



**Relato de uma paixão sonhada e
vivida ao sabor do lema:
*Só com a luz do saber se alcança a
vitória.***

Relatório de Estágio Profissional

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

Orientador: Mestre Mariana de Sena Amaral da Cunha

**Joana Rita Vilas Boas Silva
Porto, setembro de 2013**

Ficha de Catalogação

Silva, J.R.V.B. (2013). *Relato de uma paixão sonhada e vivida ao sabor do lema: Só com a luz do saber se alcança a vitória. Relatório de Estágio Profissional*. Porto: J. Silva. Relatório de Estágio Profissionalizante para a obtenção do grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, apresentado à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.

PALAVRAS-CHAVE: RELATÓRIO DE ESTÁGIO, FORMAÇÃO INICIAL, OBSERVAÇÃO, NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS, REFLEXÃO, MODELO DE EDUCAÇÃO DESORTIVA.

*“Ai que saudade...
Saudade da vida,
Passada em Estudante,
De capa e batina,
Coração errante.*

*Saudade do povo...
De olhar em diante,
De ter no meu Porto,
A cidade eterna como minha amante.*

*A FCDEF...
Que falta me faz
E vivo pensando se seria capaz.
Capaz de estar longe...
E de te não ver, por ti capaz de morrer,
Ai eu não pude escolher o amor que me faz viver.”*

Musicatta Contractile

“1976, e desde sempre foi sonho meu!”

DEDICATÓRIA

Aos meus Avós,

*Por não poderem estar cá para me ver concretizar um dos meus
maiores sonhos.*

À minha Faculdade e aos meus Alunos,

Por tornarem esse sonho realidade.

AGRADECIMENTOS

“O sucesso é um percurso e não um destino.” (FADEUP)

À minha FAMÍLIA, aos meus pais pelo apoio em todas as minhas escolhas e decisões e por me amarem incondicionalmente. Por todos os fins-de-semana que não fui a casa. Pelos aniversários que não passamos juntos. Pelas férias postas em segundo plano. Que sintam que de alguma forma valeu a pena. À minha irmã, pelas noites de choro quando saí de casa e por todo o crescimento que não pude acompanhar de perto. Aos meus avós, por serem as estrelas mais brilhantes do meu céu. Vocês são o melhor de mim.

À professora orientadora, Mariana Cunha, pela disponibilidade manifestada ao longo do ano, pela exigência e capacidade de organização que me ensinou também a ter, pelo sorriso e palavra amiga sempre presentes.

Ao meu professor cooperante, Pedro Marques, por ter sido muito mais do que isso. Por todos os momentos que nos proporcionou, por toda a confiança, pela exigência, pelo profissionalismo e acima de tudo por acreditar em mim e me ter demonstrado, na sua personalidade, o que é ser BOM PROFESSOR.

AOS MEUS ALUNOS, por terem sido os **primeiros**! Por serem miúdos tão bem formados, com os quais tanto aprendi e cresci, quer profissional quer pessoalmente. Por todos os momentos marcantes que me proporcionaram e que foram tão importantes para mim. Vocês são inesquecíveis. “2 FOSTE, 2 ÉS e 2 SERÁS”, sempre. Vemo-nos na FADEUP!!!

Ao Lopes e à Tânia por terem contribuído a 100% para a união deste núcleo de estágio. Por estarem presentes em todos os momentos, sem exceção. Por todas as nossas reuniões “extra”; por me terem ajudado mesmo quando eu não pedi ajuda; por terem sido críticos a todo o momento; por termos partilhado tudo o que foi bom e tudo o que foi mau. Por, juntos, termos alcançado os nossos objetivos. Ao núcleo do ISMAI, Nunos e Cátia: Quiquiiipa meu!!

Ao clube de GINÁSTICA do Desporto Escolar do Colégio de Gaia, por me ter feito visitar tantos momentos, por me ter dado a oportunidade de conhecer e pertencer a um grupo inigualável de pessoas. Por todos os medos, desafios e

obstáculos ultrapassados em equipa. Por todas as vitórias e derrotas com as quais aprendemos e crescemos. Pela vossa humildade. Pela vossa AMIZADE. Por todo o AMOR. Somos UM.

Ao COLÉGIO DE GAIA e a toda a sua comunidade educativa por nos ter recebido de braços abertos fazendo-nos sentir em casa.

Aos professores Nuno Sá, Nuno Valente e Rui Gonçalves que me viram tanto como aluna como professora, que me ensinaram tanto, muito através do seu exemplo e à Marlene Duarte por mais uma vez fazer parte integrante de uma etapa fundamental do meu percurso. Nada acontece por acaso.

À FCDEF, pelos melhores anos da minha vida. Só nós sabemos.

AOS FLYERS DESPORTUS, *“Aos ausentes sempre presentes e aos presentes que nunca estiveram ausentes”*, por todos estes anos de família. Por me ensinarem que *“a praxe não é vida, mas a vida é praxe.”*. Por nunca me terem deixado cair, em todos os sentidos. Por serem, PARA SEMPRE, a minha **capa negra** de saudade.

À minha maltinha que nunca falha: Batista, Corinha, Iris, Leites, Lena, Lopes, Mary, Neto*, Padrinho, Pucs, Raquel, Ritz, Sardine. Por serem o meu abrigo em todas as situações e por me conhecerem tão bem quanto eu própria.

Aos de sempre e para sempre, Sté e Ruizinho, por serem a prova viva da verdadeira amizade. Que os anos continuem a passar sem darmos conta.

À família ACRO, o Sport Club do Porto, por terem conseguido tão excelentes resultados, mesmo sem o acompanhamento que mereciam durante este ano. *“Vocês são a minha sorte”*. Que chegue até nós o maior sucesso do mundo.

À Biblioteca e Gabinete de Informática da FADEUP! Ao E-Learning! Ao Diogo! Ao Lucas! Ao Alê e ao Féder! Ao Rocha Fofa e minha Maria Linda! À minha Leoa (Raquel)!

*A todos, um **MUITO OBRIGADA** por fazerem parte deste meu percurso.*

ÍNDICE GERAL

DEDICATÓRIA	V
AGRADECIMENTOS.....	VII
ÍNDICE DE FIGURAS	XIII
ÍNDICE DE QUADROS.....	XV
ÍNDICE DE ANEXOS	XVII
RESUMO.....	XIX
ABSTRACT.....	XXI
ABREVIATURAS.....	XXIII
1. Introdução.....	3
2. O Professor é a Pessoa	9
2.1. Um mundo chamado ESTÁGIO	11
3. O Palco de Todos os Projetos	19
3.1. Enquadramento Institucional e Legal.....	19
3.2. Enquadramento Funcional - O Colégio Somos NÓS!.....	22
3.2.1. Vila Nova de Gaia.....	22
3.2.2. Infra Estruturas.....	23
3.2.3. O Grupo de Educação Física – Um exemplo de união.	24
3.2.4. Núcleo de Estágio – “3 em UM!”	25
3.2.5. Porquê? Para quê? Por quem? – OS MEUS ALUNOS.	28
4. O Poder do Professor de Educação Física	33
5. A Maratona da Realização	43
5.1 Do Sonho Sonhado ao Sonho Vivido	43
5.2. (RE) Começar. O Colégio Visto de Dentro	45
5.3. Divisão e Distribuição de Tarefas.....	52
5.4. O Planeamento e a Derradeira Tarefa de Tomar Decisões	54
5.5 “MEC” – Um Método Especial para Começar!	60
5.6. As Primeiras Aulas. Momentos Decisivos	62
5.7. Próximo Desafio: Criar um Ambiente de Aprendizagem. Ecologia	64
5.7.1 REGRAS & ROTINAS.....	66
5.8. O ANTES, o DURANTE e o DEPOIS do Processo de Ensino Aprendizagem	69

5.8.1. ANTES: prever e planear.	69
5.8.2. DURANTE: Transmitir, Demonstrar, Observar, Ciclo de Feedback, Avaliar.	70
5.9. Três Turmas. Três Universos Comportamentais	73
5.10. 11º ET 1. Educar (através do Desporto).....	75
5.10.1. NEE: Um Visto na <i>Check List</i> da Minha Formação	80
5.11. 12º CGE1. Todos Iguais. Todos Diferentes. A Importância do Ensino por Níveis.	88
5.12. “MEDLÂNDIA” no Colégio. O Modelo de Educação Desportiva.	93
5.12.1 O Professor como “ <i>Mestre de Cerimónias</i> ”	97
5.13. <i>O Sucesso é um Percurso e não um Destino</i> . A AVALIAÇÃO como uma Vantagem para o Aluno.	106
6. Viver O Colégio.....	115
6.1. Desporto Escolar. O Eterno Vestir da Camisola.....	115
6.2. A Direção de Turma: “Um Ato Amoroso”	120
6.3. XVII EXPO COLGAIA – “Ser Empreendedor”	124
6.4. Atividades Desenvolvidas pelo NE. A cereja no Topo do Bolo da Integração do Estagiário no Contexto da Escola.	128
6.4.1. Corta-Mato Escolar - “Todos os caminhos partem daqui.”	128
6.4.2. Corta-Mato Distrital.....	130
6.4.3. Concurso Fotográfico – “O COLÉGIO SOMOS NÓS!”	131
6.4.4. Visita de Estudo – XXI Mostra da Universidade do Porto.....	132
6.4.5. Visita de Estudo – FADEUP e Estádio do Dragão	133
6.4.6. Dia Mundial da Criança – 1º Ciclo	134
6.4.7. Provas de Aptidão Tecnológica.....	136
7. INVESTIGAÇÃO como chave para o DESENVOLVIMENTO - “A importância do Comportamento do Professor na Lecionação das Aulas de Ginástica”	141
7.1. Resumo.....	141
7.2. Introdução.....	142
7.3. Objetivo do Estudo.....	146
7.4. Procedimento Metodológico	147
7.4.1. Recolha de Dados	148
7.5.3. O Registo Visual das Aulas.....	149
7.5.4. Três Observadores – O <i>TIMELINE</i>	149
7.5.5. Cálculo da Fiabilidade Interobservadores	150
7.6. Análise de Dados	151

7.6.1. Apresentação e Discussão dos Resultados	152
7.7. Conclusões e Sugestões	161
7.8. Bibliografia.....	161
8. Tudo Tem Lugar Onde Nada Existe.....	167
8.1. Observação e Reflexão.....	168
8.2. Seminários e Tópicos do Desporto	174
9. Mote Final.....	179
10. Referências Bibliográficas	185

ÍNDICE DE FIGURAS

FIGURA 1- ENQUADRAMENTO GEOGRÁFICO DO CONCELHO DE VILA NOVA DE GAIA E DA FREGUESIA DE MAFAMUDE.	23
FIGURA 2 - FICHA DE PONTUAÇÃO NO ÂMBITO DO MED, UD ATLETISMO, 10º AGD2...	103
FIGURA 3 - CAPA DE UM DOS MANUAIS DO CAPITÃO, DISTRIBUÍDOS NO ÂMBITO DO MED, UD ATLETISMO, 10º AGD2.....	103
FIGURA 4 - TURNO A, 10º AGD2, EVENTO CULMINANTE DE ATLETISMO	105
FIGURA 5 - STAND AGD E EDUCAÇÃO FÍSICA, XVII EXPOCOLGAIA	126
FIGURA 6 – CORTA MATO DISTRITAL, PÓDIO EQUIPA JÚNIOR.....	131
FIGURA 7- DIA MUNDIAL DA CRIANÇA, "SER FELIZ É SER COLÉGIO"	136
FIGURA 8 - VÍDEO 1, 10º AGD 2	153
FIGURA 9 - VÍDEO 2, 10º AGD 2	153
FIGURA 10 - VÍDEO 3, 12º AQB 2	156
FIGURA 11 - VÍDEO 4, 12º CGE 1	160

ÍNDICE DE QUADROS

QUADRO 1 - CRITÉRIOS DE DIAGNÓSTICO, SÍNDROME DE ASPERGER 83

QUADRO 2 - DIVISÃO DOS ALUNOS POR NÍVEIS DE DESEMPENHO
MOTOR..... 92

QUADRO 3 - AMOSTRA..... 147

INDICE DE ANEXOS

ANEXO I	CXCV
ANEXO II	CXCVII
ANEXO III.....	CXCVIII
ANEXO IV	CXCIX
ANEXO V	CC
ANEXO VI	CCIV
ANEXO VII	CCVI
ANEXO VII	CCVII
ANEXO IX	CCX
ANEXO X	CCXXIII
ANEXO XI	CCXIV

RESUMO

Como parte integrante e de inquestionável importância no processo de formação dos estudantes, o Estágio Profissional espelha-se num ano de concretização e o respetivo Relatório surge como testemunho das experiências vividas e como mote de sustentação e reflexão acerca das mesmas.

Decorrente num Colégio, em Vila Nova de Gaia, num núcleo constituído por três estudantes-estagiários, a minha prática pedagógica debruçou-se sob a lecionação a três turmas: um 10º ano, um 11º e um 12º, bem como sob o acompanhamento de uma Direção de Turma e de uma equipa de Desporto Escolar.

Na construção deste relatório procurei reportar-me às vivências mais marcantes que me levaram à configuração da minha identidade profissional. Estruturei-o em nove capítulos, onde é privilegiada a auto narrativa na descrição dos principais episódios deste ano de formação e desenvolvimento contínuos. Assim é passível a sua repartição em três dimensões. Uma mais *peçoal e descritiva do contexto de estágio*, outra mais concretizante, onde estão espelhadas as minhas aventuras e desafios da prática pedagógica das quais destaco o contacto com o Modelo de Educação Desportiva, as Necessidades Educativas Especiais e o Ensino por Níveis bem como todo o antes, durante e depois da Instrução. E por fim, uma parte que pretende demonstrar a importância do *envolvimento na comunidade educativa e da participação na escola*. Como complemento, surge o estudo de investigação que me permitiu clarificar dúvidas que surgiram na prática do núcleo de estágio, no que diz respeito ao comportamento do professor (Sarmiento, 1993) durante as aulas de Ginástica. De uma forma muito geral, este relatório pretende transparecer o crescimento, a evolução e a experiência de uma estudante-estagiária, através do relato de uma identidade que agora se afigura mais consciente, mais crítica, mais responsável, mais autónoma e acima de tudo, mais reflexiva de alguém que ambicionou, mais do que tudo, tornar-se PROFESSORA.

PALAVRAS CHAVE: Estágio Profissional, Modelo de Educação Desportiva, Necessidades Educativas Especiais, Reflexão, Observação.

ABSTRACT

As an integrant part and of undeniable importance in the process of training physical education student-teachers, the practicum training is mirrored in a year of achievement and the respective report comes as testimony of the experiences and as a motto of sustenance and thought about those experiences. Placed in at private school, in Vila Nova de Gaia, in a group composed by physical education student-teachers, my pedagogical practice leaned on the lecturing of three classes: a 10th, an 11th and a 12th grades, as well on the class tutor's activities, as well as on a team of school sports. In the construction of this report I looked to expose my most outstanding experiences that led me up to defining my professional identity. I structured it in nine chapters, in wich is privileged a self-narrative describing the major episodes of a year of training and permanent development. Therefore it reflects three dimensions. One more *personal and descriptive about the practicum environment*, the other more *practical, where are mirrored my adventures* and challenges of my pedagogical practice in which I emphasize the contact with the Model of Sports Education, the Special Educational Needs and the Teaching by Levels as well everything that precedes it, during and after the Instruction. And finally, a part that intents to show the importance of my involvement in the educational community and my participation in school. As a complement, emerge the research-study that allowed me to clarify some doubts that arose in the practice of the practicum group, regarding the teacher behavior through Gymnastics classes. In a very general way, this report intents to transpire the growth, the evolution and the experience of a student-teacher, throughout a narrative of an identity that now seems more aware, most critical, more responsible, more autonomous and above all, more reflective, of someone who aspire, more than anything, to become TEACHER.

KEY WORDS: Practicum Training, Model of Sports Education, Special Educational Needs, Reflection, Observation.

ABREVIATURAS

AD – Avaliação Diagnóstica

AF – Avaliação Final

AGD – Animação e Gestão Desportiva

APD – Animação e Prática Desportiva

CGE – Comunicação e Gestão Empresarial

DE – Desporto Escolar

EE – Estudante Estagiário

EEFEBS – Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário

EF – Educação Física

EP – Estágio Profissional

ESAS – Escola Secundária Alberto Sampaio

ET – Eletrónica e Telecomunicações

FADEUP – Faculdade de Desporto da Universidade do Porto

MAPG – Modelo de Abordagem Progressiva ao Jogo

MEC – Modelo de Estrutura do Conhecimento

MED – Modelo de Educação Desportiva

NE – Núcleo de Estágio

NEE – Necessidades Educativas Especiais

PA – Plano Anual

PC – Professor Cooperante

PE – Projeto Educativo

PES – Prática de Ensino Supervisionada

PFI – Projeto de Formação Individual

PO – Professora Orientadora

RE – Relatório de Estágio

RI – Regulamento Interno

SA – Síndrome de Asperger

UD – Unidade Didática

1. Introdução

“A educação é a arte de construir, de edificar e de dar as forças necessárias.”
(Herbart, s.d.)

Este documento diz respeito ao Relatório de Estágio Profissional (RE) e foi concebido no âmbito do Estágio Profissional (EP) I e II, inserido no plano de estudos do Mestrado de Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário (EEFEBS) da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto (FADEUP). A sua elaboração foi preconizada sob a orientação de uma Professora Orientadora (PO) da faculdade.

Relativamente aos restantes países da União Europeia, Portugal oferece uma formação pedagógica distinta na sua vertente prática ao incluir o Estágio com responsabilização pela docência nas escolas. Assim, o EP surge como o evento culminante da nossa formação inicial enquanto futuros professores cujo objetivo será a inserção no mercado educativo. Segundo Nóvoa (1992), esta etapa deve considerar três eixos fundamentais sendo eles: a pessoa do professor e a sua experiência; a profissão e seus saberes e a escola e seus projetos. Afirma ainda que a formação não se constrói por acumulação de graus e conhecimentos académicos, mas sim através de um trabalho reflexivo e crítico sobre as práticas. Por este motivo se torna tão importante a experiência profissional na formação inicial dos professores (Nóvoa, 1992).

Para proporcionar esta experiência aos seus estudantes a FADEUP providência um projeto de formação que contempla um EP assente no modelo de prática reflexiva (Larrivee, 2008; Schön, 1992) que se resume a um ano de prática pedagógica em contexto escolar real onde o estudante-estagiário (EE) se encontra inserido num núcleo constituído por mais dois ou três estudantes-estagiários, que são orientados diariamente por um Professor Cooperante (PC) destacado na escola e por um professor orientador da instituição de ensino superior pertencente.

Importa desta forma, referir que o contexto real no qual decorreu a minha prática pedagógica teve lugar num Colégio semiprivado, estando todo o processo amplamente apoiado e supervisionado pelo professor cooperante da escola, e pela professora orientadora da faculdade.

A prática de ensino e a formação de Professores são agora, mais do que nunca, temas vigentes no universo da Educação. *Pedagogia* e *Didática* são conceitos fundamentais e noções elementares na iniciação da atividade docente. A *Pedagogia* surge de forma inevitável neste contexto a partir do momento em que é definida como “ciência da educação” e, posteriormente, como um “conjunto de conhecimentos sistemáticos sobre o fenômeno educativo”. Em seu turno, a *Didática* destaca-se pelo seu objeto de estudo: as técnicas de ensino; tendo como componentes fundamentais o educando, o professor, os objetivos, os conteúdos e os métodos (Júnior, 1972). Assim, repleto destas dimensões, o EP constitui-se como um período ótimo para o estudante-estagiário mobilizar todos os conhecimentos adquiridos ao longo do seu processo de formação e assumir o objetivo de ser descobridor de si próprio enquanto professor.

O presente documento, intitulado “*Relato de uma paixão sonhada e vivida ao sabor do lema: Só com a luz do saber se alcança a vitória.*” constitui-se como uma confluência de tudo aquilo que foi vivido no contexto de Estágio, desde memórias, pensamentos, ideias e auto narrativas reflexivas acerca das aulas e atividades desenvolvidas ao longo do ano que, por um motivo ou outro, mais se destacaram no meu processo de formação, não pretendendo ser apenas uma descrição mas uma narrativa acerca da minha vivência. Este tipo de abordagem da experiência pedagógica dos professores pressupõe que o mundo não seja o que existe, mas o que acontece. Efetivamente, o “*acontece*” pressupõe dinamismo e significado, que o leva a ser muito mais do que simplesmente existência (Gomes, 2004).

É um relatório que transcreve, por minhas palavras, aquilo que foi vivido. As minhas dificuldades e os meus sucessos, onde acima de tudo, pretendo exaltar os sentimentos mais profundos com que terminei este percurso que descrevo recorrendo ao título de uma das obras do Professor Jorge Olímpio Bento (2008): “*Da **Coragem**, do **Orgulho** e da **Paixão** de ser Professor.*”

No que diz respeito à sua organização, este relatório encontra-se subdividido em dez capítulos estruturados da seguinte forma: **(1) Introdução;** **(2) O Professor é a Pessoa**, no qual realizo a minha caracterização pessoal, indo ao encontro das razões que me levaram a optar por este caminho formativo e a fazer as escolhas que me trouxeram até ao Desporto e à

docência. Neste capítulo reflito sobre a importância do estágio na formação inicial docente e partilho as minhas expectativas em relação ao mesmo confrontando-as, posteriormente, com a realidade encontrada. No terceiro capítulo, **(3) O Palco de Todos os Projetos**, tem como grande objetivo enquadrar a prática pedagógica e o EP propriamente dito, do ponto de vista legal, institucional e funcional, caracterizando assim o contexto em que decorreu a minha prática de ensino supervisionada. Neste capítulo, subsiste ainda um espaço dedicado ao destaque do contributo de vários agentes que intervieram diretamente no meu processo de formação, dos quais são exemplos o PC, a PO e o Núcleo de Estágio (NE). Ciente de que “*o caminho faz-se caminhando*” os capítulos seguintes evocam toda a dinâmica do ciclo de ação que para mim foi “ser Professor”. O quarto capítulo, **(4) O Poder do Professor de Educação Física**, começa precisamente por ilustrar a minha conceção do ser professor, do seu papel e das relações postuladas durante o EP acerca desta matéria, assentes na minha prática e na identidade profissional que criei. Posteriormente, com o quinto capítulo, **(5) Maratona da Realização**, chega o momento de debruçar as atenções sob a realização da prática profissional propriamente dita. Neste capítulo, aquele que se afigura mais longo, pretendo descrever, de forma reflexiva, aquele que foi o meu trabalho “no terreno”, reproduzindo o trilha traçado por mim enquanto professora-estagiária, com base nas quatro áreas de desempenho contempladas nas Normas Orientadoras do Estágio Profissional¹, sendo elas a Área 1 – *Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem*; a Área 2 e a Área 3 que se encontram aglutinadas numa só – *Participação na Escola e Relações com a Comunidade* e finalmente a Área 4 – *Desenvolvimento Profissional* (p.2). Este capítulo é seguido de uma das dimensões que tomaram papel principal durante a minha formação e permanência na instituição cooperante, **(6) Viver o Colégio**, que postula a participação na escola e o envolvimento na comunidade educativa. Refletindo acerca da minha experiência no que diz respeito ao Desporto Escolar e à Direção de Turma,

¹ NORMAS ORIENTADORAS DO ESTÁGIO PROFISSIONAL DO CICLO DE ESTUDOS CONDUCENTE AO GRAU DE MESTRE EM ENSINO DA EDUCAÇÃO FÍSICA NOS ENSINOS BÁSICO E SECUNDÁRIO DA FADEUP. Este é um documento interno da FADEUP, elaborado pela Doutora Zélia Matos, para a unidade curricular de Estágio Profissional I e II, do ano letivo 2012-2013.

bem como às atividades desenvolvidas pelo Núcleo de Estágio (NE). Seguidamente, apresento o meu estudo de investigação, **(7) Caracterização do Comportamento do Professor durante a aulas de Ginástica**, que incide sobre uma problemática encontrada na prática pedagógica do NE, relacionada com o dispêndio de tempo, por parte do professor, nas diferentes tarefas pelas quais se responsabiliza ao longo da aula, categorizadas pelo instrumento de observação do Comportamento do Professor de Sarmento (1993) e a sua relação com o aproveitamento dos alunos. No oitavo capítulo, **(8) Tudo Tem Lugar Onde Nada Existe**, discorro acerca do meu desenvolvimento profissional ao longo do ano de Estágio, preconizado por alguns aspetos que foram fundamentais na minha formação como a realização do Projeto de Formação Individual (PFI), a observação e a reflexão, salientando ainda a importância da formação contínua que nos é proporcionada pela faculdade. Termino concluindo o presente Relatório com o capítulo **(9) Mote Final**, onde discorro acerca do período vivido na FADEUP, exaltando em que medida o estágio contribuiu para a minha formação e desenvolvimento. E por fim a **(10) Bibliografia**

2.0 PROFESSOR É A PESSOA.

2. O Professor é a Pessoa

“O professor é a pessoa. E uma parte importante da pessoa é o professor.”

(Nias, 1991 cit. por Nóvoa, 1992)

Natural de Braga, onde cresci e vivi até ao momento em que ingressei na FADEUP, a paixão pelo Desporto nasceu na rua, em tardes que podiam ser de verão ou inverno, no ceio de um grupo de crianças, de várias idades, que se agrupava no velho campo pelado da escola básica da pacata freguesia de Celeirós. Brincavam até ao sol se pôr e foi aqui, em todos estes momentos, que as minhas bases motoras tomaram forma.

Aí, junto desses amigos que guardo para sempre, cresceu a pessoa que sou hoje e, em simultâneo, toda a minha dependência do mundo, da vida, do movimento, das pessoas.

A família sempre foi uma ponte para um estilo de vida ativo que mantenho desde então. Muitas foram as manhãs de domingo passadas na companhia do meu pai, de uma bola ou da bicicleta, em dias em que não assistíssemos aos seus jogos de futebol. Sinto que tive uma infância cheia, plena e por consequência, feliz. E este foi o aspeto primário: a **paixão pelas pessoas** constituiu a base daquelas que viriam a ser as minhas escolhas no futuro.

Já no Ensino Básico, motivada por um dos meus professores de Educação Física (EF), juntei-me à equipa de voleibol da escola e, junto dela, experienciei pela primeira vez o treino sistematizado e orientado por alguém com formação especializada para desempenhar essa função. A partir desse dia, nunca mais me afastei deste mundo, o desportivo. O Desporto Escolar (DE) aparece, deste modo, como a grande porta para o mundo do Desporto e me levou, como a tantos outros, até ao desporto federado.

Foram passando os anos, até que cheguei ao 9º e me deparei com uma modalidade que, em Braga, tinha muito pouca (senão nenhuma) visibilidade e expensão. Numa exibição feita pela Escola Secundária Alberto Sampaio

(ESAS), com um pequeno grupo de Ginástica Acrobática, o meu futuro tomou um rumo que naquele momento eu ainda não desconfiara.

Este foi um dia determinante. A partir daquele momento decidi, junto da minha família, que iria escolher aquela instituição educativa para ser a minha Escola Secundária e assim poder, também, integrar aquele grupo e praticar Ginástica pela primeira vez. Considero que foi umas das melhores opções que alguma vez tomei. Naquela escola, considerada de “*referência desportiva*” descobri um grupo de pessoas que me clarificou todas as dúvidas acerca do que mais me cativou em toda a vida e dois professores/treinadores que me mostraram, melhor do que qualquer livro já me transmitiu, como é ser “Bom Professor”, um exemplo/modelo, um patamar onde espero chegar um dia.

A Ginástica de grupo da ESAS proporcionou-me vivências desportivas eternas, mostrou-me a essência do treino - *o sucesso nunca vem antes do trabalho* - o espírito de equipa, levou-me a vários sítios do país, apresentou-me a competição na primeira pessoa e ensinou-me a lutar, a ganhar, a perder e a aprender com isso.

A partir dali o que eu queria fazer no futuro foi-se clarificando e a FADEUP foi-me aconselhada pelos meus professores como a melhor instituição de Ensino Superior a formar profissionais do Desporto. Foi assim que me candidatei e entrei.

É nessa transição, do Ensino Secundário para o Superior, que reside mais um ponto de viragem na minha vida. A saída de casa, a separação da família e amigos, o contacto com uma série de coisas novas e todas as experiências inerentes a esta fase dão lugar à aquisição de um conjunto de competências (cognitivas, pessoais e interpessoais) que preparam (à partida) para o confronto com as tarefas do mundo adulto (Caires, 2001). O facto de me mudar para uma casa onde vivi com mais quatro colegas, ajudou-me a desenvolver uma maior tolerância perante os outros e perante diferentes situações, bem como a estabelecer relações mais equilibradas. A autonomia foi-me imposta e com ela cresci e aprendi muito.

No primeiro dia em que entrei na sala 157 (pavilhão de Ginástica Desportiva da FADEUP), não tive mais dúvidas. Dediquei a minha vida à Ginástica. No entanto, a faculdade mostrou-me mais do que isso e fez com que, no decorrer da licenciatura, me apaixonasse a cada dia mais pelos

pequenos grandes sabores do Desporto. Os saberes e conhecimentos que fui adquirindo acrescentaram um valor inesgotável à minha paixão. Como referiu Bento (2004), sem o apoio e legitimação dos saberes, o Desporto tende a ficar prisioneiro da coisificação e assim não nos chegamos a aperceber de tantas coisas belas e sublimes que ele contém, sem as quais a vida não nos chega e não nos basta.

Através do convite de uma colega, consegui juntar-me ao Sport Club do Porto onde iniciei a minha experiência enquanto treinadora e onde, mais tarde, fiz o meu centro de treino no âmbito da Metodologia do Desporto I - Ginástica. Clube, este, onde me mantenho a exercer esta função até aos dias de hoje. Foi no treino que descobri o quanto é gratificante e o quanto me preenche transmitir conhecimentos a outros, ajudá-los a definir objetivos, a ultrapassar dificuldades e a atingir metas, essencialmente no que diz respeito a áreas que me cativam desde muito cedo. Assim nasceu a minha ambição de singrar no Mestrado em EEFEBS, que concretizei imediatamente após o término da minha licenciatura.

2.1. Um mundo chamado ESTÁGIO

“O Estágio deve representar o clímax de um processo de formação que garanta o domínio das competências requeridas pela profissão docente.”

(Proença, 2008, p. 119)

Antes de mais, parece-me pertinente fazer uma breve consideração acerca do sentido e do significado do Estágio Supervisionado. Segundo Piconez (1991), este traz em si uma expectativa de apoteose, de *gran finale*, no qual todos os problemas e lacunas que tivemos durante o nosso percurso de formação superior têm a última oportunidade de serem, pelo menos, discutidos. Surge como um marco fundamental na nossa formação e preparação para a entrada no mundo profissional, como está, aliás, patente na obra de Caires (2001). É considerado por Kulcsar, na obra de Caires (2001), como uma parte importante da relação da teoria com a prática, o elo de articulação orgânica com a própria realidade.

Relativamente a este momento, a tão esperada situação em que iria ser-me dada a oportunidade de vivenciar realmente a experiência de ser Professor, as minhas expectativas eram enormes. Em primeiro lugar, tinha uma vontade e uma curiosidade enorme em compreender se a minha paixão se iria afirmar com esta experiência, ou se a dúvida se ia instalar. Esperava um ano autêntico, cheio de experiências que me guiassem no caminho da aprendizagem e da descoberta da minha identidade profissional.

Nunca fui pessimista nem nunca sofri por antecipação, pelo que, antes do Estágio começar, só consegui perspetivar a positividade do que ele me podia proporcionar. Estava disposta a fazer melhor do pior que me pudesse acontecer e assim ultrapassar os eventuais obstáculos que fossem postos no meu caminho. Esperava, descobrir quais os métodos de trabalho que resultam melhor para mim e enraizar hábitos e rotinas que passassem a pertencer-me para sempre. No fundo, esperava descobrir-me! Descobrir-me enquanto professora, enquanto profissional, enquanto eterna estudante. Esperava também que o Estágio se traduzisse numa vivência em que, apesar de o papel principal ser levado a cabo por mim, fosse vivida em equipa.

Foi um dia de grande alegria aquele em que foi revelada a constituição do **Núcleo de Estágio** e a escola onde iríamos realizar a nossa *prática pedagógica*. O facto de ter ficado com um companheiro e amigo, que o foi desde o primeiro ano de licenciatura e, mais recentemente, colega de turma e de grupo no 1º ano de Mestrado, foi altamente motivante e ao mesmo tempo tranquilizante, afinal, tudo é mais fácil ao lado de um amigo. No que diz respeito à terceira colega, apesar de nunca termos sido próximas, tinha boas referências sobre ela. Tive consciência de que aquele grupo poderia funcionar muito bem! Almejei de ambos trabalho em equipa e apoio incondicional em todas as situações, sendo que iniciamos este percurso juntos, com as mesmas intenções e aspirações, esperei que o terminássemos ainda mais unidos.

Tudo isto ganha sentido nas palavras de Bento (1979) quando refere que na *formação de professores*, é inútil tentar fornecer conhecimentos terminais, as chamadas “receitas”. Torna-se vigente proporcionar condições aos estudantes para que estes encontrem e descubram outros métodos e vias, ainda mais eficazes, e para isso se propicie, é necessário colocá-los em condições de tirar partido do trabalho coletivo e criativo.

O Colégio não foi a minha primeira opção. No entanto, estava tão dividida entre esta instituição e outra Escola Secundária, que acabei por ficar tão ou mais satisfeita por ter tido a sorte de permanecer aqui. Na verdade, depois de conhecer o Colégio, penso que não haverá melhor sítio, nem melhor comunidade educativa, para receber um estudante/professor estagiário.

Membro ativo deste núcleo e interveniente sobre o qual eu possuía expectativas mais altas surge o **Professor Cooperante**. Dele ansiava o apoio nas minhas ações e decisões mas também a crítica que me levasse a crescer enquanto profissional guiando-me na prevenção de possíveis erros e na correção daqueles que, naturalmente, cometesse. Esperava dele que fosse a presença mais assídua e observadora da minha intervenção, que estivesse sempre disponível para refletir acerca do decorrer do Estágio e que fosse um elemento ativo do meu processo de avaliação. Com ele, esperava também contar para partilhar experiências de uma forma mais profunda uma vez que era a pessoa que iria acompanhar mais de perto a minha formação e desenvolvimento ao longo do ano. Que fosse meu conselheiro e amigo, um exemplo e um modelo a seguir.

Acredito que o valor do Estágio está também na “qualidade”, empenho e dedicação que o PC entrega a esta experiência e a cada estudante que conta com ele como *“alguém com mais experiência e com conhecimentos mais claros e refletidos sobre as situações, dificuldades e problemas semelhantes, que é antes de mais um colega, numa relação aberta, espontânea, autêntica, cordial, empática.”* (Alarcão, 1987).

No que diz respeito à **Professora Orientadora**, membro ativo e importantíssimo no seio do nosso núcleo, previa para ela o papel de alguém com uma menor disponibilidade, uma vez que a ela ficaram subjacentes os pontos que não fossem do âmbito da responsabilidade do PC, ou que este não conseguisse resolver. No entanto, expectava que fosse uma pessoa cuidadosa relativamente ao meu percurso e à minha evolução, atenta aos desenvolvimentos da minha atividade através do meu portefólio digital e presente sempre que assim fosse importante e pertinente.

No centro de toda esta experiência e porque ela existe, bem como a profissão, por eles e para eles, surgem os **Alunos**. Deles contava com uma participação e cooperação na aula a 100%, que fossem educados, assíduos,

respeitadores do regulamento e empenhados, não desistindo perante as adversidades e acima de tudo, que gostassem das aulas de EF ao ponto de transferirem a prática desportiva para fora das paredes da escola por vontade e iniciativa próprias. A perspetiva que tinha do meu papel perante eles era de entrega total. Segundo Júnior (1972) a didática situa o educando como figura central de todo o processo educativo e foi precisamente nesse sentido que conduzi a minha intervenção.

Na filosofia de Bento (1979) o Professor está longe de se confinar a mero regente de atividades ou de intermediário destas perante os alunos. Será cada vez mais um instrumento requerido do desenvolvimento dos mesmos, instrumento *evolucionador* e superador do estado da educação no seu conjunto, de promoção da escola, instrumento inovador em meios e métodos pedagógicos, imagem viva dos contornos do adulto que o futuro apresenta, cooperando em equipa no interior e no exterior da escola. Era também isto que procurava encontrar no **Grupo de EF** do Colégio. Aceitação como um igual, partilha de conhecimentos e o espírito de camaradagem que me permitisse beber da experiência de cada um complementando, assim, a minha.

No que diz respeito à **Comunidade Educativa**, meio envolvente de todo o ambiente escolar, esperava encontrar respeito e aceitação, um bom relacionamento e uma participação ativa da minha parte na mesma e vice-versa. Tinha consciência que ia encontrar uma heterogeneidade muito grande. Essencialmente no que diz respeito à disponibilidade que cada um apresentava para nos receber, sendo que uns estariam sempre disponíveis para o que fosse necessário e outros nem tanto, mas senti-me pronta para lidar com essas diferenças e aceitá-las. Perspetivava uma relação próxima e cúmplice com os Encarregados de Educação para que, juntos, pudéssemos construir a formação dos alunos de uma forma mais completa e, concomitantemente, vantajosa.

O Desporto é como que um domínio cultural assumindo-se nele o esforço humano da procura e da realização sob a forma de vivências motoras e o papel do professor é ser o veículo que transporta essas vivências até ao aluno adjuvadas do contributo indispensável que o Desporto tem para a formação integral do Homem (Bento, 1998).

Agora que o Estágio terminou, consigo perceber de uma forma muito mais clara a confluência entre o que era e o que foi, entre a o desejar e o viver,

entre o sonhar e o realizar. Considero-me uma pessoa perseverante, tenho muitas dificuldades em lidar com o insucesso e não poucas vezes sou a maior e mais profunda crítica de mim mesma. As minhas expectativas eram muito altas relativamente a todos os aspetos e, felizmente, foram concretizadas. Muitas vezes penso que o meu “*Eu*” ambicioso me leva inevitavelmente à desilusão de tão egoísta, talvez sem necessidade, mas não tive medo de sonhar sobre o Estágio, sobre ser professora, sobre atingir os grandes objetivos que impus a mim mesma. Se era isto que eu queria ser, se era isto que queria fazer, se o futuro se avizinha tão negro e difícil... Eu tinha de elevar a minha fasquia.

Foi assim que iniciei a pintura do meu quadro. Com traços leves, apoiada num núcleo forte e unido que me segurou sempre que os joelhos tremeram. No entanto, o resultado final sempre esteve presente, eu já o conhecia e quem mo mostrou pela primeira vez foram os meus “professores modelo”. Era assim que eu queria ser e foi com base neles que associei esse exemplo a mim própria nascendo a minha *identidade profissional*.

O meu “*Eu*” profissional está aqui espelhado, nesta minha narrativa. Não encontro palavras para o descrever de forma exata, talvez por ser um projeto inacabado. E ainda bem que o é. Esta é a minha verdade, do que considerei mais correto em todos os momentos, daquela que foi a minha razão. É o testemunho da minha experiência, ao longo da qual carreguei nas mãos os meus sonhos e os depusitei no meu trabalho com todo o coração.

Gostava que o tempo parasse, mas não sendo isso possível, que este relatório eternize uma das mais ricas etapas da minha vida.

3.O PALCO DE TODOS OS PROJETOS.

3. O Palco de Todos os Projetos

3.1.Enquadramento Institucional e Legal

Na FADEUP, o EP apresenta-se como uma unidade curricular, conducente ao grau de Mestre, enquadrada no 2º ano do 2º ciclo em EEFEBS pela Comissão Científica do mesmo. Este ciclo de estudos é presidido pelo Diretor do Curso, Comissão Científica e Comissão de Acompanhamento da FADEUP.

No seguimento dos Decretos-Lei N.º 74/2006 de 24 de março e N.º 43/2007 de 22 de fevereiro, cujo conteúdo se torna mais claro na exposição dos mesmos pelas Normas Orientadoras do Estágio Profissional² (p.3) da FADEUP, esta fase entende-se como um projeto de formação onde o estagiário navega entre a teoria e a prática, participando num mundo repleto de facetas multidisciplinares e onde a reflexão sobre as suas ações é a atividade central de evolução e crescimento profissional.

A unidade está dividida em dois semestres, o que em termos práticos se traduz num ano letivo, sendo que as suas atividades se iniciam no dia um de setembro e se prolongam até ao final das aulas nas respetivas escolas cooperantes, correspondendo a um total de 120 unidades de crédito ECTS (*European Credit Transfer and Accumulation System*). Para o enquadramento legal do EP, presta serviço o Decreto-Lei N.º 240/2001 de 30 de agosto, que refere que *“às instituições de formação compete definir os objetivos dos cursos de formação inicial que preparam para a docência, bem como organizar e desenvolver o ensino, a aprendizagem e a avaliação necessários à formação dos futuros docentes, cabendo-lhes, igualmente, certificar a habilitação profissional dos seus diplomados, garantindo que estes possuem a formação necessária ao exercício da docência.”*

É então, através destas teias jurídico legais que o EP, na FADEUP, se operacionaliza e conquista contornos de realização, sendo que o

² NORMAS ORIENTADORAS DO ESTÁGIO PROFISSIONAL DO CICLO DE ESTUDOS CONDUCENTE AO GRAU DE MESTRE EM ENSINO DA EDUCAÇÃO FÍSICA NOS ENSINOS BÁSICO E SECUNDÁRIO DA FADEUP. Este é um documento interno da FADEUP, elaborado pela Doutora Zélia Matos, para a unidade curricular de Estágio Profissional I e II, do ano letivo 2012-2013.

estabelecimento de Ensino Superior apenas atribuirá o grau de Mestre ao aluno que conclua todas as unidades curriculares no plano de estudos e defenda o seu Relatório de Estágio.

Neste sentido, os estudantes candidatam-se a um total de 40 escolas, maioritariamente do distrito do Porto, que devem enumerar por ordem de preferência acabando por ocupar as vagas de acordo com os critérios estipulados no regulamento.

Assim, quando colocados e inseridos num NE, orientados por um professor(a) orientador(a) da FADEUP e um professor(a) cooperante da escola, os estudantes-estagiários têm a oportunidade de: conduzir o processo de ensino-aprendizagem de uma turma do Ensino Básico ou Secundário e participar nas atividades da Direção de Turma e/ou no Desporto Escolar. Todo este processo é supervisionado e orientado pelos professores acima referidos sendo que o restante núcleo deve também ser parte integrante do processo de desenvolvimento das competências docentes do estudante-estagiário (EE) em questão.

Terminado o EP, o EE deve, posteriormente, proceder à defesa do seu Relatório de Estágio.

O EP “ (...) *entende-se como um projeto de formação do estudante, centrado no sujeito da formação, que integra conhecimento proposicional e prático do professor, numa interpretação atual da relação teoria prática e contextualizando o conhecimento no espaço escolar. 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 diferentes funções docentes em que sobressaem funções letivas, de organização e gestão, investigativa e de cooperação, num caminho de construção de uma “postura” adequada à profissão de professor*”.

Delimitado pelas suas Normas Orientadoras, pelo Regulamento da Unidade Curricular e pelo Documento da Avaliação Supervisionada, de acordo com o artigo primeiro do referido regulamento, o EP é conducente ao grau de Mestre, integrando a Prática de Ensino Supervisionada (PES) e o correspondente Relatório de Estágio regendo-se pelas normas da instituição universitária e legislação específica acerca da Habilitação Profissional para a

Docência. São considerados os princípios decorrentes das orientações legais nomeadamente as constantes do Decreto-Lei N.º 74/2006 de 24 de março e o Decreto-Lei N.º 43/2007 de 22 de fevereiro e tido em conta o Regulamento Geral dos segundos ciclos da Universidade do Porto, o Regulamento Geral dos segundos ciclos da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto e o Regulamento do Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário da FADEUP.

O segundo artigo do mesmo Regulamento aponta 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. Estas competências profissionais, associadas a um ensino da Educação Física e Desporto de qualidade, reportam-se ao Perfil Geral de Desempenho do Educador e do Professor (Decreto-Lei N.º 240/2007 de 17 de agosto) e organizam-se nas seguintes áreas de desempenho:*

- I. Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem*
- II. Participação na Escola e Relações com a Comunidade*
- III. Desenvolvimento Profissional³*

Ao abrigo do 10º artigo fica a validação deste conjunto de competências ao ser referido que “*A avaliação do EP, de acordo com os seus objetivos, privilegiará as competências pedagógicas, didáticas e científicas, associadas a um desempenho profissional crítico e reflexivo, apoiado numa ética profissional em que se destaca a disponibilidade para o trabalho em equipa, o sentido de responsabilidade, a assiduidade, a pontualidade, a apresentação e conduta pessoal adequadas na Escola (...) A classificação do EP é a expressão da avaliação realizada pelos professores orientadores no núcleo de estágio, orientador da FADEUP e professor cooperante, sob proposta do orientador da*

³REGULAMENTO DA UNIDADE CURRICULAR ESTÁGIO PROFISSIONAL DO CICLO DE ESTUDOS CONDUCENTE AO GRAU DE MESTRE EM ENSINO DE EDUCAÇÃO FÍSICA NOS ENSINOS BÁSICOS E SECUNDÁRIO DA FADEUP. Este é um documento interno da FADEUP, elaborado pela Doutora Zélia Matos, para a unidade curricular de Estágio Profissional I e II, do ano letivo 2012-2013.

FADEUP e ouvido o Coordenador do Departamento Curricular da Escola onde decorre o EP” (p.7).

3.2.Enquadramento Funcional - O Colégio Somos NÓS!

Na FADEUP, como já foi referido anteriormente, a importância reportada ao valor que o EP pode dar à formação do futuro profissional docente é salientada pela duração do mesmo (um ano letivo completo) e pelo grau de responsabilidade e autonomia que é concedido ao EE.

Torna-se, desta forma, imperativo caracterizar o contexto em que realizei o meu EP, uma vez que na minha opinião, este é um aspeto que contribui em grande medida para a tomada de decisões do Professor, para a escolha da direção da sua intervenção e para a definição de objetivos e estratégias, tendo sido fundamental na minha prática pedagógica devido à minha naturalidade e ao total desconhecimento sobre Vila Nova de Gaia.

