



FACULDADE DE DESPORTO
UNIVERSIDADE DO PORTO

Universidade do Porto
Faculdade de Desporto

Relatório de Estágio Profissional

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

Orientadora: Prof^ª. Doutora Paula Maria Fazendeiro Batista

Álvaro Rogério Fortunato Vaz
Porto, Julho de 2011

Ficha de Catalogação

Vaz, A. R. (2011). *Relatório de Estágio Profissional*. Porto: A. Vaz. Relatório de estágio profissional para a obtenção do grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, apresentado à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.

Palavras-chave: Estágio Profissional; Educação Física; Ser Professor; Avaliação Docente.

Cântico Negro

*"Vem por aqui" — dizem-me alguns com os olhos doces
Estendendo-me os braços, e seguros
De que seria bom que eu os ouvisse
Quando me dizem: "vem por aqui!"
Eu olho-os com olhos lassos,
(Há, nos olhos meus, ironias e cansaços)
E cruzo os braços,
E nunca vou por ali...
(...)
Como, pois, sereis vós
Que me dareis impulsos, ferramentas e coragem
Para eu derrubar os meus obstáculos?...
Corre, nas vossas veias, sangue velho dos avós,
E vós amais o que é fácil!
Eu amo o Longe e a Miragem,
Amo os abismos, as torrentes, os desertos...
(...)
Ninguém me diga: "vem por aqui!"
A minha vida é um vendaval que se soltou,
É uma onda que se alevantou,
É um átomo a mais que se animou...
Não sei por onde vou,
Não sei para onde vou
Sei que não vou por aí!"*

José Régio

Dedicatória

Aos meus avós maternos, por sentir em mim um pouco do que “vi” neles.

Agradecimentos

Durante o meu percurso ao longo destes cinco anos em que esta instituição me acolheu muitos foram aqueles que me marcaram e me ajudaram na aquisição de competências e conhecimentos e, que, de uma ou outra forma, me marcaram. Para todos os meus sinceros agradecimentos.

“Se vi mais longe, foi porque estava aos ombros de gigantes.”

Isaac Newton

À Professora Doutora Paula Batista, por me ter proporcionado o contacto mais próximo que até agora pude ter com a excelência. O detalhe da sua correcção faz certamente toda a diferença em todos aqueles que consigo têm oportunidade de privar ao longo da formação académica.

À Professora Ana Luísa, pela simpatia demonstrada e auxílio ao longo do estágio.

À Professora Dra. Rosa Ferreira, pelo auxílio permanente e a humanidade com que sempre me atendeu, fizeram de si um exemplo a seguir de companheirismo, amizade e cooperação.

À Sandra e ao Carlos, pela partilha, cooperação e amizade construída ao longo do ano.

Aos alunos do 12º A da Escola Secundária Alexandre Herculano no ano lectivo 2010/2011.

Ao Mestre José Guilherme Oliveira, por ter sido o professor/treinador que mais me tocou e o exemplo mais próximo daquilo que eu gostaria de ser. Este meu percurso académico começou no dia em que o conheci.

Ao Professor Vítor Frade, por me ter dado a oportunidade de conhecer um futebol inteligente, culto e diferente. A humildade da sua disponibilidade faz-

me acordar com o sentimento de dívida e gratidão para com aquele que julgo ser o maior pensador de futebol de todo o mundo.

Ao Professor Doutor Jorge Olímpio Bento, por ser o grande responsável pela Cultura desta Faculdade. Consigo aprendi a buscar a excelência e almejar o impossível.

A todos os Professores do Futebol Científico, (Prof. Amândio Graça, Prof. António Fonseca, Prof. André Seabra, Prof. Júlio Garganta, Prof. António Ascensão, Prof. Manuel Botelho, Prof. Rui Faria...) sem a vossa disponibilidade para me acolher semanalmente no vosso jogo, não poderia ao longo destes anos ter saciado a minha sede de jogar futebol.

Aos Professores entrevistados para o estudo acerca da Avaliação de Desempenho dos Professores das escolas secundárias Alexandre Herculano, Fontes Pereira de Melo e Aurélia de Sousa.

À Ana Luísa, por me ter ouvido sempre que precisei. A sua presença tem sido, sem dúvida, importantíssima ao longo de todos estes anos de amizade. Obrigado pelo companheirismo nos momentos mais difíceis.

À Catarina Quina, pelos bons momentos no 3º Esquerdo, Frente. Jamais esquecerei a nossa amizade.

Ao Luís e ao Jorge, dois exemplos de excelência académica que sempre me inspiraram. O saber que a porta de vossa casa está sempre aberta ajuda no equilíbrio profissional.

Aos colegas do Dragon Force, Andreia Santos, João Coelho, Liliana Ramos e Jorge Conrado pela amizade construída ao longo do ano. Em especial ao Pedro Silva, por ter sido compreensivo comigo sempre que não tive tempo para falar, brincar e pensar sobre futebol.

Ao Miguel Lopes, por me ter proporcionado as aprendizagens no Dragon Force.

À Joana Fonseca pela amizade construída e o apoio constante ao longo do estágio.

Aos meus avós, paternos e maternos, por terem sido uma presença constante ao longo do meu crescimento, pelos valores que me transmitiram e pela generosidade dos seus conselhos.

À minha irmã, por ser um exemplo de organização e de sucesso académico, por me ter ajudado sempre que necessitei.

Aos meus tios João Paulo Vaz e Cristina Alves Vaz, pela disponibilidade, amizade e preocupação constante.

À minha Mãe, por transportar consigo a doçura e meiguice que me sustentam.

Ao meu Pai, por ter sido, desde sempre, um exemplo do que é saber, conhecer e pensar. Muito do que sou hoje é fruto do que aprendi contigo.

A todos muito **OBRIGADO!**

Índice Geral

Agradecimentos	VII
Índice Geral	XI
Índice de Figuras.....	XVII
Índice de Gráficos	XXI
Índice de Anexos.....	XXIII
Resumo.....	XXV
Abstract	XXVII
Abstract	XXIX
Resumen.....	XXXI
Abreviaturas	XXXIII
1. Introdução.....	3
2. Enquadramento Biográfico.....	7
2.1. Um pouco de mim na construção do meu eu.....	7
2.1.1. Marcas de um passado	7
2.2. Sinto que ainda sei pouco para ser professor	11
2.2.1. Primeira razão – Medos e receios do Principiante.....	11
2.2.2. Segunda razão – A diversidade do saber	12
2.2.3. Terceira razão – A velocidade estonteante a que os conhecimentos evoluem.....	13
3. Contextos de um epílogo – O Estágio Profissional	17
3.1. Enquadramento legislativo e institucional	17
3.1.1. Enquadramento Funcional – A Escola Alexandre Herculano.....	18

3.1.1.1. O desafio da diversidade cultural	24
3.1.1.2. A experiência Portuguesa recente	25
3.1.1.3. Cultura vs Função docente	26
3.1.1.4. Multiculturalismo/ Pluriculturalismo/ Monoculturalismo	30
3.1.1.5. Outros Modelos de Integração Social	33
3.1.1.6. Escola interculturalista.....	34
3.1.1.7. Escola multiculturalista	35
3.1.1.8. Considerações finais	36
3.2. O Grupo de Educação Física.....	37
3.2.1. Dinâmicas de grupo – Reforço ou obstáculo à valorização da disciplina?	38
3.2.2. Repensar normas e rotinas instituídas	41
3.3. A reflexão como um veículo (re) construtor do conhecimento e da actuação	44
3.3.2. O “Ser Professor” e o “Acto Reflexivo”	45
3.3.4. Considerações Finais	50
3.4. Acerca do ser professor – significados e sentidos	52
3.4.1. Educar é... ..	52
3.4.2. A complexidade do “educar”	54
3.4.3. Uma educação com base em valores – Que valores?.....	56
3.4.4. A credibilidade como elemento fundamental à actuação do Professor	57
3.4.5. Os desafios / dilemas na condução do processo de ensino aprendizagem.....	61
3.5. Avaliação do desempenho docente.....	66
3.5.1. Contextualização	66
3.5.2. Enquadramento teórico	68

3.5.2.1. A avaliação de desempenho docente em retrospectiva.....	72
3.5.2.1.2.O Estado Novo e a Reforma de 1947.....	77
3.5.2.2. Lei de Bases de 1986.....	81
3.5.2.3. Considerações acerca da Avaliação noutros Países	83
3.5.2.4. A avaliação de desempenho docente noutros países.....	84
3.5.2.5. Reino Unido	85
3.5.2.6. Finlândia.....	87
3.5.3. Materiais e Métodos	89
3.5.3.1. Participantes	89
3.5.3.2. Procedimentos de Recolha.....	90
3.5.3.3. Procedimento de Análise.....	90
3.5.4. Resultados - Análise Quantitativa.....	91
3.5.5. Análise qualitativa	91
3.5.6. Considerações Finais	95
4. A prática profissional – Vivências e significados	99
4.1. A minha turma – Entre o colectivo e o individual	99
4.1.1. Retrato de Uma Aluna “diferente”	114
4.2. Programa de trabalho individual	116
4.2.1. A sensibilidade de olhar a diferença.....	116
4.2.3. Cifose - Uma viagem pela literatura.....	118
4.2.4. Plano de intervenção.....	120
4.2.5. Resultados	122
4.3. O rendimento e as relações grupais	123
4.4. Diferentes Modalidades vs Exigências Distintas?	128
4.5. Os Jogos Desportivos Colectivos.....	130
4.5.1. A Descoberta Guiada	131

4.5.2.	Unidade didáctica de futebol	133
4.5.2.1.	Futebol para meninas?!	133
4.5.2.2.	Género – As Conquistas Femininas	136
4.5.2.3.	Heterogéneo vs Homogéneo	139
4.6.	Desportos Individuais	142
4.6.1.	A ginástica	142
4.6.2.	O atletismo – O clima motivacional	143
4.7.	Dilemas da avaliação – Que articulação com as categorias transdisciplinares?	144
4.7.1.	Avaliação diagnóstica	145
4.7.2.	A avaliação formativa	146
4.7.3.	A Avaliação Final da Unidade Didáctica	147
4.7.4.	Avaliação Sumativa	148
4.7.5.	As 4 categorias transdisciplinares - Que articulação?	148
4.7.6.	Avaliação referenciada à Norma ou ao Critério – Aos Dois? Ou muito mais?	149
4.8.	Retrato Final	151
4.8.1.	A minha intervenção – que transformações?	151
4.8.1.1.	Contextualização da realidade vs Operacionalização	152
4.8.1.1.1.	Instrução	152
4.8.1.1.2.	Gestão	165
4.8.1.1.3.	Clima/Disciplina	168
4.8.2.	Conclusões	169
4.9.	Do sonho à realidade – O que legitima a educação física	170
5.	Participação na escola	179
5.1.	O Estagiário e a comunidade escolar	179

5.1.1. O Director de Turma.....	182
5.1.2. Organização de um evento desportivo	183
6. Conclusões.....	193
7. Referências Bibliográficas	203
Síntese Final.....	217
Anexos.....	XXIV

Índice de Figuras

Figura 1 – Treino	11
Figura 2 – Ginástica FADEUP	11
Figura 3 – Álvaro Vaz	11
Figura 4 – Escola Secundária Alexandre Herculano (ESAH)	24
Figura 5 - Pavilhão ESAH	24
Figura 6 – Recinto Desportivo (ESAH)	24
Figura 7 – Tabelas de Basquetebol ESAH	43
Figura 8 - Pavilhão ESAH	43
Figura 9 – Espaço Exterior ESAH	43
Figura 10 – Magusto – Jogos Tradicionais (12ºA)	113
Figura 11 – Presentes dos alunos no último dia de aulas	113
Figura 12 – Turma 12º A ESAH 2010/2011	113
Figura 13 – Elástico de Fitness	121
Figura 14 – Exemplo de exercício “Remada Sentado”	121
Figura 15 – Exemplo de “Manual Resistance”	121
Figura 16 – Exemplo de “Remada Alta”	121
Figura 17, 18 e 19 – Visita à Serra da Estrela	189
Figura 20, 21 e 22 – Magusto/ Jogos Tradicionais	189

Índice de Quadros

Quadro 1- Número de alunos por Género	104
Quadro 2 – Idade dos alunos por Género	104
Quadro 3 – Cidades de Residência.....	104
Quadro 4 – Desempenho escolar.....	105
Quadro 5 – Hábitos de sono.....	105
Quadro 6 – Alimentação diária	106
Quadro 7 – Problemas de saúde.....	106
Quadro 8 – Disciplina (s) Preferida.....	107
Quadro 9 – Modalidade (s) Preferida	107
Quadro 10 – Importância da nota de Educação Física para a média de candidatura	107
Quadro 11 – Ocupação dos tempos livres.....	108
Quadro 12 – Constituição do Agregado Familiar	109
Quadro 13 – Número de Irmãos	109
Quadro 14 – Profissão dos Pais	110
Quadro 15 – Habilitações Literárias dos pais	111
Quadro 16 - Idades dos Pais.....	112
Quadro 17 – Encarregado de Educação do Aluno	112
Quadro 18 – Número de feedback em relação ao objectivo durante o 1º exercício	162
Quadro 19 - Numero de feedback relativos ao objectivo durante o 2ºexercício da aula parte fundamental da aula.....	163
Quadro 20 - Número de feedback relativos ao objectivo durante o 3ºexercício da aula.....	163
Quadro 21 - Número de feedback relativos ao objectivo durante o 4ºexercício da aula.....	164
Quadro 22 - Número de feedback relativos ao objectivo durante o 5ºexercício da aula.....	165

Índice de Gráficos

Gráfico 1 – Percentagem de acordos com o actual modelo de avaliação.....	91
Gráfico 2 – Percentagem de acordos com a avaliação docente.	91
Gráfico 3 – Percentagem de acordos com a suspensão do actual modelo de avaliação.....	91

Índice de Anexos

Anexo 1 – Entrevistas de Avaliação	XXXIV
Anexo 2 – Guia da Entrevistas.	XLI
Anexo 3 – Reflexão da Aluna X.....	XLV
Anexo 4 – Grelha de Observação	XLIXI
Anexo 5 – Questionário	LIII
Anexo 6 – Anexo 6 (Ficha de Avaliação Postural)	LVII

Resumo

Este documento foi elaborado no âmbito do estágio profissional do 2º ciclo de ensino da Educação Física. Este pretende ser uma reflexão crítica acerca da minha experiência formativa enquanto estudante estagiário na Escola Secundária Alexandre Herculano. Nele estão materializados os acontecimentos mais relevantes que ocorreram durante este ano lectivo. Este relatório encontra-se organizado em cinco grandes capítulos: 1) Enquadramento Biográfico; 2) Contextos de um Epílogo – O Estágio Profissional; 3) A Prática Profissional – Vivências e significados; 4) Participação na Escola e 5) Conclusões. No primeiro capítulo efectuo uma breve biografia acerca de mim próprio e são explanados os medos e receios tidos no início do estágio; no segundo capítulo procedo ao enquadramento da prática profissional no contexto do estágio profissional, aprofundando algumas questões relativas à escola, ao ensino/educação e ao professor, nomeadamente o modelo de avaliação de desempenho docente; no terceiro capítulo debruço-me sobre as actividades desenvolvidas durante o estágio, os problemas oriundos do processo ensino/aprendizagem e as reflexões tidas acerca destas temáticas. Por último, apresento as conclusões e perspectivas para o futuro. Assim, o presente documento ilustra um percurso pessoal e reflectido cuja atribuição de significado contribuiu para o meu desenvolvimento profissional.

Palavras-chave: Estágio Profissional; Professor; Educação Física; Avaliação de Desempenho.

Abstract

This essay was made in the scope of the professional practice of the 2nd cycle of Physical Education teaching. This essay intends to be a critical reflexion of my formative experience as a student in practice at Alexandre Herculano High School. I have materialized the most important events which occurred during this school year. This report is organized in five major chapters: 1) Biographic Guidelines; 2) Contexts of an Epilogue – the Professional Training; 3) The Professional Practice – Experiences and Meanings; 4) School Participation and 5) Conclusions. In the first chapter I did a brief autobiography and confessed all the fears and worries which I felt at the beginning of the practice; in the second chapter, I do the framing of the professional practice in the context of the professional training, deepening some questions concerning school, the teaching/education and the teacher, specifically the evaluation model of the teachers' performance; in the third chapter, I reflect on the activities developed during my practicum, the problems which emerged from the teaching/learning process and the reflections which arose on these themes. Last, I present the conclusions and perspectives for the future. So, this essay illustrates a personal and reflected way whose allocation of meaning contributes to my professional development.

Key-words: Professional Training; Teacher; Physical Education

Abstract

Diese Schlussfolgerungen wurden während des Praktikums des M.A. im Unterricht des Faches Sport gezogen. Es soll eine kritische Auseinandersetzung mit meiner Lehrererfahrung als Praktikant im Gymnasium (escola secundária) Alexandre Herculano sein.

Hier werden die wichtigsten Ereignisse des Schuljahres angesprochen. Dieser Bericht wird in vier große Kapitel aufgeteilt: biografische Kontextualisierung; Epilog: das Praktikum; die Berufspraxis – Erlebnisse und Auswertung; Teilnahme in der Schule und Schlussfolgerungen.

Im ersten Kapitel stelle ich kurz meine biographischen Angaben vor und berichte über meine Befürchtungen bezüglich des Praktikums. Im zweiten Kapitel möchte ich die Berufspraxis im Praktikum kontextualisieren und auf einige Fragen bezüglich Schule/Bildung und Lehrer (insbesondere das Modell der Lehrerevaluierung) vertiefend eingehen. Im dritten beschäftige ich mich mit den von mir entwickelten Aktivitäten während des Praktikums und mit den durch die Schüler, das Unterrichten sowie das Erziehen entstandenen Problemen und möchte darüber einige Gedanken vorstellen. Schließlich möchte ich über die Schlussfolgerungen und Perspektiven für die Zukunft nach dem Praktikum sprechen.

Schlüsselwort: Praktikum; Leibeserziehung; Leistungsbewertung; Lehrer

Resumen

Este trabajo fue elaborado en el ámbito de la práctica profesional del 2º ciclo de enseñanza de Educación Física. Este trabajo intenta ser una reflexión crítica de mi experiencia formativa en cuanto estudiante en prácticas en la Escuela de ESO (Enseñanza Secundaria Obligatoria) Alexandre Herculano. En él están materializados los acontecimientos más importantes que han ocurrido este año lectivo. Este trabajo está organizado en cinco grandes capítulos: 1) Encuadramiento Biográfico; 2) Contextos de un Epílogo – La Práctica Profesional; 3) La Práctica Profesional – experiencias y significados; 4) Participación en la Escuela; 5) Conclusiones. En el primer capítulo hago una pequeña autobiografía y son explicados los medios y temores que sentí en el inicio de prácticas; en el segundo capítulo, hago el encuadramiento de la práctica profesional en el contexto de esta etapa profesional, profundizando algunas cuestiones relativas a la escuela, a la enseñanza/educación, concretamente el modelo de evaluación del desempeño de los profesores; en el tercer capítulo, reflexiono sobre las actividades desarrolladas durante las prácticas, los problemas provenientes del proceso de enseñanza/aprendizaje y las reflexiones halladas sobre estas temáticas. Por último, presento mis conclusiones y perspectivas para el futuro. Así, el presente trabajo ilustra una ruta personal y reflexionada cuya atribución de significado contribuye para mi desarrollo profesional.

Palabras-clave: Práctica Profesional, Educación Física, Evaluación de Desempeño

Abreviaturas

DIP – Dimensões da Intervenção Pedagógica

ED – Educação Desportiva

ESAH – Escola Secundária Alexandre Herculano

FADEUP – Faculdade de Desporto da Universidade do Porto

FC Mãe d'Água – Futebol Clube Mãe d'Água

FCDEF – Faculdade de Ciências do Desporto e de Educação Física

FCP - Futebol Clube do Porto

GDB – Grupo Desportivo de Bragança

JDC – Jogos Desportivos Colectivos

M/W – Microsoft Word

MED – Modelo de Educação Desportiva

TEM – Tempo Empenhamento Motor

TPA – Tempo Potencial de Aprendizagem

UD – Unidade Didáctica

UP – Universidade do Porto

URSS – União das Repúblicas Socialistas Soviéticas

NEE – Necessidades Educativas Especiais

Introdução

*“Para ser grande, sê inteiro: nada
Teu exagera ou exclui.
Sê todo em cada coisa. Põe quanto és
No mínimo que fazes...”*

Fernando Pessoa

1. Introdução

O estágio profissional representa uma etapa fundamental na formação de professores. Este é o entendimento de vários autores (Alarcão, 1996, Siedentop, 1991, Rodrigues, 2001 e 2009, Silva 2001), que consideram que a Prática Pedagógica durante a formação inicial de professores é o espaço e o momento privilegiado de integração de conhecimentos no processo de ensino-aprendizagem. Esta importância atribuída pela literatura ficou para mim, enquanto estagiário neste ano lectivo na Escola Secundária Alexandre Herculano, bem evidente.

Neste sentido, o Estágio constituiu -se como o espaço e o momento onde muitas questões se colocaram, e onde os conhecimentos adquiridos nos bancos da faculdade foram convocados na tentativa de encontrar resposta às questões que emergiram. Neste espaço de confronto, a partilha de conhecimentos com os colegas de estágio e, principalmente, os conhecimentos e experiências dos orientadores foram fundamentais na superação de dúvidas e dilemas. Sem esta presença, muito teria ficado por esclarecer, muitos erros por corrigir, muitos equívocos por desfazer. Aqui pude perceber claramente o papel da teoria e da prática e compreender a importância que as duas, em comunhão, têm na prossecução do objectivo final da formação que é a formação integral do profissional, neste caso, do professor.

No decurso do Estágio, e face ao facto de este ser o meu primeiro contacto com a profissão docente e o acto de ensinar, muitos foram os dilemas com que me deparei, sendo que a necessidade de analisar, de reflectir para melhor decidir foi uma constante. Sem este processo reflexivo, este Estágio não teria tido o mesmo significado, não teria sido um verdadeiro Estágio Profissional. Pelo trabalho árduo que houve que enfrentar, tanto prático como intelectual, pelo esforço a que fui submetido, este Estágio foi, também, um teste às minhas capacidades e insuficiências, aos meus limites e à minha capacidade de superação, sendo, por isso, extremamente enriquecedor.

Este documento, designado de Relatório de Estágio, pretende ser o retrato fiel, tanto quanto possível, desta primeira etapa da minha vida

profissional, sendo que nele sintetizo as minhas preocupações, as minhas actividades, as minhas reflexões, enfim, nele conto toda a história, ainda que de forma sucinta, do percurso vivido neste processo contínuo e dialéctico de formação e aprendizagem.

Este relatório encontra-se dividido em quatro Capítulos. No primeiro capítulo o foco é o meu percurso, o meu “eu”, numa espécie de autobiografia, em que são referidas as circunstâncias da minha infância e da minha juventude, que me levaram a tomar esta opção pelo desporto e pelo ensino. Nele faço, também, uma reflexão sobre o acto de educar, sobre os valores na educação, bem como sobre os professores e a sua credibilidade.

No segundo capítulo são abordadas questões relacionadas com o enquadramento da prática profissional, sob o ponto de vista legislativo e institucional e funcional, no qual a Escola Alexandre Herculano ganha relevo. Questões relacionadas com a diversidade cultural e os domínios da comunidade escolar são também objecto de reflexão.

O quarto capítulo é dedicado à prática profissional, sendo que são tratados temas que emergiram destas vivências significativas, designadamente, os alunos, a turma, as estratégias de intervenção materializados nos desafios e dilemas na condução do processo de ensino aprendizagem, bem como uma reflexão acerca do que é ser professor no século XXI.

Por último, faço referência à minha participação nas actividades escolares, sendo que dou uma maior relevância às actividades da responsabilidade do grupo de estágio.

Enquadramento Biográfico

*“O que me sustenta é a beleza. (...) Rezo a tudo o que
floresce e frutifica. Nada que cante ou que dance me é indiferente.
Nada que fira ou destrua me é semelhante.”*

Faiza Hayat

2. Enquadramento Biográfico

2.1. Um pouco de mim na construção do meu eu

*“Nunca fui de exigir muito. Só precisava mesmo era de uma **bola** e de autorização dos meus pais para andar na rua. **Adorava jogar na rua, de preferência...descalço!**”*

(Deco, citado por Alves, 2003)

2.1.1. Marcas de um passado

“São sete da manhã acordo, como habitualmente, com a voz meiga e doce da minha mãe. Lembro-me de pensar, OUTRA VEZ PARA A ESCOLA. Por aqueles dias o frio marcava presença em todas as manhãs, era terrível! Eu só queria ficar em casa embrulhado nos cobertores. Entretanto, ainda naquele estado, entre o dormir e o acordado, a pensar na rotina que teria que enfrentar, ouço um grito de exclamação! Acordo definitivamente com a minha mãe eufórica a abrir a janela. Um clarão encandeia os meus olhos. Era o maior nevão dos últimos anos, 20 centímetros de neve cobriam tudo. Nunca mais esquecerei esse dia. Escolas fechadas, e eu em casa com todo o tempo do mundo para brincar perfeito! Desse dia já não me lembro de todos os pormenores, mas lembro-me como se fosse hoje, que não resisti muito tempo em casa. Assim, peguei na bola e fui para a rua tentar imitar as jogadas que um dia num célebre jogo na neve tinha visto o Rui Barros fazer na televisão.

Corria o ano de 1993, tinha eu apenas 7 anos, mas esse dia foi aquele que me elucidou que o meu futuro estaria ligado ao desporto, ao exercício físico, ao futebol, às correrias e saltos. Não mais esquecerei essa manhã!”

Sou estudante – estagiário da FADEUP (Figura 1, 2 e 3). Tenho 25 anos e a escola que me acolheu para a realização do estágio profissional foi a Escola Secundária Alexandre Herculano. O percurso percorrido desde a época já tão longínqua da minha infância até ao momento presente, trouxe-me muitas experiências, sendo que todas elas me permitiram aprender e atribui novos e renovados significados ao já conhecido.

Desde muito cedo, mais precisamente por volta dos quatro anos, que entre mim e o desporto existe uma relação íntima e profunda. Tal como quase todos os miúdos dessa idade, também em mim, a atracção pelas actividades físicas e desportivas cedo se manifestaram. Vão longe no tempo os dias de brincadeira na rua Caetano de Almeida, no Bairro da Mãe d' Água em Bragança, de onde sou natural. Em contraponto, estão bem próximas, ainda, as lembranças dos amigos, das brincadeiras conjuntas, em geral, e do jogo da bola em particular, bem como da aprendizagem e das vivências que a “escola da rua” me proporcionou: **a solidariedade, a camaradagem, a cumplicidade entre os amigos, a autonomia, a independência, a liberdade que me permitiu uma maior e melhor compreensão do espaço rua/cidade**, isto é, que me permitiu ter uma relação com este “espaço” despidido de receios ou medos. Como refere Savater (2004, p.67), *“... As crianças ensinam-se umas às outras... são os melhores professores possíveis para outras crianças em coisas que nada têm de triviais, como no que diz respeito à aprendizagem dos diversos jogos.”*

Na realidade, posso afirmar que foi na rua que o meu corpo se moldou em torno de uma bola, aquela fiel companheira de todas as viagens, sonhos e descobertas. Com ela aprendi a conhecer-me, a descobrir-me e a recriar-me. Conheci o meu corpo, a minha alma, descobri como amo o futebol, que sou apaixonado pelo jogo, enquanto prática, e em particular por um clube – o Futebol Clube do Porto. Nesta “escola”, a alma construiu-se ganhadora, persistente e utópica e o corpo, que sempre foi magro e esguio, enrijeceu, tornou-se ágil, rápido e ladino, superando-se a cada dificuldade, em busca da perfeição. Da rua passei para o campo, para o clube organizado e fiz-me atleta federado. Foi o meu primeiro passo, a minha grande conquista, o início da realização de um sonho que trazia latente e que o amor pelo Futebol Clube do Porto atiçava cada vez mais. Assim, o sonho de jogar futebol no meu clube de eleição foi crescendo de dia para dia. Acreditava que um dia poderia lá chegar.

Foram alguns os anos em que pratiquei Futebol federado, bem como outras modalidades desportivas. Estas, sobretudo por recreação, ou nas aulas de Educação Física. Nos clubes da minha terra, passei por dois: F. C. Mãe d'

Água o G. D. Bragança. Representei as selecções jovens do Distrito de Bragança e joguei, joguei, joguei até a utopia acontecer. O sonho virou realidade e aos 16 anos fui jogar Futebol para o clube do meu coração, o Futebol Clube do Porto (FCP). Nele fui Campeão Nacional e representei a selecção do A. F. Porto de sub17. Aqui aprendi a lutar pela excelência e a ir em busca do impossível; aprendi a ser melhor, mais alto e mais forte, e descobri a Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física (FCDEF). Neste meu percurso de praticante tive a sorte de ter encontrado pessoas como o professor José Guilherme Oliveira, André Villas-Boas, José Mário e Vítor Pereira. Com todos aprendi Futebol, mais com uns do que com outros, sendo que também aprendi valores como a cidadania. De entre eles, os que mais me tocaram foram, sem dúvida, o professor José Guilherme, por ser o técnico principal, e o professor André Villas Boas, talvez porque a sua juventude o tornava mais próximo de mim e fez dele um amigo. Esses anos suscitaram em mim um gosto cada vez maior por aprender um Futebol igual ao deles. Foi neste quadro que surgiu a Faculdade de Desporto da Universidade do Porto, chamada na altura de FCDEF.

Terminado o ensino secundário ingressei no ensino superior. Confesso que quando aqui cheguei só pensava em Futebol, mas hoje, de passaporte quase na mão para poder exercer uma profissão ligada ao Desporto, os meus interesses são outros, ultrapassando, em muito, o Futebol. A vontade de continuar a aprender é muito grande, sinto-me irrequieto, com “sede” de ir mais além. Durante este percurso académico, obtive um entendimento superior acerca do valor que a formação e a educação têm na construção de uma sociedade mais culta, mais equilibrada, mais justa. Foi também aqui que o meu sonho se reconfigurou. O sonho deixou de passar apenas por querer ser treinador, para passar a incluir ser professor de Educação Física.

Esta passagem pela Faculdade deu-me ainda a possibilidade de estudar 5 meses no Brasil. Lá, deparei-me com diferentes ideias, culturas e professores distintos, mas, também eles marcantes, pela forma de estar, de agir, de dialogar e de transmitir. Esta experiência foi extremamente enriquecedora. Na realidade, sinto que o Brasil estará para sempre presente na minha vida,

porquanto contribuiu grandemente para o modo como actualmente encaro o papel do professor na escola.

Reportemo-nos a algumas dessas experiências marcantes. Tenho na memória a Professora Isolda e o modo como as questões da profissionalidade docente emergiram aos meus olhos. Do alto dos seus 60 anos com ar simpático, de sorriso simples, meiga e de chinelo de dedo, nas suas aulas transmitiu-nos os seus saberes e ideias alicerçados nas leituras de Moacir Gadotti; de realçar as seguintes: “Escola não é circo, Professor não é palhaço”. Ao resgatar esta partilha, percebo que a essência da pessoa é bem mais valiosa que a aparência. A humildade expressa na doçura das suas palavras marcou-me e, de certa forma, moldou-me o gosto. Aprendi a valorizar o “trato fácil”, a humildade que é própria dos “sábios” e a simpatia dos comuns mortais. Dessas aulas retirei, ainda, que nos dias de hoje ser Professor não é uma tarefa fácil. Relembro ainda, com mais clareza, a força que ela transmitia no sentido de sermos nós alunos de hoje e professores de amanhã, a assumir a responsabilidade de tentar mudar o rumo da educação que, tanto no Brasil como em Portugal, caminha em direcção a um abismo. Decididamente que a minha formação teria sido mais pobre se não tivesse estudado no Brasil. A cultura vigente e o modo de estar perante a vida das suas “gentes” ajudaram-me a olhar o mundo de outra forma, talvez de um modo mais equilibrado.

Assumo que quero ser um professor que procura fazer mais e melhor. Quero ser um professor reflexivo, que questiona a realidade e que procura a inovação no sentido de uma melhor formação para os seus alunos. Hoje o céu é o limite e Sísifo o meu ídolo.

Independentemente da riqueza desta experiência tida no exterior, reconheço que o meu processo formativo recebeu contributos importantíssimos dos docentes da casa que me formou, sendo que, entre outros, professores como Jorge Olímpio Bento, Isabel Mesquita, José Guilherme tiveram um contributo muito efectivo. Já o professor Vítor Frade ensinou-me muito de Futebol, que sempre foi o meu desporto de eleição. Presentemente, a minha prática desportiva já não é a mesma, contudo continuo a frequentar o ginásio, e

como sou treinador na Escola de Futebol Dragon Force, do Futebol Clube do Porto, o Futebol ainda me faz correr uns, poucos, quilómetros por semana.



Figura 1 – Treino



Figura 2 - Ginástica FADEUP

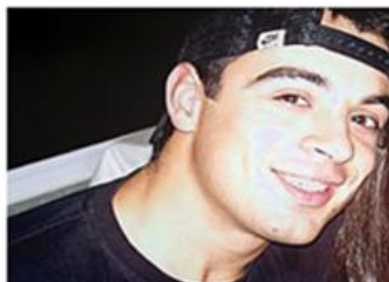


Figura 3 - Alvaro Vaz

2.2. Sinto que ainda sei pouco para ser professor

“A vaidade é o caminho mais curto para o paraíso da satisfação, porém ela é, ao mesmo tempo, o solo onde a burrice melhor se desenvolve.”

(Augusto Cury)

Esta expressão é, obviamente, uma forma de “expressir” uma maneira de dizer. Ela traduz, no entanto, algum receio e apreensão da minha parte, no início do estágio relativamente ao exercício da nobre função ser professor. Alguma apreensão, algum receio, algum medo, inclusive. Não porque pensasse que não estava científica e pedagogicamente preparado. Pois pensar assim seria pôr em causa a Escola que me formou, a Escola onde estive a estagiar, os professores que me acompanharam ao longo do percurso de 4 anos. Na verdade, sentia até que estava bastante bem preparado para enfrentar o desafio que me esperava. Então qual a razão de ser desta minha angústia?

Efectivamente, ela não tinha uma razão para acontecer, mas sim várias razões.

2.2.1. Primeira razão – Medos e receios do Principiante

Na verdade, ainda que no início do estágio pensasse mesmo que estava bastante bem preparado para enfrentar o desafio, quando pensava que no dia seguinte, numa determinada Escola iria enfrentar uma turma de duas dezenas,

ou mais, de alunos, que não conhecia, carregados de expectativas, cheios de esperança, ficava angustiado. Agora, neste momento, os sentimentos repetem-se, pois penso que no futuro, numa Escola qualquer deste país, irei enfrentar uma turma sem a “muleta” dos professores que me acompanham no estágio e que, de certa forma, me amparam no erro e apoiam nos sucessos, um certo calafrio me percorre a espinha de alto a baixo. Como vou eu reagir? Como vão eles reagir? Será que eles me vão aceitar? Será que eu vou corresponder às expectativas deles. Estas perguntas bailam-me constantemente na cabeça. E quando surgir alguma situação mais difícil ou complexa? Será que a saberei resolver? É verdade que técnica, científica e pedagogicamente me sinto capaz, mas e a experiência, esse condimento que tempera a técnica, o conhecimento e o saber acadêmico? Essa eu ainda não tenho, e só com o tempo a vou adquirir. E como vou eu colocar em prática todos os conhecimentos que adquiri? Daí os meus receios, os meus medos, as minhas ansiedades. Que falta me fará essa experiência que ainda não adquiri? Como vou eu suprir essa lacuna? Só o futuro o dirá. Mas de uma coisa estou certo, sinto-me mais capaz que no início desta viagem.

2.2.2. Segunda razão – a diversidade do saber

Não quero colocar em contraponto aqui a dicotomia entre o saber teórico e o saber prático, ou saber acadêmico - experiência. Aqui, quero reportar-me à quantidade imensa de conhecimentos, de teorias, de técnicas, de táticas, de estratégias, de pedagogias, etc., que existem em qualquer área do conhecimento. A literatura sobre estas matérias é vastíssima. Alguma, eu li; outra só vi de relance; de outra apenas ouvi falar; de outra, talvez a maior parte, nem sei sequer da sua existência. E, a que li, acredito, é de todas, a menor parte. Acredito que, por muito que saiba, o que eu não sei é infinitamente mais que aquilo que sei. Mas, também tenho consciência que, por muito tempo que dedicasse à leitura e ao aprofundamento destes conhecimentos, a relação manter-se-ia inalterada.

Da incerteza do domínio do conhecimento com que iniciei o estágio, adquiri a certeza da imensidão do conhecimento e da necessidade de formação construída ao longo de toda a vida profissional.

2.2.3. Terceira razão – a velocidade estonteante a que os conhecimentos evoluem

O que hoje é verdade amanhã deixa de o ser. Vivemos numa era em que tudo muda, como aliás sempre mudou, mas a uma velocidade em nada comparada com a de outros tempos. É a era do virtual, do digital, da desmaterialização das coisas. As novas tecnologias da comunicação permitem trocar experiências, conhecimentos e saberes entre pessoas separadas por milhares de quilómetros, de forma quase instantânea e a uma velocidade estonteante. Isto permite que o conhecimento das coisas se aprofunde, se altere, evolua. Mas não é apenas o conhecimento que evolui, o saber que cai rapidamente em desuso, que deixa de responder às nossas necessidades. É também o interesse das pessoas, as suas preferências, os seus gostos, os seus centros de interesse que se alteram a uma velocidade vertiginosa. E alterando-se isso, alteram-se, obrigatoriamente, as formas de lhes dar resposta, ou seja: o conhecimento e o saber têm de evoluir de forma a acompanhar esta mudança constante e permanente de paradigma. Assim, por vezes acontece que ainda mal acabamos de “digerir” uma teoria e no momento em que a vamos **“praticar”**, ela já está a ficar em “desuso”. O prazo de validade do conhecimento é hoje, como nunca foi, bastante curto e cada vez mais. Isso obriga-nos a ter que estar em permanente formação, a ter uma atitude activa, de querer saber cada vez mais, mas deixa-nos a sensação de que cada vez sabemos menos, nomeadamente a nós, professores, que vamos ter que transmitir esses conhecimentos aos nossos alunos. Se, no início do estágio a noção de perenidade do conhecimento já me acompanhava, constatei na prática uma volatilidade e necessidade de “competir” com os alunos nessa actualização. Não raras vezes tive que procurar “marcar pontos”,

accedendo mais rapidamente ao conhecimento que eles. Esta foi, também, uma aprendizagem única que transporte para o meu futuro profissional.

Quando, no início deste ponto, referi que ainda sei pouco para ser professor refiro-me, exactamente, a estes aspectos.

Contextos de Um Epílogo – Estágio Profissional

*“Como o homem seria desgraçado se não tivesse o dom maravilhoso de
imaginar, de fantasiar, de sonhar.”*

Miguel Torga

3. Contextos de um epílogo – O Estágio Profissional

“O que é o presente? É qualquer coisa relativa ao passado e ao futuro. É uma coisa que existe em virtude de existirem outras coisas. Eu quero só a realidade, as coisas sem presente. Não quero incluir o tempo no meu haver. Não quero pensar nas coisas como presentes; Quero pensar nelas como coisas. Não quero separá-las de si mesmas, chamando-lhes presentes”

Fernando Pessoa, Alberto Caeiro

3.1. Enquadramento legislativo e institucional

Na Faculdade de Desporto da Universidade do Porto (FADEUP), o estágio profissional estrutura-se na convergência de várias exigências, nomeadamente as legais, as institucionais e as funcionais. Segundo o documento regulador da FADEUP:

“No que diz respeito ao contexto legal, o modelo de estágio profissional está regulamentado com base no regime jurídico instituído pelo Decreto-lei nº. 74/2006 de 24 de Março, actualizado pelo Decreto-Lei nº. 107/2008 de 25 de Junho, pelo Decreto-Lei nº 43/2007 de 22 de Fevereiro e demais legislação aplicável, nomeadamente o Regulamento Geral dos segundos Ciclos da UP, o Regulamento Geral dos segundos ciclos da FADEUP e o Regulamento do Curso de Mestrado em Ensino da Educação Física.”¹ É de salientar, ainda, que a, nível institucional, o estágio profissional é uma unidade curricular do segundo ciclo de estudos conducente ao grau de Mestre em Ensino da Educação Física e decorre no terceiro e quarto semestre do ciclo de estudos. O referido ciclo habilita para a docência da Educação Física e Desporto no ensino Básico e Secundário. Se analisarmos o Regulamento da Unidade Curricular Estágio Profissional, constatamos que o objectivo do estágio é a integração do Estudante Estagiário no exercício da vida profissional de forma progressiva e

¹ Documento regulador das normas do Estágio Curricular do 2º ciclo em ensino da Educação Física nos ensinos básico e secundário, da FADEUP.

orientada, pelo desenvolvimento de competências profissionais associadas a um ensino da Educação Física de qualidade em quatro Áreas de Desempenho: I. Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem; II. Participação na Escola Revisão da Literatura; III. Relações com a Comunidade; IV. Desenvolvimento Profissional.

Em termos gerais, sobressai a ideia de que a formação de professores preconizada pela FADEUP visa formar profissionais reflexivos que valorizem a profissão. Noção que está patente na citação de Batista (2008): *“é imprescindível que a formação inicial trabalhe, entre outros aspectos, a reflexão como forma de dar resposta à perenidade dos conhecimentos e ao grande volume de informação que existe e que torna impossível o seu processamento e retenção. Parece assim imprescindível, que para dar resposta às elevadas exigências da profissão docente, a formação inicial tem que ser capaz de desenvolver estratégias nas quais os formandos desenvolvam comportamentos intencionais e conscientes, conducente a uma actuação reflexiva.”*

Desta forma, perspetivei para esta etapa final da minha formação a necessidade de desenvolver o meu espírito crítico e reflexivo, contribuindo, assim, para o meu enriquecimento enquanto futuro professor. Penso que o caminho em busca da excelência tenderá a ser cimentado em reflexões diárias e num espírito auto-crítico constante que se prevê que ocorra durante o ano de estágio.