3.2.1.Vila Nova de Gaia

O Colégio situa-se em Vila Nova de Gaia, na Área Metropolitana do Porto. Vila Nova de Gaia está limitada geograficamente a norte pelo rio Douro, que separa o concelho dos municípios do Porto e de Gondomar, enquanto a sul o concelho é separado pelo município de Santa Maria da Feira e de Espinho e circunscreve-se a uma área de 168,7 km², distribuída de forma heterogénea pelas suas 24 freguesias, sendo que o Colégio se situa na em Mafamude.

No que diz respeito à população, o município de Vila Nova de Gaia apresenta 302296 habitantes em todo o concelho, sendo que a maior parte destes se concentra sobretudo nas freguesias que constituem a cidade (Mafamude, Santa Marinha e São Pedro da Afurada). Mafamude é inclusive a freguesia mais populosa, com 38544 habitantes. Relativamente à densidade populacional, Mafamude apresenta-se como a segunda freguesia com maior densidade populacional (7708 habitantes por km²). O que se traduz num espectro bastante grande de jovens que encontram no Colégio uma

possibilidade para a sua formação académica. Torna-se conseqüentemente importante clarificar que se trata de uma freguesia urbana, beneficiada por vários serviços e provida de vários equipamentos e infraestruturas, sejam eles escolares, desportivos, religiosos ou culturais.



FIGURA 1- ENQUADRAMENTO GEOGRÁFICO DO CONCELHO DE VILA NOVA DE GAIA E DA FREGUESIA DE MAFAMUDE.

A concorrer diretamente com o Colégio surgem quatro outras escolas que albergam o Ensino Secundário.

3.2.2. Infra Estruturas

No que diz respeito às instalações, o Colégio oferece aos alunos e professores um conjunto bastante alargado de infraestruturas, nomeadamente no âmbito desportivo, de excelente qualidade.

Apetrechado com dois pavilhões polidesportivos, um ginásio espelhado, um relvado sintético, um campo de basquetebol exterior, uma pista de atletismo com respetiva caixa de areia, uma caixa de lançamentos, dois campos de voleibol exteriores, uma piscina e uma sala de musculação, o Colégio oferece condições que se situam muito acima do nível médio das escolas portuguesas (ANEXO I). Todos estes locais se encontram em bom estado de conservação e preparados para a prática através do grande leque de material que se apresenta disponível e em boas condições. Todos estes aspetos contribuíram, em larga medida, para o sucesso do processo de ensino-aprendizagem abrindo portas para a lecionação de variadas modalidades, incluindo as alternativas, que não têm a oportunidade de ser abordadas na falta destas características espaciais e físicas.

Como aspeto de melhoria, destaco as consequências das más condições climatéricas (chuva), quando prolongadas no tempo, nos pavilhões polidesportivos. Sendo que a prática fica comprometida pela humidade acumulada no solo que afeta em grande medida a segurança dos alunos e por isso impede a realização das aulas.

Apesar disto, o facto de todas estas instalações estarem ao dispor e ao serviço do aluno, o sujeito central da instituição escolar, contribui para o desenvolvimento do Desporto Escolar, atividade extra curricular de vasto desenvolvimento e representação no Colégio através do funcionamento de dez clubes (Ginástica, Natação, Basquetebol, Voleibol, Futebol, Badminton, Andebol, Dança, Ténis de Mesa e Triatlo) e também de outras atividades, maioritariamente impulsionadas pelos alunos como diversos torneios inter turmas de várias modalidades que decorrem ao longo de todo o ano.

Todas estas condições contribuíram em grande medida para o sucesso e desenvolvimento do meu processo de formação, uma vez que os aspetos espaciais e materiais nunca se constituíram como um impedimento para toda e qualquer estratégia ou atividade desenvolvida.

3.2.3.O Grupo de Educação Física – Um exemplo de união.

No Colégio, o grupo de EF é constituído por doze professores, que, para além da EF lecionam algumas disciplinas técnicas do curso de Animação e Gestão Desportiva (AGD). O presidente do grupo é também coordenador do curso de AGD e é nomeado pelo Diretor.

O grupo reúne ordinariamente pelo menos duas vezes por período. Uma após as avaliações finais e outra após as reuniões intercalares, salvaguardando ainda outros momentos para a resolução de aspetos pontuais. Procura manter, durante todo o ano, uma grande articulação entre todos os professores e uma dinâmica desportiva ativa a decorrer no seio do Colégio.

O ponto alto do trabalho do grupo apresenta-se na *ExpoCol/Gaia*, onde é exibido todo o seu trabalho, e dos respetivos alunos, a todos os visitantes, bem como são colocados ao dispor dos alunos variadíssimos *workshops* e ações de formação organizados pelo mesmo.

Ao longo do ano tive a oportunidade de viver na íntegra a atividade deste grupo compreendendo agora toda a sua lógica e dinâmica de funcionamento. Foi gradual a nossa apropriação e participação nos hábitos diários de convivência do mesmo, quer no bar durante os intervalos ou na sala dos professores, locais privilegiados para o diálogo e troca de ideias entre todos bem como para o contacto com os alunos quer em situações mais formais.

É de evidenciar a união sentida nos momentos de maior tensão e trabalho e o espírito cooperativo e de equipa que paira sob este grupo de pessoas cuja maior paixão é comum: o Desporto. A partilha de ideias e estratégias bem como a discussão e reflexão são elementos diariamente presentes nas conversas casuais, de corredor, de fila de espera ou intervalo. Vivem em comunidade, como se de um só se tratasse e defendem a Educação Física e o Desporto, dentro das paredes do Colégio, com uma entrega e dedicação inigualável.

3.2.4. Núcleo de Estágio – “3 em UM!”

O NE espelha-se num seio de partilha entre os seus constituintes. Num total de três elementos, dos quais dois do sexo feminino e um do sexo masculino, partimos e repartimos as dúvidas, as inquietações, os bons e os maus momentos. É junto deste pequeno grupo de pessoas que o EE tem a

oportunidade de crescer, de ajudar e ser ajudado, de viver e, se assim estiver disposto, beber das mil e uma experiências dos outros.

O Colégio é uma instituição que alberga não só o NE da FADEUP mas também um NE de uma outra Instituição de Ensino Superior, constituído por mais três EE(s), desta feita dois do sexo masculino e apenas um do sexo feminino, também eles com um papel importante na minha formação através da sua participação no grupo de EF e consequentemente na comunidade educativa do Colégio, partilhando e vivendo também as suas experiências lado a lado e diariamente connosco.

Inicialmente referi, aquando da enumeração das expectativas no meu Projeto de Formação Individual (PFI), que *“do núcleo de estágio almejo trabalho em equipa e apoio incondicional em todas as situações, sendo que iniciamos este percurso juntos, com as mesmas intenções e aspirações e espero que o terminemos ainda mais unidos”* (PFI, 2012, p.6)⁴. Neste momento sinto que, se começamos sendo três, terminamos apenas UM. Não há palavras para descrever a dedicação e o tempo que depositamos uns nos outros, no Estágio, no Colégio, enfim, nos nossos alunos... e o quanto valeu a pena! Desde o primeiro dia que observamos absolutamente todas as aulas uns dos outros. Foram dias e dias passados na escola, sempre juntos. Nunca tive uma dúvida que não fosse discutida, um momento de aperto em que não sentisse o abraço quente e solidário do meu núcleo. Por outro lado, foram também eles os meus primeiros grandes críticos e daí nasceu a nossa relação de forte abertura, sinceridade e frontalidade.

Segundo Garcia (1992), para mobilizar e estimular a reflexão na formação de professores é necessário criar condições de colaboração e de trabalho em equipa entre eles. Também neste aspeto o NE foi parte integrante e fundamental do meu processo de crescimento enquanto pessoa e, neste caso, professora reflexiva. Todos os momentos passados em convívio após as aulas eram uma pequena lição, um espaço que, ainda que não sendo propositado, acaba por ser também ele de reflexão, de revisita, de olhar para trás e discutir aquilo que foi bom e aquilo que podíamos melhorar, de pensar noutras e novas estratégias, de trocar ideias, de fazer sugestões. Sempre

⁴*Projeto de Formação Individual*, Silva, 2012. O Projeto de Formação Individual é um documento elaborado no âmbito da unidade curricular de Estágio Profissional I.

juntos, sempre com o mesmo objetivo: melhorar a nossa intervenção a favor do processo de ensino-aprendizagem, de sermos, a cada dia, melhores professores.

Com este núcleo surge também a PO e o PC, grandes elos de união entre nós e pontes para a nossa formação e desenvolvimento profissional.

O Professor Cooperante é, à partida, uma pessoa mais experiente na profissão docente cuja tarefa é orientar os EE(s) ao longo do percurso que irão calcorrear durante o ano letivo que permanecerão sob a sua alçada, *“surge como alguém que deve ajudar, monitorar, criar condições de sucesso, desenvolver aptidões e capacidades no estudante estagiário, tornando-se por isso numa personagem semelhante ao treinador de um atleta.”* (Alarcão, 1996, p.93).

O meu PC foi alguém que se posicionou muito para além de todas as definições que alguma vez li sobre o seu papel. Mostrou-me, ao contrário da infelizmente esmagadora maioria de outros professores, como é possível carregar anos de vivências na EF sem perder qualquer entusiasmo, ainda que assistindo ao crescimento da desvalorização que esta tem sofrido a par da profissão docente. Todos os dias me lembrou do quanto eu quero chegar ao fim deste caminho e conseguir viver esta profissão na sua plenitude. Foi a pessoa que de mais perto acompanhou o decurso da minha formação, contribuindo muito profundamente para o meu desenvolvimento e para a definição da minha identidade profissional através da sua intervenção contínua, do acompanhamento exemplar e da profunda envolvência neste processo. Junto dele senti sempre uma grande responsabilidade e ao mesmo tempo uma enorme autonomia concedida. Fui livre, construindo a minha própria aprendizagem. A abertura que ele apresentou a todas as nossas ideias e propostas bem como a forma como nos abordou, questionando-nos pertinente e continuamente acerca das mesmas, compelindo-nos a justificar devidamente as nossas escolhas e refletindo connosco foram aspetos fundamentais para o sucesso da nossa aprendizagem a par do forte laço que com ele criamos. Foi graças ao entusiasmo referido anteriormente que, durante este ano, o NE se envolveu numa quantidade fantástica de projetos que conseguimos levar a cabo no Colégio. No meu caso, desde a Direção de Turma, que vivi minuto a minuto, ao Desporto Escolar, às visitas de estudo, ações de formação,

workshops, corta-matos e a grande *ExpoColGaia*. Todos estes momentos foram de valor incalculável na minha experiência.

3.2.5. Porquê? Para quê? Por quem? – OS MEUS ALUNOS.

No Colégio, foram distribuídas mais do que uma turma a cada EE no início do ano letivo. Coube-me ter sob a minha alçada três turmas, dentro das quais uma fixa – que permaneceria comigo durante todo o ano letivo - e duas rotativas, isto é, que ficariam entregues a cada um dos estagiários no primeiro, segundo e terceiro período respetivamente.

Assim, tive o privilégio de ter como fixa uma turma de 10º ano do curso de AGD, à qual concederei mais ênfase por ser aquela à qual acabei por dedicar quase todo o meu tempo, e como rotativas uma turma de 11º ano do curso de Eletrónica e Telecomunicações (ET) e uma turma de 12º de Contabilidade e Gestão Empresarial (CGE), completando assim o espectro do Ensino Secundário.

Se, no que antecedeu o Estágio, as minhas expectativas eram altas em relação aos alunos, neste momento elas não cabem em mim.

“*Mais do que perfeitos!*” é o que costumo dizer sobre eles. Ensinarão-me a ser *Eu*. Mostraram-me, de diversas formas, o que eu quero ser no futuro, provaram-me que as minhas convicções e ideais, no que diz respeito à relação “professor-aluno”, podem de facto ser as que sempre almejei: ser mais do que um professor, alguém que dá e recebe, que bebe da pessoa que vive por trás do aluno.

Cada um, com a sua individualidade, tem algo singular para dar e, em resposta, a nossa intervenção junto dele deve também ser particularizada com o grande objetivo de incluir e abraçar todos no processo de ensino-aprendizagem. Rosado (1998) confirma ao afirmar que esta atitude de inclusão por parte do professor exige uma focagem no indivíduo, uma modificação judiciosa dos objetivos, das estratégias, dos conteúdos, das atividades e das formas de avaliação.

Também Rink (cit. por Mesquita & Rosado, 2011, p. 30) confirma esta necessidade ao afirmar que “*o aluno deve ser considerado enquanto sujeito*

individual, com experiências singulares, motivações específicas, e mesmo dificuldades particulares.”

Assim, importa a relevância das primeiras aulas de cada turma onde o meu objetivo principal foi compreender e conhecer o sujeito que vivia atrás de cada aluno, tendo esse objetivo acabado por ser alcançado ao longo do ano. No entanto foi fundamental a entrega, para o seu preenchimento, da ficha biográfica do aluno onde o mesmo foi questionado acerca de alguns aspetos relevantes dos quais pude tirar algumas relações das quais são exemplos os antecedentes académicos, o estilo de vida, problemas de saúde e a situação familiar.

É de salientar a experiência que tive a oportunidade de ter junto de um aluno com Síndrome de Asperger, na turma de 11º ano. Apesar de o ter acompanhado diretamente apenas durante um período foi um grande desafio e ao mesmo tempo gratificação contribuir para a evolução e desenvolvimento do seu domínio motor bem como do seu gosto pela atividade física que se mostrava inicialmente nulo.

4.O PODER DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA

4. O Poder do Professor de Educação Física

“As únicas pessoas felizes que conheço são aquelas que fazem um bom trabalho por uma causa que acham importante.”

(Abraham Maslow, s/d.)

“Se deres um peixe a um homem faminto, vais alimentá-lo por um dia. Se o ensinares a pescar, vais alimentá-lo toda a vida.”

(Lão-Tsé⁵, s/d.)

A profissão docente é, na minha opinião, uma das mais gratificantes e ao mesmo tempo mais carregadas de responsabilidade. O exercício profissional de um Professor exige o desempenho de múltiplas funções, que os professores deverão desempenhar, cada uma delas com igual competência (Costa, 1996).

Ser Professor exige uma série de características que devem estar sempre presentes e em constante desenvolvimento, das quais destaco a *competência docente*, a *autonomia profissional*, a *identidade profissional* e a *abertura à inovação*, consubstanciando-se nos – critérios de profissionalismo docente (Alonso, 1988).

A “cultura profissional”, isto é, o corpo coerente e estruturado de conhecimento constituído por técnicas, linguagens, valores e destrezas são a essência de qualquer profissão. A primeira grande característica que um Professor deve ter é a posse do conhecimento de causa e conteúdo, do conhecimento específico, relativo à área, ou áreas, que irá abordar junto dos seus alunos. Este tem de ser possuidor de um corpo estruturado e coerente de saberes que lhe permita orientar a sua prática para o *COMO* e o *PORQUÊ* da sua intervenção. Esta dimensão funciona como base para justificar as decisões a tomar, ou tomadas, no exercício dessa profissão. Assim, no caso do professor, a *competência profissional* pauta-se pela cultura profissional com que trabalha, que, por sua vez, se define como a sua capacidade para criar,

⁵ Lao-Tse ou Lao-Tseu (cerca de 600 a.C.), filósofo chinês autor do Livro da Vida e da Virtude.

organizar ou modificar as condições de aprendizagem com a intenção de facilitar o desenvolvimento de processos que tornem a aprendizagem dos alunos enriquecedora e significativa. Por outro lado, não é possível dissociar esta competência das atitudes do Professor, uma vez que a estimulação do crescimento dos alunos como pessoas é também parte integrante desta dimensão. Assim, a construção de uma relação positiva com os mesmos ganha uma grande relevância (Alonso, 1988). O objetivo passa por um comportamento que transmita sinceridade e cuidado/preocupação do Professor em relação à turma (Siedentop, 1991). Considero que a EF é um meio disciplinar extremamente propício ao desenvolvimento desta relação professor-aluno, talvez, em grande medida, pelo seu cariz prático que obriga o professor a uma proximidade manifestamente maior sendo que *“Esta riqueza de percepções sobre si próprio, sobre os alunos e outros membros da comunidade educativa traduz-se no desenvolvimento de atitude básicas que lhe permitam uma relação positiva consigo mesmo e com os outros”* (Alonso, 1988, p. 5).

Efetivamente, durante o Estágio, um dos meus grandes objetivos foi criar esse laço com os meus alunos, laço esse que os Professores de EF sempre tiveram o **poder** de criar comigo. A relação deve ser interpessoal. Siedentop (1991) valida esta ideia ao afirmar a necessidade da existência de uma interação pessoal com os alunos de importância equivalente à interação académica. No entanto é importante que o Professor compreenda quando é apropriado este tipo de aproximação, sendo que a deve aprofundar em momentos que sejam claramente distintos dos formais – as aulas.

O segundo critério, que deriva do anterior – a competência docente – é o de *autonomia profissional*. Grosso modo, este critério caracteriza-se pela capacidade de pôr em prática decisões responsáveis, o que implica liberdade para escolher de forma criteriosa e fundamentada entre várias alternativas possíveis. No entanto, o poder do professor isolado é limitado, uma vez que os esforços individuais são ineficazes quando não estão coordenados e apoiados. É nesta medida que considero, mais uma vez, a EF como uma disciplina privilegiada, uma vez que é pautada pelo trabalho e espírito de equipa. O Colégio, escola que acolheu o meu Estágio, é a prova disto mesmo. O Grupo de EF, amplamente marcado por personalidades fortes e decididas, eleva-se como um dos mais unidos e competentes da instituição, sendo, sem sombra de

dúvidas, aquele que leva a cabo mais atividades durante o ano letivo. Foi neles que compreendi, na prática, a forma como os critérios de profissionalismo docente tomam forma no dia-a-dia de um Professor (Alonso, 1988).

O terceiro critério – *identidade profissional* – acaba por ser uma ampliação do anterior. Além de membro ativo da comunidade escolar, o Professor deve ter sentido de presença, uma vez que é membro da comunidade dos profissionais da educação. Cada profissional tem a sua própria identidade, a sua forma de estar, de comunicar, de viver em harmonia com a instituição onde está inserido, que difere de uns para outros. É da natureza de cada indivíduo, tendo a liberdade de escolher e definir a sua personalidade enquanto membro desta mesma comunidade. Por fim, a *abertura à inovação* é um critério que se impõe, uma vez que “*a educação, a escola, o ensino e a formação de professores pressupõe um questionamento constante*” (Cunha, 2008, p. 90). Algumas atitudes constituintes desta atitude são o liberalismo, a flexibilidade e a recetividade levadas a cabo num espírito curioso e com uma atitude investigadora e criativa, sendo a comunicação e a troca de ideias e experiências um dos maiores contribuintes para a formação contínua e inacabada do Professor (Alonso, 1988). Fundamental será também a capacidade de abertura à modificação e alteração, de adaptação à inovação, quer social quer tecnológica. Ainda mais importante será a capacidade de, os próprios professores, serem os agentes de mudança da sociedade. É essencial que este aspeto seja revisto nas escolas uma vez que estas são as principais criadoras das gerações futuras (Alonso, 1988).

Assim, para poder dar resposta à sua missão, a educação deve organizar-se à volta de quatro aprendizagens, inclusivas de todos os aspetos abordados anteriormente e que, ao longo de toda a vida do Professor, serão de alguma forma os seus pilares: ***aprender a conhecer***, isto é, adquirir os instrumentos da compreensão; ***aprender a fazer***, para poder agir sobre o meio e o contexto envolventes; ***aprender a viver juntos***, a fim de participar e cooperar com os outros em todas as atividades e, por fim, ***aprender a ser***, que integra os três precedentes. Nenhuma das vias do saber se constitui isolada, sendo indissociáveis devido aos diversos pontos em que se relacionam (Delors, 2006). Estes são os pilares da educação, transversais a todo e qualquer Professor, seja qual for a sua disciplina. No entanto, vejo a EF como

um meio extremamente propício ao desenvolvimento das quatro dimensões. No que diz respeito ao seu ensino, de forma particular, este caracteriza-se pela complexidade e incerteza e por situações que podem ser previstas de antemão. Assim a atividade educativa nesta disciplina exige do Professor tanto a capacidade de resolução de problemas como a capacidade de refletir sobre os fins, objetivos e resultados do seu trabalho (Costa, 1996). Sempre considere os professores de EF *“pequenos heróis”*. Não eram vistos da mesma forma, pertenciam a outro nível de consideração na opinião dos alunos. De facto, a socialização do Professor de EF, enquanto processo que ocorre ao longo da vida, envolve vários tipos de influência em diferentes contextos como as experiências anteriores em EF e no Desporto em geral, a cultura organizacional da escola passando também, e fundamentalmente, pelas pessoas que marcam significativamente o percurso do aluno (Costa, 1996).

Sempre considere que a justificação para este apreço pelos professores de EF advinha da relação e interação que eles mantinham com os alunos. Esta interação é uma questão de dar e receber. Saber o que os alunos valorizam e interagir em função disso, embora seja igualmente importante ajudá-los a compreender o que o próprio Professor considera importante. É uma questão de *timing* e acima de tudo de confiança (Siedentop, 1991).

Revejo todos estes aspetos como fundamentais na dimensão da pedagogia e do *“Ser Professor”*. No entanto, sozinha nos meus pensamentos, tudo isto voa para muito além do que está presente nos livros e artigos. Ser Professor (de EF) é algo que se rege pelo coração, pela inspiração, pelo transbordar e transparecer daquilo que amamos fazer, pelo objetivo de o transmitir a outros.

Bento (2008), refere o *“Ser Professor”* como uma fome imensa e insatisfeita de amizade e afetividade, que aliás, a todos consome. Menciona a busca de sorrisos e abraços, ao longo da sua passagem pelos caminhos do relacionamento humano, à procura da verdade, dos sonhos e da sua realização. É precisamente neste aspeto, HUMANO, que revejo o Professor de EF.

Com aqueles que guardo como grandes exemplos de vida aprendi que sim! É possível aliar uma extrema competência e profissionalismo a este lado humano, a este relacionamento próximo, sincero e preocupado com os alunos.

Com eles aprendi que sim! É possível ensinar tornando a aula tão entusiasmante que o final é protagonizado por aquela pergunta que tanto me marcou ouvir durante o estágio “Já acabou?”, que sim... é possível acreditar nos alunos e ensiná-los a acreditarem também.

Tive expectativas tão altas para mim própria. Precisava delas! Queria, quase que desesperadamente eternizar neles o nosso ano juntos. Marcá-los, fazer a diferença, não ser apenas mais um Professor que lhes passou pela vida sem deixar qualquer pegada. Revejo todo este meu desejo no seguinte excerto de um Relatório de Estágio realizado por uma colega:

“Ser professor é marcar a diferença, é encontrar o Norte em tempo de indecisão, é contribuir com algo de nós para a compleição do outro, na imensidão da infinitude. Marcar a diferença é perguntar: “Em que é que a Escola está a falhar?” Marcar a diferença é perguntar: “Em que é que eu estou a falhar?” Marcar a diferença é perguntar: “Como posso melhorar?” Marcar a diferença é reinventarmo-nos à luz de novos desafios, escolas e alunos. Marcar a diferença é ter a ousadia de dizer “Basta!”. Marcar a diferença é sorrir sempre que entramos na nossa sala de aula. Marcar a diferença é ter a sinceridade e humildade de admitir quando erramos. Marcar a diferença é manter a família e a escola unidos, para o bem dos alunos, da escola e da educação. Marcar a diferença é mantermo-nos sempre jovens e rebeldes na reivindicação dos nossos direitos e no cumprimento dos nossos deveres. Marcar a diferença é ter a ousadia de crer num mundo diferente e melhor, com mais formação.”

(Ferreira, 2011, p. 35)

Marcar a diferença tem de ter como ponto de partida o sentimento. Senão de que era feita esta necessidade? Russel (cit. por Bento, 2008, p. 43) eleva que *“Ninguém pode ser bom professor sem o sentimento de uma calorosa afeição pelos seus alunos e sem o desejo genuíno de partilhar com eles aquilo que, para si próprio, é um valor.”*. É nisto que me vejo e revejo, vezes sem conta.

Sinto-me apaixonada. Perdida nas memórias de um ano, o primeiro em que tive ao meu dispor este amor recíproco. E o amor exige trabalho, muito trabalho! No entanto, a melhor sensação de todas, que carreguei no peito ao

longo do Estágio, está esplanada neste ensaio de Sebastião da Gama (1924-1952):

*“-Tens muito que fazer?
- Não. Tenho muito que amar.”*
(Gama, 1962)

Ser professora foi duro. Doeui. Cansou. Custou-me horas de sono, idas a casa ao fim de semana. Custou-me momentos partilhados no seio dos amigos. Custou-me a presença assídua em todos os eventos do meu grupo académico, atividade tão presente e habitual na minha vida desde que cheguei ao Porto. Nem sempre me senti satisfeita com o meu trabalho, nem sempre mantive o punho cerrado com a certeza de estar a tomar a opção correta. Mas isso também é *Ser Professor* certo? É ter a coragem e a ousadia de tentar, em prol dos alunos, melhorar, evoluir, desenvolver-se a si próprio dentro do seu “*Eu*”.

É por isso que admiro os professores. Foi isto que me levou a querer pertencer-lhes. E é com esse objetivo que a minha vida se desenrola, e que o meu Estágio aconteceu. Não por mim, mas pelos alunos, a quem ameí com significado, com verdade e com intenção.

Os professores de EF possuem a grande vantagem de tratar a única área que cuida da corporalidade, possibilitando-lhes a oportunidade de contribuir, em grande medida, para a formação integral dos seus alunos. O Desporto é uma opção pela dificuldade perante a tentação da facilidade. Nele aprende-se que não se pode descansar e que o mérito e o sucesso sérios e honrados custam dedicação suada (Bento et al., 2010).

O que me cativa em pertencer à classe docente, na EF, e ao mundo do Desporto, em geral, é precisamente a participação na construção de pessoas e identidades cujo Ego é sempre “espírito encarnado, uma tatuagem corpórea da alma” (Bento et al., 2010, p. 31). Cativa-me a adesão a uma cultura de metas e compromissos, de dificuldades e desafios, de hábitos e rotinas de trabalho para lá chegar e é esta forma de estar que pretendo prologar ao longo de toda a minha vida. É este o **poder** que os professores de EF têm nas mãos. O poder de plantar em alguém alguma coisa... que para essa pessoa, da forma que ela quiser e entender, possa ser irremediavelmente marcante. Como alguém já fez

comigo. Com isto, espero que permaneçam assim, intocáveis no decorrer do tempo:

“Que os novos professores conservem o menino e menina que ainda somos e, num dia longínquo, mesmo sem propósito aparente, possam ser recordados com gratidão por um outro qualquer menino.

Assim vale a pena ser professor.”

(Proença, 2008, p. 95)

5.A MARATONA DA REALIZAÇÃO

5. A Maratona da Realização

É a partir da articulação entre várias áreas, nomeadamente a *Organização e Gestão do Ensino e Aprendizagem*, a *Participação na Escola* e a *Relação com a Comunidade* e o *Desenvolvimento Profissional*, que se forma a estrutura da Prática Profissional docente e é Ela que se exalta como cerne do EP. Toda a conjuntura que abraça o Estágio e, de forma mais singular, a Prática Profissional, converte este processo numa reta ascendente de formação pessoal e profissional que se espelha num processo holístico e contínuo alicerçado nas diretrizes gerais e específicas do sistema de ensino.

Foi na sua vertente de “Prática de Ensino Supervisionada” (PES), que o EP mais me marcou, sendo talvez por isso que este acaba por se tornar no capítulo central do meu relatório.

Durante a minha prática profissional, foi-me dada a oportunidade de vivenciar profundamente estas áreas, enquanto professora-estagiária, retirando desta experiência o mais valioso conhecimento de toda a minha formação académico-profissional e aproximando-me significativamente de todos aqueles que são considerados os *checkpoints* obrigatórios e fundamentais na formação de um Professor.

No decorrer deste capítulo procederei então à apresentação da minha experiência: dificuldades, aprendizagens, sucessos e reflexões alusivas a cada uma das áreas de desempenho, bem como à minha interpretação pessoal e sustentada de alguns momentos que considero marcantes. Importa referir que, apesar de as áreas serem apresentadas de forma independente, funcionam como parte integrante de um todo que deve ser visto, não como a soma de todas as partes, mas sim como uma unidade.

5.1 Do Sonho Sonhado ao Sonho Vivido

Desde muito cedo que indaguei acerca do que seria mais benéfico para mim no futuro. A minha prioridade, muito por influência da minha família, foi

delinear o objetivo de chegar a algo que me preenchesse pessoalmente e fizesse realmente feliz. O Desporto surgiu assim, naturalmente, na minha vida e, como referi num capítulo anterior, foi a paixão pela sua prática e vivência que me levou até à FADEUP.

Já nesta instituição não foi difícil aperceber-me de que o ensino era o que mais me cativava. Algo que surgiu nos lençóis do Treino Desportivo e na Ginástica, logo no segundo ano de licenciatura em Ciências do Desporto.

Porém... o “*Ser Professor*” era um objetivo que me parecia bastante longínquo... mas um papel onde era capaz de me ver no futuro. A entrada no mestrado foi o visitar de uma série de conteúdos e matérias que para mim fizeram todo o sentido durante o primeiro ano. Foi o primeiro momento de clarividência, de que algo realmente grande estava a chegar, à mesma medida que a responsabilidade crescia de forma proporcional ao trabalho que tínhamos na preparação do ano de Estágio.

Vertiginosamente chegou o dia um de setembro e a primeira visita ao Colégio. Nesse dia não senti qualquer peso. Era ainda apenas uma estudante na busca curiosa de algo por onde começar. A instituição estava vazia... as bolas não ressaltavam e não soavam os risos e vozes dos alunos no exterior.

Nesse dia não chegamos a nenhuma nova conclusão. Apesar de aberto, o Colégio estava vazio. No entanto, este foi o momento em que pela primeira vez reunimos o nosso NE, já possuidor deste mesmo e pomposo nome. *Foi o primeiro dia do resto das nossas vidas!*

Mais tarde, já marcada uma reunião com o tão indagado PC voltamos, juntos, à cidade que acolhe o Colégio. Após a chegada à escola, sucedeu-se mais um momento que viria a ser marcante no meu ano de Estágio: o primeiro contacto com um NE de Educação Física de uma outra instituição de Ensino Superior. Apesar de sermos provenientes de instituições diferentes, naquele *hall* de entrada todos eram apenas estudantes ansiosos e nervosos. O semblante de um era semelhante ao de todos. Rapidamente trocamos as primeiras de muitas impressões, iniciando-se ali a comunhão entre os dois núcleos. Após um longo momento de espera eis que chega até perto de nós um professor.

Assim se deu o início desta longa jornada...

5.2. (RE) Começar. O Colégio Visto de Dentro

A primeira reunião foi marcada por uma primeira impressão muito forte e assinalada de trabalho e profissionalismo. O contacto com o nosso PC foi bastante breve, apesar de simpático e carimbado por um elevado volume de tarefas. Nomeadamente, e em primeiro lugar, a realização de uma ficha de apresentação, onde incluíssemos os nossos dados pessoais e contactos bem como o nosso percurso desportivo, académico, experiência profissional e ambições futuras. Com um prazo um pouco mais alargado, foi-nos também proposta a entrega de uma análise sobre alguns documentos importantes, tais como: os Programas Curriculares; o Projeto Educativo (PE); o Regulamento Interno (RI) da instituição; e, ainda, o Regulamento da disciplina de EF. Para além disto, constou ainda uma caracterização da instituição e do seu meio envolvente.

Foi neste primeiro momento do Estágio que me senti ser naturalmente projetada para o primeiro ano deste ciclo de estudos e me vi na obrigação de visitar algum do trabalho que já fora realizado nessa altura, no sentido de dar resposta às primeiras tarefas atribuídas. Assim, no contexto do Colégio, o Regulamento Interno⁶ assume-se como regulador da vida interna da escola para que todos os elementos da comunidade educativa concorram responsavelmente para um funcionamento harmonioso no exercício das suas funções, direitos e deveres, uma vez que *“é um dos instrumentos que ajudam a definir o regime de funcionamento do Colégio, de cada um dos seus órgãos de administração e gestão, das estruturas de orientação educativa, dos diversos serviços e estruturas educativas, bem como os direitos e deveres dos membros da nossa comunidade educativa.”* (p.1).

De acordo com a lei em vigor, este documento deve incluir a(s):

- I. Oferta Educativa da Escola (níveis de escolaridade que abrange, salas de estudo, atividades de enriquecimento extra curricular, gabinete de Psicologia, entre outras.);

⁶ Regulamento Interno do Colégio de Gaia, em vigor desde o dia 1 de setembro de 2009. Colégio de Gaia – Vila Nova de Gaia.

- II. Composição e funcionamento dos órgãos de administração e gestão;
- III. Parcerias: objetivos e entidades.

É um documento que pretende fazer chegar a todos os elementos da comunidade educativa a forma de funcionamento e organização do Colégio bem como as regras que são aplicadas. Ainda que algumas destas informações possam parecer óbvias é de impreterível importância que fiquem escritas e sejam aprovadas pelo Conselho Pedagógico do mesmo. Apropriei-me rapidamente deste conceito e da importância deste documento, refletindo sobre ele, como é perceptível no seguinte excerto:

*“A existência de regras é fundamental para o bom funcionamento de qualquer organização, seja ela de que âmbito for. É necessária a existência e o delineamento claro e firme de limites. Caso não existisse um sistema de regras definido seria sempre a lei do mais forte a prevalecer, uma vez que não existiria nada que impedisse um qualquer individuo de impor a sua vontade. As regras têm um objetivo muito maior do que simplesmente impor uma conduta. É através delas que o “servo” **compreende** o método do “mestre”. Funcionam como uma linha condutora que leva a que todos vivam num sistema de igualdade e justiça onde ninguém pode mais nem menos do que o outro.”*

(Excerto da Análise e Reflexão do RI do Colégio de Gaia, realizada no início do 1º Período)

Efetivamente, foi através da leitura e análise deste documento que nos apropriamos do funcionamento e cultura da instituição, que apesar de ser uma instituição escolar como tantas outras possui no seu regulamento alguns aspetos que apenas a ela pertencem e a tornam singular como semi privada. Um exemplo é a nomeação do Diretor, que é realizada pela Entidade Tutelar da instituição, que neste caso, é a Diocese do Porto.

A par deste documento, existiu um outro ao qual reconheci particular importância: o PE de escola.

O PE de escola constitui-se como um documento estruturador da ação e funcionamento da mesma. Define a missão, a razão de ser, a finalidade, a referência e a cultura da escola, com os seus valores, normas e convicções. É

uma espécie de contrato estabelecido entre vários parceiros da comunidade educativa, tendo em vista a realização de objetivos articulados num projeto integrador, com a sua dinâmica própria, potencializando orientações educativas e recursos locais e nacionais (Benavente et al., 1995).

Transparece no decorrer deste documento a preocupação viva do Colégio em formar integralmente os seus alunos, com uma educação holística, dentro de uma formação com base fundamentalmente católica, onde é dada a devida importância à família e ao papel que ela desempenha como responsável e primeiro formador do aluno e à abertura da instituição à comunidade, centrando-se num vasto conjunto de valores que vão sendo transmitidos de geração em geração, como um cunho deixado pelo colégio em cada pessoa que por ele passa. Neste sentido procura oferecer uma formação integral que abrange desde o pré-escolar até ao ensino secundário, sendo, nesta última fase, dada uma grande importância a uma preparação intensa do aluno para a vida ativa com objetivo de ingresso no ensino superior. Em concomitância esta instituição apresenta também uma vasta panóplia de ofertas ao nível da formação complementar, quer a nível cultural quer desportivo.

Esta também esplanada neste documento a autonomia da escola, sendo o Colégio um estabelecimento de ensino particular e cooperativo e regendo-se, por isso, por legislação e estatuto próprios. Ideia esta suportada pelo seguinte excerto que reforça o carácter singular da instituição:

“Somos uma expressão concreta da liberdade de aprender e ensinar e do direito da família a orientar a educação dos filhos”.

(Projeto Educativo Colégio de Gaia, 1998)⁷

Face às características acima descritas parece-me natural que o Colégio seja visto como uma instituição capaz de proporcionar aos seus alunos um ensino de qualidade e uma formação pessoal integral. Todos estes aspetos contribuem para que os pais e Encarregados de Educação demonstrem uma vontade manifesta de integrar os seus filhos/educandos nesta instituição uma vez que esta é alvo de uma contínua avaliação positiva por parte do estado que

⁷ O *Projeto Educativo do Colégio de Gaia* foi um documento realizado no ano letivo de 1998/1999. Colégio de Gaia.

lhe concedeu a autonomia necessária para se reger por princípios próprios quanto a orientações metodológicas, desenvolvimento de planos de estudo, avaliações e exames.

A leitura e análise deste documento permitiu-me também compreender qual o papel que o Colégio espera que o Professor assuma ao exercer a sua profissão sob o seu régio. Ficou claro que o Professor é visto como uma peça que vai muito além da formação técnica na educação do aluno. Deve também ser uma parte integrante da sua formação pessoal e holística podendo contribuir em grande medida para a constituição da personalidade e do caráter do mesmo. É alguém que pretende transmitir valores, sendo que um valor é tudo aquilo que é capaz de tirar o Homem da sua indiferença e fazê-lo dirigir-se nesta ou naquela direção (Ítalo Gastadli), ou seja, o Professor deve pretender fazer a diferença na formação pessoal e integral do aluno alicerçando-o na construção do seu próprio caminho. Pessoalmente, senti de imediato uma grande identificação com este princípio e com esta concepção no que diz respeito ao papel do Professor.

Por fim, chegou o momento de refletir acerca do Programa de Educação Física para os 10º, 11º e 12º anos dos Cursos Gerais e Cursos Tecnológicos. O programa constitui um guia para a ação do Professor que, sendo motivado pelo desenvolvimento dos seus alunos, encontra nele os indicadores para orientar a sua prática, em coordenação com os outros professores de EF da escola e/ou de outras escolas e também com os colegas de outras disciplinas (Jacinto, et. al., 2006)

A necessidade de suscitar uma dinâmica de desenvolvimento do currículo real da disciplina de EF, neste caso, é cada vez mais a questão central à qual o programa procura responder, no sentido de que possam ser criadas, em todas as escolas, as condições materiais e pedagógicas para que cada aluno possa usufruir dos seus benefícios. Contudo, os programas não devem substituir a capacidade de decisão do Professor, quer no que diz respeito a seleção, organização e aplicação dos processos formativos, quer na periodização anual dos objetivos e até na definição dos níveis de exigência na realização desses objetivos (Jacinto, et. al., 2006).

O grande objetivo será sempre, em última instância, responder àquilo que motiva os alunos, inspirando o seu empenho e aperfeiçoamento pessoal

no âmbito desta disciplina, na escola e fora dela, a curto e a longo prazo. É importante que esteja assegurada a qualidade da participação do aluno na atividade educativa para que esta se possa assumir como positiva, profunda e duradoura (Jacinto, et. al., 2006).

Desta forma e tendo em conta esta preocupação o programa baseia-se numa participação dos alunos balizada em quatro princípios fundamentais:

- I. A garantia de atividade física motivada corretamente, adequada quantitativa e qualitativamente e indicada pelo tempo de prática nas situações de aprendizagem, isto é, pelo tempo potencial de aprendizagem e de empenho motor, adequado (numa perspetiva de educação para a saúde);
- II. Promoção da autonomia e da atribuição e reconhecimento de responsabilidades aos alunos;
- III. Valorização da criatividade, promovendo a iniciativa dos mesmos;
- IV. Promoção da sociabilidade, no sentido de uma cooperação efetiva entre os alunos, associando-a à entreajuda e ao clima favorável que deverá nascer entre eles; (Jacinto, et. al., 2006)

Assim, no que diz respeito à articulação vertical, o 1º ciclo de ensino encontra-se estruturado por blocos, enquanto os restantes ciclos estão estruturados por áreas, que contemplam três níveis diferentes (introdutório, elementar e avançado). No 11º/ 12º ano atribui-se maior importância à especialização em algumas áreas comparativamente aos ciclos precedentes e é dado um papel mais central ao aluno, tendo em conta o carácter opcional (em conjunto com o professor) da seleção das matérias a abordar.

No Ensino Secundário existe uma diferenciação entre o 10º ano e os restantes, no que diz respeito ao nível das matérias, tendo em conta que é dedicado à sua revisão, aperfeiçoamento e/ou recuperação, por enquanto que nos seguintes as mesmas matérias são abordadas num nível avançado.

O conteúdo de cada uma das matérias encontra-se especificado em três níveis:

- I. **Introdutório**: inclui as habilidades, técnicas e conhecimentos que representam a aptidão específica ou preparação de base. Representa os “fundamentos”;
- II. **Elementar**: discriminam-se os conteúdos que representam o domínio (mestria) da matéria nos seus elementos principais e com caráter mais formal, relativamente aos modelos de prática e organização da atividade referente;
- III. **Avançado**: estabelece os conteúdos e formas de participação nas situações típicas da atividade referente, correspondentes ao nível superior que poderá ser atingido no âmbito da disciplina de Educação Física. (Jacinto, et. al., 2006)

No 10º ano (*fase de consolidação*) são estabelecidos níveis mais elevados de abordagem relativamente às matérias nucleares (obrigatórias). Interessa **consolidar** e, eventualmente, completar a formação diversificada do ensino básico. A entrada no 10º ano caracteriza-se pela escolha da especialização que os alunos irão pretender seguir, tendo em conta a variedade e a possibilidade de descoberta de outras dimensões das atividades proporcionadas pela EF.

No 11º e 12º ano dá-se a especificação do programa por anos de escolaridade tratados até ao 10º ano a todos os níveis (Introdutório, Elementar e Avançado) das matérias alternativas. 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 objetivos gerais): **duas de Jogos Desportivos Coletivos, uma de Ginástica ou uma de Atletismo, uma de Dança e duas das restantes.**

As **finalidades** neste nível de ensino têm, como aspeto subjacente a **aptidão física**, na perspetiva da **melhoria da qualidade de vida, saúde e bem-estar**, consolidando e aprofundando os conhecimentos e competências práticas relativos aos processos de elevação e manutenção das capacidades motoras, concomitantemente alargando os limites dos rendimentos energético-funcionais e sensório-motor, em trabalho muscular diversificado, nas correspondentes variações de duração, intensidade e complexidade (Jacinto, et. al., 2006).

De uma forma geral considero que se trata da criação hábitos desportivos e do proporcionar de vivências que tenham algum tipo de transference para que os alunos possam atingir níveis de aptidão física favoráveis que se pretende que mantenham, incutindo em simultâneo uma forte carga axiológica, assim como, aprofundando e requerendo um domínio avançado de todas as dimensões inerentes às diferentes atividades desportivas e acima de tudo penso que o maior objetivo se devesse centrar em criar nos alunos a motivação suficiente para que eles próprios, autónoma e conscientemente, transportassem os hábitos desportivos para fora das paredes da escola.

O programa deve pretender ir além da formação desportiva, passando também pela formação holística e multilateral do indivíduo (Jacinto, et. al., 2006).

Relativamente à estruturação do programa e ao que é pretendido e está previsto para ser lecionado no ensino secundário a minha opinião é bastante divergente. Penso que as metas e os objetivos são bastante ambiciosos relativamente ao nível a que os alunos chegam a esta etapa da sua formação. A esmagadora maioria não está preparada para o nível avançado em nenhuma das modalidades, centralizando talvez neste ponto a ginástica e os jogos desportivos coletivos.

Desta forma, torna-se imperativo que cada escola flexibilize o currículo adaptando-o ao seu meio e ao tipo de alunos em questão, para que estes possam viver situações de aprendizagem realmente significativas, com objetivos atingíveis e metas exequíveis, mantendo-os interessados e motivados para a prática.

Será talvez um método para contornar esta divergência de factos um método de ensino centrado na divisão das turmas por níveis, para que, cada aluno, possa desenvolver a sua prática dentro de um espaço que lhe permita atingir o ponto mais alto da sua performance, permitindo também àqueles que ainda se encontram numa fase mais elementar que desenvolvam, também, as suas capacidades.

No Anexo II estão representadas as áreas abordadas na Educação Física e dentro de cada uma delas as modalidades que estão inseridas e que podem ser abordadas segundo a flexibilização que a escola confere ao currículo e às suas condições materiais para a prática das mesmas (Extensão da EF).

Após análise minuciosa dos documentos acima descritos, iniciamos a de uma caracterização do Colégio e do seu meio envolvente.

Este trabalho deu origem a um documento bastante extenso onde se pode encontrar toda a informação de maior relevância existente em relação a esta instituição de ensino. Foi através dele que fizemos a nossa primeira grande aproximação à escola, à sua história, à vertente material da mesma relativamente a instalações e material, estrutura orgânica e de funcionamento, vertente administrativa, organização dos recursos, instituições integrantes e por ultimo mas não menos importante ao concelho e à freguesia da comunidade escolar, o que no meu caso particular acabou por ser fundamental devido à minha naturalidade e ao desconhecimento total do contexto social e demográfico no qual o Colégio, e por conseguinte os seus alunos, estava inserido.

5.3. Divisão e Distribuição de Tarefas

Foi num dos primeiros encontros com o PC que ele nos informou acerca da orgânica e funcionamento do EP no Colégio e, nesse mesmo dia, distribuiu as turmas pelos EE(s). A este respeito, cada um de nós ficou encarregue de duas/três turmas por período, sendo que, a partir do número total, duas delas permaneceriam num sistema de rotação entre os estagiários, ficando à responsabilidade de cada um em cada um dos períodos, respetivamente.