3.1.1. Enquadramento Funcional – A Escola Alexandre Herculano

A nível funcional, o estágio decorre no contexto real escolar, com supervisão conjunta do Professor Orientador da Faculdade e do Professor Cooperante da escola, formando-se, juntamente com os estagiários, um núcleo de estágio. Neste contexto, a supervisão pedagógica assume-se como fundamental em todo o processo. O/a Professor/a Cooperante encerra, em si, enorme relevância no processo de formação do estudante estagiário, ele/a interage de forma mais directa e sistemática, no dia-a-dia do estagiário, no contexto escolar. Este enquadramento é, do meu ponto de vista, essencial

reconhecer a importância do Professor Cooperante. A sua missão é, acima de tudo, formadora e mediadora, o que é fundamental neste processo. O Professor Cooperante é alguém capaz de tornar as dificuldades da prática num mecanismo formativo, questionando e regulando, fazendo da prática e da reflexão da mesma o veículo de eleição para a tomada de consciência das competências e saberes que o estagiário transporta consigo.

Albuquerque (2008) refere-se ao orientador da escola como um profissional que deve ser justo, inspirador de confiança, honesto, compreensivo, exigente, disponível, competente e amigo e deve assumir a responsabilidade de conduzir o estagiário ao exame reflexivo dos actos pedagógicos e das relações estabelecidas. O ambiente no seio do grupo e o relacionamento entre os professores ajudam os estagiários a interiorizar estratégias e a adquirir competência social. O professor cooperante é, assim, o líder natural do núcleo de estágio, devendo ser capaz de criar as condições necessárias ao sucesso do estagiário e à sua integração no seio escolar.

Reportando-me mais especificamente à minha orientadora, professora cooperante com que tive oportunidade de trabalhar ao longo do ano lectivo, não poderia jamais deixar de salientar o seu companheirismo, dedicação e bondade com que soube dirigir todo o processo formativo, pautando a sua actuação pela humildade que caracteriza os sábios, aqueles a quem a necessidade de partilha de saberes e actualização de conhecimentos nunca cessa. A sua experiência foi útil ao longo de todo o processo, simplificando todos e quaisquer problemas que só a calma, que só os 37 anos de docência podem dar. Sinto que com a ajuda dela potencieei as minhas qualidades e capacidades, ultrapassei alguns obstáculos e que sem o seu permanente incentivo pela busca da excelência o meu estágio não teria sido tão rico. Muito do que conquistei ao longo do ano tem a sua marca, mesmo que o seu trabalho tenha sido alicerçado numa abertura constante à troca de ideias, sem nunca impor este ou aquele exemplo ou modelo.

Não poderia deixar de expressar neste espaço, também, a admiração orgulho e gratidão que sinto por ter sido orientado ao longo de todo este processo pela orientadora da Faculdade. Todas e quaisquer palavras poderão

ser poucas para caracterizar o pormenor da sua delicadeza, a todos os níveis. Assim, não querendo particularizar este ou aquele momento, sinto que o detalhe da sua correcção foi o incentivo para, dia-após-dia, acordar com o sentimento de dívida para com alguém que procurou, sempre ao longo de todo o processo, potenciar as minhas capacidades e mostrar-me o caminho da qualidade.

A Escola onde realizei o estágio, a Secundária Alexandre Herculano (Figuras 4, 5 e 6), situa-se na Avenida Camilo, na freguesia urbana do Bonfim, na cidade do Porto. O edifício, da autoria do arquitecto portuense Marques da Silva, encontra-se classificado patrimonialmente.

No seu entorno existiram, até há pouco tempo, outras escolas: Carlos Cal Brandão, Oliveira Martins, Rainha Santa Isabel. Contudo, em consequência da redução da população estudantil, ocorrida na última década, foram extintas as escolas secundárias Carlos Cal Brandão e Oliveira Martins, e houve fusão da Escola Secundária Rainha Santa Isabel com a Escola Secundária Alexandre Herculano.

Relativamente aos recursos humanos da escola, o corpo docente caracteriza-se por ser estável, já que a maioria dos professores pertence ao quadro de nomeação definitiva, apresentando um quadro de experiência profissional com mais de 20 anos de exercício. No presente ano lectivo, a escola é constituída por 177 docentes (menos 15 elementos do que em relação ao ano transacto), dos quais 120 são do quadro de nomeação definitiva (menos 13 do que em relação a 2009-2010) e 57 contratados (menos 2 que no ano lectivo anterior). Como se pode verificar, deu-se uma redução no número de docentes da escola, talvez explicada pelo agravamento da situação económica do País. Quanto ao pessoal não docente, este é manifestamente insuficiente para cumprir com todas as necessidades de serviços, existindo, por vezes, apenas um funcionário para gerir o balneário das raparigas e dos rapazes, que conseqüentemente acarretava problemas, como os atrasos dos alunos.²

² Dados fornecidos pelo Director da Escola.

Tendo como base dados da delegação regional do norte (DREN) da IGE, datados de 22 e 23 de Novembro de 2009, podemos caracterizar a escola Alexandre Herculano da seguinte forma:

A população escolar, em regime diurno, é de 997 alunos, distribuída por 51 turmas, aproximadamente, 15,2% no 3º ciclo, 56,4% no ensino secundário (cursos de ciências e tecnologias, ciências socioeconómicas e línguas e humanidades), 4,1% nos cursos de educação e formação (práticas técnico comerciais, electricidade e instalações e pintura de azulejos) e 24,3 % nos cursos profissionais (técnico de secretariado, do comércio, do turismo, apoio à infância, de gestão e programação de sistemas informáticos e animador sócio cultural). No regime nocturno frequentam a escola 225 alunos: 59,1% em seis turmas de educação e formação de adultos (duas turmas do ensino básico e quatro do ensino secundário) e 40,9% em turmas do ensino secundário recorrente (módulos capitalizáveis).

Predominam, pois, os alunos do ensino secundário (56,4%). Os cursos profissionais estão relativamente bem representados (24,3%). Não será a frequência de cursos de educação e formação pequena? Coloco a questão. Parece-me, também, existir uma frequência elevada no regime nocturno (225), nomeadamente no ensino secundário (40.9%).

Existe diversidade linguística e cultural na escola face à presença de 37 alunos de outras 12 nacionalidades.

Aos alunos que não têm o Português como língua materna é prestado o respectivo apoio, sendo esta uma medida propiciadora de uma maior integração desses alunos.

Usufruem de acção social escolar 468 alunos. No 3º ciclo, do total de alunos matriculados, 46,7% usufruem de acção social escolar (34,6% são abrangidos pelo escalão A e 12,1% por o escalão B). No ensino secundário, 21% dos alunos tem escalão A e 15,3% escalão B. Do total de alunos, cerca de 79,5% não têm computador nem internet em casa³. Ou seja, quase metade dos alunos da escola recebe algum tipo de apoio da acção social escolar. Se, por

³ Estes dados referem-se ao ano lectivo de 2009/2010 por não haver disponíveis dados mais recentes. Por informação do Director eles continuam ajustados á realidade actual.

um lado, isso é bom, por outro, dá-nos a ideia do meio de onde provem uma grande parte dos alunos. Ainda que, sem grande rigor, parece que grande parte dos alunos tem origem em meios com alguma dificuldade económica. O facto de a grande maioria dos alunos não ter internet, nem computador, em casa, parece confirmar esta ideia.

Segundo o IGE⁴, “estamos claramente perante um contexto em que o nível social, cultural e económico das famílias dos alunos que frequentam a escola constitui factor desfavorável ao seu bom desempenho escolar” (p. 3).

O mesmo organismo salienta como pontos fortes da ESAH os seguintes aspectos:

- O bom relacionamento entre os membros da comunidade escolar, bem como a diminuição dos casos de indisciplina;
- A diversidade de oferta formativa / educativa e a multiplicidade de actividades de enriquecimento curricular;
- O trabalho desenvolvido com os alunos com deficiência auditiva, quer no domínio dos apoios e diferenciação pedagógica, quer no domínio da sua inclusão escolar e social;
- O serviço prestado pela biblioteca escolar/ centro de recursos educativos;
- O dinamismo na angariação de receitas próprias;
- O estilo dialogante e aberto das lideranças escolares, bem como o empenho e motivação do pessoal docente e não docente;
- A visão estratégica da liderança de topo;
- A diversidade e qualidade das parcerias, protocolos e projectos.

Como pontos fracos o IGE salienta os seguintes:

- As elevadas taxas de retenção e desistência em todos os anos de escolaridade do 3º ciclo e do ensino secundário, bem como o baixo desempenho dos alunos nos exames nacionais dos 9º e 12º anos;
- A débil articulação interdepartamental e entre o 3º ciclo e o ensino secundário;

⁴ Inspeção Geral da Educação – Avaliação Externa das Escolas (ESAH)

- A inexistência de uma cultura de supervisão e acompanhamento da prática lectiva em sala de aula;
- A débil promoção de ensino experimental no 3º ciclo;
- A inexistência, no projecto educativo, de metas quantificáveis e avaliáveis e ausência de um projecto curricular de escola (neste corrente ano lectivo 2010 /2011, já existe um PCE⁵);
- A falta de continuidade das equipas pedagógicas ao longo do 3º ciclo;
- A débil participação e envolvimento dos pais e alunos na vida escolar;
- A inexistência de uma cultura de auto-avaliação consolidada e participada.

Acresce ainda de oportunidades:

A previsível intervenção de fundo no edifício escolar, no âmbito do programa de modernização do parque escolar, poderá melhorar as condições para a promoção do sucesso educativo dos alunos.

E alguns constrangimentos:

As actuais condições estruturais e de habitabilidade do edifício não favorecem o desenvolvimento de um processo ensino/aprendizagem de qualidade.

Relativamente às instalações para a Educação Física, a escola possui: 2 pavilhões (um pequeno para Ginástica e um grande para jogos de pavilhão); um campo externo com pistas de Atletismo, uma caixa de areia e um espaço, sem marcações, para actividades diversas de cerca de 15x15m; uma piscina de 13x7m e uma sala para as aulas teóricas. Assim sendo, a escola apresenta boas condições para a prática de várias modalidades desportivas, incluindo a Natação, sendo das poucas escolas do Porto que possuem estas infra-estruturas. Apesar da variedade e possibilidades destes espaços desportivos, o estado de conservação dos mesmos não é o melhor. São visíveis os sinais de degradação das instalações e do equipamento. Não obstante a primeira

⁵ Projecto Curricular de Escola

impressão não ter sido má, depois de concluídos os dois primeiros meses de aulas, tive a percepção que seria complicado conseguir dar aos alunos da minha turma as condições adequadas de trabalho e consequente de aprendizagem. Até porque a turma tem um número elevado de alunos (28 alunos) e as condições espaciais e materiais são insuficientes para proporcionar aos alunos as aprendizagens que eles mereciam poder alcançar.

Importa ainda realçar que a Escola Secundária Alexandre Herculano acolhe uma ampla variedade de alunos oriundos de diversas nacionalidades, 12 sendo que se, por um lado, contribui para um enriquecimento da educação dos alunos, por outro levanta problemas á Escola e aos professores, que não se resolvem apenas com o facultar a aprendizagem do Português por parte daqueles que não o têm como língua materna; por outro lado, levanta dificuldades acrescidas para o professor.



Figura 4 – Escola Secundária Alexandre Herculano (ESAH)



Figura 5 – Pavilhão ESAH



Figura 6 – Recinto Desportivo ESAH

3.1.1.1. O desafio da diversidade cultural

O facto de dentro da mesma escola, na mesma sala de aula, coabitarem alunos vindos de diferentes culturas pode enriquecer a formação de todos. Os alunos oriundos de outros pontos do globo transportam com eles saberes, interpretações e tradições que podem ajudar os outros alunos a conhecer, mais e melhor, o que se faz e como se faz em outros locais do mundo. Por outro lado, aqueles que viajam até nós e que passam a fazer o seu percurso cá, inserem-se numa sociedade diferente, aprendendo os costumes e tradições do espaço social que os acolhe. Neste agregado de diferentes sensibilidades, todos, alunos e professores, podem tirar vantagens desta situação; o aprender a aceitar e a respeitar a diferença. O cooperar com o outro contribui, de forma

inequívoca, para que todos se tornem cidadãos mais justos e preparados para viver em harmonia, num mundo caracterizado pela diversidade.

A aceitação da diferença e as diferentes perspectivas e interpretações que as diversas culturas acarretam e incorporam permitem que os jovens desenvolvam um sentimento altruístico maior. Deste modo, as diferenças irão constituir-se como um veículo para uma sociedade mais rica e respeitosa, que evoluirá em consonância com as diferentes interpretações que a diversidade transporta.

Neste quadro, está patente o multiculturalismo que nos remete para algumas questões centrais que se colocam no dia-a-dia do professor.

3.1.1.2. A experiência Portuguesa recente

A realidade presente na Escola Alexandre Herculano, que acolhe no seu seio um número significativo de alunos provenientes de outros países e com matrizes culturais diversas, acontece na generalidade das Escolas portuguesas.

A adesão de Portugal à União Europeia na década de 80, com a consequente livre circulação de capitais, pessoas e bens, aliada ao fenómeno de globalização – ou mundialização - em curso, bem como o desenvolvimento económico que Portugal experimentou na década de 90 e início do século XXI fizeram com que Portugal deixasse de ser um país de emigração para se tornar num país de acolhimento. Assim, a juntar-se à tradicional, e já tão elevada, comunidade de imigrantes dos países lusófonos Africanos, nomeadamente Cabo-Verdianos, começaram a juntar-se imigrantes brasileiros. Por outro lado, o fim da URSS e consequente desmembramento em novos Países, bem como a divisão da Jugoslávia, trouxe a Portugal novos imigrantes - Russos, Ucrrianos, Romenos, Moldavos, Croatas, etc. Neste contexto, não tardou que a Escola se visse confrontada com uma nova realidade, para a qual não estava preparada. Não obstante este afluxo nesta fase, actualmente, as comunidades migrantes oriundas dos países de Leste e do Brasil estão em regressão, mas uma outra tem crescido – a de chineses. Assim, permanece nas escolas esta

realidade – existência de uma grande quantidade de alunos provenientes de variadas e distintas culturas – realidade que, por vezes, é problemática e a que a Escola tem que ser capaz de dar resposta.

Associada a estas ondas migratórias, os *média* e as novas tecnologias da comunicação têm vindo a provocar alterações profundas, por vezes pouco pacíficas, na forma de estar e de agir dos povos. As sociedades incorporam, cada vez mais, elementos estranhos à sua própria cultura. Cada vez mais vemos ilhas culturais distintas nascerem e crescerem no seio de sociedades que lhe são estranhas e de culturas distintas, e com elas conviverem, mais ou menos pacificamente, mais ou menos violentamente. As sociedades, mesmo as mais conservadoras, não conseguem resistir a esta acção, como disse, lenta, mas permanente e persistente, do homem enquanto ser cultural, tornando-se, cada vez mais, sociedades Pluriculturais, ou sociedades Multiculturais. Este fenómeno é bem visível nas escolas, onde existe um aumento da diversidade cultural no contexto geral da escola e mais especificamente na sala de aula. Deste modo, o professor precisa de estar atento e munir-se de ferramentas que lhe permitam corresponder às exigências que a situação lhe coloca.

Porém, para que isso aconteça, o professor tem que ter bem claro a essência do problema, a começar pela clarificação do conceito de cultura e tradição. Posteriormente, necessita de reflectir acerca de como estes dois temas podem, e devem ser encarados no dia-a-dia, no exercício da função docente, nomeadamente no relacionamento com os seus alunos e na forma como transmite os saberes.

3.1.1.3. Cultura vs Função docente

A cultura é constituída pelo conjunto dos saberes, fazeres, regras, normas, proibições, estratégias, crenças, ideias, valores, mitos, que se transmite de geração em geração, se reproduz em cada indivíduo, controla a existência da sociedade e mantém a complexidade psicológica e social (Nóvoa 2008). Diante da diversidade de culturas dentro de diversas culturas, é da

competência do professor ter claros os objectivos e resultados que pretende alcançar com uma actividade, para que os alunos tenham as mesmas oportunidades, sendo que, para isso, estas têm que ser promovidas, obviamente, por recurso a estratégias distintas. Assim, penso que é de capital importância ter bem presente que o respeito pela diferença é a condição necessária para promover em todos um ensino com igualdade de oportunidades que caracteriza a condição humana.

Neste contexto, importa lembrar a Convenção da ONU e a Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural que advogam a eliminação de todas as formas de discriminação racial.

“Os Estados Parte comprometem-se a proibir e a eliminar a discriminação racial em todas as suas formas e a garantir o direito de cada um à igualdade perante a lei, sem distinção de raça, de cor ou de origem nacional ou étnica.”

Convenção da ONU sobre a Eliminação de todas as formas de discriminação racial (1966)

Já o Art.2 ° da Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural 2002 refere que :*“Em sociedades cada vez mais diversificadas, torna-se indispensável garantir uma interacção harmoniosa entre pessoas e grupos com identidades culturais a um só tempo plurais, variadas e dinâmicas, assim como sua vontade de conviver. As políticas que favoreçam a inclusão e a participação de todos os cidadãos garantem a coesão social, a vitalidade da sociedade civil e a paz”.*

Acresce, no artigo 5, dizendo: *“... toda a pessoa deve poder expressar-se, criar e difundir as suas obras na língua que deseje e, em particular, na sua língua materna; toda a pessoa tem direito a uma educação e formação de qualidade que respeite plenamente a sua identidade cultural.Toda a pessoa deve poder participar na vida cultural que escolha e exercer suas próprias práticas culturais, dentro dos limites que impõe o respeito aos direitos humanos e às liberdades fundamentais.”*

Art.5 ° da Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural 2002

Deste excerto é possível inferir que: a) a diversidade cultural é uma realidade; b) a existência de diversidade cultural é uma riqueza para a humanidade; c) são as dinâmicas criadas pela diversidade cultural que colocam a humanidade na senda do progresso; d) todas as culturas têm o mesmo estatuto perante lei; e) os diferentes países do mundo têm que desenvolver políticas que favoreçam o desenvolvimento das diferentes culturas e garantam a liberdade de cada um poder exercer as suas próprias práticas culturais e de preservar a sua identidade cultural.

Na tentativa de alcançar estes objectivos, são várias as políticas que os governos podem adoptar, sendo que a política educativa é, seguramente, uma delas. Neste sentido, não vislumbro como poderia uma sociedade ou um País querer cumprir estas Declarações deixando de fora a Escola. Não só não vislumbro essa possibilidade, como considero que a Escola é, seguramente, o melhor, e mais importante, veículo para lá chegar.

Antes de analisar as implicações desta diversidade cultural, designadamente na Escola Secundária Alexandre Herculano, importa aqui efectuar um pequeno preâmbulo que delimite o campo conceptual associado a esta diversidade cultural.

O contributo da Biologia

Num primeiro patamar de análise uma questão se coloca: Como entender uma tão grande diversidade cultural se o ser humano é constituído apenas por uma espécie? Richard Dawkins, biólogo, dá-nos algumas pistas para a compreensão deste fenómeno no seu livro “*O Fenótipo Estendido*”. Nele expõe o conceito de Fenótipo, referindo que são as características observáveis ou caracteres de um organismo como, por exemplo: morfologia, desenvolvimento, propriedades bioquímicas ou fisiológicas e comportamento. Acresce, que o fenótipo resulta da expressão dos genes do organismo, da influência de factores ambientais e da possível interacção entre os dois. **Assim, o Fenótipo é um conjunto de características distinguíveis de outras características observáveis, ocorrendo sob a forma de manifestação externa e visível do**

genótipo⁶ oculto. Já o fenótipo estendido é uma particularidade de uma espécie animal que vai além da sua pele (exemplo: ninhos das cegonhas ou a barragem do castor, são ambos tão identificáveis como se víssemos a sua cauda, ou seja são extensões dos animais). E o homem? Este é, também, um fenótipo estendido na cultura, porém não existe no abstracto mas na profusão imensa de expressões. No ser humano, o fenótipo estendido constitui-se na diversidade (Professor R. Garcia, Seminário 1 – Tópicos 1, 2010. FADEUP).

Os Homens, em termos biológicos, são todos iguais, mas os animais não. Um ser humano do Ártico pode reproduzir-se com um Europeu, mas tal não é possível ocorrer com os animais.

Por conseguinte, observa-se então que o Homem é uniforme e multiforme, uno e diverso, convergente e divergente, o que determina a existência de uma multiplicidade cultural na uniformidade biológica.

No palco social, o Homem torna-se, assim, um actor cultural sendo que cada homem, dada a sua diversidade, é um actor diferente. E, neste palco, podemos considerar que existe um diálogo permanente entre os múltiplos actores culturais: jovens/idosos; urbanos/rurais; brancos/de cor; eu/outro. **Este último tópico é fulcral, pois a vida em comunidade exige saber respeitar e aceitar o outro. Se transportarmos esta noção para a sala de aula, podemos afirmar que lá nós somos “vinte” vezes outro e uma vez eu** (Professor R. Garcia, Seminário 1 – Tópicos 1, 2010. FADEUP).

De entre os conceitos que o campo conceptual da integração social abarca, deparamo-nos com multiculturalidade, pluriculturalidade e monoculturalidade. Mas qual o significado destes conceitos? É frequente, em textos não especializados ou em conversas provindas do senso comum, os conceitos multiculturalidade e pluriculturalidade serem usados como sinónimos. É verdade que tanto “pluri” como “multi” são dois prefixos que significam muito, muitas, vários ou várias, facto que permite depreender que, tanto multiculturalismo como pluriculturalismo, encerram o conceito de coexistência de muitas ou várias culturas numa mesma sociedade. No entanto, estes não

⁶ Genótipo é o conjunto de genes de um indivíduo

englobam o mesmo significado, sendo marcados por uma pequena diferença, que faz toda a diferença.

Passemos então à delimitação conceptual de cada um destes conceitos, no sentido de retirar ensinamentos para o contexto escolar.

3.1.1.4. Multiculturalismo/ Pluriculturalismo/ Monoculturalismo

Quando nos embrenhamos na vasta literatura sobre esta matéria da integração social surge-nos evidente a dificuldade em estabelecer ideias claras e precisas sobre cada um destes conceitos, nomeadamente os de multi, pluri e interculturalismo. Conforme os autores os conceitos variam a ponto de o que para uns é multiculturalismo para outros é pluriculturalismo e para outros, ainda, é Interculturalismo. Também há aqueles para quem estes termos são sinónimos uns dos outros. Esta disparidade de definições dos conceitos referidos torna-se mais evidente ainda quando se confrontam autores europeus com autores americanos, nomeadamente latino-americanos.

Sem querer entrar aqui em confronto de conceitos e de definições nem, sequer, clarificar o que quer que seja sobre a matéria, pois tal não é o propósito deste trabalho, deixo algumas perspectivas sobre o assunto.

Multiculturalismo

Para Cortesão (1991), *“o conceito de multicultural é entendido como uma constatação da presença de diferentes culturas num determinado meio e da procura de compreensão das suas especificidades”* (cit. por Rosado & Mesquita, 2008, p. 23).

Já para Santos (2008) *“multiculturalismo professa a possibilidade de todos os grupos, quaisquer que sejam as disparidades entre eles, poderem coexistir pacificamente lado a lado num mesmo espaço, mediante a renúncia de todos e em especial do grupo maioritário ao predomínio cultural sobre os demais”*.

Assim no multiculturalismo dá-se a coexistência de várias culturas numa só sociedade, sendo que nenhuma delas é dominante, isto é, nenhuma delas

predomina sobre qualquer outra. Elas coexistem de modo igual. Mencione-se, a título de exemplo, o Canadá e a Austrália como exemplos de sociedades Multiculturais.

Pese embora este entendimento, dificilmente existirá uma sociedade Multicultural absoluta. Esta é, provavelmente, uma utopia.

Pluriculturalismo

Ao contrário, o caso americano apresenta uma panóplia de minorias nacionais resultantes dos processos de conquista e descolonização, tais como os índios americanos, os porto-riquenhos, descendentes de mexicanos, além dos grupos de imigrantes provenientes, entre outros países, da Inglaterra, da Irlanda e da Itália. Estes grupos constituem comunidades extremamente fortes no seio do Estado Americano, conduzindo a uma sociedade mais próxima daquilo que se designa por pluriculturalismo. Assim, pluriculturalismo é a coexistência de várias culturas, sendo que uma é dominante e as outras são aceites ou toleradas. Estas podem ser aceites, contudo estão sempre subordinadas à cultura maioritária e dominante. Ao analisarmos a Europa, esta tende a enquadrar-se mais neste modelo no que no do Multiculturalismo. Refira-se, por exemplo, o que se passou em anos recentes em França com o uso da Burca ou de símbolos religiosos por parte de populações islâmicas. Acresce que na Europa existem comunidades importantes de populações não europeias, com a sua própria cultura e identidade, que cultivam e preservam, mas que em público têm que se submeter à cultura dominante. (Santos, 2008)

Monoculturalismo

No monoculturalismo a não permissão para a existência de culturas minoritárias leva, não á extinção destas mas a uma espécie de clausura, levando-as a fecharem-se sobre si próprias, impermeáveis a influência externa. Já no multiculturalismo, a possibilidade de existirem culturas diversas em igualdade, permite que cada uma se mantenha por si, sem necessidade de se alienar a outras, de se adulterar para poder subsistir.

Ainda que o pluriculturalismo constitua, no meu entendimento, um avanço enorme relativamente ao Monoculturalismo, ele não deixa de ser opressor, limitador e castrador. Se o Monoculturalismo não deixa espaço a outras culturas, e todos têm que se integrar na cultura vigente e única, o Pluriculturalismo aceita a existência de outras culturas, tolera-as, mas em submissão à cultura oficial vigente, não lhe dando, assim, as mesmas possibilidades de evolução. Este facto cria, a prazo, situações potencialmente conflituosas e geradoras de instabilidade. E, mais tarde ou mais cedo, os marginalizados, os desintegrados, os excluídos, acabam por reagir. Arendt (1977) diz-nos a este respeito: *“Globalização, políticas neoliberais, segurança global, estas são realidades que estão acentuando a exclusão, em suas diferentes formas e manifestações. No entanto, não afectam igualmente a todos os grupos sociais e culturais, nem a todos os países e, dentro de cada país, às diferentes regiões e pessoas. São os considerados “diferentes”, aqueles que por suas características sociais e/ou étnicas, por serem “portadores de necessidades especiais”, por não se adequarem a uma sociedade cada vez mais marcada pela competitividade e pela lógica do mercado, os “perdedores”, os “descartáveis”, que vêm cada dia negado o seu “direito a ter direitos””*.

Ainda que, de um certo ponto de vista, o pluriculturalismo seja o multiculturalismo possível e, portanto, um modelo a seguir pelas sociedades, ele parece-me, na perspectiva das próprias culturas minoritárias, o mais pernicioso, uma vez que sob uma certa auréola de liberdade e de democracia é o que mais expõe essas culturas minoritárias às influências externas e, portanto, o que mais facilmente leva à sua corrupção.

Além destes modelos sociais, outros acontecem nas múltiplas sociedades que coexistem no globo, facto que interessa abordar, ainda que sumariamente, para melhor entender o fenómeno da integração social. Vejamos mais alguns exemplos.

3.1.1.5. Outros Modelos de Integração Social

Interculturalismo

Semelhante ao multiculturalismo, existe o interculturalismo, sendo que a diferença reside no facto deste modelo de integração social incidir sobre o indivíduo, enquanto o multiculturalismo incide sobre o grupo.

As características mais relevantes deste modelo podem ser sintetizadas da seguinte maneira:

- Implica a integração de indivíduos e grupos étnicos minoritários numa sociedade com uma cultura diferente;
- Defende a ausência de desvantagens sociais e económicas ligadas a aspectos étnicos ou religiosos; a oportunidade de participar nos processos políticos, sem obstáculos do racismo e da discriminação e o envolvimento de grupos minoritários na formulação e expressão da identidade nacional;
- Afirma-se no cruzamento e miscigenação cultural, sem imposições;
- É a aceitação e o respeito pelas diferenças. Crer no interculturalismo é crer que se pode aprender e enriquecer através do encontro com outras culturas (Santos, 2008).

Em contra-corrente ao interculturalismo está o segregacionismo.

Etnocentrismo

Já o etnocentrismo pode ser assim sintetizado:

- É a atitude pela qual um indivíduo ou um grupo social, que se considera o sistema de referência, julga outros indivíduos ou grupos à luz dos seus próprios valores;
- Pressupõe que o indivíduo, ou grupo de referência, se considere superior àqueles que ele julga, e também que o indivíduo, ou grupo etnocêntrico, tenha um conhecimento muito limitado dos outros, mesmo que viva na sua proximidade;

- Corresponde à atitude pela qual os hábitos ou comportamentos próprios são acriticamente encarados como sendo indiscutivelmente superiores aos hábitos ou comportamentos de outrem;
- É a atitude pela qual um indivíduo ou um grupo toma como referência os valores partilhados no seu próprio grupo, quando avalia os mais variados assuntos;
- É uma atitude que encara o próprio grupo como se fosse o centro da realidade;
- Temos como exemplo do etnocentrismo o regime nazi (Marconi, 2007).

Em contraponto a estes modelos de integração social surge outro modelo que é o relativismo cultural.

Relativismo cultural

O relativismo cultural materializa-se num princípio que afirma que todos os sistemas culturais são intrinsecamente iguais em valor, e que os aspectos característicos de cada um têm de ser avaliados e explicados dentro do contexto do sistema em que aparecem.

Tomando como referência esta noção vou, de seguida, efectuar uma breve caracterização da tipologia da Escola de acordo com os modelos de integração social interculturalista e multiculturalista.

3.1.1.6. Escola interculturalista

Na escola em que o modelo interculturalista vigora, o aluno é considerado por si só, um ser singular, abstraído e emancipado de qualquer grupo de origem ou de pertença, não representando nada nem ninguém para além dele. Privilegia-se o aluno enquanto novo fazedor de cultura e não na cultura já feita; a mudança em vez da tradição. Assim, um Indiano ou um Cabo-verdiano nascidos em Portugal não serão um Indiano ou um Cabo-verdiano “*tout court*”, mas um complexo identitário composto de muitas variáveis: Indiano sim, (ou Cabo-verdiano) mas nascido em Portugal, que mora na periferia de uma cidade

portuguesa, no seio da comunidade Indiana/Cabo-verdiana, e com conflitos de proximidade e de rivalidade com outras minorias que com ele concorrem pela visibilidade. Contudo, e independentemente desta realidade, este acaba por se debater com os mesmos desafios que todos os concidadãos enfrentam. Ele não é um embaixador de um certo grupo, antes pelo contrário, valoriza a sua personalidade exclusiva, ele não pertence a um colectivo, é simultaneamente membro de muitos grupos heterogéneos. Sem dar grande relevância às diferenças e diversidades culturais, e centrando-se antes nas pessoas e na sua situação, o interculturalismo olha o aluno como um jovem mais de uma dada geração, com traços comuns aos outros jovens da sua classe etária (inclusão na sociedade portuguesa). Não é importante que ele seja membro de uma ou de outra minoria cultural, pois são-lhe reconhecidos os interesses em comum com os portugueses de qualquer origem, maioritária ou minoritária (Santos, 2008).

3.1.1.7. Escola multiculturalista

A escola multiculturalista é aquela que, perante o seu capital multicultural do qual está orgulhosamente consciente, explora activamente a diferença entre os grupos de pertença dos seus alunos em proveito do processo ensino/aprendizagem. Esta valoriza, de igual modo, todas as culturas na elaboração dos conteúdos, dos auxiliares didácticos, do currículo, olhando como positivos os contrastes entre as heranças dos grupos de proveniência dos alunos, sejam eles raciais, étnicos ou religiosos, etc. Insiste no conhecimento e na aceitação do outro tal como ele é, e qualquer que ele seja, mais do que na interacção ou apropriação de traços entre os diferentes sujeitos culturais que marcaria o interculturalismo. Se estivermos perante alunos indianos ou muçulmanos destacaremos os legados científicos, arquitectónicos e artísticos das grandes civilizações do Índico ou do Islão: a invenção dos algarismos e do zero na matemática, a obra de Ibn Battuta na geografia, a de Ibn Khaldun na sociologia e na história, sem deixar de realçar aquilo em que os modernos computadores ou as longínquas navegações dos portugueses foram devedores dessa herança. Nesta escola, o aluno é realmente o embaixador do

seu grupo e domina, além da língua comum, uma outra língua específica, mais ou menos distante, que lhe proporciona uma linguagem simbólica e mítica diferente, e que constitui preciosa chave de interpretação do mundo que é obtida no seu grupo e que ele é agora chamado a apresentar aos discípulos (mais do que a partilhar como “troca intercultural”), a fim de os emancipar de uma ignorância provinciana e etnocêntrica (Santos, 2008).

Relativamente à Escola Secundária Alexandre Herculano, e pelo que me foi dado a observar ao longo do estágio, o modelo não é nem o de uma escola multiculturalista, nem puramente o modelo de escola interculturalista, situando-se algures entre um modelo e o outro. Currículos e conteúdos programáticos são definidos superiormente, não tendo a escola grande margem para os alterar ou adaptar. Estes não vão claramente no sentido da escola multicultural. Já no que diz respeito à actividade docente, aos auxiliares didácticos e às actividades promovidas e desenvolvidas pela escola, é feito algum esforço no sentido de valorizar as diferentes culturas com representação na escola. Neste aspecto, o modelo aproxima-se bastante do modelo de escola multiculturalista.

3.1.1.8. Considerações finais

Face ao exposto, é possível inferir que todas as escolas são, à partida interculturais, uma vez que em todas elas temos portadores de culturas distintas, transformando continuamente o seu património pessoal por influência da interacção com os outros; mas também todas são multiculturais, pois em todas se encontra uma pluralidade de grupos, reais ou conjecturais, mais nítidos ou mais difusamente definidos, identificados e tratados como tal, pelos indivíduos e pelos restantes grupos em presença. Tal não corresponde, contudo, a afirmar que todas as escolas são interculturalistas ou multiculturalistas, pois essa qualidade não é um dado involuntário e terá de decorrer de um esforço consciente de uso destas dimensões em proveito da relação educacional. Constatar que uma dada escola tem alunos de grupos étnicos distintos, como é o caso da Escola Secundária Alexandre Herculano,

com 12 nacionalidades em coexistência é um facto que a certifica como um espaço potencialmente multicultural. Porém, para o ser, o corpo docente também tem de reflectir essa diversidade; sendo que para a qualificar como multiculturalista no sentido de potencializar todo o capital de variedade e de multiplicidade é necessário investir ao nível dos conteúdos e dos métodos pedagógicos.

3.2. O Grupo de Educação Física

No que concerne à área disciplinar de Educação Física, o grupo é constituído por oito professores (quatro do sexo masculino e quatro do sexo feminino) e seis estagiários. Os professores diferem bastante entre eles em vários sentidos, constituindo-se em dois grupos distintos: Os professores efectivos e os professores contratados, sendo perfeitamente perceptível no modo como leccionam as aulas e perspectivas de ensino que enunciam em contexto de reunião grupo. Já o núcleo de estágio é constituído por 3 elementos, e a professora cooperante (Figura 3 e 4). E como grupo que trabalha bem, porquanto existe entreajuda, amizade e cooperação na realização das tarefas diárias os distintos conhecimentos que cada um possui revelaram-se uma mais-valia e tem enriquecido cada um de nós. O facto de ambos os meus colegas de estágio serem licenciados com especialização em alto rendimento, de diferentes modalidades (Basquetebol e Atletismo), tem sido extremamente benéfico, pois a partilha de ideias permitiu-me aprender aspectos essenciais destas modalidades. No caso particular do “Jordan”⁷, face ao facto de ser treinador de Basquetebol, os conhecimentos que detém acerca desta modalidade foram importantíssimos nas nossas discussões de planeamento e de reflexões das aulas acerca da metodologia de abordagem. A “Fiona”⁸ tem a particularidade de ser praticante de Andebol, o que lhe confere um conhecimento bastante aprofundado desta modalidade. Conhecimento este que também foi fundamental para o grupo.

⁷ Pseudónimo para o colega de estágio 1

⁸ Pseudónimo para o colega de estágio 2

Os desportos colectivos são algo que nos une e, talvez por isso, no nosso núcleo se verifique um companheirismo típico das equipas de desportos colectivos que nos tem ajudado a superar os obstáculos que pelo caminho foram surgindo.

3.2.1. Dinâmicas de grupo – Reforço ou obstáculo à valorização da disciplina?

*“Os estagiários (...) são professores com características particulares que potenciam a importância da **partilha** pedagógica.”*

(Costa, 2009)

Dentro da Organização que é a Escola, os professores encontram-se agrupados por Departamentos, mais ou menos abrangentes, que englobam as grandes áreas do saber, por exemplo o Departamento das Ciências Sociais e Humanas, o Departamento das Ciências Sociais e Económicas, o Departamento das Humanidades e o Departamento das Expressões. Estes, por sua vez, agregam áreas disciplinares também distintas. Estas áreas disciplinares são constituídas, ora por apenas uma única disciplina, ora por duas ou mais. Este formato organizacional que não é hierárquico, pretende ser pedagógico, isto é, procura que haja uma maior proximidade entre os professores de uma determinada área disciplinar, pela regularidade com que têm que se reunir. Contudo, independentemente deste propósito uma questão se coloca:

Será que à luz de critérios pedagógicos esta é a melhor forma de organização da escola? Independentemente de a funcionalidade ser discutida o certo é que cria um espaço de encanto, de possível partilha que é essencial ao sucesso educativo. A PARTILHA, designadamente de conhecimentos e de experiências, é objectivamente importante ao desenvolvimento profissional do Professor. Efectivamente, numa época em que o saber e o conhecimento evolui a uma velocidade estonteante e as necessidades de formação são constantes e prementes, este “espaço”

pedagógico poderia ter um papel extremamente importante neste domínio. Até porque, com frequência entram e saem professores dos grupos disciplinares, uns porque chegaram recentemente à escola, outros porque partiram para outras escolas. Cada um que entra ou que sai é portador de saberes e conhecimentos, alguns comuns aos restantes, mas outros, bem distintos que foram adquiridos nas vivências particulares de cada um e noutras escolas. Estas vivências de distintas situações, quando partilhadas, contribuem para o enriquecimento de todos e não apenas do próprio actor. É assim que o saber se renova continuamente no dia-a-dia resultando numa espécie de formação continuada.

Outra função importante dos professores no âmbito da sua área disciplinar é o da recepção e integração de professores estagiários na Escola, servindo-lhes, de certa forma, de amparo. O estagiário, quando chega a uma Escola não conhece ninguém e, como é usual referir, não conhece, nem os hábitos, nem os cantos da casa e tende a sentir-se como que um barco à deriva num mar agitado. Este necessita de alguém que lhe segure firmemente o leme e o ajude a traçar um rumo. Deste modo, o grupo disciplinar tem um papel fundamental no ser capaz de receber o estagiário, nas actividades a desenvolver e ajudá-lo a polir o diamante em bruto que traz consigo. O saber fresco da faculdade. Este saber tem que ser “polido”, tem que ser condimentado com a prática em contexto real, tem que ser temperado pela experiência dos que há mais tempo estão na profissão. Assim, esta é uma função do professor cooperante que deve ser coadjuvado pelos professores do grupo disciplinar. Não obstante estas vantagens para o estagiário, também o grupo disciplinar tem vantagens em acolher o estágio. A presença de estagiários permite, de algum modo, que chegue à escola um saber “fresco” renovado que, quando confrontado com o saber antigo, promove uma dialéctica capaz de romper com alguns grilhões aos quais o saber antigo se encontra agrilhado e que impedem a evolução. **Esta entrada de saber fresco contribui, assim, para a renovação do saber e do conhecimento rompendo com alguma letargia e algum comodismo que tende a apoderar-se dos mais antigos.**

Na realidade, não é bem isto que acontece. Sei-o por experiência própria.

Ao longo deste ano lectivo experienciei algumas situações que se constituíram como pequenos obstáculos à partilha. Concretizando. Durante o 3º Período o núcleo de estágio do ISMAI organizou um *peddi paper envolto* num enorme secretismo, que acabou por desembocar numa participação restrita apenas às suas turmas. Esta actividade não foi dada a conhecer nem a nós, nem aos restantes professores do grupo disciplinar. Foi uma surpresa total no dia em que a actividade decorreu. Ninguém tinha conhecimento dela. No mínimo, foi incompreensível. Pois, independentemente da actividade não ser aberta a mais turmas, esta intenção deveria ter sido tratada no seio do grupo de Educação Física.

Ainda durante o decorrer do estágio, várias vezes ouvi, alguns professores, referir que os estagiários de “*Bolonha*” não sabem nada: estas “*Licenciaturas de agora são uma tristeza*”, “*no meu tempo é que era*”. Estes “*desabafos*” não foram muito bem aceites por mim, porquanto a maioria, se não todos, os professores do grupo disciplinar nunca tiveram tempo para o diálogo, nem sequer viram as minhas aulas, logo não deviam catalogar-nos *a priori*. Deveriam sim, ter uma atitude aberta de cooperação para que todos pudéssemos melhorar.

Por último, de referir que na actividade Corta-Mato e durante a Unidade Didáctica de Dança tive a oportunidade de trocar ideias com alguns professores, aspecto que foi bastante enriquecedor. Pena é que não tenha havido mais oportunidades de troca experiências, ideias, conhecimentos com os professores do grupo, pois, concerteza, que todos teríamos a ganhar. Nesta perspectiva, entendo que é necessário trabalhar para que no futuro nas escolas a partilha esteja mais presente entre todos os seus membros.

3.2.2. Repensar normas e rotinas instituídas

“Quando ia para a escola podia esquecer-me de levar as canetas ou um livro, mas nunca da bola. Nos intervalos, no fim das aulas, a seguir ao jantar, a bola era para nós como um membro do corpo, tinha sempre de andar connosco. Soava a campainha para sair e logo corria para o pátio da escola.”

Paulo Sousa (cit. por Fonseca e Garganta, 2006, p.19).

Tendo como referência as características desta escola (Figuras 7, 8 e 9) e aquilo que fui percepcionando ao longo do primeiro período, algumas questões relativas ao modo como as infra-estruturas desportivas são utilizadas se colocaram. **Será que esta escola aproveita os espaços e materiais desportivos, no sentido de incentivar a prática desportiva dos alunos?** Será que esta escola possui infra-estruturas capazes de suprir as necessidades lúdico-desportivas dos alunos resultantes da escassez crescente de espaços livres nas nossas cidades?

Reportando-me particularmente, a Escola Alexandre Herculano, e pelo que pude observar, há espaços e equipamentos que não estão a ser devidamente aproveitados, por exemplo: os espaços de jogos ao ar livres estão interditos aos alunos durante os intervalos e fora o horário de aulas de Educação Física. Há mesas de Ténis-de-mesa, colocadas em salas fechadas, que apenas são utilizadas para aulas de substituição ou em actividades de Desporto Escolar. Há tabelas de basquetebol colocadas a uma altura tal que só permite a prática plena a jogadores com mais de 2 metros de altura (Figura 5).