No leque das turmas disponíveis para serem distribuídas, existia uma especial. Uma turma de 10º ano, do curso de AGD, o único curso com vertente desportiva presente no plano de estudos do Colégio. Caracterizei esta turma como “*especial*” precisamente porque, com as suas vantagens e desvantagens, equivalia a duas, uma vez que a ela eram atribuídos dois blocos semanais de noventa minutos, ao contrário das restantes, que possuíam apenas um. Desta feita, cada um dos meus colegas ficou responsável por três turmas cada, o equivalente a três blocos de aulas por semana, sendo que a mim foram entregues apenas duas turmas, no primeiro período, uma vez que uma delas era a turma do curso de AGD, o que se refletia num número equivalente de tempos letivos semanais, e a segunda uma turma de 11º do curso de ET. Para o terceiro período ficou, em espera, a segunda turma rotativa: o 12º de CGE.

Esta distribuição foi realizada de forma perfeitamente aleatória, exceto no que diz respeito à turma de AGD que me foi entregue devido à minha área de especialização desportiva, a Ginástica, no sentido e na tentativa de tornar o processo de ensino-aprendizagem o mais benéfico possível para os alunos uma vez que a esta é uma modalidade anual e central deste curso. Para além disto foi também tida em conta a aprendizagem que a observação das aulas dos colegas nos proporcionaria, no que diz respeito a estratégias e adaptações pedagógicas no contexto-turma de cada um.

Importa referir que a disciplina a ser lecionada na turma de AGD não seria a EF, formalmente, mas uma disciplina técnica do curso – Animação e Prática Desportiva (APD) - bastante equivalente à anterior, com as grandes diferenças de possuir uma carga horaria semanal superior (o dobro) e já ter um planeamento predefinido que prevê a lecionação das modalidades de uma forma mais profunda e completa tal como uma avaliação mais criteriosa do desempenho dos alunos, recorrendo não só à sua performance física mas ao desenvolvimento do conhecimento específico dos alunos sobre as temáticas abordadas. A grande diferença, no que diz respeito a esta disciplina, é que a lecionação se encontra dividida com um outro professor, sendo que cada um dos docentes permanece durante meio período com metade da turma, a lecionar modalidades diferentes, realizando-se posteriormente a troca.

De uma forma geral, as turmas do curso de AGD são divididas em dois turnos – A e B – por ordem numérica, compreendendo cada turno quinze alunos. No caso desta turma, por ter um número quase equivalente de rapazes e raparigas, consideramos mais vantajoso para os alunos a existência de um turno de treze elementos do sexo feminino (A) e de um outro turno apenas constituído por elementos do sexo masculino, dezassete (B), unicamente para esta disciplina.

Também nesta pequena reunião foram discutidos outros assuntos do âmbito das obrigações do EE na escola, nomeadamente o Desporto Escolar (DE) ou a Direção de Turma (DT).

Como já referi anteriormente, a cultura desportiva do Colégio é bastante vasta existindo uma oferta total de oito modalidades ao dispor dos alunos, nomeadamente: Basquetebol (masculino); Voleibol; Badminton; Ténis de Mesa; Andebol; Ginástica; Dança e Natação.

Foi transversal a todo o núcleo o interesse em estar associado a um clube de DE, tendo o PC questionado cada um acerca da sua área de especialização, mais uma vez no sentido de corresponder com a maior qualidade de trabalho possível às necessidades dos alunos. Neste sentido e indo também um pouco de encontro à vontade de cada um dos membros do núcleo todos eles foram inseridos num dos clubes, tendo eu ficando naturalmente associada à Ginástica.

Automaticamente a DT estaria excluída das hipóteses, uma vez que segundo as normas orientadoras do EP o EE deve optar por apenas uma destas opções. Todavia, por sugestão do PC, devido à minha turma fixa, o 10º AGD 2, ser a direção de turma que lhe foi atribuída, foi-me proposto o acompanhamento e colaboração na mesma, que prontamente aceitei.

Com estes compromissos vieram uma série de responsabilidades que acabaram por me fazer crescer e viver a profissão de uma forma tremendamente profunda e intensa em todas as vertentes.

5.4. O Planeamento e a Derradeira Tarefa de Tomar Decisões

Chegou então o momento de planear. De planificar. De esgotar no papel todas as tarefas, estruturas, modelos e processos pedagógicos.

A planificação e análise, segundo Bento (2003), são necessidades e momentos impulsionadores de reflexão materializando-se em três níveis: plano anual (PA), plano da unidade didática (UD) e plano de aula. O primeiro momento em que, enquanto núcleo, fomos desafiados a refletir sobre o que fazer no futuro debruçou-se sobre a realização do PA. O PA baseava-se, de uma forma muito simples, na distribuição das modalidades a serem abordadas com cada turma em cada um dos três períodos de aulas.

Dado que o PA para a disciplina de APD está definido e estruturado no Colégio para cada um dos níveis de ensino, não me foi proposta a sua realização mas a sua execução. Tendo sido realizados apenas alguns reajustes e adaptações às características da turma.

Segundo Bento (2003), o sucesso da planificação depende da medida em que as indicações programáticas são percebidas e utilizadas como um todo

unitariamente eficaz, a par de um processo consciente, responsável e criativo do Professor.

Desta forma, a reflexão que se segue acerca da elaboração do PA, reporta-se à turma do 11º ET 1 para a disciplina de EF, tarefa esta realizada em grupo, devido ao cariz rotativo da turma. Seguimos, numa primeira instância, as diretrizes do Programa Nacional de Educação Física para o Ensino Secundário conjugando-as, posteriormente, com as adaptações realizadas pelo Colégio.

Um dos primeiros aspetos que questionamos foi o que seria de facto fundamental no programa. Segundo Bento (2003), o essencial são aqueles domínios de objetivos, de matéria, de processos de ação, nos quais não nos podemos permitir absolutamente nenhum corte, sob pena de afetarmos o desenvolvimento dos alunos. São também os saberes de que todos os alunos devem dispor no final de um PA de uma disciplina. Rink (1985) acentua ainda a importância das diretrizes do programa no que diz respeito ao auxílio que estas podem dar aos professores no estabelecimento de prioridades relativamente ao que é mais pertinente ensinar aos alunos.

Assim, seguimos as orientações para o 11º ano de escolaridade veiculadas nas seguintes áreas:

- I. Jogos Desportivos Coletivos (JDC) - Basquetebol, Voleibol, Futebol e Andebol;
- II. Desportos de Raquetas – Badminton;
- III. Desportos Individuais - Ginástica e Atletismo;
- IV. Outras (a definir).

Relativamente à última categoria – outras - as modalidades seriam escolhidas tendo muito em consideração as condições que o Colégio e a formação especializada dos seus professores teriam para oferecer, bem como, naturalmente, as condições climáticas.

No que concerne à distribuição das modalidades por período tivemos em consideração fatores como as condições climáticas sazonais do país, espaços e recursos materiais disponíveis. De igual modo, o facto de esta ser uma turma rotativa condicionou a distribuição das modalidades no sentido em

que procuramos proporcionar aos alunos a oportunidade de vivenciar o ensino mais autenticamente ao retirar o maior proveito da modalidade, tendo em conta os nossos pontos mais fortes enquanto professores e profissionais do Desporto, no sentido de garantir o mais forte e alargado leque de situações de aprendizagem, demonstração, feedback e ajuda. Este ano de escolaridade, no geral, e esta turma, em particular, esteve inserida num estudo de cariz científico a cargo de uma outra instituição de Ensino Superior. Desta forma, dois blocos de noventa minutos foram dispensados para a realização de testes físicos no âmbito deste estudo. Uma das modalidades teria obrigatoriamente de ser lesada relativamente ao número de blocos que lhe seriam atribuídos. Neste caso, esta ingrata posição acabou por ser ocupada pelo Badminton por ser uma modalidade categorizada de “não-tradicional” o que automaticamente a catapultou para uma situação desfavorável no que diz respeito à preferência dada pelo Grupo de EF à sua lecionação.

No que diz respeito ao número de blocos destinado a cada modalidade, optamos por distribuir equitativamente o número de tempos por cada uma das restantes modalidades, com exceção do Badminton. Em cada um dos períodos consideramos pertinente reservar um espaço para abordar modalidades alternativas, ainda que este seja significativamente mais reduzido (ANEXO III).

Foi da nossa opinião que, em cada período, deveria estar presente um Jogo Desportivo Coletivo, para que dessa forma conseguíssemos proporcionar aos alunos um espaço onde a envolvimento, espírito de equipa e o *fairplay* fossem mais notórios e evidenciados. Com as modalidades individuais, procuramos incutir nos alunos aspetos como a autossuperação, o estabelecimento de metas e objetivos e a competição. Posto isto, consideramos que esta foi melhor forma de conjugar todos estes conceitos em cada período letivo.

Incluímos o Atletismo, visto que, nesta instituição, a participação no Corta Mato é de índole obrigatória e decorreria em novembro de 2012. Desta forma as nossas aulas acabaram por ter também um caráter preparatório, tendo sido concedido algum ênfase à corrida de longa duração (resistência aeróbia). Sendo o primeiro período aquele que contempla um maior número de blocos, é abordada uma terceira modalidade, para além das duas habituais. Assim seleccionamos o Badminton, com uma Unidade Didática de três blocos.

No 2º período as nossas opções foram essencialmente baseadas nas condições climatéricas esperadas, preferindo então fazer a abordagem de duas modalidades *indoor*. O Basquetebol e o Andebol aparecem no 3º período, novamente devido à centralização do aluno e do processo de ensino-aprendizagem através da escolha específica do professor a lecionar cada uma delas mas também devido ao facto de ambas serem modalidades centradas no uso da mão e do trem superior e da transferência de aprendizagem que pudesse ocorrer entre elas.

No entanto, era claro para o núcleo que o planeamento e preparação do ensino por parte do Professor, assumia apenas um papel de direção (Bento, 2003). Desta forma, a planificação permaneceu aberta a alterações mediante a resposta dos alunos à nossa intervenção, ou outros motivos, sendo da nossa responsabilidade flexibilizá-la no sentido de garantir o melhor aproveitamento, bem como a melhor estruturação possível dos conteúdos para que aos alunos fosse dada a oportunidade de alcançar o melhor resultado possível ao nível dos conhecimentos, habilidades motoras, conceitos psicossociais e cultura desportiva (Vickers, 1990).

No final de todo este processo, considero que a realização dos PA(s) poderia ter sido um pouco mais completa, acrescentando aos mesmos alguns pormenores, dos quais são exemplo os objetivos gerais das aulas e formas de avaliação.

Terminado o PA, o Professor continua avido da tarefa de planeamento, surgindo a necessidade da planificação das unidades didáticas (ANEXO IV) e respetivos planos de aula (ANEXO V).

Ao longo do Estágio, estes dois níveis de planeamento foram aqueles aos quais consegui proferir maior pessoalidade, uma vez que eram realizados individualmente (ao contrário dos PA que se constituíram como uma tarefa de NE). Esta autonomia acentuou em grande medida a minha necessidade de reflexão, avultando também o sabor da responsabilidade. Uma das primeiras premissas sob a qual me debrucei centrou-se no cuidado que queria ter em não estabelecer objetivos que se transformassem em passos demasiado extensos para os alunos, que os iam levar a experimentar várias vezes o insucesso, nem passos demasiado exíguos, que os desmotivassem. Desta forma procurei que ao meu planeamento correspondessem objetivos que

fossem simultaneamente desafiantes e proporcionadores de oportunidades de sucesso (Rink, 1985).

Os curtos períodos de tempo disponibilizados para a leção das UD(s) foram o meu primeiro grande obstáculo: *“muitos conteúdos Vs. pouco tempo”*, uma vez que, por norma, não possuía mais do que cinco sessões de noventa minutos para dedicar a cada uma das modalidades pretendidas.

Uma das primeiras alterações que realizei em prol de um melhor aproveitamento do tempo, no que diz respeito à UD de Atletismo do 11º ET1 que utilizarei como exemplo, centrou-se precisamente nas decisões tomadas previamente no PA, como pode ser compreendido através do seguinte excerto:

“Em primeiro lugar, é de impreterível importância referir que, devido ao número de aulas disponíveis para lecionar esta UD, apenas quatro blocos de noventa minutos, considero que alguns dos conteúdos inicialmente propostos no planeamento anual devem ser postos de parte para que seja possível centrar o processo de ensino num conjunto de matérias que me permita garantir, efetivamente, a aprendizagem dos alunos.”

(Excerto da justificação da UD de Atletismo, 1º Período, 11º ET1)

Neste sentido, foi com base nos princípios gerais revertidos para o ensino da Educação Física de Rink, (cit. por Mesquita & Rosado, 2009, p. 41) nomeadamente: *“Aprende mais quem dedica mais tempo a uma boa prática”* e *“A prática deve ser ajustada aos objetivos de aprendizagem e a cada um dos alunos.”* que justifiquei a minha atuação procurando proporcionar aos alunos não apenas tempo dedicado por mim à prática, mas especialmente tempo em que cada um pudesse efetivamente exercitar-se a um nível adequado ou num número de repetições das habilidades suficiente para que lhes proporcionasse aprendizagem.

Para além disto, na elaboração das UD(s) tive em especial consideração o número de alunos na turma bem como as suas características individuais, o material e os espaços disponíveis (Rink, 1985).

Rink (1985), refere que a idade dos alunos, bem como a sua experiência com a modalidade, o interesse e o rácio raparigas/rapazes pode afetar em grande medida o planeamento das UD(s). De facto, reportando-me agora às

UD(s) de Ginástica do 10º AGD2, no decorrer da lecionação desta modalidade ao longo dos três períodos deparei-me com quase todos estes aspetos durante o meu planeamento. A experiência dos alunos na modalidade, que era absolutamente nula, influenciou a construção da UD, por exemplo, no desaparecimento da Avaliação Diagnóstica aquando da introdução da Ginástica Artística (aparelho fixos). Dado que os alunos nunca tinham tido qualquer contacto com a modalidade e o número de blocos era tão reduzido, após discussão em sede de NE, concluímos que seria extremamente mais proveitoso ganhar essa sessão com a introdução direta dos primeiros conteúdos, uma vez que eu já conhecia as capacidades coordenativas e condicionais dos alunos desde o primeiro período. O rácio foi, neste caso, um fator condicionante no planeamento da UD na medida em que um turno era apenas constituído por raparigas e outro por rapazes, o que levou a uma aceleração significativa do processo de ensino-aprendizagem no turno dos rapazes, devido, essencialmente, a uma abordagem mais específica dos aparelhos da ginástica artística masculina.

Como área de melhoria para as minhas UD(s) destaco talvez a consideração, nas mesmas, dos processos de avaliação determinados para cada uma, incluindo todos os objetivos em todos os domínios de desenvolvimento, que, apesar de não constarem das UD(s), foram contemplados no Modelo de Estrutura do Conhecimento (MEC) respetivo.

Por fim, a forma de planeamento mais detalhada toma corpo nos planos de aula. Os planos de aula correspondem ao planeamento detalhado de cada sessão de ensino e devem reportar-se aos objetivos evidenciados na UD (Rink, 1985). Os meus planos de aula foram realizados, por norma, na semana antecedente à da própria aula, para que pudessem chegar antecipadamente ao professor cooperante e passar por um processo de alguma reflexão conjunta. Assim, citando Bento (2003, p. 16), quando refere que “*o ensino é criado duas vezes: uma na conceção e outra na realidade*”, arrisco acrescentar que, por diversas vezes, o meu ensino foi criado não duas, mas três vezes: uma por mim, sofrendo por vezes modificações junto do PC e do NE e finalmente na prática, junto dos alunos.

Dos meus planos de aula constaram os conteúdos a ser abordados em cada uma das sessões, contemplados no planeamento das UD(s), os objetivos

comportamentais dos alunos, isto é, aquilo que os alunos devem ser capazes de fazer no final das aulas (Rink, 1985), as situações de aprendizagem, onde descrevi os exercícios fundamentais a serem realizados e, pontualmente, as suas possíveis variantes, a organização a ser aplicada, quer dos alunos e do professor, do espaço e material quer temporal e por fim, as componentes críticas, que se afiguraram nas orientações, quase como “palavras-chave”, que, apesar de não serem iguais aos objetivos do exercício expressavam aquilo que eu esperava que os alunos conseguissem realizar numa determinada tarefa (Rink, 1985).

Inicialmente, o plano de aula sofreu algumas reestruturações, nomeadamente na sua estrutura e organização, tendo sido desenvolvido em NE, com o objetivo de responder da melhor forma possível às nossas necessidades e características individuais.

5.5 “MEC” – Um Método Especial para Começar!

Aproximando-se vertiginosamente o período de aulas, chegou o momento de elaborar as UD(s), nível intermédio do planeamento (Bento, 2003), das matérias de ensino a abordar no 1.º período letivo. Para o efeito, baseei-me nas orientações do Modelo de Estrutura do Conhecimento (MEC) de Vickers (1990). Tarefa esta que foi extensível a todas as modalidades durante todo o ano letivo.

Efetivamente o MEC espelha-se num método de planeamento e organização excecional para o trabalho do Professor. Este modelo surge como um meio de ligação do conhecimento processual com o conhecimento declarativo. Tendo sido concebido para o ensino de atividades desportivas.

O MEC permite ao Professor preparar a sua intervenção através de um processo composto por três grandes fases: a fase de *análise*, a etapa de *tomada de decisão* e, por último, a fase de *aplicação*. Por sua vez, estas fases são subdivididas em distintas partes perfazendo um total de oito módulos.

Numa primeira fase de análise, o Professor procura conhecer o conteúdo específico da modalidade que irá ensinar aos seus alunos. Concretamente, a cultura desportiva, habilidades motoras (técnicas e táticas),

condição física e fisiologia do treino, e conceitos psicossociais, traduzindo este conhecimento académico, num conhecimento prático apropriado e a transmitir aos alunos **(Módulo 1)**. Ainda nesta fase de examinação, o Professor terá de analisar o ambiente e o contexto no qual o processo de ensino-aprendizagem decorrerá **(Módulo 2)**, bem como apropriar-se de um conhecimento acerca dos elementos centrais da aprendizagem, os alunos **(Módulo 3)** através, no meu caso, da caracterização da instituição de ensino e meio envolvente, rotatividade dos espaços, materiais disponíveis, caracterização inicial da turma, entre outras tarefas que se mostraram relevantes para o ensino de cada uma das modalidades. Numa fase seguinte, chega o momento da primeira tomada de decisão, em que o Professor deve determinar a extensão e sequência dos conteúdos que irá abordar, estabelecer a organização a adotar dentro de uma esfera de ação que englobe as competências/técnicas, as estratégias e os conceitos **(Módulo 4)**. Por conseguinte, surge então a necessidade de considerar quais os objetivos adequados aos alunos e ao contexto em que o processo de ensino está a ser desenrolado **(Módulo 5)** e qual o método de avaliação que será utilizado **(Módulo 6)**. É também de crucial importância que o Professor selecione cuidadosamente as atividades/exercícios, e a sua progressão, que proporcionarão aos alunos as condições necessárias para que alcancem os objetivos propostos com sucesso bem como as estratégias de avaliação escolhidas pelo mesmo **(Módulo 7)**. Por fim, surge a ultima fase de planeamento, consubstanciada no reunir de todos os meios de organização e formas de registo (ex.: grelha de sequência de conteúdos, planos de aula, grelhas de avaliação, reflexões de aula, entre outros) arquivados num portefólio digital **(Módulo 8)** (Vickers, 1990).

A particularidade que mais me cativou no MEC foi, sem dúvida, o seu cariz de construção pessoal e a forma que assume, como uma ferramenta de trabalho ao dispor do Professor ao longo de todo o processo de ensino de uma modalidade constituindo-se como um guia extremamente completo.

Ao longo de todo o ano, foram documentos que me acompanharam em todos os momentos, tendo sido sempre mantidos em aberto, para que fossem completados ou alterados à medida que o processo de ensino-aprendizagem assim o exigisse. Ademais, e ainda segundo Vickers (1990), este é um modelo que encoraja o princípio – *qualidade Vs. quantidade* – no ensino.

Todo o processo de construção do MEC acaba por ser relativamente moroso, uma vez que envolve uma grande quantidade de pesquisa e de tempo para organizar todos os conhecimentos. No entanto, no início de um ano letivo existem aspetos que não podem ser deixados em delonga, como é o caso dos subdomínios do planeamento, dos quais saliento o PA, a UD e o Plano de Aula.

Neste sentido, e como orientador de todo o meu processo de planeamento e organização, o MEC exaltou-se como uma poderosa ferramenta ao serviço da minha formação e organização pessoal, sem a qual a minha intervenção estaria, com certeza, substancialmente comprometida.

5.6. As Primeiras Aulas. Momentos Decisivos

O primeiro dos primeiros momentos deu-se com a turma do 11º ano do curso de ET. Preparada ao pormenor, a primeira aula refutou por completo aquilo que se costuma dizer sobre os momentos que aguardamos de forma demasiado ansiosa que cheguem e decorreu exatamente como eu a imaginei. Pessoalmente sentia-me bem. O nervoso miudinho não me abandonou, no entanto, a vontade de arrancar com o ano letivo e começar a viver aquilo com que sonhei durante tanto tempo afirmava-se máxima.

A aula sucedeu dentro do planeado, os alunos mostraram-se extremamente motivados para a EF e a minha sensação no final foi de perfeita realização. Apaixonei-me de imediato pela turma e pelo ambiente gerado no seio dos alunos. Era muito fácil compreender a amizade que os envolvia e o quão animados estavam com o início do ano.

Logo no dia seguinte, decorreu a primeira aula com aquela que seria a minha turma fixa, para todo o ano. Extremamente motivada com o dia anterior, segui para o pavilhão exterior de um clube local para a aula de apresentação com o 10º ano de AGD e nada correu como o esperado. Por ser uma turma constituída apenas por alunos que escolheram o Desporto como área de formação específica, esperava verificar já neles o espírito característico dos apaixonados por esta área.

Em regra, quando um grupo se encontra pela primeira vez, a sua formação é artificial (Arfwedson et al., 1983). No caso desta turma, era

bastante claro que o sentimento de pertença ao grupo e ao elo que unia alunos se subjugava ao facto de pertencerem à mesma turma, não indo para além disso. Ainda segundo o mesmo autor, este tipo de fatores externos apenas juntam as pessoas na aparência, faltando-lhes o longo percurso que é necessário percorrer para se estabelecer uma relação verdadeira.

Foi exatamente este o aspeto que diferenciou esta turma da anterior. O facto de os alunos não se conhecerem, por estarem no primeiro ano de um novo ciclo de estudos, serem provenientes de escolas e meios diferentes e estarem naquele preciso momento numa fase de adaptação a um novo contexto fez com que se encontrassem retraídos, quer uns com os outros quer com os professores e restante comunidade educativa.

Já eu, enquanto professora em iniciação, encontrava-me num campo completamente oposto. Aguardava de forma desassossegada pela interação com os alunos. Desejava conhecê-los a todos, um a um e que se desse o início da construção daquilo que viria a ser a nossa relação professor-aluno. No entanto, considerava de extrema importância a manutenção de uma determinada postura que levasse os alunos a compreender a minha seriedade, como postulo no seguinte excerto de reflexão da aula:

“Desta forma tentei, desde o primeiro momento em que dirigi a palavra à turma, mostrar o meu profissionalismo através de uma postura sólida, segura e democrática bem como um tanto ou quanto distante, apoiada num discurso, não agressivo, mas determinado, que deixasse bem clara a minha intenção de cultivar as nossas aulas não só com bom-ambiente e harmonia entre todos mas também com relações de respeito e confiança mútuos.”

(Excerto da Reflexão da Aula Nº1, 11 de Setembro 2012, 11º ET1)

Era esta a primeira impressão que queria deixar marcada em todos os meus alunos. A este respeito, Schutz (1973), não defendendo que a ordem de aparecimento destas dimensões seja rígida, salienta três fases na formação e desenvolvimento de um grupo, sendo elas a *inclusão*, o *controlo* e a *afetividade*.

Naturalmente, e na maior parte dos casos, a primeira atitude dos elementos do grupo é a de perceber qual a sua posição dentro do mesmo.

Numa perspetiva do comportamento do Professor, nesta fase de inclusão, ele acaba por centrar-se sob si próprio, olhando para o grupo e decidindo qual vai ser a sua identidade perante ele segundo as suas características, sendo que *“Só depois se vira para os outros, e logo começa a aperceber-se das ausências, dos atrasos, dos silêncios, do isolamento, do grau de participação, da sua simples presença como observador...”* (Schutz, 1973, p.60).

É aqui que se inicia a fase de controlo. Uma vez incluído no grupo, as suas preocupações centram-se agora em problemas de liderança, de competição, de responsabilidade, de decisão. Acabando, como Professor e no meu ponto de vista, por ter de assumir o poder. Feita esta repartição de níveis de responsabilidade, o afeto ocupa agora um ponto fulcral na inter-relação professor-aluno, uma vez que pertencer a um grupo é estar integrado nele afetivamente (Arfwedson et al., 1983).

Com o tempo, seria natural que a preocupação se debruçasse sobre o sentimento que o grupo nutre pelo Professor. *“Gostarão eles de mim?”*. As relações tornam-se naturalmente mais calorosas e frutificam, não querendo dizer, necessariamente, que todos gostem uns dos outros. No entanto, a relação torna-se mais profunda do que era inicialmente e a comunicação mais ajustada a cada um.

Este delineamento dimensional da formação de grupos espelhou-se de forma quase perfeita na minha relação com a turma do 10º AGD2, tornando-se especial pelo facto de a formação dos grupos “aluno-aluno” e “aluno-professor” ser simultânea, como se naturalmente nascessem unificadas.

5.7. Próximo Desafio: Criar um Ambiente de Aprendizagem. Ecologia

“The teaching/learning process is often referred to an ecological system, because the idea of an ecological system implies an interdependence of many systems working at the same time”
(Rink, 1985, p. 127)

As capacidades de gestão não são suficientes para fazer do Professor um profissional eficaz, no entanto ele não cumprirá o objetivo de o ser na sua ausência.

Nenhum método constitui uma receita capaz de suprimir todos os problemas e questões da aula de EF, sendo que a maior preocupação na estratégia do Professor deve ser o “*como*” transmite a informação uma vez que esta transmissão terá que respeitar os objetivos do processo de ensino-aprendizagem, um determinado conteúdo e um determinado contexto (Rink, 1985).

Durante o EP, o conjugar de vários modelos de ensino assumiu-se como uma das minhas melhores tomadas de decisão. Cada caso é um caso e como tal a necessidade de adaptação foi constante à medida que o conteúdo (modalidade) ou o contexto (turma) se iam alterando.

Siedentop (1991), avança com quatro conceitos, inter-relacionados, que podem ajudar a compreender como se dá o desenvolvimento das tarefas na EF, são eles, a responsabilidade, a clareza/ambiguidade, o risco e os limites. Sucintamente, a *responsabilidade* refere-se às estratégias que os professores utilizam para estabelecer e manter a responsabilidade do aluno orientada para uma conduta desportiva apropriada, envolvimento nas tarefas e resultados. A *clareza/ambiguidade* referem-se ao grau de clareza e consistência dado à definição das tarefas. O *risco* reporta-se à interação existente entre a dificuldade da tarefa e à responsabilidade necessária para a desenvolver. Uma tarefa com um grande grau de dificuldade e uma forte responsabilidade resulta num maior risco para o aluno. E, por fim, os limites da tarefa que dependem da clareza foi a transmissão da mesma e do grau de responsabilidade dos alunos. Por norma, os alunos tendem a modificar a tarefa para verificar a resposta do Professor.

O primeiro aspeto que considerei fundamental nos primeiros momentos com uma turma foi criar a minha expectativa em relação ao perfil da mesma. Penso ser um dos passos mais importantes para que, após isso, e reunidas as condições necessárias, seja possível tomar uma decisão acerca do “*onde*” quero chegar e “*como*” lá chegar juntos dos alunos.

Para o estabelecimento de um sistema de gestão a aproximação inicial é fundamental, sendo que uma aproximação positiva é mais efetiva que uma

negativa (Rink, 1985), o que se postulou como uma vantagem por se encaixar perfeitamente na minha preferência pessoal e na minha identidade profissional em construção.

A mesma autora, Rink (1985), distingue duas funções distintas para a gestão da aula. A primeira é ensinar aos alunos o que é esperado e a segunda, mantê-lo.

Assim, cedo chegou o momento de dar a compreender aos alunos o meu próprio sistema de gestão da aula através da expressão clara de um conjunto simples de regras que transmiti logo nas primeiras aulas. Para criar esse conjunto de regras baseei-me, em primeiro lugar no regulamento da disciplina de EF oferecido pelo Colégio adaptando, ou acrescentando, posteriormente alguns aspetos que, pessoalmente, considero importantes, nomeadamente as rotinas.

5.7.1 REGRAS & ROTINAS

“An essential ingredient of good management in the gymnasium and one of the first steps a teacher must consider when establishing a management system is the use of established routines.”

(Rink, 1985, p. 131)

Muitas vezes confundem-se os conceitos de regra e rotina. Uma regra é um conceito muito menos específico do que a rotina, que por sua vez é criada para um situação particular da aula, enquanto a regra pode ser aplicada em várias situações diferentes (Siedentop, 1991).

Uma rotina constitui-se como um procedimento adotado pelo Professor face a um comportamento específico do aluno que ocorra frequentemente durante as aulas (Siedentop, 1991). A maior pertinência do seu estabelecimento é o facto de estas ajudarem o Professor a dedicar mais tempo à parte fundamental da aula, diminuindo os incidentes que ocorrem durante a mesma e que levam ao dispêndio de uma maior quantidade de tempo em tarefas de gestão (Rink, 1985). É muito importante que as rotinas sejam ensinadas com uma especificidade e cuidado tão elevadas como é ensinado

um conteúdo como um passe, tal como deve ser proporcionada aos alunos a oportunidade de as treinar (Siedentop, 1991).

Um hábito que tenho, que já vem da minha identidade de treinadora, é o de explicar aos ginastas o *porquê* de lhes colocar algumas condicionantes no seu comportamento. Desde cedo me apercebi que a compreensão, por parte deles, da necessidade e do ganho que acabamos por ter com o cumprimento de algumas rotinas e regras os leva de forma substancial ao seu cumprimento. Durante o EP confirmei que “os alunos irão aprender o que é esperado se compreenderem qual a necessidade desse comportamento adequado” (Rink, 1985, p. 131). Então, procedi também desta forma na escola.

Siedentop et al. (1994) aponta como as mais comuns rotinas que permitem ao aluno cooperar com o Professor durante a aula as de silêncio, de reunião de turma, de dispersão e de chamada de atenção. Foram estas as primeiras a ser implementadas e treinadas com todos os meus alunos.

Siedentop (1991), refere ainda que o *feedback* deve ser constante nos primeiros momentos de aprendizagem das rotinas, sendo que os alunos devem ser, em grande medida, elogiados quando as cumprem com sucesso. Ademais, as reprimendas devem ser evitadas numa fase inicial, enquanto a rotina ainda esta em fase de aprendizagem, no entanto devem ser rápida e firmemente utilizadas em alunos que, posteriormente, se mostrem pouco colaboradores.

O exemplo mais claro de sucesso no estabelecimento de rotinas durante a minha prática pedagógica é evidente nas aulas de Ginástica da turma do 10º AGD2. Por lecionar a disciplina de APD a Ginástica afigurou-se como uma modalidade de abordagem anual, pelo que consegui efetivamente, ensinar, proporcionar tempo para treinar e ainda desenvolver as rotinas para essas aulas.

A utilização de uma organização por estações, uma vez que a lecionação da Ginástica Artística recorre ao uso constante de aparelhos, foi transversal a todo o ano. Desta forma, este tipo de organização, acabou por ser levada ao seu expoente máximo de eficácia, no que diz respeito ao comportamento dos alunos em autonomia. Consequentemente deu-se um substancial acréscimo na possibilidade de me movimentar no espaço conseguindo dedicar-me quase a 100% ao ensino e ajudas individuais recorrendo muito pouco ao dispêndio de tempo para tarefas organizacionais.

Os alunos tornaram-se capazes de se distribuírem e circularem autonomamente nas estações, segundo os meus avisos sonoros de tempo; tornaram-se capazes de se ajudarem uns aos outros; ganharam hábitos antes da aula se iniciar como por exemplo prender cabelos e colocar as ligaduras e pulsos elásticos tal como desenvolveram a naturalidade das rotinas mais elementares que já referi anteriormente. Cheguei, inclusive, a considerar que aquele tipo de organização se pudesse estar a tornar aborrecido para os alunos devido à sua extensão no tempo. No entanto, como pode ser lido no excerto seguinte, o ganho em termos instrucionais era grande demais para a mudança ser compensatória:

“Mais uma vez, como tem vindo a ser hábito, escolhi a organização por estações. Apesar de considerar que já é hora de fazer algo diferente, não consigo encontrar outra forma de organização que se mostre tão ou mais vantajosa do que esta... pelo que acabei, mais uma vez, por não fugir desta tendência.”

(Excerto da reflexão da aula 45, 3 de abril 2012, UD Ginástica, 10ºAGD 2)

Nas palavras de Marques (2006), o papel da escola baseia-se na procura de condições para que os alunos – se possível por si sós – se organizem. O que considero ter acontecido de forma plena durante estas aulas, muito devido ao profundo e bem-sucedido estabelecimento de rotinas.

*“**Rules** are basically concepts. As concepts they are not specific to any one situation and can be applied to many situations.”*

(Rink, 1985, p. 134)

De uma forma geral, as regras, devem ser desenvolvidas de forma cooperativa com os alunos, transmitidas de forma positiva e bastante explícita (afixadas no pavilhão se necessário), reforçadas constantemente, devem ser justas e em número reduzido (Rink, 1985). Devem ser curtas, objetivas, adequadas ao nível de desenvolvimento dos alunos e à sua idade. Devem

estar associadas ao regulamento da escola e às consequências do seu incumprimento (Siedentop, 1991). Nas palavras de Siedentop (1991), na EF as regras tem como principal função controlar o comportamento dos alunos em cinco grandes categorias: A segurança, o respeito pelos outros, o respeito pelo ambiente de aprendizagem, isto é, pela manutenção de material e do espaço de aula, a ajuda na aprendizagem dos colegas e o esforço pessoal máximo, no sentido de serem pontuais, assíduos, cumpridores, respeitadores e darem o seu melhor nas tarefas propostas pelo professor.

No início do ano, e durante as primeiras aulas, centrei a minha atenção no controlo da turma e na transmissão dos meus métodos de trabalho para que os alunos os conseguissem compreender e cooperar, assim, comigo em todo o processo.

A minha experiência é testemunha da quão vantajosa pode ser a construção e o desenvolvimento de um ambiente de aprendizagem positivo e pró-ativo, realizada junto dos alunos e promovendo a sua compreensão dos métodos adquiridos, respeitando os seus direitos e capacidades.

5.8. O ANTES, o DURANTE e o DEPOIS do Processo de Ensino Aprendizagem

A instrução, aqui designada como o ato de “*ensinar*”, constitui-se, de forma basilar, como o ato de ajudar alguém a aprender algo tido como valioso para a sua formação, qualidade de vida, desenvolvimento e que contribua para ampliar as suas possibilidades de intervenção na sociedade e compreensão do mundo (Mesquita & Rosado, 2009). Ao longo do estágio, a presença desta dimensão foi constante, tendo a minha atenção recaído em grande medida sobre ela e sobre o aperfeiçoamento da minha intervenção nesse sentido.

5.8.1. ANTES: prever e planear.

O ensinar constitui-se como uma das principais tarefas do professor. Já o ato de planear é aquele que a antecede, podendo ser-lhe atribuída uma

importância tão acrescida como o próprio ato de ensinar. Assim o planeamento torna-se central na medida em que o seu cuidado é proporcional à qualidade do ensino (Bento, 2003).

Numa fase inicial do Estágio o meu único alicerce foi a teoria e alguma da experiência prática transmitida pelas didáticas. No entanto, o confronto com a realidade prática e diária, essencialmente nas primeiras semanas de aulas, foi suficiente para me sentir capaz de cruzar toda essa concetualização teórica com as necessidades e características do contexto. Assim, adaptei e otimizei o meu planeamento uma vez que as decisões tomadas no mesmo e em qualquer intervenção pedagógica, devem, acima de tudo, estar enquadradas com a realidade em que ocorrem (Bento, 2003).

No que à EF diz respeito, e como já tive oportunidade de referir anteriormente, o planeamento ocorre em três níveis: planeamento anual, planeamento das unidades didáticas e planeamento de cada uma das aulas, sendo que todos eles estão relacionados (Rink, 1985). Ao longo do estágio, uma vez que estes níveis estão, inclusive, contemplados nas Normas Orientadoras do Estágio Profissional⁸, dediquei uma grande parte do meu tempo e atenção a estas tarefas, como está espelhado no ponto 5.3.: *O Planeamento e a Derradeira Tarefa de Tomar Decisões*, sendo as consequências do planeamento na realização do ensino evidentes.

5.8.2. DURANTE: Transmitir, Demonstrar, Observar, Ciclo de Feedback, Avaliar.

“PROCURE TORNAR O ENSINO ATRAENTE! Eis uma das exigências mais importantes para um bom e efectivo ensino.”
(Bento, 2003)

No sentido de iniciar a exercitação e o empenhamento motor do aluno, uma das principais ações, dentro da dimensão da instrução, aqui entendida

⁸ NORMAS ORIENTADORAS DO ESTÁGIO PROFISSIONAL DO CICLO DE ESTUDOS CONDUCENTE AO GRAU DE MESTRE EM ENSINO DA EDUCAÇÃO FÍSICA NOS ENSINOS BÁSICO E SECUNDÁRIO DA FADEUP. Este é um documento interno da FADEUP, elaborado pela Doutora Zélia Matos, para a unidade curricular de Estágio Profissional I e II, do ano letivo 2012-2013.

como o ato de comunicar, passa pela **transmissão da tarefa**. Rink (cit. por Mesquita & Rosado, 2009), reporta-se a esta dimensão do comportamento do professor como a informação transmitida pelo mesmo aos alunos durante a prática motora acerca do “que fazer” e do “como fazer”. Uma das minhas preocupações iniciais foi captar a atenção dos alunos, uma vez que, para que estes pudessem tirar vantagem da apresentação da tarefa, devem estar, em primeiro lugar, atentos ao professor (Rink, 1985). Concomitantemente, Siedentop (1991) refere a necessidade de ficar claro para os alunos o objetivo da tarefa motora, os critérios de êxito da atividade e a disposição organizativa que sustenta a prática. Desta forma, procurei realizar a transmissão das tarefas posicionando-me de modo a que toda a turma obtivesse um contacto visual desimpedido comigo, bem como condições para que me conseguissem ouvir claramente. Para além disto, procurei orientar a disposição da turma para um ponto do pavilhão que não possuísse potenciais focos de distração (como outras turmas em exercitação) e ser o mais sintética e direta possível na minha intervenção verbal, adequando-a também à compreensão dos alunos.

Associada à *transmissão da tarefa* surge a **demonstração**, que deve ser conjugada com as explicações verbais (Rink, 1985). Ao longo do Estágio, procurei atender a alguns cuidados também neste campo. Um dos primeiros, correspondente a um hábito ganho ao longo da Didática de Voleibol, unidade curricular presente no 1º ano do mestrado em EEFEBS da FADEUP, muito devido à constante chamada de atenção por parte do respetivo professor, foi o cuidado da sua preparação e treino bem como do seu planeamento, no sentido de desenvolver e aperfeiçoar a minha atuação enquanto “modelo”. Ainda assim, procurei responder constantemente à diretriz de Mesquita e Rosado (2009, p. 98) quando referem a importância de a demonstração ser realizada, sempre que possível, pelos praticantes, o que tem a grande vantagem de libertar o Professor para a focalização da turma nos aspetos centrais do exercício.

Grande parte do tempo despendido pelo Professor remete também para a tarefa de **observação** do comportamento do aluno. A observação assume diversas funções, entre as quais funções descritivas e formativas, mas também heurísticas, de verificação ou avaliação, sendo que, no sentido de ser eficaz, a observação do comportamento requer conhecimento sobre a sua forma e

significado. É desta forma que a observação se constitui como o primeiro acontecimento do **ciclo de feedback**, tendo em conta que o ato pedagógico de observar condiciona, em grande medida, a atribuição da informação suplementar do professor após a deteção de um erro de execução ou de outro comportamento por parte do aluno (Sarmento, 2004). Este parâmetro de ação pedagógica pode ser entendido como um comportamento do Professor que funciona como reação à resposta motora do aluno, sendo seu objetivo modificar essa resposta no sentido da aquisição ou realização de uma habilidade (Fishman e Tobey 1978). O *feedback* serve fundamentalmente três funções: informar, reforçar e motivar (Rink, 1985) e o seu ciclo envolve uma chave de ação que se inicia na observação, passa pelo *feedback inicial*, retoma a observação para que o Professor possa verificar se este teve o efeito pretendido para, se necessário, diagnosticar e prescrever novamente (Mesquita & Rosado, 2009).

No que à minha intervenção diz respeito, a dificuldade mais significativa relativamente ao ciclo de *feedback* prendeu-se com alguma falha no meu conhecimento específico do conteúdo, que determina o que os professores vão ensinar e a partir de que perspetiva e do meu conhecimento didático do conteúdo, isto é, a combinação entre o conhecimento da matéria a ensinar e do “como” a ensinar (García, 1999), em algumas modalidades das quais não guardava tantas vivências, onde destaco o Andebol como maior exemplo. Hoffman (cit. por Rosado & Mesquita 2011) afirma que uma reação eficaz ao desempenho do aluno depende da competência de observação e identificação de erros que o Professor possui, assim como a capacidade de prever o impacto sobre a sua performance futura, de encontrar as causas para os erros e de prescrever os melhores meios de reduzir e anular as falhas identificadas. O autor acrescenta ainda que os professores que não conseguem identificar os erros dos seus alunos tendem a cometer erros na fase de prescrição do *feedback*. Neste sentido, a minha estratégia passou por me apropriar mais profundamente da modalidade em questão, através da visualização de vários jogos em competições formais, do aprofundamento do meu conhecimento sobre o regulamento e essencialmente da troca de ideias com colegas, treinadores e/ou antigos jogadores, sobre as dificuldades que me foram surgindo. O facto de ter na turma a presença de dois alunos que vivem o

Andebol em alto rendimento desportivo (um rapaz e uma rapariga) foi também determinante na medida em que estes assumiram o papel de treinadores e/ou capitães de equipa nos momentos de jogo (reduzido ou formal), contribuindo também em grande medida para a aprendizagem, tanto dos colegas como da professora. Devo também referir o desenvolvimento da minha capacidade de observação como fator de grande contribuição para a melhoria da minha emissão de *feedback*.

No contínuo de todo este processo de instrução surge a **avaliação**, o que Rink (1985, p. 138) corrobora proferindo que “*o planeamento toma lugar antes da instrução e a avaliação durante e após a mesma*”. Assim, a avaliação acaba por ser o processo de reunir informação com o objetivo de fazer um julgamento sobre o processo e os produtos da instrução (Rink, 1985).

Por seu turno, Cardinet (1988) define a avaliação como um processo de verificação de objetivos onde o desempenho dos alunos é comparado com um modelo ideal. Acrescenta ainda que o processo de avaliação contribui para a eficácia do ensino uma vez que possibilita a observação e interpretação dos seus efeitos. No entanto, ao longo do EP a avaliação constituiu-se, pessoalmente, como um processo que pretendi simplificar ao invés de problematizar, recorrendo maioritariamente à avaliação contínua e procurando, oportunamente, debruçar-me sobre as suas diferentes fases. O processo avaliativo só é eficaz se realizado de forma estruturada, consciente e fundamentada (Gonçalves et al., 2010), neste sentido, o desenvolvimento desta dimensão encontra-se mais aprofundada no capítulo 5.12.

5.9. Três Turmas. Três Universos Comportamentais

Ao longo de todo o EP tive a oportunidade de lecionar a três turmas com características totalmente diferentes: 10º AGD2; 11º ET1 e 12º CGE1. Experiência da qual consigo extrair e distinguir três ambientes de aprendizagem totalmente distintos também, dos quais apenas uma me obrigou a tomar algumas medidas especiais no que diz respeito à gestão da aula. Para cada turma, tive que me tornar uma professora diferente.

No Colégio é frequente a cada curso estar associado um tipo de características diferentes dos alunos no que diz respeito à EF. É quase como

uma predefinição, porque, de facto, é do consenso geral que essas características são transversais no tempo a vários grupos de alunos que vão passando pelos cursos da instituição.

Na generalidade a opinião dos professores de EF no que diz respeito aos alunos do curso de ET, quando nos explicaram que costumam ser alunos pouco empenhados em aprender de facto alguma coisa, sendo aquele momento (a aula de EF) a hora de “recreio” da semana para eles. O que se espelha também, embora com mais ou menos intensidade em alunos de outros cursos.

Indo ao encontro de todos estes aspetos para os quais fui sendo alertada pelo meu PC, a turma do 11º ET foi, de facto, aquela que me levou a procurar mais e melhores soluções de gestão da aula e controlo da turma.

Numa fase inicial, talvez devido aos alunos não terem qualquer perspetiva acerca da minha identidade profissional, as aulas decorreram sem grandes incidentes. No entanto, torna-se aqui relevante o facto de que o período em que permaneci com eles ter sido o primeiro, ou seja, o mais extenso.

Isto proporcionou aos alunos tempo e várias oportunidades para irem testando os meus limites nas suas tentativas de comportamentos disruptivos. Surgindo, aos poucos, os pequenos surtos de indisciplina.

Numa fase inicial, o meu comportamento não era claramente distinto nas duas turmas com que trabalhei no primeiro período, porque efetivamente não existia essa necessidade. No entanto, quando começamos, em núcleo, a aperceber-nos de que esta turma estava a constituir-se como um problema a resolver (problema esse que iria passar pelos três) começamos a conversar muito frequentemente sobre este aspeto e sobre os alunos sobre os quais devíamos centrar a responsabilidade pela ocorrência da grande maioria dos episódios e por conseguinte alguma atenção especial.

Foi no recurso à pesquisa, durante a *reflexão sobre a ação* (Schön, 1992), acerca deste problema que me inteirei deste aspeto que preocupava, desde sempre os professores de EF e que, de facto, avançava na linha da frente como um dos mais importantes para a concretização harmoniosa do processo de ensino-aprendizagem – a disciplina.

5.10. 11º ET 1. Educar (através do Desporto)

Nas palavras de Rink (1985), disciplinar é aquilo que os professores fazem quando, apesar de todos os seus esforços, os alunos não cooperam preferindo comportarem-se de forma inapropriada.