É evidente que, desta forma, a Escola não poderá nunca preencher a lacuna da “falta de rua”, tanto na formação de crianças e jovens como na formação de atletas e desportistas.

Se queremos ter crianças e jovens bem formados mental, intelectual e fisicamente temos que conseguir criar as condições necessárias; temos que ser capazes de criar as condições que, não sendo inicialmente função da Escola, passaram a sê-lo, na medida em que elas deixaram de existir no seu “*habitat*” natural. Assim, se queremos ter atletas e desportistas de eleição, a

Escola tem que lhes facultar e disponibilizar aquilo que a evolução dos tempos e o modo de vida moderno lhes retiraram.

Os espaços limitados, as regras demasiado restritivas, as proibições exageradas, são opressivas, limitadoras e castradoras da formação integral das crianças e jovens e estimuladoras do vandalismo, da substituição da ocupação dos tempos livres numa prática desportiva sadia por uma ocupação doentia e obsessiva em videojogos e/ou na internet, que, não raramente, apelam e estimulam o uso da violência.

A este propósito quero trazer aqui o pensamento de Roxburgh (2005) expresso na frase seguinte e tecer sobre ele algumas considerações:

Actualmente, principalmente nas grandes cidades, a ausência de espaços livres, o aumento da violência e da desconfiança, a diminuição do tempo livre das crianças e o comodismo existente (por exemplo com a televisão ou o PC), entre outros factores, parecem ter remetido o Futebol de Rua para um plano secundário.

Roxburgh, valoriza o “Futebol de Rua” como elemento importante na formação do jogador de Futebol. Esta constatação conduz-me a duas ordens de questões: Será que é só o “Futebol de Rua” que está a desaparecer ou serão também outros desportos, praticados na rua, que também estão no mesmo percurso? E os jogos e desportos praticados nas salas de convívio não estão, também, a desaparecer? Não são eles importantes na formação de crianças e jovens? Efectivamente, os espaços públicos livres para a prática de desportos, seja o Futebol, seja qualquer outro, de forma livre e espontânea, são cada vez mais raros; as ruas, atafalhadas de carros, já não são aquele lugar de eleição para a prática desportiva e realização dos jogos próprios destas idades, como o eram há alguns anos. Esta diminuição do espaço “vital” para a prática desportiva deveria, de alguma forma, ser colmatada pela Escola. Esta deveria proporcionar espaços amplos e livres para a prática livre e espontânea de actividades desportivas e jogos, sem regras excessivas ou limites bem definidos. Ou seja, a Escola deveria proporcionar às crianças e aos jovens o “ambiente de rua” para as suas actividades lúdicas e desportivas.

Se a rua onde a criança mora já não dá resposta às suas necessidades de movimento procure-se um terreno baldio ou um parque ou jardim onde facilmente se improvisem pequenos campos desportivos. Como já foi referido, esta actividade lúdica e desportiva, livre e espontânea parece influenciar, de forma determinante, o desenvolvimento das capacidades e habilidades para jogar, uma vez que a criança e o jovem em desenvolvimento carecem de estímulos que se obtêm muito fácil e eficazmente através do jogo livre. E se, por exemplo, nas favelas do Rio de Janeiro ou nos bairros pobres de Buenos Aires as condições não são os ideais em muitos outros factores, pelo menos propiciam o jogo livre e um permanente, e necessário, contacto com jogo.

Assim, é nosso dever, enquanto formadores de crianças e jovens, reflectir sobre estes problemas e propor alternativas, ainda que possam ser de difícil execução.



Figura 7 – Tabelas de Basquetebol ESAH



Figura 8 – Pavilhão ESAH



Figura 9 – Espaço Exterior ESAH

3.3. A reflexão como um veículo (re) construtor do conhecimento e da actuação

“A capacidade reflexiva, a competência de ensino e a integração social são as qualidades que definem um profissional reflexivo, que assume teorias sobre os currículos, sobre o ensino, sobre os alunos, sobre as comunidades, escolar e envolvente, sobre os aspectos socioprofissionais, sobre as relações humanas e institucionais.”

(Albuquerque et. al. 2008)

3.3.1. A Minha Experiência Diz-me Que...

Ao longo destes nove meses de estágio, um aspecto, entre muitos outros, ficou claro para mim: a importância da reflexão no dia-a-dia do professor, tanto como um meio essencial à melhoria da prática quotidiana, pelo questionamento e procura de soluções matérias, conteúdos e conceitos. A reflexão após cada aula leccionada e após cada observação dos meus colegas, provocou verdadeiros impulsos no meu processo evolutivo ao longo do percurso formativo de passagem gradual de estagiário a professor. A análise após cada aula, em que a detecção de problemas e, por conseguinte, de soluções, tornavam-me mais capaz, mais seguro, e com mais confiança para enfrentar momentos futuros. Sentia ter saltado para um outro patamar do conhecimento. Não se pense, porém, que nestas reflexões se concluía sempre por uma consonância completa entre o que tinha planeado e o que foi executado na aula, nem tão pouco que as estratégias planeadas e seguidas nas aulas foram as melhores ou mais adequadas, ou que as matérias leccionadas eram as mais indicadas. Não! Muitas vezes deparei-me com situações em que cheguei a colocar tudo em causa por estar mal elaborado, por estar inadequado, por estar desajustado. Por paradoxal que pareça, foi nestes momentos que mais me senti crescer e aprendi a valorizar o papel da reflexão. Sem ela, os erros continuariam erros, pois não teria tido a oportunidade de os corrigir. Também não estaria seguro quanto ao que de bem e de bom tinha feito, pois não teria

tido oportunidade de o testar de forma crítica e racional. É neste confronto e na dialéctica que ele gera que reside a nossa capacidade de superação e a nossa possibilidade de evolução rumo à excelência que todos colocamos como meta.

3.3.2. O “Ser Professor” e o “Acto Reflexivo”

Sinto hoje que o “Acto Reflexivo” é condição necessária, embora não suficiente, e inseparável de “Ser Professor” e que “Ser Professor” é, necessariamente, ser “Professor Reflexivo”. Neste contexto, não concebo a ideia de ser professor sem a presença de um questionamento contínuo do que fiz e recomeçar a cada momento como se fosse o primeiro. Assim, ser professor implica reflectir acerca do que se faz, como se faz e porque se faz, ou para que se faz; bem como um questionamento acerca da efectividade do que se ensina, por e para que se ensina.

Como diz Wipple (2002), é através do pensamento reflexivo que o professor evolui na sua atitude pessoal. Já Albuquerque et al. (2008) referem que a capacidade reflexiva, a competência de ensino e a integração social, são as qualidades que definem um profissional reflexivo, que assume teorias sobre os currículos, sobre o ensino, sobre os alunos, sobre as comunidades, escolar e envolvente, sobre os aspectos socioprofissionais, sobre as relações humanas e institucionais. No mesmo sentido, vai Fernandes (2000) ao mencionar que o professor deve ser um profissional capaz de reflectir e de questionar criticamente as finalidades e conteúdos do ensino, deve ser capaz de questionar as suas práticas e de, a partir delas, produzir novos conhecimentos, contribuindo, desta forma, tanto para a renovação do conhecimento pedagógico como do próprio ensino, na tentativa de o adequar às necessidades dos alunos. Também Alves (2008) é da mesma opinião, quando refere que é através da reflexão que o professor encontra as ferramentas que o tornam mais capaz de dar resposta às novas e diferentes situações com que se vai deparando ao longo da vida.

Esta “Atitude Reflexiva” não acontece de forma espontânea, é necessário ser estimulada, se não antes, pelo menos ao longo de todo o período de

formação do estagiário. Por conseguinte, o Estágio Profissional deve ser concebido como um espaço capaz de se constituir um momento reflexivo por excelência.

Ao pensar a formação de professores, devemos ter presente o que se espera dos futuros professores e qual o papel que devem desempenhar para serem profissionais competentes. Assim, é fundamental que o formando, futuro professor, além da necessidade de possuir um conhecimento académico de base, seja capaz de questionar a sua prática e consiga estabelecer uma relação teoria-prática construindo, através da reflexão, novos saberes (Silva, 2009).

Em defesa da noção de que o Estágio Profissional se deve constituir um Espaço e um Momento determinantes neste processo formativo do estagiário, conducente à profissão de Professor, que ao meu entendimento significa ser Reflexivo, socorro-me de Batista (2008), que refere que é imprescindível que a formação inicial trabalhe, entre outros aspectos, a reflexão como forma de dar resposta à perenidade do conhecimento e ao grande volume de informação que existe e que torna impossível o seu processamento e retenção.

Esta postura relativamente à formação e ao papel da reflexão, coloca esta última como suporte de um conhecimento sólido e perene a na origem de uma forma de actuação inteligente e criativa, que permite ao docente actuar em contextos diferenciados, instáveis, indeterminados e complexos, em permanente diálogo com a realidade que a cada momento se depara.

Assim, é através da reflexão, e nomeadamente da reflexão sobre o processo de ensino, que nós, enquanto professores, podemos mudar ou adequar as nossas práticas de ensino, de forma a conseguir alcançar os objectivos a que nos propomos. Torna-se, assim, evidente a necessidade de sermos capazes de desenvolver a capacidade de reflexão, para que possamos detectar e resolver os problemas que surgem no processo de ensino-aprendizagem, e em outras funções do professor, tornando mais rico e variado o nosso repertório de soluções. Como refere Thompson (1992), os professores agem em função da reflexão sobre a sua própria prática o que, por sua vez, permite obter uma visão crítica do contexto estrutural ou ideológico em que

estão a trabalhar, o que poderá levar à alteração de crenças e concepções sobre o que é ensinar.

**Mas o que significa reflectir? Como e quando devemos reflectir?
Reflectir sobre o quê e para quê?**

Sem querer ter a pretensão de responder a estas questões, permito-me esboçar aqui algumas ideias acerca do constructo da reflexão.

No meu entendimento, reflectir é um questionamento constante, metódico e racional sobre a realidade e que visa a sua compreensão, validando ou rejeitando teorias e construindo sobre elas, ou a partir delas, novas teorias, como forma de alcançar patamares superiores do conhecimento.

O processo reflexivo é, assim, um processo metódico, racional e complexo - alimentado pela vontade do professor em fazer o seu trabalho de modo mais eficaz e, ao mesmo tempo, o mais próximo possível de sua ética (Perrenoud, 1999). Ele incide tanto sobre a realidade e os problemas que ela nos levanta, como nas soluções propostas e nos resultados. Tem, pois, um método e vários momentos. Tem “um antes”, “um durante” e “um depois”. No “antes”, a reflexão incide sobre o problema e sobre as soluções a aplicar. No “durante”, a reflexão incide sobre o próprio processo de aplicação da solução. No “depois”, a reflexão debruça-se sobre as consequências da aplicação de determinada solução e constitui um “novo antes”, num processo dialéctico constante. Estes momentos distintos implicam, tanto pela natureza do objecto sobre o qual recai a reflexão como pelo objectivo da mesma, diferentes tipos e níveis de reflexão.

Face à importância dos momentos e tipos de reflexão importa aqui efectuar um breve enquadramento teórico acerca dos mesmos.

3.3.3. Tipos e níveis de reflexão

A sistematização dos diferentes momentos de reflexão não é clara nem consensual na literatura da especialidade. Enquanto alguns autores falam de tipos, outros falam de níveis, não existindo uma correspondência directa entre

tipos e níveis. Já entre os níveis indicados por Zeichener e Van Manem, parece existir uma grande semelhança, a começar, desde logo, pelas designações.

3.3.3.1. Os Três Tipos de Reflexão de Schön

Schön (1987) considera três Tipos de Reflexão: Reflexão na Acção; Reflexão sobre a Acção; Reflexão sobre a Reflexão na Acção.

A Reflexão na Acção ocorre durante a acção, no confronto com situações indeterminadas e imprevisíveis, em que o professor é surpreendido com atitudes inesperadas dos alunos e reflecte sobre elas. É o momento em que o professor procura reformular o seu modo de ver os problemas, colocando questões ao aluno para testar as hipóteses por si formuladas sobre a forma de pensar deste; a Reflexão sobre a Acção, acontece num momento posterior à acção. É o momento em que o professor reconstrói mentalmente a acção, tentando fazer uma análise retrospectiva da mesma e tem, geralmente, um carácter avaliativo. Por último, a Reflexão sobre a Reflexão na acção, constitui um terceiro momento de reflexão no qual o professor faz uma análise à posterior sobre a acção e sobre a reflexão feita sobre a mesma; é uma reflexão sobre o que aconteceu, o que observou e sobre o significado atribuído ao que aconteceu. É uma reflexão pró-activa, que ajuda o professor a perspectivar as suas acções futuras, a antecipar e a compreender futuros problemas e a encontrar novas soluções. Por conseguinte, este tipo de reflexão assume-se de grande importância sendo, mesmo, considerado fundamental para o desenvolvimento do conhecimento profissional do professor. Segundo Schön (1983, p. 38), é através deste processo de reflexão que os professores podem alcançar uma verdadeira “arte da prática” que, pese embora não possa ser ensinada, pode ser apreendida.

Considero que ao longo do estágio utilizei diariamente estes três tipos de reflexão enunciados por Schön. Não consigo identificar se houve algum que tivesse prevalecido sobre outro, pois cada tipo de reflexão ganhou maior relevo no decorrer de um particular contexto; existiram dias em que dei por mim mais preocupado em reflectir sobre o que tinha realizado, mas em outros a reflexão

centrou-se mais sobre a própria reflexão na acção. Penso que estes três níveis acompanham diariamente o professor reflexivo.

3.3.3.2. Os Níveis de Reflexão de Zeichener e Van Manen

Zeichener (1994) e Van Manen (1977) consideram três níveis de reflexão, o **Nível Técnico, o Prático e o Crítico**.

Para Zeichner (1994, p.12), *“na reflexão técnica, a preocupação é com a eficiência e eficácia dos meios usados para atingir os fins que são aceites como dados. Na reflexão prática a tarefa é de explicar e clarificar as soluções e predisposições subjacentes à actividade de ensino e avaliar a adequação dos objectivos educacionais a que a acção conduz. Aqui toda a acção é vista como ligada ao comprometimento com determinados valores e o actor considera a bondade dos fins educacionais alternativos, assim como, em que medida, os objectivos de aprendizagens particulares para que ele está a trabalhar, estão a ser alcançados pelos alunos. Finalmente a reflexão crítica incorpora critérios morais e éticos no discurso da acção prática. Aqui as questões principais são os objectivos educacionais, as actividades e experiencias que possam conduzir a formas de vida mais justas, equitativas e por aí fora”*.

Em contraponto, e para Van Manen (1977), no **nível técnico**, a reflexão incide na aplicação técnica do conhecimento educacional e dos princípios curriculares básicos, com o objectivo de atingir determinado fim, ou seja, na análise de técnicas que levam a objectivos ou de meios que levam a fins sem que os objectivos ou fins sejam discutidos. Já no **nível prático**, a reflexão é sobre os pressupostos, predisposições, valores e consequências aos quais as acções estão ligadas, sendo de esperar que exista, também, uma análise das relações entre princípios, concepções e práticas, e uma avaliação das implicações educativas e das consequências das nossas acções. Por último, no **nível crítico** a incidência da reflexão são as questões éticas, sociais e políticas mais alargadas, incluindo as forças sociais institucionais que podem criar constrangimentos à liberdade de acção do indivíduo ou limitar a eficácias das suas acções. Este nível de reflexão envolve uma reflexão sobre o próprio

conceito de reflexão, em consonância, de certa forma, com o advogado por Schön.

“Nesta aula foi extremamente importante focar-me na minha capacidade de transformar o conhecimento disciplinar, “conhecimento da substância e da sintaxe da disciplina, mas requer igualmente conhecimento dos alunos e da aprendizagem, do currículo e do contexto, dos propósitos e objectivos do ensino da matéria” (Grossman)⁹. Os alunos surgiram na aula com muitas dúvidas, algumas delas para as quais não estava preparado, uma vez que são dúvidas que não se estudam, por exemplo: “professor eu aprendi a fazer o rolamento à frente desta forma (mãos colocadas de igual forma como se fosse rolamento á retaguarda) e agora sinto muitas dificuldades pois é diferente a forma como o professor diz ser correcto”. Segundo este enquadramento senti necessidade de reflectir “para ser bem sucedido no seu ensino, o professor tem de (a) considerar as preocupações e as concepções erradas dos alunos; (b) gerar analogias, explicações e exemplos apropriados para a apresentação do conteúdo; (c) fazer com que os alunos se empenhem em actividades que promovam a aprendizagem.”¹⁰

Reflexão da Aula 29

3.3.4. Considerações Finais

Face ao exposto, é visível que a reflexão assume um papel determinante, tanto na formação como na actividade profissional do professor como, aliás, em todos os aspectos da nossa vida. Compreender este papel e interiorizar a sua importância é, pois, fundamental. Esta compreensão requer conhecimento “do quê”, “do como” e do “para que fins” os professores aprendem, e de que forma essa aprendizagem pode ser integrada na sua actividade profissional (Alexander, 2005; Munder, Sevaak, e Kassels, 2004). Deste modo, a formação de professores deve tentar dar resposta a estas questões. Importa assim, que

⁹ Bento, J. Garcia, R. Graça, A (1999) Contextos da Pedagogia do Desporto p. 220

¹⁰ Bento, J. Garcia, R. Graça, A (1999) Contextos da Pedagogia do Desporto p. 220

o processo de supervisão pedagógica, no sentido de formar profissionais responsáveis e competentes para o exercício da profissão, tenha em conta estes pressupostos e actue em conformidade, isto é, estimulando os estagiários a detectar problemas, a procurar soluções e alternativas estimulando-os à reflexão.

Esta preocupação parece ser uma preocupação da FADEUP, em contexto do estágio profissional. Na minha prática, enquanto estagiário, fui incentivado a reflectir em diferentes momentos, antes e depois de cada aula. Os momentos de reflexão antes da aula acabaram por se materializar nos planos de aula. Já as reflexões após as aulas, consubstanciam-se nas análises das ocorrências da aula incidindo, designadamente sobre os planos de aula aplicados, sobre a forma como foram aplicados, acerca dos resultados obtidos e os próprios conteúdos programáticos e a sua razão de ser. Esta reflexão constituiu, também, um ponto de partida para a elaboração de novos planos de aula para aulas futuras, tornando-se, assim, também, uma espécie de reflexão pré aula. Já no decorrer das aulas, vários foram os momentos em que pensei acerca do que estava a fazer e como o estava a fazer, bem como acerca da resposta que os alunos estavam a dar ao que lhes era proposto ou, ainda, como a tentar perceber a razão de algumas respostas menos esperadas. Este momento de reflexão afigura-se-me como um dos mais importantes na acção do professor. Se o professor não tiver a capacidade de, a cada momento da aula saber “ler” e interpretar o que se está a passar e ser capaz de, ainda que transgredindo os planos, os adaptar às circunstâncias específicas do momento, não será um professor reflexivo.

Independentemente das categorizações enunciadas, importa ter consciência que a realidade é bastante mais complexa do que estas estruturas deixam entender e que ela dificilmente pode ser compartimentada desta forma, em tipos ou níveis de reflexão perfeitamente definidos e estanques. Assim, considero que estes apenas servem para melhor entender a realidade, neste caso melhor compreender o que é a reflexão e para que serve. Considero mesmo que o processo reflexivo, ainda que metódico e racional, sendo complexo, não se pode espalhar desta maneira,

nem no tempo, nem na forma, nem no conteúdo. É, antes, um processo dialéctico contínuo e que, embora tenha um antes, um durante e um depois, não existem fronteiras claramente definidas entre o Nível Técnico, o Nível Prático e o Nível Crítico, embora me pareça mais fácil, ainda assim, distinguir, entre A Reflexão na Acção, A Reflexão Sobre a Acção e a Reflexão sobre a Reflexão na Acção.

3.4. Acerca do ser professor – significados e sentidos

“O que não consigo construir não consigo compreender.”

Richard Feynman (1918-1988)

3.4.1. Educar é...

Numa linguagem que se pretende mais poética, diria que educar é uma espécie de trabalho de jardinagem que faz florescer a alma.

De uma forma mais prosaica educar é todo o conjunto de acções realizadas sobre o outro, ou sobre nós próprios, no sentido de o (nos) libertar da sua (nossa) componente animalesca e fazer prevalecer a componente humana.

Na verdade, nascemos “animais” e, aos poucos, à medida que crescemos, vamo-nos humanizando.

O ser humano é, assim, um produto da sua própria natureza e da sua circunstância. Ora, a circunstância não é, nem mais nem menos, que a cultura. **É a cultura que forma a sociedade que nos envolve, no seio da qual crescemos, agimos, vivemos; que nos molda e que ajudamos a moldar; que nos limita e que nos potencia. É a sociedade que produz a cultura mas é a cultura que enforma a sociedade.** É nesta dialéctica que o homem animal se vai libertando da sua natureza animal e adquire a sua natureza social. Ainda que todos sejamos, em algum momento, e de alguma forma, autores, criadores da própria cultura, e da do outro, há, alguns de nós, quais fieis guardiões do conhecimento e da sabedoria, a quem esse papel cabe, com

mais acuidade. Falo do professor. Não que o professor seja um iluminado no meio da escuridão, não! O homem humaniza-se educando-se, educa-se formando-se e forma-se aprendendo nas suas relações com o outro. Pode fazê-lo de duas formas. Por si próprio, de forma autodidacta, ou com a orientação de terceiros. O autodidacta é como o navegador que navega na noite escura sem bússola. Pode chegar a bom porto mas, sem dúvida, que as dificuldades que enfrenta são enormes. A outra forma, aquela em que conta com os conhecimentos, o saber e, sobretudo, a orientação de outros que, por este ou aquele motivo, tem condições para ser esse orientador. Este é, no meu entendimento, o papel do professor. Assim, mais do que ser um repositório de conhecimentos e saberes que disponibiliza para outros, ele deve ser, sobretudo, um orientador. Mais do que transmitir conhecimentos, a sua missão deve ser a de orientar o outro na busca do conhecimento, orientar o outro na sua própria formação, no seu processo educacional. Mas o que significa educar? O verbo educar deriva da palavra “*Educare*”¹¹, que, em latim, significa conduzir.

O papel do educador/professor deverá, pois, ser o de conduzir o outro na descoberta de si, na descoberta do seu caminho, conduzindo-o na construção da sua formação; em suma, orientar o outro na construção de si próprio. Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo (Paulo Freire 1921- 1997).

Já para Patrício (1998), o fim último da educação é formar o Homem, o Homem social. Mas, como resulta da sua própria condição, o Homem é um ser em permanente construção e sempre inacabado. O autor acrescenta que *não há educação onde não há referência intrínseca aos valores*. O compromisso educativo não é possível fora do compromisso com os valores. Em primeiro lugar, a decisão humana de educar e ser educado só é inteligível à luz de um referencial axiológico. Com efeito, a própria educação é um bem geral constituído por um complexo de bens particulares. O bem mais geral que se visa é a perfeição do educando: do homem enquanto sujeito de actos intencionais, educativos. Há em cada homem um potencial de ser que se quer

¹¹ <http://www.sk.com.br/sk-hist.html>

actualizar o mais possível com a educação. As actualizações concretas são bens particulares ordenados para o bem geral e dele, afinal, constituintes. Esse bem geral é a síntese de um complexo axiológico: é, num certo sentido, a configuração em um único valor de uma multiplicidade estruturada de valores. Já Paulo Freire (1921 – 1997) refere que ninguém nasce feito, que é experimentando-nos no mundo que nós nos fazemos, acrescentando que gosta de ser gente porque sente um ser inacabado e condicionado mas, consciente do seu inacabamento, sabe que pode ir mais além dele.

Do exposto, é possível inferir que o homem é um ser imperfeito e inacabado e que é através da educação que se consegue tornar mais perfeito e completo; que a educação só existe se existirem educandos, educadores, e valores que lhes sirvam de referência, ainda que educandos e educadores possam alternar os seus papéis. Nesta dialéctica, e em certos momentos, uns assumem essencialmente o papel de educandos e outros o papel de educadores. Os professores são aqueles que assumem essencialmente o papel de educadores, na medida em que são transmissores de princípios e valores e a sua acção se liga, como diz Adams (1838-1918), à eternidade. O professor/educador nunca sabe onde cessa a sua influência, pois aquele (s) que ele influencia vão, por sua vez, influenciar outros, ou seja os educandos podem vir a assumir papéis de educadores perante terceiros e estes perante outros e tenderão a transmitir-lhes os princípios e os valores recebidos. Neste sentido, não podemos determinar onde cessa a acção do professor.

Por estas e outras razões, face a estes aspectos, considero que educar é uma tarefa complexa, de difícil operacionalização e que necessita de permanente reflexão por parte de quem ensina. É este o modo como pretendo encarar a minha acção, como professor, pois educar é verdadeiramente uma tarefa de difícil execução.

3.4.2. A complexidade do “educar”

Educar não é uma tarefa simples, nem fácil, nem inócua. Antes pelo contrário. É uma tarefa complexa, difícil e comprometida.

Em primeiro lugar, **é complexa**, porque o ser humano é complexo, tanto o que educa como o que é educado; porque complexa é a realidade das coisas; porque somos todos diferentes uns dos outros e não reagimos de forma igual aos mesmos estímulos. Neste quadro, um professor numa sala de aula tem à sua frente um conjunto de alunos em que cada um é, por si só, uma realidade complexa, uma individualidade, que tem que ser considerada como tal, embora fazendo parte de um conjunto que é a turma.

Em segundo lugar **é difícil**, porque sendo complexa exige um trabalho profundo por parte do professor/educador. Este tem que “conduzir” um conjunto de indivíduos que, ainda que constituam um conjunto ou um grupo, não perdem a sua individualidade querendo, cada um, ser conduzido a um destino diferente do outro, ainda que o objectivo final seja o mesmo: ser homem em toda a sua plenitude. Assim, o professor/educador, muitas vezes, tem que definir estratégias distintas para cada aluno, de forma a que ninguém se perca pelo caminho. Algo que torna a tarefa de educar verdadeiramente árdua. Mas, para definir estratégias adequadas tem, em primeiro lugar, que conhecer os educandos e, em segundo, que conhecer as diferentes estratégias ou, se necessário, criá-las.

Em terceiro lugar **é comprometida**, antes de mais, com a sociedade que impõe determinados valores e espera dele, educador, e deles, educandos, determinados comportamentos e atitudes. É comprometida também, com ele próprio, pois ele próprio, professor/educador é portador de crenças, convicções e valores que tende a transmitir. Seja na sala de aula, seja na escola no seu todo, naquilo que explicita e não explicita, no que diz e no que omite, no que permite e no que proíbe, no que incentiva e no que faz por desconhecer, o professor é condicionado por aquilo que valoriza, pelo que acha justo e não justo. Todas as actividades em que se envolve, desde os livros ou textos que sugere ou escolhe, as experiências que selecciona, os trabalhos de casa que recomenda ou pede, tudo isto implica uma hierarquia de valores. Em suma, o professor é portador de valores que o condicionam e que tende a transmitir. E não há forma de o evitar. Nem tal seria desejável.

3.4.3. Uma educação com base em valores – Que valores?

Os valores são, neste contexto, para o professor/educador, tanto como para os educandos, os balizadores do caminho, as marcas que orientam uns e outros no percurso e que evitam que alguns se despenhem ou se percam. Mas são também os limites, tanto os que podemos alcançar como os que não devemos ultrapassar.

E se a tarefa do professor/educador é, por si uma tarefa árdua e complexa, na actualidade tende a torna-se ainda mais difícil. Por um lado, pela multiplicidade da oferta de “caminhos” que a sociedade moderna oferece aos educandos pois, muitos deles, senão a maioria, são caminhos bem mais fáceis de trilhar que aqueles por onde o professor os quer conduzir. Por outro lado, a complexidade crescente da própria sociedade em termos culturais, resultado da globalização económica e cultural, o aparecimento de novos meios de comunicação, a crescente influência dos *média* nas sociedades, a facilidade crescente de acesso à informação, a livre ou fácil circulação de pessoas, e o aumento exponencial das migrações foram criando tensões e conflitos nas sociedades, tornando-as mais ou menos pluriculturais ou multiculturais. Assim, o professor/educador, na sala de aula, depara-se com educandos de matrizes culturais muito diversas e distintas. Não se trata apenas de serem diferentes devido à sua individualidade intrínseca, mas de serem diferentes devido à sua circunstância ser distinta, à sua matriz cultural ser outra. Esta situação dificulta, obviamente, a tarefa do professor pois, ainda que se esforce muito, ele não é capaz de deixar de ser quem é para ser outro completamente novo, não é capaz de deixar de ser ele e a sua própria circunstância para ser ele e as circunstâncias que contribuíram para a formação dos outros, os seus educandos. Como diz Nóvoa, (2007, p.18) “...*na educação não é possível separar a dimensão da profissionalidade da dimensão de pessoalidade e isso implica um compromisso pessoal, de valores, do ponto de vista da profissão. É nesse sentido que julgo que nós podemos e devemos caminhar no sentido de celebrar um novo contrato educativo com a sociedade, que passa também pela reformulação da profissão.*”

Neste contexto, a questão dos valores coloca-nos perante algumas interrogações: São os valores absolutos e universais? Há valores próprios de cada sociedade e de cada cultura? Que valores deve o professor respeitar e observar na sua acção pedagógica e transmitir aos seus educandos? Os seus? Os que a sociedade, aquela onde coabitam, entende como importantes? Os que são tidos como importantes e inalienáveis pela meio e pela sociedade a que os seus educandos pertencem, e que fazem parte da matriz cultural que a informa?

Estas são, efectivamente, questões pertinentes, que dificultam imenso a tarefa do professor/educador e às quais não consigo responder, porquanto não percepciono nem capacidade, nem conhecimentos suficientes para o fazer. Parece-me, contudo, que o bom senso e o respeito pelo outro podem ser um excelente auxílio na procura de respostas.

Finalmente, e para terminar esta breve reflexão sobre o ser professor/educador, reforço a noção de que ser professor é uma tarefa muito árdua. Este, além de ser detentor de conhecimentos e requisitos no exercício profissional, também tem de ser culto, bem formado moral, científica e pedagogicamente, além de convincente e credível. Se o professor não for convincente e credível, jamais conseguirá traçar um rumo e fazer com que os seus educandos o sigam de forma livre e voluntária. Tão, ou mais, importante que a qualidade do conhecimento que o professor pretende transmitir, é a capacidade de incutir no aluno da ideia de que esse conhecimento é útil e seguro, pela credibilidade que empresta à sua forma de agir e estar. Tal evidência faz-me considerar que a credibilidade é um elemento fundamental à actuação do professor, nomeadamente no processo ensino/aprendizagem.

3.4.4. A credibilidade como elemento fundamental à actuação do Professor

Tal como referi anteriormente, a credibilidade que o professor consegue introduzir no seu discurso e na sua acção, a confiança que este consegue

incutir ao aluno são elementos fundamentais no processo ensino/aprendizagem, razão pela qual lhe dedicarei algum tempo e espaço.

Ao abordar esta matéria, não resisto à tentação de trazer aqui um ditado antigo que diz: *“À mulher de César não lhe basta ser, também tem que parecer”*. Significa isto que em muitas situações, em muitas actividades ou em muitas profissões não basta sermos bons, sérios, competentes; também temos que o parecer, dito por outras palavras, também temos que convencer os outros de que somos capazes, sérios e competentes. Considero, no entanto, que actualmente se está a valorizar muito mais o “parecer” que o “ser”, dado que, cada vez mais, as pessoas “são”, não o que efectivamente são, mas o que parecem ser. Parece, assim, haver um culto da aparência que, por si só, parece legitimar o valor que cada um encerra em si mesmo.

Não me incluo nos que valorizam mais o “*parecer*” que o “*ser*”, mas, de certa forma, concordo com o ditado. Devemos ser competentes, mas é importante que incutamos nos outros a ideia de que o somos. Se enquanto seres humanos ou enquanto cidadãos isso é importante, enquanto professor surge, ainda, como mais importante. **O professor tem que inspirar confiança, quer aos seus alunos, quer à sociedade em geral. Este tem que ser credível nos seus actos, nas suas atitudes e na sua acção pedagógica.** E ser credível passa exactamente pela adopção deste tipo de posturas que levam o outro, pelo nosso comportamento competente, a induzir que somos competentes, pois, por mais formação que o professor detenha, quer do ponto de vista científico, quer do ponto de vista pedagógico, se este não conseguir incutir no outro essa ideia de credibilidade terá muita dificuldade em passar a sua mensagem, seja ela qual for. Mas a falta de credibilidade na actividade do professor, como em qualquer outra, pode resultar, não de uma incapacidade intrínseca de cada um em inspirar no outro essa confiança e essa credibilidade, mas da ausência de uma matriz cultural, científica, pedagógica, comportamental e ética que confira essa credibilidade aos seus actos e à sua prática diária. Esta falta de credibilidade revela-se um elemento gravoso, na medida em que pode destruir por completo a imagem de uma classe, “deitando por terra” todos os esforços de construção de uma classe profissional digna,

positivamente influente, socialmente bem vista e tida como exemplo. A educação é a trave mestra desta construção e a sociedade e os professores são os pilares que a sustentam. Se os pilares ruírem, toda a construção vai abaixo.

Por conseguinte, recai sobre os professores uma responsabilidade imensa, sendo que não podemos deixar que o “caruncho” da falta de credibilidade ataque os professores e os corroa interiormente. E este não pode deixar de assumir uma atitude passiva, tem que ser activo. Deste modo, enquanto professores, mais especificamente enquanto futuros professores, temos que, quer individualmente, quer enquanto classe, sermos cada vez mais credíveis nas nossas atitudes, nos nossos actos, na nossa actividade. Temos que olhar para o interior de nós mesmos e questionarmo-nos constantemente: Será que fui competente no meu trabalho de hoje? Será que fui credível no que disse ou no que fiz? E, se a resposta for negativa, então devemos procurar tanto as causas imediatas como as razões mais profundas, e tentar encontrar as respostas adequadas.

Incorporar a credibilidade do professor é, assim, fundamental na construção da sua profissionalidade pedagógica. Partindo de algumas leituras, nomeadamente de António Nóvoa, tenho clara a noção de que é importante que o professor, e o futuro professor reflectam acerca da credibilidade, da sua postura para com a profissão, porquanto este é um aspecto fundamental para a sua imagem. Até porque a imagem dos profissionais da educação em geral, muito por culpa da atitude passiva do elenco dos docentes, está cada vez mais desgastada. Não é possível que, como diz Nóvoa (2007, p.17) *“os professores sejam capazes de conviver por anos com colegas em salas ao lado quando sabem que eles são irresponsáveis, medíocres e incompetentes, sem nada fazerem a esse respeito.”*

Neste concreto, penso que o ponto de viragem passa, em grande parte, pela forma como olhamos a profissão. Respeitar a profissão é, acima de tudo, ser credível connosco e com os valores que julgo serem defendidos por todos os que têm a seu encargo, dia após dia, aqueles que serão o futuro. Tal como já foi referido, o mesmo autor acrescenta ainda que nas sociedades de hoje,

seja em que patamar for, não se pode deixar de ter uma dinâmica de abertura das profissões, uma dinâmica de transparência, de rigor, de prestação de contas. E essa dinâmica de avaliação e prestação de contas é, em primeiro lugar, uma dinâmica de prestação de contas para nós mesmos e para os nossos colegas.

Quando esta atitude de saber ser e saber estar estiver de tal forma enraizada no coração dos nossos professores, a imagem sairá lavada e reforçada como uma imagem de credibilidade, confiança, segurança e de compromisso com a qualidade do ensino. Assim, esta postura permitirá encarar todos e quaisquer assuntos que à educação digam respeito, com uma postura eficiente que contribuirá para o alcançar de resultados pautados pela excelência, não só profissional, mas também de excelência dos nossos alunos. **Porém, não se pense que a credibilidade da profissão assenta apenas na credibilidade do professor e dos seus actos. A credibilidade da profissão passa também pela postura das autoridades escolares, pelas políticas educativas e pela imagem que a sociedade tem da classe.**

A este propósito, importa aqui retratar uma situação que ocorreu numa actividade de Educação Física na Escola onde fiz estágio. Por incúria ou desleixo ou talvez por falta de uma estratégia eficaz, por parte dos colegas de Educação Física, na actividade do corta-mato escolar, a contagem de voltas, não foi de todo conseguida. A falta de empenho por parte desses colegas ou, apenas, falta de uma estratégia eficaz, redundou na falta de credibilidade no seu trabalho que influenciou a credibilidade de todos nós (Professores). A credibilidade junto aos alunos tem que ser cultivada. Só seremos credíveis, se não falharmos, se não “aldrabarmos”, se formos sérios e competentes na realização da nossa actividade e se respeitarmos o aluno, a nós próprios e a profissão que exercemos.

Ser professor, hoje, é difícil. Ser bom professor, e ser um professor credível, nesta época em que a tecnologia avança rapidamente, invadindo todas as áreas da actividade humana, substituindo o homem nas mais diversas tarefas e profissões, é ainda mais difícil. Porém, não gostaria de terminar esta reflexão sem reforçar a ideia de que um bom professor, “um professor

credível”, jamais poderá ser substituído pela tecnologia. Citando uma vez mais Nóvoa, (2007, p.18) concordo que “...Podem inventar tecnologias, serviços, programas, máquinas diversas (...) mas nada substitui um bom professor. Nada substitui o bom senso, a capacidade de incentivo e de motivação que só os bons professores conseguem despertar. Nada substitui o encontro humano, (...). É necessário que tenhamos professores reconhecidos e prestigiados; competentes, e que sejam apoiados no seu trabalho (...). São esses professores que fazem a diferença. (...) Capazes de se mobilizarem, de mobilizarem seus colegas e mobilizarem a sociedade, apesar de todas as dificuldades.

3.4.5. Os desafios / dilemas na condução do processo de ensino aprendizagem.

*“Há Homens que lutam um dia
E são bons
Há outros que lutam um ano
E são melhores
Há os que lutam muitos anos
E são muito bons
Mas há os que lutam toda a vida
Esses, são os imprescindíveis”*

B. Brechl

3.4.5.1. Ser professor no século XXI

Presentemente, a profissão docente atravessa um cenário de descrença, desordem e de ameaça à própria profissão. A imagem do profissional da educação foi adulterada e hoje existe, por parte de algumas pessoas, uma descrença no professor. O professor deixou de ser visto como elemento fundamental ao futuro das crianças e é sistematicamente substituído pelas novas tecnologias. Assim, a sociedade alterou a ideia acerca da importância do Professor/Educador na educação dos seus filhos. O estatuto do professor

alterou-se não apenas sob o ponto de vista do enquadramento legal (estatuto docente), mas também no contexto real do exercício, falta-lhe autoridade e organização.

Perante este cenário, importa que se procure perceber o que provocou a alteração, pois só assim haverá capacidade de intervenção. Contudo, mais do que saber quem são os responsáveis, importa saber quais são as causas e percebê-las.

No modelo de sociedade ocidental, todas as dimensões da vida humana se encontram subjugadas à economia. Esta é dominada pelo neoliberalismo capitalista, mais ou menos selvagem, onde impera a maximização do lucro em desfavor de outros valores e onde o homem é encarado como um factor de produção, como qualquer máquina. É este modelo que o ocidente quer estender a todo o mundo. Este é o grande responsável pelo actual estado de coisas na educação. Se o homem for considerado uma máquina, passa a ser mais um elemento numa cadeia de produção, que se usa enquanto tiver vida útil para ser usado, e depois se deita fora. Neste sentido, coloca-se a seguinte questão: será que ele precisa de saber mais além do que lhe é estritamente necessário para dar continuidade à cadeia de produção do sistema onde se insere? E para que precisa ele de um Professor/Educador? Para que precisa ele, sequer, de um professor? Para quê estar a “encher a cabeça” do “homem - factor produtivo”, com coisas “supérfluas”, que não acrescentam nada à sua produtividade?

Neste quadro, o professor pode, em última instância, ser substituído pelo computador e a sala de aula pela sua própria casa. Este poderá aprender à distância, à sua própria custa, o que o sistema lhe quiser “impingir”. Deste modo, fica mais barato, há menos possibilidade de discussão e, portanto, de subversão do sistema. Neste contexto, os Governos, reféns desta ideologia, criam as condições para que ela se perpetue, através das políticas de educação que instituem.

Paralelamente a esta realidade, a sociedade ocidental evidencia zonas cinzentas, geradoras de conflitos. As campanhas massivas, através dos *média*, de propaganda desta ideologia, em que os valores da competitividade e da

concorrência são exaltados ao extremo, em detrimento de valores como a seriedade, a honestidade, a solidariedade, a justiça, a igualdade, a ética, em muito contribui para que esta sociedade se encontre na situação actual: Uma sociedade sem valores, descrente, atordoada, amorfa, incapaz de pensar por si, virando-se contra si própria, numa luta fratricida, incapaz de focalizar correctamente as causas da situação anárquica em que se encontra. Os professores são, neste contexto, um alvo fácil e é contra eles que, não raras vezes, se vira a ira de muitos, culpabilizando-os pelas suas desgraças, sem perceber que, uns e outros, estão a ser vítimas do mesmo – dos que concebem o homem como um factor de produção e não como um ser humano com Razão e Sentimento.

Tomando como referência estes elementos, pode desprender-se que o estado a que a educação chegou é reflexo de uma política mais global, fruto da ideologia dominante, que abrange todos os aspectos da vida das sociedades. Se tivermos em conta que as alterações sociais são cíclicas, é provável que a situação actual vivida pela classe docente reverta. Neste sentido, importa que o professor, independentemente dos constrangimentos que hoje enfrenta, não desista da sua missão de educar ainda que, como diz Paulo Freire, tenha que ser clandestino, ou subversivo.

Partilho do entendimento que, cada vez mais, se justifica então o **Professor/Educador, o Professor/Libertador, o Professor/Emancipador**, que terá como missão abalar os fundamentos do *status - quo* vigente e abrir caminho a um mundo novo de forma a que o futuro seja desenhado com jardins e flores.