A mesma autora afirma que se o professor transmitir de forma clara as alunos as suas expectativas sobre o comportamento da turma, a maioria das infrações às regras serão corrigidas com a aplicação de algumas estratégias simples.

Efetivamente, a minha experiência com a turma 11º ET1 foi uma das que mais me marcou profissionalmente. Inicialmente, como já tive a oportunidade de referir a percepção que tive dos alunos foi bastante positiva. Os mesmos mostraram-se extremamente motivados para a EF, demonstrando uma postura respeitosa, embora um tanto agitada.

Com o decorrer das aulas, foram surgindo os problemas relativos ao comportamento e disciplina dos alunos. Num primeiro momento esses comportamentos disruptivos começaram por nascer no seio do jogo.

Para ilustrar o perfil da turma vou reportar-me a um acontecimento específico da aula N.º 6, inserida na UD de Voleibol planeada para esta turma, que considero ser capaz de espelhar aquele que foi o contexto transversal à maioria das aulas tanto no que diz respeito ao comportamento dos alunos como às minhas estratégias de intervenção. Tudo se iniciou como descrevo no seguinte excerto de reflexão de aula:

“O primeiro problema deu-se logo no primeiro exercício. Estes alunos estão continuamente mais preocupados em perceber se os outros estão a infringir as regras do que em cumpri-las eles próprios, o que leva a um sucessivo e crescente desrespeito pelo jogo e pelo regulamento do mesmo em prol do “se ele fez, eu também vou fazer”. Acabam por estar constantemente a dirigir-se a mim com o objetivo de denunciar as faltas dos colegas e esquecem-se do principal objetivo de todo este processo, a própria aprendizagem.”

(Excerto da reflexão da aula nº6, 16 de Novembro de 2012, UD Atletismo, 11º ET1)

A minha estratégia começou por se basear numa aproximação superficial aos alunos diretamente envolvidos nos conflitos. A minha *reflexão na ação* (Schön, 1992) passou por perceber que uma solução imediata seria colocá-los na mesma equipa e, assim, terminariam os problemas. Todavia, isso seria demitir-me do meu papel de professora, pelo que optei por tentar fazer com que os alunos compreendessem a postura que deviam manter na aula e o espírito que o Desporto envolve e ao qual apela.

Com a repetição deste tipo de incidentes, deu-se a necessidade de intervir de forma mais profunda:

“Desta feita, interrompi a aula e, num tom sério, distante e rígido e proibi esta contante participação de “delitos” dos colegas, apelando a que cada um se centra-se na sua própria prática e em cumprir as regras que foram instauradas para a realização dos exercícios. Obviamente que, se cada um se preocupar em cumprir estas regras, não existirão falhas a reportar. Nem por parte de uns nem por parte de outros. Chamei também a atenção para a importância de se auto ajudarem e de serem mais fortes através da união ao invés do constante “corta na casaca” que se vem tornando habitual nesta turma.”

(Excerto da reflexão da aula nº6, 16 de Novembro de 2012, UD Atletismo, 11º

ET1)

Acontece que a minha estratégia, apesar de ter conseguido extinguir a participação dos delitos uns dos outros, não conseguiu terminar com as atitudes rudes entre eles durante o jogo, tendo-me eu apercebido que elas continuaram, apesar de “camufladas”. Foi aí que decidi convidar os dois alunos envolvidos a permanecer no pavilhão para um pequeno diálogo comigo após o término da aula. O excerto de reflexão de aula seguinte reflete o conteúdo da conversa desenvolvida com estes alunos:

“Deixei a aula decorrer e pedi ao aluno A e ao aluno B para ficarem mais dois minutos, no final, para conversarem comigo. Exclui o Aluno C deste tipo de “aproximação” porque penso que ele seja outro género de aluno. Por enquanto que me parece que enquanto os dois primeiros são capazes de interiorizar o

que tenho para lhes transmitir, o aluno C é um tanto ou quanto mais imaturo a ponto de uma conversa deste tipo não surtir qualquer efeito nele.

Desta forma, e uma vez que estes alunos são na esmagadora maioria das vezes a fonte dos problemas comportamentais da turma, decidi fazer uma aproximação um pouco mais pessoal. Decidi ser frontal indo direta à questão e comecei por lhes perguntar se tinham algum problema por resolver um com o outro. De imediato responderam que não, explicando que são simplesmente competitivos e que não gostam de perder, o que me levou a perguntar o que motivava aquele tipo de comportamentos durante a aula.”

(Excerto da reflexão da aula nº6, 16 de Novembro de 2012, UD Atletismo, 11º ET1)

A resposta dos alunos foi manifestamente elucidativa do problema. Em primeiro lugar mostraram alguma revolta por terem sido os únicos a ser chamados para falar comigo e acabaram também por dividir as responsabilidades do ocorrido com o referido aluno C:

“A conversa continuou com uma chamada de atenção da minha parte, responsabilizando-os através do depósito de responsabilidade neles. Achei que devia dizer-lhes que acreditava no seu desempenho e que esperava e sabia que eles podiam dar muito mais do que aquilo que deram até agora e ainda que contava com o auxílio deles para me ajudarem a manter o bom funcionamento das aulas no futuro.”

(Excerto da reflexão da aula nº6, 16 de Novembro de 2012, UD Atletismo, 11º ET1)

Neste contexto, Siedentop (1991) aponta como estratégias para influenciar o comportamento dos alunos, entre outras, um frequente e apropriado reforço positivo e a comunicação. Foi precisamente isto que a minha *reflexão na ação* (Schön, 1992) me levou a fazer nesta aula, tendo a comunicação com a turma falhado. Após a conversa individual, evidenciei novamente, e de forma clara, as regras que estão implementadas na aula e quais eram as minhas expectativas em relação a eles:

“Os alunos mostraram-se bastante satisfeitos com o grau de abertura que a nossa conversa teve, tendo aceite e compreendido aquilo que lhes pedi. Resta saber se isso se irá refletir nas aulas futuras ou não.”

(Excerto da reflexão da aula nº6, 16 de Novembro de 2012, UD Atletismo, 11º ET1)

Foi evidente uma mudança comportamental positiva nas aulas seguintes, manifestada no excerto de reflexão seguinte:

“Hoje a aula decorreu de uma forma muito mais fluida e organizada, tendo-se notado os resultados da conversa que tive na aula anterior com o Aluno A e o Aluno B. Como fator que, na minha opinião, contribuiu em grande medida para esta estabilidade de comportamento entra também a falta do Aluno C, que não compareceu à aula.

Penso que, uma vez “solucionado” o comportamento destes dois elementos-chave para a resolução deste problema de controlo da turma, resta-me agora perceber qual é o caminho mais adequado para conquistar este aluno, que faltou hoje para que, também ele, deixe de ser um problema a este nível.”

(Excerto da reflexão da aula nº7, 16 de Novembro de 2012, UD Atletismo, 11º ET1)

No que concerne aos pequenos problemas de gestão nesta turma, como por exemplo a questão dos atrasos, foram facilmente resolvidos através de chamadas de atenção da minha parte, uma vez que as regras foram expostas de forma extremamente clara na primeira aula. No entanto a gestão foi um aspeto difícil de acertar, ainda que transpondo a prática para a UD de uma modalidade coletiva, o Voleibol:

“Senti muitas vezes a necessidade de parar a aula, juntar a turma, sentar todos os alunos e fazer constantes chamadas de atenção, lembrado o propósito e os objetivos dos exercícios.”

(Excerto da reflexão da aula nº11, 20 de Novembro de 2012, UD Voleibol, 11º ET1)

Frequentemente não fui capaz de cumprir com os tempos previstos para cada exercício, mesmo estando já à espera de transmissões lentas e repetitivas das tarefas bem como transições morosas da sua exercitação, como está espelhado no seguinte excerto:

“Um grande exemplo desta situação é o facto de não ter conseguido executar todos os exercícios que tinha planeado para a aula de hoje, tendo já elaborado este plano consciente do tempo que eles poderiam demorar para se organizarem e atingirem os objetivos de cada um.”

(Excerto da reflexão da aula nº11, 20 de novembro de 2012, UD Voleibol, 11º ET1)

Considero que, nesta turma, foram visíveis dois tipos de comportamentos inapropriados, tanto fora da tarefa como de desvio. Não se verificando apenas um problema de desconcentração momentânea, mas uma clara intenção de fugir das linhas de comportamento adequadas, dependendo dos alunos em questão.

A este respeito, Sarmiento (1993) refere que a disciplina não é apenas o resultado da eficaz aplicação de técnicas de controlo disciplinar, mas é também o resultado da organização e gestão da atividade, da competência com que é aplicada e também do clima relacional em vigor. Este foi um aspeto sobre o qual refleti bastante considerando-o uma área de melhoria.

Talvez pelo facto de lecionar esta turma em simultâneo com o 10º AGD2, que tinha um perfil totalmente distinto, eu própria tive também dificuldades em diferenciar a minha postura perante as duas turmas. No entanto, apercebi-me disso e do que teria de mudar para recuperar, como é passível de ser compreendido através do seguinte excerto:

“Considero que tenho que desenvolver a minha competência no que diz respeito à gestão e organização da atividade desta turma. Sei que sou capaz de fazer com que as regras sejam cumpridas, mas sinto agora que não tenho utilizado a melhor estratégia para que isso aconteça. Neste momento devo distanciar-me da turma, adaptar-me a ela. É necessário fazer uma observação mais global, que me permita ter sempre toda a turma dentro do meu campo visual e simplificar a nível técnico a prática.”

(Excerto da reflexão da aula nº12, 27 de novembro de 2012, UD Voleibol, 11º ET1)

Importante será referir que, com o decorrer das aulas, essencialmente no que diz respeito à minha intervenção e ao desenvolvimento da minha competência pedagógica, os meus objetivos foram sendo atingidos como se pode verificar seguinte excerto de reflexão de aula:

“Consegui atingir os meus objetivos relativamente à minha intervenção, tendo realizado uma gestão e organização da aula mais preocupada com o controlo da turma mantendo uma cuidado constante em garantir uma visualização mais abrangente da turma e não me aproximando tanto dos grupos e alunos. De facto este tipo de postura permite-me exercer um controlo muito mais rigoroso e os próprios alunos sentem-se menos à vontade para sair da tarefa uma vez que percebem que a minha atenção está continuamente centrada em todos.”

(Excerto da reflexão da aula nº13, 4 de dezembro de 2012, UD Voleibol, 11º ET1)

Assim se passou o primeiro período a liderar esta turma, com a difícil tarefa de *EDUCAR* um grupo de alunos, adolescentes, que tinham uma conceção da aula de EF e da postura que devem manter durante a mesma completamente errada, desta forma *“(...)a prioridade passou a ser transmitir-lhes a correta forma de estar numa aula de Educação Física, o que toma forma num processo bastante moroso.”* (Excerto da reflexão da aula nº14, 11 de dezembro de 2012, UD Voleibol, 11º ET1).

Com o propósito de alcançar o objetivo explanado no excerto de reflexão de aula anterior, por vezes, os conteúdos foram deixados num plano secundário. Em prol desta educação tão “cívica”, os objetivos propostos ficaram provavelmente aquém daquilo que a performance motora destes alunos era capaz de atingir.

5.10.1. NEE: Um Visto na *Check List* da Minha Formação

“Deve reconhecer-se que a integração dos alunos com NEE implica muito mais do que colocar simplesmente o aluno numa escola regular.”

(União Europeia Comissão, 1996, p. 37)

“Acolher a diferença e aceitá-la como um desafio é missão de cada um de nós!”

(Excerto de um trabalho realizado sobre o Síndrome de Asperger, 1º Período)

Todo o trajeto percorrido ao lado desta turma, o 11º ET1, foi, além de extremamente exigente e desafiante, igualmente formativo. Foi com grande agrado que o NE recebeu a notícia da presença de um aluno com necessidades educativas especiais (NEE) numa das turmas, pela oportunidade que teríamos de contemplar na nossa formação a possibilidade de lidar com um destes casos: a síndrome de ASPERGER.

A conferência de Salamanca, celebrada em 1994 e organizada pela UNESCO em colaboração com o Ministério da Educação e Ciência de Espanha, celebrou a apresentação, discussão e adoção da *“Declaração de Salamanca sobre Princípios, Política e Práticas das Necessidades Educativas Especiais”*. Esta conferência avançou com um novo marco: a proclamação do princípio da Educação Inclusiva. Este tipo de educação assume assim uma dimensão que ultrapassa o setor educativo, para se alargar a toda a sociedade, contribuindo para que esta seja igualmente inclusiva e solidária (Costa, 2006), o que legitima a minha perspetiva de que *“Acolher a diferença e aceitá-la como um desafio é missão de cada um de nós!”*.

Uma vez que fui a primeira EE a assumir a responsabilidade por esta turma, foi de mim que partiu a intenção de recolher o máximo de informação possível sobre a síndrome em questão e sobre o próprio aluno. Posteriormente, o PC sugeriu a realização de um documento, uma espécie de *dossier*, onde pudessem ser encontradas todas essas informações.

O autismo e a síndrome de Asperger são os mais conhecidos entre os transtornos invasivos do desenvolvimento, família de condições marcada pelo início precoce de atrasos e desvios no desenvolvimento das habilidades sociais, comunicativas e demais habilidades (Klin, 2006). Em particular, a Síndrome de Asperger (SA) foi descrita, pela primeira vez, em 1920, por um Neurologista Russo, Schucharewa, como uma perturbação da personalidade

do tipo *esquizóide* (que, grosseiramente, corresponde a uma manifestação de um padrão persistente de afastamento das relações sociais e uma paleta restrita da expressão emocional em situações interpessoais). Mais tarde, em 1944, Hans Asperger, um Pediatra Austríaco, relatou vários casos de "psicopatia autística infantil", e, posteriormente em 1981, a psiquiatra norte-americana, Wing, denominou esta perturbação como Síndrome de Asperger, em homenagem ao insigne pediatra.

Esta síndrome traduz-se em alterações concomitantes em três amplos aspetos do desenvolvimento, a interação social, o uso da linguagem para a comunicação e certas características repetitivas sobre um número limitado, porém intenso, de interesses e parece representar uma desordem neurobiológica, muitas vezes classificada como uma *Pervasive Developmental Disorder*. Apesar de existirem algumas semelhanças com o autismo, as pessoas com SA, têm geralmente elevadas capacidades cognitivas. Podem, ou não, procurar interação social, mas têm sempre dificuldades em interpretar, compreender e aprender as capacidades sociais e emocionais dos outros. Pode esperar-se de uma pessoa com o SA algumas destas particularidades qualitativas de interação social (podendo apresentar tanto apenas uma, como todas) (Bauer, 1995):

- I. Uso de peculiaridade no comportamento não-verbal para regular a interação social;
- II. Falha no desenvolvimento de relações com pares da sua idade;
- III. Falta de interesse espontâneo em dividir experiências com outros;
- IV. Falta de reciprocidade emocional e social.
- V. Pode esperar-se também, da mesma forma, a observação de alguns padrões restritos, repetitivos e estereotipados de comportamento, interesses e atividades como:
- VI. Preocupação com um ou mais padrões de interesse restritos e estereotipados;
- VII. Inflexibilidade a rotinas e rituais não funcionais específicos;
- VIII. Maneirismos motores estereotipados ou repetitivos, ou preocupação com partes de objetos.

O mais evidente marco da SA é a característica que faz dessas crianças tão únicas e fascinantes, é a sua peculiar e idiossincrática área de “interesse especial”. Em contraste com o mais típico Autismo, onde os interesses são mais direcionados para objetos ou parte deles, na SA os interesses são mais frequentes no que diz respeito a áreas intelectuais específicas (Bauer, 1995).

Um diagnóstico deste tipo de transtorno requer pelo menos seis critérios comportamentais, um de cada um dos três agrupamentos de distúrbios na interação social, comunicação e padrões restritos de comportamento e interesses. Existem três grupos de critérios para realizar este diagnóstico, sendo eles o prejuízo qualitativo nas interações sociais; prejuízo qualitativo na comunicação e o grupo de padrões restritivos repetitivos e estereotipados de comportamento, interesses e atividades. Por norma, estes sintomas ocorrem antes dos três primeiros anos de vida (Klin, 2006).

QUADRO 1 - CRITÉRIOS DE DIAGNÓSTICO, SÍNDROME DE ASPERGER

A. Prejuízo qualitativo na interação social
(1) Prejuízo acentuado no uso de múltiplos comportamentos não-verbais, tais como contacto visual direto, expressão facial, posturas corporais e gestos para regular a interação social; (2) Fracasso para desenvolver relacionamentos apropriados ao nível de desenvolvimento com seus pares; (3) Ausência de tentativa espontânea de compartilhar prazer, interesses ou realizações com outras pessoas (por ex., deixar de mostrar, trazer ou apontar objetos de interesse a outras pessoas); (4) Falta de reciprocidade social ou emocional.
B. Padrões restritos, repetitivos e estereotipados de comportamento, interesses e atividades
(1) Insistente preocupação com um ou mais padrões estereotipados e restritos de interesses, anormal em intensidade ou foco; (2) Adesão aparentemente inflexível a rotinas e rituais específicos e não funcionais; (3) Maneirismos motores estereotipados e repetitivos (por ex., dar pancadinhas ou torcer as mãos ou os dedos, ou movimentos complexos de

todo o corpo);

(4) Insistente preocupação com partes de objetos.

C. Prejuízo qualitativo na comunicação

Segundo Bauer (1995), no que diz respeito à intervenção da escola nestes casos, o mais importante ponto de partida será que o grupo de docentes e não-docentes (e todos que tenham contacto com o aluno) compreenda que ele tem uma desordem de desenvolvimento que o leva a comportar-se e a responder de forma diferente dos demais. Muito frequentemente, o comportamento desses alunos é interpretado como “emocional” ou “manipulativo” ou alguns termos que confundem a forma como eles respondem de forma diferenciada ao mundo e aos seus estímulos.

Dessa compreensão segue que todas essas pessoas da escola individualizem a sua abordagem para estes alunos uma vez que não funciona tratá-los da mesma forma que os outros.

Existem então alguns princípios que devem ser seguidos para alunos com este tipo de desordem, tais como:

- I. As rotinas estabelecidas nas aulas devem ser mantidas tão consistentes, estruturadas e previsíveis quanto possível. Indivíduos com SA não gostam de surpresas. Devem ser preparados previamente para mudanças e transições, inclusive as relacionadas com as interrupções escolares, dias de férias, entre outros;
- II. As regras devem ser aplicadas cuidadosamente. Muitos dos alunos afetados por esta síndrome podem ser nitidamente rígidos quanto a seguir regras.
- III. Todas as pessoas que convivem com o aluno devem tirar toda a vantagem das áreas de especial interesse da mesma. Ele aprenderá melhor quando a área de alto interesse pessoal estiver presente. Os professores podem conectar criativamente as áreas de interesse como recompensa por completar com sucesso outras tarefas em aderência a regras e comportamentos esperados;

- IV. Muitas respondem bem a estímulos visuais: esquemas, mapas, listas e figuras;
 - V. Ensino didático e explícito de estratégias pode ser muito útil para ajudar o aluno a ganhar proficiência em funções de organização e habilidades de estudo;
 - VI. Tentar evitar luta de forças. Estes alunos frequentemente não entendem demonstrações rígidas e teimosas quando forçados.
- (Bauer, 1995)

Nesta turma, encontrava-se então o Aluno D, que apresentava todos as característica da Categoria A do quadro de critérios de diagnóstico e com os pontos 1, 2 e 3 da categoria B, sendo que não chegou a demonstrar qualquer preocupação insistente com algum objeto (ponto 4). Era um aluno que evitava o contacto visual com o professor e com os colegas e que impedia, na maioria das vezes, a proximidade física.

Relativamente à comunicação, o aluno apenas respondia quando pressionado direta ou indiretamente para isso e raramente, ou nunca, tomava a iniciativa de iniciar uma conversa. Geralmente, quando respondia, o seu objetivo era mostrar o desagrado pela atividade, pela presença próxima da pessoa ou pela própria conversa, sendo sempre o seu discurso bastante diminuto.

Era um aluno que não nutria qualquer interesse pelo domínio motor e pela atividade física desportiva em geral, acabando por se tentar afastar da atividade da turma sempre que surgia uma oportunidade para tal. No entanto era também um elemento que a turma acolhia com imenso carinho, não sendo alvo de quaisquer comportamentos discriminativos por parte dos colegas. Pelo contrário, estes eram os primeiros a assumir uma atitude atenta e preocupada em relação a ele, chegando até ser observadas manifestações de carinho entre eles, como reflete o seguinte excerto de reflexão da aula:

“Posso afirmar que esta é uma turma onde predomina um ambiente bastante positivo entre todos os alunos e onde está perfeitamente inserido o Aluno D (Síndrome de Asperger). Todos os colegas o apoiam e incentivam à

prática na aula não tendo eu verificado qualquer tipo de comportamento de caracter reprovável em relação a ele.”

(Excerto da reflexão da aula nº2, 18 de setembro 2012, UD de atletismo,
11ºET1)

Com isto pretendo demonstrar que um dos aspetos mais importantes, e que na minha opinião devia ser tomado como ponto de partida para a concretização da minha ação junto do aluno, já tinha sido atingido: a integração na turma. Desta forma pude, desde cedo, contar com o apoio de todos os restantes alunos para me auxiliarem na tarefa de o integrar no contexto das nossas aulas. E seguinte excerto de reflexão de aula reflete a minha satisfação ao verificar este acontecimento:

“Fiquei bastante satisfeita com o Aluno E relativamente ao seu comportamento enquanto capitão da equipa integrada pelo Aluno D (Síndrome de Asperger). Mostrou-se sempre preocupado em perceber se ele estava a cumprir a tarefa proposta, procurando inclusive, acompanhá-lo e motivá-lo para a execução da mesma.”

(Excerto da reflexão da aula nº7, 18 de setembro 2012, UD de atletismo,
11ºET1)

Considero que, numa fase inicial, seria talvez ambicioso demais definir como objetivo fazer com que o mesmo participasse ativamente na aula, tal e qual os seus pares, uma vez que a disciplina de EF era apontada pelo próprio como o último dos seus interesses.

Considereei, nesta medida, que a melhor estratégia, o que não significava de todo que fosse a de mais simples aplicação, passava por tentar cultivar nele o interesse pela atividade física desportiva. Na verdade não tinha a certeza que isto fosse se este objetivo seria passível de ser alcançado, nem encontrei nenhuma fonte de informação que me esclarecesse sobre isso. No entanto, a minha vontade de tentar prevalecia.

A estratégia passou por fazer com que o aluno encontrasse a EF dentro do espectro dos seus campos de interesse (como eram os casos da fotografia e da eletrónica). Em concomitância com este trabalho estava a insistência para

que ele, de alguma forma, corporalizasse e fizesse o transfere para o domínio motor, durante a aula, dessas atividades, como por exemplo, começar por fotografar as aulas em diversos pontos, incentivando-o gradualmente a integrar-se também nas fotografias. A aplicação e acima de tudo o sucesso desta estratégia eram extremamente incertos. No entanto foi a melhor solução que consegui encontrar para iniciar a minha aproximação e tentativa de conquistar o aluno.

Desta forma, inicialmente, tentei aproximar-me dele através dos temas do seu interesse e obtive algum sucesso, como é perceptível no seguinte excerto:

“(...) De realçar nesta aula foi também o comportamento do Aluno E (Síndrome de Asperger) que, integrando a equipa do Aluno X (com quem, aparentemente, se dá melhor), se mostrou bastante mais participativo, embora não conseguindo, ainda, concretizar os objetivos da aula. Consegui, no final da aula, manter um diálogo com ele que iniciei recorrendo ao tema da eletrónica. Desta forma consegui uma conversa fluida, onde a palavra foi maioritariamente dele e onde, o mesmo, se mostrou bastante interessado e interventivo.”

(Excerto da reflexão da aula nº8, 30 de outubro 2012, UD de atletismo, 11ºET1)

Para além deste aspeto, e tendo em conta toda a literatura que fui consultando e as várias conversas que tive com a psicóloga do Colégio, delineei alguns pontos sobre os quais focar a minha atuação, como por exemplo:

- I. Incentivar o aluno a procurar auxílio quando confuso;
- II. Incentivar a comunicação;
- III. Explicar-lhe as metáforas e palavras com significado duplo;
- IV. Incentivar o aluno a pedir-me que repita uma instrução caso não a compreenda;
- V. Fazer pausas entre as instruções e verificar se houve compreensão;
- VI. Fornecer expectativas claras, e regras para o comportamento;

- VII. Preparar os pares sobre como responder à inabilidade do estudante na interação social;
- VIII. Usar outros alunos como sugestão / modelo para lhe indicar o que deve fazer;
- IX. Proporcionar a oportunidade de participar em jogos de equipa;
- X. Apoiar o aluno quando falha;
- XI. Pedir ao aluno para se sentar sempre à frente, quando em grupo;
- XII. Utilizar com frequência o elogio;
- XIII. Insistir na repetição;
- XIV. Proporcionar experiências em que a pessoa possa fazer escolhas e tomar decisões.

Tendo em conta a reação do aluno a estas estratégias, o objetivo passou por ir moldando a minha intervenção às suas características pessoais tendo sempre como propósito primordial o desenvolvimento global e holístico do mesmo privilegiando, naturalmente, a sua prestação na aula de EF.

No que diz respeito à minha formação considero que o contacto com um caso de NEE foi altamente contribuidor para que se tornasse instantaneamente mais completa, tendo-me proporcionado a necessidade e a oportunidade de aprender muito no que diz respeito a esta síndrome em particular, que se espelha como uma das mais recorrentes no nosso país a par do autismo, e de complementar a minha identidade profissional e conhecimento específico no que diz respeito a este lado da profissionalidade docente.

Completei a minha missão com este aluno sem conseguir atingir o objetivo a que me propus inicialmente. O de o cativar o suficiente para a atividade física desportiva a ponto de ele participar regular e ativamente nas aulas de EF. No entanto, considero que iniciei o lavrar do caminho que é necessário percorrer ao lado dele neste sentido e com este objetivo, tendo os meus colegas agarrado essa missão com a mesma força nos períodos letivos seguintes.

5.11. 12º CGE1. Todos Iguais. Todos Diferentes. A Importância do Ensino por Níveis.

Já no 3º período, regressa a mim o encargo de mais uma, e última, turma rotativa. Desta feita, uma turma de finalistas.

O 3º período é caracterizado por ser, normalmente, o mais curto, pelo que apenas pude contar com cinco sessões para lecionar a esta turma. Em NE e coordenados com o PA pré-definido para desde o início coube-me a leção do Voleibol, existindo apenas espaço para mais uma aula cujo objetivo foi proporcionar aos alunos a oportunidade de vivenciar uma outra modalidade, neste caso, o *jiu-jitsu* (modalidade escolhida tendo também em consideração a opinião e desejo da turma).

A primeira aula, foi desta forma, dedicada à avaliação inicial de Voleibol e após este momento de avaliação, nos dias que se seguiram, tomou lugar toda a cadeia de tomada de decisões no que diz respeito à minha escolha da estratégia adequada para desenvolver o processo de ensino aprendizagem junto destes alunos, tendo determinado que a melhor opção estaria no cerne do modelo de abordagem progressiva ao jogo (MAPG) (Mesquita & Rosado, 2009).

“Logo nesta primeira fase (...), foi notória a existência de dois grupos com capacidades técnicas muito distintas, novamente divididos por género, o grupo dos rapazes e das raparigas.”

(Excerto da reflexão da aula nº1, 4 de abril de 2013, UD Voleibol, 11º CGE1)

Com o desenrolar da aula de outras e diferenciadas tarefas, todas com o fim de verificar o ponto de partida da turma no que diz respeito ao Voleibol, foi sendo cada vez mais evidente essa diferenciação entre os alunos. A título de exemplo: O jogo das raparigas caracterizava-se por um quadro tático-técnico deficitário, com algumas lacunas na execução das habilidades elementares que possibilitam a apreciação do jogo e a sustentação da bola no ar.

Realizada a avaliação deste grupo, considerei que se enquadrava então no segundo nível de jogo (Jogo Anárquico) uma vez que era notória a indefinição de zonas de intervenção e responsabilidade sendo o jogo caracterizado pela aglutinação em torno do ponto de queda da bola e pela consequente falta de qualidade nas ações. A principal arma do ataque era, sem dúvida, o serviço e a defesa dificilmente se organizava para atacar.

Desta forma, considereei que o ideal seria centrar-me, com este grupo, no trabalho em 1x1 para que as alunas tivessem a oportunidade, numa situação facilitadora, de refinar a execução do passe, manchete e serviço por baixo e também no 2x2 para que pudessem desenvolver as relações de comunicação com o colega e compreender o conceito de se “*colocarem para receber e deslocarem para intervir*” definindo claramente as funções de recebedor/atacante (1º e 3º toque) e não recebedor/passador (2º toque). Foi também essencial transmitir qual o papel e a ação do recebedor -“*transição*” (estabilização de uma nova posição após a receção, para voltar a intervir), como demonstro no seguinte excerto de reflexão de aula:

“No que diz respeito à defesa a primeira coisa a transmitir às meninas será talvez a preocupação acerca da defesa de todo o terreno, não subjugando as zonas laterais do campo e permanecendo sempre no mesmo local e também a definição de zonas de responsabilidade. A ação sem bola que melhor responde a estas características é, segundo Mesquita (2006), o “ajustamento” – adequação da posição corporal às características da trajetória da bola.”

(Excerto da reflexão da aula nº1, 4 de abril de 2013, UD Voleibol, 11º CGE1)

Senti, também, a necessidade de fazer algumas adaptações ao jogo formal para conseguir proporcionar oportunidades de aprendizagem e sucesso a estas alunas. Segundo Mesquita (2006), o modelo de abordagem progressiva ao jogo, parte do pressuposto que só sendo consideradas, logo de partida, as diferenças individuais é possível atender à igualdade dessas oportunidades. O seguinte excerto pretende refletir a modificação por representação aplicada por mim neste sentido:

“Ao nível da modificação por representação – onde é manipulada a complexidade do jogo formal para tornar a prática de jogo acessível (Mesquita & Rosado, 2011) - é adequado permitir o duplo toque (ou “toque de controlo”) que aparece em grande medida como corretor do primeiro toque. (Mesquita, 2006).”

(Excerto da reflexão da aula nº1, 4 de abril de 2013, UD Voleibol, 11º CGE1)

Para o efeito, o tratamento didático do conteúdo foi consubstanciado em etapas de aprendizagem, as quais integraram objetivos, conteúdos e adaptações regulamentares que deram resposta às capacidades das alunas, tomando força nas formas de jogo reduzido.

Relativamente ao grupo do sexo masculino, foi notória uma grande melhoria de desempenho. Apesar de algumas diferenças pouco acentuadas entre eles, todos eram capazes de se posicionar na terceira etapa de aprendizagem. Assim, continuando a conduzir o meu processo pelas linhas de Mesquita (2006), caracterizei o terceiro nível de jogo como uma etapa onde os alunos demonstram uma maior capacidade de adaptação, através da forma reduzida 3x3. Neste 3º nível, existe mais do que uma opção de ataque, uma vez que, existindo um passador os restantes dois colegas são possíveis finalizadores (Mesquita, 2006).

Do ponto de vista tático os grandes problemas deste segundo grupo basearam-se no encadeamento de tarefas sucessivas (como receber e preparar para atacar); na identificação do espaço de ataque e na distinção do espaço de intervenção de cada jogador de acordo com o fluxo de jogo.

Neste nível de jogo surge o ataque em suspensão (em passe e remate). Habilidades técnicas a que a grande maioria dos alunos já recorria, no entanto, com grandes défices de execução. Considerei, por este motivo, necessária uma intervenção mais analítica da minha parte a este nível.

No que diz respeito aos conteúdos táticos, ao longo das aulas foi necessário introduzir a *defesa baixa* (onde está inserido um conteúdo fundamental a transmitir aos alunos que é a “*posição baixa*”) para que as equipas conseguissem responder ao ataque em suspensão e o conceito de *retorno* – após uma ação de defesa retorna ao ponto de partida para executar nova ação defensiva.

Relativamente às adaptações regulamentares que considerei serem pertinentes, surgiu apenas o duplo toque, com o objetivo de facilitar o fluxo das ações sem bola (dar mais tempo à restante equipa para se deslocar), sendo posteriormente aplicado o regulamento formal.

A *modificação por exagero* – educar a atenção na leitura de jogo e enfatizar o essencial para incrementar a performance em jogo (Mesquita & Rosado, 2011) – tomou um papel principal na medida em que me ajudou a

limitar a ação dos alunos tendo em conta aquilo que pretendi que realizassem. O objetivo central a atingir com estes alunos foi, nesta medida, conseguir a organização do ataque e a transmissão da ideia do “*passa e vai atacar*”, utilizando o regulamento formal.

Decidi, ainda, utilizar, na abordagem ao Voleibol, o Modelo de Educação Desportiva de uma forma adaptada, utilizando o conceito de equipa o que me auxiliou em grande medida e distinguir os alunos por níveis de desempenho. O objetivo foi proporcionar aos alunos a oportunidade de trabalhar durante a aula com outros colegas do seu nível e evoluírem juntos, estando desta forma tão motivados os mais hábeis com os menos aptos.

Decidi, também, pautar o final das aulas pela competição, numa primeira fase dentro das próprias equipas e, posteriormente, todos contra todos (níveis combinados), para que pudesse responder às necessidade de todos e proporcionar, tanto aos alunos situados numa etapa como noutra, a oportunidade de aprenderem uns com os outros em situação de jogo.

Desta forma, as equipas determinadas e os respetivos níveis estão contemplados no Quadro 3.

QUADRO 2 - DIVISÃO DOS ALUNOS POR NÍVEIS DE DESEMPENHO MOTOR

Primeira	1x1
Etapa	
Segunda	2x2
Etapa	
Terceira	3x3
Etapa	
Terceira	3x3
Etapa	

O ajustamento do grau de dificuldade das tarefas de aprendizagem à capacidade individual dos praticantes, sem desprezar as exigências do jogo, é fundamental no incremento das suas capacidades individuais para jogar (Mesquita, 2006). No MAPJ há um esforço inegável de proporcionar a todos os praticantes condições de prática que realmente sejam substantivas, sendo

viável, nesse sentido, a coexistência de diferentes jogos dentro de um mesmo jogo e de diferentes tarefas dentro de uma mesma tarefa (Mesquita, 2006, p. 343). Foi precisamente através deste tipo de estratégia que tentei, neste seguimento, levar avante o ensino do voleibol no contexto desta turma, conjugando alguns aspetos presentes na estrutura do MED com o maioritariamente utilizado MAPJ. A escolha deste modelo centrou-se no seu eixo de toda a atividade: o jogo. Neste sentido, as formas de jogo são modificadas e adaptadas à idade e ao nível de experiência, o que significa que é o repertório motor do praticante e o teor do conteúdo de aprendizagem que iriam definir as formas de jogo seleccionadas (Mesquita & Rosado, 2011), que era exatamente o pretendido.

Assim sendo, as aulas decorreram sem incidentes marcantes em qualquer outra dimensão do processo de ensino-aprendizagem. Esta necessária estratégia, bastante desafiante para mim, de diferenciação dos alunos por níveis, levou-me por diversas vezes a planear quase que “três aulas numa só”, para conseguir chegar às necessidades de cada um dos grupos e trabalhar os conteúdos necessários em cada etapa. No entanto, este foi um dos aspetos que contribuiu em grande medida para a aprendizagem efetiva dos alunos e para o desenvolvimento claro das suas competências no jogo.

5.12. “MEDLÂNDIA” no Colégio. O Modelo de Educação Desportiva.

“Can you imagine a physical education program in which students significantly improve their abilities to perform activities skillfully and show increasing mastery of tactics? Can you imagine that in the same physical education program students are excited about what they are doing and share in the responsibilities of conducting class activities so that classes run smoothly with few disruptions?”

(Siedentop et al., 2004, p. 1)

Iniciei o ano letivo com o ensino, entre outras, da modalidade de Atletismo que me proporcionou, aquando do primeiro ano deste ciclo de estudos, umas das melhores experiências desportivas vividas até então – o Modelo de Educação Desportiva (MED). Inevitavelmente, o meu primeiro

desejo foi proporcionar esta vivência e oportunidade de aprender de uma forma extremamente motivante e lúdica, aos meus alunos, como pode ser compreendido pelo excerto de reflexão de aula abaixo indicado. Desejo este que foi suportado pelo facto de o primeiro período ser o mais longo o que me permitiria uma unidade didática mais extensa.

“Logo à partida senti um grande contentamento ao saber que o iria poder fazer, uma vez que vivi muito intensamente este modelo na didática de atletismo da qual retirei um grande aproveitamento, ainda há relativamente pouco tempo, o que me leva a sentir uma grande vontade e confiança para o aplicar.”

(Excerto da Reflexão da Aula Nº1, 12 de Setembro, UD Atletismo, 10º AGD2)

Este modelo, proposto por Daryl Siedentop em 1987, veio ao encontro da necessidade de conferir um cunho afetivo e social às aprendizagens. Define-se como uma forma de educação que procura estabelecer um ambiente propiciador de uma **experiência desportiva autêntica**, conseguida através da criação de um contexto desportivo significativo para os alunos.

O MED aposta, ainda, na democratização e humanização do Desporto, pretendendo evitar problemas associados a uma cultura desportiva enviesada dos quais são exemplos o elitismo, a iniquidade e a trapaça (Rosado & Mesquita, 2009).

Siedentop et al. (2004), apresenta como vantagem deste modelo a possibilidade de proporcionar aos alunos uma educação através do desporto que os leve os a serem desportistas competentes, literatas e entusiastas. *Competentes* no sentido de serem capazes de participar ativamente no jogo de forma satisfatória e de compreenderem e aplicarem a estratégias mais adequadas à atividade em que estão inseridos demonstrando conhecimento técnico e tático. *Literatas*, na medida em que se tornam alunos que compreendem e valorizam as regras e tradições desportivas e desenvolvem a capacidade de distinguir a boa da má prática de uma qualquer atividade, quer a nível amador quer a nível profissional. E por fim, *entusiastas*, participando dos eventos desportivos com uma postura adequada, preservando, protegendo e

exaltando a cultura desportiva. Mantendo a sua prática desportiva ativa e contagiando os outros transmitindo-lhes esses mesmos valores.

Para a concretização do modelo, Siedentop et al. (2004) exaltou seis aspetos que, de uma forma bastante primária, caracterizam a natureza instrucional da participação desportiva e podem ser aplicados na EF. São eles: as épocas; a filiação; a competição formal; os registos estatísticos (“*record keeping*”); a festividade e, por fim, o evento culminante.

O Desporto acontece em épocas, sendo que elas são longas o suficiente para proporcionar uma experiência significativa aos seus praticantes. Na aula de EF a época desportiva deve contemplar a exercitação e a competição onde ambas levam a um evento que a finaliza.

No que diz respeito ao MED, a época é mais longa do que uma UD típica. O único objetivo, neste sentido, centra-se em proporcionar mais tempo aos alunos para aprenderem e para se tornarem competentes na prática a um nível que lhes permita disfrutar do jogo, ter uma postura confiante e ambiciona uma melhoria e descoberta, superiores. Para este efeito, Siedentop et al. (2004), propõe o agrupamento dos alunos em equipas que devem ser mantidas pelo menos durante uma época, gerando assim o sentimento de filiação. A filiação tem como grande vantagem proporcionar aos alunos o sentimento de pertença a um grupo que trabalha em conjunto com o intuito de atingir os mesmos objetivos e metas.

Esta organização, por equipas, traz ao Professor a oportunidade de implementar uma rotina de distribuição de diferentes papéis pelos membros de cada uma, de forma a comprometer os alunos não só a beneficiar as próprias equipas através da sua performance desportiva mas também desempenhando papéis como o de treinador, árbitro, dirigente, estatístico ou repórter.

Nesta lógica organizacional, torna-se simples para o Professor implementar a competição durante as aulas e ao longo da época desportiva. Estes momentos competitivos têm um *timing* próprio que deve respeitar o antecedente tempo de preparação da equipa para tal. Para isso é proposta pelo autor a divulgação do calendário competitivo no início de cada época, concedendo assim um maior significado à prática e à preparação das equipas, uma vez que estão previamente avisadas disso e a competição se afigura autêntica.

A par da competição exalta-se o *record keeping*, ou, em português, o registo estatístico. Este tipo de registo é altamente vantajoso para os alunos no sentido em que, para além de definir o *standard* da performance das equipas, permite-lhes, verificar a sua evolução ao longo da época.

A festividade é uma dimensão que pode ser identificada em qualquer evento desportivo à volta do mundo, acabando por ser quase inerente à prática desportiva. Efetuando a ligação com a competição, que referi anteriormente, considero bastante simples adicionar este pequeno grande pormenor às aulas de EF através do seguimento de algumas ideias de Siedentop.

A natureza festiva do Desporto proporciona entusiasmo e autenticidade aos seus praticantes, concedendo também um cunho social à experiência. No caso da EF existem formas simples de implementar, de forma indireta, esta dimensão nas aulas. São exemplos disso a proposta de escolha de um nome para as equipas, de uma cor, logótipo, estandarte, da constante captação de imagem através de vídeo e fotografia, da divulgação das notícias pela escola. Para além disso o facto de o Professor poder premiar os alunos demonstradores de atitudes como o *fair-play* ou outros valores pode ser um dado impulsionador dos mesmos (Siedentop et al., 2004).

Por fim, é do consenso geral que a identificação do melhor individual e/ou da melhor equipa numa época é algo que se faz naturalmente no mundo do Desporto.

Na EF, segundo o MED, o evento culminante espelha-se num momento de finalização de uma determinada época, extremamente festivo e cujo objetivo principal se centra na celebração do sucesso de todos os alunos e respetivas equipas, exaltando também os primeiros lugares. Deve também concorrer como mais uma ferramenta do professor para manter as equipas empenhadas em obter a melhor classificação possível até ao final da época. Estes eventos podem assumir uma vasta panóplia de formatos, ficando estes ao critério do Professor.

Iniciei este capítulo através de uma referência ao início do meu ano letivo que arrancou imediatamente com uma modalidade onde decidi implementar o MED.

Sentia-me extremamente familiarizada com o modelo, possuidora de conhecimento específico sobre ele e perfeitamente capaz de o aplicar. Temi o

à vontade que me rodeava, uma vez que a grande maioria dos meus colegas não sentia o mesmo. No entanto, a vontade de o aplicar e de proporcionar aos meus alunos aquela experiência, prevaleceu sobre todas as dúvidas e receios de que não se desenrolasse como previsto.

5.12.1 O Professor como “*Mestre de Cerimónias*”

Vou reportar o meu relato sobre a aplicação deste modelo à UD de Atletismo que realizei para o turno A do 10º AGD2, preservando o facto de também o ter implementado no turno B e noutras modalidades e turmas ao longo do ano letivo. Neste subcapítulo, reporto-me ao Professor com uma expressão peculiar, preconizada pelo professor da Didática de Atletismo, que vivenciou connosco o MED: “*Mestre de Cerimónias*”. Ele justificava esta auto intitulação referindo que o seu papel (objetivo) ao longo das aulas era apenas ser o “anfitrião”, que mantem o evento desportivo em movimento.

O arranque afigurou-se como o momento mais complexo e trabalhoso de todo o desenrolar da aplicação deste modelo. Planeei uma UD o mais abrangente possível, tendo sempre em conta que teria de ser possível um número equivalente de aulas para o turno B.

Consegui, deste modo, uma UD com seis aulas, a melhor das hipóteses. Onde decidi abordar em cada aula um tema diferente, sendo eles: resistência aeróbia, técnica de corrida, técnicas de partida, corrida de velocidade e corrida de estafetas.

O MED não necessita de um número mágico de aulas para poder ser aplicado. No entanto, aquando do planeamento da UD, o Professor deve preservar a natureza da atividade para que os alunos consigam atingir os objetivos ao longo da época. (Siedentop et al., 2004)

Tendo em conta que todas as aulas eram blocos de noventa minutos decidi abordar um tema em cada uma para que todas culminassem com uma competição entre as equipas a partir da qual eu pudesse realizar a avaliação dos conteúdos, como se revê no seguinte excerto:

“Decidi planear uma primeira aula onde o objetivo principal seria realizar uma avaliação diagnóstica a três capacidades motoras fundamentais das

alunas (força do trem superior, inferior e velocidade) que me auxiliasse na compreensão do nível de evolução técnica e motora em que estas se encontram e também numa construção consciente e equilibrada das equipas introduzindo também, por fim, uma componente mais teórica do modelo.”

(Excerto da reflexão da aula nº2, 19 de setembro, UD Atletismo, 10º AGD 2)

Esta aula decorreu exatamente como eu tinha previsto, sem qualquer incidente crítico. No entanto, logo após o seu término, recebi uma crítica do PC que me fez repensar em tudo.

Efetivamente, aquando da minha vivência prática deste modelo, a nossa primeira aula também foi uma aula dedicada apenas à avaliação diagnóstica das nossas capacidades físicas através de testes de medição para a constituição das equipas. No entanto, não tomei em consideração que, para alunos do 10º ano, este protótipo de aula pudesse ser desmotivante e passar uma primeira impressão errada da disciplina e principalmente, minha.

A crítica do PC baseou-se na baixa densidade motora de que a aula fora provida, tendo existido alguns tempos de espera, devido aos testes físicos.

No entanto, o meu desacerto talvez se tenha centrado no facto de eu olhar em demasia para estes alunos como pertencentes a um curso da área tecnológica de Desporto. A minha intenção era fazer mais do que aplicar o modelo na prática. Queria transmitir-lhes os seus pressupostos, levá-los a compreendê-lo para além do que a prática naturalmente demonstrava.

O excerto seguinte reflete o primeiro passo tomado na Prática Pedagógica, relativo a este modelo, as considerações sobre a preparação da primeira aula:

“Desta forma, depois de ter refletido sobre isto, penso que deve ser, sempre que possível, realizada uma primeira aula de elevada densidade motora, mais lúdica, que promova a relação entre os próprios alunos e o professor, e que crie um laço imediato entre a turma e a disciplina.