Em Portugal, nos últimos anos, e de forma mais acentuada nos últimos quatro, assiste-se a uma guerra entre o governo e os professores, a qual tem contribuído, ainda mais, para a fragilização da profissão perante a opinião pública, bem como para o mal-estar dos profissionais da educação. O cenário tem, gradualmente, vindo a agravar-se. O professor tem visto a sua carreira cada vez mais em risco, com salários mais baixos e, conseqüentemente, a classe tem perdido estatuto social. Assiste-se, também, à invasão de pessoas de outras áreas na escola, designadamente nas áreas de gestão. Vive-se um

clima de tensão e de alguma desorganização e revolta, sendo que o professor tem sido vítima de uma política de contenção, impedindo-o de desempenhar a profissão no auge das suas capacidades. Neste panorama, inúmeros docentes estão a abandonar a profissão, sendo que entre muitos dos que permanecem, se instalou o medo e o desânimo.

Face a estes constrangimentos, a função de educador tem sido relegada para segundo plano, em detrimento de funções burocráticas e administrativas. Assim, o professor tem que ser capaz de parar para pensar e questionar-se acerca do futuro que quer. Para si, enquanto cidadão, para si, enquanto professor, para a própria profissão, para os alunos, ou seja, que futuro quer para o futuro.

No contexto actual, o professor tem que ser mais flexível, mais aberto. Deve valorizar o diálogo com os outros profissionais da educação, reunir-se e discutir os problemas que actualmente se abatem sobre a classe e sobre a educação. Acresce que o professor deve ter um percurso de permanente estudo. *“Um médico que só sabe de medicina nem de medicina sabe”* dizia-nos a professora Olga Vasconcelos, no decorrer do primeiro semestre do terceiro ano da Licenciatura, citando Abel Salazar. **O professor deve ser um eterno estudante, para poder ser um educador no verdadeiro sentido da palavra, ou seja, estabelecer relações com os alunos, envolver-se com eles, para que eles consigam adquirir conhecimentos, porque é nesta transmissão de conhecimentos que a humanidade se educa e se desenvolve, passando conhecimentos de geração em geração.** O professor deve insistir na cidadania, nos valores éticos e morais, ter uma atitude de permanente auxílio, presença na vida e no desenvolvimento do conhecimento das crianças. **Importa, assim, que o professor seja humilde, flexível e crie relações com os alunos de modo a que a educação aconteça de uma forma fluida, onde o sentido de educar esteja presente. Já os alunos devem estar motivados e envolvidos no processo, conscientes de que estão a aprender e do porquê de estarem a aprender aqueles conteúdos.**

Já Luís de Camões dizia que: *“mudam-se os tempos, mudam-se as vontades”*. Porém, estar diferente não significa, necessariamente, estar melhor.

Neste sentido, o professor tem que reflectir acerca do modo como se deve **adaptar às novas exigências**, sendo que só os apaixonados, os amantes da educação estarão predispostos para encarar esta luta. Assim, considero que o professor do futuro tem que ser capaz de continuar a ser, mais do que nunca, um apaixonado pelo acto de educar e saber **envolver o aluno durante a aula**. **O bom professor será aquele que conseguir demonstrar ao aluno a importância de aprender. O professor é, e será sempre, fundamental no sucesso do aluno. É a atitude do professor que vai fazer com que a prestação do aluno seja boa ou má. O professor terá que encontrar estratégias para integrar e incluir todos os elementos das turmas, não deverá perder sem preocupação algum aluno por desinteresse ou falta de motivação. É papel fundamental do professor estar em sintonia com os alunos e com aquilo que eles pensam.**

Os desafios que se avizinham à profissão de professor não serão fáceis de enfrentar. Requerem empenho e, sobretudo, querer. O caminho vislumbra-se árduo e sinuoso, com obstáculos diversos, designadamente a necessidade de tornar as novas tecnologias aliadas e não obstáculos no acto educativo. Outro aspecto importante é o entendimento de que as **crianças de hoje não são as mesmas de ontem, nem serão as mesmas de amanhã**. Assim, é necessária uma adaptação e compreensão por parte do professor. Já na Educação Física, as questões que se colocam também são distintas. Menciono, a título de exemplo, os casos de obesidade que não param de aumentar, que, frequentemente, levam a problemas de saúde; o sedentarismo que também não para de aumentar; o facto de hoje as crianças já não brincarem nas ruas, não apanharem chuva, não caírem, **não correrem livremente, não jogarem “à bola”**. Podemos dizer que hoje temos crianças criadas entre quatro paredes que preferem a internet e os vídeo-jogos, ao relacionamento com os seus pares.

Bem diferente de outros tempos, quantos de nós, quando éramos crianças, não chorávamos e ríamos depois de uma pelada de Futebol, depois de uma noite de verão a jogar jogos que inventávamos na hora? E era aí, na rua, no relacionamento com as adversidades que se ganhava querer, força de

vontade, carácter. Alguns valores morais fortaleceram-se aí, no respeito pelo colega.

Mas hoje a realidade é outra e cabe aos profissionais da educação estarem atentos e preparados para encararem estes problemas que, neste início do século XXI, tomam conta do dia-a-dia.

Independentemente dos constrangimentos e do **status** social fragilizado do docente, quero ser professor, sinto que quero ser um educador no sentido enunciado por Paulo Freire. Recuso-me a olhar o exercício da função docente no sentido mecanicista e de formação de robots, pretendo ser capaz de contribuir para o atenuar destes problemas, pois se cada um fizer a sua parte, com certeza que teremos algum sucesso. E ser professor é isto mesmo, é ter recompensas que nem sempre são visíveis.

3.5. Avaliação do desempenho docente

“Somente com o coração se pode ver correctamente; o essencial é invisível aos olhos.”

Saint - Exupéry

3.5.1. Contextualização

Ao longo deste ano de estágio constatei que ser professor é muito mais que dar aulas. A vida do professor na escola não se confina às quatro paredes da sala nem apenas à relação com os alunos. Existe toda uma comunidade na qual o professor se insere, que contempla também funcionários, pais, encarregados de educação, autoridades escolares, autoridades locais, e a comunidade envolvente. Existe um espaço amplo que é a Escola no seu todo e existe um espaço específico a sala dos professores, local de encontro nos intervalos das aulas ou entre aulas. Este é um espaço privilegiado de observação para entender melhor o que é ser professor, para perceber melhor como cada um se relaciona com o outro. Mas, sobretudo, como cada um encara a actividade docente, os seus anseios, as suas aspirações, os seus medos e receios. Pelo que fui observando e ouvindo, para além das preocupações puramente pedagógicas, os professores manifestam uma

grande preocupação com o seu futuro como docentes, fundamentalmente, em quatro aspectos: A idade de aposentação; a possibilidade de poderem vir a ser excluídos da actividade pela redução dos postos de trabalho; a progressão na carreira e, obviamente, a questão da avaliação de desempenho docente.

Esta questão da avaliação foi, durante muito tempo (ao longo deste ano lectivo), tema de debates acessos e conversas inflamadas entre os professores, cada um manifestando a sua ideia quanto ao como, ao porquê, ao para quê e ao por quem ser avaliado. O modelo de avaliação – ou modelos – que o ministério tentava impor, e acabou por impor, foi, naturalmente, também, motivo de fortes discussões e críticas. Tanto quanto pude constatar, os professores, na sua maioria, são da opinião que é necessário e importante serem avaliados. Contudo, rejeitam, isso sim, um modelo de avaliação cuja ênfase é nos aspectos formais e burocráticos, em detrimento de aspectos substanciais, designadamente os aspectos pedagógicos. Na sua opinião esta perspectiva serve, antes de mais, interesses materialistas e monetários, em detrimento de interesses educativos e culturais. Estes consideram que este modelo serve mais para penalizar a mediocridade do que para reconhecer o mérito, com as implicações daí decorrentes para a progressão na carreira, bem como na estabilidade docente; enfim, que privilegia a aparência e a imagem em vez da realidade e a essência.

A tomada de consciência deste clima de conflitualidade no contexto escolar entre professores, entre estes e o Ministério da Educação, fez-me considerar pertinente a abordagem desta temática, porquanto é de grande importância para a profissão para a qual me estou a preparar. Deste modo, início esta abordagem com um breve enquadramento teórico para depois avançar para o trabalho de campo em que realizei entrevistas a docentes com vários perfis. Com a realização deste pequeno estudo **procurei compreender melhor o modo como a avaliação de desempenho é encarada pela classe docente.**

3.5.2. Enquadramento teórico

Conceito (s) de avaliação

A tentativa de encontrar uma definição única acerca de avaliação, capaz de a conceptualizar com rigor e exactidão e de forma sintética no universo de ideias que o termo encerra é, para além de uma tarefa destinada ao insucesso, uma tarefa com pouca razão de ser. Até porque o conceito de avaliação depende do objecto de avaliação e do próprio objectivo. Assim, mais importante que encontrar um conceito abrangente, deve procurar-se o conceito que melhor se adapte às circunstâncias específicas do objecto e do objectivo da avaliação. Não obstante a pertinência desta premissa, importa aqui sistematizar algumas ideias de especialistas na matéria.

Começando pela sistematização do significado da palavra avaliação, o que pode ser obtido pela consulta de dicionários pode ser, também, uma boa ajuda nesta tentativa de melhor conhecer este conceito. Vejamos o que dizem:

O Dicionário da Língua Portuguesa, da Porto Editora, editado em 2000, atribui-lhe seguinte significado:

- Ao substantivo “avaliação”: “acto de avaliar; valor determinado pelos avaliadores; computo; apreciação; estima;
- Ao verbo “avaliar”: “determinar a valia ou o valor de; apreciar o merecimento de; reconhecer a grandeza, força ou intensidade de; orçar; computar; reputar; apreciar; julgar.

Já o dicionário de sinónimos do Microsoft Word (MW) define Avaliar como: “Apreçar, aquilatar, classificar, calcular e cotar”.

Parece evidente não haver aqui uma uniformidade total, sendo que as definições do Dicionário de Sinónimos do MW têm uma conotação mais quantitativa, mais própria das Ciências Contabilísticas e Económicas parecendo ter havido uma evolução do conceito de avaliação no sentido de que hoje avaliar tem mais a ver com classificar e graduar do que com reconhecimento, apreciação ou estimação (Ferreira, 2006)

Neste sentido, Hadji (cit. por Ferreira, 2006, p. 21) a propósito da questão o que é avaliar? Afirmar “que a resposta será sempre inacabada e inexacta.” E, num inquérito realizado a professores, de forma a conseguir dados para

definições mais elaboradas constatou que “os verbos: verificar; julgar; estimar; situar; representar; determinar, são os mais escolhidos pelos professores na utilização da avaliação”(idem)

Por sua vez, Barbier (cit. por Ferreira, 2006, p. 21) vem de encontro a Hadji, afirmando que: *“O acto de avaliar pode ser considerado como um processo de transformação das representações, cujo ponto de partida seria uma representação factual de um objecto e o ponto de chegada a uma representação normalizada desse mesmo objecto. Em suma, uma construção baseada num juízo com critérios predefinidos.”*

Já Leite (cit. por Ferreira, 2006, p. 22) refere que na avaliação *“nada é definitivo. A este conceito está associada a ideia de constante renovação e modificação, num sentido de permanente questionar, para melhorar (...) Assim, a avaliação é questionável, encerrando em si a perspectiva de também ela ser avaliada para ser melhorada”*.

Carvalho (2001, p. 45) vai também ao encontro da posição de Hadji, quando se reporta à dificuldade de se obter uma avaliação exacta e objectiva. A autora afirma que *“a avaliação tem a pretensão de apreender da realidade algo que possa transcrever para uma medida, uma descrição, uma representação dessa realidade. (...) A objectividade na avaliação não se consegue com medidas rígidas, mas antes com aproximações qualitativas e progressivas. (...) Há na avaliação um conjunto de subjectividades que lhe são intrínsecas e naturais.”*

No que concerne à actividade docente, Simões (cit. por Ferreira, 2006, p. 24) apresenta a seguinte sistematização: *“A natureza polissémica do conceito de avaliação apresenta-se como um facto sobejamente constatado e reconhecido. Novo (1990), partindo da revisão da literatura, constata a diversidade de definições de avaliação sistematizando-as em três grupos. O primeiro relaciona-se com definições de avaliação baseadas em objectivos e, deste modo, a avaliação é o processo de determinação da consecução de determinados objectivos. O segundo grupo é caracterizado por definições descritivas e não judicativas: avaliar é recolher e examinar informação. A avaliação do mérito ou do valor e a natureza judicativa da avaliação é a*

característica do terceiro grupo de definições. Este autor considera ainda que é possível encontrar definições de avaliação que combinam a natureza descritiva com a judicativa. Assim, enquanto alguns autores confinam a avaliação exclusivamente à descrição ou ao julgamento, outros defendem a sua natureza descritiva e judicativa. Para uns, a dimensão de julgamento desempenha um papel essencial em qualquer acto de avaliação (Scriven, 1967; Guba & Lincoln, 1985; Joint Committee, 1981); para outros, o importante é descrever e não julgar (Cronbach, 1963, 1980); para outros é essencial descrever e julgar (Stake, 1967). Os defensores da perspectiva de avaliação como descrição, associam-na à avaliação formativa, recusando-se a conceber a avaliação como julgamento pelo facto de entenderem qualquer tipo de julgamento como ponto de chegada da avaliação. Novo (1995) incorpora na sua definição a descrição e o julgamento, feitos a partir não só de competências e desempenhos, mas também da eficácia. Assim, a avaliação de professores é «o processo de descrever e julgar o mérito e o valor dos professores, tendo por base o seu conhecimento, competências, comportamento e os resultados do seu ensino».

Face ao exposto, depreende-se que a Avaliação do desempenho docente pode contemplar duas orientações distintas: 1ª) Avaliação de tipo descritivo, de carácter unicamente formativo, visando a melhoria do desempenho; 2ª) A Avaliação do professor tendo em consideração uma decisão final, julgando-se, no final do processo, o mérito e o valor do desempenho do professor num determinado momento, espaço, e realidade concreta (Ferreira 2006).

Estas duas vias de apreciação constituem aquilo que Scriven (cit. por Simões,) considera ser a distinção, respectivamente, “entre avaliação formativa e avaliação sumativa” (Ferreira, 2006, p.25)

Partindo desta dupla componente da avaliação, Novo (1990, cit. por Simões) considera 4 funções inerentes ao processo avaliativo:” 1) A avaliação formativa tem como objectivo preparar, melhorar e desenvolver o professor; 2) A avaliação sumativa tem como objectivo a prestação de contas, a certificação ou a selecção; 3) Tem, também, objectivos sociopolíticos e psicológicos através da promoção do conhecimento de uma dada realidade, neste caso educativa, e da motivação do próprio professor para os comportamentos

considerados adequados ao sistema; 4) Pode, ainda, cumprir uma tarefa exclusivamente administrativa/ burocrática, na legitimação de uma determinada autoridade sobre o professor” (Ferreira, 2006, p. 25).

Méndez (cit. por Ferreira, 2006, p. 27), ao reportar-se à avaliação formativa, refere que: *“Em rigor, deve entender-se que avaliar com intenção formativa não é o mesmo que medir ou qualificar, nem mesmo corrigir. Avaliar não é, tão pouco, classificar, nem examinar, nem aplicar testes. Paradoxalmente a avaliação tem a ver com actividades de qualificar, medir, corrigir, classificar, certificar, examinar, testar mas não se confunde com elas. Partilham um campo semântico mas diferenciam-se pelos recursos que utilizam e os usos e fins que servem. São actividades que desempenham um papel funcional e instrumental. Com estas actividades artificiais não se aprende. Em relação a elas, a avaliação transcende-as. É onde elas não chegam que começa, exactamente, a avaliação educativa. Para que ocorra é necessária a presença de sujeitos.”*

Avançando em força neste trilho da avaliação, Winter (cit. por Ferreira, 2006, p. 28) considera existirem dois modelos de avaliação: 1) **“Modelo de produto** - O valor do processo de avaliação reside no produto gerado. Porquanto este representa uma nova base de informações, sobre o desempenho do professor que será, utilizada para atingir os objectivos da avaliação, nomeadamente melhorar o desempenho profissional recorrendo a recomendações. **Modelo de processo:** O valor reside no modo como o trabalho se procura, sendo ele que irá conduzir ao desenvolvimento profissional. Este modelo procura gerar avaliações exactas do desempenho do professor que servirá de base a prescrições posteriores. Assim, não se trata de produzir informação sobre o trabalho dos professores, mas sim de produzir ideias que estes possam utilizar para aperfeiçoar o seu próprio trabalho.”

Face à divisão destes dois tipos de modelo, o **modelo de processo** apresentado por Winter parece ser o mais consentâneo com a autonomia dos professores que esperam esquemas de avaliação simples, evolutivos e dinâmicos, num quadro de formação permanente. Contudo, em muitos países o

que prevalece é o primeiro, ou seja, o modelo de produto que enaltece os resultados em detrimento dos processos utilizados.

3.5.2.1. A avaliação de desempenho docente em retrospectiva

Presentemente, a avaliação de desempenho docente está inscrita no princípio instituído no preâmbulo do Estatuto da Carreira Docente (Decreto-Lei nº 1 / 98, de 2 de Janeiro), relativo à avaliação do desempenho docente que transcrevo, recorrendo a Jorge Lemos e Luís G. Carvalho. *“A avaliação do desempenho dos docentes passa, assim, a ser encarada como estratégia integrada no modo como as escolas, enquanto instituições dinâmicas e inseridas num sistema mais amplo, desenvolvem e procuram valorizar os seus recursos humanos, cujo processo, nos termos do artigo 39º do Estatuto da carreira Docente, deve ser objecto de regulamentação em diploma específico.”* (Lemos, Carvalho, cit. Ferreira, 2006, p. 26)

Parece existir, contudo, alguma unanimidade em considerar que a avaliação é intrínseca ao próprio desempenho dos professores, não sendo apenas mais uma tarefa administrativa ou um cumprimento burocrático, assumindo-se, antes, como uma estratégia de gestão de recursos humanos incorporada na própria dinâmica quotidiana da escola. Para o mesmo autor, a avaliação tem que se relacionar intimamente com a autonomia, com a reflexão, com a aprendizagem permanente e, por fim, o professor tem que estar receptivo à mudança visando o seu aperfeiçoamento profissional (Ferreira, 2006).

Mas qual o percurso que a avaliação de desempenho docente seguiu ao longo das diferentes alterações da carreira docente?

Esta foi uma questão com que, desde logo, me deparei pois, como jovem estagiário inexperiente que sou, não detinha conhecimento suficiente acerca desta matéria. Assim, constatei que a avaliação docente é algo que além de não ser novo na vida do professor, se reveste de roupagens muito distintas e esta nova configuração, pelo que pude depreender, tem gerado grande conflitualidade e desestabilização no seio da classe docente.

De modo a melhor procurar compreender as alterações que a avaliação de desempenho tem sofrido e numa abordagem rápida e não especulativa apresento uma pequena retrospectiva do que tem sido a avaliação Docente em Portugal desde o início do século XIX socorrendo-me, uma vez mais, de Ferreira (2006).

3.5.2.1.1. Do Início do Século Dezanove ao Estado Novo

No reinado de D. João VI, por proposta de Monteiro da Rocha, é restabelecido o exame de admissão à carreira docente, que vigorava no tempo do Marquês de Pombal, com o objectivo de avaliar a competência científica e pedagógica dos candidatos. Na mesma proposta é defendido, também, que o desempenho profissional dos professores ao longo da sua carreira seja vigiado com alguma frequência pela inspecção-geral do ensino que, nos seus relatórios sobre as escolas do país, incluiria capítulos específicos sobre a apreciação do trabalho docente (Ferreira, 2006, p. 57).

Este modelo de avaliação era uma avaliação que visava o controlo da actividade docente, que na época se deparava com falta de professores de qualidade.

Nesta época, o ensino em Portugal caracterizava-se por ser arcaico, de baixa qualidade científica e pedagógica, em parte pela existência de poucos professores. Ribeiro Sanches, filósofo e médico português, grande defensor das correntes pedagógicas Francesas de Rousseau e Montesquieu, referiu que, para desenvolver o ensino, não bastava reformar os programas, metodologias e criar as condições materiais para práticas pedagógicas de qualidade, era igualmente imprescindível inspeccionar o trabalho dos professores e guiar de forma rígida o seu trabalho docente, para garantir a sua eficácia (Ferreira, 2006). Candeias Martins reafirma as mesmas preocupações, afirmando que Sanches vê o professor como um instrumento, com uma função concreta: isto é, *“educar para a cidadania, para a modernidade e para o progresso no respeito pela ordem vigente ao serviço da Razão (...) através de um ensino centralizado e afastado dos meios eclesiásticos”*. (Martins, cit. Ferreira, 2006, p. 58)

Nesta fase, como incentivo ao desempenho do professor, foi recuperado um decreto de D. João VI, que determinava uma pensão pecuniária a todos os docentes aposentados que concluíssem 30 anos de serviço docente. Este incentivo foi aproveitado pelo poder político da época, como forma de promover o empenho e dedicação do professor. A lei da Junta Provisional do Governo em 1821, inspirada na lei de D. João VI, dizia que teria direito a pensão quem *“reger louvavelmente e sem nota, as suas respectivas cadeiras”* (Carvalho, cit. Ferreira, 2006, p.60).

Assim, a avaliação do professor não era feita pelo mérito, mas pelo cumprimento de metas - os programas – e pela conduta moral. Acresce que o professor não poderia ter qualquer tipo de contestação ao sistema político, ideológico e instituições liberais e não poderia cometer erros muito graves na sua conduta profissional, nas suas componentes, moral, científica e pedagógica.

O liberalismo veio reforçar esta tendência de vigilância e controlo dos professores através da avaliação. Para os liberais o ensino era um instrumento na formação dos cidadãos, que se queriam formados segundo os ideais Liberais pelo que era necessário exercer grande vigilância sobre os professores e a avaliação destes estava subordinada a esta ideia

Mais tarde, na vigência da ditadura de Costa Cabral, o centralismo no ensino reforçou-se e *“a formação, nomeação, fiscalização e avaliação do corpo docente do Estado revelavam acima de tudo uma grande preocupação de “depuração” político-ideológica, sem grande amplitude nos campos da promoção de melhoria qualitativa do corpo docente.”* (Ferreira, 2006, p. 61).

No exposto depreende-se que a avaliação dos professores sempre se debateu com vários problemas. Por um lado, o controlo ideológico sobre os Professores, por outro, a falta de Professores com habilitação mínima para a docência e ainda, por outro, as grandes dificuldades orçamentais. Rómulo de Carvalho (cit. por Ferreira, 2006, p. 62) cita, a este propósito, o deputado Barreto Feio, dizendo: *“Os mestres particulares são úteis ainda mesmo que ensinem mal, porque mais vale saber ler e escrever mal, que não saber.”* Neste contexto, e perante a míngua de professores, alguns governos liberais

deixaram de exigir o exame de admissão à carreira e prescindiram na prática, não na lei, das inspecções gerais às escolas. Deste modo, conciliavam-se os três vectores limitativos: 1º) falta de professores para avaliar; 2º) falta de avaliadores competentes e eficientes; 3º) dificuldades orçamentais sucessivas. Mesmo assim, quando existia um certo desafogo financeiro, o Estado não deixou de promover algumas *“inspecções gerais extraordinárias, nos anos de 1862, 1863, 1864, 1867 e 1875, que sufocavam as escolas com inquéritos e relatórios para preencher”* (Fernandes, cit. por Ferreira, 2006, p. 63). Desta forma se cumpriam os desígnios explicitados nos relatórios do Conselho Superior de Instrução Pública, desde 1844 até 1859, nos quais se reconhecia a necessidade de existir uma avaliação externa do desempenho dos professores, de modo a garantir as boas práticas e a escolha de *“bons professores habilitados em escolas normais”* (Alves, cit. por Ferreira, 2006, p. 63).

“Um decreto da época, assinado pelo ministro Rodrigues Sampaio e pelo Director Geral da Instrução Pública, Jaime Moniz, datado de 1873, que visava o controlo das actividades desenvolvidas pelos professores durante o ano lectivo baseava este controlo num relatório anual a ser feito pelo professor em que se elencavam de, forma ordenada, as metodologias de ensino adoptadas, o ponto da situação relativamente ao cumprimento dos programas, as dificuldades encontradas, o desempenho e os resultados dos alunos nas aprendizagens” (Ramos do Ó, cit. por Ferreira, 2006, p. 64).

Ainda segundo Ferreira (2006) de finais do século XIX até à década de 30 do século XX, o relatório elaborado pelo professor e o livro de ponto passaram a constituir os principais instrumentos de avaliação docente.

O livro de ponto, fonte privilegiada de informação sobre a assiduidade do professor e do cumprimento escrupuloso dos programas servia como instrumento de controlo diário por parte do reitor e director de classe do estabelecimento de ensino e em caso de queixas relativamente ao desempenho dos professores, por parte da inspecção central da instrução pública.

Já o relatório elaborado pelo professor deveria conter os seguintes itens:
a) *Planificação das aulas*; b) *Integração no espírito da escola*; c) *Metodologias*

adoptadas; d) Rendimento escolar dos alunos; e) Actividades extracurriculares (Ramos do Ó cit. por Ferreira, 2006, p. 65).

Depois de redigido o documento seria analisado pelo director da classe e, posteriormente, pelo reitor que, por fim, o enviaria ao director-geral do ensino secundário.

A grande Reforma Global para o ensino de João Camoesas, Ministro da Instrução da 1ª República, datada de 1923, não substituiu os princípios basilares da legislação de 1901 e de 1873, relativa à formação e avaliação de professores. Constituía uma verdadeira Reforma Educativa e teve em António Sérgio um dos principais mentores. Relativamente à avaliação dos professores, segundo Rómulo de Carvalho, foram instituídas os seguintes princípios: *a) Os professores efectivos que ao fim de três anos não tiverem um desempenho positivo, terão o seu salário reduzido em 20%; b) Se essa punição não servir de emenda e o professor continuar a pautar o exercício da sua profissão por parâmetros abaixo do minimamente aceitável, durante novo período de 3 anos, deverá ser suspenso de funções; c) Partindo de um índice salarial único, existirão acréscimos pecuniários para aqueles que se revelarem mais empenhados e competentes no desempenho docente; d) A antiguidade deixará de ser o factor crucial para a nomeação e promoção dos professores para determinadas funções. Passará a contar apenas a dedicação e o exercício competente das suas funções; e) Defesa de uma formação contínua e de intercâmbio entre instituições de ensino nacionais e estrangeiras, de modo a garantir a aplicação de currículos e metodologias pedagógicas actualizadas; f) A garantia de pensão de aposentadoria, igual ao último salário auferido, ao fim de 25 anos de bom desempenho ao serviço do ensino* (Carvalho, cit. Ferreira, 2006, p. 73).

Estes princípios, nunca foram levados à prática. A Reforma não teve êxito sendo que nunca foi aplicada e o ministro caiu.

Mas como é que se processou a avaliação do desempenho docente durante os 16 anos da 1ª República? Resumidamente, o processo era o seguinte: Após aprovação no estágio, o candidato a professor para concluir com êxito a sua formação deveria realizar um exame de Estado, nos primeiros

dez dias do ano lectivo logo a seguir à conclusão do segundo ano da sua preparação pedagógica. Este exame era decisivo na avaliação do professor e só a sua aprovação permitia o acesso ao período probatório.

Depois de dois anos de exercício em regime de período probatório, o docente passava à categoria de extraordinário, podendo concorrer com os demais do seu grupo de ensino às vagas nacionais, sendo a graduação feita por antiguidade. Após colocação neste concurso, conquistavam o estatuto de professores ordinários. É visível que se tratava mais de uma avaliação da formação do professor do que de uma avaliação do desempenho.

3.5.2.1.2. O Estado Novo e a Reforma de 1947

Após este período, segue-se a Ditadura de Salazar, conhecida por Estado Novo. Relativamente ao Ensino em geral e aos professores em particular, continuam as perseguições políticas aos professores mais notáveis. *A este propósito, António Nóvoa refere que a profissão de professore estava, nesse tempo, sob o fogo cruzado das mais diversas acusações, críticas e depreciações da sociedade, oriundas dos mais diversos sectores como o político, económico e mediático* (Nóvoa, cit. por Ferreira, 2006, p. 79).

Aquando da chegada ao poder, Oliveira Salazar concebeu e aplicou um projecto, politicamente consistente, sustentado por uma ideia de Portugal caracterizada pela tacanhez, falta de ambição, provincianismo, ruralidade e catolicismo retrógrado e anacrónico.

O ensino, neste contexto político, tinha como missão: contribuir para o reforço desta ideia de Portugal desempenhando um papel importante no regime. O que os políticos e intelectuais da época pensavam do ensino fica bem demonstrado nas ideias e expressões que se seguem: *“um acto de corrupção dos verdadeiros ideais lusitanos”*; pois *“Felizes aqueles que não sabem ler”*, como afirmou o Conde da Aurora, na altura figura social de relevo (cit. Ferreira, 2006, p. 79). Alfredo Pimenta, distinto historiador da época, complementava este princípio ideológico com a afirmação: *“Abrir uma escola é abrir dez cadeias”*, que se enquadra na oposição aos ideais educativos da 1ª

República que propagandeavam, *“abrir uma escola é fechar uma cadeia”* (Gal, cit. por Ferreira, 2006, p. 79), concluindo com mais esta “preciosidade”: “o povo português [analfabeto] já sabe demais” (Carvalho, cit. por Ferreira 2006, p. 80).

João Ameal, escritor da época, afina pelo mesmo diapasão ao referir *“felizes os que esqueceram as letras e voltaram à enxada”* (cit. por Ferreira, 2006 p. 80). A escritora Virgínia de Castro Almeida comunga desta ideia quando afirma que *“A parte mais linda de Portugal são os 75% de analfabetos”* (idem).

Salazar, em entrevista a António Ferro, numa espécie de síntese desta linha de pensamento, não deixa margem para dúvidas sobre o que seria a política de ensino em Portugal, durante o Estado Novo - O Elogio da Ignorância e do Analfabetismo – ao afirmar que *“é mais urgente formar as elites do que ensinar o povo a ler”* (idem).

Neste contexto, é óbvio que os professores não teriam vida fácil e o Poder Político tudo faria para os controlar.

Visto como instrumento do mal, identificado como o comunismo ou influências modernas estrangeiras, o professor deveria ter a sua prática docente e social bem controlada de modo a ser um agente do regime a trabalhar em prol do mesmo na perpetuação dos seus inquestionáveis valores e padrões morais (Carvalho, cit. por Ferreira, 2006, p. 80).

No início da década de 30, o então Ministro da Instrução Pública, Cordeiro Ramos, publica uma circular e um Decreto-lei no sentido de definir critérios para distinguir os bons e os maus professores. Na circular, de 24 de Abril de 1931, era criado um “boletim de classificação dos serviços docentes” e o professor era solicitado a emitir um parecer por escrito sobre o mesmo. Neste Boletim constavam os seguintes cinco parâmetros de avaliação, a saber: 1) identificação, a preencher pelas secretarias das escolas; 2) caracterização geral das turmas entregues ao docente e planificação lectiva e relatório das actividades desenvolvidas; 3) currículo vitae do professor; 4) apreciação global do desempenho do professor pelo director de classe, através da análise minuciosa do livro de ponto, das fichas de trabalho, dos instrumentos de avaliação, da assiduidade e pontualidade dos cadernos diários e das próprias

aulas, estando prevista a sua assistência, entre outros elementos considerados relevantes para o efeito; 5) o parecer final do Reitor, versando sobre os mesmos elementos referidos no ponto anterior (Ferreira, 2006).

Este modelo foi suspenso no ano seguinte por revelar alguns inconvenientes, nomeadamente a subjectividade do avaliador, o Reitor, que, frequentemente, confundia a avaliação do professor com a do estabelecimento de ensino pelo qual era responsável.

Foi neste enquadramento que surgiu em 1947 a Reforma dos Ministros Pires de Lima e Caeiro da Mata. Esta Reforma Educativa não passava, porém, de um conjunto de leis avulsas nas quais se redigiam um conjunto de intenções sem coerência nem lógica. Sobre a avaliação dos Professores, foram estabelecidos alguns critérios considerados fundamentais para uma avaliação eficaz e introduziu um complexo sistema de controlo, coordenado pelo reitor e concretizado pelos directores de ciclo, inspecção, manual e avaliação nacional.

Este novo modelo de avaliação ficou consubstanciado no artigo 183º, do Decreto-Lei nº 36507, que a seguir se transcreve na íntegra: *“a) o rendimento do ensino, verificado pelas visitas dos inspectores, pela observação dos sumários das lições; pelas informações dos reitores e pelos resultados dos exames; b) a exactidão e o espírito de justiça no julgamento dos trabalhos e provas dos alunos, sem benevolência ou rigor exagerados; c) a assiduidade e a pontualidade; d) o espírito de disciplina, revelado sobretudo no exemplo e no emprego de meios dissuasórios; e) o amor e o zelo pelo ensino; f) a dedicação exclusiva ou preponderante à profissão de professor, sem dispersão por outras actividades; g) o carinho nas relações com os alunos; h) o número de faltas e de licenças, verificando-se, quanto às faltas justificadas os motivos invocados; i) o espírito de cooperação e de lealdade nas relações com o reitor e os colegas; j) a intervenção em trabalhos circum-escolares; l) o respeito pelas autoridades e pelos princípios consignados na Constituição e nas leis; m) a reputação e o prestígio alcançados no meio escolar e extra-escolar; n) a competência, considerando-se como tal não só o saber, originariamente adquirido, mas o esforço contínuo para o aperfeiçoamento das qualidades docentes e para aquisição de novos conhecimentos, o uso dos mais eficazes*

métodos pedagógicos e o equilíbrio no ensino, sem faltas nem excessos.” (Pacheco e Flores, cit. por Ferreira, 2006, p. 82).

Neste quadro legislativo, os inspectores tinham instruções especiais para prestar particular atenção às alíneas i) e l). Já a classificação atribuída aos docentes tinha carácter qualitativo, e constava de dois níveis: o bom e o deficiente.

A formação contínua, designada no decreto como aperfeiçoamento das qualidades docentes, merecia também alguma atenção. Tal como já tinha acontecido no passado, a falta de meios, nomeadamente a falta de recursos financeiros e recursos humanos, colocou alguns entraves à aplicação deste modelo e a avaliação dos professores passaria, novamente, para a alçada quase exclusiva dos reitores, que assumiriam na íntegra o papel reservado ao inspector. Como diz Ramos do Ó, durante o Estado Novo, *“os reitores tiveram uma extrema importância na construção de um ensino governamentalizado”* (Ramos do Ó, cit. por Ferreira, 2006, p. 83).

Em síntese, resumindo a lei de 1947, no que à avaliação de professores se refere, cumpriu, apenas, metade da sua função inicial - manutenção e perpetuação dos ideais protagonizados por Salazar e pelo Estado Novo. A qualidade do ensino foi relativizada e subalternizada e o professor acabou por ser avaliado, não pela forma como realizava a sua função pedagógica, mas antes, pela forma como respeitava e ajudava a respeitar e a manter a ordem dominante.

Com o fim do Estado Novo e advento da Democracia, a política de Ensino sofreu profundas alterações e, conseqüentemente, a avaliação dos professores. O fervor revolucionário e a falta de maturidade e experiência dos agentes políticos, próprios destes momentos históricos, levaram a que a avaliação de desempenho docente passasse de uma fase de completa instrumentalização a uma fase de total liberdade, cabendo aos professores a auto-regulação do seu desempenho. Contudo, uma vez mais recaiu sobre o professor a tentação da instrumentalização, por parte das forças políticas, no sentido de fazer dele o veículo da mudança, o motor da transformação revolucionária, rumo a uma sociedade socialista.

Os debates sobre pedagogia, didáctica, currículos, regras, gestão escolar entre outras assumiram-se como um processo contínuo, permanente e longo. Neste contexto, e segundo Teodoro (cit. Ferreira, 2006, p. 90), *“as metas ainda estavam longe de ser estabelecidas por isso mesmo, e não havia critérios para avaliar o desempenho docente, sendo que o único requisito a cumprir era o respeito pelos ideais revolucionários de Abril.*

3.5.2.2. Lei de Bases de 1986

O panorama do Estado Novo viria a ser alterado com a Lei de Bases do Sistema Educativo Português de 1986, associando aos princípios orientadores da avaliação docente que ficaram delineados no Estatuto da Carreira Docente de 1990, posteriormente regulamentada de 4 de Julho de 1992, e as alterações introduzidas com o Decreto-lei 1/98.

Nestes documentos, é efectuada uma clara distinção entre a avaliação como instrumento formativo e inspecção hierárquica e considerando uma ferramenta motivadora para os professores.

Assim, a avaliação regular da prática docente é interna e passa por um documento pessoal do professor, em que este apresenta uma reflexão autocrítica do seu desempenho ao órgão de gestão da escola, em que leccionou, tendo em consideração parâmetros e critérios definidos na lei (Ferreira, 2006, p. 91).

Por norma, todo o professor teria **Satisfaz** e só no caso de este pretender **Bom**, ou **Muito Bom**, ou ainda no caso de lhe ser proposto **Não satisfaz**, haveria recurso a uma avaliação externa. Os critérios ou parâmetros a observar no referido documento eram os que a seguir se explicitam: a) *serviço distribuído*; b) *relação pedagógica com os alunos*; c) *cumprimento dos núcleos essenciais dos programas curriculares*; d) *desempenho de cargos directivos e pedagógicos*; e) *participação em projectos e actividades desenvolvidas no âmbito da comunidade educativa*; f) *acções de formação frequentadas e unidades de crédito obtidas*; g) *contributos inovadores no processo de ensino-*

aprendizagem; h) estudos realizados e trabalhos publicados.” (art. 39º, cit. Ferreira, 2006 p.91).

“Porém, para a tutela, este modelo de avaliação assumiu carácter meramente administrativo e, por isso, introduziu algumas mudanças na forma e no conteúdo. Como referem Pacheco e Flores (cit. Ferreira, 2006, p. 91), “Apesar dos pressupostos eventualmente inovadores, o processo de avaliação, que é objecto de regulamentação em 1998, refere-se unicamente à avaliação do desempenho, mantendo o propósito da certificação e ignorando o objectivo do desenvolvimento””.

A década de 80, *“Na explosão escolar trouxe para o ensino uma massa de indivíduos sem as necessárias habilitações académicas e pedagógicas, criando desequilíbrios estruturais extremamente graves”* (Nóvoa, cit. por Ferreira, 2006, p. 91). Para remediar a situação, criaram-se programas de profissionalização que se revelaram insuficientes, *“não introduzindo dinâmicas inovadoras na formação de professores, nem do ponto de vista organizativo e curricular, nem do ponto de vista conceptual”* (idem), razão pela qual se justificava uma avaliação permanente dos professores.

Pacheco e Flores (cit. por Ferreira, 2006, p. 91) reforçam esta ideia ao afirmarem que *“No actual processo de avaliação, o documento de reflexão crítica é um registo que pode ajudar os professores a analisarem as suas actividades, mas não deixa também de ser reduzido a uma classificação administrativa sem qualquer efeito de diferenciação. Por outras palavras, não equivale a uma avaliação rigorosa, pois o referido documento não é julgado por avaliadores específicos em função de referentes criterialmente definidos, mas uma mera tarefa de rotina administrativa com a finalidade de confirmar um propósito de certificação.”*

E, assim, chegou-se à situação actual e ao modelo de Avaliação em vigor, nitidamente influenciado pelas correntes neo-liberais de origem norte-americana e inglesa, do primado da economia sobre o social, e da onda globalizante e globalizadora que ameaça tudo submeter à voracidade dos interesses do capital.

Após esta incursão pela história da avaliação docente em Portugal, alguns aspectos devem ser realçados por permanecerem constantes ao longo do tempo e dos diferentes modelos. Assim: a) a avaliação teve sempre um carácter mais inspectivo que formativo; b) existiu sempre a tentação de usar a avaliação como forma de controlo sobre os professores; c) os professores eram olhados com desconfiança, como elementos que poderiam ser perigosos ou subversivos que era necessário controlar para que servissem o sistema em vez de o contestar; d) os diferentes sistemas de avaliação raramente vingavam, por falta de recursos financeiros e humanos.

3.5.2.3. Considerações acerca da Avaliação noutros Países

A conflitualidade existente no seio da educação em Portugal provocada pelas sucessivas tentativas de implementação de um modelo de avaliação nos últimos anos e que culminou com a aprovação na Assembleia da República, do modelo actual, não é um problema exclusivamente Português. Este modelo foi revogado pela mesma Assembleia que o aprovou e, por sua vez, a revogação da Assembleia da República foi revogada pelo Tribunal Constitucional. Torrecilha (cit. por Borges, 2009, p. 90) estudou esta matéria em 50 países da Europa e da América tendo concluído que esta é uma matéria altamente conflituosa na generalidade dos países analisados. Esta conflitualidade reside no facto de haver, na área da educação, um elevado número de interessados e com interesses nem sempre coincidentes designadamente: os políticos e o sistema político em vigor, os professores, os sindicatos, os académicos e intelectuais, os alunos, as famílias e a sociedade em geral.

Estes aspectos comuns a todos os países reportam-se à preocupação em manter os professores motivados pelo reconhecimento externo, para a qual, normalmente, são concebidas duas estratégias distintas: promoção horizontal e promoção vertical.

Na **promoção horizontal**, o reconhecimento do trabalho do professor é feito pelas promoções na carreira e pelo aumento salarial, sem que haja uma alteração no seu trabalho ou um acréscimo de responsabilidades. Na **promoção vertical**, o reconhecimento do trabalho realizado pelo professor é

feito pela atribuição de novas funções, nomeadamente de gestão e de supervisão (Torrecilla, cit. por Borges, 2009, p.91). O mesmo autor também constatou que grande parte dos países, adopta um sistema de carreira docente com várias categorias, como forma de reconhecer o trabalho docente. Esta hierarquização da carreira tanto pode servir para obter melhorias salariais, como para a obtenção de outros benefícios, tais como prioridade na escolha de férias, na troca de escola, na escolha de horários ou de formação.

Em suma, ainda que o sistema possa ser semelhante nos diferentes países, a forma de progressão na carreira assenta num processo de avaliação que é diferente de país para país.