Posso dizer que optei por uma aula mais passiva em prol de um resto de período muito mais pragmático, ativo, entusiasta e de muito trabalho com um grupo de alunos conscientes, desde a primeira aula, daquilo que estão a fazer

e com uma visão muito mais abrangente e crítica do modelo de ensino a que estão a ser submetidos.”

(Excerto da reflexão da aula nº2, 19 de setembro, UD Atletismo, 10º AGD 2)

Feita a minha apropriação do nível de desempenho motor das alunas, chegou a altura de realizar a constituição das equipas.

Segundo Cohen (cit. por Siedentop et al., 2004, p. 25), o trabalho de grupo em equipa manifesta-se como um método especialmente eficaz de resolver dois problemas comuns no ensino da EF, nomeadamente a dificuldade em manter os alunos envolvidos na tarefa e proporcionar-lhes uma instrução e prática significativa.

Este tipo de organização permite ao Professor movimentar-se por todo o espaço oferecendo *feedback(s)*, ajuda e suporte a todos os alunos (Siedentop et al., 2004).

Siedentop et al. (2004), afirma que as equipas devem constituir grupos pequenos, para que todos os alunos consigam participar ativamente nas tarefas propostas. Uma vez que o turno era constituído por treze alunas, decidi constituir duas equipas de quatro elementos e uma de cinco, tendo em conta a forma como iria conduzir as aulas e adaptar a modalidade, as competições que iria realizar e as opções que me restariam quando alguma das alunas faltasse.

Decidi ser totalmente responsável pela seleção das alunas em cada equipa, ao invés de realizar esse trabalho conjuntamente com a turma. Uma vez que eles ainda estavam a conhecer-se decidi tomar partido disso, baseando-me apenas no rendimento físico demonstrado nos testes de *long jump*, *lançamento da bola medicinal* e *agilidade*, evitando, desta forma, qualquer aborrecimento entre os alunos. O seguinte excerto é ilustrativo do método utilizado para a formação das equipas:

“O método que utilizei foi bastante simples e básico. Com base nas marcas alcançadas pelas alunas selecionei à partida a três melhores, no geral das provas e as três com resultados mais fracos repartindo uma para cada equipa. Depois fui preenchendo os restantes lugares tentando colmatar as fragilidades com alunas que pudessem ajudar a equipa nesse sentido (ex: tendo uma equipa que tem duas alunas com bons resultados no long jump e na

agilidade, vou tentar colocar junto delas alguém que tenha bons resultados no lançamento da bola medicinal). Utilizei este método até ter as equipas preenchidas, sendo que na equipa de 5 elementos tentei equilibrar o conteúdo uma vez que vão jogar com “mais um” elemento. Pensei em dar duas aulas em que as equipas são de carácter provisório, uma vez que apesar de me estar a basear nos testes, estes podem, ainda assim, ter-me induzido em algum tipo de erro.”

(Excerto da reflexão da aula nº2, 19 de setembro, UD Atletismo, 10º AGD 2)

Sejam quais forem as decisões tomadas pelo Professor na constituição das equipas, os alunos vão sempre ter preocupações quanto à justiça entre eles. Vão lutar por equipas equilibradas e competição sem desigualdades (Siedentop et al., 2004). Daí a minha escolha de um método que, apesar de muito simples, evitasse em grande medida esses desacertos.

Para divulgação das equipas, imediatamente na aula seguinte, elaborei uma carta onde, para além de informar as alunas acerca da sua equipa e introduzir o espírito do modelo, enumerava também as tarefas de início de época.

“Caríssima Aluna,

É com muito prazer que, fruto da associação e afinidade entre a Faculdade de Desporto da Universidade do Porto e o Colégio com o Modelo de Educação Desportiva, te venho informar acerca da constituição da tua equipa de atletismo para a época 2012/2013.

Lembro que a partir de agora a tua equipa é o elemento central da tua aprendizagem. É junto dela que vais viver os melhores momentos desportivos desta época e é com ela que vais aprender a ser, não só uma melhor praticante, mais culta e entusiasta em relação ao desporto, mas também uma melhor pessoa, a todos os níveis. Espero de ti total entrega à equipa e às tarefas que vos serão propostas. A vossa função é serem o braço direito umas das outras apoiando-se mutuamente em todas as situações, tanto nos sucessos como nas dificuldades, que também existirão.

Contudo não se esqueçam que existem outras equipas e que também podem aprender com elas! Pratiquem o fair-play e respeitem o adversário, SEMPRE.”

(Excerto da carta de divulgação das equipas e tarefas MED, 1º Período, 10ºAGD2)

O conjunto de tarefas proposto centrou-se na personalização das equipas através da escolha de um nome, uma cor, um logotipo, um grito e da seleção de uma capitã. Sendo-lhes concedido o prazo de uma semana (até à aula seguinte) para a entrega dos mesmos.

Na mesma ocasião distribui por cada uma das alunas um contrato, ilustrado no excerto abaixo, que previa alguns aspetos com os quais o compromisso das mesmas era fundamental. Foi concedido um momento para que todas usufríssem da oportunidade de ler e de se consciencializarem com os termos abordados no contrato que posteriormente foi assinado por todas e por mim.

“Eu (...), comprometo-me a integrar a equipa que me for destinada para a modalidade de Atletismo (...) e a cumprir, em cooperação com a professora estagiária, com os termos visados neste contrato que são os seguintes:

- I. Ser assíduo e pontual;*
- II. Cumprir o regulamento da disciplina e do professor;*
- III. Cumprir as datas estipuladas para as tarefas propostas;*
- IV. Contribuir para a boa utilização e conservação do material utilizado;*
- V. Ser totalmente imparcial quando estiver responsabilizado por tarefas de pontuação;*
- VI. Assumir com seriedade as tarefas de gestão da aula que me serão atribuídas cumprindo com os pressupostos determinados pelo professor;*
- VII. Contribuir para o sucesso das aulas através do meu empenho e participação ativa em todas as tarefas;*

VIII. *Manter, ao longo de todas as atividades, uma atitude positiva relativamente ao desporto não esquecendo o significado da palavra “fair-play”.*

(Excerto do Contrato, no âmbito do MED, para a modalidade de Atletismo, 1º Período, 10 AGD2)

Todos estes pormenores me ajudaram a garantir as condições para o sucesso da implementação do modelo.

Os professores de EF de sucesso usam três estratégias chave para aumentar a probabilidade de os alunos terem sucesso nos diferentes papéis que lhes são atribuídos, sendo elas a centralização da importância das regras, a responsabilização dos alunos para uma determinada tarefa e preparação do material necessário (Siedentop et al., 2004). Todas foram utilizadas tendo eu colhido os seus frutos.

Aquando da lecionação da corrida de estafetas, tornou-se do meu interesse cultivar o espírito das equipas em horário extracurricular, com o objetivo de conseguir levar a disciplina para além das paredes do pavilhão. Assim atribui a todas as equipas a tarefa de construírem, elas próprias, um testemunho para utilizarem durante a aula que fosse representativo e caracteriza-se as mesmas. Tarefa, essa, que foi cumprida com todo o mérito.

As aulas foram-se então desenrolando com um entusiasmo e um sentimento crescente de filiação entre as equipas.

À medida que introduzi novos conteúdos fui também realizando a avaliação dos mesmos, tendo as alunas sido parte integrante dessa mesma avaliação. Como já tive a oportunidade de referir, todas as aulas terminaram com competição formal entre as equipas, sendo que todas se hétero avaliaram com o auxílio de algumas fichas de pontuação semelhantes à representada na Figura 2, o que automaticamente foi tomando forma como o nosso registo estatístico semanal.

Comportamentos a observar!	Equipa 2		Equipa 3	
	Nome	+	Nome	+
Olhar dirigido para a frente;	Beatriz		Neuza	
Tronco direito (no seguimento da bacia);	Inês		Sofia	
Coordenação dos MI com MS;	Catarina		Ana Sota	
Ponta do pé em dorsiflexão	Flávia		Joana	
	Repete: Catarina		Mariana	

Classificação Final

Equipa	TOTAL
2	50
3	30

✓ = 10 pontos cada;

✗ = 0 pontos.

OBSERVAÇÕES FAIRPLAY

Equipa 2 – “É uma equipa com membros muito “fortes”;
Tem boa coordenação e ajudam-se entre si.”

Equipa 3 – “Os membros mais “fortes” não colaboram
(ajudam) os membros mais “fracos”.

FIGURA 2 - FICHA DE PONTUAÇÃO NO ÂMBITO DO MED, UD ATLETISMO, 10º AGD2

Como meio para oficializar as pontuações em cada aula, criei um quadro competitivo que transportava comigo para todas as aulas onde as equipas podiam consultar a qualquer momento as suas pontuações anteriores.

Para além destas ferramentas recorri, mais do que uma vez, à entrega de um “manual do capitão” a cada uma das capitãs de equipa.



FIGURA 3 - CAPA DE UM DOS MANUAIS DO CAPITÃO, DISTRIBUÍDOS NO ÂMBITO DO MED, UD ATLETISMO, 10º AGD2

O Manual do Capitão assumiu, sempre que utilizado, o grande objetivo de proporcionar às equipas alguma autonomia na construção da própria aprendizagem sendo esta liderada pelo Capitão – a denominada por Siedentop et al. (2004), “*prática independente*”. Desse mesmo documento constava a informação necessária para que as equipas se pudessem preparar para o evento competitivo da aula em questão, centrando-se nas determinantes técnicas e erros mais comuns dos exercícios propostos.

Nas palavras de Siedentop et al. (2004), o Professor deve ser especialmente cuidadoso e criterioso na transmissão da organização da prática antes de dispersar os alunos, tendo eu optado por nem colocar qualquer informação desse cariz no manual, responsabilizando-me pela sua transmissão direta às equipas.

Para além de todos os pressupostos técnicos da modalidade em questão, centrei-me constantemente a atenção no *fair-play* preocupando-me a todo o momento com a educação e formação do carácter desportivo dos meus alunos. Assim, a primeira mensagem que podia ser lida em qualquer manual do capitão era a seguinte: “*AVISO: a componente “FAIRPLAY” (dentro da equipa e em relação às restantes equipas), terá especial destaque na avaliação final desta modalidade. Assim, todos os elementos da equipa devem: ajudar os restantes a melhorar a sua performance através de emissão constante de feedbacks e exaltar a sua equipa através da utilização do grito e hino da mesma, ao longo de toda a aula.*” (Excerto do Manual do Capitão, UD Atletismo, 10º AGD2).

Foi desta forma que exaltei, na minha prática, o pressuposto de Siedentop et al. (2004) quando afirma que enquanto o treinador, neste caso o capitão de equipa, lidera de uma forma primária a prática da sua equipa durante a aula o professor deve incentivar todos os restantes elementos das equipas a, mutuamente, oferecerem ajuda.

A época terminou, irremediavelmente, com o Evento Culminante!

Por uma questão de falta de tempo, não tive a oportunidade de salvaguardar uma aula completa para concretizar esta festa, no entanto consegui realizar um pequeno evento que contou com a presença dos restantes alunos do turno B para assistirem à entrega dos prémios. O excerto

de reflexão de aula seguinte pretende espelhar o ambiente extremamente festivo vivido durante a aula:

“O evento culminante tomou forma num torneio (competição formal). A parte final da aula foi marcada pelo revelar de resultados e pela entrega de prémios. Foi com grande entusiasmo que as equipas abraçaram este culminar de atividades tendo, finalmente, demonstrado o espírito que é cultivado pelo Modelo de Educação Desportiva. Foram exaltados os gritos e hinos e o fair-play foi vivido intensamente através do festejo dos resultados de todas as equipas.”

(Excerto reflexão da Aula Nº13, 26 de outubro, UD Atletismo, 10º AGD 2)

No que diz respeito aos prémios, Siedentop et al. (2004) refere que quase lhes pode ser atribuído um número nem uma forma limite. Acima de tudo, devem refletir os objetivos propostos no início da época e não só honrar as melhores equipas, como também distinguir os alunos que se destacaram na prática de aspetos como o *fair-play* ou o espírito de equipa, ou ainda que tenham demonstrado uma grande evolução na sua performance prática.

No caso deste turno, decidi distinguir todas as equipas através da distribuição de medalhas a todas as alunas, sendo entregue o prémio “liderança” às capitãs que receberam uma “medalha” que continha todas as outras, dos restantes elementos, no interior e a honra de as impor às colegas.



FIGURA 4 E 5 - TURNO A, 10º AGD2, EVENTO CULMINANTE DE ATLETISMO

Fornecendo às alunas toda a informação necessária para que gerissem a sua aprendizagem em autonomia, o meu objetivo foi tornar-me gradualmente desnecessária. Num momento inicial o Professor despende mais tempo a supervisionar esta prática independente, sendo que, à medida que o tempo avança e os alunos desenvolvem o seu conceito de trabalho de equipa o professor passa a ter a possibilidade de disponibilizar mais tempo a ensinar e ajudar os alunos individualmente, durante a prática (Siedentop et al., 2004).

Não podemos assumir que o Professor não ensina quando utiliza este modelo. Ele acaba antes por se tornar um *engenheiro educacional* (Siedentop et al., 2004), transmitindo aos alunos um novo método através do qual a sua aprendizagem será mais significativa e nunca se demitindo da sua função de auxiliar nesse processo.

Com os alunos mais responsabilizados por algumas tarefas de gestão e liderança da aula, o Professor ganha tempo para se dedicar a um trabalho mais especializado com pequenos grupos e individuais (Siedentop et al., 2004).

No entanto, para finalizar este capítulo, gostaria de colmatar tudo o que foi dito com a seguinte citação de Siedentop et al. (2004, p. 27): *“Does this mean they never do whole-group, direct instruction? No.”*. Importando referir que, apesar de ter aprofundado substancialmente este Modelo, a recorrência a outros modelos instrucionais, nomeadamente o modelo de instrução direta, foi realizada quando pertinente.

5.13. O Sucesso é um Percurso e não um Destino. A AVALIAÇÃO como uma Vantagem para o Aluno.

“A justificação da avaliação no campo educativo radica no facto de ela nos permitir a retroação sobre elementos da estrutura e do processo educativo e, inclusivamente, sobre os próprios objetivos, para modificá-los e aperfeiçoá-los, à luz dos resultados.”
(Carrasco, 1989, p. 16)

A avaliação constitui-se como uma paragem necessária e obrigatória no ciclo do processo de ensino aprendizagem: Planeamento – Realização – Avaliação (Bento, 2003). No entanto vejo-a essencialmente como um meio

privilegiado de chegar ao cerne de alguns aspetos dos quais são exemplos os apontados por Carrasco (1989), quando refere as possibilidades educativas, as falhas e dificuldades que se apresentam no processo de ensino aprendizagem e a oportunidade de, segundo elas, reorientá-lo e reorganiza-lo. Segundo o mesmo autor, as funções essenciais da avaliação no campo educativo centram-se no diagnóstico dos diferentes aspetos e facetas da estrutura, do processo e do produto educativos, como base para a adaptação do ensino às características e exigências concretas de cada situação de aprendizagem; no prognóstico ou previsão das possibilidades dos alunos, como base para a sua orientação pessoal, escolar e profissional e no controlo permanente do progresso educativo e dos alunos, permitindo informar a família, realizar adequadamente as promoções e, finalmente, distribuir diplomas e títulos com bases o mais objetivas possível.

Se “*o sucesso é um percurso e não um destino*”, a avaliação contínua ganha relevância no sentido da importância que deve ter a evolução do aluno ao longo de todo o processo educativo. Mais do que a diferença do ponto final em que se encontra o aluno relativamente ao ponto inicial, mas ao processo que o levou de um até ao outro. Ainda nas palavras de Carrasco, “*a avaliação contínua não é mais do que uma técnica que substitui o exame final do ano e o introduz ao longo do tempo letivo*” (1989, p. 32), e é precisamente no sentido de valorizar o crescimento e desenvolvimento do aluno, bem como o seu esforço para tal que considero este, um dos mais importantes modelos de avaliação. Ademais, se o principal valor da avaliação está em permitir a deteção de deficiências logo que elas se produzem, para que assim possam ser imediatamente resolvidas, a continuidade torna-se um valor determinante (Carrasco, 1989). Pode ainda dizer-se que o objetivo da avaliação se centra numa tomada de decisão, decisão essa que se inscreve, a maior parte das vezes, no quadro da realização de um objeto global (Damas & Ketele, 1985), parecendo-me que esta tomada de decisão deve ser sistemática e integral, isto é, prevista e que englobe todos os fatores que incidem no rendimento do aluno.

No entanto, a avaliação contínua não joga sozinha. É indubitável que dentro desta continuidade existam marcos que coordenam o processo educativo (Carrasco, 1989), sendo que é precisamente neste sentido que se evidenciam a avaliação diagnóstica (AD), a avaliação formativa e a avaliação

sumativa (AF). Durante o EP senti alguma dificuldade em manter este processo uno, tendendo para a sua fragmentação.

A AD tem este nome precisamente porque se constitui como uma primeira apropriação de conhecimento sobre o aluno, no que diz respeito a uma determinada modalidade. O diagnóstico é, de facto, um processo avaliativo (Damas & Ketele, 1985). Serve de base para planificar adequadamente a ação educativa e ajuda o professor a saber exatamente em que patamar se encontra cada aluno, assim como as aptidões e a personalidade que o caracterizam (Carrasco, 1989).

A AD posiciona um indivíduo/grupo em relação a uma ou a diferentes variáveis e responde a questões acerca do estado do aluno do ponto de vista motor no que diz respeito às capacidades condicionantes e coordenativas, aponta as suas maiores dificuldades, verifica a existência de alunos que se destacam do grupo, positiva ou negativamente e ainda responde à necessidade de ser realizada uma divisão por níveis de desempenho motor, entre outros aspetos (Kiss, 1987).

De facto, este foi um dos aspetos pessoalmente mais relevantes dentro desta grande dimensão do processo de ensino aprendizagem. A avaliação inicial foi sempre bastante importante no sentido de me orientar para as necessidades dos alunos e me aperceber, de facto, quais deveriam ser os objetivos e as metas a propor-lhes.

O primeiro problema com que me deparei foi acerca do que avaliar. Perdi-me várias vezes numa série de hipóteses. No que disse respeito às modalidades individuais e particularmente à Ginástica, que lecionei durante todo o ano letivo, à turma de AGD, o processo tornou-se relativamente mais simples, porque não envolveu a execução das modalidades num contexto onde existam diversas interferências do ambiente, isto é, o contexto aberto, característico das modalidades coletivas. Então rapidamente decidi optar pelo uso das “*check-list*”, que se mostraram um poderoso e extremamente prático meio de me guiar por todos os aspetos que considerei previamente importante verificar, acabando por utilizar o mesmo método na avaliação final.

No que diz respeito às modalidades coletivas a dificuldade afigurou-se ligeiramente maior. Num tão curto período de tempo, que não me proporcionava mais do que UD(s) de cerca de cinco blocos de noventa de

minutos para concretizar a missão quase impossível de consolidar a aprendizagem dos alunos, como poderia eu avaliá-los, bem como às suas habilidades e competências de forma justa? Tendo ainda em conta que, por vezes, os momentos de avaliação teriam de ser inseridos nessas cinco aulas, sucumbindo ainda mais tempo àquele que deveria ser dedicado à exercitação.

De um princípio eu não tinha dúvidas: as minhas avaliações iriam centrar-se no jogo. Se aprender a jogar é o grande objetivo, avaliar fora desse contexto não fazia sentido, ideia esta corroborada por Mesquita e Rosado (2011) quando enfatizam a necessidade da realização de uma avaliação autêntica, realizada em contextos reais onde se deve pretender obter indicadores da performance precisamente em contexto de jogo. Não erguendo, assim, barreiras ao envolvimento desportivo de todos, que se salientava regularmente como o ponto alto das aulas.

“O plano foi cumprido criteriosamente, sendo que, como esperado, a parte mais rica da aula foi o jogo 5x5.”

(Excerto da reflexão da aula nº39, 22 de fevereiro de 2013, UD Andebol, 10º AGD2)

Todavia, a necessidade de ajustar os objetivos e o grau de dificuldade das tarefas às capacidades dos alunos impunha-se, não devendo, no entanto, serem descuradas as exigências do jogo. Foi assim, recorrendo por diversas vezes a grelhas de apreciação do comportamento dos alunos, caracterizando-os por níveis, no que diz respeito a cada habilidade isolada, que realizei a avaliação da componente técnica dentro da componente tática, também avaliada e presente no jogo. (ANEXO VI)

O comportamento motor deve ser considerado pelo seu todo e não apenas pela soma das pequenas partes, pelo que complementei constantemente a minha avaliação com a análise da prestação do aluno em jogo.

Preocupe-me, naturalmente e desde cedo, em verificar como funcionava o pensamento e a tomada de decisão dos alunos durante o jogo e para isso, busquei a formulação de uma série de critérios que me auxiliassem a avaliar esse processo. Não bastando, a inclusão da dimensão ética e social na

formalidade da avaliação foi também centralizada, uma vez que foi do meu interesse que os alunos fossem valorizados, não só pelo seu rendimento em competição e pelas suas qualidades técnicas, mas também pela sua literacia desportiva, entusiasmo pela prática, força de vontade, dedicação e demonstração de uma deliberada e consistente entrega ao desporto.

Como processo complexo que é a avaliação torna-se merecedora de reflexão. Apesar de, pessoalmente, a bipartição dos momentos formais de avaliação terem sido fundamentais no auxiliarem do planeamento e numa constante melhoria e ajustamento do processo de ensino aprendizagem, senti, ao longo do EP, o grande peso e a importância da avaliação contínua como um incessante meio de chegar a um conhecimento autêntico sobre os meus alunos. Agora que chegou o término da Prática Pedagógica e a hora de revisitar tudo o que foi feito durante o ano, cheguei à conclusão que efetivamente, no que diz respeito à avaliação, fui sempre extremamente prática. Este momento nunca se personalizou num problema ou um obstáculo, mas numa necessidade que me auxiliou indubitavelmente a ajudar os alunos, o que justifica o título do capítulo quando caracterizo o processo avaliativo como uma vantagem para os mesmos.

Procurei que a avaliação se constitui-se como mais um momento de exercitação, que não suspendesse o processo de aprendizagem, onde, antes de mais, era proporcionada aos alunos mais uma oportunidade de chegar aos resultados desejados e obterem *feedback* sobre o desenvolvimento das aprendizagens (Mesquita & Rosado, 2011). De facto, se o aluno trabalha e aprende de aula para aula, se o professor ajuda e ensina de dia para dia, porque não centrar a avaliação em todo esse processo ou invés de a limitar à visualização de uma só performance?

Para além desta avaliação da componente motora, a disciplina de APD exigia também a realização de um teste teórico, por período, cuja classificação tinha um peso de 25% na nota final de cada aluno. Essa avaliação teórica tinha como grande objetivo analisar o conhecimento da turma no que diz respeito, essencialmente, aos regulamentos e situações de aprendizagem respeitantes às modalidades lecionadas em cada um dos respetivos períodos.

Procurou, por fim, ilustrar a minha reflexão acerca desta temática, reportando-me a um excerto de reflexão de uma aula de avaliação final:

“Procurando informar-me mais profundamente acerca deste tema central do processo de ensino-aprendizagem, que é a avaliação, questionei-me acerca do valor da mesma e da sua real utilidade.

O principal valor da avaliação, ainda nas palavras do mesmo autor, está em detetar uma deficiência logo que ela se produz, podendo remediá-la de imediato. É aqui que, na minha opinião, entra a importância da avaliação contínua. Apesar de considerar o momento de avaliação final central e de indubitável importância, por ser um momento onde todos os conteúdos adquiridos são postos à prova, penso que o real valor da avaliação está na continuidade, na verificação da evolução relativamente ao ponto de partida do aluno e não só na redução de todo o percurso do aluno a um momento único e final.

De uma forma geral considero que a turma demonstra evolução e resultados positivos no processo de ensino-aprendizagem, tendo principalmente em conta o reduzido número de aulas disponível para a leção desta unidade didática.”

(Excerto da reflexão da aula Nº36, 6 de fevereiro de 2013, UD Ginástica, 10º
AGD2)

A minha reflexão foi conduzida através da comparação dos objetivos e do processo previamente programados, com os resultados alcançados e com o decurso verificado na prática real (Bento, 2003), ou seja, procurei, através dela, averiguar se o nível atingido correspondeu aos objetivos propostos, o que se aferiu.

6. Viver O Colégio

6.1. Desporto Escolar. O Eterno Vestir da Camisola.

De acordo com a Lei de Bases do Sistema Educativo⁹, *“O desporto escolar visa especificamente a promoção da saúde e condição física, a aquisição de hábitos e condutas motoras e o entendimento do desporto como fator de cultura, estimulando sentimentos de solidariedade, cooperação, autonomia e criatividade, devendo ser fomentada a sua gestão pelos estudantes praticantes, salvaguardando-se a orientação por profissionais qualificados.”*

Como já tive a oportunidade de referir anteriormente, o Colégio afigura-se como uma instituição com uma grande tradição desportiva.

Esta escola surge catalogada com as frases *“o hábito de vencer”* e *“por amor à camisola”*, sendo reconhecida como *“um caso muito sério de sucesso. De catadupas de títulos em todos os escalões etários, (...)que se movimenta ao sabor das mais variadas modalidades. De largas centenas de alunos envolvidos. De ex-alunas que continuam a dar o seu suor e esforço em nome do colégio.”*(Sousa & Magalhães, 2006, p. 67).

De facto, talvez tudo se devendo à minha participação no DE enquanto aluna e às diversas oportunidades que tive de competir contra este Colégio, a minha perceção acerca do modo como o Desporto era desenvolvido e acima de tudo, vivido dentro e fora das paredes do mesmo não estava muito longe da verdadeira.

Segundo o coordenador atual do grupo de EF e do DE do Colégio, citado pelos autores referidos anteriormente, *“O Colégio não faz desporto por publicidade. O nosso projeto educativo tem uma visão global da formação humana e daí termos uma componente forte de atividade de enriquecimento do currículo. Como o desporto oferece um conjunto de valores educacionais temos*

⁹ Lei de Bases do Sistema Educativo (2005). Decreto-Lei nº 49/2005 de 30 de Agosto, n.º 51, 5.

a perspetiva que a prática desportiva é um meio para educar e não conquistar títulos.” (Sousa & Magalhães, 2006, p. 67).

A minha paixão pelo DE nasceu e foi-se desenvolvendo ao longo de todo o meu percurso no 2º e 3º ciclos. No entanto, tomou a sua maior proporção no Ensino Secundário, quando me deu a conhecer a modalidade que mudaria para sempre a minha vida, a Ginástica.

Desde então que parte do sonho de ser Professor passou também pela liderança de uma equipa de DE tendo assim a oportunidade de proporcionar a outros alunos as experiências únicas, o crescimento pessoal e a aprendizagem que eu própria tive a oportunidade de viver no seio do meu grupo.

Na semana de realização dos sonhos, chegou também o momento de assumir as rédeas de mais um sonho e enfrentar o primeiro treino. O desafio de me inserir num grupo já formado, onde já existia um líder (o treinador que os acompanhou até então) e tentar, de alguma forma, iniciar a minha partilha afigurou-se provocante.

No DE o Desporto Federado sempre foi visto com imenso respeito o que se mantêm até aos dias de hoje. Senti que o laço de respeito e confiança que criei com este novo grupo teve o seu primeiro leve aparecimento precisamente quando me apresentei e os informei da minha situação profissional. Quando referi ser treinadora de Ginástica Acrobática num clube (bastante célebre), de uma classe de pré-competição, instalou-se imediatamente um burburinho no pavilhão até ser perdida alguma da timidez e iniciado o turbilhão de dúvidas e perguntas.

Foi também esse o primeiro momento em que me apercebi da dinâmica da equipa. Mesmo com alguns elementos novos, o objetivo de todos era serem melhores, quer individualmente quer em grupo. Tinham o sonho de subir juntos ao pódio e sentia-se muito facilmente a humildade que pairava em cada um.

Saí com o coração cheio. Extremamente motivada para ajudar aqueles alunos a serem mais, a serem maiores do que eles próprios imaginavam que podiam ser. A concretizarem o deles, que um dia também fora o meu sonho.

Curiosamente, a treinadora líder do grupo era uma velha amiga da faculdade, que também trabalhava comigo no clube onde ambas treinamos ginastas federados. Esta amizade prévia ajudou-me, em grande medida, a

inserir-me no grupo e a sentir-me mais facilmente à vontade para me envolver no processo.

A ajuda dela foi muito importante e facilitadora nesse processo de adaptação e integração, e o facto de já termos trabalhado juntas foi fundamental para o desenvolvimento das nossas próprias rotinas e regras de treino, não fosse de fundamental importância conhecer os métodos e estratégias dos colegas de trabalho com a vantagem óbvia que é ter-mos idades muito próximas. Cedo os alunos perceberam a amizade que nos envolvia e se iniciou a partilha deste sentimento entre todos.

O meu grande objetivo era uni-los. Fazê-los crescer enquanto pessoas, educa-los através do Desporto e de forma integral, como se do seio de uma família se tratasse, tal como eu cresci.

A Ginástica do Colégio teve tempos áureos. No primeiro ano letivo que apresentaram um grupo em competição, em 2004/2005, sagraram-se de imediato campeões nacionais de DE, tendo-se afirmado como uma das maiores revelações de talento. Nos anos seguintes, continuaram no primeiro lugar, apresentando sempre esquemas mais completos e de uma crescente complexidade e perfeccionismo técnico (característico da época).

Competi, enquanto aluna, durante esses anos e vi o Colégio crescer, ganhar, formar novos campeões de ano para ano. Até que se deu uma paragem. Uma época em que não se apresentaram em competição. Após a saída dos elementos que constituíram o grupo durante esse período épico, o grupo sofreu uma grande quebra... e o passado debruçou sobre eles um grande peso: **o peso da glória**.

Este novo grupo, com o qual me deparei, era constituído por alunos sem experiência. Eram poucos aqueles que tinham pelo menos dois anos na Ginástica, o que fazia adivinhar um trabalho de formação inicial profundo e urgente.

A ambição, no que diz respeito ao Desporto e aos resultados, é um sentimento inerente aos alunos do Colégio e como parte integrante desse grupo, os nossos alunos partilhavam-no. Eles tinham o potencial, a força de vontade, o querer, e nós tínhamos o conhecimento e o treino para lhes oferecer.

Reunimos esforços e juntas, com o apoio frequente de um ex-aluno, arrancamos com a preparação do esquema 2012/2013. A acompanhar-nos tínhamos também, embora menos frequentemente, uma professora (responsável pelo grupo e pela ginástica do DE do Colégio) que no passado fora a treinadora do grupo (aquando de todas aquelas vitórias referidas anteriormente). Foram incontáveis as horas extra passadas no Pavilhão e o número de vezes que carreguei no “*play*” e voltei a ouvir a música escolhida. Mas o tempo e o trabalho em equipa deu frutos e o esquema nasceu do nosso trabalho! A cada treino o ambiente era mais positivo. A confiança crescia a passo e passo entre os alunos e ainda mais profundamente entre o grupo e os treinadores. O que eu desejava sentir começava a afigurar-se real.

Desloquei-me a todas as reuniões respeitantes ao DE, dentro e fora do Colégio e acompanhei o grupo em diversas exposições com variadíssimas finalidades.

Cedo chegou a semana antecedente à primeira competição. Estávamos prontos. Do ponto de vista gímico, conseguimos alcançar um nível que eu não expectava. Tínhamos um tema bom, uma música bastante feliz, fatos lindos, dificuldade e complexidade técnica satisfatória e suficiente para garantir um bom resultado e acima de tudo, tínhamos um grupo confiante.

O Distrital passou a correr e fomos apurados para a fase Regional. A alegria dos alunos perante o resultado foi extasiante. Agora detínhamos um desafio maior pela frente, a fase regional.

Pessoalmente, este foi um dos momentos mais marcantes do EP.

O dia da prova foi um turbilhão de sentimentos, de memórias, de saudade. Já referi anteriormente os professores que mais marcaram a minha vida e que me orientaram em grande medida por este caminho. Este foi um dia de reencontro com eles, desta vez não na mesma equipa. Pela primeira vez, fiz uma coisa que não tinha lugar na minha imaginação. Abraçar o meu antigo treinador envergando a camisola, as cores e o emblema de outra escola. Saudoso, ele retribuiu o abraço e entre tantas outras palavras desejou-me boa sorte, “*Que ganhe o melhor!*”. Este foi mais um choque com a realidade.

Só o grito do Colégio abrandou a saudade que renasceu em mim daquele, que foi o meu passado.

No DE as quotas de participação para acesso às fases Regional e Nacional são definidas pela Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular – Gabinete Coordenador e atempadamente comunicadas às Coordenações Locais e Regionais, que delas dão, o mais brevemente possível, conhecimento aos Coordenadores dos Clubes¹⁰.

As quotas definem quantos grupos são apurados para a fase Nacional, sendo que variam de ano para ano. O momento de divulgação dos resultados foi de uma tensão imensurável. Estávamos extremamente confiantes, uma vez que a nossa performance tinha sido isenta de falhas médias ou graves. No entanto, as classificações finais deixaram-nos em quarto lugar, atrás de duas outras escolas secundárias do distrito do Porto e atrás da minha antiga escola, vinda de Braga. Ao Nacional apenas passaram os dois primeiro grupos, tendo ambos os meus favoritos ficado excluídos.

Foi muito difícil lidar com a derrota para todo o nosso grupo. Os alunos ficaram inconsoláveis, apenas a palavra “*injustiça*” pairava no ar. Foi neste momento que os apresentamos com uma das lições mais importantes de todo o ano: **Saber lidar com a derrota**. Centrámo-nos na explicação de todas as primazias que podemos e devemos retirar da derrota, do quão podemos aprender e crescer com ela. Notou-se de imediato uma grande quebra no espírito vencedor que tínhamos criado até então, quebra essa que se evidenciou de forma premente no treino. O grupo sentiu que não foi reconhecido, principalmente porque eram alunos bastante conscientes das suas dificuldades e do número de objetivos que alcançaram ao longo do ano. Chegaram ao nível das outras escolas, não ficando nada atrás em nenhum aspeto. Simplesmente, a credibilidade tinha de ser reconstruída, e quando se recomeça, recomeça-se do zero.

Foi pouco tempo após o Regional que recebemos, no Colégio, uma chamada que mudou tudo. Um convite para realizar a abertura do Campeonato Nacional, precisamente como forma de reconhecimento da qualidade e do trabalho desenvolvido por toda a equipa. Isto veio confirmar e credibilizar todo o discurso que tivemos com os alunos sobre aquele apuramento e deixou-os

¹⁰ Regulamento de Desportos Gímnicos, 2010-2013, Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento-Curricular, Ministério da Educação.

extremamente felizes, regenerando a capacidade de acreditarem neles próprios enquanto ginastas e enquanto um grupo de grande valor.

A época terminou com um evento anual, organizado pelos treinadores do Clube de Ginástica: o Sarau Gímico.

Como balanço geral do ano letivo vivido e experienciado ao lado destes alunos e desta equipa apenas consigo encontrar uma palavra que o descreva: *incomensurável*.

É desmedido o afeto que desenvolvi por cada um. As horas que dediquei, a prioridade que cedi, os momentos que vivi. É desmedida a saudade que tenho de todos e de cada um.

O DE, no contexto da Ginástica do Colégio, proporciona um ambiente tão íntimo entre os treinadores e os alunos que leva muito facilmente à unificação e à construção de uma relação de proximidade e amizade tão grande quanto o respeito que nunca é esquecido nem abandonado. Este tipo de relação permitiu-nos conhecer o grupo tão profundamente que nenhum problema se declarou difícil de resolver, tendo com certeza evitado o aparecimento de tantos outros.

Considero, por fim, que a minha intervenção resultou num objetivo atingido, superando todas as minhas expectativas. Não havendo palavras que suprimam a necessidade de expressar o meu sentimento de gratidão por esta equipa, aqui fica a tentativa de um *resumir o resumo* da nossa “época desportiva”.

Somos Um.

6.2. A Direção de Turma: “Um Ato Amoroso”

“O diretor de turma é o professor que acompanha, apoia e coordena os processos de aprendizagem, de maturação, de orientação e de comunicação entre professores, alunos e pais.”

(Marques, 2002)

A direção da turma do 10º AGD2, foi uma tarefa realizada lado a lado com o PC, o diretor titular. Desde o primeiro momento ele acompanhou-me em

todas as tarefas e contactos com os encarregados de educação, prevenindo-me, também desde o primeiro dia, para a crescente autonomia que era sua intenção dar-me neste processo.

Roldão (1995) advoga que a função do DT incorpora um conjunto de vertentes de atuação que correspondem a diversos interlocutores, nomeadamente os alunos, professores e Encarregados de Educação. Desempenha, junto dos professores da turma, uma função de coordenação e de mediação entre a ação dos professores e os restantes atores envolvidos no processo educativo.

O DT desempenha assim um papel de dupla valência: ser docente e ser gestor.

São os professores os principais agentes de desenvolvimento curricular das suas disciplinas na medida em que é a eles que é dada a responsabilidade de dinamizar o currículo, adequar as atividades, estratégias e metodologias adequadas às características singulares de cada uma das turmas e de cada um dos alunos. O papel do DT centra-se na orientação destes processos, levando todos os docentes a dirigirem-se rumo aos mesmos objetivos educativos.

Ainda segundo Roldão (1995), a coordenação do DT não pode dissociar-se da consideração de um conjunto de problemas que cabem ao desenvolvimento curricular, como por exemplo: a estruturação das atividades como uma unidade coerente, adequada às características e necessidades da turma; a definição de prioridades curriculares no sentido do contexto socioeconómico e cultural dos alunos bem como do seu percurso académico anterior; o estabelecimento consensual do perfil de cada aluno e a clarificação das atitudes e valores a desenvolver por todos, para que sejam evitadas indesejáveis contradições.

Todos estes aspetos foram corroborados por nós ao longo do ano, sendo que as funções onde a minha intervenção teve mais peso tomaram lugar na organização de todos os documentos referentes aos alunos, marcação e justificação de faltas, contactos com os Encarregados de Educação, quer nos horários de atendimento quer nas reuniões de final de período, a resolução de qualquer tipo de problema ou inconveniente entre os professores da turma ou entre os professores e os alunos e acima de tudo a relação com os mesmos.

O ano letivo iniciou-se, na direção de turma, pela reunião de professores que é presidida pelo DT. Desde o início acompanhei o PC nesta tarefa, auxiliando-o em todos os aspetos, sendo que decidimos, desde o primeiro momento, realizar em todas as reuniões de professores (de avaliação e intercalares) um documento em que enumerássemos os pontos - positivos e negativos - indicados pelos professores, respeitantes a cada um dos alunos para que assim possuíssemos uma base de dados da qual pudéssemos usufruir nos atendimentos individuais aos Encarregados de Educação. O que ao longo do ano se mostrou bastante vantajoso e útil. Aponto também como uma das primeiras tarefas desenvolvidas por mim a criação do *dossier* da direção de turma.

Este *dossier* acabou por ser tornar a central de informação do DT. Criei uma ficha de atendimento para cada aluno (ANEXO VII), onde era possível assinalar as visitas dos Encarregados de Educação ao colégio e demarcar os assuntos tratados, sendo posteriormente assinada por ambos. Nesse dossier constavam, ainda, as informações base dos alunos, das quais são exemplos a seriação dos mesmos através dos números e nomes completos, as fotografias bem como os nomes e contactos dos pais e Encarregados de Educação.

Para além destes documentos de finalidade mais prática no decorrer do ano letivo, era também neste mesmo *dossier* eram, também, arquivadas as atas de todas as reuniões da turma (reuniões de avaliação; reuniões intercalares e reuniões de Encarregados de Educação), documentos formais do colégio; avisos; legislação; e também as notas dos testes de avaliação que iam sendo realizados ao longo do ano em todas as disciplinas, para que assim pudéssemos garantir a informação mais completa possível aos Encarregados de Educação.

O horário de atendimento envolvia que estivéssemos presentes, duas vezes por semana, durante trinta minutos na sala de atendimento do Colégio, garantindo a nossa disponibilidade para contactar com os pais e Encarregados de Educação.

Efetivamente, ao longo do ano fui-me apercebendo que existia alguma transversalidade no que diz respeito à dificuldade encontrada pelo DT em criar e manter contacto e relações de cooperação com os Encarregados de Educação dos alunos de rendimento inferior, o que é corroborado por

Arfwedson et al. (1983), quando o justifica através da frequente atitude séptica desses pais perante a escola.

Desta forma, aqueles com quem sentíamos mais necessidade de falar eram os mesmos com quem mantínhamos menos contacto, sendo esse, por diversas vezes, completamente nulo. O contacto com os Encarregados de Educação desses alunos, implicava, quase sempre, a transmissão de mensagens negativas e um pouco desanimadoras, o que era agravado pelos longos períodos de tempo que permanecíamos sem comunicar. No entanto, aprendi com o meu PC que, por mais negro que o panorama se afigurasse, existem sempre aspetos positivos que podemos – e devemos – salientar, mesmo em relação aos alunos mais difíceis. Arfwedson et al. (1983) acrescenta ainda que quantos mais frequentes e confidenciais forem os encontros com estes pais/Encarregados de Educação, maiores são as possibilidades de criar oportunidade de partir dos fatores positivos e de os desenvolver, cooperativamente. Desta forma, como refere o mesmo autor “*A função do professor, em relação aos pais é estabelecer, consequentemente, uma relação de ajuda: procurar compreender o que os pais querem e desejam em relação aos seus filhos e trabalhar para a realização destes desejos, tanto quanto possível dentro do espírito da escola democrática.*” (1983, p. 86).

Neste sentido, foi desde cedo que me apercebi da relação intimista que o Colégio pretende estabelecer com as famílias, com os pais e Encarregados de Educação, como está aliás bastante claro no PE, uma relação extremamente próxima e de cooperação máxima: “*Somos uma expressão concreta da liberdade de aprender e ensinar e do direito da família a orientar a educação dos filhos*” (p.10).

O maior encarregado de espelhar e transmitir esta atenção especial aos pais é exatamente o DT. A função do DT é muito mais do que institucional. Muitas vezes despendi mais do que o tempo do horário de atendimento. A preocupação com os alunos, com o seu desenvolvimento e formação pessoal é um “trabalho a tempo inteiro”. Junto do meu PC, não poucas vezes dedicamos tempo das nossas aulas para dedicar à direção de turma, ao diálogo com os alunos.

O carinho que eu nutria pela minha turma fixa encontrou-se, durante todo o ano letivo, em crescendo, e muito disso se deveu também à minha

participação na direção de turma. Ao longo do tempo criei um laço tão forte com cada um deles, que cada vez mais o tempo de permanência no pavilhão, no final da aula, ia aumentando. Falávamos sobre tudo. Dificuldades na escola, problemas nos clubes, no treino, problemas familiares e entre os amigos... entre nós não havia restrições. Senti que me tornara o alicerce de muitos deles. Um porto onde sabiam que encontrariam alguém que os ouvisse e compreende-se e também que tivesse sempre uma palavra para dar no final, quer fosse positiva ou negativa.

Considero que um DT que não se envolva no processo até ao ponto de conhecer a individualidade, a pessoa de cada aluno, não concretizará a sua função da mesma forma e com tanto sucesso como o faria caso se apropriasse desse conhecimento. Os alunos apreciam um Professor que se mostre interessado, que os procure, que se preocupe e os proteja. Foi através da tentativa da transmissão destes sentimentos que me aproximei dos meus alunos e foi assim que nos conquistamos mutuamente.

Paralelamente, segue a liderança da “equipa pedagógica”, tarefa essa da qual se apropriava com maior ênfase o PC, tendo eu permanecido ao seu lado em todos os momentos absorvendo toda a sua experiência.

6.3. XVII EXPO COLGAIA – “Ser Empreendedor”

“Sem um fim social, o saber será a maior das futilidades.”

(Gilberto Freyre)

A *ExpoColGaia* constitui-se como o maior evento anual realizado dentro das paredes do Colégio. De uma forma geral, afigura-se como uma exposição dos cursos oferecidos pela instituição para frequência e conclusão do ensino secundário, estilo “Mostra da UP”. Durante uma semana, o pavilhão B fica inutilizado para a EF, dando lugar à grande mostra. Cada curso, liderado pelo seu coordenador, contando com a participação de todos os professores, encarrega-se de idealizar e erguer o *stand* que o representará. O objetivo é desvendar às pessoas que não tem qualquer tipo de contacto ou conhecimento sobre o funcionamento da instituição qual é a sua oferta educativa e quais as vantagens, em termos extracurriculares, de frequentar o Colégio.

Enquanto professores pertencentes ao grupo de EF, e no meu caso, ligados diretamente ao curso de AGD, cabe-nos demonstrar o potencial e o cariz desportivo do Colégio a todos os visitantes, bem como a capacidade formativa do único curso existente ligado à vertente do Desporto.

Chegadas, as semanas anteriores ao início da celebração da XVII edição da *ExpoColGaia*, começou a sentir-se o reboiço no Colégio.

Reunimos, em sede do grupo de EF, para decidir qual o nosso plano de atividades, tema e perfil do *stand*. O que, previamente, já nos tinha sido pedido para “ir pensando” pelo nosso PC. O processo criativo é algo que me atrai substancialmente e sempre que a tarefa envolve “criar” algo, eu sinto-me particularmente desafiada (o mesmo acontece frequentemente na Ginástica). Após determinar, em núcleo, a nossa proposta de atividades, debrucei-me sob a procura de uma ideia que funcionasse para o *stand* e que marcasse a diferença. Foi então que me lembrei do *Estádio*. O nosso *stand* era um espaço retangular que se estendia em cerca de 10 por 5 metros quadrados. A minha ideia era forrar as paredes do *stand* com a fotografia panorâmica das bancadas do estádio, criando assim a sensação de estar “dentro” dele.

A primeira reação de todo o meu núcleo foi bastante incrédula. Achavam que as hipóteses de aquilo correr bem eram escassas e na verdade, nem eu própria sabia se poderia dar certo. Foi então que me informei junto do responsável pelas grandes impressões do Colégio e mostrei-lhe a fotografia que tinha em mente, dando ele o aval para avançar. Propus a ideia na reunião e o grupo cedeu-me a hipótese de tentar! (na imaginação deles aquilo só podia estar tão brilhante quanto na minha).