3.5.2.4. A avaliação de desempenho docente noutros países

Estados Unidos da América

Apesar do seu sistema político facultar grande autonomia a cada Estado existe um denominador comum à generalidade dos Estados. Neste âmbito Peterson realizou um estudo em que partiu do conjunto de orientações que deveriam nortear a prática avaliativa do desempenho docente, e comparou com a realidade concreta verificada na esmagadora maioria das escolas norte-americanas. Pacheco e Flores (1999) estudaram as propostas de Peterson e resumiram-nas, comparando o que do ponto de vista teórico seria ideal com a prática real. Da consulta desse trabalho é possível perceber a realidade das Escolas Norte Americanas em termos de avaliação do desempenho docente. Aspectos que a seguir enumeramos, de forma resumida: a) a avaliação procura que o professor confronte as suas práticas com aquelas que são consideradas positivas ou paradigmáticas; b) as razões frequentemente apresentadas na maioria das políticas de avaliação dos professores prendem-se com a melhoria do ensino e com o desempenho mínimo para a progressão na carreira; c) o professor tem um papel activo no processo de avaliação mediante o desenvolvimento de mecanismos de auto-reflexão; d) na prática, a avaliação traduz-se num relatório de um único administrador e não em julgamentos

provenientes de diversos avaliadores; e) na prática, a administração (inspectores, responsáveis por órgãos de gestão) assume e esgota as tarefas de avaliação; f) para além de um relatório apresentado à tutela, a avaliação contempla outros registos, provenientes, por exemplo, dos colegas e dos alunos; g) a prática consiste na utilização de um padrão de informação comum a todos os professores; h) a prática de avaliação é a de gastar pouco tempo e com recurso a poucos meios financeiros; i) a prática de avaliação ignora os contributos da investigação porque estes pouca possibilidade têm de serem úteis na definição das políticas; j) a prática ignora os efeitos das expectativas, papéis, recompensas, sanções e relacionamentos no local de trabalho, pois, de modo geral, utiliza-se a avaliação como critério administrativo de progressão na carreira; l) a prática usual é a de arquivar os relatórios de um modo indiferenciado (Pacheco & Flores, cit. por Ferreira, 2006, pp. 96-97)

Num estudo da década de 80, de Crandell e Loucks constataram que o director da escola assume um papel relevante e essencial no processo avaliativo. Papel esse que está bem evidente no seguinte excerto: *“O director da escola é o factor que contribui de forma mais directa e segura para importantes e eficientes mudanças na prática da sala de aula, nas rotinas diárias, no envolvimento do corpo docente, na divulgação do que é, eficaz, capaz, duradouro e inovador (...) cabe ao director o papel de avaliador de todos os processos e intervenientes.”* (Crandell & Loucks, cit. por Day 1999, p.109 cit. por Ferreira, 2006, p. 98).

3.5.2.5. Reino Unido

O Reino Unido prima por um sistema de ensino bastante descentralizado mas apesar desta tradição de décadas, a tendência actual vai no sentido de uma imposição, cada vez maior, de directrizes por parte do poder político central consubstanciando uma crescente desconfiança da sociedade britânica relativamente *“à capacidade dos professores para tomarem decisões sobre o conteúdo curricular e a avaliação”* (Day, cit. Ferreira, 2006, p. 100). Esta onda centralizadora atinge também a própria formação contínua do professor, que

começa a ser, em parte, prescrita pelo governo em vez de estar dependente apenas da necessidade sentida pelo próprio professor.

Relativamente à avaliação de professores, até 1995 era de carácter facultativo e estava ligada a um sistema de remunerações monetárias. Porém, com início nesse ano todos os professores em exercício tiveram de iniciar um ciclo de avaliação de dois anos (Middlewood, cit. por Barros, 2009 p. 93). Os directores das escolas passaram a ter um papel determinante na observação e análise do trabalho docente e na sua apreciação qualitativa, em detrimento da avaliação auto reflexiva que os professores realizavam relativamente ao seu desempenho. Esta avaliação era suportada por um relatório detalhado e fundamentado com documentos e pareceres diversos. Os professores mostravam-se agradados com este modelo mas com a crescente importância da direcção da escola na supervisão, análise e classificação do desempenho docente, os professores, impelidos por um certo receio e desconfiança, iniciaram um procedimento de depreciação e rejeição das novas regras que vão sendo introduzidas no sistema de avaliação do desempenho docente. (Ferreira, 2006)

O modelo inglês, era um modelo baseado na reflexão do próprio professor condensada num relatório elaborado pelo próprio e que, por norma, o director da sua escola avalizava. Valoriza essencialmente a autonomia das escolas e a responsabilização do professor e do director da escola.

Actualmente está a evoluir-se para um modelo de cariz centralizador que impõe orientações e directrizes uniformizadoras e uma valorização do papel dos agentes externos no processo de avaliação, sejam eles os gestores escolares e/ou os inspectores educativos locais ou centrais, respectivamente dependentes das Autoridades Educativas Locais ou do Poder Central, que passa pelas seguintes medidas (Elliott, 1995; Day, 1999; Rocha, 1999; Cortesão, 2000; Simões 2001; Curado, 2002, cit. por Ferreira, 2006, p. 103):

- incentivo da tutela, à supervisão activa dos órgãos de gestão relativamente à acção pedagógica dos professores e à autoavaliação das escolas, onde se inclui a avaliação do pessoal docente;

- tentativa de substituir o director escolar, que habitualmente é um professor, por um gestor escolar, descomprometido com a classe docente e, por isso, considerado um avaliador mais objectivo do trabalho realizado pelo professor;
- incremento das inspecções externas ao desempenho dos docentes, com intuitos formativos e também, em alguns casos, com efeitos na sua classificação;
- implementação de um conjunto de orientações específicas que os professores devem seguir a nível de programas e metodologias de ensino, sob risco de serem penalizados na sua avaliação caso não as apliquem;
- introdução de directrizes emanadas das entidades educativas centrais, respeitantes às acções de formação contínua que os professores têm de participar com aproveitamento de modo a progredirem na carreira;
- incentivo à participação activa dos pais e alunos na apreciação formal e informal do trabalho desenvolvido pelos professores nas escolas ao nível das suas componentes lectiva e não lectiva;
- liberdade de escolha dos pais relativamente à escola a frequentar pelos filhos, aspecto que promove um espírito de concorrência entre escolas e, consequentemente, entre professores.
- divulgação pública dos resultados obtidos pelos alunos, aos quais é associado, implicitamente, a qualidade do desempenho docente e a avaliação da escola;

3.5.2.6. Finlândia

A Finlândia é hoje considerada um exemplo em matéria de educação. Este país possui um sistema de ensino considerado paradigmático e um exemplo a ser seguido pelos demais Estados. O seu nível de literacia aproxima-se dos 100%.

Ao nível da avaliação do desempenho docente esta orienta-se pelos princípios do rigor, da qualidade da ética, da participação e da formação.

Andreia Lobo escreveu no Jornal “A Página da Educação, nº 159, Agosto/Setembro de 2006 cit. por Ferreira 2006, p. 110”, que a prática

avaliativa está bem enraizada no espírito dos professores que colaboram voluntariamente em todo o processo, considerando-o útil e profícuo para o sistema educativo, processando-se esta, (a prática avaliativa), da seguinte forma: *“Nem os professores nem os seus métodos de ensino são alvo de avaliações. No entanto, o reitor do estabelecimento de ensino é sempre o líder pedagógico da instituição que dirige, daí que seja ele o responsável quer pela instrução dada, quer pelo corpo docente. A maior parte das escolas possui um sistema de qualidade, que inclui discussões anuais. A sua finalidade é a avaliação do alcance dos objectivos educativos do ano anterior, bem como o estabelecimento de novos objectivos e o sinalizar de necessidades para o ano seguinte.”*

Assim, a receptividade dos professores à avaliação, o elevado grau de responsabilidade da classe, uma formação inicial de excelente qualidade e uma formação contínua funcionam como garantia de um bom desempenho docente.

A fixação de objectivos no início de cada ano lectivo para cada escola, para cada turma, para cada aluno, são os critérios basilares deste sistema de avaliação que, ao longo do ano e no seu término faz o balanço dos resultados obtidos e confronta-os com as metas estabelecidos *à priori*.

O modelo Finlandês não preconiza a existência de incentivos adicionais, nem monetários, nem ao nível de progressão da carreira, pela obtenção de bons desempenhos. A satisfação pessoal e profissional pelo dever cumprido é suficiente. Contudo, o ficar aquém dos objectivos também não determina qualquer tipo de penalização para o professor ou para a escola. Quando tal acontece, os professores que não conseguiram obter os resultados desejados fazem uma análise rigorosa do processo, dos meios, dos conteúdos programáticos e das experiências de aprendizagem que não produziram os efeitos pretendidos. Essa apreciação é feita anualmente e não envolve qualquer elemento externo à escola. Paiva da Rocha (cit. por Ferreira, 2006, p. 111) salienta que *“qualquer investigação deve começar por um diagnóstico da situação, a prática do trabalho cooperativo e o hábito da discussão entre alunos, professores, e entre uns e outros.”* Caso este procedimento não seja

suficiente, e se os insucessos se repetirem insistentemente, as Autoridades Locais intervêm junto do Conselho da Escola, liderado pelo reitor.

Se as conclusões resultantes dessa intervenção externa apontarem para uma responsabilização directa de um, ou mais professores no insucesso do plano então poderão advir consequências para os docentes. Estas passam, quase sempre, pela frequência de acções de formação contínua nas áreas em que estes demonstrem alguma lacuna ou, em último caso, pela reconversão do docente para outras tarefas no âmbito do ensino. A exoneração ou a reforma compulsiva, ainda que possam acontecer, são extremamente invulgares.

O panorama actual da Finlândia em matéria de educação confirma a bondade deste modelo de avaliação.

Depois de efectuada esta viagem pelos modelos de avaliação de desempenho docente em Portugal e noutros países, e como referi, o ter-me deparado com “discussões” acesas acerca da avaliação docente no contexto da escola **assumi como propósito central deste estudo procurar captar a opinião dos docentes acerca do modelo de avaliação em vigor. Adicionalmente, foram ainda definidos os seguintes objectivos específicos:**

- Captar a opinião dos professores relativamente à avaliação docente;
- Identificar os problemas que os professores apontam ao actual modelo de avaliação docente;
- Recolher sugestões acerca do modo como a avaliação docente deve ser efectuada.

3.5.3. Materiais e Métodos

3.5.3.1. Participantes

A selecção dos participantes não teve como pretensão constituir-se como uma amostra representativa de uma determinada população ou universo, mas apenas ilustrar o entendimento dos Professores face à avaliação docente.

Para tal, foram entrevistados 15 ¹² Professores com características bastante distintas no que concerne à escola de exercício e à sua experiência profissional. Assim, os professores entrevistados pertenciam às Escolas Secundária Aurélia de Sousa, Secundária Fontes Pereira de Melo e Secundária Alexandre Herculano. Dos participantes, 4 eram Professores em início de carreira e 4 Professores em final de carreira; as suas idades estavam compreendidas entre os 27 e 61 anos; com um tempo de serviço entre os 2 e os 37 anos. Relativamente ao grupo disciplinar os professores pertenciam à área disciplinar de Educação Física. De referir, também, que os Professores desempenhavam papéis diferentes no processo de avaliação do desempenho docente designadamente: professores coordenadores de área disciplinar (relatores); 1 coordenador (relator) de departamento; 6 professores avaliados, sendo que 4 deles são contratados e 2 efectivos.

Todos os Professores entrevistados pertenciam à Direcção Regional de Educação do Norte.

3.5.3.2. Procedimentos de Recolha

Todos os participantes foram entrevistados com recurso a uma entrevista semi-estruturada (Anexo 1) constituída por 4 questões relacionadas com a avaliação de desempenho docente. As entrevistas foram realizadas em ambiente calmo, livre de interferências, tendo sido objecto de gravação com recurso a um MP3 tendo tido uma duração que variou entre os 2 minutos e os 24 minutos. As condições de anonimato e confidencialidade foram asseguradas, com a atribuição de um nome fictício a cada entrevistado.

3.5.3.3. Procedimento de Análise

O conteúdo informativo resultante da transcrição das entrevistas foi analisado recorrendo a uma análise temática tendo por base os temas

¹² Só foram contabilizadas e analisadas 12 entrevistas, uma vez que as restantes 3 não apresentavam qualquer conteúdo relevante tendo sido eliminadas.

abordados na entrevista. Adicionalmente procedeu-se à quantificação de todas as respostas dentro de cada tema utilizando a frequência relativa.

3.5.4. Resultados - Análise Quantitativa

Todos os entrevistados emitiram a opinião de que não concordavam com o modelo de avaliação em vigor (Gráfico 1). Relativamente à suspensão, metade dos entrevistados concordam e os restantes não concordam (Gráfico 2), Já no que concerne à necessidade de haver avaliação de desempenho, todos concordam que é necessário (Gráfico 3).

Gráfico 1 – Percentagem de acordos com o actual modelo de avaliação.



Gráfico 3 – Percentagem de acordos com a suspensão do actual modelo de avaliação.

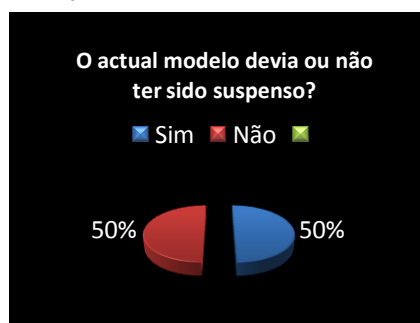
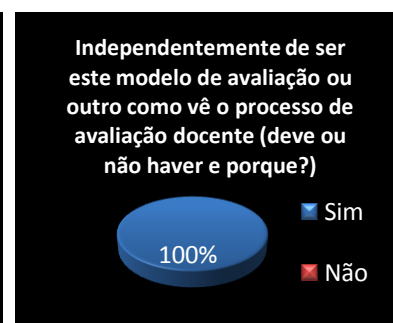


Gráfico 2 – Percentagem de acordos com a avaliação docente.



3.5.5. Análise qualitativa

- Opinião acerca da necessidade /não necessidade da avaliação docente.

Um primeiro aspecto que ficou evidente é que todos os professores consideram que deve haver avaliação docente. Opinião visível nas palavras dos entrevistados:

*“A avaliação é **indispensável**, temos que garantir que as pessoas que estão a prestar serviço, que estão a educar, a ensinar o fazem correctamente e de acordo com a política estabelecida pelo ministério.” (ML)*

*“É assim, **eu acho que deve haver avaliação**. Sem dúvida alguma, mais até em termos de **progressão na carreira**. Acho que o professor tem que progredir em função da sua avaliação.” (E2)*

*“Eu acho que **sim** deve haver avaliação porque é uma maneira de **garantir que as pessoas estão no processo de modo cuidadoso e preocupado**, acho que deve haver avaliação em qualquer serviço.” (CD1)*

*“Acho que deve haver avaliação, **penso que nenhum profissional tem medo da avaliação** tem que haver algum critério nas subidas de escalão.” (C3)*

- Problemas do actual modelo de avaliação

A análise do conteúdo informativo colocou em evidência que as discordâncias apresentadas relativamente ao modelo de avaliação actual são comuns a todos os professores. Assim, a maioria dos docentes mostrou o seu descontentamento com a burocracia do actual modelo; mencionaram ainda as questões da afectividade, pelo facto de os professores relatores serem colegas dos professores avaliados o que na sua opinião influencia o processo de avaliação; por último referiram também a discordância de, por vezes, os avaliadores serem de áreas disciplinares diferentes. Os excertos seguintes ilustram o referido:

*“**Não concordo com a avaliação feita por pares**.” (C2)*

*“A Avaliação dos pares pessoas que já se conhecem há muitos anos o que tem uma relação de amizade (...) o que acaba pode vir a **destrorcer a avaliação** que é feita” (CD1)*

*“Acho que está extremamente **burocratizada pois é enorme a quantidade de fichas que temos que preencher**.” (CD1)*

*“**Há colegas de artes que avaliam colegas de Educação Física**, como acontece nos outros grupos, quer na matemática, física e química, é um disparate.” (AS)*

*“Já senti o que é isso, já fui observar aulas de colegas, e quem sou eu para fazer esta tarefa? **Há uma dificuldade enorme de isenção**, por mais boa vontade que nós tenhamos.” (M6)*

*“Não, porque sempre que temos uma **avaliação que é realizada entre pares é um bocado complicado**, porque nós ficamos numa situação em que somos avaliadores e avaliados também.” (CDS2)*

*“Ficamos muito tempo concentrados em **burocracias** em vez de nos concentrarmos naquilo que é mesmo importante que são os alunos.” (ESP1)*

- Razões para suspender / não suspender o actual modelo

No que concerne às razões para a suspensão do actual modelo foi possível constatar a existência de duas opiniões distintas. Enquanto alguns professores disseram que a suspensão do actual modelo era a melhor solução (E2, C1, AS), outros afirmaram que não devia haver suspensão a meio do processo de avaliação (C2, M6, ESP1).

*“É assim, este modelo **tem que ser suspenso** na medida em que não existe uma preparação dos relatores.” (E2)*

*“Em relação à suspensão, **eu concordo** que a avaliação seja suspensa para depois se pensar a forma como se deve avaliar. Já fui avaliadora e não concordo com a forma como se faz a avaliação dos colegas.” (C1)*

*“**Acho que devia ser suspensa**. Ela tem que ser apurada e pensada noutros moldes.” (CD1)*

*“Ora bem, ele precisa de ser revisto. É evidente que nós temos que ser avaliados, como profissionais temos sem dúvida que ser avaliados, **a sua suspensão era bem-vinda** no sentido que nos*

permitia que este fosse reformulado e alterado já que uma vez a gente não concorda e considera que há pontos que são de difícil execução.” (AS).

*“A minha opinião é esta, embora não concorde com o modelo eu acho que também as coisas **não podem ser interrompidas a meio sem qualquer tipo de suporte**. Os períodos de avaliação são de dois anos e o ano passado já não se fez rigorosamente nada, trabalhamos nos instrumentos de avaliação e este ano estávamos preparados para determinado tipo de avaliação e a dada altura suspendeu-se, mas o suspender tem determinados processos legais que tem que ser levados em conta. O que é que acontece nas escolas? Durante esse período a escola fica num vazio, não sabe se avança se não avança, andamos a viver à toa.” (C2)*

*“Na altura como tinha dez professores para avaliar fiquei extremamente aliviada, o meu lado egoísta ficou contente; mas eu acho que uma suspensão **agora a meio do ano é uma brincadeira**. Já se investiu tanto, já se fez tanta coisa por um modelo que apesar de tudo, tenha ele os defeitos que tem, tem uma estrutura. Agora a suspensão não, não estou a favor.” (Micas)*

*“**Acho que a meio do ano, não**. Estas coisas devem ser no fim ou no início, a meio a única coisa que faz é gerar confusão.” (ESP1)*

- Sugestões relativas ao modelo de avaliação a implementar

Relativamente às sugestões apresentadas pelos docentes para efectuar a avaliação, um defende a necessidade de criar equipas de avaliação (ML), outros defendem que deve ser o coordenador e órgão de gestão da escola (E1) e outros, ainda, que deve ser realizada por observadores externos (C1 e CD1)

*“É preciso criar equipas de avaliação, essas equipas devem ter **ligação as faculdades de ensino**, porque são eles traçam as linhas de orientação da formação dos novos professores.” (ML)*

*“Eu penso que a **coordenadora de departamento e o órgão de gestão da escola têm uma ideia perfeita extremamente avalizada ou extremamente competente para conseguir avaliar os professores** dessa escola ou desse departamento sem ser preciso ver aulas sem 300 000 papéis. Acho que era o processo simples.” (E1)*

*“Tenho dois pontos de vista: **ou pelo director** ou por elementos estranho a escola.” (C1)*

*“Ser simples, quer dizer ir aos pontos essenciais, **as pessoas devem ter formação** nessa área, eventualmente por **observadores externos**, os professores que estão a avaliar tem que ter formação porque há métodos e processos que passam ao lado daqueles, da maior parte dos professores que não estão habituados a fazer avaliação.” (CD1)*

Adicionalmente, foi ainda referido que a avaliação não deve ser anual. Como se depreende pelas palavras do entrevistado.

*“A Avaliação não devia ser anual. **Acho que é um dispêndio de energias e custos enormes a ser feita anualmente.** Um professor que é excelente num ano não vai ser miserável no ano seguinte.” (E2)*

3.5.6. Considerações Finais

Para além dos resultados das entrevistas este estudo revelou-se, para mim, de grande importância pelo facto de me ter permitido contactado com outras escolas, outros colegas e outras realidades.

Relativamente às entrevistas realizadas e às ilações a retirar das mesmas, ainda que sem extrapolações, pois trata-se de um estudo

exploratório, e tendo em conta os objectivos indicados no início, podemos concluir que:

Relativamente ao primeiro objectivo, a totalidade dos inquiridos manifestou-se favorável à existência de um sistema de avaliação, Estes consideram que os professores devem ser avaliados, e ter objectivos claros de progressão na carreira, contudo esta deve ter uma forte componente formativa.

Relativamente ao segundo objectivo os principais problemas que os professores apontam ao actual modelo são: a avaliação ser feita por colegas, pois consideram que as relações de afectividade podem influenciar o rigor da avaliação e colocar em causa a sua isenção e imparcialidade; a excessiva burocracia – (preenchimento de muitos documentos), podendo, de certa forma, prejudicar a boa execução das actividades lectivas; haver avaliadores de áreas completamente distintas dos avaliados e sem sensibilidade para as especificidades das mesmas; falta de isenção e rigor na avaliação.

Relativamente ao terceiro objectivo as sugestões foram no sentido de que a avaliação deveria ser efectuada por uma entidade externa à escola, ou pelos órgãos de Gestão, ou pelo próprio Director da Escola. Foi também sugerido que os avaliadores, independentemente de serem externos ou internos, de serem órgãos dirigentes ou colegas, deviam ter formação específica na área da avaliação.

A Prática Profissional – Vivências e significados

*“Não sou esperto nem bruto,
Nem bem nem mal educado:
Sou simplesmente o produto
Do meio em que fui criado.”*

António Aleixo

4. A prática profissional – Vivências e significados

“Não sigas por caminhos feitos. Abre antes o teu caminho e deixa um trilho.”

Muriel Strode

4.1. A minha turma – Entre o colectivo e o individual

A Caracterização da Turma (Figura 12) constituiu-se como um trabalho importante na medida em que me deu a conhecer as características da turma como um todo e de cada um dos seus elementos em particular. Assim, fiquei na posse de informações precisas sobre os meus alunos: desde a caracterização familiar; aos aspectos relacionados com a saúde; os hábitos desportivos; a ocupação de tempos livres e aos gostos e preferências académicas.

Para levar a cabo a caracterização da turma elaborei um questionário que depois de preenchido pelos alunos foi objecto de tratamento quantitativo e qualitativo. Estes questionários contemplam questões cujas respostas me deram informações acerca dos aspectos referidos anteriormente.

No final desta caracterização fiquei a conhecer melhor cada um dos alunos desta turma e a turma como um todo.

Para uma melhor interpretação e conhecimento dos meus alunos procedi, também, à caracterização da faixa etária que estes ocupam.

Caracterização do escalão etário

Durante todo o processo de desenvolvimento há constantes e contínuas alterações a nível comportamental, facto que resulta da interacção entre os processos de maturação e crescimento, e os estímulos fornecidos pelo meio envolvente. Estes estímulos, ou seja, os exercícios realizados pelo jovem, têm forçosamente que estar de acordo com o seu estado de desenvolvimento para que se possa alcançar o nível subsequente. Assim, quando se trabalha com determinado escalão etário, é necessário que se conheçam os respectivos pressupostos de rendimento, bem como as características a nível morfo

funcional, fisiológico e psico-afectivo, para que a nossa acção seja orientada no sentido de formar crianças saudáveis e responsáveis que saibam viver em sociedade.

A idade cronológica, segundo Filho e Tourinho (cit. Bergamin, 2007, p. 18), é a idade determinada pela diferença entre um dado dia e o dia do nascimento do indivíduo. É classificada em vida pré-natal (concepção a oito semanas de nascimento), primeira infância (um mês a 24 meses do nascimento), segunda infância (24 meses a 10 anos), adolescência (10-11 anos a 20 anos).

A caracterização de cada uma destas etapas, e em especial a que se refere à última dado ser a que abrange os meus alunos, assumiu uma importância relevante na minha acção enquanto Professor, isto porque, me permitiu compreender que a aprendizagem é um processo complexo e que deve ser adaptada a cada escalão etário e ao nível de aprendizagem em que se encontra o aluno. Deste modo, uma correcta e consciente caracterização da faixa etárias com a qual trabalhei, permitiu-me uma melhor compreensão dos meus alunos, e, também, antever e planear estratégias de forma a evitar eventuais problemas que pudessem ter surgido devido a essa mesma especificidade do seu escalão etário.

Assim sendo, e porque os alunos (12º) se encaixam na 2ª Fase Pubertária procedi à análise desta faixa etária.

Adolescência

A adolescência caracteriza-se por um crescimento contínuo, embora sem a existência daqueles surtos desmesurados (característicos da fase anterior), voltando a haver um equilíbrio entre os parâmetros de crescimento, assim como um equilíbrio psíquico e hormonal.

Segundo Weineck (1989) esta fase pubertária é considerada a fase da estabilização da diferenciação específica inter-sexos e da progressiva individualização. Um primeiro aspecto da estabilização consiste, no facto de que a contradição no comportamento motor, que era típica da puberdade, é paulatinamente superada. O comportamento, de início ainda não equilibrado,

tende mais fortemente para o sensato e menos carregado de sentimento. A orientação e as formas de comportamento tornam-se mais consonantes com a situação nas solicitações de rendimento desportivo no decorrer das aulas. Consequentemente torna-se constante, mais equilibrado e estável, sendo mesmo considerada esta fase a “segunda idade de ouro”, pois estão de novo reunidas boas condições para a aprendizagem. Esta fase constitui-se, assim, como um novo ponto alto do desenvolvimento motor.

Em geral, verificam-se orientações melhoradas para as solicitações de rendimento desportivo. Estas solicitações revelam-se através de uma prontidão renovada e crescente de aprendizagem, bem como num desejo de rendimento correspondentemente crescente e mais estável, verificado sobretudo nos rapazes.

Segundo Bergamin (2007, p. 27) *“a adolescência é um período adequado para o aperfeiçoamento das técnicas específicas de um determinado desporto e para a aquisição da condição específica das modalidades”*. Os jovens, nesta fase da vida, adquirem cada vez mais atitudes determinadas e relativamente bem delineadas em relação à ocupação desportiva em geral.

Ainda segundo o mesmo autor, contrariamente à fase anterior, nestas idades há uma preferência por grupos espontâneos que incluam ambos os sexos.

Relativamente à vida escolar, há uma tendência para se esforçarem mas, se as tarefas forem muito árduas, poderão mergulhar em depressões temporárias. Aborrecem-se muito depressa com o que lhes é familiar, estando sempre ansiosos por novas experiências.

Capacidades Coordenativas e Condicionais

Os tempos modernos exigem das pessoas uma crescente disponibilidade coordenativa e motora. Sendo esta fase considerada como a “segunda idade de ouro” para a aprendizagem, haverá uma melhoria da coordenação relativamente à fase anterior, uma vez que existe uma boa capacidade de aprendizagem motora e rápidos progressos, que se traduzem numa melhoria do rendimento. Aliada a estes aspectos, existe uma estabilização geral da

condução do movimento, bem como uma continuação do desenvolvimento das capacidades de combinação motora.

Durante esta fase estabelece-se uma diferenciação significativa, com as raparigas a estabilizarem o nível das suas prestações, enquanto os rapazes mantêm um ritmo de evolução constante até cerca dos 18 anos. Segundo alguns autores, o ponto mais elevado no desenvolvimento coordenativo é atingido na idade compreendida entre os 17 e os 21 anos.

A interrupção dos ganhos que as raparigas manifestam parece ser devida a factores motivacionais e a um processo de socialização diferente dos rapazes, fazendo-as rejeitar as habilidades de tipo gímico e desportivo que são, precisamente, as utilizadas para desenvolver a coordenação geral.

A **força** é uma capacidade condicional que acompanha a evolução etária, sendo influenciada pela maturação do sistema Neuromuscular e do aparelho de sustentação.

Pode ser desenvolvida sistematicamente desde os 9-10 anos, apresentando, contudo, uma evolução ascendente e possibilidades máximas de aperfeiçoamento após a maturação do organismo.

Nos rapazes, a maioria dos valores das habilidades de força conhecidos, mostram cotas de desenvolvimento anuais bem altas e constantes, principalmente no que concerne à força máxima, à força rápida e à relação carga-força.

A força resistente desenvolve-se menos favoravelmente, sobretudo a dos membros superiores.

O desenvolvimento da força nas raparigas ocorre de um modo diferente: reconhecem-se-lhe aumentos anuais constantes, embora sejam baixos no que diz respeito à força rápida e à relação carga-força. A força resistente desenvolve-se muito fracamente (Malina, Bouchard & Oded Bar – Or, 2004).

A **resistência** durante esta fase, apresenta elevadas diferenças específicas entre os sexos. Enquanto o máximo da capacidade de rendimento é alcançado pelas raparigas já na idade dos 15 – 16 anos, nos rapazes apenas o é entre os 18 e os 22 anos (Malina, Bouchard & Oded Bar – Or, 2004).

Já a **velocidade** no final da puberdade, o seu desenvolvimento alcança valores próximos daqueles que se verificarão na idade adulta.

As diferenças específicas entre os sexos, nas habilidades de velocidade, permanecem geralmente mínimas durante a adolescência. Por norma, os rapazes conseguem um rendimento de velocidade um pouco mais elevado, principalmente quando as solicitações desta capacidade estão ligadas a componentes mais elevadas de força como, por exemplo, no sprint.

As raparigas treinadas, em algumas expressões de velocidade (aquelas que não requerem força), poderão apresentar melhores valores relativamente aos rapazes não treinados (Malina, Bouchard & Oded Bar – Or, 2004).

No que diz respeito à **flexibilidade**, face ao facto de após a puberdade, a consolidação do crescimento ósteo-articular e o desenvolvimento das massas musculares (em particular nos rapazes) diminui a mobilidade funcional por esta razão esta decresce cada vez mais nas articulações menos solicitadas, sendo este aspecto mais visível nos rapazes (com excepção da articulação escápulo-umeral) (Malina, Bouchard & Oded Bar – Or, 2004).

Caracterização da Turma

A Ficha Individual de Aluno (Anexo 5) apresentava as seguintes áreas de interesse: dados pessoais; agregado familiar; antecedentes escolares; saúde; alimentação; perspectivas de futuro; ocupação dos tempos-livres. Os resultados mais relevantes estão ilustrados nos quadros de 1 a 17.

Como já foi referido anteriormente a turma 12º A, era constituída por 25 alunos inscritos na disciplina de Educação Física, sendo 15 do sexo feminino (60%) e 10 do sexo masculino (40%) (Quadro 1).

As idades dos alunos da turma variam entre os 16 e os 19 anos. A média de idades situa-se nos 17 anos, sendo que 10 dos alunos apresentam essa mesma idade (Quadro 2).

Quadro 1- Número de alunos por Género

Sexo	Nº de Aluno	%
Feminino	15	60 %
Masculino	10	40 %
Total	25	100%

Quadro 2 – Idade dos alunos por Género

Sexo	16 Anos	17 Anos	18 Anos	19 Anos
Feminino	3	5	5	2
Masculino	2	5	2	1
Total	5	10	7	3

Como se pode verificar pelo (Quadro 3), a maior parte dos alunos residia na cidade do Porto, aspecto quanto a mim benéfico para os alunos na medida em que o percurso percorrido pelos alunos para a escola é curto. Mesmo assim, havia alguns alunos que residiam em outras cidades do grande Porto. Para esses chegar à escola era mais complicado, sobretudo no período da manhã. Este foi um dado importante a ter em conta, pois havia alunos que acordavam muito cedo, e consequentemente tomavam o pequeno-almoço muito cedo. Sendo que isso poderia ter trazido algumas implicações para as aulas. Salvo uma ou outra excepção não se verificou na maioria das aulas.

Quadro 3 – Cidades de Residência

Sexo	Porto	Gondomar	V.N. Gaia	Maia	Rio Tinto	Penafiel	Valongo
Feminino	6	3	2	1	1	1	1
Masculino	9	1	0	0	0	0	0
Total	15	4	2	1	1	1	1

De referir que 11 dos 25 alunos já tinham ficado retidos durante o seu percurso escolar (Quadro 4). A retenção, para alguns deles, ocorreu somente uma vez, mas para outros aconteceu 2 vezes. Não existe um padrão nos dados

obtidos, tendo os alunos ficado retidos, em anos muito díspares. O caso que mais se destaca da norma é a retenção no primeiro ciclo.

Quadro 4 – Desempenho escolar

Número de Alunos Retidos: 9					
Ano em que ficou retido	2º Ano	4º Ano	9º Ano	10º Ano	11º Ano
Número de Alunos	1	1	1	4	4

Quanto aos hábitos de sono (Quadro 5), a média de horas de sono diárias situava-se nas 8 horas, número adequado ao escalão etário. Havia, assim, um tempo de descanso suficiente para enfrentar um novo dia de aulas e de actividades. Apenas um aluno dormia menos de 6 horas por dia, o que podia contribuir para um rendimento menor nas aulas, o que se verificou.

Hábitos

Quadro 5 – Hábitos de sono

Horas de Sono	6h	7h	8h	9h
Número de Alunos	1	7	13	4

A maior parte dos alunos consumia quatro refeições diárias (12 alunos) (Quadro 6): pequeno-almoço, almoço, lanche e jantar. Apenas três alunos realizavam seis refeições, o número aconselhável, diminuindo o tempo entre cada refeição mas consumindo uma menor quantidade de alimentos.

Alimentação

Quadro 6 – Alimentação diária

Nº de Refeições Diárias	3	4	5	6
Número de Alunos	6	12	4	3

A turma apresentava-se na sua generalidade sem qualquer tipo de preocupação ao nível da saúde (Quadro 7). Apenas se verificou 7 casos em que foi imprescindível alguma atenção: 3 alunos com asma, dois com problemas de visão e 2 com uma lesão no joelho.

Saúde

Quadro 7 – Problemas de saúde

Problema de Saúde	Nº de Alunos
Asma	3
Visão	2
Lesão	2

A maioria dos alunos escolheu duas disciplinas como favoritas (Quadro 8), sendo que a Educação Física, a Biologia, a Matemática e o Português foram as disciplinas que mais adeptos tiveram na turma. Um dos alunos não emitiu qualquer preferência por uma disciplina enquanto que um aluno referiu a disciplina de Filosofia como a preferida. O facto de um aluno do 12º ano de escolaridade não ter qualquer disciplina favorita é preocupante. Neste sentido, é necessário prestar atenção a este aluno e tentar perceber o que o motiva, ajudando-o a conhecerem-se melhor para assim poderem fazer uma opção mais consciente a nível académico e/ou profissional.

Preferências/Opiniões

Quadro 8 – Disciplina (s) Preferida

Disciplina	Educação Física	Biologia	Filosofia	Matemática	Inglês	Português	Não tem
Nº de Alunos	13	9	1	5	1	4	1

As modalidades predilectas (Quadro 9) da turma eram o Badminton, Voleibol e o Futebol, sendo a primeira a que mais adeptos apresenta (8). De notar o facto de um dos alunos gostar de artes marciais.

Quadro 9 – Modalidade (s) Preferida

Modalidade	Andebol	Atletismo	Badminton	Artes Marciais	Pólo Aquático	Basquetebol	Futebol	Ginástica	Natação	Voleibol	Ténis	Escalada
Nº de Alunos	4	1	8	1	3	4	8	2	4	6	3	1

Sem qualquer dúvida, a esmagadora maioria da turma, concordava que a nota da disciplina de Educação Física conte para a média da nota de candidatura ao Ensino Superior (Quadro 10). Face ao facto de 4 não concordarem, na aula de apresentação tentei elucidar estes alunos da importância desta disciplina e dos critérios de avaliação em uso.

Quadro 10 – Importância da nota de Educação Física para a média de candidatura

Opinião	Concordo	Não Concordo
Nº de Alunos	21	4

Objectivos da Disciplina de Educação Física

A maioria dos alunos, quando questionados relativamente aos objectivos da disciplina, referiu o desenvolvimento do nível técnico e “*melhorar a média final*”.

Os alunos ocupavam o seu tempo livre de variadíssimas maneiras (Quadro 11). A que mais se verifica é “ouvir música”, seguida de “ver televisão” e “estar com os seus amigos” (socializar). Esta componente da socialização é importante para a integração e inclusão dos alunos em grupos, pois permite elevar a sua auto-estima.

É também positivo que o número de alunos que pratica desporto (14 alunos) nos tempos livres suplante o número de alunos que joga computador (9 alunos). Mas este número tinha que aumentar ainda mais, e foi esse um dos grandes objectivos que assumi para a disciplina de Educação Física – criar hábitos, rotinas, para um estilo de vida mais saudável.

Quadro 11 – Ocupação dos tempos livres

Ocupações	Número de Alunos
Caminhar	7
Praticar Desporto	14
Ir ao Centro Comercial	7
Ir ao Cinema	14
Ver Televisão	16
Ler	10
Ouvir Música	20
Jogar Computador	9
Navegar na Internet	13
Estar com o (s) Amigo (s)	16

Mais de metade da turma, 14 alunos, vivia numa casa com o seu agregado familiar mais próximo (Quadro 12). Apenas uma pequena percentagem vivia com um dos progenitores ou um progenitor e um irmão, alguns dos que viviam só com a mãe vivem também com o padrasto. Estes alunos, responderam, quase na sua totalidade, que desconheciam dados fundamentais do Pai.

Agregado Familiar

Quadro 12 – Constituição do Agregado Familiar

Reside	Pai	Mãe	Pais	Pais e Irmão (s)	Mãe e Irmão (s)	Padrinhos	Colégio
Nº de Alunos	0	3	5	14	3	0	0

Como se pode verificar, uma grande percentagem da turma não é filho único (Quadro 13). A maior parte tinha apenas um irmão, chegando a um máximo de 6 irmãos no agregado familiar, factor que me parece determinante pois está largamente estudado que é muito importante para o crescimento das crianças a presença de irmãos, tanto mais novos como mais velhos.

Quadro 13 – Número de Irmãos

Irmãos	0	1	2	3	6
Nº de Alunos	2	18	3	0	1

Existia uma grande heterogeneidade na profissão dos pais dos alunos (Quadro 14). Tal como se pode verificar, a profissão mais representativa das mães era a de Empregada Doméstica, de Limpeza e Comerciante. Quanto ao pai, a profissão destes é muito variada, sendo apenas preocupante o facto de haver muitos alunos que não sabiam em que é que os pais trabalhavam. Quer

nas mães, quer nos pais, existiam casos em situação de desemprego o que, provavelmente, é um reflexo dos tempos de crise que estamos a atravessar.

Quadro 14 – Profissão dos Pais

Profissão da Mãe	Nº de Alunos
Auxiliar Médica	1
Auxiliar de Educação	2
Solicitadora	1
Comerciante	2
Empregada Doméstica	6
Costureira	2
Empresária	1
Supervisora	1
Empregada de Escritório	2
F. Publica	1
Técnica Administrativa	2
<i>Não Sabe</i>	3
<i>Desempregada</i>	1

Profissão do Pai	Nº de Alunos
Motorista	1
Empresário	2
Reformado	1
Construtor Civil	1
Técnica Contas	1
Bancário	3
Chefe de tráfego	1
Empregada Comercial	2
Empregado. Escritório	2
Estofador	1
Serralheiro	1
Solicitador	1
Electricista	2
<i>Não Sabe</i>	5
<i>Desempregado</i>	1

Pelo quadro das habilitações literárias do pai (Quadro 15) verificava-se que estes apresentavam um grau de ensino mais heterogéneo que o das mães (Quadro 15). O grau de ensino que mais usual nos pais é o de licenciado, enquanto nas mães, é o 12º ano. Analisando as fichas individuais verifica-se que apenas um casal tinha estudos superiores.

Quadro 15 – Habilitações Literárias dos pais

Habilitações Literárias do Pai	Nº de Alunos	Habilitações Literárias da Mãe	Nº de Alunos
4º Ano	2	4º Ano	3
5º Ano	0	6º Ano	2
6º Ano	4	7º Ano	1
7º Ano	1	9º Ano	7
8º Ano	0	12º Ano	8
9º Ano	3	Ensino Superior	3
11º Ano	0	Não Sabe	1
12º Ano	5		
Ensino Superior	7		
Não Sabe	3		

Comparando os dois quadros (Quadro 16), verificava-se que a idade das mães dos alunos é mais baixa que a dos pais. Apesar de em ambos a faixa etária que mais vezes se repetia, fosse a dos 46 anos aos 50 anos, um aluno tinha o Pai com 73 anos e a Mãe com 36, caso um pouco fora do vulgar, pelo que foi importante ter em atenção a este aspecto. Na verdade, tal como previ este aluno a longo do ano apresentou alguns comportamentos menos adequados em relação à turma, como é exemplo o isolamento dos seus pares, bem como o relativismo com que encarava as propostas fornecidas pela professor em contexto de aula.

Quadro 16- Idades dos Pais

Idade do Pai	35 - 40	41 - 45	46 – 50	51 - 55	56 - ...	<i>Não Sabe</i>
Nº de Alunos	0	7	8	4	3	3

Idade da Mãe	35 - 40	41 - 45	46 – 50	51 - 55	56 - ...	<i>Não Sabe</i>
Nº de Alunos	2	8	13	1	1	0

A esmagadora maioria dos encarregados de educação eram as mães (Quadro 17). Alguns alunos optaram por ser os seus próprios encarregados de Educação uma vez que apresentam idade suficiente para poder exercer esse cargo. Nestes casos particulares foi importante fazer perceber a responsabilidade que ele próprio tem sobre o seu processo formativo, não só como aluno mas também como responsável dele próprio.

Quadro 17 – Encarregado de Educação do Aluno

Encarregado de Educação	Mãe	Pai	Próprio	Colégio
Nº de Alunos	15	7	3	0

Considerações Finais

A caracterização da turma foi um trabalho de capital importância, pois permitiu-me conhecer melhor os meus alunos. Neste sentido, tive a preocupação de procurar conhecer os meios sócio-económicos de proveniência destes alunos, bem como inteirar-me sobre questões que podiam influenciar o dia-a-dia escolar como as horas de dormida diárias ou o número de irmãos.