No final, o *stand* ficou brilhante. Nem eu o imaginara assim, com um relvado sintético a preencher a nossa área de solo, foi a cereja no topo do bolo. Juntando as ideias de todos, nomeadamente a parede de escalada, a tirolesa a fazer a ligação direta do *stand* para a bancada (permitindo aos mais pequenos visitante passear por cima da exposição), o *spot* da escola de andebol feminino que servia deliciosos bolos caseiros, e o *spot* de medição do IMC, os elogios não pararam de chegar durante aqueles quatro dias.

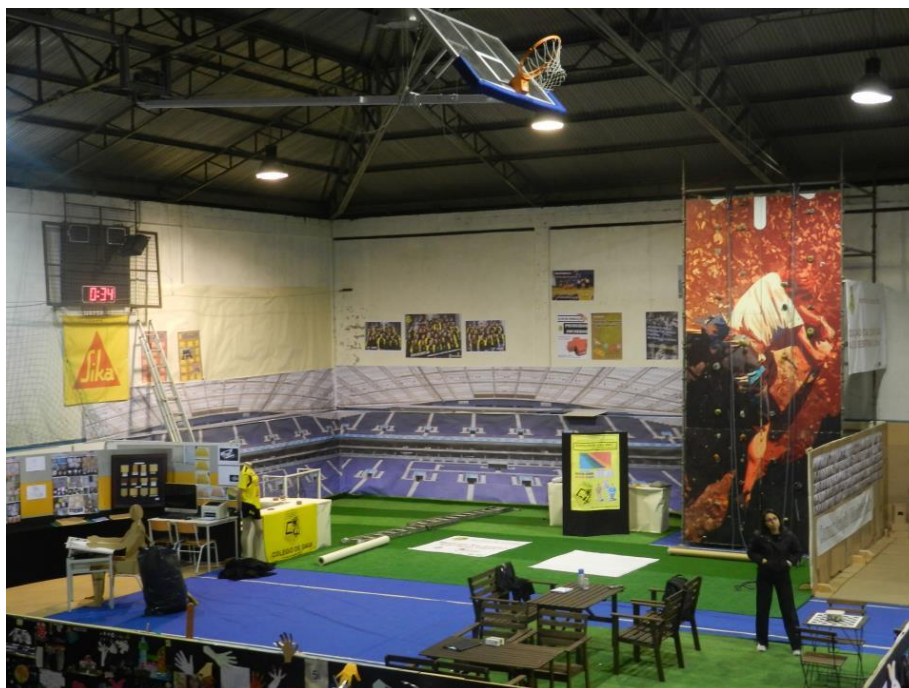


FIGURA 5 - STAND AGD E EDUCAÇÃO FÍSICA, XVII EXPOCOLGAIA

Foi nosso objetivo manter sempre algum espaço livre no *stand*, para que pudéssemos ter atividades diferentes a decorrer todos os dias. Providenciamos um trampolim, uma baliza com alvos, e variadíssimos *workshops*, de forma a tornar o espaço o mais ativo e concomitantemente atrativo possível.

Dentro do trabalho desenvolvido pela EF, pelo curso de AGD e pelo DE, a Expo foi repleta de atividades. Os alunos, foram sendo dispensados das aulas para se envolverem nas atividades e participar nelas, sendo que a minha turma de AGD, bem como todos os restantes alunos do curso, assumiram algumas responsabilidades extra integrando assim a nossa equipa na gestão da exposição. Durante essa semana, as nossas aulas foram totalmente dedicadas ao evento. O entusiasmo era geral e todos queriam ajudar.

No que diz respeito às atividades desenvolvidas, muitas foram aquelas que nasceram das propostas do nosso NE. Com toda a organização, gestão e monitorização a nosso cargo proporcionamos a todos os alunos atividades distintas, adequando-as às suas necessidades tendo em conta o seu ano de escolaridade. Para os finalistas do curso de AGD desenvolvemos o habitual *workshop* de primeiros socorros e, no mesmo dia, um *workshop* de materiais autoconstruídos, que se assemelhou em grande medida a uma das aulas que tivemos com dois professores orientadores da faculdade, destinando-se este a

qualquer aluno interessado. Posteriormente levamos ainda a cabo um *workshop* de *skate*, que consegui junto de um grande amigo, um dos melhores *skaters* da cidade invicta, que se disponibilizou a deslocar-se ao Colégio, acompanhado de dois colegas, também convidados por mim, dos quais exalto o campeão nacional. E por fim o sarau gimnodesportivo, também habitual, em cooperação com os restantes treinadores do clube de Ginástica (ANEXO VIII).

Estas atividades deram-nos a oportunidade de transmitir conhecimentos aos nossos alunos num outro contexto que não o da aula formal, sendo um pouco mais íntimo e descontraído, elevando o cariz prático e mais pessoal do processo de ensino-aprendizagem.

Em simultâneo, embora sem uma envolvimento tão profunda nossa, decorreram os torneios de futebol (feminino e masculino), basquetebol e andebol (inter-turmas), bem como as *masterclasses* de aeróbica e dança, a formação sobre organização de eventos desportivos, *workshop* de taekwondo, o desfile de moda noturno, o seminário levado a cabo pelo NE do ISMAI, as apresentações dos grupos de dança, os *flash-mobs* e o torneio de futebol infantil. Com a enumeração de todas estas atividades pretendo conseguir transmitir e partilhar o ambiente que se fazia sentir no Colégio durante estes dias.

Se, como já referi anteriormente, durante o período normal de aulas, esta já é uma instituição onde o Desporto é vivido de forma especial, os quatro dias de *ExpoColGaia* são o seu *ex-libris*. Para qualquer lado que se olhe ou se vá, o Desporto está presente e a ser intensamente vivenciado.

É muito difícil tentar espelhar em palavras o espírito emanado do grupo de EF, da envolvimento e participação dos alunos, do olhar das crianças quando entram na exposição ou quando se aproximam da grande parede de escalada.

São quatro dias mágicos onde toda a gente se aproxima e a comunidade educativa embarca como uma tripulação que rema toda no mesmo sentido e com o mesmo objetivo. O orgulho na instituição transborda no olhar de cada um dos funcionários e professores e também eu fui capaz de sentir esse orgulho, como se o Colégio fosse também um pouco meu naquele momento.

6.4. Atividades Desenvolvidas pelo NE. A cereja no Topo do Bolo da Integração do Estagiário no Contexto da Escola.

Ao longo do ano, várias foram as propostas para o desenvolvimento de algumas atividades avançadas pelo nosso PC. Alguma delas inseridas no plano anual do grupo de EF e outras que nasceram da nossa moção.

Cronologicamente as atividades foram as seguintes:

- I. Corta-Mato Escolar;
- II. Corta-Mato Distrital;
- III. I Concurso Fotográfico – “O Colégio Somos Nós”;
- IV. Visita de Estudo – Mostra da Universidade do Porto;
- V. Visita de Estudo – FADEUP + Estádio do Dragão;
- VI. Dia Mundial da Criança – Ensino Básico;
- VII. Provas de Aptidão Tecnológica (PAT).

6.4.1. Corta-Mato Escolar - “Todos os caminhos partem daqui.”

O corta-mato é uma das atividades inseridas no PA do grupo de EF.

Neste sentido, e por ser uma atividade que é repetida já há vários anos, possui uma dinâmica estruturada que apenas é sujeita a leves adaptações ou melhorias.

Para a sua realização foi convocada uma reunião do grupo de EF cujo objetivo foi distribuir funções de preparação do evento e gestão do mesmo no próprio dia. Mais uma vez, ficou evidente a preocupação do grupo em envolver profundamente os alunos do curso de AGD na organização, o que me parece bastante vantajoso, principalmente no que diz respeito aos mesmos, por lhes proporcionar, não só a oportunidade de participar como também de ajudar e compreender o que está por trás da organização de uma competição deste tipo, que no Colégio, particularmente, toma proporções colossais.

Entre outras tarefas, o meu NE responsabilizou-se pela elaboração e impressão de uma nova lona para a zona de chegada e do cartaz publicitário do evento, e eu, particularmente, pela monitorização da entrega de medalhas e

prêmios (pódios), controlo de tempos, fotografia e juntamente com os meus alunos do 10º AGD2, pela reconstrução de um velho pódio pertencente ao Colégio. No entanto, o papel fundamental de todos os professores, no dia da competição, acaba por se materializar na responsabilização das tarefas para que foram destacados e estar disponível para ajudar em qualquer situação que seja necessário.

No corta-mato do Colégio correm todos os seus alunos, desde o Pré-E até ao Ensino Secundário sendo esta participação de índole obrigatória constando também da avaliação da disciplina de EF.

O PC já nos tinha aliciado bastante ao contar como costuma decorrer este evento desportivo, elevando em grande medida as nossas expectativas relativamente a este dia. De facto, toda a escola é mobilizada no sentido do corta-mato, o que concedeu todo o sentido à frase que escolhemos para o cartaz, “Dia 21 de novembro, todos os caminhos partem DAQUI.”.

De toda a estrutura organizacional, considerei especialmente brilhante um aspeto. Após a passagem na zona de chegada, os alunos eram encaminhados para dentro de um dos pavilhões, ainda mantendo a ordem numérica, onde se encontrava montado um sistema de registo de chegada informático, com cerca de seis computadores, para onde se deslocavam em grupos de dez cedendo os seus dados. Este sistema permitiu a impressão e divulgação imediata dos resultados, entre outras avaliações estatísticas.

Com exceção de um ligeiro atraso na partida dos últimos dois grupos, que levou ao seu agrupamento e conseqüente confusão no que diz respeito aos percursos, a competição desenrolou-se de forma bastante fluida e organizada, tendo sido cumpridos todos os objetivos.

Tendo em conta que, durante as aulas de APD dediquei uma grande parte do tempo ao desenvolvimento da resistência aeróbia com vista à participação dos alunos nesta prova, não poderia ter ficado mais satisfeita com os resultados. No escalão Juvenis A (feminino), contei com o primeiro lugar e ainda com um quarto e um oitavo em 115 participantes, sendo que nenhuma das minhas alunas ficou abaixo da vigésima quinta posição. No que diz respeito ao mesmo escalão, desta feita masculino, contei com um quinto e um sexto lugar, sendo que nenhum dos meus alunos ficou abaixo da quadragésima primeira posição em 142 participantes. Para terminar, um

primeiro lugar, de um aluno desta mesma turma no escalão Juvenis B. Tendo sido os primeiros lugares apurados para a fase distrital.

6.4.2. Corta-Mato Distrital

Enquanto aluna, participei por diversas vezes nesta fase do corta-mato. Estar apurado significa ter um dos melhores tempos do escalão na escola, e foi exatamente assim que foram selecionados os alunos que representaria o Colégio no Distrital do Porto.

No oitavo dia de fevereiro, deslocamo-nos então até Laúndos, na Póvoa de Varzim, acompanhando a comitiva do Colégio. A manhã foi bastante agradável, tendo sido relativamente fácil coordenar os alunos durante as provas e tendo, nós, conseguido disfrutar da ocasião para os apoiar e acompanhar na competição.

A entrega de prémios foi marcada por um momento bastante caricato para mim. Felizmente, tivemos duas equipas no pódio e eu é que liderei o processo burocrático junto da organização para que elas pudessem estar presentes na cerimónia de entrega de prémios (entrega de cartões de cidadão, confirmação de nomes, entre outras tarefas.).

Desta feita, no momento da entrega das medalhas (realizada pela ex-atleta Aurora Cunha), chamaram um professor responsável pelos alunos. A minha primeira reação foi olhar à volta e procurar um dos professores do Colégio, enquanto aguardava para capturar o momento da consagração em fotografia. Acontece que não se encontrava nenhum professor por perto e perante isso as alunas chamaram por mim. Quando a Aurora Cunha me viu com uma *t-shirt* do Colégio e as alunas afirmaram que eu era sua professora, chamou-me também ela para o palco, tendo sido protagonizado um momento extremamente emotivo e marcante para mim.

Esta competição não poderia ter acabado melhor. Posteriormente, entreguei a medalha ao professor realmente responsável pelas alunas que me devolveu afirmando um grande agradecimento pela minha atenção e dedicação. Gesto que não mais esquecerei.



FIGURA 6 - CORTA MATO DISTRITAL, PÓDIO EQUIPA JÚNIOR

6.4.3. Concurso Fotográfico – “O COLÉGIO SOMOS NÓS!”

O concurso fotográfico era uma ambição minha já antes do Estágio se iniciar. Queria muito levar a cabo um concurso onde os alunos tivessem a oportunidade de revelar o olhar deles sobre a escola, através da fotografia que é uma das minhas grandes paixões e sem dúvida o meu maior *hobbie*.

Quando propus a execução desta atividade ao meu PC a reação dele foi instantaneamente positiva, apresentando toda a prontidão para me ajudar e orientar no processo burocrático no Colégio.

Em sede de Núcleo conversamos sobre qual deveria ser o tema do concurso e o primeiro ponto que assentamos foi relativo ao Desporto. O Desporto tinha de estar presente ou representado de alguma forma nas fotografias e decidimos chamar-lhe “O Colégio somos nós!”, com o intuito de mostrar aos alunos que o objetivo era a fotografia retratar aquilo que o desporto significava para eles no Colégio, mais especificamente captar fotograficamente momentos, pessoas ou objetos ligados ao desporto e EF, considerados marcantes, representativos ou significativos do que é aquela escola.

Uma das primeiras estratégias aplicadas no sentido de aumentar as probabilidades do sucesso desta atividade foi desenvolvê-la no âmbito da

ExpoColGaia e abrir a possibilidade de participação a toda a comunidade educativa.

O passo seguinte foi elaborar um regulamento que contemplasse todos os aspetos corroborados pela organização do concurso (ANEXO IX).

Para a realização do regulamento baseei-me no de um dos concursos fotográficos levados a cabo pela FADEUP, nomeadamente o intitulado “*A faculdade pelo meu olhar*”. Uma vez terminado foi entregue à direção do Colégio para que o pudessem analisar e aprovar. Após algumas leves adaptações, o regulamento foi aprovado e iniciamos a divulgação do concurso. Para tal, elaboramos um cartaz (ANEXO X) que distribuímos por todos os espaços do Colégio, sempre acompanhado de uma cópia do regulamento. A par disso, criamos um evento na rede social *Facebook* e conversamos com todos os professores para que incentivassem os alunos à participação nas suas aulas, sendo que recaímos mais intensamente sobre os professores do curso de Comunicação Multimédia e AGD (grupo de EF em geral).

Infelizmente, apesar de toda a divulgação, o número de participações foi muito reduzido, tendo sido defraudadas todas as minhas expectativas em relação a uma atividade que podia ter sido notável. Tinha como objetivo fazer uma exposição das melhores fotografias no *stand* de AGD e EF da Expo e, todavia, devido ao baixo número de participantes, acabamos por optar por expor todas, não atribuindo mérito a nenhum dos trabalhos.

Apesar de tudo isso, considero que este foi apenas o lançar da primeira pedra e ficaria bastante satisfeita se a segunda edição fosse realizada no próximo ano. Para aumentar o número de participações penso que é determinante a intervenção da generalidade dos professores junto dos alunos e o contante relembrar da existência do concurso e das datas limite de entrega das fotografias, bem como, talvez, a realização de uma sessão de esclarecimento para os mesmos.

6.4.4. Visita de Estudo – XXI Mostra da Universidade do Porto

A realização de atividades na escola é uma parte integrante do EP. Aquando da realização da Mostra da UP, em sede de Núcleo, achamos que era de grande interesse levar os alunos do 12º ano AGD a visitar a mesma.

Neste sentido, para além de lhes ser proporcionada a oportunidade de se informarem acerca de todas as faculdades e cursos oferecidos pela Universidade do Porto, o maior ganho seria talvez o contacto e a possibilidade de diálogo com os docentes, investigadores e estudantes da FADEUP, uma vez que a esmagadora maioria destes alunos já tinham definidos os seus objetivos académicos e a sua área de interesse, sendo ela o Desporto.

Esta visita e a sua organização prévia, bem como a gestão necessária no próprio dia, foram deixadas totalmente à nossa responsabilidade, sob a orientação do PC, o que se mostrou extremamente benéfico num primeiro contacto com as necessidades burocráticas envolvidas à mesma e com os problemas organizativos que surgem e necessitam ser resolvidos.

6.4.5. Visita de Estudo – FADEUP e Estádio do Dragão

O PC informou o NE que a visita ao Estádio do Dragão é, por norma, uma atividade desenvolvida, todos os anos e dinamizada pelos NE(s), pelo que, este ano fomos desafiados a continuar com a tradição.

Sempre com a perspetiva de inovar, propusemos incluir nesta visita de estudo uma paragem na FADEUP. Abraçada com agrado por parte do grupo de EF, esta ideia foi para a frente, destinando a visita às duas turmas de 10º ano do curso de AGD. No contexto deste curso, pretende-se proporcionar aos alunos uma visita a um dos mais emblemáticos símbolos associados desde sempre ao Desporto.

O Estádio surge como um local atípico em relação ao quotidiano da sociedade, em que a estratificação social não está presente com um vínculo tão acentuado. Paralelamente mostra-se como um lugar onde o espetáculo é o centro das atenções, exigindo um papel ativo de todos o que nele entram.

Nesta perspetiva o propósito desta visita foi a promoção de uma experiência desportiva, distinta das habituais, onde os alunos tiveram a oportunidade de visualizar, através de uma visita guiada, o funcionamento de uma infraestrutura de elevadas dimensões, as pessoas envolvidas, a simbologia e história do clube.

Por outro lado, a visita à FADEUP, como um dos destinos académicos mais ambicionados por estes alunos, tinha como principal objetivos familiarizá-los de uma forma mais profunda com a instituição, conhecer a sua história, viver o ambiente e o espírito que se sentem nos corredores e nos pavilhões e ter a oportunidade de o fazer numa visita guiada com profissionais da instituição que, para além de lhes facultarem a mais variada informação acerca do ingresso na mesma e das suas estatísticas estão dispostos a esclarecer-lhes todas e quaisquer dúvidas.

No final da visita era notável a motivação revigorada que todos os alunos ostentavam. A visita a estes locais foi como que um lembrete e/ou uma afirmação daquilo que os move, dos objetivos a alcançar e da força de vontade e trabalho que têm de despender nesse sentido. Pessoalmente, foi extremamente tocante poder levar os meus alunos àquela que tem sido a minha casa nos últimos cinco anos, fazendo transbordar sem nenhum esforço o orgulho que sinto na Faculdade de Desporto e em fazer parte dela, esperando que um dia também eles tenham a oportunidade de sentir o mesmo.

6.4.6. Dia Mundial da Criança – 1º Ciclo

Com a aproximação desta data, as atenções do Colégio voltam-se para os mais pequenos e rapidamente chegou até aos dois NE(s) de EF uma proposta para a elaboração de uma atividade no âmbito da celebração do Dia da Criança.

O primeiro facto marcante da organização desta atividade foi o facto de trabalharmos diretamente em conjunto com o outro NE, dividindo funções e responsabilidades e iniciando assim um ato de cooperação e partilha. Reunimos várias vezes, uma vez que a idealização da atividade nascia do zero.

Contando com a participação de 160 crianças e partindo do princípio que o objetivo era proporcionar-lhes um dia ativo e divertido, optamos por criar um circuito de quatro estações de jogos tradicionais repartindo os alunos por ano de escolaridade. Decidimos desde o primeiro momento, com a devida

autorização do grupo de EF, envolver os alunos do curso de AGD na gestão da atividade.

A maior dificuldade encontrada foi determinar como iríamos distribuir o tempo para que as crianças conseguissem usufruir das atividades propostas, sendo que nos deram um intervalo de tempo extremamente curto para a realização das mesmas. O maior imprevisto foi a vontade das educadoras de parar a rotação das estações para as crianças lancharem, o que não estava previsto, tendo sido necessária uma adaptação estrutural que acabou por fazer com que os grupos não passassem por todos os pontos. Graças à nossa organização espacial, bem distribuída pelos espaços disponíveis no Colégio, essa adaptação acabou por não se constituir um problema uma vez que os alunos, apesar de estarem relativamente perto uns dos outros, não tinham espaço suficiente para se apropriarem das atividades realizadas pelos restantes grupos. A ideia das estações era cada turma receber uma letra sempre que cumprida uma atividade, para que no fim todas as crianças se unissem e ordenassem as suas letras numa frase. Infelizmente, devido às adaptações que tivemos que fazer à gestão do tempo, vimo-nos obrigados a distribuir tudo no final.

Para animar os mais pequenos consegui o empréstimo, por parte da Associação de Ginástica do Norte, do fato da sua mascote, um tigre, que foi encarnado, em turnos, por dois dos meus mais carismáticos alunos da turma do 10º AGD2. A reação das crianças foi explosiva, tendo todas as atenções recaído sobre a mascote durante todo o tempo que esteve no exterior arrancando os maiores sorrisos e gargalhadas.

Independentemente da imprevisibilidade e adaptações realizadas à atividade, concluímos a mesma com sucesso, terminando em tom de festa e cumprindo o objetivo de transmitir a mensagem pretendida: *“Ser feliz é ser Colégio”*.



FIGURA 7- DIA MUNDIAL DA CRIANÇA, "SER FELIZ É SER COLÉGIO"

6.4.7. Provas de Aptidão Tecnológica

No 12º ano do curso de AGD é proposta aos alunos a realização de uma prova de aptidão tecnológica (PAT) que envolve um estágio e a realização de uma prova final escrita que os alunos devem realizar e apresentar oralmente.

Esse documento envolve a escolha de um tema e a realização de um estudo. Durante o ano, os professores da disciplina, dentro dos o meu PC, realizaram uma série de reuniões onde os alunos tiveram a oportunidade de esclarecer dúvidas, aconselharem-se e mostrarem o trabalho desenvolvido até então.

Foi a partir do objetivo de nos envolver profundamente na escola e nas suas diversas áreas e atividades que surgiu o convite do PC para integrarmos estas reuniões e podermos, também nós, dar o nosso contributo aos alunos.

A escolha do tema da PAT cabe a cada um dos seus autores, os alunos, no entanto, a fim de ser um tema pertinente e que contribua de facto para a aprendizagem dos mesmos, essa decisão tem obrigatoriamente que passar por uma aprovação dos seus professores orientadores. Por norma, os professores não excluem ou põe de lado o tema ambicionado pelos alunos, mas tentam moldá-lo de forma a tornar-se mais concernente com os objetivos da disciplina de Projeto.

Uma das nossas primeiras funções foi precisamente o aconselhamento relativamente ao caminho escolhido dentro de variadíssimos temas apontados pelos alunos, que, por norma, não sabiam exatamente o que fazer com a sua própria ideia. Oferecemos a nossa ajuda e disponibilidade para discutir opções

e estratégias de investigação e de aplicação de testes, tendo nascido uma forte relação de cooperação entre todos.

Durante o processo, acabamos por estar um pouco desligados do mesmo, tendo os professores responsáveis tomado o cargo das reuniões que foram sendo cada vez menos frequentes, dado que durante alguns meses todas as atenções foram voltadas para os estágios práticos dos alunos.

Apenas quando terminou esta fase é que foram novamente voltados os focos para as PAT(s), e os pedidos de ajuda voltaram a chegar com mais frequência. Existiam trabalhos muito bons. Aprendemos inclusive muitas coisas com estes alunos, nomeadamente conceitos técnicos sobre variadíssimos temas.

Para terminar, fomos chamados para pertencer ao júri das apresentações orais de alguns alunos. Recebi duas PAT(s), sendo que a minha função foi analisá-las, corrigi-las e preparar a minha arguição, isto é, o diálogo que teria com os alunos sobre uma análise crítica do seu trabalho onde incluiria também algumas perguntas sobre o mesmo.

Assim passei uma manhã de julho no Colégio, onde senti que, efetivamente, já não era apenas uma aluna de Desporto. É em alturas como esta que realmente nos apercebemos da grande bagagem que o ensino superior nos traz: do quão mais íntegros somos e nos tornamos e do conjunto de conhecimentos que adquirimos que nos permitem receber conscientemente as responsabilidades que nos vão sendo concedidas. Enfim! É nestas alturas que realmente nos apercebemos do quanto crescemos.

**7.INVESTIGAÇÃO como Chave para o DESENVOLVIMENTO –
“A importância do Comportamento do Professor na Lecionação
das Aulas de Ginástica.”**

7. INVESTIGAÇÃO como chave para o DESENVOLVIMENTO - “A importância do Comportamento do Professor na Lecionação das Aulas de Ginástica”

“O ensino constitui, pela sua necessidade prática, uma investigação. A atitude prospectiva, investigadora, decorre de experiências que apelam ao seu cultivo.”

(Bento, 1979, p. 23)

O contributo deste estudo na minha formação foi central na medida em que me instigou a um maior questionamento sobre o processo de ensino-aprendizagem e a uma grande procura de outros modos de organização e estratégias de ensino. Para além disto, foi mais uma dimensão que me levou a desenvolver a minha capacidade de refletir, uma vez que *“ser professor reflexivo é envolver-se na dinâmica entre a ação e a reflexão, a teoria e a prática e constantemente questionar para agir melhor.”* (Alarcão, 1996b, p. 119).

7.1. Resumo

No seio da prática pedagógica do NE, levantou-se um problema coadjuvado à lecionação das aulas de Ginástica, nomeadamente no que diz respeito ao comportamento do professor e à medida em que, o mesmo, afeta o processo de ensino-aprendizagem. Foi notória a diferença do comportamento, empenhamento e motivação dos alunos para a prática desta modalidade em relação às restantes. O controlo da classe passa por uma eficaz ordenação das relações interpessoais, ou seja, por um conjunto de condições relacionais que intensifiquem a manutenção de comportamentos apropriados (Sarmiento, 1993). Desta forma, o objetivo deste estudo, de natureza quantitativa, passa por caracterizar o comportamento do professor durante as aulas de ginástica, no que diz respeito ao tempo despendido nas principais tarefas do Professor. A amostra foi representada pelos três estudantes-estagiários do NE da FADEUP e três turmas, respetivas, nomeadamente um 10, um 11º e um 12º ano. Para recolha de dados procedemos à gravação, em vídeo, de quatro aulas que

foram observadas, em diferido, recorrendo ao instrumento de Observação Sistemática do Comportamento do Professor de Sarmento (1993) e à ferramenta de observação *TimeLine*. Concluímos que ao longo das quatro observações, as quatro principais dimensões do processo instrucional são aquela onde os estudante-estagiários, de forma transversal, despendem mais tempo. No entanto, existem algumas oscilações que não deveriam acontecer, como um tempo de “Instrução” e “Organização” demasiado alargados a par de uma percentagem de tempo despendido em “Feedback” muitas vezes reduzida.

PALAVRAS-CHAVE: OBSERVAÇÃO; COMORTAMENTO PROFESSOR; GINÁSTICA; TIMELINE.

7.2.Introdução

O presente trabalho científico surge integrado no RE e na Prática Profissional do 2º Ano de Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto. Situada dentro da pertinência da Área 1 – *Organização e Gestão do Ensino Aprendizagem*, nas Normas Orientadoras do Estágio Profissional¹¹ de surge a tarefa de realização de um conjunto de observações sistematizadas

Foi no ano letivo de 2011/2012 que o primeiro NE da FADEUP com o qual o Colégio cooperou, desenvolveu, em conjunto com o PC e a PO, uma ferramenta informática de registo que os auxiliou a colmatar algumas das dificuldades sentidas na observação dos colegas e de outros professores/alunos nas aulas de EF. O NE do ano letivo 2012/2013, do qual fiz parte integrante, encontrando dificuldades semelhantes, deu continuidade ao desenvolvimento da ferramenta em questão, com o propósito de otimizar as suas tarefas de observação de aulas. Assim, com a ajuda de um professor do Colégio com alguma experiência na área informática, particularmente no *software Microsoft Access*, o núcleo partiu de uma discussão sobre o que fazer

¹¹ NORMAS ORIENTADORAS DO ESTÁGIO PROFISSIONAL DO CICLO DE ESTUDOS CONDUCENTE AO GRAU DE MESTRE EM ENSINO DA EDUCAÇÃO FÍSICA NOS ENSINOS BÁSICO E SECUNDÁRIO DA FADEUP. Este é um documento interno da FADEUP, elaborado pela Doutora Zélia Matos, para a unidade curricular de Estágio Profissional I e II, do ano letivo 2012-2013.

e quais seriam as estratégias a desenvolver numa ferramenta que contemplasse as especificações dos instrumentos, já existentes, como seja o *Academic Learning Time - Physical Education (ALTE-PE)* de Siedentop e que, simultaneamente, facilitasse o registo e observação dos intervalos de tempo. Após aferição dos aspetos a melhorar na ferramenta original, deu-se início ao desenvolvimento da ferramenta informática de registo *TimeLine*.

Com o desenrolar da nossa Prática Pedagógica, e, particularmente aquando da lecionação, por parte de todo o núcleo, da aulas de Ginástica, foi notória a diferença do comportamento, empenhamento e motivação dos alunos para a prática desta modalidade em relação às restantes, nomeadamente, os desportos coletivos tradicionais. Tendo isto em consideração e ao serviço do objetivo maior deste estudo de investigação, decidi colocar a questão da organização e gestão das aulas de Ginástica, contextualizando o comportamento do Professor de EF no Ensino Secundário e compreender em que medida este influencia ou não o comportamento do aluno no que diz respeito, mais especificamente, ao tempo despendido nas diversas categoria do instrumento de observação do Comportamento do Professor (Sarmiento, 1993).

Neste sentido, Corrêa et al. (2006, p. 242) refere que *“a prática pode ser definida como um esforço consciente de organização, execução, avaliação e modificação de ações motoras a cada tentativa. Ela tem sido um dos fatores mais estudados no campo da Aprendizagem Motora, uma vez que é um aspeto fundamental para a ocorrência da aprendizagem. Essa assunção tem implicado a pergunta sobre qual é a melhor maneira de se organizar e estruturar a prática para promover uma aprendizagem efetiva.”*

Segundo Sarmiento (1993) entende-se por gestão da aula o conjunto de comportamentos do professor que regulam o comportamento dos alunos, os tempos, as tarefas a realizar, os espaços e os materiais. A organização deve nesta medida ter como principal objetivo criar condições para que os alunos possam disfrutar do máximo de tempo possível nas atividades planeadas. Por seu turno, Piéron (1984), define como objetivos da organização do ensino a facilitação das condições do ensino e da aprendizagem, promovendo o maior número de oportunidades aos alunos para que participem em segurança nas tarefas propostas. Já Siedentop (1991) defende que a forma mais eficaz de

organizar é ensinar os alunos a fazê-lo rápida e organizadamente durante as aulas. Como constituintes de uma parte importante do tempo despendido nesta tarefa aparecem as deslocções, a manipulação de materiais, o tempo de instrução, o controlo de presenças e arranque da aula. Mais ainda e de acordo com Malmberg (2003), os aspetos que parecem concorrer com maior ênfase para fatores de causadores da destabilização comportamental com que nos deparamos na lecionação da Ginástica, advêm de uma série de aspetos relacionados com a especificidade da modalidade, seu conteúdo, e com a forma de abordagem escolhida pelo professor, o método. A este respeito, muitas vezes os profissionais planeiam o conteúdo dos programas baseado apenas nas séries e regulamentos dos eventos competitivos, não sendo feita qualquer adaptação ao contexto escolar.

Frequentemente, a repetição obstinada dos mesmos movimentos leva ao decréscimo acentuado da motivação dos alunos e para além disto, segundo Nunomura e Tsukamoto (2006) a natureza coordenativa e as situações não habituais propostas pela abordagem dos conteúdos gímnicos, associadas à dificuldade técnica da execução dos mesmos, oferecem-lhes riscos que acabam por gerar medo afastando-os da modalidade e comprometendo o seu desempenho. Todavia, Metzler (1990), afirma que não existe um “melhor caminho” para ensinar a Educação Física. Não existe uma receita, uma fórmula perfeita. A cada momento o professor ensina um conteúdo diferente, num contexto diferente e a um grupo de alunos também ele diferente e a cada mudança deve adaptar a sua intervenção a fim de tornar o processo de ensino aprendizagem mais eficaz para cada um dos seus alunos.

Tendo em consideração estes aspetos, Sarmiento (1993) afirma que o que mais deve interessar ao professor deve ser o aumento do tempo disponível para a atividade (tempo previsto para a atividade subtraído ao tempo passado em tarefas de organização e gestão). Esta tarefa torna-se atingível através de alguns aspetos relativamente simples como a diminuição do tempo despendido na transmissão das tarefas e nos episódios de transição e diminuição do tempo de montagem e desmontagem de materiais. Assim, há que reduzir o número e a duração dos episódios de gestão, reduzir os discursos e a quantidade de informação verbal, planear e treinar as rotinas da aula, mantendo, no entanto, o dinamismo da sessão de forma a conseguir elevados níveis de envolvimento e

participação dos alunos, alinhando desta forma na ideologia de Rink (1985, p. 43) que refere: “(...) *You cannot be an effective teacher until you are first an effective manager.*”. Do mesmo modo, Rink (1985), refere que existe uma ligação direta entre as capacidades do professor enquanto gestor da aula e a aprendizagem dos alunos e que uma grande dificuldade encontrada pelos profissionais docentes se centra na gestão de aulas com um grande número de alunos que apresentem várias necessidades diferentes.

Por outro lado, Doyle (cit. por Rink, 1985, p. 43) estabelece uma relação entre a organização da aula e o problema de manter a ordem no que diz respeito ao comportamento dos alunos. Neste contexto, ordem significa que os alunos estão envolvidos na tarefa proposta pelo professor num determinado momento, escolhendo cooperar com o professor evitando maus comportamentos. Isto é, ainda que escolham não estar totalmente envolvidos na aprendizagem, mantêm um comportamento minimamente adequado à permanência na aula.

Assim sendo, o controlo da classe passa por uma eficaz ordenação das relações interpessoais, ou seja, por um conjunto de condições relacionais que intensifiquem a manutenção de comportamentos apropriados (Sarmiento, 1993).

Neste quadro, sendo a disciplina, talvez, um dos aspetos que pode concorrer para a explicação do problema verificado neste estudo, importa referir que, esta não se apresenta apenas como o resultado da eficaz aplicação de técnicas de controlo disciplinar, mas também se espelha como a consequência da organização e gestão da atividade, da competência com que é aplicada e também do clima relacional em vigor (Sarmiento, 1993). Siedentop e Tannehill (2000), por sua vez, referem dois aspetos como principais problemas que podem advir de uma má gestão da aula: o aumento dos problemas disciplinares e a redução do tempo que poderia ser utilizado para a prática e aprendizagem, verificando-se alguma concordância com o referido pelos autores apontados anteriormente.

Também estes autores apresentam como estratégia para combater este problema: o “*preventive class management (gestão preventiva da aula)*”. Estas estratégias referem-se um conjunto de comportamentos pró-ativos, que os professores devem utilizar para desenvolver e manter um clima positivo,

previsível e orientado para a tarefa na aula, onde deve ser atribuído o menor tempo possível às tarefas de gestão. A solução apresentada centra-se essencialmente na criação de rotinas, juntos dos alunos, que devem ter a oportunidade de as treinar e ser reconhecidos pelo sucesso na sua concretização.

Assim, estas tarefas de gestão vão sendo realizadas de uma forma cada vez mais rápida e com uma menor necessidade de atenção por parte do professor. Este sistema de gestão habilita desta forma os alunos a conhecerem perfeitamente as tarefas e quando e como as realizar de forma autónoma. O cuidado que o Professor deve ter na transmissão das rotinas de gestão da aula deve ser tão grande como na transmissão de um elemento técnico. É necessário dar aos alunos tempo para a prática dessas tarefas bem como recorrer à demonstração e ao *feedback*.

Trata-se do desenvolvimento de um “contrato social” do Professor com os alunos, isto é, um compromisso, onde estes estão ativamente envolvidos no processo e conhecem as regras compreendendo o porque da sua existência bem como da importância dos procedimentos adotados e das rotinas para o seu processo de aprendizagem. Todo o tempo despendido com os alunos com o objetivo de fazer com que eles compreendam estes aspetos é “tempo bem gasto”(Siedentop & Tannehill, 2000).

A formação constrói-se através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas, por isso emerge a importância de dar um estatuto ao saber da experiência (Nóvoa, 1992). Foi precisamente neste ato reflexivo que surgiu então a necessidade de investigar a nossa ação.

Assim, o propósito do presente estudo é analisar as interações entre professores e estudantes, no sentido de compreender as condições que determinam a qualidade do ensino na UD de Ginástica.

7.3.Objetivo do Estudo

- I. Caracterizar o comportamento do Professor durante as aulas de Ginástica, no que diz respeito ao tempo despendido nas diversas

categorias correspondentes ao Instrumento de Observação do Comportamento do Professor.

7.4.Procedimento Metodológico

“O professor, para poder intervir no real de modo fundamentado, terá de saber observar e problematizar (ou seja, interrogar a realidade e construir hipóteses explicativas).”

(Estrela, 1986, p. 26)

O presente estudo configurou-se através da aplicação de um instrumento de observação sistemática do Comportamento do Professor (Sarmiento, 1993).

A recolha de dados foi feita em três turmas (uma do 10.º ano e duas do 12.º ano), sendo todas elas lecionadas pelos três Estudantes-Estagários de um núcleo de estágio, integrado no ano de Estágio Profissional, que decorreu num Colégio semi privado, no âmbito do 2.º Ano de Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto (FADEUP), no ano letivo 2012/2013.

A amostra foi composta por três estudantes estagiários, professores em formação, e setenta e três alunos, 29 do sexo feminino e quarenta e quatro do sexo masculino (Quadro 4).

QUADRO 3 AMOSTRA

Estudante-Estagário	Turma	Nº de Alunos	Sexo	Sexo
			Feminino	Masculino
Maria	10º AGD 2	30	13	17
Duarte	12º CGE 1	18	8	10
Inês	12º AQB 2	25	8	17

Ao todo, contamos então com três EE(s) (professores em formação) e com setenta e três alunos, dos quais vinte e nove são do sexo feminino e quarenta e quatro são do sexo masculino.

7.4.1.Recolha de Dados

7.4.1.1.Instrumento

Para o registo foi utilizado o instrumento de observação sistemática do Comportamento do Professor (Sarmento, 1993). Este sistema tem por objetivo estudar o comportamento dos professores, permitindo traçar um perfil das suas características mais frequentes, sendo caracterizado por um registo de intervalos de tempo. Sarmento (1993), aponta este instrumento como um excelente meio de recolha de informação, podendo ser utilizado em situação de autoscopia e feedback.

Este sistema permite, nesta medida, traçar um perfil das características mais frequentes observadas no professor e apresenta oito categorias distintas, sendo elas: Instrução; Feedback; Organização; Afetividade Positiva; Afetividade Negativa; Intervenções Verbais do Aluno; Observação e Outros Comportamentos, que analiso, de seguida, mais profundamente:

- I. **Instrução (I):** Intervenções do professor relativas à matéria de ensino ou à forma de realização do exercício.
- II. **Feedback (FB):** Toda a reação verbal ou não verbal do professor à prestação motora dos alunos com o objetivo de o interrogar sobre o que fez e como o fez e/ou de avaliar, descrever ou corrigir a sua prestação.
- III. **Organização (O):** Intervenções do professor que regulam as condições materiais da vida da classe.
- IV. **Afetividade positiva (AFP):** O professor elogia, encoraja, recompensa, incita ao esforço ou apresenta um aluno como exemplo a seguir.
- V. **Afetividade negativa (FN):** O professor critica, acusa, ironiza, ameaça ou exerce qualquer tipo de punição.
- VI. **Intervenções verbais dos alunos (IVA):** Período durante o qual o professor ouve os alunos. O aluno fala por sua iniciativa ou responde a uma questão posta pelo professor.

- VII. Observação (OB):** Períodos durante os quais não ocorrem nenhuma intervenção verbal do professor ou do aluno. O professor mostra-se interessado no que está a acontecer na aula.
- VIII. Outros comportamentos (OC):** Outros não especificados. (Sarmiento, 1993)

7.5.3.O Registo Visual das Aulas

Para realizar a recolha de dados, procedi à filmagem de quatro aulas, através de uma camara de vídeo, para posterior observação. Escolhi observar duas aulas lecionadas por mim e uma lecionada por cada um dos meus colegas de núcleo - uma vez que o problema surgiu como transversal a todos – onde apenas nos focamos sob a parte fundamental das mesmas.

Assim, escolhi duas aulas da UD de Ginástica do segundo período da turma do 10º AGD2, dias 23 e 30 de janeiro respetivamente, uma aula da UD de Ginástica do segundo período da turma do 11º CM1 também respeitante ao dia 30 de janeiro e por fim uma última aula, UD de Ginástica do segundo período da turma do 12º AQB2 concernente ao dia 22 de janeiro.

Para além do registo audiovisual, foram utilizadas as reflexões realizadas pelos estudantes estagiários, respeitantes às aulas em questão, como meio de contextualização da informação recolhida.

7.5.4.Três Observadores – O *TIMELINE*

O método utilizado para recolha de informação foi a ferramenta “*TimeLine*”, que permite o registo através do computador (formato digital) com algumas singularidades, particularmente vantajosas, como o registo contínuo do tempo estipulado. Sendo que esta ferramenta está preparada para receber qualquer instrumento, pré-definido, cuja metodologia se baseie num registo de intervalos de tempo, a única necessidade foi adaptá-lo às categorias existentes no Sistema de Observação do Comportamento do Professor. Se é necessário registar a quantidade de tempo que o professor desempenha uma determinada função, utiliza-se então um registo de duração, sendo o tempo a medida de comportamento (Sarmiento, 2004). Existem ações que se repetem várias vezes (por unidade de tempo) e outras que raramente ocorrem. “Repetibilidade” e

“Duração” são dois aspetos da observação do comportamento humano. Para o estudar torna-se necessário seleccionar a dimensão que melhor o caracteriza: frequência e/ou extensão, ou seja quantas vezes se repete e/ou duração da sua ocorrência”(Sarmiento, 1993, p. 21).

A observação dos vídeos foi realizada por três juízes, pelo que todos procederam ao registo da informação recolhida. Paralelamente foi calculada a fiabilidade inter-observadores, dois a dois. *“Se o estudo inclui vários comportamentos de grande frequência e duração em que a sua ocorrência e codificação não permite aos observadores os registos convenientes, então há que recorrer a registos gravados a fim de se respeitarem os princípios de validade e fidelidade. Neste último processo há que atender a duas etapas: a filmagem (o comportamento do treinador, do atleta ou da interação) e o registo/recolha dos dados (ficha de registo previamente elaborada), preparadas de acordo com o objetivo do estudo”*(Sarmiento, 1993, p. 21).

7.5.5.Cálculo da Fiabilidade Interobservadores

“Um dos principais critérios para a avaliação da qualidade de um instrumento é a sua confiabilidade e esta pode ser considerada maior quando, em repetidas mensurações de um atributo, se obtiver uma menor variação”
(Gaidzinski, 2003, p. 73)

Siedentop (1991), define fiabilidade como sendo o grau em que dois observadores, utilizando os mesmos métodos e olhando para a mesma pessoa, ao mesmo tempo, registam o mesmo comportamento. A importância da fiabilidade caracteriza-se pela capacidade do registo dos acontecimentos ser o mais concreta e aproximada possível relativamente ao que aconteceu na realidade. Sarmiento (2004) afirma a avaliação das qualidades estatísticas do sistema como uma forma de estabelecer um nível aceitável de confiança.

Com o intuito de mensurar o grau de fiabilidade do instrumento utilizado – Sistema de Observação do Comportamento do Professor – foi utilizado o cálculo do Coeficiente Kappa (Cohen), que pode ser definido como uma medida de associação empregada para descrever ou testar o grau de

concordância (Gaidzinski, 2003) e a percentagem de acordos entre observadores (Siedentop, 1991). Esta percentagem é passível de ser calculada através da seguinte fórmula:

$$[\text{Acordos} / (\text{Acordos} + \text{Desacordos})] \times 100 = \% \text{ Acordos}$$

Quando são medidos poucos comportamentos, o valor mais aceitável para a percentagem de acordos deve ser, no mínimo, de 70%, uma vez que o número total de categorias é oito, o que se insere no intervalo de seis a dez (Metzler cit. por Darst et al., 1989). Mais recentemente, Metzler (1990) reafirma que uma percentagem de 80% ou mais é considerada aceitável, sendo que, a menos que uma percentagem mais baixa seja registada regularmente, um acontecimento pontual deste tipo é também considerado aceitável. No que diz respeito ao Kappa de Cohen, valores maiores que 0,75 representam excelente concordância, valores abaixo de 0,40 afiguram baixa concordância e valores situados entre 0,40 e 0,75 caracterizam concordância mediana (Gaidzinski, 2003).

Relativamente a este estudo, todos os valores de percentagem de acordos se encontraram acima de 70%, sendo o mais baixo relativo ao vídeo 1, do 10º AGD2, correspondente aos observadores 1 e 2, representando uma percentagem de 77%. Já o valor mais alto corresponde a uma percentagem de 90% encontrada nos acordos dos observadores 1 e 3, no vídeo 4 do 12 CGE1.

No que diz respeito ao *Kappa de Cohen*, o valor mais baixo encontrado corresponde a 0,5378 e o mais alto a 0,7485, correspondendo aos mesmos vídeos indicados no parágrafo anterior, respetivamente.

Desta forma, podemos concluir que foram obtidos valores de kappa e percentagens de acordos que nos permitem afirmar a fiabilidade das observações. (ANEXO XI)

7.6. Análise de Dados

Relativamente aos procedimentos de análise, recorreu-se a estatística descritiva simples, através do cálculo de frequências absolutas e relativas, e de percentagens.

7.6.1. Apresentação e Discussão dos Resultados

7.6.1.1. Observação 1 e 2 – 10º AGD 2

As aulas de Ginástica desta turma, lecionadas pela estudante-estagiária Maria, por serem relativas à disciplina de APD, decorreram sempre num pavilhão polidesportivo fora das instalações do Colégio, que reúne excelentes condições materiais para a prática desta modalidade, fornecendo aos alunos a oportunidade de contactar com quase todos os aparelhos da Ginástica Artística.

Reunidas as condições espaciais ótimas para o ensino, importa, como requisito indispensável para a aprendizagem, garantir também a estruturação e organização do processo de instrução (Côrte-Real, 1999).