Penso que o ensino equitativo começa aqui, isto é, na necessidade de enquadrar os alunos e perceber de que meios eles provém, pois inevitavelmente uns tendem a apresentar problemas no dia-a-dia cuja origem está no próprio seio familiar. No meu caso específico, sinto que a afectividade (Figura 11) que fui construindo com os alunos começou nesta simples caracterização. O facto de saber os problemas que alguns atravessavam em casa (pais desempregados) fez-me estar mais atento a alguns elementos, tentando perceber como estavam, conversando, perguntando se estava tudo bem, mesmo que de uma forma descontraída, a brincar eles foram sentindo abertura da minha parte para falarem dos seus problemas. Assim este processo de caracterização teve um contributo importante sendo que considero que grande parte do sucesso do clima e dos níveis de afectividade conquistados com a turma, residiu neste primeiro passo.

O conhecimento que fui adquirindo deste foi-se aprofundando sendo que o primeiro impacto não foi surpreendente, porquanto os dados recolhidos por mim (com o questionário) e as conversas tidas com os professores que conheciam a turma foram me preparando para o que iria encontrar. Assim, logo nas primeiras aulas percebi que a turma era bastante empenhada, entusiasmada que demonstrava uma enorme apetência para a disciplina de Educação Física (Figura 10). Foi uma turma agradável para se trabalhar embora, derivado ao contexto da Escola Secundária Alexandre Herculano, surgiram alguns aspectos que tiveram que ser superados, designadamente no que concerne à gestão dos espaços de aula para a dimensão da turma.



Figura 10 – Magusto – Jogos Tradicionais (12ºA)



Figura 11 – Presentes dos alunos no último dia de aulas



Figura 12 – Turma 12ºA ESAH 2010/2011

4.1.1. Retrato de Uma Aluna “diferente”

Eis uma aluna que me despertou a atenção para a realidade da escola pluricultural. O seu comportamento, e as características distintas da maioria da turma, designadamente uma postura egocêntrica, egoísta, e algo autoritária. Postura esta que teve como consequência o isolamento da aluna em relação à turma e vice-versa.

Enquanto professor (estagiário) não pude deixar de analisar este caso com alguma profundidade, de modo a tentar perceber-lo melhor na tentativa de encontrar formas mais adequadas de intervir junto à aluna e à turma.

Duas questões gerais se colocaram: Será a Escola Alexandre Herculano uma Escola Multicultural? Ou será antes, uma Escola Pluricultural? Como analisar esta situação à luz dos fenómenos de pluri e multiculturalismo? Será o comportamento desta aluna consequência de uma inadaptação cultural? E se sim, quais as razões para esta inadaptação? Rejeição por parte da cultura dominante? Incapacidade da própria aluna de se integrar numa cultura que é diferente da sua? Ou, simplesmente, razões intrínsecas à própria personalidade da aluna? Este tema da convivencialidade entre culturas conduziu a reais reflexões ao longo do ano lectivo como é visível nos seguintes extractos:

“ (...) Esta foi uma aula que dei por mim a reflectir sobre o impacto que os alunos oriundos de diferentes partes do globo podem ter na sala de aula. Esta minha reflexão tem por base a presença de duas alunas estrangeiras, uma de nacionalidade Russa e outra de nacionalidade Ucraniana, na turma que lecciono.”

Reflexão da Aula Trinta e Quatro

“O aspecto que valorizo como mais importante desta aula, relaciona-se com a percepção nítida da necessidade, cada vez mais emergente, que o professor tem de perceber que as turmas são cada vez mais heterogéneas no que à cultura diz respeito, e a necessidade de adoptar uma atitude que lhe permita perceber as diferenças e entende-las de forma a conseguir concretizar a sua missão.”

Face aos problemas que foram surgiram na turma no processo de acolhimento desta aluna optei por procurar sensibilizar a turma para esta questão, de forma a desenvolver nos alunos atitudes de tolerância à diversidade, contudo, este processo não teve sucesso total, porquanto uma aluna devido a um episódio grave que ocorreu na escola acabou por mudar de escola.

Mas o que é que aconteceu?

4.1.1.1. O Episódio

Tudo começou com a realização de um trabalho de grupo. Nele e face ao facto da aluna em questão não ter tido qualquer participação os restantes membros do grupo decidiram retirar o seu nome e comunicar à professora que a referida aluna não tinha tido qualquer participação na sua realização logo não foi colocado o seu nome.

A aluna ao constatar que o seu nome tinha sido retirado do trabalho de grupo decidiu partir para a agressividade e violência para com os colegas de grupo. Assim, e após algumas agressões verbais, o caso tomou proporções alarmantes. Neste quadro, a aluna resolveu chamar o namorado, elemento estranho à escola, que se envolveu em discussão com os elementos do grupo, sendo que o namorado de outra aluna que também pertencia ao grupo, também foi defender a sua namorada. Depois de algumas ameaças e troca de agressões física e verbais, a situação terminou com a ameaça por parte do namorado de uma das alunas em causa, com uma arma de fogo. O caos instalou-se.

Uma situação que é usual dentro do contexto escolar, facto talvez decorrente da diversidade cultural transformou-se num episódio muito complicado que poderia ter tido consequências bem mais graves. Deste modo, importa que o professor procure estar atento a todos os pormenores de

adaptação ou inadaptação dos alunos, pois em casos extremos pode originar episódios deste tipo, que são de difícil gestão por parte dos alunos.

Ainda dentro da necessidade premente do professor ter um olhar particular sobre cada um dos alunos que constituem a turma, e face ao facto de ter detectado alguns problemas posturais em alguns alunos, no início do ano realizei a avaliação postural dos alunos. Esta intervenção permitiu-me identificar os problemas e necessidades de cada aluno, além de o processo de ensino/aprendizagem mais equitativo, porquanto atentava às necessidades concretas de cada um, sem perder de vista a turma no seu todo.

4.2. Programa de trabalho individual

4.2.1. A sensibilidade de olhar a diferença

A realidade com que nos deparamos reveste-se, frequentemente, de particularidades, de pormenores, de diferenças subtis, que caracterizam e identificam o “outro” e para as quais necessitamos de estar atentos, de forma a melhor a compreendermos. Quando esse “outro” é um nosso aluno, ou cada um dos nossos alunos, de uma turma concreta, com quem lidamos diariamente, que depositam em nós anseios, desejos, expectativas; então essa necessidade torna-se imperiosa e constitui-se como um dever e uma obrigação. Na realidade nós, enquanto professores, devemos ser fiéis depositários desses desejos, expectativas e ambições. Assim, para melhor cumprir esta nossa obrigação e melhor desenvolver todo o processo de ensino/aprendizagem há necessidade de efectuar uma caracterização exaustiva de cada aluno. Acresce, que em função dessa caracterização se pode elaborar planos de acção com metodologias adequadas, que ajudem os alunos a suprir as suas insuficiências, a resolver os seus problemas, na senda de um ensino equitativo, onde a especificidade de cada programa poderá fazer a diferença em cada aluno, especialmente quando na turma existem alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE).

Confesso que quando iniciei o estágio e apesar de oportunamente, durante as aulas, ter sido alertado para a possibilidade da existência de alunos

com NEE nas Escolas onde iríamos estagiar, este não era um tema prioritário no meu pensamento e nas minhas preocupações. Porém, rapidamente me dei conta que a presença destes alunos nas nossas salas de aula é uma realidade e, que cada vez mais são mais frequentes, ainda que com tipos de necessidades distintas. Na minha turma deparei-me com uma aluna que, embora não obedecendo exactamente aos cânones das NEE, nem estando referenciada como aluna com NEE, necessitava de uma abordagem especial pois evidenciava problemas de índole postural. Esta situação levou-me a equacionar o modo de actuar com esta aluna, porquanto esta tinha necessidades distintas que teria que ser capaz de dar resposta.

Esta situação foi detectada aquando da aplicação da ficha de “*postura corporal*” (Anexo 6). Assim, desde logo procurei equacionar formas de intervir tendo em conta as modalidades que iria abordar, isto é, que se inserissem dentro do programa de Educação Física do Ensino Secundário e que, simultaneamente, pudessem ir de encontro à resolução dos problemas detectados na avaliação postural. Acresce que também tentei encontrar dentro da escola os equipamentos e materiais didácticos que pudessem contribuir para a viabilização das estratégias delineadas. Para tal, tive que recorrer à criatividade pois os constrangimentos da escola fizeram-me reflectir no modo de tornar viável a aplicação de um programa de treino que respondesse às necessidades concretas da aluna. Mas, passemos a apresentar de forma específica o “caso” da aluna “*Betty Boop*”.

4.2.2. Caracterização da Aluna “*Betty Boop*”

A aluna em questão era uma aluna assídua às aulas de Educação Física, que sempre se mostrou disponível para a prática de exercício físico. Morfologicamente apresentava uma situação de cifose acentuada e ligeira protração dos ombros. Este ligeiro problema postural não acarretava constrangimentos de maior para a saúde da aluna sendo estes, para além da dor e mau estar que provoca, sobretudo de imagem e de auto-estima. Também a realização dos exercícios não era particularmente afectada, sendo que a aluna, geralmente, mostrava grande empenho na sua realização.

Este diagnóstico teve por base os dados obtidos da aplicação da ficha de avaliação postural que efectuei no início do ano lectivo e o relatório Médico (Ortopedia) que a aluna entregou.

Assim, a aluna apresentava não só uma **cifose (Postural)** acentuada, derivado a uma atitude cifótica, bem como ligeira **protracção** dos ombros.

Esta cifose ligeiramente mais acentuada do que o que seria normal, que a aluna apresentava acarretava, não só problemas físicos (dores), que apesar de não serem impeditivos da realização da aula de Educação Física eram limitadores, mas também problemas psico-sociais, uma vez que a aluna tinha baixa auto-estima provocada pela sua postura. A agravar a situação alguns colegas, por vezes, referiam-se a ela utilizando alcunhas depreciativas.

A tentativa de resolução deste problema foi efectuada em duas etapas, primeiro investiguei acerca da cifose, bem como de problemas posturais coadjuvantes, no sentido de obter conhecimentos suficientes que me permitisse elaborar um programa de acção adequado. Na segunda etapa passei à elaboração do plano de intervenção e sua aplicação.

4.2.3. Cifose - Uma viagem pela literatura¹³

“A cifose designa a exagerada curvatura da região dorsal da coluna para trás, embora o termo cifose, por vezes, seja igualmente utilizado para designar o desaparecimento ou a inversão de uma curvatura para a frente nas regiões cervical e sacrococcígea”.

A cifose dorsal da coluna caracteriza-se pela descrição de um grande arco que garante um aspecto arredondado e uniforme às costas, embora também se possa manifestar através de uma angulação brusca que provoca o aparecimento de uma corcunda. Apesar de ser provocada, na maioria dos casos, pela adopção de **posturas incorrectas**, também se pode tratar de uma deformação orgânica **provocada por uma alteração anatómica das vértebras** devido a diversos processos, tais como fracturas, tumores,

¹³ Adaptado de (<http://www.medipedia.pt/home/home.php?module=artigoEnc&id=403>)

esmagamentos vertebrais favorecidos pela osteoporose ou raquitismo, infecções (tuberculose), espondilite anquilosante, etc.

Existe um tipo específico de cifose que se manifesta na adolescência, caracterizado por uma alteração do crescimento dos corpos vertebrais, de origem ainda desconhecida. Esta deformação costuma desenvolver-se entre os 13 e os 18 anos, evoluindo até ao final da adolescência, nomeadamente até aos 21 ou 22 anos, e manifesta-se através do aparecimento de uma determinada dor nas costas, pouco intensa, que não provoca grandes alterações na mobilidade da coluna. **A prática de exercícios, devidamente acompanhada por um fisioterapeuta, por vezes complementada com a utilização de um colar cervical, de modo a manter a coluna na posição correcta, costuma impedir o avanço do desvio, que pára de maneira espontânea no fim da adolescência.** Só em casos raros de desvio muito pronunciado é que se deve recorrer à cirurgia.”

Convém, no entanto, distinguir **atitude cifótica (postural)** de cifose estrutural. Numa atitude cifótica (a mais comum), a cifose é flexível e a sua correcção pode ser conseguida através de esforços voluntários, já que não há deformação óssea. Segundo Lapiérre (1978), a coluna deforma-se por laxidez dos ligamentos posteriores e o que provoca a forma arredondada da coluna dorsal. A debilidade dos extensores da coluna e a rigidez dos músculos anteriores do tórax podem, também, contribuir para esta deformação. O aspecto morfológico e localização desta atitude cifótica dependem do tipo genético do indivíduo e da sua forma de equilíbrio geral.

Por conseguinte, a cifose estrutural pode surgir como consequência de uma cifose juvenil, atitude cifótica ou alterações músculo-ligamentares, progredindo até a idade adulta. Uma atitude defeituosa pode provocar um desenvolvimento anormal dos corpos vertebrais, como consequência da lei de Delpech, *“quando as cartilagens das diartroses transmite uma pressão anormalmente diminuída, as cartilagens de junção entram em actividade”* (Tribastone 1991, p. 189): Assim, a vértebra sofre uma moderação do crescimento na parte onde o peso é maior e uma activação do crescimento onde o peso é menor.

Lloret et al. (1995) e Jiménez (1998) referem que, os principais factores potencialmente desencadeadores de uma cifose, são os seguintes: Hereditariedade; Sobrecarga; Atitudes Posturais; Idade; Outras (doença ou traumatismo).

Assim, a **cifose pode ser corrigida através de uma contracção muscular voluntária com auxílio de um programa de reforço muscular que incida na hipertrofia dos músculos posteriores do tórax e no consequente alongamento da sua musculatura anterior**, de forma a “puxar” os ombros para trás, alinhando-os verticalmente, de forma a reverter o alongamento excessivo da musculatura posterior.

4.2.4. Plano de intervenção

Relativamente à aluna em questão, a grande causa deste problema supõe-se que terá sido uma atitude cifótica exagerada e permanente ao longo do tempo.

Para resolver este problema encetei um programa de intervenção em que, genericamente, pretendia que esta trabalha-se, sobretudo, os seguintes músculos: rombóides, trapézio, grande dorsal e grande redondo; sendo que também previ que o abdominal fosse alongado. Assim, ao longo de todo o ano lectivo, na parte da aula destinada ao desenvolvimento da condição física (parte inicial), a aluna submeteu-se a este treino específico que visava melhorar a sua postura e contribuir para inverter a actual situação de cifose acentuada e ligeira protracção dos ombros. O programa incorporava os seguintes exercícios:

- “*Elásticos de Fitness*” (Figura 13) para exercícios de musculação (os elásticos eram propriedade do professor) ex. Remada Sentada e Remada Alta (Fíguas 14 e 16);
- Exercícios de musculação utilizando a técnica de “*Manual Resistance*” (Figura 15) (Com ajuda do professor simulando os movimentos que se realização em máquinas de musculação ex. Remada Sentada e Remada Alta (Figuras 14 e 16);

- Durante a Unidade Didáctica de Nataação, especial enfoque nos seguintes exercícios:
 - 1) **Mobilização Dorsal:** movimentos de extensão da zona dorsal e abertura da caixa torácica, que permitam ao individuo ter a percepção da posição dos segmentos corporais.
 - 2) **Alongamento Peitoral:** exercícios que permitam o aumento da amplitude articular.
 - 3) **Tonificação Muscular:** incidência nos músculos retroversores e interescapulares que permitem estabilizar no tempo, a acção correctiva obtida.
- Nas restantes Unidades Didácticas - Três séries (12 repetições) de três exercícios (Remada Alta, Remada Sentada e Elevação dos Membros) em cada aula.

De referir ainda, que o plano teve uma maior incidência na UD de Nataação, pois a literatura aponta para grandes benefícios da prática da nataação em determinados problemas posturais. Justificação que passarei a apresentar.



Figura 13 – Elástico Fitness



Figura 14 – Exemplo do exercício "Remada sentada"



Figura 15 – Exemplo de "Manual Resistance"



Figura 16 – Exemplo de "Remada Alta"

Justificação do Plano

O recurso à Hidroginástica e à nataação justifica-se por duas ordens de razão. 1) A Escola possuía uma piscina com condições adequadas; 2) a cifose é uma das alterações verificadas na coluna vertebral que mais beneficia de um programa de exercícios na água (Jimenez, 1998), ainda que sejam necessárias algumas precauções, já que nem todos os movimentos no meio aquático são

adequados para o reequilíbrio da região torácica, afectada por esta patologia. Deste modo, na elaboração do programa de exercícios, procurei distinguir entre atitude cifótica e cifose estrutural, aspecto este em que o médico tem um papel preponderante pois, quanto mais grave for o desvio mais analítico deve ser o programa. Neste sentido, Lloret et al. (1995) afirmam que para uma **atitude cifótica**, as actividades aquáticas deverão ser globais, com o objectivo de tonificar ou reforçar os músculos implicados na estabilidade cervical e dorsal. Já, para as cifoses estruturadas, as actividades devem ser essencialmente analíticas, tal como contemplei no plano.

Já. Adams et al. (1985) consideram como principal objectivo do tratamento aquático, o fortalecimento dos principais grupos musculares envolvidos nesta patologia. As técnicas mais favoráveis, na opinião destes autores, são bruços e costas. Crol também poderá ser utilizado, desde que o nadador procure manter o corpo em posição plana, levantando apenas ligeiramente a cabeça na altura da respiração, a fim de não agravar a deformidade, pela intensificação do movimento de rotação interna do ombro.

A necessidade de contemplar no plano outra tipologia de exercícios, deveu-se ao facto de ser impossível aceder todas as aulas à Piscina.

4.2.5. Resultados

A aplicação deste plano de intervenção teve efeitos positivos nomeadamente ao nível sócio-afectivo, pois a aluna melhorou o seu relacionamento com os colegas e aumentou os níveis de auto-estima. Já no plano morfológico verificaram-se melhorias com repercussões num melhor alinhamento dos segmentos corporais, conseguindo-se, em parte, reverter a situação de cifose acentuada. Independentemente dos resultados obtidos, considero que é necessário que a aluna continue a seguir um plano de treino diário que lhe permita dar continuidade a este processo de modo a que os ganhos obtidos não se percam. Face à predisposição da aluna e às conversas tidas com ela, as perspectivas de continuidade parecem existir.

O atender à individualidade de cada aluno, indo de encontro às suas necessidades é, assim, umas das grandes responsabilidades do professor. Na verdade, foi extremamente gratificante acompanhar o “desabrochar” da aluna para um contacto social mais aberto e para uma postura corporal mais adequada.

4.3. O rendimento e as relações grupais

As múltiplas e diferentes atitudes e comportamentos dos alunos em contexto de aula ao longo do ano também induziram em mim, diferentes vivências, sentimentos, atitudes, comportamentos e algumas reflexões, não apenas sobre as aulas e o seu contexto, mas sobre toda a envolvência dos alunos, (interna e externa) no sentido de procurar aí explicações para determinadas atitudes e comportamentos (Figura 17, 18 e 19). Confesso que no início do ano me preocupava mais em perceber as reacções que os alunos tinham em relação aos exercícios propostos, à forma como eu os expunha e ao empenho que eles demonstravam quando solicitados por mim para os executarem, do que com a relação que estabelecia com eles. No entanto, sempre procurei dar atenção à dimensão afectiva na gestão das aulas, procurando encorajar os alunos no desempenho das tarefas, manifestando expectativas positivas acerca das suas possibilidades, ajudando e colaborando na compreensão de conteúdos (repetindo, fazendo esforço por ser claro), na resolução de problemas, no desempenho de tarefas, promovendo uma avaliação humanizada, respeitando as capacidades e características do aluno, levando-o a participar activamente no processo, a reflectir e a aprender a partir dos seus próprios erros. Mas, com o passar dos dias e das aulas, a minha interacção e relação com os alunos foi aumentando. Aumentaram as brincadeiras e o à-vontade, dando lugar à criação de um clima de bem-estar e de bom humor, onde os alunos sentiam vontade de trabalhar e ao mesmo tempo de rir. Hoje considero que há afinidade entre mim e os alunos, que há companheirismo e respeito. Admiro o “estilo conselheiro” que Lourenço (2010)

retrata no seu livro “*Mourinho a Descoberta Guiada*”, para quem um líder, neste caso professor, vê o aluno para além da relação “profissional” interessa-se pelo seu bem-estar dentro e fora da escola. Assim, conversa, ouve e aconselha individualmente, porque cada ser humano é uno e diferente.

Este relacionamento crescente permitiu-me, entre outras coisas que já tive oportunidade de expor, perceber o quanto as relações intergrupais podem interferir no desempenho dos alunos em contexto de aula. Neste enquadramento, aconteceram em determinada altura alguns desentendimentos entre alunas, designadamente umas jogadas mais maldosa e alguma agressividade descontextualizada. Estes acontecimentos foram algo surpreendentes, uma vez que a turma se caracterizava pelo bom relacionamento entre os vários alunos. Procurando não invadir demasiado o espaço íntimo e a vida particular dos alunos, por recurso a algumas conversas pontuais foi possível perceber que havia alunas que estavam com problemas de relacionamento, entre elas. Não sendo este caso anormal entre adolescentes, pois pequenos desentendimentos acontecem, foi particularmente interessante verificar que os desentendimentos advinham de conflitos entre os alunos noutras disciplinas, conflitos que tinham tido origem na luta pelas notas finais e classificações em trabalhos e testes. Percebi, desde logo que o grande problema era a competição pelas notas.

Depois de algumas chamadas de atenção o desenrolar das aulas foi rapidamente reposto na normalidade. As alunas assumiram novamente comportamentos adequados, pautados pelo respeito e cooperação com os colegas.

Os conflitos na aula acabaram, no entanto fora da aula houve ocorrências entre alunos. Neste sentido, por uma ou duas vezes pequenos grupos de alunos quiseram falar comigo no final da aula. Pensando eu que estes queriam colocar dúvidas ou abordar temas relativos à Educação Física fui surpreendido pelo facto de estes tentarem denegrir a imagem dos colegas, na tentativa de alterar a ideia que eu detinha deles. Depois de ter chamado a atenção destes alunos para o comportamento incompreensível que estavam a adoptar, vi-me na obrigação de ter uma conversa com todos os alunos no final de uma aula. Ai

alertei-os para a necessidade de se respeitarem uns aos outros e de serem capazes de ser sinceros entre eles. Esse final de aula funcionou como uma espécie de catarse. Os alunos começaram por falar dos problemas que sentiam na turma, o que não gostavam uns nos outros e dos problemas decorrentes de outras disciplinas. Passada esta primeira fase da conversa, procurei ser afirmativo na chamada de atenção acerca da necessidade de adoptar atitudes correctas uns com os outros. Foquei a ideia que um aluno excelente é aquele que sabe estar, sabe ser e sabe fazer. Falamos do respeito, da amizade, da entreajuda e do companheirismo que deve existir numa turma e entre amigos.

Fiquei especialmente incomodado com esta situação uma vez que habitualmente não tenho muita tolerância para com aqueles que tentam atingir os seus objectivos sem olhar a meios.

Foi, sem dúvida, um acontecimento que me marcou e que me fez reflectir acerca da postura que o professor tem que adoptar em situações desta natureza e da necessidade de estar atento aos problemas que surgem nas aulas, na escola e aos conflitos entre os alunos e que, por vezes, são de difícil identificação. Estes, se não forem resolvidos atempadamente, poderão trazer problemas de maior dimensão e colocar em causa os valores que é suposto transmitir no espaço escolar.

Mais tarde, ainda reflectindo sobre estes acontecimentos, procurei definir algumas estratégias que pudessem contribuir para a resolução dos problemas com que me deparei. Pois por vezes o diálogo não é suficiente e eu sentia que a mensagem poderia não ter chegado a todos.

Do planeamento Anual de actividades do Grupo de Educação Física fazia parte uma viagem à Serra da Estrela com o objectivo de proporcionar aos alunos dois dias de contacto com a natureza e prática de desportos de inverno – ski e snow-board. Esta viagem realizou-se em Março, mesmo antes do final do segundo período. Ciente do interesse e da expectativa que a mesma despertava nos alunos procurei delinear, a partir dela, uma estratégia que levasse os alunos a compreender a importância de agirem com respeito e

amizade entre eles, e o valor da cooperação entre os colegas, tentando, desta forma, que a mensagem chegasse a todos.

Sabendo eu das dificuldades económicas que a maioria dos alunos atravessava independentemente do aparente estado sócio-económico revelado pelas habilitações académicas dos pais, resolvi orientá-los para um processo de cooperação que lhes seria útil.

Assim, ainda no decorrer do 1º Período, marquei uma reunião com todos os alunos. Nessa reunião dei-lhes a conhecer a viagem à Serra da Estrela e todos se mostraram bastante entusiasmados e com vontade de participar. Porém, a minha experiência, embora pouca, dizia-me que, em situações como estas, a dois meses de distância toda a gente quer participar mas, quando se aproxima a data, alguns vão desistir, por razões diversas, mas em muitos casos por razões económicas. Assim, resolvi colocar-lhes duas questões: a) Quem queria ir à Serra da Estrela? b) Quem poderia (tinha condições económicas) ir à Serra da Estrela?

À primeira todos responderam afirmativamente, como era expectável. Já na segunda houve alguns que baixaram os braços como era, também, expectável. Para mim este foi o momento chave e como já era expectável, tinha já em mente um plano para resolver este constrangimento e que iria reforçar os princípios da solidariedade e da cooperação que pretendia incutir-lhes. Assim, resolvi propor-lhes um exercício de imaginação e criatividade, no sentido de encontrar formas para angariarem dinheiro para a viagem. Uns falaram de pequenas economias que iriam fazer com as prendas de Natal; outros disseram que iriam pedir à avó; outros pensaram em fazer rifas e alguns sugeriram fazer bolos para vender na porta da sala dos Professores. Perfeito, pensei eu. Decidi então, sem prejuízo das outras soluções, que iríamos apostar na confecção e venda de bolos.

Para o efeito constituímos equipas de dois alunos ficando um responsável em cada dia por confeccionar um bolo, trazê-lo para a escola e vendê-lo. A constituição das equipas teve em consideração a proximidade da morada de cada elemento, as necessidades económicas de cada um e a existência, ou não, entre eles, de algumas situações conflituosas anteriores. Nesse sentido,

procurei que as equipas fossem formadas por alunos que vivessem próximos um do outro, e de preferência com um aluno com baixas possibilidades económicas a outro com menos dificuldades e tentei também que alunos com algum passado conflituoso ou alguma desavença ficassem na mesma equipa. Confesso que corri algum risco com esta estratégia, nomeadamente a de juntar na mesma equipa alunos com um passado conflituoso entre eles mas o resultado foi surpreendente e não confirmou os meus receios. Ao fim de dois meses de venda de bolos o clima entre os alunos era harmonioso e de entendimento entre todos, juntaram metade do dinheiro para pagar a despesa da viagem, sendo que foram a turma mais representada na viagem à Serra da Estrela. Deste modo, nenhum aluno deixou de ir à viagem por dificuldades económicas e, mais importante que tudo, aprenderam os valores da solidariedade e da cooperação na procura de atingir objectivos comuns, individuais ou colectivos.

Esta viagem foi mais uma actividade extracurricular em que tive oportunidade de participar e à qual atribuo grande importância quer pelo lado da aprendizagem desportiva quer, sobretudo, pelo lado da aprendizagem cívica e de educação para os valores que, entendo, deve nortear a actividade profissional de todo o professor e, seguramente, norteará a minha.

A turma comportou-se ao longo dos dois dias como uma verdadeira turma e todos ficaram extremamente contentes com a viagem pois com ela e nela exprimiram-se os valores da união, da solidariedade, da cooperação e da amizade.



Figura 17, 18 e 19 – Visita à Serra da Estrela

4.4. Diferentes Modalidades vs Exigências Distintas?

*“Se dás um peixe a um faminto, alimenta-lo por um dia
Se o ensinas a pescar, alimenta-lo para toda a vida”*

(Lau Tsé, S/D)

Diferentes modalidades acarretam exigências distintas ao nível do tratamento didático da matéria, o que implica que seja necessário conhecer em profundidade a essência da matéria que se ensina, pois estratégias e receitas transversais a todas as modalidades que garantam o sucesso, não existem. Assim, é primordial conhecer, manipular, particularizar e fragmentar os conteúdos específicos de cada disciplina para se poder levar a cabo um ensino de qualidade, no respeito pela individualidade e no garantir da equidade.

Neste quadro Shulman (1986) introduziu a designação de *“Pedagogical Content Knowledge”* que se traduz por *“Conhecimento Pedagógico do Conteúdo”*. Este tipo de conhecimento é nas palavras de Graça (1997) uma categoria particular do conhecimento, emergente das transformações que o professor realiza no conteúdo da sua disciplina com o propósito de tornar a matéria que ensina compreensível para os alunos.

O conhecimento, de forma geral é, sem dúvida, o instrumento que o professor detém para cumprir a sua nobre missão de ensinar. Associado a este conceito surge o triângulo didático (professor, aluno, matéria) que mais não é que a necessidade que o professor tem de manipular o conteúdo da matéria que lecciona para que a mensagem passe para todos aqueles que a ouvem. Assim, mais do que possuir conhecimentos da matéria o professor distingue-se por saber colocar à disposição de todos, o conteúdo característico de cada unidade didática fragmentado, manipulado e trabalhado, isto é, compreensível. Para Shulman, o conhecimento pedagógico do conteúdo é precisamente o tipo de conhecimento que distingue o professor de uma disciplina de outro especialista (não professor) dessa mesma disciplina. Mais do que saber é preciso saber transmitir e certificar-se que todos têm acesso a um ensino adequado ao nível apresentado. A necessidade de o professor ter um conhecimento da matéria adaptado às exigências do contexto de ensino é

fundamental à informação de qualidade. Esta noção está patente no excerto que se seguem:

“Nesta aula foi extremamente importante focar-me na minha capacidade de transformar o conhecimento disciplinar, “conhecimento da substancia e da sintaxe da disciplina, mas requer igualmente conhecimento dos alunos e da aprendizagem, do currículo e do contexto, dos propósitos e objectivos do ensino da matéria” Grossman¹⁴. Os alunos surgiram na aula com muitas dúvidas, algumas delas para as quais não estava preparado, uma vez que, são dúvidas que não se estudam, por exemplo: “professor eu aprendi a fazer o rolamento à frente desta forma (mãos colocadas de igual forma como se fosse rolamento á retaguarda) e agora sinto muitas dificuldades pois é diferente a forma como o professor diz ser correcto”

Reflexão da aula 29

“A reflexão desta aula tem que ser, portanto, a importância do “Conhecimento pedagógico do conteúdo” ele “ corporiza os aspectos mais pertinentes para ensinar esse conteúdo. Dentro da categoria de conhecimento pedagógico do conteúdo eu incluo, para os tópicos mais usualmente ensinados numa área da matéria, as formas mais úteis de representação daquelas ideias, as analogias, ilustrações, exemplos, explicações e demonstrações mais poderosos – numa palavra, as maneiras de representar e formular a matéria que a tornam compreensível para os outros (...) Também inclui uma compreensão do que faz com que seja fácil ou difícil aprender determinados conceitos: as concepções e pré- concepções que os alunos de diferentes idades e bases de conhecimento trazem consigo para a aprendizagem.”¹⁵

Reflexão da aula 29

¹⁴ Bento, J. Garcia, R. Graça, A (1999) Contextos da Pedagogia do Desporto P. 220

¹⁵ Bento, J. Garcia, R. Graça, A (1999) Contextos da Pedagogia do Desporto P. 220

4.5. Os Jogos Desportivos Colectivos

*“Diz-me e eu esquecerei...
Ensina-me e eu recordarei...
Envolve-me e eu aprenderei!”*

Provérbio Chinês

Os jogos desportivos colectivos transportam consigo um conteúdo educativo evidente que legitima, cada vez mais, a sua presença nos currículos da Educação Física ao longo dos vários níveis de escolaridade.

Desde a sua afirmação como a matéria privilegiada da Educação Física à escala mundial, por altura do pós - II Grande Guerra, que o tratamento didáctico desta matéria tem vindo a ser objecto de estudo, observando-se hoje um claro esgotamento dos modelos que se circunscreviam à apresentação e exercitação das habilidades em situações isoladas do contexto de jogo. Embora, ainda bastante arreigadas nas práticas de ensino, é hoje emergente um novo paradigma de abordagem didáctica, no que aos jogos desportivos diz respeito. Neste quadro, referem que *“A mudança de perspectiva sobre o ensino dos jogos que transparece na literatura didáctica mais recente, influenciada por ideias cognitivistas e construtivistas, passou a tematizar especificamente a **dimensão táctica do jogo e a propor uma mudança radical no que diz respeito a objectivos de aprendizagem, natureza das tarefas de aprendizagem, papéis do professor e dos alunos na sala de aula, clima favorável á aprendizagem e conteúdos e processos de avaliação.**”* Graça & Mesquita (2008, p. 131).

Tomando como referencia estas noções no decurso do estágio recorri essencialmente a dois modelos de ensino dos jogos desportivos. O modelo de ensino do jogo para a compreensão, e o modelo de abordagem progressiva ao ensino do voleibol. No Futebol e no Basquetebol utilizei o modelo de ensino do jogo para a sua compreensão (Bunker & Thorpe, 1982), **no essencial a atenção tradicionalmente dedicada ao desenvolvimento das habilidades básicas de jogo, ao ensino das técnicas isoladas, deslocou-se para o desenvolvimento da capacidade de jogo através da compreensão táctica**

de jogo, enquanto no voleibol a abordagem realizar-se através do modelo de abordagem progressiva ao ensino do voleibol, que enfatiza o desenvolvimento de competências para jogar Voleibol, **sendo o ensino da técnica subordinado ao ensino da tática** (Mesquita, 2006).

Embora com incidências distintas estes dois modelos *“requerem a adequação das formas de jogo à capacidade dos alunos; valorizando os aspectos afectivos e sociais para garantir a participação equitativa de todos os alunos e fomentar a autonomia no processo de aprendizagem; preconizam a melhoria do nível de jogo dos alunos, certificada por uma avaliação autentica reportada à qualidade de desempenho das acções de jogo.”* Graça & Mesquita (2008, p. 131).

Importa ainda referir que tão ou mais importante do que os modelos utilizados para abordar as diferentes modalidades foi reflectir sobre que método de transmissão que seria mais eficaz e ao mesmo tempo eficiente para transmitir os conhecimentos aos alunos. Neste processo acabei por reforçar a ideia de que a Descoberta Guiada é uma das melhores formas de conduzir o processo ensino aprendizagem.

4.5.1. A Descoberta Guiada

“A Descoberta consiste em ver o que todos viram e em pensar o que ninguém pensou.”

(António, in Thomas, 2009. P103)

Na procura do modo de instruir mais adequado reflecti acerca da forma mais ajustada de transmitir aos alunos os conhecimentos, bem como acerca do modo de transformar os saberes adquiridos na faculdade de forma que os alunos percebessem e apreendessem a matéria. Desta inquietação surgiu o estilo de ensino designado de Descoberta Guiada (Mosston, 1966). Sobre esta temática Mesquita (2009, p. 103) afirma que *“se se pretende que o aluno investigue e descubra, que desenvolva não somente conhecimentos declarativos, mas procedimentais ou condicionais, se pretende criar condições de maior empenhamento cognitivo e situações de maior motivação, é possível*

adoptar uma estratégia de ensino baseada no questionamento, apanágio da Descoberta Guiada”.

Assim, entendo que o professor deve ser um orientador e deve promover nos alunos a construção das respostas para os problemas que surgem durante a prática desportiva. É importante perceber o que os alunos sentem em determinado exercício, em determinado tipo de movimentação ou numa situação particular. É primordial entender o que eles sentem ao nível da experimentação, pois receber um feedback permite alterar o exercício de forma a ir de encontro ao que eu quero mas sabendo o que os alunos estão a pensar.

Ainda sobre a Descoberta Guiada Lourenço (2010, p. 86) diz “*ao discutir, questionar, experimentar, a descoberta guiada obriga o funcionário a pensar /sentir (...) obriga-o também a evoluir por si mesmo, já que o processo é evolutivo e todos têm que o ir acompanhando.*”

Desta forma, penso que o processo de ensino aprendizagem que utiliza esta forma de intervenção se reveste de maior qualidade pois tem em conta o pensamento dos alunos e o entendimento que estes têm sobre a matéria que é exposta. Assim sendo, durante as aulas, principalmente durante as unidades didáticas de basquetebol, voleibol e futebol optei por uma postura de desafio constante dos alunos, tive a preocupação, quase constante, de os interrogar de os levar a procurar respostas para as suas dúvidas. O resultado foi criar uma maior envolvimento por parte dos alunos, demonstrado pelos feedbacks dos alunos no final de cada aula. Desta forma, foram levados a compreender o que estavam a fazer de forma mais acentuada, bem como a envolvimento no processo de aprendizagem verificou-se mais rica. Penso que o maior ganho que obtive com esta metodologia residiu exactamente na reflexão que os alunos faziam que lhe permitiu saber o que estavam a fazer e porque o estavam a fazer.

4.5.2. Unidade didáctica de futebol

*“O essencial é saber ver.
Saber ver sem estar a pensar,
saber ver quando se vê,
e nem pensar quando se vê nem ver quando se pensa.
Mas isso (tristes de nós, que trazemos a alma vestida!),
isso exige um estudo profundo,
uma aprendizagem de desaprender.”*

Fernando Pessoa

4.5.2.1. Futebol para meninas?!

Com a abordagem da unidade didáctica de futebol, algumas questões se colocaram, designadamente o ter-me deparado com preconceitos no que concerne à prática de futebol por parte das meninas. Mesmo que de uma forma tímida, algumas meninas pediram-me, quase ao ouvido, para praticar outra modalidade, “pois o futebol é um desporto de meninos”. Neste concreto, deparei-me nas minhas aulas com alguns aspectos que pensei que já estavam mais diluídos nas camadas mais jovens. Independentemente de ser do censo comum saber que a maioria dos praticantes de futebol são os meninos e que estes não gostam, por norma, de jogar com as raparigas, “porquanto consideram que estas jogam mal” ou “não sabem jogar”, o que me surpreendeu, e me deixou até certo ponto chateado, foi o acomodar e aceitação por parte das meninas destas “crenças” e afirmações.

Deste ponto de vista, considero que mesmo que alguns desportos sejam mais apelativos para um ou outro género, não devemos ser nós professores a perpetuar a ideia que as meninas ou meninos não têm capacidades para praticarem determinado desporto.

Face a este modo de estar das alunas, este foi o grande desafio desta unidade didáctica, isto é, o de fazer ver aos alunos que o futebol, como em quase todos os desportos joga-se sobretudo com inteligência. O futebol é, sim um, desporto para meninas e meninos e esta mensagem passou para as

mentes dos meus alunos, isto porque com o decorrer das aulas eles se aperceberam que com dedicação, horas de contacto com a bola e sobretudo conhecimentos tácticos, se pode jogar futebol, mais ou menos competitivo, mais ou menos bem jogado, mas pode-se sim, jogar com meninas e meninos juntos sem colocar em causa o processo competitivo. Este modo de conceder a aula está patente na reflexão 41.

“Modelo para a compreensão do jogo - no essencial, os proponentes pretendiam que a atenção tradicionalmente dedicada ao desenvolvimento das habilidades básicas do jogo, ao ensino das técnicas isoladas, fosse deslocada para o desenvolvimento da capacidade de jogo através da compreensão táctica do jogo.”¹⁶ Este é um modelo que me seduz, pois apela ao raciocínio dos alunos, há problematização de questões inerentes ao jogo “o modelo adere bem a um estilo de ensino de descoberta guiada, em que o praticante é exposto a uma situação - problema e é incitado a procurar soluções, verbaliza-las, discuti-las, explicá-las, ajudado pelas questões estratégicas do professor”¹⁷

Reflexão de Aula 41

Enquanto futuro professor penso que é de capital importância insistir na desmistificação destas questões, designadamente no que reporta aos mais capazes ou não para a prática como sendo uma questão de genes em vez de uma questão de trabalho e de dedicação. Assim, e segundo este entendimento, urge procurar alterar o modo de pensar dos jovens. Para que não apareçam meninas com afirmações iguais às que tive oportunidade de aqui descrever.

Sendo o futebol das poucas modalidades que utiliza o trem inferior como instrumento da prática, é primordial que ele esteja sempre presente em todos os anos lectivos e com unidades didácticas, se possível extensas, porque os ganhos ao nível do desenvolvimento da proprioceptividade dos membros inferiores serão enormes e permitirão às raparigas suprir alguns atrasos que

¹⁶ Mesquita, I Rosado, A (2008) Pedagogia do Desporto. P. 138

¹⁷ Mesquita, I Rosado, A (2008) Pedagogia do Desporto. P. 138

apresentem aquando da entrada na escola. Isto porque, infelizmente, parece que ainda fica mal ver uma rapariga com uma bola de baixo do braço a dirigir-se para qualquer parque com a intenção de jogar futebol com os amigos, ainda se ouvem gritos ignorantes das janelas onde moram os “supervisores”, ecoarem afirmações tão bombásticas como *“futebol não é para meninas”* *“vai brincar para o escorrega”*. Este facto pode, em parte, explicar a realidade com que me deparei como ilustra a reflexão nº 50:

“É notória a atrofia motora que os alunos apresentam nos dias de hoje em relação ao trem inferior, existe uma dificuldade enorme em correr, reagir e saltar... Também por isto, reveste-se de enorme importância a abordagem do Futebol nos dias de hoje, pois dará um enorme contributo para o desenvolvimento da proprioceptividade dos membros inferiores, e isso trará ganhos coordenativos as crianças.”

Reflexão da Aula 50

Deste modo é compreensível que as meninas, regra geral, aquando da entrada na escola tenham um nível de desenvolvimento motor inferior ao dos meninos: Importa, assim, que o Professor procure minimizar ou mesmo ultrapassar estes problemas. Pois, nas aulas há a obrigação de olhar para todos com equidade, materializando assim a igualdade de tratamento que é condição necessária para uma escola mais justa (reflexão 40).

“Penso que em 2 ou 3 aulas conseguirem promover uma evolução dos alunos, trabalhando por níveis, que me permitirá a partir do meio da unidade didáctica, organizar exercícios de jogo com todos os alunos, a heterogeneidade ficara menos díspar e isso permitir-me-á, no futuro organizar jogos onde todos possam aprender juntos, onde os que forem melhores poderão ajudar os menos desenvolvidos sem por em causa nem o desenvolvimento e a evolução de uns nem de outros. Penso que aqueles que apresentam agora algumas debilidades, se sujeitos a estímulos mais fortes poderão rapidamente atingir o nível dos alunos mais desenvolvidos.”

Reflexão da Aula 40

Que conquistas tive com esta UD? Consegui demonstrar aos alunos que o futebol é para todos, isto pelo facto de ter optado numa primeira fase por dividir a turma por níveis, o que permitiu dar aos menos capacitados conhecimentos que se revelaram mais tarde importantíssimos para o jogo entre equipas onde co-habitavam alunos de níveis distintos. Fiquei com a nítida sensação que se a unidade didáctica tivesse sido um pouco maior o nível dos alunos, de uma forma geral, ter-se-ia aproximado um pouco mais, principalmente nos aspectos tácticos.

A situação vivida na Unidade Didáctica de futebol fez-me reflectir sobre o actual lugar que a mulher ocupa na sociedade, bem como perceber o trajecto que esta tem percorrido ao longo dos últimos anos, daí o ponto seguinte deste relatório de estágio.

4.5.2.2. Género – As Conquistas Femininas

Antes de iniciar esta pequena introdução, importa desde já clarificar os conceitos, designadamente **Sexo e Género**.

Falar de Género e não de Sexo quando nos referimos a homens e mulheres pode parecer uma questão de modernismo ou de evitar a palavra sexo por causa das suas diferentes conotações, mas não. Sexo e Género são termos distintos que importa, desde já, clarificar o seu significado.

Assim, por Sexo entende-se que é o conjunto de características biológicas e reprodutivas que distinguem os homens e as mulheres. Sexo tem a ver essencialmente com questões físicas, anatómicas e biológicas.

Já Género são representações sociais (conjunto de crenças e ideias feitas) associadas às características biológicas dos indivíduos. Por conseguinte, depreende-se que o Género é um conceito social que descreve o conjunto de qualidades e comportamentos que as sociedades esperam dos homens e das mulheres, formando a sua entidade social, conceito este que difere de cultura para cultura (Gomes, Silva e Queirós, 2000).

A igualdade entre homens e mulheres é um princípio fundamental da Constituição da República Portuguesa. Introduzido no texto constitucional em 1976, sempre aí permaneceu em todas as revisões posteriores. Este princípio

impõe um enquadramento legislativo que lhe dê substância e forma e propicie uma participação directa e activa, tanto de homens como de mulheres, na vida política, enquanto instrumento fundamental de consolidação do sistema democrático.

O Artigo 109º da CRP no seu articulado considera que é fundamental para a consolidação do sistema democrático a participação activa de homens e mulheres na vida política, devendo a lei ser o suporte para a promoção da igualdade no exercício dos direitos cívicos e políticos e para a não discriminação em função do sexo no acesso a cargos políticos.

Esta é, claramente, uma das grandes conquistas do regime democrático instituído pela revolução de 25 de Abril de 1974. Porém, entre a Igualdade Formal, contemplada na lei, e a igualdade real, aquela que, no dia-a-dia, se vai praticando na vida real, existe, ainda, um grande fosso, que urge ultrapassar, a bem de toda a sociedade.

Apesar da persistência deste princípio na carta magna da República Portuguesa e de toda a legislação produzida e por ele inspirada, a verdade é que a Igualdade de Género está ainda longe de se cumprir. E se o princípio da Igualdade de Género ainda está por cumprir então estamos perante uma situação de Desigualdade de Género, ou seja, desigualdade entre homens e mulheres. Desigualdade social, política, económica, cívica e cultural. Se há desigualdade é porque há uns que são privilegiados no exercício das suas actividades, em todos ou em alguns dos campos da vida em sociedade acima mencionados; é porque alguns podem usufruir dos seus direitos constitucionais, enquanto as outras o uso desses direitos lhe é negado, ou mitigado. São, claramente, as mulheres, as principais vítimas desta desigualdade de género. Na origem desta situação está toda uma cultura machista alicerçada num passado de séculos de sociedades patriarcais, de segregação do trabalho e de funções em que as mais nobres e importantes eram atribuídas aos homens. Às mulheres era reservado o trabalho de casa, as lides domésticas e a maternidade. Aos homens, o Governo, a guerra e a actividade política, e o angariar o sustento da família. Esta situação perpetuou-se através dos tempos até aos nossos dias, mercê de um sistema de ensino

segregador e tradicionalista, claramente concebido para manter esta desigualdade de Género, chegando ao ponto de a defender, socorrendo-se das Ciências, como uma desigualdade natural, resultante da natureza de cada sexo. Assim, e com base nas diferenças anatómicas, físicas e fisiológicas entre homens e mulheres, haveria tarefas adequadas a uns e tarefas adequadas a outras.

Em Portugal, e já na segunda metade do século passado, as mulheres, não tinham, entre muitos outros direitos, o de votar.

Ao nível do ensino poucas eram as mulheres que estudavam além do ensino primário. As Escolas eram entendidas por segregadora; havia escolas para rapazes e escolas para raparigas. Quando isso não era possível, as escolas tinham turmas distintas para rapazes e para raparigas. Os programas veiculavam a mensagem de uma sociedade baseada na família com funções claras e distintas para o homem e para a mulher – o homem chefe de família que trabalhava fora e a mulher, mãe, dona de casa. Só na década de 70 do século passado, é que começaram a existir turmas mistas, contudo os recreios permaneciam separados.

Maioritariamente as raparigas que iam estudar faziam-no nas Escolas Técnicas e Comerciais onde frequentavam preferencialmente os cursos de Formação Feminina, Lavoros, e Secretariado, considerados os mais adequados á sua condição. Estes cursos foram criados para manter o estereótipo da mulher boa esposa e boa dona de casa.

Apesar dessa grande discrepância entre a igualdade formal e a igualdade de facto, a verdade é que muito foi conseguido nos últimos 40 anos.

De então para cá muita coisa mudou. O ensino democratizou-se; as escolas ficaram mistas, as turmas também; os recreios passaram a ser conjuntos. Deixou também de haver cursos especialmente formatados para mulheres ou para homens, e as mulheres passaram a constituir a maioria dos alunos do ensino secundário. No entanto, apesar de habilitadas com os mesmos cursos, portadoras de classificações semelhantes, elas tendem a ser discriminadas na obtenção de empregos, na atribuição de cargos políticos ou públicos, ou na ascensão a lugares de topo nas chefias das empresas e

organismos, ou na remuneração do seu trabalho, sendo esta, por norma inferior à dos homens, para o mesmo posto de trabalho.

As leis, apesar de algumas serem já muito avançadas, não as protegem convenientemente em casos específicos como os da maternidade e se o fazem, elas são, não raras vezes, desrespeitadas sem que disso advenha qualquer sanção para os incumpridores.

Na escola esta realidade “*explícita*” em alguns sectores, embora com características muito distintas, pois, principalmente no ensino secundário a preponderância feminina é notória. Talvez pelo facto de o ensino estar muito mais direccionado para o factor treino associado à sua maior capacidade de trabalho. Esta é uma realidade com que me deparei na minha turma.

4.5.2.3. Heterogéneo vs Homogéneo

Ao longo das unidades didácticas de Futebol, Voleibol e Basquetebol, confrontei-me com uma problemática de difícil operacionalização. No início de cada unidade didáctica elaborei uma grelha de avaliação diagnóstica que me permitiu enquadrar os alunos em níveis de desempenho. Deste modo, os alunos ficaram agrupados por níveis o mais homogéneos possíveis. A cada grupo era prescrita uma “*etapa*” que tinham que cumprir para atingirem o nível seguinte.

A adopção de grupos homogéneos pareceu-me ser a mais correcta, porquanto permite tornar o ensino mais equitativo. Assim, promove-se nos alunos o êxito, uma vez que exercitam e realizam as tarefas propostas num nível que é adequado ao seu desempenho, isto, com um grau de dificuldade e complexidade que as suas capacidades permitem resolver, tal como é, visível na reflexão 43.

“Nesta reflexão é importante referir também o porquê de optar pela “adaptação destas formas de jogo” que “faz-se por referência a quatro princípios pedagógicos (...): a selecção do tipo de jogo; a modificação do jogo por representação (formas de jogo reduzidas representativas das formas adultas de jogo); a modificação por

exagero (manipulação das regras de jogo, do espaço e do tempo, de modo a canalizar a atenção dos jogadores para o confronto com determinados problemas tácticos); o ajustamento da complexidade táctica (o repertório motor que os alunos já possuem deve permitir-lhes enfrentar os problemas tácticos ao nível mais adequado para desafiar a sua capacidade de compreender e actuar no jogo) ”¹⁸.

Reflexão da Aula 43

Bento (1987, p. 123) baseado em Wygotshi refere que: *“Para que os praticantes obtenham bons níveis de desempenho, é necessário apreender o nível concreto dos seus conhecimentos e das suas capacidades, e estabelecer a relação entre zona do desenvolvimento actual e a zona do próximo desenvolvimento.”* Quer isto dizer que por vezes alguns alunos poderão ter que passar para níveis superiores à medida que as suas capacidades evoluem. Assim, é particularmente importante o professor estar atento ao desempenho dos alunos dentro de determinado nível pois, estes, a qualquer momento terão necessidade de ver ajustado o grau de dificuldade a que estão sujeitos. No respeito por esta premissa é necessário enquadrar o aluno entre o seu nível actual e o próximo nível de forma a obter durante o tempo útil de aula o maior tempo potencial de aprendizagem (TPA) possível (tempo durante o qual o aluno está a executar a tarefa de ensino e está a aprender, devendo o professor maximiza-lo, de forma a proporcionar aos alunos mais oportunidades para aprender).

Na procura do TPA, pode acontecer que um aluno inserido num determinado grupo homogéneo não o consiga, uma vez, que, as tarefas podem já ser fáceis de mais não lhe permitindo evoluir, quanto mais permitir-lhe-á refinar as competências adquiridas. Mas se o objectivo é que haja uma evolução em termos de complexidade da tarefa em causa (por exemplo jogo), o aluno terá que ser submetido a estímulos mais fortes, estímulos estes que serão conseguidos se ele incorporar grupos que estejam num patamar superior. Deste modo, em determinadas alturas do desenvolvimento das competências dos alunos, é necessário organizar grupos pouco heterogéneos,

¹⁸ Mesquita, I (2008) Pedagogia do Desporto. P. 139

e sublinho pouco, pois assim o aluno será submetido a estímulos mais fortes e poderá superar-se e empenhar-se mais para conseguir ter sucesso naquele nível. Por sua vez os alunos que estão em oposição e que se deparam com aqueles que são ligeiramente mais fracos, podem refinar e mesmo adquirir competências que só o contacto com uma oposição simplificada permite alcançar. É importante, que o professor tenha noção do tempo e nível em que os alunos estão sujeitos aos referidos estímulos, pois poderá acontecer que os alunos precisem de subir e descer de patamar para refinar ou adquirir competências.

Existem, no entanto, modelos como o modelo de educação desportiva (MED) que estabelecem como regra a formação de grupos heterogéneos logo no início das unidades didácticas, se esta heterogeneidade tem em atenção não só a prática motora mas também os benefícios no desempenho de Papeis. Contudo, penso que no início esta talvez não seja a melhor opção, uma vez que alguns alunos demonstram grandes níveis de desmotivação quando a competição está em segundo plano. Este é um problema que o professor corre se optar pela organização dos grupos com alunos de níveis distintos em Jogos Desportivos Colectivos (JDC). Penso que o MED terá mais êxito em modalidades como o atletismo, nataação, judo, em suma desportos menos complexos que os JCD pois os alunos apresentam níveis mais semelhantes e poderão competir por divisões (níveis) pertencendo na mesma a equipas heterogéneas. Desta forma cumpre melhor com o objectivo cooperativo que esta organização acarreta especialmente ao nível do desempenho motor sem colocar em causa o envolvimento dos alunos.

Com esta temática quero reforçar a ideia que principalmente em idades mais baixas 13, 14, 15 anos será difícil motivar os alunos para a competição quando nas suas equipas co-habitam alunos de baixo nível, pode mesmo ser factor de desmotivação para os alunos fortes e pior ainda de descrença e desânimo para os mais fracos. Embora tenha leccionado Educação Física (EF) a uma turma de 12º ano senti em determinados momentos, até pelos feedbacks recolhidos que esta situação, por vezes, trazia conflitos, compreensíveis porque existem alunos que emotivamente não controlam a

ânsia de vitória de superação de excelência. Percepcionei também que quando os grupos eram mais equilibrados havia mais empenho, dedicação e procura de superação.

Penso que este assunto é bastante complexo que merece reflexão por parte do professor no contexto em que está inserido tendo em consideração os alunos com que trabalho. Em contexto de escola, importa não só promover a prática de desporto aos menos aptos mas também potenciar ao máximo aqueles que demonstram mais aptidão.

Apresento no ponto *“Do sonho à realidade – o que legitima a Educação Física”* uma solução que poderia ajudar a resolver estes problemas de selecção de grupos.

4.6. Desportos Individuais

4.6.1. A ginástica – a gestão da aula

Durante a unidade didáctica de ginástica, deparei-me com alguns problemas no seu leccionamento. Estes foram ocasionados pelo facto da turma ser bastante numerosa e pela escassez de material disponível para as aulas que propiciasse a promoção de um cenário adequado para um ensino equitativo. Assim, tive que reflectir acerca das estratégias a adoptar que me permitissem gerir e organizar as aulas de forma a responder às exigências dos alunos. Neste concreto, as tarefas de gestão foram constantemente objecto de reflexão.

Deste modo, centrei a minha atenção em duas questões fundamentais: no Tempo Potencial de Aprendizagem e Empenhamento Motor. Assim, e face ao facto do espaço de aula ser bastante pequeno e com poucos colchões disponíveis, tive que conceber formas que me permitissem organizar a aula o mais eficazmente possível. Ideia presente no excerto da reflexão que se segue:

“No que ao tempo potencial de aprendizagem diz respeito, optei por aumentar o número de progressões metodológicas, adaptando assim, a dificuldade das tarefas ao nível dos alunos –

seleccionando actividades nem demasiado fáceis, nem demasiado difíceis.

Estive atento durante a aula a controlar e avaliar as actividades verificando se havia ou não aprendizagens para, caso necessário, proceder a novas adaptações; detectei e sinalizei execuções incorrectas a fim de evitar a repetição do erro; emiti feedbacks específicos, pertinentes e dirigidos ao alvo da instrução. As novas estratégias revelaram-se eficazes e a nova organização da aula permitiu-me alcançar o que pretendia, uma melhor gestão do tempo de aula e um melhor ajuste das tarefas ao nível dos alunos, bem como um aumento do tempo de empenhamento motor.”

Reflexão da aula 30

Na leccionação desta modalidade obtive um entendimento mais profundo acerca dos constrangimentos da prática e da necessidade de um domínio acentuado da matéria de ensino aquando da selecção de estratégias de intervenção que se revelavam adequadas, aos constrangimentos da prática. Assim, importa que o professor seja capaz de planear concentrando-se no essencial independentemente das condições serem mais ou menos favoráveis.

4.6.2. O atletismo – O clima motivacional

O ano lectivo começou com a unidade didáctica de atletismo. Foi particularmente interessante, pois tomei a decisão de colocar em prática alguns princípios que caracterizam o Modelo de Educação Desportiva (MED), isto porque era primordial manter um clima motivacional elevado, uma vez que a turma apresentava, na sua generalidade, um especial carinho pela Educação Física. Infelizmente, devido ao facto de ter começado a leccionar atletismo porque a piscina estava com problemas que inviabilizaram a continuação das aulas de natação, fui um pouco surpreendido e devido a esse facto, principalmente, não foi possível abordar o MED com todas as características que este apresenta, também, para esta minha decisão contou o facto dos alunos apresentarem um desconhecimento quase total das modalidades que

iríamos abordar, assim seria um pouco difícil eles cumprirem com o papel de treinadores e de árbitros, talvez só com algumas aulas de explicação, dedicadas à clarificação e aquisição destas competências é que seria possível abordar na íntegra o modelo, esta opção não se colocou pois a unidade didáctica era curta para as 3 modalidades abordadas. Optei por constituir equipas, que trabalharam ao longo da unidade didáctica com vista a um evento culminante. O MED veio ajudar a tornar o atletismo mais “apetitoso”, uma vez que este é tradicionalmente uma das modalidades que os alunos gostam menos. A imagem que eu trazia das aulas de didáctica específica do atletismo leccionada pelo Professor Rolim, era uma imagem de cor, alegria, competição e companheirismo. Esta foi a imagem que me assaltou o pensamento e optei por apostar neste modelo para leccionar esta modalidade.

Assim, os alunos foram agrupados em grupos o mais heterogéneo possível, o que foi tarefa difícil, pois a maioria apresentava um nível idêntico, assim a heterogeneidade acabou por ser diminuta.

As decisões tomadas revelaram-se acertadas, uma vez que as aulas foram um êxito. O clima, a disponibilidade, a interacção e a competição foram uma constante. Os alunos aderiram ao solicitado cooperando.

4.7. Dilemas da avaliação – Que articulação com as categorias transdisciplinares?

“Para ensinar há uma formalidadezinha a cumprir - saber.”

Eça Queiroz

A avaliação constituiu-se, ao longo deste ano de estágio, como uma das tarefas de maior complexidade e, conseqüentemente, foi objecto de múltiplas reflexões. O processo avaliativo deve assim, acompanhar o aluno, ao longo do seu percurso de aprendizagem, identificando o que já foi conseguido e o que coloca dificuldades, na tentativa de encontrar as melhores soluções (Ribeiro, 1994. p. 75). Até porque, no processo de ensino-aprendizagem há um caminho a seguir entre o ponto de partida e o ponto de chegada, assim, ganha especial

relevo verificar se o trajecto está a decorrer na direcção adequada, bem como o porquê de os alunos pararem. Será que foi por não saberem o caminho ou por terem enveredado por um desvio errado?

4.7.1. Avaliação diagnóstica

“A avaliação formativa é a que serve de base para planificar adequadamente a acção educativa com cada aluno”

Carrasco (1989)

No início do ano lectivo, e de forma a procurar conhecer os alunos com quem iria ter oportunidade de trabalhar, procurei obter dados que me permitissem alcançar um conhecimento mais profundo deles, quer do ponto de vista motor, como comportamental. No que concerne ao diagnóstico de cada modalidade e por indicação da Professora cooperante optou-se pela realização de uma avaliação diagnóstica no início de cada unidade didáctica com o objectivo de conhecer melhor a realidade de cada aluno, enquadrando-os no nível adequado às suas capacidades, com vista à aprendizagem. Pois tal como refere Ribeiro (1994, p. 79) *“a avaliação diagnóstica pretende averiguar a situação do aluno face a novas aprendizagens que lhe vão ser propostas e a aprendizagens anteriores que lhe servem de base àquelas, no sentido de identificar dificuldades futuras e, em certos casos, de resolver situações presentes”* Esta tarefa, não sendo nova, revestiu-se de algumas particularidades com as quais não estava familiarizado, sobretudo com a necessidade de conseguir observar com rigor, todos os alunos, sem comprometer um desenvolvimento adequado.

Esta não foi uma tarefa fácil, uma vez que a dimensão da turma (25 alunos) exigia um grande cuidado e controlo dos aspectos organizativos, designadamente dos espaços e exercícios de aula. Assim, e depois de debater em grupo e reflectir acerca do melhor modo de planear a avaliação diagnóstico optei por não elaborar uma grelha de avaliação diagnóstica que contivesse mais do que 2 ou três critérios por item, até porque o importante era perceber o nível geral em que os alunos se encontravam e não, especificamente, o grau

de eficiência com que executavam os diferentes elementos. Assim, com grelhas de preenchimento simples, as aulas de diagnose, após algum tempo, passaram a ser aulas “normais”. Por conseguinte compreendi, tal como refere Ribeiro (1994. p. 79) que é fundamental que a aula de avaliação seja antes de mais uma aula, cuja particularidade, é a recolha de elementos dos alunos para verificar se estes estão na posse de determinadas aprendizagens que vão servir de base à unidade que se vai iniciar.

Esta noção está patente na reflexão número 40.

“A avaliação diagnóstica reveste-se de capital importância para o desenvolvimento do processo ensino aprendizagem pois situa, de uma forma geral, os alunos nos níveis iniciais que estes apresentam o que, por sua vez, dá um enorme contributo para a planificação de toda a unidade didáctica de acordo com as preocupações que o professor deve ter. “Esta é a que serve de base para planificar adequadamente a acção educativa com cada aluno”¹⁹

Reflexão de Aula 40

4.7.2. A avaliação formativa

A avaliação formativa é, sem dúvida, no cômputo geral do processo avaliativo, uma das mais importantes. É esta que nos dá indicações concretas do percurso e do processo de aprendizagem. Segundo Ribeiro (1994. p. 85) esta pretende determinar a posição do aluno ao longo de uma unidade de ensino, no sentido de identificar dificuldades e de lhes dar soluções.

Acresce que avaliar ao longo de todas as aulas que constituem a unidade didáctica permite-nos, desde logo, avaliar o nosso próprio planeamento e todo o processo de evolutivo e de aprendizagem do aluno. Deste modo, no término de determinada unidade de ensino, o professor tem a noção do nível em que o aluno se encontra, sendo que a avaliação final serve apenas como uma confirmação, ou como a última oportunidade que o aluno tem para demonstrar

¹⁹ Carrasco, J (1985) Como Avaliar A Aprendizagem. p. 35

as aquisições que tiveram. De modo a dar comprimento a esta tarefa procedi a registos ao longo de todas as aulas, tanto do ponto de vista dos aspectos motores como dos atitudinais e cognitivos. Obviamente que este registo não se efectuou em todos os alunos, em todas as aulas, mas foi suficiente para ficar com um mapeamento claro do perfil de desempenho dos alunos ao longo das unidades didácticas.

4.7.3. A Avaliação Final da Unidade Didáctica

As avaliações finais efectuadas no término de cada unidade didáctica foram-se alterando ao longo de todo o ano lectivo. Se no início a escolha foi no sentido de ter as aulas de avaliação final o ponto alto do processo de ensino/aprendizagem de uma extrema importância como que se de uma final olímpica se tratasse, cedo deparei-me que atribuir este relevo a uma avaliação final era estar a “*comprometer*” o desempenho dos alunos, pelo excesso de valorização. Até porque os níveis de stress e pressão, por si só, já tendem a aumentar exponencialmente, na maioria dos alunos, colocando-os nervosos, que quando extremo é prejudicial no momento da execução. Assim, se no início havia uma pequena parte da turma que estava a ser avaliada ou individualmente ou por grupos enquanto a outra treinava esperando a sua vez, depois da primeira unidade didáctica alterei o entendimento acerca deste momento avaliativo. Nesse sentido, transmiti aos alunos que a aula de avaliação final era, uma aula que se revestia de particularidades próprias mas que estas eram no sentido de facultar oportunidades para estes poderem demonstrar aquilo que melhorarem ou cimentarem ao longo da unidade didáctica. Por conseguinte, o modo como passei a gerir a turma foi distinto. Os alunos passaram a executar as tarefas e eu circulava e fazia registos. A ideia de não ser o único elemento avaliativo passou a estar presente. O processo de avaliação formativa sobrepõe-se, claramente, à avaliação final.

Importa ainda salientar que o conhecimento dos alunos, dos seus comportamentos e a sua evolução ao longo das respectivas UD, me permitiu

realizar, com mais facilidade, a avaliação Sumativa, uma vez que o desempenho e as atitudes do dia-a-dia estavam todas registadas.

4.7.4. Avaliação Sumativa

Todos os aspectos tanto práticos como das restantes categorias transdisciplinares, inerentes ao desempenho de um aluno ao longo de um período contribuem para a avaliação sumativa. Esta pretende ajuizar o progresso realizado pelo aluno no final de uma unidade didáctica, no sentido de aferir resultados já recolhidos por avaliações de tipo formativo e obter indicadores que permitam aperfeiçoar o processo de ensino (Ribeiro, 1994. p. 89).

4.7.5. As 4 categorias transdisciplinares - Que articulação?

Avaliar o desempenho de um aluno de Educação Física por recurso apenas ao desempenho motor que este apresenta no final de cada unidade didáctica, não é nem nunca foi o meu entendimento acerca do que é ser aluno de Educação Física. Segundo os conhecimentos adquiridos ao longo dos anos de faculdade é importante considerar outros domínios, designadamente o afectivo e o cognitivo. Deste modo, a avaliação recaiu nas 4 categorias transdisciplinares (habilidades motoras, condição física, cultura desportiva e conceitos psicossociais). No processo de avaliação dos conhecimentos efectuei em cada período um pequeno teste escrito, que comportava a matéria abordada ao longo das aulas. Considerei pertinente a realização de uma avaliação deste teor porque, considero importante percepcionar não apenas o que o aluno sabe fazer mas igualmente o que ele adquiriu em termos de cultura desportiva, sendo que este dado é mais objectivo, mais facilmente mensurável, o que também é importante visto estar a trabalhar com uma turma do ensino secundário em que a nota importa.

No que ao “*saber estar*” diz respeito, a pontualidade, o comportamento durante as aulas, a assiduidade, a postura e o empenho foram os pontos que mais relevância assumiram no processo de distinção dos alunos.

4.7.6. Avaliação referenciada à Norma ou ao Critério – Aos Dois? Ou muito mais?

Com a chegada do primeiro momento de atribuição de classificações, chegaram também alguns dilemas, acerca dos quais ainda não tinha reflectivo com cuidado. Se é unanimemente aceite que o critério tem que estar presente, não deve ser apenas uma grelha criterial a ditar a nota final de determinado aluno. O contexto da turma, as condições de trabalho, entre outros aspectos devem ser tidas em conta, de forma a que a possível injustiça evitada o mais possível. Na realidade, o somatório de números por vezes pode propiciar um quadro pouco justo. Assim, na atribuição da nota final deve também ter-se em conta o referencial normativo de modo a que o processo de evolução de cada aluno e o seu posicionamento em relação à turma, seja tido em conta.

Outro aspecto que também importa reflectir reporta-se ao modo como as notas finais podem influenciar positivamente, ou não, a atitude dos alunos face à disciplina. Neste quadro, recorri a algumas conversas particulares com determinadas alunas, explicando-lhe que a atribuição de determinada nota (parcial) era um incentivo para que procurassem superar-se ainda mais. Até porque o desempenho nas restantes disciplinas era nitidamente superior à Educação Física, aí eles eram alunos de excelência. O dilema foi: Que estratégia resultaria melhor para eles?! Atribuir-lhes um nível melhor, como forma de incentivo, ou tentar despoletar nos mesmos um sentimento de entrega maior para as aulas?

Reportemo-nos a 2 alunas concretas que tinham níveis muito bons à generalidade das disciplinas e tinham um rendimento mediano a Educação Física. No final do 1º período, as alunas apresentavam um nível 13 consolidado, e, a opção foi por conversar primeiramente com as alunas explicitando claramente o que estas tinham que fazer para melhorar o seu rendimento. Deste modo, procurei consciencializa-los que a atitude perante a

aprendizagem em contexto de aula tinha, também ele, um papel fundamental nas aquisições futuras. De facto, porque a minha preocupação não se centrou, em objectivos de curto prazo, mas também de médio e longo prazo no sentido de contribuir para formar jovens que, no futuro, sejam capazes de responder de forma eficaz aos desafios da vida, tentei promover um maior envolvimento nas aulas, incitando-as a trabalhar mais e a terem uma postura mais activa e participativa. Acredito que, pese embora as referidas alunas tivessem um nível de participação satisfatório, só com uma atitude ainda mais empenhada e colaborativa estas seriam capazes de, nos períodos seguintes (2º e 3º períodos), obterem um nível mais próximo daquele que perspectivavam, para as restantes disciplinas. Os resultados obtidos foram bastante positivos, pois foi notório durante o 2º Período um maior empenhamento, nas aulas, acompanhado de uma atitude muito mais activa e entusiasta. O excerto da reflexão da Avaliação Final do 2º Período retrata o exposto anteriormente.

“A reflexão da aula trinta e oito, mercê ser inteiramente dedicada ao processo de evolução que uma aluna em particular tem vindo a demonstrar, com o decorrer das aulas de ginástica em geral e ginástica acrobática em particular. Penso ser este momento certo para reflectir sobre este ponto, uma vez que hoje foi um dos dias em que a referida aluna me surpreendeu mais, mais uma vez pela atitude demonstrada, dedicação e superação ao longo da aula.”

Reflexão da Aula 39

4.8. Retrato Final

“O ignorante afirma, o sábio duvida, o sensato reflecte.”

(Aristóteles)

4.8.1. A minha intervenção – que transformações?

No decorrer do estágio, fruto das circunstâncias específicas e das próprias características de que este se revestiu, particularmente ao nível da condução do processo de ensino/aprendizagem dos alunos da turma, alguns problemas se colocaram, designadamente ao nível da instrução. Face a constatação destes problemas, tornou-se pertinente aprofundar os meus conhecimentos de modo a poder instruir mais eficazmente.

Aquando da caracterização da turma, associado às informações recebidas dos professores anteriores dos alunos da minha turma, constatei que esta apresentava índices elevados de motivação para a prática desportiva e que primava pela presença assídua nas aulas de Educação Física. Deste modo, tive a preocupação de, desde logo, recorrer a estratégias que mantivessem os níveis de motivação dos alunos. Na altura senti uma pressão intensa pois, por vezes, mais difícil que trazer alunos para o desporto é mantê-los nele. Assim, procurei apostar numa instrução de qualidade recorrendo a vários tipos de feedbacks, suportados em demonstrações diversificadas. De referir que a unidade didáctica de futebol foi a mais exigente do ponto de vista da melhoria da capacidade de comunicação.

O número de alunos (28) foi um foco de complicações no que se refere à gestão dos espaços, pois alguns espaços de leccionação eram manifestamente reduzidos. Independentemente destes constrangimentos aquando da planificação tive sempre a preocupação de manter os níveis de empenhamento motor e potencial de aprendizagem elevados. Assim, foi necessário reequacionar formas organizativas, de modo a não colocar em causa o progresso, bem como, para conseguir diminuir os tempos de espera. A unidade didáctica de ginástica, como já tive oportunidade de referir ao longo do

relatório, foi aquela em que houve uma necessidade particular de não colocar em causa a eficiência do ensino.

O clima de aprendizagem foi outro aspecto que foi objecto de investimento, porquanto considerei essencial para manter os alunos envolvidos no processo ensino aprendizagem. Assim, tive a preocupação de manter um clima positivo na sala de aula.

Após este breve preâmbulo procurarei, então, expor a imagem que no presente momento detenho acerca do modo como a minha intervenção em contexto de aula acontece. Sim, porque o olhar em retrospectiva procurando caracterizar o presente é útil e necessário ao exercício da profissão docente. Assim, socorri-me do auxílio dos meus colegas para que a imagem aqui apresentada não resultasse apenas da minha percepção mas também da observação de elementos externos. Deste modo, efectuei a gravação em áudio de três aulas consecutivas no final do terceiro período de forma a poder caracterizar o meu processo instrucional e solicitei aos meus colegas de estágio que preenchessem uma grelha de observação relativa às dimensões de intervenção pedagógica (DIP): Instrução, gestão e clima (Anexo III).

Assim, inicio este trabalho com uma breve contextualização das DIP na conjugação do percepcionado em acção, do referido pela literatura e dos dados recolhidos por mim e pelos observadores (colegas de estágio).

4.8.1.1. Contextualização da realidade vs Operacionalização

4.8.1.1.1. Instrução

Ao longo de todo o estágio, consolidei a noção que a instrução é essencial para cumprir com o legado da transmissão de conhecimentos, sendo que esta pode ser considerada a essência do processo ensino-aprendizagem. A percepção de que a instrução tem que ser clara e centrada no essencial ficou bem patente nas experiências tidas em contexto de estágio.

Neste quadro, a literatura patenteia que a instrução assume um papel de importância inquestionável no processo de ensino/aprendizagem, qualquer que seja o contexto. Leith (1992) refere que a comunicação na orientação do

processo de ensino-aprendizagem influencia os resultados finais alcançados, sendo que chega mesmo a afirmar que treinar bem é o resultado de comunicações eficientes.

Já para Siedentop (1991), os propósitos da comunicação são múltiplos, surgindo a instrução referenciada aos conteúdos como o primeiro motivo da sua utilização. Neste sentido, o termo instrução refere-se aos comportamentos de ensino que fazem parte do reportório do professor para comunicar informação substantiva (idem). Assim, da instrução fazem parte todos os comportamentos, verbais ou não verbais intimamente relacionados com os objectivos de aprendizagem: informação; demonstração e feedback.

Importa ainda referir que a instrução é usualmente mencionada como sendo a “chave” da estruturação e modificação das situações de aprendizagem no sentido de proporcionar a própria aprendizagem (Silverman, 1994). Nas situações de instrução, a informação é emitida usualmente em referência a três momentos: (1) antes da prática, recorrendo a explicações e demonstrações; (2) durante a prática, através de emissão de feedbacks; (3) após a prática, através da análise referenciada à prática desenvolvida (Siedentop, 1991).

De forma a contextualizar melhor a tipologia de comportamentos que perfazem a instrução apresento de uma forma breve cada um deles.

Informação

A informação surge inserida no contexto da instrução e reveste-se de capital importância, porquanto o professor deve ser capaz de seleccionar informação significativa, organizar essa informação e transmiti-la ao aluno (Rink, 1996).

A informação pode, assim, ser entendida como a apresentação da tarefa que é um conjunto de informações transmitidas pelo professor aos alunos acerca do que fazer e como fazer durante a prática motora (Rink, 1994). A apresentação da tarefa é, geralmente, constituída por várias componentes através das quais o professor: (1) motiva o aluno para a prática, evidenciando o significado e a importância do que vão aprender; (2) organiza as condições

para a prática – grupos de alunos, espaços, equipamento e tempo de prática e (3) destaca os objectivos a serem alcançados (Rink, 1996).

A forma clara como a informação é emitida pelo professor durante a apresentação da tarefa foi, desde muito cedo, reconhecida como uma das variáveis de um ensino eficaz (Rink, 1994). Tendo em conta os diferentes momentos de instrução, Rink (1996) considera a apresentação das tarefas como fundamental, salientando ser necessário que o professor: (1) tenha metas explícitas e que as transmita com clareza aos seus alunos; (2) organize e apresente a matéria logicamente, em progressões pouco extensas; (3) tenha em conta o nível dos alunos e por último (4) se assegure que eles compreendam o que têm que aprender. Por sua vez, Siedentop (1991) sugere que para uma apresentação eficaz das tarefas o seguinte: (1) planejar cuidadosamente a informação, incluindo uma descrição das tarefas tal como serão transmitidas aos alunos; (2) incluir a informação necessária que permita uma descrição completa das tarefas, (3) usar uma linguagem acessível (os termos técnicos só devem ser utilizados depois dos alunos compreenderem a tarefa de uma forma geral); (4) falar com entusiasmo mas calmamente (os alunos precisam de tempo para processar a informação); (5) demonstrar a habilidade nas condições o mais próximo possível do contexto em que vai ser usada; (6) sempre que necessário demonstrar de vários ângulos; (7) ter a certeza que a demonstração é perfeita; (8) se a segurança for um elemento importante da tarefa, deve-se destacar os elementos de perigo e garantir que as regras e rotinas estejam aprendidas; (9) envolver os alunos tanto na descrição das tarefas como na demonstração; (10) certificar-se da compreensão dos alunos antes da prática.

Tendo em conta estes aspectos e o teor dos dados recolhidos pelos observadores posso considerar que, grande parte a informação que transmitti tende a ser eficaz como se pode constatar pelo comentário do observador 1:

“Os alunos ouviram com atenção e entenderam a informação fornecida, sem ter sido necessário demasiado tempo, contribuindo desta forma para o pouco tempo em espera que se verificou”

Observação da aula feita pelo colega de estágio (1)

Demonstração

A demonstração, juntamente com a explicação, assume no seio das actividades desportivas um papel extremamente importante, na medida em que possibilita a visualização por parte do praticante do(s) movimento (s) a efectuar (Rink, 1994; Darden, 1997). Deste pensamento, emerge a noção da importância, do professor dominar as técnicas de execução. Assim o professor deve, se possível, ser detentor de capacidade de execução de diferentes modalidades de modo a ser um bom modelo e exemplo. Contudo, caso este não domine o suficiente determinadas técnicas pode recorrer a agentes de ensino (os alunos) para os demonstrar. Isto porque, a exemplificação de determinado movimento permite diminuir o tempo de prática necessário para atingir determinado nível de performance em relação à prática efectuada na ausência da utilização prévia desta estratégia de apresentação (Temprado, 1997).

Nos Jogos Desportivos Colectivos, o facto das habilidades técnicas serem realizadas em situações em que a imprevisibilidade marca presença, obriga a diferentes respostas motoras. Assim, a demonstração ganha uma importância adicional no processo de ensino-aprendizagem (Rink & Werner, 1989). O recurso a demonstrações completas do movimento (globais) tem-se revelado mais eficaz do que a utilização de demonstrações parciais, na medida em que a totalidade do movimento é captada de uma só vez (Kwak, 1993, Rink, 1994 cit. Mesquita, S/D). Contudo, não se deve cair no exagero de executar o movimento pretendido com excessiva velocidade, pois para o aluno poder apreender a globalidade do movimento, é necessário que possa visualizar as partes dentro do todo, pelo que este deve ser realizado lentamente.

Embora subsistam dúvidas acerca do modelo de demonstração mais eficaz, o modelo que integra as condições críticas de realização, designado de modelo "correcto" de demonstração, tem sido apontado como o mais eficaz na medida em que transporta informação precisa e correcta (McCullagh & Meyer,

1997). No recurso a este modelo, a demonstração para ser eficaz deve ser portadora das seguintes características:

- (1) precisa (movimento completo, velocidade correcta, contextualizada na situação em que vai ser utilizada, realizada de diferentes ângulos);
- (2) realizada preferencialmente por um atleta que seja um bom modelo (assegura a qualidade da demonstração e disponibiliza o treinador para orientar a observação);
- (3) destacada a informação mais importante (pontos críticos reforçados e acentuados, marcando-se os tempos e os ritmo de execução);
- (4) repetida várias vezes e de diferentes ângulos;

Por sua vez, a utilização do modelo que referencia ao praticante os erros de execução, designado de "modelo de aprendizagem", é sugerido por alguns autores como mais vantajoso pelo facto de permitir a percepção dos erros cometidos (Lee & White, 1990; McCullagh & Caird, 1990; Pollack & Lee, 1992).

Segundo Laguna (1996), ambos os modelos apresentam vantagens e desvantagens. Assim, o "modelo correcto" proporciona ao aluno a recolha da informação necessária para criar uma representação cognitiva relativa à produção do movimento, mas não facilita a detecção dos erros de execução. Por sua vez, o "modelo de aprendizagem" proporciona o contacto com os erros de execução, não garantindo, todavia, o reconhecimento do erro nem a representação cognitiva do movimento correcto. Face a estas evidências o mesmo autor é defensor da utilização dos dois modelos no ensino das habilidades, embora referenciados a momentos distintos do processo.

Assim, o "modelo correcto" assume maior pertinência sempre que é preciso fornecer informação relevante acerca dos exercícios, como é o caso da apresentação dos mesmos. Adams (1986) partilha deste entendimento, ao referir que o praticante, antes de receber informação acerca de possíveis erros a cometer, deve desenvolver representações cognitivas adequadas para ser capaz de dar respostas. Por seu turno, o "modelo de aprendizagem" tem vantagens quando é utilizado no seguimento dos erros cometidos pelo aluno durante a prática.

Outro aspecto que também importa reflectir é sobre quem deve ser o modelo. Ao longo do estágio na fase inicial da transmissão de 1 novo conteúdo optei por ser eu a demonstrar. Já numa fase mais avançada, quando alguns alunos já dominavam as habilidades com qualidade optei por designar um aluno para exemplificar o que era pretendido (aluno como agente de ensino). Esta tomada de decisão prendeu-se com a ideia que detenho sobre a utilização de pares na transmissão de determinados aspectos, pois considero que, por vezes funciona como incentivo ver um colega a executar correctamente pois este mais é acessível, do que ver o professor, pois este, usualmente, representa uma qualidade que requer muita exercitação, parecendo difícil de alcançar.

Os excertos que se seguem colocam em relevância que a reflexão acerca da demonstração marcou presença.

“Durante esta aula não foram realizadas muitas demonstrações, sendo que as que foram realizadas foram repartidas pelo professor e pelos alunos que o professor escolheu.”

Observação da aula feita pelo colega de estágio (1)

“A reflexão desta aula recaiu sobre a importância que a demonstração tem para a transmissão dos conteúdos ser o mais eficiente possível.”

Reflexão da Aula 53

Feedback

Cada vez mais, há unanimidade na aceitação de que o feedback é uma ferramenta fundamental do treinador/professor no processo de interacção pedagógica. Isto considerando o feedback pedagógico um comportamento do professor de reacção à resposta motora de um aluno ou atleta, tendo por objectivo modificar essa resposta, no sentido da aquisição ou realização de uma habilidade (Fishman & Tobey, cit. Mesquita, S/D). É através dele que o professor auxilia o aluno a aprender. Deste modo, assistiu-se a uma crescente

valorização do feedback relativamente às outras formas de intervenção do professor. A explicação reside no facto do feedback se situar na ponte de dois processos complementares: a aprendizagem e o ensino, o que ganha corpo na funcionalidade que lhe é conferida, a de servir de fonte de informação complementar e meio de motivação para a aprendizagem (Piéron, 1985). No que concerne à qualidade e às características do conteúdo informativo de que o feedback se reveste, estes assumem particular destaque na medida em que da interpretação que o aluno faz dele depende, em grande parte, a qualidade de prática motora, bem como o seu êxito. Assim, é necessário que o professor conheça com rigor o que está a ensinar de forma a conseguir informar e corrigir o aluno indo ao cerne da questão identificando o que é primário e secundário²⁰ (conhecimento do conteúdo).

O conteúdo informativo do feedback é classificado em duas grandes categorias: conhecimento da performance (CP) e conhecimento do resultado (CR). Enquanto a primeira categoria remete para a informação centrada na execução dos movimentos, ou seja, para o processo, a segunda referencia-se à informação relativa ao resultado pretendido através da execução da habilidade (Arnold, 1981). Gostaria de salientar, a este propósito, que existe momentos adequados para focalizar a nossa intervenção sobre o (CP) ou o (CR), considero que deve haver por parte do professor, principalmente nas modalidades abertas, sensibilidade para perceber que alguns alunos têm formas particulares de executar determinadas acções que podem não ser aquelas que os manuais defendem como as ideais para atingir o sucesso. Nestes casos, o professor não poderá por em causa a eficiência do gesto técnico uma vez que se houver um desvio na forma como o aluno executa o exercício pretendido poderá acontecer que a eficácia fique comprometida. Assim, numa fase inicial a correcção ou a valorização de determinada performance ganha relevo, porquanto esta é a fase mais crítica para eliminar determinados erros ou pelo contrário cimentar eventuais qualidades, mesmo que se revistam de características aparentemente diferentes.