A organização da exercitação será um dos aspetos primários a ser definidos pelo Professor. Considera-se ideal uma organização por estações, o que é corroborado por Estape et al. (1999) que salienta também a importância da procura da maior participação possível dos alunos nas tarefas escolhidas para cada ponto. E foi assim que, em termos estruturais, decorreram todas as aulas desta turma, onde, efetivamente, não se verificaram incidentes que correspondem a algum défice organizacional.

As figuras seguintes são ilustrativas da distribuição do tempo total observado da aula pelas oito categorias ilustrativas dos comportamentos mais frequentes do Professor.

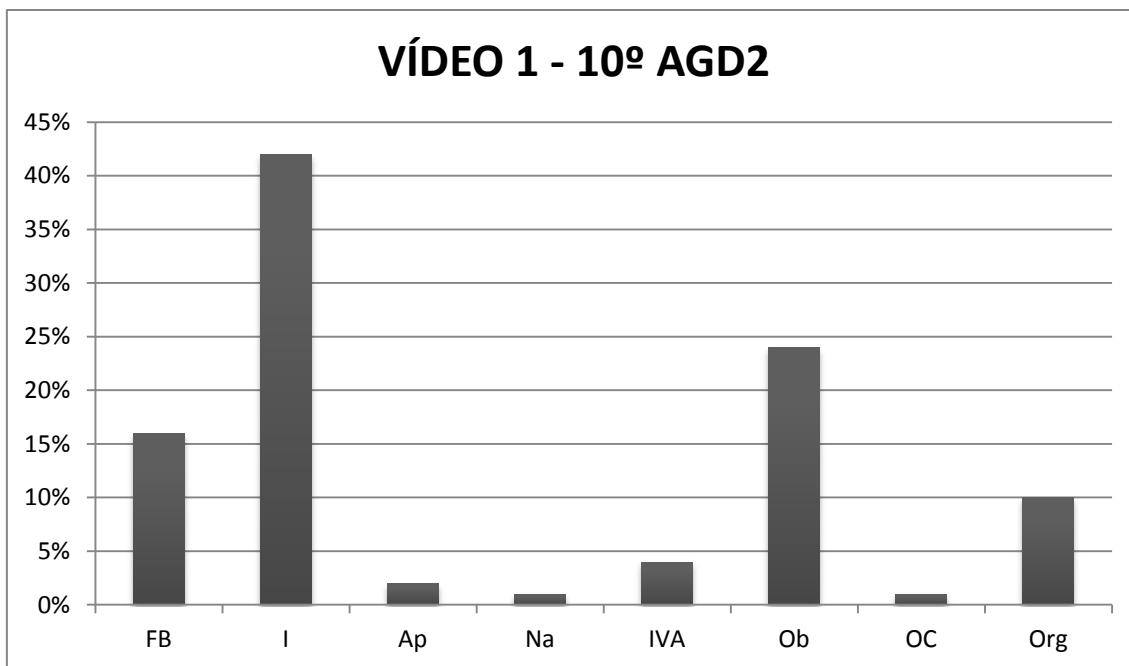


FIGURA 8 - VÍDEO 1, 10º AGD 2

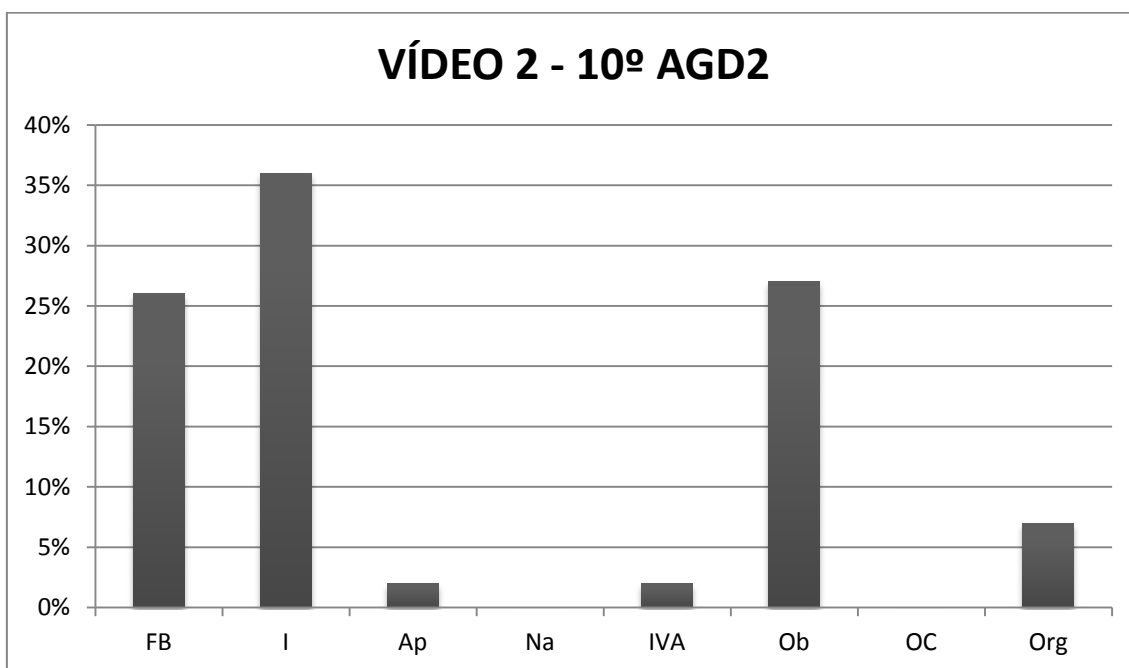


FIGURA 9 - VÍDEO 2, 10º AGD 2

Tendo em conta que foram observados 35 minutos de aula, na primeira observação, consta que o período de tempo despendido em Instrução chega 42% do total observado.

Efetivamente, isto verifica-se devido à tipologia organizativa da aula. O facto de organizar as tarefas em estações e, como aconselha Estape et al. (1999), colocar ao dispor dos alunos exercícios com objetivos diferenciados

considerando o seu nível de desempenho motor, levou a EE Maria a deslocamentos extremamente regulares por todos os pontos, acabando por sentir a necessidade de transmitir novas tarefas, explicar novamente outras e ajudar (o que foi considerado “Instrução” pelos observadores) os alunos, várias vezes e durante longos períodos de tempo. O que explica também os curtos períodos de tempo despendidos em “Organização” em ambas as observações. O seguinte excerto da reflexão crítica da EE respeitante a esta aula é ilustrativa do referido anteriormente:

“Inicialmente, senti uma ligeira dificuldade na transmissão das tarefas. Em primeiro lugar por serem mais do que uma em cada aparelho/estação e em segundo lugar devido á rotação, que me obrigava, pela razão anterior, a voltar a explicar.”

(Excerto da reflexão da aula n.º32, 23 de janeiro 2013, UD Ginástica, 10º AGD2, Maria)

Uma outra preocupação que sempre existiu neste tipo de organização é respeitante à ordem de rotação das estações, que não indica necessariamente um nível gradual e de complexidade crescente das tarefas propostas (Estape et al., 1999) e ao momento em que deve ser realizada a transmissão da tarefa. Assim, considera-se que se torna importante garantir que todos os alunos tenham a oportunidade de passar por todas as etapas de aprendizagem de forma progressiva, sendo que a estratégia que a EE adotou para atingir esse objetivo foi definir a individualidade das tarefas dentro das próprias estações, como pode ser verificado no seguinte excerto:

“Percebi, na aula anterior, que não podia de forma alguma passar a informação completa sobre todas as estações no primeiro momento de explicação e decidi fazer apenas uma abordagem geral acerca do que iriam fazer em cada ponto, passando por cada um posteriormente e realizando uma explicação completa e coerente juntos dos pequenos grupos. Verifiquei na mesma aula que este método resulta. No entanto, tornou-se bastante cansativo por ter um grande número de estações (4), o que me obrigou a explicar quatro vezes a mesma coisa em quatro estações de diferentes. Tudo isto para referir e

concluir que a diminuição do número de estações para metade foi a estratégia acertada a utilizar para melhorar a minha instrução, pois, desta feita, consegui realizar a explicação sem qualquer dificuldade, junto de todos os grupos, tendo também contado com o suporte das alunas dispensadas.”

(Excerto da reflexão da aula n.º32, 23 de janeiro 2013, UD Ginástica, 10º AGD2, Maria)

É evidente, que a presença de duas alunas envolvidas no processo de organização e gestão da aula, uma vez dispensadas da prática por lesão, ainda que sob o comando do Professor, foi um aspeto que contribuiu em grande medida para a manutenção de um ambiente positivo e organizado ao longo da aula. Todavia, o excerto que apresento seguidamente, referente à segunda aula observada desta turma (correspondente ao “Vídeo 2”) corrobora a legitimidade da opção tomada pela EE, anteriormente:

“Desta vez, com a totalidade da turma envolvida na prática e não existindo, por isso, o apoio das alunas dispensadas na gestão e organização das estações, a aula decorreu da melhor forma, tendo sido claramente realizada, por parte da mesma, a transferência de aprendizagem da aula anterior. Quer no que diz respeito aos conteúdos, quer relativamente à organização da aula, acabando esta por decorrer de forma bastante natural e fluida, com uma percentagem de tempo de empenhamento motor bastante elevada. Neste sentido a aula decorreu dentro do esperado, tendo sido atingidos os objetivos.”

(Excerto da reflexão da aula n.º34, 30 de janeiro 2013, UD Ginástica, 10º AGD2, Maria)

7.6.1.2. Observação 3 – 12º AQB2

Uma vez que, neste caso, a disciplina é a Educação Física regular, a aula decorreu num outro pavilhão, desta feita já no interior das instalações do Colégio. No que diz respeito a esta colega de NE, a Inês, a organização da aula e controlo da turma, foram, desde o início do ano, uma clara área de melhoria no seu desempenho docente. Assim, aquando da observação desta

aula, as estratégias dela no sentido de melhorar a sua intervenção nesse aspeto já se encontravam em desenvolvimento, o que está espelhado no seguinte excerto da reflexão realizada por ela, dessa mesma aula:

“Após algumas considerações feitas pelo núcleo de estágio aferi que devo melhorar a organização e distribuição dos alunos pelo espaço. Como tal, depois da ativação geral, apresentei as tarefas motoras que eram pretendidas em cada estação, bem como indiquei a cada grupo o local pelo qual iam iniciar. Dentro de cada um dos quatro grupos, distribuí-os por pares para permitir a aprendizagem cooperativa e referi incessantemente para ocuparem todo o rolo, ao invés de se concentrarem num só ponto. Contudo, penso que não resultou tão bem como esperava, pois com a continuidade dos exercícios, os alunos acabaram por dispersar e não respeitar este tipo de organização.”

(Excerto da reflexão da aula observada da Maria, UD Ginástica, 2º Período, 12ºAQB2, Inês)

Efetivamente, foi este o seio onde nasceu este problema encontrado na prática do NE, sendo transversal às aulas do terceiro elemento do núcleo.

A figura seguinte espelha a percentagem de tempo despendido pela estudante-estagiária durante a aula observada, nas diferentes tarefas abrangidas pelas categorias que caracterizam o Sistema de Observação do Professor:

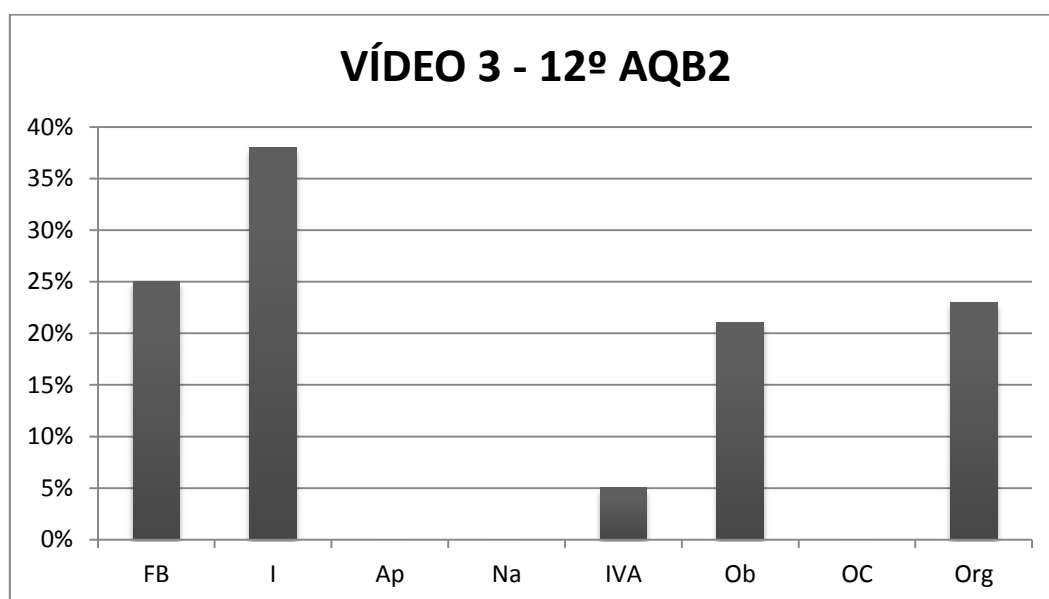


FIGURA 10 - VÍDEO 3, 12º AQB 2

Sendo esta uma turma com uma capacidade de autonomia bastante débil, a organização por estações viu-se embargada, o que se constituiu um problema para a estudante-estagiária que, de forma relativamente célere, encontrou, através da reflexão, uma outra estratégia, como se pode verificar no seguinte excerto:

“Uma estratégia que tentei adotar na aula de hoje, após ter verificado que os alunos não apresentam capacidade para ser autónomos e responsáveis pela sua prática, foi retirar alguma liberdade, potencializada pelo trabalho por estações.”

(Excerto da reflexão da aula observada da Maria, UD Ginástica, 2º Período, 12ºAQB2, Inês)

Assim, a segunda opção foi, em alguns momentos, realizar uma organização por vagas, a partir da qual, Inês, concluiu que *“apesar de achar vantajoso, por aumentar o tempo de empenhamento motor, a principal dificuldade encontrada foi com os alunos que apresentam dificuldades em realizar os elementos técnicos. Tendo em conta este aspeto, reservei um rolo para quem necessitava de realizar com ajuda. A desvantagem de trabalhar assim remete para o facto de exigir maior intervenção da minha parte, em termos de organização, dificultando a minha tarefa de corrigir e ajudar os alunos a realizar os exercícios.”* De facto, esta opção acabou por não surtir efeitos significativos na melhoria da organização e fluidez da aula e do processo de ensino-aprendizagem. Considero que a percentagem de tempo despendido em *“Organização”* é bastante alta, faltando alguma pro-atividade à estudante-estagiária na distribuição dos alunos no espaço e no arranque da exercitação. Igualmente alta apresenta-se a percentagem de tempo despendido em *“Instrução”*, uma vez que, embora não totalmente, este tempo tenha sido gasto na transmissão das tarefas. Xavier (1986) aponta como regras gerais para as transmissões de tarefa as mesmas serem: curtas; claras; exatas; sugestivas e progressivas. O que nem sempre a estudante estagiária em questão conseguia pôr em prática, provavelmente devido à falta de familiarização com a modalidade em questão. Já Siedentop (1991) refere que, por norma, o tempo despendido pelo professor na instrução tende a diminuir

com o tempo, uma vez que os alunos se tornam mais aptos a estarem envolvidos nas tarefas, o que verificou nesta turma.

7.6.1.3. Observação 4 – 12º CGE1

No que diz respeito ao último EE, Duarte, a sua lecionação decorreu, também, no âmbito da disciplina de Educação Física e por isso, à semelhança da anterior, a prática tomou lugar num dos pavilhões do Colégio. Relativamente a esta turma, “(...) *é relevante fazer uma constatação quanto ao comportamento e empenhamento (...)*”, como refere Duarte, na reflexão crítica desta aula.

As questões de organização da aula e gestão dos comportamentos fora da tarefa constituíram-se, ao longo do primeiro período, como uma problemática. No entanto, foram reunidos esforços, por parte dos três estudantes-estagiários do núcleo (uma vez que esta é uma das turmas rotativas) para melhorar o comportamento da turma e a consciência de cada um dos alunos sobre o “*saber-estar*” na aula.

Posteriormente à segunda aula da sua UD, o EE reflete sobre a a motivação dos alunos para prática desta modalidade e sobre organização que deverá adotar, como pode ser visto nos seguintes excertos:

“No que toca à motivação dos alunos para a realização do proposto, verifiquei que esta é uma modalidade que não é muito “Popular” entre eles e como tal denoto uma necessidade acrescentada de ter uma apresentação à modalidade que cativa os alunos para a sua prática.”

“Indago ainda sobre uma forma alternativa de organização da aula, que promova um empenhamento motor superior ao verificado nesta aula. Possivelmente a divisão dos alunos em vagas, de modo a trabalhar uma habilidade motora repetidamente e com um empenhamento motor superior.”

(Excertos da Reflexão da Aula Nº 1, 3 janeiro 2013, UD Ginástica, 12º CGE1, Duarte)

Importa referir que a aula número 1 foi uma aula de avaliação diagnóstica, em que o EE contou com o auxílio do restante NE para a execução da mesma. Pelo que retirar qualquer elação sobre a eficácia da estrutura organizacional da aula seja prematuro.

Assim, após ter tentado organizar os alunos numa exercitação por vagas, como refere no excerto anterior, o EE chegou à conclusão de que ainda são verificados comportamentos fora da tarefa, como explana no seguinte excerto da terceira aula:

“Fui verificando comportamentos fora dos conteúdos da aula, intervindo prontamente e apelando ao trabalho e dedicação dos alunos. Para tentar resolver estas questões, irei optar por uma organização diferente da turma na próxima aula, onde, apesar de trabalharem por estações, todos realizam o mesmo exercício, podendo a minha instrução ser geral para a turma e no período de exercitação afastar-me mas da turma, realizando apenas incursões mais esporádicas e garantindo assim um olhar mais global sobre a aula.”

(Excerto da Reflexão da Aula N.3, 17 de janeiro 2013, UD Ginástica, 12º CGE1, Duarte)

A aplicação deste sistema organizacional, por estações, trouxe grandes vantagens ao EE uma vez que refere na sua reflexão crítica da penúltima aula da UD que não sentiu que existissem incidentes críticos no que toca à gestão do clima de aula ou aos comportamentos desviantes dos alunos (Reflexão da Aula N.4, 24 janeiro 2013, UD Ginástica, 12º CGE1, Duarte).

Importa, desta forma, salientar a melhoria do comportamento da turma, através do seguinte excerto da reflexão crítica relativa à aula observada do EE: *“Em termos absolutos, a turma melhorou o seu comportamento em situação de aula, tendo sido especialmente evidente nesta última, o seu comprometimento com as tarefas e com a entre ajuda com os colegas.”*

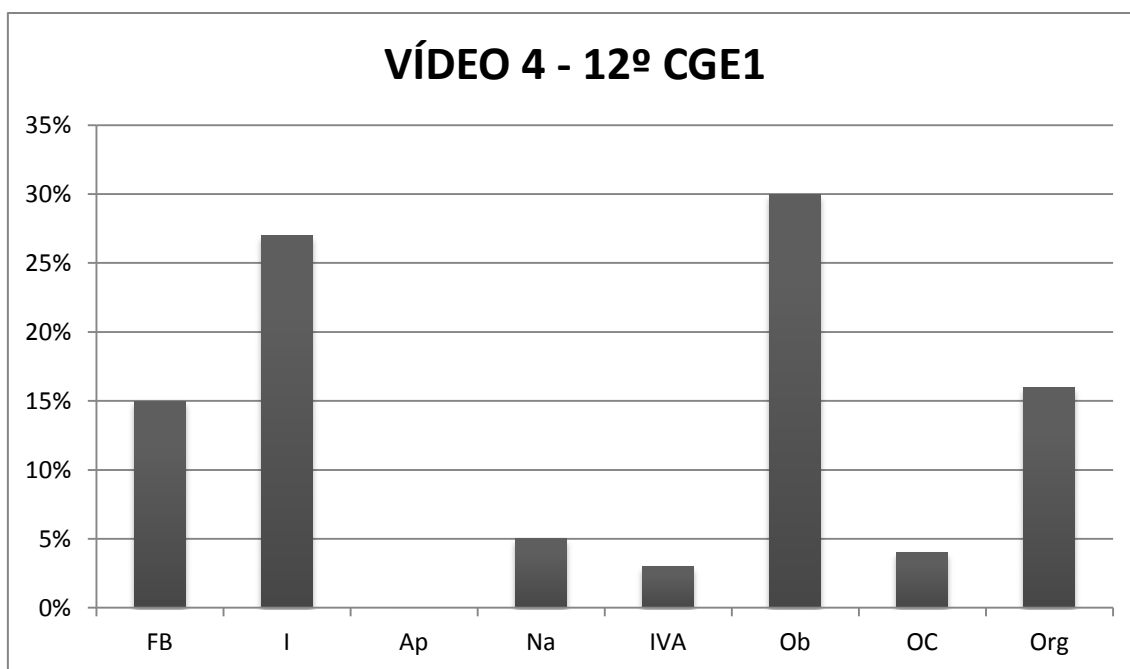


FIGURA 11 - VÍDEO 4, 12º CGE 1

Siedentop (1980), afirma que o regular Professor de Educação Física despende uma grande quantidade de tempo a apresentar as tarefas aos alunos, a monitorizar e observar a exercitação e a organizar. As interações são tipicamente de curta duração e de cariz corretivo, tanto com objetivos comportamentais como técnicos. De facto, ao longo das quatro observações realizadas no âmbito deste estudo estas são as quatro dimensões do processo instrucional nas quais os estudante-estagiários, de forma transversal, despendem mais tempo. No entanto, existem algumas oscilações que não deveriam acontecer, como um tempo de “*Instrução*” e “*Organização*” demasiado alargados a par de uma percentagem de tempo despendido em “*Feedback*” muitas vezes reduzida.

Não existe uma receita na literatura que nos aconselhe sobre a melhor forma de organização das aulas de Ginástica. No entanto, Araújo (2004, p. 8), aponta alguns objetivos que o Professor deve procurar alcançar na leção da Ginástica, dos quais destaco:

- I. Contribuir para que o aluno efetue um adequado desenvolvimento das capacidades motoras que estão na base dos elementos gímnicos;

- II. Não incentivar a premência ou urgência de passar dos elementos mais simples para os mais complexos sem que os primeiros estejam aprendidos;
- III. **Utilizar situações de aprendizagem pedagogicamente adequadas a cada aluno, em função do seu nível gímico, da sua idade e da sua experiência desportiva.**

7.7.Conclusões e Sugestões

Os resultados apresentados sugerem que a “*Organização*” e a transmissão da tarefa (“*Instrução*”) foram os campos onde foi mais elevada a percentagem de tempo despendido pelos EE(s) e consequentemente aqueles em que mais se denotou a sua falta de experiência.

Considero que as elevadas percentagens de tempo despendido em “*Instrução*” advém essencialmente, tendo em conta a observação, da falta de experiência na centralização no essencial do exercício, despendendo muito tempo com informação que acaba por ser desnecessária. E no que diz respeito à “*Organização*”, a falta de pró-atividade por parte do professor e o comportamento, por vezes desviante, dos alunos.

No que diz respeito ao estudo propriamente dito, considero que este possa ter sido ou pouco limitativo uma vez que o número de aulas observado é baixo para poder tirar elações seguras e significativas.

Como sugestão para futuros trabalhos, devo apontar a procura de uma identificação mais profunda das “boas-estratégias” a utilizar nas aulas de Ginástica, com o objetivo de proporcionar aos alunos a oportunidade de estar em empenhamento motor na maioria do tempo, motivados para a tarefa, aplicando-as em professores em início de formação e verificando os seus efeitos, quer na gestão e organização do processo de ensino-aprendizagem, quer no comportamento do Professor e aluno.

7.8.Bibliografia

- Corrêa, U. C., Benda, R. N., & Ugrinowitsch, H. (2006). Processo de Ensino-Aprendizagem no Ensino do Desporto. In G. Tani, J. O. Bento & R. Petersen (Eds.), *Pedagogia do Desporto*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan S.A.
- Côrte-Real, A. (1999). O problema da gestão da aula de Ginástica na Escola - Uma experiência pedagógica dos estudantes de Didática do Desporto da FCDEF-UP. In *1º Congresso Internacional de Ciências do Desporto. Livro de Resumos*. : FCDEF-UP.
- Darst, P. W., Zakrajsek, D. B., & Mancini, V. H. (1989). *Analyzing physical education and sport instruction* (2nd ed ed.). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Estape, E., Lopez, M., & Grande, I. (1999). *Las habilidades gimnasticas y acrobaticas en el ambito educativo el placer de aprender*. Barcelona: Inde Publicaciones.
- Estrela, A. (1986). *Teoria e pratica de observação de classes uma estratégia de formação de professores* (2ª ed ed.). Lisboa: Instituto Nacional de Investigação Científica.
- Gaidzinski, M. G. P. R. R. (2003). ASSESSING THE INTERRATER RELIABILITY OF AN INSTRUMENT FOR CLASSIFYING PATIENTS – KAPPA QUOTIENT. *Rev Esc Enferm USP*, 37 (1), 71-80.
- Malmberg, E. (2003). *Kidnastics*. Illinois: Human Kinetics.
- Metzler, M. W. (1990). *Instructional supervision for physical education*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Nóvoa, A. (1992). Formação de professores e profissão docente. In A. Nóvoa (Ed.), *Os professores e a sua formação*. . Lisboa: Publicações Dom Quixote.

- Nunomura, M., & Tsukamoto, M. H. C. (2006). Análise e Ensino da Ginástica Olímpica. In G. Tani, J. Bento & R. Petersen (Eds.), *Pedagogia do Desporto*. Rio de Janeiro: Guanabara Kooban S.A.
- Rink, J. (1985). *Teaching physical education for learning* (2 ed.). United States of America: Mosby.
- Sarmento, P. (1993). *Pedagogia do desporto instrumentos de observação sistemática da educação física e desporto* (2ª ed ed.). Lisboa: Universidade Técnica de Lisboa. Faculdade de Motricidade Humana.
- Sarmento, P. (2004). *Pedagogia do desporto e observação*. Lisboa: FMH Edições.
- Shigunov, V., & Pereira, V. R. (1993). *Pedagogia da educação física o desporto colectivo na escola os componentes afetivos*. Sao Paulo: IBRASA.
- Siedentop, D. (1991). *Developing teaching skills in physical education* (3rd ed ed.). Mountain View: Mayfield.
- Siedentop, D., & Tannehill, D. (2000). *Developing teaching skills in physical education* (4 ed.). California: Mayfield Publishing Company.
- Xavier, T. P. (1986). *Métodos de ensino em educação física*. São Paulo: Manole.

8.TUDO TEM LUGAR ONDE NADA EXISTE

8. Tudo Tem Lugar Onde Nada Existe.

“Aprender a ser professor é uma viagem longa e complexa, repleta de desafios e emoções.”

(Arends, 1997)

Ao longo deste ano foi inúmero e incomparável o conjunto de experiências que o EP me deu a oportunidade de viver. Se no primeiro dia me sentia capaz de abraçar o mundo, agora sinto-o nas minhas mãos.

O Colégio reavivou a minha esperança no carácter dos alunos e dos professores, na organização e gestão escolar, no brilhante perfil docente, no papel e no carinho dos funcionários, na importância da comunidade educativa... enfim. O Colégio lembrou-me que as escolas ainda são capazes de ensinar e acima de tudo de EDUCAR.

Desde o início que a minha maior ambição era, sendo que ainda o é, tornar-me uma professora eficaz. Segundo Arends (1997), o ensino eficaz requer professores academicamente capazes, pró eficientes nas matérias que ensinam e que se preocupam com o bem-estar dos seus alunos. Sobre estes objetivos tinha eu já lutado durante quatro anos de Ensino Superior na FADEUP para lá chegar. Ao longo da licenciatura e do mestrado fui-me apropriando da célebre frase de Sócrates: *“Só sei que nada sei.”*, apercebendo-me de dia para dia da dimensão, da extensão e da grandeza do conhecimento.

Foi assim que determinei o destino do meu processo de formação como um projeto inacabado. Como um processo aberto, que jamais será concluído. Considero veementemente que há algo mais a acrescentar, a aprender, a completar, a melhorar ou a refinar, sendo que o lado positivo é que tenho uma vida inteira para me dedicar a esse incremento.

O Estágio deu-me a oportunidade de iniciar o jogo com o baralho que reuni até então, sob a curiosidade de descobrir qual seria o resultado final. A aprendizagem experiencial diverge, na realidade, das coisas que as pessoas aprendem como estudantes (Arends, 1997). Assume-se como um momento em que é exigida uma performance prática, de aplicação, de mobilização, de realização, mas no entanto, de aprendizagem.

Uma das primeiras tarefas que contribuiu em grande medida para o arranque do meu desenvolvimento profissional no contexto do EP foi o PFI. Este trabalho tomou a forma de fio condutor ao longo do Estágio, não como um plano, mas sim como uma compilação de expectativas. Dificuldades e barreiras. Uma das principais características do documento, se não a principal, é o facto de ser um projeto reflexivo, colocando em questão todas as decisões tomadas. Assumiu-se como um ponto de partida para todo o ano letivo de atuação na realidade escolar, em constante articulação com a instituição que é a faculdade. Tratou-se, ainda, de um trabalho extremamente pessoal, que apelou ao desenvolvimento da minha capacidade de reflexão. Após o seu término e pelo processo reflexivo que este documento revestiu, perdurou nele explanado aquilo que eu era, o que pensava e quais eram as minhas expectativas relativamente a esta etapa.

Neste sentido existiram dois aspetos que me acompanharam durante todo o Estágio e que saliento como as chaves do meu desenvolvimento profissional: a *observação* e a *reflexão*.

8.1. Observação e Reflexão

“O aprendiz deve dispor de um conjunto de “competências de aprendizagem”, ou seja, deve ser capaz de observar e reflectir sobre as experiencias de modo a conceptualizar com base nelas.”
(Arends, 1997, p. 535)

“Nenhuma estratégia formativa será produtiva se não for acompanhada de um espirito de investigação no sentido da descoberta e envolvimento pessoal(...).”
(Alarcão, 1996a)

Desde o primeiro dia que decidimos, em sede de núcleo e desafiados pelo nosso PC, observar **todas** as aulas uns dos outros. Decisão, esta, difícil de tomar, devido à carga horária adjacente. No entanto, parecia-nos muito

vantajoso vivenciar três estágios por completo ao invés de apenas um. Como se de uma heteroscopia se falasse.

Imbuídos por um espírito de curiosidade e questionamento permanente, aceitamos o desafio de tomar consciência, através da observação constante, das semelhanças e diferenças entre os três. Isto ajudou-me também, em grande medida, a descobrir-me e conhecer-me particularmente bem enquanto professora. Sarmiento (2004) postula inclusive a observação como, provavelmente, a primeira atividade científica do Homem.

Ao permanecer em todas as aulas, vivenciamos a natureza cíclica da aprendizagem experiencial em três contextos diferentes, o nosso e o de cada um dos colegas, distintos na personalidade de cada um. E para além disso acabamos por, como consequência da permanência na instituição por largos períodos de tempo, integrar também outros encontros entre professores mais experientes, profissionais ou pessoais, que se afiguraram como uma valiosa fonte de aprendizagem. Para além da constante observação das aulas, realizamos o plano de observação sistemática e respetivas observações, como é exigido nas normas orientadoras do EP.

As primeiras observações que realizamos diferiam das habituais pela escrita. Através do seu caráter aberto, observamos a aula realizando o registo dos seus acontecimentos marcantes e/ou incidentes críticos. Posteriormente, decidimos debruçar a observação sobre alguns aspetos em concreto. Começamos pelo Comportamento do Professor recorrendo ao instrumento desenvolvido por Sarmiento (1993) e posteriormente o Comportamento do Aluno, utilizando o ALT-PE (Rink, 1985).

Neste contexto, a observação possibilita-nos o contacto com o meio exterior, assegurando o acesso aos diversos conjuntos de informações que dão significado ao envolvimento e, embora se possa dizer, num sentido mais lato, que a observação é a constatação de factos, sempre que se observa também se cria um sistema de expectativa, formam-se vários horizontes e/ou níveis de compreensão que vão muito além do imediato e do concreto (Sarmiento, 2004).

De modo semelhante, Alarcão (1996), afirma que o Homem do final do século XX é um Homem inquieto e questionador, que anseia por ser capaz de gerir o seu próprio destino numa atitude de emancipação, própria do humano.

Revejo um pouco em nós esta atitude. Queríamos mais, queríamos melhor. Queríamos sair do mediano. E este foi o nosso primeiro passo.

A este respeito, Sarmiento (2004) salienta a importância da exclusão do efeito de presença da observação, isto é, toda e qualquer situação que possa perturbar os resultados da mesma, e indica que o melhor caminho para esse objetivo é a aceitação da presença do observador. Esta aceitação “*é algo que decorre muito da relação entre observador e observado*” (2004, p. 164), o que foi, no caso do nosso NE, uma grande vantagem.

Aliada à observação, apenas no primeiro ano deste ciclo de estudo me apercebi da grandiosa importância que é dada pela faculdade ao ato reflexivo. Durante o ano de estágio pude finalmente compreender o *porquê*.

Como tive a oportunidade de referir anteriormente, um dos meus grandes objetivos com os alunos do 10º AGD2 foi tornar-me gradualmente desnecessária, promovendo a autonomia da turma. Neste sentido a reflexão aparece como um elemento chave que guiou todo o meu processo de tomada de decisões e que, sem dúvida alguma, me conduziu ao cumprimento do mesmo. Mais uma vez Alarcão (1996a) corrobora ao dizer que educar para a autonomia implica um ensino reflexivo que se baseia na postura reflexiva do professor.

Dewey (cit. por Alarcão, 1996a), caracterizou a reflexão como uma forma especializada de pensar, onde evidenciamos os motivos que justificam as nossas ações ou convicções bem como as consequências a que elas conduzem. A autora reporta-se ao mesmo aspeto caracterizando-o como a capacidade de pensar atribuindo sentido.

Ao longo do EP fui constantemente convidada a ser uma atribuidora de sentidos, o que em larga medida me levou a compreender de forma substancialmente profunda todo o processo pelo qual passei. Refleti sobre a grande maioria das tarefas propostas: aulas, reuniões, atividades, desporto escolar... Tudo foi alvo de uma atitude questionadora.

A dificuldade será explicar a vantagem retirada do ato reflexivo, que toma sentido no nosso pensamento. Desafio esse já replicado por Alarcão (1996) quando responde à pergunta “*Para quê ser-se reflexivo?*”. O primeiro aspeto salientado pela mesma advém da relação entre a reflexão e a ação. Na minha opinião, durante o Estágio, o maior contributo da reflexão foi

precisamente para a ação, para a sua justificação e melhoria. A reflexão tornou-se autónoma, presente todos os dias. Instalou-se como um hábito, algo natural que acabava por acontecer intuitivamente. Foi um meio utilizado para suportar as minhas atitudes e a minha intervenção, elevando a relação da reflexão com o conhecimento – segundo aspeto realçado pela autora – e surgindo como a principal fonte de novas estratégias de melhoria, de soluções e da compreensão.

A ação apresenta-se então como o objeto da reflexão. É isto que queremos compreender e é sobre isso que devemos refletir.

Se quisermos aprofundar este tema, teremos que recorrer a Schön (1992) para que possamos distinguir três tipos de reflexão. O autor assinala a *reflexão na ação*, a *reflexão sobre a ação* e a *reflexão sobre a reflexão na ação*. O que distingue mais sucintamente os dois primeiros tipos do último é o momento em que têm lugar, sendo que o primeiro ocorre durante a prática e o segundo após a mesma, quando esta é revista fora do contexto de realização. O último dá-se geralmente mais tarde em relação ao momento da ação e trata-se de uma retrospectiva e reflexão sobre o momento da reflexão na ação, isto é, sobre o que sucedeu, o que foi observado e o significado atribuído pelo próprio professor e por outros (Schön, 1992). É essencialmente este tipo de reflexão que dá origem à inovação e à melhoria da intervenção do professor, uma vez que, sendo proactiva, é orientada para a ação futura, sendo o relatório de estágio nada mais do que uma *reflexão sobre a reflexão na ação*.

O primeiro tipo de reflexão acima descrito, a *reflexão na ação* caracteriza-se por decorrer no momento da prática. É aí que o professor põe em funcionamento um conjunto de processos mentais que o leva a refletir e a analisar a sua atuação através do questionamento e da observação e assim a procurar explicação para tais factos (Schön, 1992). Este tipo de reflexão acompanhou-me ao longo de toda a minha Prática Pedagógica, essencialmente nos momentos em que decorriam episódios inesperados nas aulas, que me levavam à necessidade de alterar rapidamente o planeado.

Quando refletimos sobre a ação procuramos respostas para os acontecimentos das aulas, não deixando de pensar em estratégias alternativas de intervenção. Este tipo de reflexão pode ser simultâneo ou posterior à intervenção pedagógica e é a partir dele que reformulamos o nosso

pensamento de forma a melhorarmos a nossa atuação (Schön, 1992). A *reflexão sobre a ação* foi o grande impulsionador do meu crescimento e da minha aprendizagem enquanto professora. Foi refletindo sobre as minhas aulas que detetei os problemas e procurei as soluções, foi nesses momentos que iniciei a definição da minha identidade profissional, refletindo sobre a minha atuação e atitude perante os alunos e foi graças a este pensamento deliberado e autônomo que me fui tornando melhor, aula após aula.

No entanto, a reflexão dá-se tendo em conta alguns referentes que lhe dão sentido, referentes esses que já temos de possuir, fruto da nossa formação e/ou experiência, ou então saberes pelos quais partimos à procura com o objetivo de servir essa mesma compreensão (Alarcão, 1996).

Durante o ano, e reportando-me à reflexão sobre a *reflexão sobre a ação*, senti variadíssimas vezes a necessidade de procurar esses referentes, de pesquisar, ler, perguntar. Tive como grande fonte de conhecimento o meu PC e particularmente mais dois professores de EF do Colégio. Muitas foram as vezes em que levei a minha pequena pilha de livros requisitados na biblioteca para o bar do Colégio no intervalo da manhã. Eles chegavam para o habitual café, sentavam-se na mesma mesa e perguntavam qual era a dúvida daquele dia.

Foi regular o seu aconselhamento e a partilha de histórias e experiências vividas, o que contribuiu em grande medida para a reflexão sobre mim própria, sobre o meu “*Eu*”, sobre a minha intervenção pedagógica.

Foi assim que descobri a verdadeira relação entre a reflexão/teoria e a prática. Pensar, decidir, justificar e compreender o que fazer, para posteriormente o aplicar e finalmente verificar os seus resultados para iniciarmos de novo o ciclo e sermos capazes de melhorar a nossa atuação a cada aula, desenvolvendo a nossa competência profissional.

Interroguei-me diversas vezes sobre a aprendizagem dos meus alunos, sobre a ocorrência do desenvolvimento das suas capacidades. Preocupava-me verdadeiramente sobre a eficácia do meu ensino. Em simultâneo, refleti inúmeras vezes, ainda que nem sempre o tivesse escrito, sobre a minha relação com eles, sobre a minha identidade, sobre o caminho que estava a construir. No entanto, tornar-me reflexiva não foi algo que tenha acontecido repentinamente, como se de um *click* se tratasse. Tornar-me reflexiva nasceu

da necessidade. Da necessidade de descobrir quais os meus pontos fracos, da necessidade de pensar para decidir entre várias opções, de dar sentido ao meu conhecimento, de o aplicar corretamente, de melhorar a minha atuação. Com essa necessidade nasceu gradualmente o hábito, ao longo do Estágio, tendo-o terminado perfeitamente dependente desta prática, que transpus para outros campus da minha vida, como o treino. Assim, como refere Alarcão:

“O pensamento reflexivo é uma capacidade. Como tal, não desabrocha espontaneamente, mas pode desenvolver-se.”

(Alarcão, 1996a, p. 181)

Ainda no que diz respeito aos três tipos de reflexão enunciados por Schön, admito que me tenha sentido particularmente cativada pela *reflexão sobre a ação*. Segundo Gómez (1992), neste processo são postas à consideração individual ou coletiva não só as características das várias situações, mas também os procedimentos utilizados na fase de diagnóstico e definição dos problemas, determinação de metas, escolha dos meios, e o que na opinião do autor se afigura como de maior importância, os esquemas de pensamento, as teorias implícitas e convicções do profissional no momento de enfrentar situações problemáticas e incertas.

Desde cedo criei o hábito de refletir imediatamente após a ação, geralmente as aulas, enquanto todos os pormenores ainda entoavam na minha memória. Refleti sobre a ação em vários momentos... Muitas vezes indaguei sobre vários aspetos já após o envio da reflexão ao PC. Muitas outras vezes surgiam novos pontos de vista e novos problemas em momentos completamente inesperados. Juntando todos os pedaços deste longo e contínuo processo, fui-me tornando capaz de deslindar os focos inibidores e potenciadores do sucesso da minha prática e no processo de ensino-aprendizagem por mim liderado.

Considero que este foi o tipo de reflexão que mais contribuiu para a mudança e para o desenvolvimento da minha intervenção na prática. De nada serviria a reflexão caso isso não acontecesse. A contribuir em larga medida para este facto surge também a evidência das reflexões sobre a minha ação que partilhava com o meu PC e restante NE. Muitas foram as vezes em que

eles despertaram a minha atenção para aspetos que eu própria poderia estar a descurar, tornando-se parte integrante do meu ciclo de reflexão – ação – reflexão. É aqui que me revejo numa frase presente num RE que tenho em especial consideração, de um ilustre colega de faculdade, quando diz: *“Aliás, as reuniões semanais (...) com a PC, e as reuniões do NE com a PC, constituíram-se como momentos de excelência reflexiva e como mote de operacionalização da mudança.”* (Oliveira, 2011). Gómez (1992), remata a ideia de que a reflexão não é apenas um processo psicológico individual ao afirmar que a mesma implica a imersão consciente do Homem no mundo da sua experiência, um mundo carregado de conotações, valores, intercâmbios e correspondências afetivas, corroborando a minha humilde opinião no que diz respeito à importância que deve ser dada à reflexão em NE.

Assim a reflexão contribui em grande medida para o pensamento prático do Professor que, ainda segundo o último autor, é de importância vital para compreender os processos de ensino-aprendizagem e para promover a qualidade do ensino nas escolas, numa perspectiva inovadora.

Considero uma frase de Nóvoa (1992, p.27), a configuração de uma súpula quase perfeita para este subcapítulo, quando escreve: *“As situações que os professores são obrigados a enfrentar (e a resolver) apresentam características únicas, exigindo portanto respostas únicas: o profissional competente possui capacidades de autodesenvolvimento reflexivo.”*

8.2. Seminários e Tópicos do Desporto

Ao longo do ano de EP decorreram, todas as segundas-feiras, nas instalações da FADEUP os seminários e as aulas da disciplina de Tópicos do Desporto, I e II.

Tivemos a oportunidade de assistir a três seminários que se debruçaram sobre três temas diferentes, sendo eles: *Desporto, bem-estar e desenvolvimento humano; Desporto, educação e cultura e por fim, Exercício e saúde*. Ao longo destes seminários tivemos a oportunidade de contactar com alguns dos mais experientes profissionais nestas áreas que se disponibilizaram para liderar algumas sessões sobre estes temas.

Pessoalmente, considerei de maior utilidade pessoal e transferência para o Estágio algumas as sessões do Seminário de Desporto, Educação e Cultura, com os temas “*Contributo para uma antropologia pedagógica no discurso da Educação Física*” e “*Aspetos organizativos e legais da profissão de professor de Educação Física e Desporto*” respetivamente e todo o Seminário de Desporto, bem-estar e desenvolvimento humano.

Efetivamente, e como já tive a oportunidade de referir anteriormente quando me reporte à importância do ato reflexivo na Prática Pedagógica, são necessários, para que esse mesmo seja possível, alguns referentes, isto é, conhecimentos adquiridos. Foi neste sentido que os seminários contribuíram para a minha formação, proporcionando-me a oportunidade de adquirir e aprofundar conhecimentos que efetivamente foram úteis na minha prática e me ajudaram, em vários aspetos, a desenvolver a minha capacidade de reflexão e concomitantemente a minha atuação.

No que diz respeito à disciplina de Tópicos do Desporto, foi bastante interessante a grande diversidade de temas abordados, ainda que correndo o risco de nenhum deles ter sido eficazmente ensinado, devido aos curtíssimos períodos de tempo em que podíamos dedicar-lhes a nossa atenção.

No entanto, uma das tarefas que considero terem sido mais estruturantes e vantajosas para o meu Estágio, foi um trabalho realizado na extensão do segundo seminário cujos temas basilares foram exercício e saúde.

O tema proposto centrou-se na importância da atividade desportiva, em contexto escolar, no que diz respeito à prevenção dos problemas relacionados com o exercício e saúde, sendo destacada a obesidade.

Posto isto, considerei interessante realizar a abordagem a este tema através do meu EP, dando o exemplo do Colégio como uma instituição escolar que tem um papel bastante ativo no campo da atividade e da EF, bem como no DE e comparando a sua intervenção com outros programas de promoção da atividade física nas escolas e em adolescentes. Assim, pretendi clarificar os conceitos de atividade física e obesidade, realizando uma breve preleção sobre as estratégias utilizadas no Colégio para proporcionar aos seus alunos vivências desportivas, apontando também os aspetos que concorrem, na minha opinião, como áreas de intervenção e de melhoria. Todo este trabalho de pesquisa ajudou-me, entre outras coisas, a apropriar-me mais profundamente

dos métodos e estratégias utilizadas no Colégio levando-me a conhecê-lo indubitavelmente melhor.

O alerta para a emergência da atividade física na escola e, essencialmente, na vida dos jovens foi novamente exaltado. De facto são preocupantes os dados revelados pelos estudos mais recentes acerca da inatividade física crescente nas populações mais jovens, muito devido à industrialização das sociedades e ao facilitismo cada vez maior nas tarefas diárias.

A escola surge assim como um dos locais mais indicados para o combate a este problema que tem vindo a avassalar as gerações que a frequentam atualmente, por ser o ponto por onde quase a totalidade dos jovens passam. Já a EF assume o papel de principal portador da mensagem de que as precauções com a saúde e a atividade física são o caminho para minimizar os estragos que se tem vindo a demonstrar atualmente e cujas perspetivas são de agravamento. O seu objetivo é a transmissão aos alunos da motivação e gosto pelas atividades desportivo-motoras, para que estas venham a fazer parte do seu dia-a-dia durante toda a vida.

Com a realização desta pesquisa, renovei a minha crença de que cada um de nós, profissionais das Ciências do Desporto, e acima de tudo, professores, pode ter um papel determinante no futuro dos jovens através de algumas ações simples e da nossa intervenção junto deles alertando-os para todos os riscos e fornecendo-lhes as condições e os conhecimentos necessários para que se tornem ativos e levem o gosto e o prazer pelo desporto para fora das paredes da escola e para toda a vida.

9.Mote Final

*“Sentes que o tempo acabou
Primavera de flor adormecida,
Qualquer coisa que não volta que voou,
Que foi um rio, um ar, na tua vida.”
(Balada da Despedida¹²)*

Foi com muito sofrimento que, por antecipação, aguardei a chegada deste momento. É muito difícil para mim admitir o pesar que sinto com a conclusão de mais um ciclo de estudos, porque, para a esmagadora maioria dos estudantes, o término da sua formação constitui-se como um momento de alegria, de satisfação... como o momento em que outras portas se abrem. E eu... Eu não posso dizer que não sinta isso também, no entanto, o pesar que trago no coração de tudo o que aqui vivi, nesta cidade invicta, de tudo o que cresci e aprendi, das pessoas que conheci, dos lugares que visitei, das memórias que criei... é grande demais. E por isso, a despedida é dolorosa, de tão irreal e repentina que se nos afigura. Algo que parecia tão distante durante estes anos, que se devaneia neste momento: a escrita de uma conclusão, acerca do meu “último” ano como estudante. É aqui, neste breve instante, que toda a paixão do que deixo para trás me assola o coração que não se quer despedir. Revejo todos os momentos passarem desenfreadamente à frente dos meus olhos, uns tão claros como se tivessem acontecido ainda hoje, outros já pouco definidos, embargados por um apenumbra deixada pelo passar do tempo, fora todos aqueles que a minha memória simplesmente decidiu não guardar. Porém, sei de coisas que jamais se perderão na minha lembrança. O cheiro da Faculdade quando entrava para a primeira aula da manhã, as marcas da gravilha do relvado na pele ao ver o sol se pôr por trás da linha lateral, o *bom dia* sempre bem-disposto dos funcionários e da maioria dos professores, o

¹² A “Balada da Despedida” foi um tema interpretado pelo 5º Ano Jurídico do ano letivo 1988/1989, na Serenata Monumental da Queima das Fitas de Coimbra em 1989. Esta foi a segunda execução pública desta balada que veio a conhecer grande sucesso entre os estudantes, resguardando-a até aos dias de hoje.

ar quente da piscina e o cheirinho a cloro que lembrava alguém de fechar as portas, o frioquinho nas pernas proporcionado pela saia do traje e o conforto da minha capa. A Faculdade foi o amor de uma vida e nela, para além das paredes, das cadeiras, dos quadrados espalhados por todos os cantos, das escadas e dos pavilhões encarnam também todas as experiências e pessoas que preencheram a minha vida nos últimos cinco anos. Foi a minha casa, a minha família, os meus amigos, a minha saúde, a minha formação, o meu clube, os meus tempos livres, os meus fins de semana e dias úteis. Foi o meu grande palco, o cenário principal da minha vida. E dói esta despedida... Dói muito! Revejo o meu sentimento num excerto do *Hino da FCDEF*¹³, “(...) *A FCDEF, que falta me faz...e vivo pensando se seria capaz... Capaz de estar longe, e de te não ver (...)*”.

Se há poder que eu gostaria de ter era o de parar o tempo. Ainda assim, digo com orgulho que vivi intensamente os “*melhores anos da minha vida*” que não podiam ter culminado de melhor forma.

Ser professora de EF sempre foi o grande objetivo da minha formação. Foi por isso e para isso que ingressei nesta Faculdade e foi para chegar a esse posto que lutei até hoje. O ano de Estágio resume-se, facilmente, a uma palavra “**CONCRETIZAÇÃO**”. Concretização e realização pessoal, profissional e de todos os sonhos. Provavelmente foi um ano que não se voltará a repetir na sua intensidade, porque o lugar nunca será o mesmo, os alunos, o núcleo, os professores... Tudo arrebatou por completo as minhas expectativas que, *à priori*, já eram bastante positivas. Costumo dizer que vivi o meu Estágio no “*céu das escolas*”. Foram-me proporcionadas todas as oportunidades, contactei com três turmas diferentes, de todos os diferentes níveis de escolaridade do Ensino Secundário, Direção de Turma, Desporto Escolar: envolvi-me profundamente na comunidade educativa, tratando todos pelo nome próprio, numa relação de carinho e respeito recíprocos e profundos, entreguei-me de corpo e alma aos meus alunos que foram os meus pequenos heróis e com os quais cresci continuamente no Desporto. Trabalhei arduamente, quase sempre junto do meu Núcleo de Estágio com o qual constitui uma equipa fantástica, pessoas integras, profissionais, talentosas, partilhando dos mesmos interesses e

¹³ Santos, F.; Tuna Musicatta Contractile – Tuna Masculina da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto. “Hino da FCDEF”.

objetivos. Passei horas a fio no Colégio, na sala das taças, na sala dos professores... A minha vida foi uma roda viva, com paragem apenas em casa e no pavilhão de Ginástica, para além da escola. Senti muitas vezes falta da quietude, do silêncio, do adormecer tranquilo, da cabeça vazia... Mas se há coisa que fez, e fará para sempre, tudo isto valer a pena é a saudade que sinto agora e a *saudade é o preço que se paga por viver momentos inesquecíveis*.

É muito importante para mim transparecer o valor pessoal que esta experiência teve pessoalmente. Sinto que este Relatório jamais será capaz de transmitir tamanha magnitude a quem o lê. O que eu vivi não é passível de ser traduzido em palavras. No entanto, para além de todo este lado emotivo, que foi, sem qualquer dúvida, o grande motor do sucesso do meu EP, torna-se central referir a sua formalidade e a sua contribuição para a minha formação.

Ao longo de todo este processo profissionalizante, tracei objetivos, (re)inventei estratégias, arrisquei, experimentei o sucesso e o insucesso. Paulatinamente, fui-me descobrindo enquanto professora e definindo, dia após dia, a minha identidade profissional. Neste momento sei quem sou profissionalmente, mas acima de tudo, sei quem quero ser e sei também o caminho que tenho de percorrer para lá chegar. A orientação de que fui alvo foi central neste processo, exerceu um papel basilar e imprescindível no meu desenvolvimento. O professor cooperante e a professora orientadora, mentores de grande parte da minha aprendizagem, foram os árbitros do meu jogo de “experimentação”, de onde, graças ao nosso trabalho de equipa, saí quase sempre vencedora. A eles devo a liberdade que me foi cedida para gerir a minha aprendizagem em autonomia, o que agora me permite olhar para trás e sentir que eu própria a construí.

Assim se desenrolaram as semanas, dia após dia, embargadas na vertiginosa velocidade do tempo. Conheci os meus alunos, um a um, a sua história, os seus pontos fortes e as suas fragilidades. Dirigi toda a minha intervenção para eles, foram o centro de todo o meu trabalho. Cada aula representou um mote de reflexão, uma dimensão que se agregou à minha identidade de uma forma estranhamente profunda. Das horas em que refleti, fosse no computador, folhas soltas ou *post-its* que inundavam o portátil com assuntos para não esquecer, surgiram todas as minhas críticas a mim própria, as minhas dúvidas, estratégias, soluções, decisões. Esta atividade exige

alguma intuição (Alarcão, 1996), afinal eu não era só uma professora, nem era só uma estudante. Vivi, durante um ano, num estado híbrido em que, em diferentes partes do dia, uma das duas partes tomava conta da outra.

Desta forma o Estágio constitui-se numa experiência de grande crescimento, pessoal e profissional, que contribuiu esmagadoramente para a minha formação clarificando a minha ideia de que **na prática é que está o segredo** da aprendizagem. Sinto-me abençoada pelo facto de não ter passado por nenhuma questão que em algum momento me parecesse sem solução e tudo isto se deve à capacidade que desenvolvi de questionamento permanente, tudo isto se deve às tardes passadas na biblioteca e à leitura constante, mas acima de tudo ao apoio deles, dos meus colegas, do meu professor cooperante, da professora orientadora e dos professores do grupo de EF que sempre me mostraram que *“Não existem problemas, só existem soluções”*, indicando-me vários caminhos possíveis para esclarecer as minhas dúvidas e ultrapassar as dificuldades.

O EP enalteceu o meu otimismo. Engrandeceu a minha confiança em “olhar para o futuro”. Renovou a segurança nas minhas capacidades e competências atuais e o ideal de formação contínua que guardarei comigo ao longo de toda a minha vida. Não tenho dúvidas de que o meu futuro passa por continuar a investir na minha formação, de forma a melhor poder corresponder às exigências desta profissão ou a simplesmente conseguir uma vida estável e acima de tudo feliz, se possível, dentro da minha área de devoção: o Desporto.

Tenho a ânsia de ser mais, de ser melhor, de ir mais alto, mais além. Nada é “alto” demais. Nada é inalcançável. A procura da excelência e o constante perseguir do transcendente foram valores que a FADEUP plantou em mim e que ao longo dos anos floresceram de tal forma que hoje são linhas guia da minha vida. Assim, com a ambição de chegar ao meu tão ambicionado porto, continuarei a minha viagem...

“Não vale a pena querer reviver amores passados, como não vale igualmente a pena querer prolongar aquilo que, por natureza, se quer efémero. Outros desafios se aproximam, outras paixões e amores espreitam. Outros, amanhã, virão para continuar o secular romance.”

(Luís Pedro/ s.d.)

10.REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

10.Referências Bibliográficas

- Alarcão, I. (1996). *Formação Reflexiva de Professores. Estratégias de Supervisão*. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, T. (1987). *Supervisão da prática pedagógica. Uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Alonso, M. (1988). A avaliação do professor como instrumento de inovação: um modelo para o desenvolvimento profissional dos professores. *Ser professor—contributos para um debate*, 47-62.
- Araújo, C. (2004). *Manual de Ajudas em Ginástica* (2 ed.). Porto: Porto Editora.
- Arends, R. I. (1997). *Aprender a ensinar*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Arfwedson, G., Malpique, M., Lima, M. d. J., & Haglund, S. (1983). *Dentro e Fora da Sala de Aula. Problemas da Orientação Pedagógica*. Porto: Edições Afrontamento.
- Bauer, S. (1995). *Asperger Syndrome. Trought the lifespan*. New York: Genesee Hospital Roschester
- Benavente, A., Leão, C., & Rabaça, A. R. (1995). *As invoações nas Escolas. Um roteiro de projetos*. Carnaxide: Instituto de Inovação Educacional.
- Bento, J. O. (2003). *Planeamento e Avaliação em Educação Física*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Bento, J. O. (1979). *Formação de professores*. Porto: Universidade do Porto Instituto Superior de Educação Física.
- Bento, J. O. (1998). *Desporto e Humanismo. O Campo do possível*. Rio de Janeiro: Editora UERJ.
- Bento, J. O. (2004). *Desporto discurso e substância*. Porto: Campo das Letras.

- Bento, J. O. (2008). *Da coragem, do orgulho e da paixão de ser professor auto-retrato*. Belo Horizonte: Casa da Educação Física.
- Bento, J. O., Tani, G., & Prista, A. (2010). *Desporto e educação física em português*. Porto: CIFID- Centro de Investigação Formação Inovação e Intervenção em Desporto Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.
- Caires, S. (2001). *Vivências e percepções do estágio no Ensino Superior*. Braga: Universidade do Minho.
- Carrasco, J. B. (1989). *Como avaliar a aprendizagem*. Rio Tinto: Edições Asa.
- Corrêa, U. C., Benda, R. N., & Ugrinowitsch, H. (2006). Processo de Ensino-Aprendizagem no Ensino do Desporto. In G. Tani, J. O. Bento & R. Petersen (Eds.), *Pedagogia do Desporto*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan S.A.
- Côrte-Real, A. (1999). O problema da gestão da aula de Ginástica na Escola - Uma experiência pedagógica dos estudantes de Didática do Desporto da FCDEF-UP. In *1º Congresso Internacional de Ciências do Desporto. Livro de Resumos*. : FCDEF-UP.
- Costa, A. M. B. d. (2006). A educação inclusiva dez anos após Salamanca: reflexões sobre o caminho percorrido. In D. Rodrigues (Ed.), *Educação Inclusiva. Estamos a fazer progressos?* Cruz Quebrada: Faculdade de Moricidade Humana.
- Costa, F. C. (1996). *Formação de professores em educação física concepções, investigação, prática*. Lisboa: Universidade Técnica de Lisboa. Faculdade de Motricidade Humana.
- Cunha, A. C. (2008). *Ser professor bases de uma sistematização teórica*. Braga: Casa do Professor.
- Damas, M. J., & Ketele, J. M. (1985). *Observar para avaliar*. Coimbra: Livraria Almedina.

- Darst, P. W., Zakrajsek, D. B., & Mancini, V. H. (1989). *Analyzing physical education and sport instruction* (2nd ed ed.). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Delors, J. (2006). Educação: um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Séc. XXI. *Educação: um tesouro a descobrir-relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o Séc. XXI*.
- Estape, E., Lopez, M., & Grande, I. (1999). *Las habilidades gimnasticas y acrobaticas en el ambito educativo el placer de aprender*. Barcelona: Inde Publicaciones.
- Estrela, A. (1986). *Teoria e pratica de observação de classes uma estratégia de formação de professores* (2ª ed ed.). Lisboa: Instituto Nacional de Investigação Científica.
- Ferreira, A. M. A. (2011). *Relatório de Estágio Profissional. O despertar de uma nova consciencia - auto-narrativas de uma estudante-estagiária*. . Porto: Ana Margarida Alves Ferreira. Relatório de Estágio apresentado a Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.
- Gaidzinski, M. G. P. R. R. (2003). ASSESSING THE INTERRATER RELIABILITY OF AN INSTRUMENT FOR CLASSIFYING PATIENTS – KAPPA
- Gama, S. d. (1962). Diário. *Lisboa: Edições Ática*.
- Garcia, C. M. (1992). A formação de professores: Novas prespectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In A. Nóvoa (Ed.), *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- García, C. M. (1999). *Formação de professores - Para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora.

- Gomes, A. R. C. (2004). *A narrativa pessoal enquanto instrumento de investigação e de autoconhecimento*. Porto: Faculdade de Ciências do Desporto e de Educação Física da Universidade do Porto.
- Gómez, A. P. (1992). O pensamento prático do professor - A formação do professor como profissional reflexivo. In A. Nóvoa (Ed.), *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Gonçalves, F., Aranha, Á., & Albuquerque, A. (Eds.). (2010). *Avaliação: um caminho para o sucesso no processo de ensino aprendizagem*. Maia.
- Jacinto, J., Comédias, J., Mira, J., & Carvalho, L. (2006). Programa de Educação Física. *Ministério da Educação-Lisboa. Departamento do 3º Ciclo do Ensino Básico*, 6.
- Júnior, A. G. d. F. (1972). *Introdução à Didática de Educação Física*. Rio de Janeiro: Forum Editora
- Kiss, M. A. P. D. M. (1987). *Avaliação em educação física aspectos biológicos e educacionais*. São Paulo: Manole.
- Klin, A. (2006). Autismo e Síndrome de Asperger: uma visão geral. . *Revista Brasileira de Psiquiatria*, 28.
- Larrivee, B. (2008). Meeting the challenge of preparing reflective practitioners. *The New Educator*, 4(2), 87-106.
- Malmberg, E. (2003). *Kidnastics*. Illinois: Human Kinetics.
- Marques, A. (2006). Desporto: Ensino e Treino. In G. T. J. O. Bento & R. D. d. S. Petersen (Eds.), *Pedagogia do Desporto*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan.
- Marques, R. (2002). *O diretor de turma e a relação educativa*. . Lisboa: Editorial Presença.

- Mesquita, I. (2006). Ensinar bem para aprender melhor o jogo de voleibol. In G. Tani, J. Bento & R. Petersen (Eds.), *Pedagogia do Desporto*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan S.A. .
- Mesquita, I., & Rosado, A. (2009). *Pedagogia do desporto*. Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana.
- Metzler, M. W. (1990). *Instructional supervision for physical education*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Nóvoa, A. (1992). Formação de professores e profissão docente. In A. Nóvoa (Ed.), *Os professores e a sua formação*. . Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Nunomura, M., & Tsukamoto, M. H. C. (2006). Análise e Ensino da Ginástica Olímpica. In G. Tani, J. Bento & R. Petersen (Eds.), *Pedagogia do Desporto*. Rio de Janeiro: Guanabara Kooban S.A.
- Oliveira, P. S. (2011). *Relatorio de Estágio Profissionalizante*. Porto: Pedro Sarmiento Oliveira. Relatório de Estágio apresentado a Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.
- Piconez, S. (Ed.). (1991). *A prática de ensino e o estágio supervisionado*. Campinas: Papirus Editora.
- Piéron, M. e Graham, G. (1984). *Research on Physical Education Teacher Effectiveness: The Experimental Teaching Units*. International Journal of Physical Education
- Proença, J. (2008). *Formação Inicial de Professores de Educação Física - Testemunho e Compromisso*. Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas
- QUOTIENT. *Rev Esc Enferm USP*, 37 (1), 71-80.
- Rink, J. (1985). *Teaching physical education for learning* (2 ed.). United States of America: Mosby.

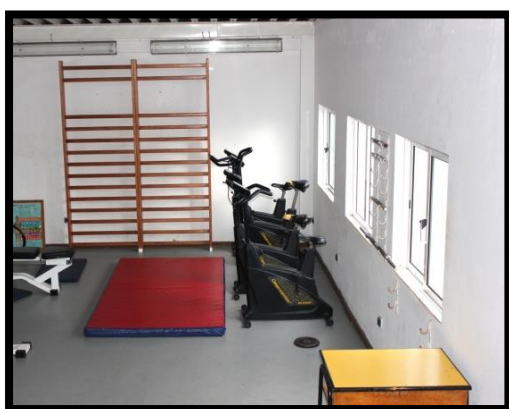
- Roldão, M. d. C. (1995). *O diretor de turma e a gestão curricular. Cadernos de Organização e Gestão Escolar.* : Editorial do Ministério da Educação.
- Rosado, A. (1998). *Nas margens da Educação Física.* Cruz Quebrada: Edições FMH.
- Sarmiento, P. (1993). *Pedagogia do desporto instrumentos de observação sistemática da educação física e desporto (2ª ed ed.).* Lisboa: Universidade Técnica de Lisboa. Faculdade de Motricidade Humana.
- Sarmiento, P. (2004). *Pedagogia do desporto e observação.* Lisboa: FMH Edições.
- Schön, D. A. (1992). *La Formacion de profesionales reflexivos hacia un nuevo diseno de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones.* Barcelona: Ediciones Paidos.
- Schutz, W. (1973). *Theory of group development* California: Jou Press.
- Shigunov, V., & Pereira, V. R. (1993). *Pedagogia da educaçao fisica o desporto colectivo na escola os componentes afetivos.* Sao Paulo: IBRASA.
- Siedentop, D. (1980). *Physical education introductory analysis (3th ed ed.).* Dubuque: Wm. C. Brown Company.
- Siedentop, D. (1991). *Developing teaching skills in physical education (3rd ed ed.).* Mountain View: Mayfield.
- Siedentop, D., Hastie, P. A., & Van der Mars, H. (2004). *Complete guide to sport education.* Champaign: Human Kinetics.
- Siedentop, D., & Tannehill, D. (2000). *Developing teaching skills in physical education (4 ed.).* California: Mayfield Publishing Company.
- Sousa, J. d., & Magalhães, J. (2006). *Desporto Escolar. Um retrato.:* Editorial do Ministério da Educação.
- União Europeia Comissão. (1996). *Helios II guia europeu das boas práticas rumo à igualdade de oportunidades para pessoas com deficiência.*

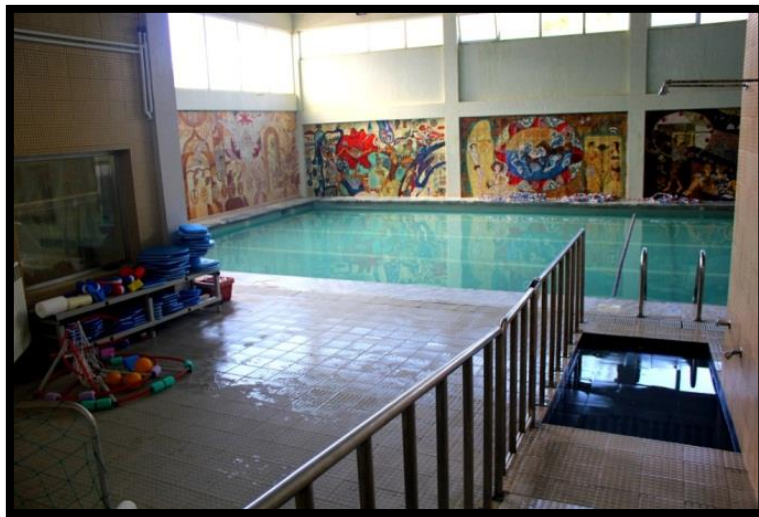
Luxemburgo: Serviço das Publicações Oficiais das Comunidades Europeias.

Vickers, J. N. (1990). *Instructional Design For Teaching Physical Activities: A knowledge structures approach*. Canada: Human Kinetics Books.

Xavier, T. P. (1986). *Métodos de ensino em educação física*. São Paulo: Manole.

Anexo I – Instalações Escola Cooperante





Anexo II – Extensão da Educação Física

1. ACTIVIDADES FÍSICAS DESPORTIVAS							2. ACTIVIDADES RÍTMICAS EXPRESSIVAS	3. JOGOS TRADICIONAIS E POPULARES	4. ACTIVIDADES EXPLORAÇÃO NATUREZA
JOGOS DESPORTIVOS COLECTIVOS	GINÁSTICA	ATLETISMO	RAQUETAS	COM- BATE	PATINA- GEM	NATA- ÇÃO			
Futebol	Solo	Corridas	Badminton	Luta	Patinação Artística	Natação	Dança Moderna	Infantis	Orientação
Voleibol	Aparelhos	Salto	Ténis	Judo	Hóquei		Danças Tradicionais Portuguesas	Outros	Montanhismo/ Escalada
Basquetebol	Rítmica	Lançamentos	Ténis de Mesa		Corridas		Danças Sociais		Vela,
Andebol	Acrobática						Aeróbica		Canoagem,
Corfebol									etc.
Rúgubi									
Hóquei em campo									
Softbol/Basebol									
A. DESENVOLVIMENTO DAS CAPACIDADES MOTORAS CONDICIONAIS E COORDENATIVAS									
B. APRENDIZAGEM DOS PROCESSOS DE DESENVOLVIMENTO E MANUTENÇÃO DA CONDIÇÃO FÍSICA									
C. APRENDIZAGEM DOS CONHECIMENTOS RELATIVOS À INTERPRETAÇÃO E PARTICIPAÇÃO NAS ESTRUTURAS E FENÓMENOS SOCIAIS, EXTRA-ESCOLARES, NO SEIO DOS QUAIS SE REALIZAM AS ACTIVIDADES FÍSICAS									

ANEXO III - Exemplo de Planeamento Anual, 11º ET1.

PLANEAMENTO ANUAL – 11º ANO

Curso de Eletrónica e Telecomunicações



Período	Mês	Dia	N.º da sessão	Temática(s)	N.º de blocos	
1.º	Setembro	11	1	Reserva	1	14
		18	2	OUTRAS	1	
		25	3	TESTES F.	2	
	2	4				
	Outubro	9	5	Atletismo	4	
		16	6			
		23	7			
		30	8			
		Novembro	6	9	Voleibol	
	13		10			
	20		11			
	27		12			
	Dezembro	4	13	Badminton	1	
		11	14	OUTRAS	1	
2.º	Janeiro	8	15	Futebol	4	9
		15	16			
		22	17			
		29	18			
	Fevereiro	5	19	Ginástica	4	
		19	20			
		26	21			
	Março	5	22	OUTRAS	1	
		12	23			
3.º	Abril	2	24	Andebol	4	10
		9	25			
		16	26			
		23	27			
	Maio	30	28	Basquetebol	4	
		7	29			
		14	30			
		21	31			
		28	32	OUTRAS	2	
	Junho	4	33			

ANEXO IV- Exemplo de Unidade Didática – ATLETISMO - 11º ET1.

Unidade Didática ATLETISMO – 11º ANO
Curso de Eletrónica e Telecomunicações





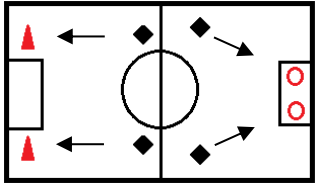
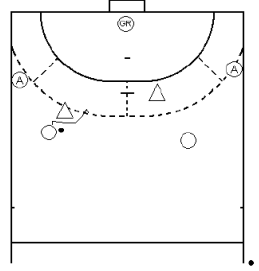

Conteúdos			Aulas	1	2	3	4
Habilidades Motoras	Corrida de Longa Duração		I/E	E	E	E	
	Velocidade	Técnica de Corrida		I/E	E	E	
		Partidas		I/E	E		
		Estafetas			I/E		
	Salto em Comprimento						I/E
Fisiologia	Resistência		AD	E	E	E	
	Velocidade						
	Força						
Conceitos Psicossociais	Cooperação		E	E	E	E	
	Respeito						
	Espírito de Equipa						
	Superação						
	Autonomia						
	Liderança						
Cultura Desportiva	Regulamento			I/E	E	E	
	História				I/E		
	Principais atletas e records				I/E		
	Terminologia		I/E	E	E		

ANEXO V - Exemplo de Plano de Aula – ANDEBOL - 10º AGD2.

Professor: Joana Vilas Boas Silva	Ano: 10º Turma: AGD2	Data: 6/03/2013 Nº de alunos: 17	Aula nº: 42 Sessão 3 em 4
Unidade Didática: Andebol Função Didática: Introdução e Exercitação	Local: Colégio de Gaia Espaço: Pavilhão B	Hora: 8h Duração: 70 min	Material: 10 bolas de Andebol; sinalizadores e coletes.

Objetivo da Aula	Introdução da defesa à zona e exercitação do remate e da situação de jogo 6x6
Habilidades Motoras	Corrida; passe; receção; drible; remate.
Conceitos Psicossociais	Organização; autonomia; cooperação; fairplay e espírito de equipa.
Cultura Desportiva	Terminologia específica da modalidade; Regulamento. Quem foi Henrique Feist.
Fisiologia do treino e Condição Física	Capacidades motoras condicionais (força, flexibilidade e velocidade) e coordenativas (ritmo, orientação espacial).

Parte		Conteúdos	Objetivos Comportamentais	Situações de Aprendizagem	Organização	Componentes Críticas
Inicial	15'	- Ativação geral	- Arma o braço a 90º (tronco-braço e braço-antebraço); - Arremessa a bola para o alvo; - Arremessa uma bola de cada vez; - Desloca-se em corrida e toca na linha final do seu campo antes de arremessar outra bola.	<i>Passe</i> Passe de ombro nas filas de fora e picado nas filas de dentro. <i>“Lança a bola II”</i> Cada equipa joga no seu campo (meio-campo). Vence a equipa que no final de um determinado período tiver mais bola dentro da baliza adversária. <i>Nota: Cada vez que arremessa uma bola o aluno tem de tocar na linha final do seu campo.</i>	Cada equipa em meio campo.	- “Braço armado a 90º” - “Tentem colocar as bolas dentro da baliza!” - “Só podem lançar uma bola de cada vez” - “É para tocar com a MÃO na linha final” - “Armem o braço para lançar”

Fundamental	10'	Remate	- Lança a bola armando o braço a 90°; - Lança a bola EFETUANDO A ROTAÇÃO DO TRONCO; - Acerta no respetivo cone/arco.	Organizados em 4 filas, cada uma orientada para um dos alvos, os alunos arremessam a bola com o objetivo de derrubar os cones ou fazê-la passar por dentro dos arcos.		- “Mantem o cotovelo alto e bem afastado do tronco”; - “90° graus!” - “Traz o braço cá atrás e roda o tronco para lançar”
	10'	Remate	- Realiza rotação do tronco, enviando a bola de trás para a frente; - Executa a largada da bola no ponto mais alto (quando em salto); - Executa a chicotada de pulso no final do movimento de remate;	Remate com rotação induzida do tronco. 1º Um colega segura a bola à altura do ombro, aproximadamente 1,5m da linha dos 6m. Quem vai rematar, coloca o último apoio atrás da linha. Recua o braço, rodando o tronco, agarra a bola e remata em apoio. 2º A mesma situação com receção em passe e execução da chamada para o remate em salto.		- “Aponta o primeiro ombro para a frente e tens de terminar com o contrário.” - “Braço armado a 90°” - “Roda o tronco o mais rápido possível”
	15'	2x2 + 2 apoios fixos, com defesa à zona.	Atacante - Procura ultrapassar o oponente direto na respetiva zona de ataque; - Aproveita a possibilidade de atacar na zona adjacente em 1x0 ou 2x1; - Recua após a tentativa de ataque para garantir a linha de passe; Defensor - Defende a sua zona dando prioridade ao atacante com bola; - Recua à posição inicial de partida após a circulação da bola para outra zona que não seja da sua responsabilidade.	Responsabilidade defensiva territorial. Em situação de 2x2 com dois apoios, o objetivo dos atacantes é ultrapassar o oponente direto, tentando recorrer aos apoios e assim jogar nas laterais/pontas. A defesa, com as zonas delimitadas, deve preocupar-se em defender o atacante com bola quando este se encontra na sua zona, aproximando-se sempre do local onde este se encontra. Aos apoios cabe a função de passar ao atacante mais próximo quando a linha de passe está aberta.		- “Não podes sair da tua zona!” - “Só defendes quando o atacante estiver na tua zona com bola.” - “Joguem nos apoios.” - “Tentem criar situações de superioridade numérica.”

	15'	6x6 (Defesa à zona alinhada)	- Mantem a posse de bola; - Cria e identifica linhas de passe; - Identifica o seu oponente direto; - Depois de intervir no jogo, retoma a sua posição em campo; - Identifica as oportunidades de finalização e consoma o ataque.	JOGO REDUZIDO – FB3 Jogo 6x6, onde o principal objetivo do ataque é superar o oponente que sobe e efetua uma marcação em proximidade (duelo 1X1), com o desenvolvimento das fintas de deslocamento frontal com e sem bola bem como desenvolver a iniciativa individual de conquista de espaço entre os defensores e de continuidade da circulação da bola;	Jogo em campo inteiro. (Exterior)	- “Cada um de vocês é responsável apenas pela sua zona” - “Ocupa os espaços vazios” - “Passa e vai!” - “Olha para o jogo antes de passar” - “Se tens um corredor livre, remata!” - “Braço armado a 90º”
Final	5'	Retorno à calma	- Coloca dúvidas e faz sugestões.	Reflexão acerca das dificuldades sentidas no decorrer da aula.	Sentados em meia-lua orientadas para o professor.	“Dêem a vossa opinião!”

ANEXO VI - Exemplo de Grelha de Avaliação, ANDEBOL, 10º AGD2.



Grelha de Avaliação – 10º AGD2 - Andebol

N.º	Nome	Conteúdo						
		Passe/ Receção		Remate		Drible	Jogo 6x6	
		AD	AF	AD	AF	AF	AD	AF
4	André Mouta							
7	Diogo Eiras							
8	Diogo Canedo							
9	Estefano Marques							
11	Guilherme Figueiredo							
14	João Rodrigues							
15	João Reis							
16	José Matos							
17	José Azevedo							
21	Nuno Duarte							
22	Pedro Faustino							
24	Ricardo Moreira							
25	Rodrigo Vieira							
26	Rui Ferreira							
27	Rui Teixeira							
29	Vitor Pinto							
30	Vladimiro Pereira							

1	1-5
2	6-10
3	11-14
4	15-17
5	18-20

NÍVEL	PASSE DE OMBRO
1	O aluno não realiza o passe;
2	O aluno realiza o passe, sem colocar a bola acima do nível da cabeça;
3	O aluno realiza o passe, segurando a bola acima do nível da cabeça, fletindo o antebraço sobre o braço (formando um ângulo de aproximadamente 90°), mas não afasta o cotovelo do tronco, colocando-o recuado e à altura do ombro;
4	O aluno realiza o passe, segurando a bola acima do nível da cabeça, fletindo o antebraço sobre o braço, afasta o cotovelo do tronco, colocando-o recuado e à altura do ombro, afasta os membros inferiores (membro inferior contrário à mão executora adiantado).
5	O aluno realiza o passe, segurando a bola acima do nível da cabeça, fletindo o antebraço sobre o braço, afasta o cotovelo do tronco, colocando-o recuado e à altura do ombro, afasta os membros inferiores (membro inferior contrário à mão executora adiantado) enviando a bola através da extensão do membro superior e rotação do tronco.

NÍVEL	REMATE EM SUSPENSÃO
1	O aluno não realiza o remate em salto.
2	O aluno realiza o remate fazendo a chamada de forma incorreta, com o último apoio do mesmo lado do braço portador da bola, impedindo-o de obter qualquer impulsão para concretizar o remate em salto;
3	O aluno realiza a impulsão na vertical, fletindo o membro inferior livre com elevação e rotação externa do joelho, mas não arma suficientemente o membro superior executante;
4	O aluno realiza a chamada com correção, “arma” o membro superior executante (eleva e recua o cotovelo de forma a formar um ângulo de aproximadamente 90° entre o braço e o antebraço) e executa o remate;
5	O aluno realiza a chamada com correção, “arma” o membro superior executor, executa o remate no ponto mais alto do salto pela extensão total do membro superior, rotação do tronco e rápida ação do pulso, realizando a receção em equilíbrio com a parte anterior dos pés e flexão dos membros inferiores.

NÍVEL	JOGO 6x6 – Jogador com bola
1	O aluno lê e integra-se no jogo mas sem assumir uma posição ofensiva em campo;
2	O aluno lê e integra-se no jogo, assumindo uma posição ofensiva em campo;
3	O aluno lê e integra-se no jogo, procura manter a posse da bola, progredindo no terreno na tentativa de marcar golo;
4	O aluno lê e integra-se no jogo, com boa pega de bola, opta por passe, armando o braço, a um jogador em posição mais ofensiva ou por drible em progressão para finalizar.
5	O aluno lê e integra-se no jogo, tomando a decisão mais adequada do que fazer a seguir, passe, drible ou finaliza em remate em salto, se recebe a bola, junto da área, em condições favoráveis.

ANEXO VII - Ficha de Atendimento aos Encarregados de Educação.

COLÉGIO DE GAIA

Animação e Gestão Desportiva – Turma 2

10º ano

Atendimento aos Encarregados de Educação - 2012/2013



Nome Completo do Aluno - Nº ____

Turno ____

FOTO

Data: ____/____/____

1.

Assinatura D.T. _____

Assinatura E.E. _____

Data: ____/____/____

2.

Assinatura D.T. _____

Assinatura E.E. _____

Data: ____/____/____

3.

Assinatura D.T. _____

Assinatura E.E. _____

Anexo VIII – Cartazes dos Workshops e Ações de Formação dinamizadas pelo Núcleo de Estágio na XVII ExpoColGaia – “Ser Empreendedor”

AÇÃO DE FORMAÇÃO



PRIMEIROS SOCORROS

EXPOCOLGAIA'13

Dia 17 de abril



Salão Nobre - 9h30

ORGANIZAÇÃO: Grupo de EF e Núcleos de Estágio



Workshop
***Materiais Desportivos
Autoconstruídos***



Expocolgaia 13
Stand Educação Física
Dia 17 - 11h

ANEXO IX - Regulamento do Concurso de Fotografia: “O Colégio Somos Nós!” - 2013

Concurso de Fotografia

1ª Edição

O Colégio somos nós!

Colégio de Gaia 2013

Regulamento

Preâmbulo

No âmbito da celebração da XVII edição da *ExpoColGaia*, o grupo de Educação Física vem promover a primeira edição deste concurso, aberto a toda a comunidade do Colégio de Gaia, intitulado: “O Colégio pelo olhar”.

I – Objetivos

Captar fotograficamente momentos, pessoas ou objetos ligados ao desporto e educação física, considerados marcantes, representativos ou significativos do que é o Colégio de Gaia.

II – Concorrentes

O concurso está aberto a todos os alunos, docentes e funcionários do Colégio de Gaia.

III – Especificações importantes

3.1 Os trabalhos deverão ser enviados em formato digital.

3.2 Deverão ter uma resolução mínima de cinco *megapixels*.

3.3 Cada concorrente poderá apresentar a concurso até cinco fotografias – só será, no entanto, premiada uma fotografia por concorrente – sendo que, para que a candidatura seja válida, PELO MENOS DUAS DAS FOTOGRAFIAS DEVEM SER DO ÂMBITO DESPORTIVO FORMAL OU INFORMAL.

3.5 Todos os trabalhos terão de ser inéditos e atuais.

3.6 Cada fotografia deve ser acompanhada de um pequeno título.

IV – Normas

4.1. Os trabalhos devem ser enviados entre as **00h00 do dia 11 de março e as 23h59 do dia 6 de abril** para o seguinte endereço eletrónico:
concursofotocg@hotmail.com.

4.2 Os trabalhos serão avaliados anonimamente pelo júri; para esse efeito, só uma pessoa – Sérgio Lopes – não pertencente ao júri, será a responsável por receber os trabalhos e os reenviar anonimamente para os membros do júri. Será atribuído um número a cada fotografia rececionada.

4.3 O autor deverá indicar no mesmo *e-mail* em que enviará as fotografias o nome completo (no caso dos alunos, juntar também número e turma), um endereço de *e-mail* e um número de telefone; o título, referido no ponto 3.6, deve ser inserido neste *e-mail*, existindo um por fotografia.

4.4 É expressamente proibido o uso das imagens captadas para outro propósito que não do concurso.

4.5 O Colégio de Gaia reserva o direito de propriedade sobre os trabalhos premiados.

V – Júri

5.1 O júri será constituído um painel de cinco elementos.

5.2 O júri indicará os autores seleccionados até ao dia 12 de Abril.

5.3 O júri reserva o direito de não atribuir prémios se a falta de qualidade dos trabalhos o justificar.

5.4 Das decisões do júri não haverá recurso, cabendo-lhes a resolução de casos omissos neste regulamento.

5.5 Os elementos do júri e da organização do concurso não podem concorrer.

VI – Prémios

6.1 Todos os trabalhos que revelem qualidade serão expostos em lugar a definir.

6.3 Todos os concorrentes premiados receberão um certificado de participação.

6.4 A cerimónia de entrega de prémios terá lugar no Colégio de Gaia em data a anunciar.

6.5 Os autores dos trabalhos premiados serão avisados para estar presentes na respetiva entrega de prémios.

VII – Disposições gerais

7.1 Serão admitidos a concurso os trabalhos que respeitem o presente regulamento.

7.2 A organização reserva-se o direito de cancelar o concurso, caso o número de participantes seja inferior a dez.

7.3 O envio das fotografias implica a aceitação do presente regulamento.

7.4 A organização não se responsabiliza por eventuais extravios.

7.5 Os casos omissos neste regulamento serão resolvidos por deliberação do júri do concurso

ANEXO X – Cartaz I Concurso Fotográfico “O Colégio Somos Nós!”

I Concurso Fotográfico

COLÉGIO

DE GAIA

Entregas até 6 de abril

“O Colégio somos NÓS!”

Para mais info,
consulta o regulamento.

Organização: 

 **U. PORTO**
FACULDADE DE DESPORTO
UNIVERSIDADE DO PORTO

 **FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

ANEXO XI - Quadros representativos do cálculo das percentagens de acordos e valores de Kappa de Cohen.

**VÍDEO 1 - 10º AGD 2
Observador 1 e Observador 2**

Nº Acordos= 193
Nº Desacordos= 58
Nº Total= 251

Fiabilidade= Nº acordos/Nº total x 100
77%

Kappa de Cohen:

OBSERVADOR 1	OBSERVADOR 2	
	Presente	Ausente
Presente	193	58
Ausente	58	193
Valor Estimado Kappa = 0,5378		
s. e. (0) = 0,0805, s. e. (valor estimado Kappa) = 0,0376		

QUADRO 1

**VÍDEO 1 - 10º AGD 2
Observador 1 e Observador 3**

Nº Acordos= 193
Nº Desacordos= 43
Nº Total= 236

Fiabilidade= Nº acordos/Nº total x 100
82%

Kappa de Cohen:

OBSERVADOR 1	OBSERVADOR 2	
	Presente	Ausente
Presente	193	43
Ausente	43	193
Valor Estimado kappa = 0,6355		
s. e. (0) = 0,0805, s. e. (valor estimado kappa) = 0,0355		

QUADRO 2

VÍDEO 1 - 10º AGD 2
Observador 2 e Observador 3

Nº Acordos= 241
Nº Desacordos=52
Nº Total= 293

Fiabilidade= Nº acordos/Nº total x 100
82%

Kappa de Cohen:

OBSERVADOR 1	OBSERVADOR 2	
	Presente	Ausente
Presente	241	52
Ausente	52	241
Valor Estimado kappa = 0,6090		
s. e. (0) = 0,0805, s. e. (valor estimado kappa) = 0,0343		

QUADRO 3

VÍDEO 2 - 10º AGD 2
Observador 1 e Observador 2

Nº Acordos= 129
Nº Desacordos=19
Nº Total= 148

Fiabilidade= Nº acordos/Nº total x 100
87%

Kappa de Cohen:

OBSERVADOR 1	OBSERVADOR 2	
	Presente	Ausente
Presente	129	19
Ausente	19	129
Valor Estimado kappa = 0,7432		
s. e. (0) = 0,0805, s. e. (valor estimado kappa) = 0,0388		

QUADRO 4

VÍDEO 2 - 10º AGD 2
Observador 1 e Observador 3

Nº Acordos= 146
Nº Desacordos=21
Nº Total= 167

Fiabilidade= Nº acordos/Nº total x 100
87%

Kappa de Cohen:

OBSERVADOR 1	OBSERVADOR 2	
	Presente	Ausente
Presente	146	21
Ausente	21	146
Valor Estimado kappa = 0,7123		
s. e. (0) = 0,0805, s. e. (valor estimado kappa) = 0,0410		

QUADRO 5

VÍDEO 2 - 10º AGD 2
Observador 2 e Observador 3

Nº Acordos= 151
Nº Desacordos=30
Nº Total= 181

Fiabilidade= Nº acordos/Nº total x 100
83%

Kappa de Cohen:

OBSERVADOR 1	OBSERVADOR 2	
	Presente	Ausente
Presente	151	30
Ausente	30	151
Valor Estimado kappa = 0,6685		
s. e. (0) = 0,0805, s. e. (valor estimado kappa) = 0,0390		

QUADRO 6

VÍDEO 3 – 12º AQB 2
Observador 1 e Observador 2

Nº Acordos= 135
Nº Desacordos=30
Nº Total= 165

Fiabilidade= Nº acordos/Nº total x 100
84%

Kappa de Cohen:

OBSERVADOR 1	OBSERVADOR 2	
	Presente	Ausente
Presente	135	30
Ausente	30	135
Valor Estimado kappa = 0,6363		
s. e. (0) = 0,0805, s. e. (valor estimado kappa) = 0,0424		

QUADRO 7

VÍDEO 3 - 12º AQB 2
Observador 1 e Observador 3

Nº Acordos= 134
Nº Desacordos=37
Nº Total= 171

Fiabilidade= Nº acordos/Nº total x 100
78%

Kappa de Cohen:

OBSERVADOR 1	OBSERVADOR 2	
	Presente	Ausente
Presente	134	37
Ausente	37	134
Valor Estimado kappa = 0,5672		
s. e. (0) = 0,0805, s. e. (valor estimado kappa) = 0,0445		

QUADRO 8

VÍDEO 3 - 12º AQB 2
Observador 2 e Observador 3

Nº Acordos= 138
Nº Desacordos=35
Nº Total= 173

Fiabilidade= Nº acordos/Nº total x 100
80%

Kappa de Cohen:

OBSERVADOR 1	OBSERVADOR 2	
	Presente	Ausente
Presente	138	35
Ausente	35	138
Valor Estimado kappa = 0,5953		
s. e. (0) = 0,0805, s. e. (valor estimado kappa) = 0,0431		

QUADRO 9

VÍDEO 4 - 12º CGE 1
Observador 2 e Observador 3

Nº Acordos= 93
Nº Desacordos=13
Nº Total= 106

Fiabilidade= Nº acordos/Nº total x 100
87%

Kappa de Cohen:

OBSERVADOR 1	OBSERVADOR 2	
	Presente	Ausente
Presente	93	13
Ausente	13	93
Valor Estimado kappa = 0,7547		
s. e. (0) = 0,0805, s. e. (valor estimado kappa) = 0,0450		

QUADRO 10

VÍDEO 4 - 12º CGE 1
Observador 1 e Observador 3

Nº Acordos= 146
Nº Desacordos=21
Nº Total= 167

Fiabilidade= Nº acordos/Nº total x 100
90%

Kappa de Cohen:

OBSERVADOR 1	OBSERVADOR 2	
	Presente	Ausente
Presente	146	21
Ausente	21	146
Valor Estimado kappa = 0,7485		
s. e. (0) = 0,0805, s. e. (valor estimado kappa) = 0,0362		

QUADRO 11

VÍDEO 4 - 12º CGE 1
Observador 2 e Observador 3

Nº Acordos= 151
Nº Desacordos=30
Nº Total= 181

Fiabilidade= Nº acordos/Nº total x 100
87%

Kappa de Cohen:

OBSERVADOR 1	OBSERVADOR 2	
	Presente	Ausente
Presente	151	30
Ausente	30	151
Valor Estimado kappa = 0,6685		
s. e. (0) = 0,0805, s. e. (valor estimado kappa) = 0,0390		

QUADRO 12