²⁰ Erros secundários são aqueles que advêm de um erro primário. A correcção deve ser feita sempre em relação ao erro primário (Didáctica da Natação)

Nos JDC, o facto da realização das habilidades técnicas condicionada por factores exteriores (e.g. posição dos colegas e adversários, trajectórias da bola etc.), confere-lhe um carácter multidimensional (Rink, 1993), devendo tais características ser contempladas na instrução emitida pelo professor.

Nesta tipologia de modalidades a necessidade de se realizar as habilidades técnicas em referência ao modelo correcto de execução (eficiência), a necessidade de se obter resultado através da sua realização (eficácia) e ainda a exigência de se adaptar as respostas às situações-problema que surgem no decorrer do jogo (adaptação) exige que a instrução ministrada durante a prática motora seja simultaneamente centrada no conhecimento da performance e do resultado. Contudo, a sua pertinência varia em função das particularidades dos movimentos. Constata-se que o feedback informativo centrado no conhecimento da performance é particularmente benéfico na execução de movimentos que não permitem a sua visualização por parte do praticante (por exemplo, movimento do membro superior na execução do serviço em Voleibol) e ainda nas habilidades em que é fácil determinar o resultado obtido, mas em que a coordenação dos movimentos corporais é complexa (Magill, 1994).

Relativamente ao recurso do feedback centrado no conhecimento do resultado, este demonstra ser vantajoso nos exercícios cuja realização das acções está dependente da intervenção dos colegas e dos adversários, como é o caso dos JDC (Carnahan et al., 1996). Contudo, o facto deste tipo de feedback se centrar no resultado, fornece, por vezes, informação óbvia ao praticante (e.g., coloca a bola no cesto) não contribuindo para melhorar o resultado, e podendo mesmo desviar a atenção da informação proprioceptiva relativa à execução motora (Boyce, 1991). Outro aspecto que também interfere com o efeito da informação veiculada pelo feedback são os níveis de conhecimento do praticante (Magill, 1994). Assim, constata-se que a falta de conhecimento centrado na relação entre os propósitos da acção motora e o movimento requerido exige a utilização de feedback esclarecedor das particularidades das condições de envolvimento em que se efectiva o exercício (o feedback Prescritivo).

Tal comportamento ocorre, frequentemente, nos momentos iniciais da aprendizagem de determinada habilidade, devendo a informação transmitida ser portadora de indicações necessárias para efectuar o próximo passo no processo de aprendizagem (Magill, 1993). A este respeito, Lee et al. (1994) acrescentam que o feedback é particularmente benéfico para a aprendizagem quando permite aumentar o esforço cognitivo do principiante, nomeadamente no desenvolvimento da capacidade de auto-avaliação da informação que irá ser utilizada durante a competição. A pertinência no tipo de feedback utilizado, em referência ao conteúdo informativo, depende também das características dos exercícios e dos seus propósitos. Nos exercícios que preconizam a aquisição das habilidades o feedback centrado no conhecimento da performance assume especial relevo, ao focar os elementos inerentes ao modelo de execução. Por sua vez, nos exercícios destinados à aplicação das habilidades, o feedback centrado no conhecimento do resultado ao incidir no propósito da acção motora revela-se particularmente vantajoso (Schmidt, 1991).

Importa ainda referir que o efeito positivo do feedback sobre as aprendizagens não depende exclusivamente da apropriação do conteúdo que integra, mas também da frequência com que é transmitido (Magill, 1994). A sua emissão após cada repetição pode ser nefasta, na medida em que não permite ao atleta a realização de autocríticas em relação à própria performance. A informação em excesso, pode provocar dependência no praticante, desviando a sua atenção da análise interna dos movimentos executados. Temprado (1997) acrescenta que a comunicação das informações sob a forma de síntese de várias repetições é mais eficaz do que a realizada após cada resposta motora.

Por fim, e ainda em relação ao feedback, é de destacar a importância da relação entre o cariz da informação que este integra e o veiculado na apresentação dos exercícios. Tal significa que o conteúdo informativo emitido durante a apresentação das tarefas deve ser replicado na emissão de feedbacks, constituindo o próprio feedback uma forma de reforço da informação emitida antes da prática.

Assim segundo Mesquita (S/D), pode afirmar-se que o conteúdo informativo do feedback para induzir efeitos positivos nas aprendizagens, deve possuir algumas características, entre as quais se destacam:

- (1) Informação emitida em consequência da observação de um conjunto de acções motoras;
- (2) Referenciação aos propósitos do exercício focados durante a sua apresentação (congruência);
- (3) Direcção da informação para a especificidade do exercício e respectivos conteúdos (curto e específico);
- (4) Focalização de critérios orientados para a qualidade de execução, ou para o resultado a obter (conhecimento da performance e/ou do resultado).

Os feedbacks podem ainda ser caracterizados quanto ao seu objectivo: Avaliativo (positivo/negativo); Prescritivos; Descritivos e Interrogativos. Quanto a sua forma: Auditivos; Auditivos/Visuais; Auditivos/Cinestésicos. O momento: Durante a execução; Após a execução; Retardado. O feedback pode ainda ser optimizado se tivermos em atenção a sua direcção: Pequeno Grupo; Indivíduo, Turma (Fishman e Tobey, 1978; Piéron & Delmelle, 1982; Mesquita et al., 2008 e Hastie, 1999, cit. por Batista, 2009, p.5)

Atendendo a estas características e segundo as observações dos meus colegas posso caracterizar as minhas intervenções nas ultimas aulas da seguinte forma:

“A direcção do feedback foi diferenciada ao longo da aula. Os gerais, foram dirigidos à turma. Mas a maioria foram dirigidos a cada pequenos grupos e ao aluno”

Observação da aula feita pelos colegas de estágio (2)

“Regra geral houve predominância de feedback interrogativos e prescritivos”

Observação da aula feita pelos colegas de estágio (1)

“Houve preocupação do professor em fechar o ciclo, emitindo um feedback depois voltar a observar a nova execução do aluno.”

Observação da aula feita pelos colegas de estágio (1)

De forma a ilustrar melhor a distribuição de FB apresento a sua distribuição quanto ao objectivo da última aula observada pelos meus colegas (Quadros 18 a 22):

1º Exercício – Activação Específica (10´) Circuito de habilidades motoras de Basquetebol

Apresentação da tarefa: *“Vão iniciar a aula com o circuito que tem feito nas últimas aulas”. (Eu)*

Quadro 18 – Número de feedback em relação ao objectivo durante o 1º exercício

Objectivo do Feedback	Número de vezes
<i>Avaliativo</i>	4
<i>Declarativo</i>	1
<i>Prescritivo</i>	3
<i>Interrogativo *</i>	5
TOTAL	13

**O Feedback interrogativo foi em algumas ocasiões utilizado em substituição do feedback avaliativo negativo. (ex. Diana, como é que se faz o lançamento na passada?)*

Exs:

- *Muito bem Marta, levantas-te a perna correcta!* **Avaliativo**
- *Espectáculo Pedro, muito bem a última passada!* **Avaliativo**
- *Joana, atenção à mudança de direcção, roda-se o corpo!* **Declarativo**
- *Tens que elevar a perna do mesmo lado que a mão que tem a bola!* **Prescritivo**

- *Manuel, na mudança de direcção baixa mais o corpo!* **Prescritivo**

2º Exercício – Lançamento em apoio

Apresentação da tarefa: “Organizem-se 2 a 2 com uma bola, frente a frente um nesta linha e o outro na linha em frente. Simular o lançamento em apoio na direcção do colega.” (Eu)

Quadro 19 - Numero de feedback relativos ao objectivo durante o 2º exercício da aula parte fundamental da aula

Objectivo do Feedback	Número de vezes
<i>Avaliativo</i>	3
<i>Declarativo</i>	0
<i>Prescritivo</i>	5
<i>Interrogativo</i>	0
TOTAL	8

Ex:

- “*Flecte o pulso Ana!*” **Prescritivo**
- “*Ui, que classe Tânia, boa mudança de direcção!*” **Avaliativo**

3º Exercício – Construção do ataque

Apresentação da tarefa: “O exercício (...) com corrida. A bola inicia no corredor central, quem passa desmarca-se em direcção ao local que passou e quem recebe a bola dirige-se para o corredor central em drible. E assim, sucessivamente, Percebido? Ao chegar perto do cesto, enquadra e lança em apoio. Estão a ver aqueles cones? quatro elementos para cada cone.” (Eu)

Quadro 20 - Número de feedback relativos ao objectivo durante o 3º exercício da aula

Objectivo do Feedback	Número de vezes
<i>Avaliativo</i>	4

<i>Declarativo</i>	0
<i>Prescritivo</i>	4
<i>Interrogativo</i>	0
TOTAL	8

Ex:

- *É isso, agora sim já levantas-te o joelho!* **Avaliativo**
- *Daniel tens que driblar!* **Prescritivo**

4º Exercício – Jogo 4x4

Apresentação da tarefa: *“Vamos fazer jogo, a organização é a mesma da última aula. Atenção ao passa e corta e ao aclaramento! Percebeste Cristiano. Estas três equipas ficam neste campo as outras duas jogam sempre” (Eu)*

Quadro 21 - Número de feedback relativos ao objectivo durante o 4º exercício da aula

Objectivo do Feedback	Número de vezes
<i>Avaliativo</i>	2
<i>Declarativo</i>	2
<i>Prescritivo</i>	7
<i>Interrogativo</i>	5
TOTAL	16

Ex:

- *“Estás a Jogar bonito, isso é que é lançar com a direcção correcta!”*
Declarativo
- *“Tens que manter o contacto visual e manter sempre a mão alvo.”*
Prescritivo
- *Nesta situação guarda a bola para ti e tem paciência!”* **Prescritivo**

- “O que é que tens que fazer quando passas a bola?” **Interrogativo**
- “A bola não entra e agora o que fazer?” **Interrogativo**
- “Ó Marta chega aqui, porque é que fizeste aquilo?” **Interrogativo**
- “Vamos equipa, rumo ao título” **Declarativo**

5º Exercício – Retorno à calma

Apresentação da Tarefa: “Junta! aqui alonga, Inês escolhe o primeiro exercício e exemplifica”. (Eu)

Quadro 22- Número de feedback relativos ao objectivo durante o 5º exercício da aula

Tipologia do Feedback	Número de vezes
<i>Avaliativo</i>	0
<i>Declarativo</i>	1
<i>Prescritivo</i>	4
<i>Interrogativo</i>	1
TOTAL	6

Término da Aula:

“Ao longo das aulas tem havido uma melhoria geral de todos na performance demonstrada durante o jogo. Alguns, claro está, ainda apresentam alguns problemas, não é Sara? Penso que mais uma aula duas no máximo e o jogo fica espectáculo. Parabéns à menina Sofia que esteve muito bem.” (Eu)
Declarativo/Avaliativo

4.8.1.1.2. Gestão

Equacionando as questões relacionadas com a gestão de ensino, desde logo que a primeira associação que faço é à eficácia de ensino. Gerir espaços e materiais, tarefas, tempos e alunos de forma adequada permitem tornar o processo de ensino mais eficaz e eficiente. Mas porquê?

Neste constructo, importa salientar três pontos fundamentais que permitem alcançar este duplo objectivo: (1) Aprende mais quem dedica mais tempo a uma boa exercitação; (2) A exercitação deve ser ajustada aos objectivos de aprendizagem e a cada um dos alunos, (3) Aprende mais quem obtém uma taxa razoavelmente elevada de sucesso na realização das tarefas.

Assim, o primeiro princípio salienta que aprende mais quem dedica mais tempo a uma boa exercitação, sendo relevante não apenas o tempo que o professor dedica à exercitação, mas especialmente o tempo que cada aluno se exercita a um nível adequado ou o número de vezes que exercita as habilidades (Mesquita e Graça, 2006). Siedentop e Tannehill (2000, cit. por Mesquita, Graça, 2006) apontam precisamente o Academic Learning Time – tempo de empenhamento do aluno com uma taxa elevada de sucesso e a Opportunity to Respond – taxa de respostas apropriadas do aluno como variáveis critério para o sucesso da aprendizagem.

Os mesmos autores referem ainda que só quando a natureza das tarefas é congruente com os objectivos previamente definidos é que os efeitos de aprendizagem podem evoluir no sentido esperado. Se o objectivo é melhorar a performance em jogo dos alunos e se as tarefas de aprendizagem visarem, predominantemente, a reprodução de habilidades em contextos fechados, sem exigências de adaptação motora ou estratégias a situações baseadas no jogo, a incongruência parece evidente (Graça e Mesquita, 2006). Outra evidência é que aprende mais quem obtém uma taxa razoavelmente elevada de sucesso na realização das tarefas. Neste ponto, os dados da literatura afirmam normalmente, uma taxa de sucesso na ordem dos 80%, taxa que pode variar em função dos atributos pessoais dos alunos, nomeadamente da persistência, do nível de orientação para a tarefa e da auto competência, assim como das particularidades próprias da tarefa.

No que concerne aos espaços e materiais a utilizar em cada aula estes revestem-se de grande importância, uma vez que são eles que possibilitam melhores ou piores condições de ensino. Importa também perceber como o professor os manipula a fim de melhorar a sua prática respondendo às exigências que o professor eficaz tem que enfrentar.

Os excertos a seguir apresentados ilustram questões relacionados com a gestão da aula que foram objecto de registo pelos meus colegas estagiários. Estes colocam em evidência aspectos como: a) rentabilização dos espaços; b) fluidez das tarefas; c) número de repetições por tarefa.

Espaços e Materiais

“Foram utilizados sempre os mesmos espaços de exercitação (2 campos de basquetebol) o que permitiu rentabilizar o espaço e diminuiu as perdas de tempo”

Observação da aula feita pelo colega de estágio (1) e (2)

Tarefas

“Nº tarefas – 4, Tipo de tarefa foi circuito; os alunos organizaram-se 3 vezes individualmente e 2 vezes em grupos.”

Observação da aula feita pelo colega de estágio (1) e (2)

Tempos

“Foi possível verificar um aumento no número de repetições por tarefa; o tempo de espera aumentou da primeira para a segunda observação de 17 minutos e 48 para 22 minutos e 34 segundos.”

Observação da aula feita pelo colega de estágio (1) e (2)

4.8.1.1.3. Clima/Disciplina

Nesta dimensão de intervenção pedagógica, desde logo, importa revelar o meu entendimento acerca da sua importância. Na verdade, a conquista e manutenção de um bom clima de aula favorável é essencial ao sucesso no contexto de ensino. Nesta conquista, um aspecto que percepcionei como essencial foi a utilização do elogio. De forma a poder cumprir este desígnio é necessário que o professor atente às características pessoais de cada aluno para conseguir chegar até ele. Por outras palavras, é necessário que o professor adopte atitudes e comportamentos com essência pedagógica, de entre os quais importa salientar, as noções advogadas por Mesquita (S/D).

- (1) Mostrar aos alunos o nosso empenho, respeito e admiração e simultaneamente encorajá-los a melhorarem os seus desempenhos, independentemente dos resultados obtidos, através de um elogio apropriado;
- (2) Envolver os alunos no processo decisório, partilhando estratégias e decisões no sentido destas serem concretizadas conjuntamente;
- (3) Utilizar o elogio perante os outros, com sentido de justiça e de sensibilidade nas apreciações que faz, de forma a que os praticantes sejam capazes de as compreender e de as aceitar;
- (4) Mais do que condicionar, restringir, rotular e impor comportamentos interessa, elogiar a participação autónoma, a iniciativa, a cooperação, a capacidade de julgar, de decidir e de agir de forma a que haja um comprometimento efectivo e positivo com a actividade desenvolvida;
- (5) Elogiar a aprendizagem, enquanto processo individual, no qual cada jovem é comparado apenas em relação a si próprio, deve constituir a primeira e principal atitude do professor de jovens. Os alunos devem ser considerados sujeitos activos do processo, com experiências singulares, com motivações específicas, e mesmo com dificuldades particulares é possível ascender a um processo de formação desportiva qualificado, pedagógico e socialmente válido.

O clima positivo que consegui alcançar com os meus alunos está patente no comentário dos estagiários 1 e 2.

“As aulas têm mantido um clima positivo, óptimo para as aprendizagens”

Observação da aula feita pelos colegas de estágio (1)

“Em casos pontuais, durante algumas transições de exercícios, alguns alunos lançavam de ½ campo ao cesto. Não obstante a chamada de atenção por parte do professor não houve qualquer problema de indisciplina e o clima de aula manteve-se positivo.”

Observação da aula feita pelos colegas de estágio (2)

4.8.2. Conclusões

A realização deste estudo teve como objectivo caracterizar o meu desempenho ao nível das dimensões da intervenção pedagógica (DIP), sendo que o facto verifica a redução tida desde o início do ano também se assumiu como objectivo.

Com a gravação áudio das aulas e posterior audição, e com as observações dos meus colegas, pude constatar que as minhas grandes preocupações enquanto professor foram o manter elevados os níveis de afectividade com os alunos, de forma proporcionar um bom clima de aprendizagem.

Pude ainda constatar que a minha grande preocupação nível da gestão a minha grande preocupação era com a organização das aulas na tentativa que estas tivessem poucos tempos de espera e elevados tempos de empenhamento motor e potencial de aprendizagem que a atenção recaiu. As regras e rotinas instituídas revelaram-se adequadas contribuindo para a fluidez da aula.

Ao nível da instrução preocupei-me em chegar a todos os alunos emitindo bastantes feedbacks, nomeadamente feedbacks do tipo interrogativo,

prescritivo e avaliativo, recorrendo às demonstrações para uma transmissão mais eficiente dos conteúdos

A ideia que inicialmente tinha acerca da minha intervenção escolar revelou-se, assim, globalmente correcta, exceptuando ao nível de instrução, na demonstração que, segundo as observações feitas pelos meus colegas, ficaram aquém daquilo que eu supunha.

Com a revisão da literatura pude perceber que o professor eficaz deve pautar o seu desempenho por manter uma relação próxima com os alunos, procurando inteirar-se dos problemas que os possam afectar, por assumir uma postura de professor educador que recorre com frequência ao elogio como estímulo e por, ao nível da instrução, emitir feedbacks com frequência e no momento oportuno.

4.9. Do sonho à realidade – O que legitima a educação física

*“Eles não sabem, nem sonham,
que o sonho comanda a vida,
que sempre que um homem sonha
o mundo pula e avança
como bola colorida
entre as mãos de uma criança.”*

António Gedeão

São 7 horas de uma terça feira de Maio. Faltam pouco mais de 3 semanas para o final do ano lectivo. Início, como habitualmente, a planificação das aulas de Educação Física que amanhã irei leccionar na Escola Secundária Alexandre Herculano. Ao reflectir sobre as matérias a leccionar e as estratégias a adoptar faço-o, sob a ideia que tenho do que deve ser a Educação Física e que assenta, basicamente em quatro aspectos:

- Meio de desenvolvimento pessoal pelo movimento;
- Educação corporal pelo jogo;
- Culto de um corpo saudável pelo exercício continuado e

- Forma de socialização e relacionamento baseada no cumprimento de regras e no respeito pelo outro.

No cumprimento do programa, e fiel a estes meus princípios, tenho procurado que os alunos passem por um grande número de modalidades, por um lado porque elas se complementam nos benefícios que podem proporcionar aos alunos e traduzidos nos pontos acima referidos e, por outro, para que os alunos, aqueles que pretendem enveredar por uma actividade ligada ao desporto, ou queiram praticar alguma modalidade desportiva, seja como recreio, seja como competição, possam decidir com mais conhecimento de causa e, portanto, com mais consciência e liberdade.

Estou bastante animado quanto à obtenção de bons resultados. A Escola oferece boas condições de trabalho. Tem espaços adequados e os equipamentos necessários para o ensino e prática das diferentes modalidades curriculares. Os tempos lectivos estão ajustados às necessidades da Disciplina, (3 blocos de 2 horas, tanto para o ensino básico e secundário), o que me permite fazer uma boa gestão dos tempos e das matérias. A grande diversidade de modalidades que tenho que abordar não prejudica o aprofundamento adequado de cada uma. Os alunos mostram-se interessados e são participativos. Obviamente que uns gostam mais de umas actividades e outros de outras, mas aceitam participar em todas com igual vontade, conscientes da importância que a Educação Física e o Desporto têm na sua vida, quer ao nível da saúde, quer ao nível do desenvolvimento físico e das capacidades motoras, quer ao nível social e de relacionamento entre eles e entre eles e os outros, quer ainda ao nível intelectual. Vejo estes jovens activos, saltando e correndo ágeis, alegres e sorridentes, com espírito de camaradagem, com bom aproveitamento nas outras disciplinas. Enfim, vejo-os felizes. Sinto-me feliz também. É bom ser professor de Educação Física.

Toca o despertador. São sete horas da manhã. Acordo meio estremunhado mas com uma certa sensação de bem-estar. Devo ter sonhado com alguma coisa boa. Pela frente mais um dia de trabalho. Durante a manhã vou preparar as aulas que irei leccionar à tarde. Porém, sinto-me invadido por uma estranha sensação de angústia e um forte sentimento de insuficiência. Lá

vou ter que tentar, mais uma vez, “remendar” uma aula de Educação Física que consiga cumprir, o máximo possível, com os objectivos da disciplina. Os espaços são razoáveis, é certo, os equipamentos também correspondem ao mínimo exigível, mas as modalidades são muitas, os conteúdos extensos mas com algumas lacunas, e os tempos lectivos insuficientes para tanta matéria. Procuro colmatar as insuficiências que o currículo apresenta e a falta de tempo provoca, adoptando uma postura que consiga incutir nos alunos a prática normal da actividade Física e Desportiva fora do contexto escolar. Uma boa experiência Desportiva e de Educação Física na Escola pode induzir práticas e comportamentos saudáveis. É exemplo disso o trabalho que uma aluna com atestado médico desenvolveu, com vista à avaliação no 3º Período. Neste trabalho a aluna fez um levantamento das condições que as cidades da Maia e do Porto apresentam para a prática diária de exercício físico, o tipo de desportos mais praticados e em que idades.

Ao longo de todo o ano tentei que a aula de Educação Física fosse uma extensão do desporto que eles devem praticar fora da escola. Houve, também, um especial enfoque na educação para o respeito, cooperação e entre-ajuda através do desporto. Penso que consegui passar a mensagem, pois, nos comentários feitos no trabalho de reflexão solicitado no final do período, os alunos focaram isso mesmo, como o seguinte excerto, do comentário da aluna X à citação “ O Desporto Tem Enormes Potencialidades; será a meu ver o veículo mais eficiente para a construção de uma sociedade muito mais justa, cooperante e saudável”, ilustra:

“...para terminar, queria referir a importância do Prof. Álvaro (...) não se limitou, apenas, a ser um professor de modalidades desportivas mas foi, também, um professor de lições de vida. Gostava quando, no final das aulas, ele dava conselhos, tanto a nível de melhorar os nossos treinos individuais futuros, mas também conselhos pessoais de como sermos melhores pessoas.”

Os alunos ao longo do ano aprenderam, também, que o Desporto tem imensas valências, e reforçaram a ideia que já detinham sobre a importância

para o seu conhecimento corporal, bem como os benefícios de estilos e hábitos de vida saudáveis.

Tendo em conta 4 aspectos que eu considero serem determinantes e que, só por si, justificam a existência das aulas de Educação Física e de Desporto nas Escolas:

Contudo, como referi, debato-me, constantemente, com um problema. É que ao pretender ser eclético, e abordar todas as modalidades a que o programa obriga não posso abordar nenhuma com a profundidade que seria desejável já que o tempo é escasso, não permitindo ir muito além de algumas generalidades. Assim, sou constantemente colocado perante este dilema: ou abordo todas as modalidades, ainda que de forma ligeira, e cumpro os objectivos programáticos, ou aprofundo algumas matérias, como elas devem ser aprofundadas e corro o risco de incumprimento dos objectivos.

Este dilema acompanhou-me ao longo do ano e tentei resolvê-lo o melhor que pude e soube, optando por uma solução intermédia. Naquelas modalidades em que os alunos mostravam mais interesse, ia mais fundo, nas modalidades em que os alunos mostravam menor interesse ficava mais pela superfície. Não é a solução ideal. Tão pouco será uma boa solução. Foi, contudo, a que me ocorreu, de forma a não comprometer o alcançar dos objectivos.

A solução poderia ser, a meu ver, uma estrutura organizativa distinta até ao final do terceiro ciclo: três blocos de 120 minutos, em que todas as modalidades desportivas fossem abordadas, no sentido de propiciar aos alunos o contacto e aprendizagem de um leque variado de modalidades. Já no secundário, também 3 blocos de 120 minutos mas com um leque menor de modalidades, de forma a uma exercitação mais aprofundada e consequentemente, mais conhecimento em cada uma, podendo o aluno escolher a turma a que gostaria de pertencer. Acresce que para dar resposta às motivações individuais de cada aluno a organização da turma permitiu que este escolhesse a turma em que as modalidades da eleição fossem abordadas. (ex. Turma A- futebol, andebol, basquetebol e voleibol; Turma B, natação, ludo/lutas, atletismo; Turma C – dança, badmington, ginástica.). Outra sugestão

seria a de as turmas de secundário terem aula à mesma hora que permitisse aos alunos escolher a aula com a modalidade preferida.

Esta organização é para mim a que melhor poderá satisfazer as exigências dos alunos e a que melhor pode responder à legitimação da Educação Física na escola. Assim, com 3 horas semanais de desporto os alunos podem aprender através do movimento a melhor relacionar-se com o corpo, a perceber a sua volumetria, os limites e limitações, a contactar o outro e relacionar-se com a diferença. Cumpre-se assim, com o objectivo da educação pelo movimento e conhecimento do corpo. Acresce que 3 aulas semanais de 2 horas permitem que se possa cumprir com as normas da OMS para a educação para uma sociedade saudável e ao mesmo tempo formar uma população desportivamente culta e especializada, podendo os alunos, quando saírem da escola, continuar a exercitar o que mais gostam a um nível alto.

O que legitima a Educação Física e o Desporto na escola

A importância da Educação Física é já reconhecida antiguidade. Os Gregos deram-lhe relevância especial, sobretudo em Esparta. A criação dos Jogos Olímpicos atesta bem a importância que lhe era atribuída. Em Roma, essa importância manteve-se e, de forma mais evidente em determinadas épocas e locais e menos evidentes noutros, manteve-se até à actualidade.

Ao reflectirmos sobre a importância, papel, método e conteúdos da Educação Física nas Escolas não podemos dissociar esta reflexão de uma questão mais geral e que é o próprio modelo de ensino que existe. Sabendo, como sabemos, que os diferentes modelos de Educação se inspiram em diferentes modelos político-ideológicos e que pretendem, portanto, contribuir para a criação, ou solidificação, de determinado modelo de sociedade, sendo mesmo, talvez, o seu veículo mais importante, dizia, a Educação Física tem, em cada modelo, um papel a desempenhar, tal como qualquer outra disciplina. Veja-se o que se passava na antiga União Soviética, ou nos Países de Leste, como a Roménia, ou em Cuba, ou nos Estados Unidos, que usavam, e usam, a Educação Física e o Desporto como bandeira do seu modelo político e social.

Assim, ao abordar a questão da legitimação da Educação Física nas Escolas e da sua organização curricular, não podemos deixar de ter em conta este enquadramento. Ela será legitimada e organizada em função dos objectivos que, especificamente para ela forem traçados, dentro de um quadro mais vasto que são os objectivos traçados para o ensino em geral, dentro de um outro quadro ainda mais vasto que é o do modelo político-social que se pretende instituir, solidificar ou legitimar.

Com a criação dos sistemas nacionais de ensino e a disseminação de Escolas, nos sec. XVIII e XIX, próprio da sociedade burguesa florescente dessa época, a Educação Física reforça a sua importância.

Na Europa, Guths Muths (1759 – 1839) e Pestalozzi (1746 – 1827), pedagogos, foram os pioneiros na introdução das actividades corporais nos currículos escolares dos sistemas de ensino.

“Nessa época a presença da Educação Física nas Escolas era legitimada pela sua presumível contribuição para a saúde, ou seja, com uma função higiénica, inicialmente com um conceito anatómico e posteriormente anatómico-fisiológico, e formação do carácter, e seu conteúdo baseado fundamentalmente na exercitação corporal através de exercícios analíticos, corridas, saltos, etc” Bracht (1992, p. 10).

“Legitimar a Educação Física significa apresentar argumentos plausíveis para a sua permanência ou inclusão no currículo escolar, apelando para a força dos argumentos, declinando do argumento da força (que é o que acontece quando um regime autoritário “legaliza” alguma prática social). Esta legitimação precisa integrar-se e apoiar-se numa teoria da Educação” Bracht (1992, p. 37).

Uma das formas de legitimação de uma disciplina no currículo escolar é a que se dá por via do papel que a ela é atribuída em determinado contexto sócio-histórico.

Querendo fugir à legitimação por razões exógenas – políticas e sócio-histórico-culturais a Educação Física lançou mão, para buscar legitimidade na escola, de um amplo leque de objectivos, como: desenvolvimento do sentimento de grupo, de cooperação, da sociabilidade, da autoconfiança, do conhecimento de si, etc. *“Objectivos que, no entanto, exercem função*

ideológica porque a acção pedagógica não está centrada na sua consecução relegando-os, de facto, a efeitos paralelos desejáveis” Bracht (1992, p. 25).

Assim, a Educação Física tem que legitimar-se por outras razões que não estas, ainda que estas sejam, como se referiu, importantes. E estas são de carácter biológico: o conhecimento do corpo, dos mecanismos do seu desenvolvimento, das suas capacidades e dos seus limites, matérias em que é única. Como diz Bracht (2001, p. 71) *“aquilo que vai legitimar, que vai conferir importância específica à Educação Física será a dimensão biológica desse fazer”*

A Educação Física alcança então a sua legitimidade em função da importância do conhecimento e da educação do corpo.

Participação na Escola

5. Participação na escola

“Partindo de um entendimento de escola como uma comunidade de aprendizagem, cuja interação entre os membros e com a própria comunidade é fundamental, pode-se, assim, perceber que, hoje em dia, o papel do professor é muito abrangente e complexo. Por conseguinte, a sua capacidade profissional, terá que ir, obrigatoriamente, além das tarefas didáticas de planejar, realizar e avaliar no contexto do processo de ensino e aprendizagem no quadro mais vasto da turma. Na realidade, o professor só poderá responder com eficácia às múltiplas tarefas para que é solicitado, se compreender e se envolver no contexto global do ser professor”

(Silva 2009)

5.1. O Estagiário e a comunidade escolar

O estágio reveste-se de várias particularidades que tornam o processo rico para a formação do estudante-estagiário na profissão de professor. Assim, nele emergem tarefas além das que se reportam ao quadro da planificação e leccionação das aulas, como a organização de eventos essenciais para a envolvência da comunidade escolar. Neste quadro de exigências o núcleo de estágio decidiu organizar uma palestra cujo tema foi: **Diabetes, obesidade e exercício físico**: Esta foi ministrada pelo Professor Doutor José Augusto, docente da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto. A escolha deste tema prendeu-se com a necessidade de alertar toda a comunidade, não só os problemas de saúde que caracterizam a nossa sociedade desde o início deste século, mas, mais importante, informar os professores, alunos, funcionários e pais sobre formas de combater estes problemas ligados à saúde em geral.

Não sendo o objectivo principal da Educação Física a educação para a saúde, isto é, não sendo o que verdadeiramente a legitima, esta é sem dúvida uma disciplina que se preocupa com a saúde e que visa ser um veículo de promoção da qualidade de vida. Assim, consideramos importante organizar este seminário de forma a permitir aos alunos e a toda a comunidade ficar a conhecer melhor os benefícios que a prática regular de exercício físico pode trazer, bem como de estratégias a adoptar para realizarem uma prática com qualidade que dê resposta às exigências do nosso organismo.

A Organização Mundial de Saúde (OMS) tem vindo a reforçar a necessidade da prática de exercício físico. São conhecidas as indicações desta organização que aponta para uma prática diária de exercício cardiovascular de intensidade moderada a intensa pelo menos 60 minutos. Exercícios de força muscular três vezes por semana e ainda exercícios que promovam impacto no sistema ósseo. Importa ainda reforçar a ideia que *“A função do desporto não pode, contudo, ser avaliada numa óptica isolada de combate a anomalias bioquímicas. Na sua “evolução”, o desporto não se limitou a funções estritamente anatomo-fisiológicas, como manter a activação sanguínea, a estabilização da coluna ou o estímulo da fibra muscular, estendendo-se a vários outros domínios do ser humano. A riqueza de intervenção da prática desportiva no âmbito neuromotor, afectivo, psíquico e social é imensurável.”* Prista (2006, p. 117).

Contudo, esta palestra focou essencialmente o tema da diabetes e da obesidade pois, são os problemas de saúde pública que mais têm caracterizado a sociedade actual. O crescente sedentarismo, principalmente dos mais jovens, tem contribuído para uma população jovem com peso a mais, com problemas de saúde que até ao momento eram, essencialmente, característicos das populações mais envelhecidas. É um pouco alarmante verificar que existem efectivamente cada vez mais jovens completamente alienados da prática de exercício físico e que este alheamento, em muitos casos, em excesso de peso. Embora saiba que não é a falta de exercício físico a grande causadora deste panorama, penso que ela é responsável pela elevado número de população que em múltiplos estudos por todo mundo apresenta excesso de peso.

A adesão da comunidade escolar foi elevada, sendo gratificante com a adesão de toda a comunidade e foi interessante e gratificante ver a preocupação dos alunos em aproveitar o seminário para colocar questões relacionadas com as aulas de Educação Física.

Perguntas como: que tipo de alimentação deve ser feita antes, depois e durante o exercício físico, demonstraram que há alunos que estão interessados em melhorar os seus hábitos de prática desportiva. Fiquei com a nítida

sensação que no futuro, quando saírem da escola, alguns possuíram as ferramentas e a motivação em adoptar um estilo de vida activo, que lhes garanta mais saúde. Importa também referir que no final do seminário, as funcionárias e os professores de outras áreas disciplinares demonstraram o seu contentamento pelo tema apresentado e pelas dúvidas que puderam esclarecer.

“ O facto de o professor ter tocado na questão da diabetes conferiu à palestra um cariz mais intimidatório, uma vez que foram colocadas a nú todas as problemáticas que um doente de diabetes tem para ultrapassar este problema de saúde, assim desta forma os alunos ficaram não só elucidados dos benefícios que o exercício físico acarreta mas também os problemas, reais, que a falta dele pode trazer e por vezes de irremediável solução.”

Reflexão da actividade

Por fim, posso afirmar que penso ter cumprido com uma parte do que é exigido ao professor na actualidade. Na realidade, é missão do professor contribuir para suprir as necessidades da comunidade escolar sendo que a organização deste seminário foi uma forma eficaz de o fazer.

Toda a organização do evento ficou a cargo do núcleo de estágio da FADEUP contando com a colaboração do gabinete de saúde da ESAH. Esta parceria revelou-se eficaz e reforçou a ideia de necessidade de partilha e de conjugação esforços em torno de uma missão que é comum a todos os docentes, formar jovens, e particularmente na nossa área, formar jovens cultos, competentes entusiastas em torno de uma causa que é o desporto, como elemento promotor de saúde. De forma a cumprir este desígnio, e segundo Tani (2006), o desporto tem de responder aos anseios dos indivíduos, entre os quais se destaca o prazer e o bem-estar. Premissas estas que são essenciais, pois caso contrário como afirma Tani (2002, p.111) corre-se o risco “procurar

manter e promover a saúde mediante actividade que não proporciona prazer é seguramente um esforço com poucas “chances” de continuidade e sucesso.”

A utilidade desta iniciativa está bem patente no excerto do relatório:

“A organização desta palestra revestiu-se de enorme utilidade não só para os alunos mas também para mim em quanto organizador, uma vez que, foi importante vivenciar todas as etapas de construção de um momento como este. O facto de termos pensado e começado a organizar a palestra com bastante antecedência foi fulcral para o êxito da mesma, as burocracias e entraves são sempre mais do que os esperados e é necessário precaver todos os percalços.”

Reflexão da actividade

5.1.1. O Director de Turma

Os professores são naturalmente os principais agentes de desenvolvimento curricular. A estes cabe-lhes dinamizar o currículo das suas disciplinas, adequando as actividades, conteúdos, estratégias e metodologias de trabalho à situação concreta de cada turma e à especificidade de cada aluno. Assim, o director de turma assume-se como o coordenador de uma equipa de professores, de uma estrutura de gestão pedagógica intermédia da Escola desempenhando junto dos restantes professores, uma função de coordenação - das actuações de cada um deles no âmbito da respectiva docência - e de articulação/mediação entre essa acção dos professores e os restantes actores envolvidos no processo educativo: os alunos e encarregados de educação. Deste modo, as funções desempenhadas pelo director de turma situam-no na interface entre duas áreas de intervenção: a docência e a gestão.

O director de turma é, por um lado, um docente que coordena um grupo de docentes e é, simultaneamente, uma estrutura intermédia de gestão pedagógica, ou seja, um elemento do sistema de gestão da escola que tem responsabilidades na gestão global do conselho de turma a que preside.

A missão de director de turma está, assim, revestida de uma importância fundamental no que concerne ao equilíbrio de todas as forças que intervêm no processo educativo e, de um modo especial, na ligação às famílias dos alunos. Neste, função em particular, o Director de Turma assume diversas vezes o papel de confidente, tendo de estar preparado para saber ouvir, aconselhar e fazer a ponte entre as famílias e os próprios alunos. As prioridades e orientações de actuação – na prática actual, predominantemente a nível relacional e de acompanhamento dos alunos – são marcadas, em cada turma, pela orientação que o respectivo Director de Turma imprime à acção e práticas dos docentes face àqueles alunos em particular.

5.1.2. Organização de um evento desportivo

No início deste estágio na escola Alexandre Herculano e depois de algumas reuniões eu e os meus colegas de estágio, constatamos que no seio do grupo disciplinar estava instalado, um estado de letargia, de desânimo e de descrença. Pairava no ar um certo “*murmúrio*” que o grupo de Educação Física não fazia nada. Com o passar dos dias e em conversas fui verificando que as ultimas edições das várias actividades desenvolvidas pelo grupo não tinham sido, por esta, ou por aquela razão, muito bem sucedidas, umas porque houve falta de rigor, outras por falta de tempo, outras, talvez, mesmo, por falta de empenho. Este quadro, suscitou em nós estagiários, uma forte sensação de revolta e de insatisfação, pois gostávamos que os profissionais de Educação Física fossem reconhecidos como exemplos a seguir, enquanto professores, nas mais diversas áreas que a profissão docente abarca, nomeadamente nas actividades extra-curriculares.

O planeamento anual da área disciplinar de Educação Física contemplava algumas actividades que o grupo teria que organizar durante o ano lectivo: Magusto - Jogos Tradicionais; Corta-Mato; Duplas Românticas e Street-Basket. A organização destes eventos desportivos ficou a cargo do núcleo de estágio da FADEUP, exceptuando o Corta-mato. Os restantes professores tinham uma participação como colaboradores. Tal decisão deveu-se ao facto

de ter-mos demonstrado vontade em assumir a responsabilidade, de realizar actividades que contribuíssem para a dignificação do grupo de Educação Física, da Faculdade e em última estância de nós mesmos.

Neste entendimento, cada um de nós ficou com a responsabilidade de realizar uma actividade, participando como colaborador na realização das outras. A actividade pela qual fiquei responsável foi o Magusto - Jogos Tradicionais (Figuras 20, 21 e 22). No sentido de fazer uma actividade que, de algum modo, marcasse a diferença relativamente às realizadas em anos anteriores decidi que a realização do Magusto seria o pretexto para o recuperar de algumas tradições relacionadas com o tema da castanha e do magusto. Na impossibilidade de recuperar fisicamente essas tradições por falta de meios e espaço esta recuperação da memória dos magustos de outros tempos traduziu-se na elaboração de três cartazes (Figura 8) sendo que um deles continha alguns textos que nos reportavam aos magustos de outros tempos e outros lugares. De referir que o teste teórico continha uma questão cuja resposta se encontrava nestes textos.

A actividade englobou, a realização do magusto e jogos tradicionais. As actividades decorreram normalmente havendo alguns aspectos menos positivos de salientar: o pouco menor empenhamento e/ ou a pouca adesão de alguns professores. Percepção que está ilustrada nos seguintes excertos do relatório do Magusto:

“Durante a actividade houve professores que trocaram o momento de interacção com os alunos nos jogos tradicionais pelos sofás da sala de professores. Não me parece que essa tenha sido a melhor atitude por parte desses professores, pois um dos objectivos era promover e potenciar o convívio e o afecto entre professores e alunos” (...) Com o sucedido, penso que é necessário pensar acerca de certos hábitos que estão instituídos na escola, as quais não são, na minha opinião, os melhores na escola, de hoje. Alguns professores e a própria escola aquando do magusto tem por hábito, distribuir castanhas pela sala dos professores. Esta rotina deve ser objecto de mudança, pois a nossa escola também está a mudar

reclamando por novos comportamentos que os professores devem adquirir, para assim, quem sabe, cativar mais os alunos e aumentar o bom relacionamento que se pretende entre todos.”

Relatório da Magusto

“Alguns professores de Educação Física não chegaram à hora determinada, havendo mesmo quem tenha chegado já com os jogos a decorrer. Considero que esta atitude é pouco respeitosa com os colegas e os alunos, uma vez que todos eles tinham tarefas a desempenhar; e o seu incumprimento provocou alguma perturbação no bom andamento dos trabalhos. Este é um aspecto que os professores da área disciplinar de educação física devem ter em atenção, pois é nestes pormenores que a imagem dos docentes de Educação Física, em particular, sai manchada. A pontualidade é um aspecto essencial no profissionalismo, caso contrário corremos o risco de passarmos uma imagem de desleixo, incompetência ou amadorismo.”

Relatório do Magusto

Esta experiência permitiu-me, reafirmar a importância que a participação dos restantes docentes neste tipo de actividades como forma de reforçarem os laços de afectividade com os seus alunos saiu reforçada. Aprendi também a valorizar aspectos organizativos que antes da realização deste evento me eram totalmente desconhecidos. Acresce que também aprendi que não basta organizar eventos, ainda que bem organizados para que eles sejam um êxito, mas é necessário, convencer o corpo docente e motiva-los para uma participação activa. Até porque este trabalho de motivação dos colegas é um trabalho árduo e moroso. Devo destacar aqui a preciosa ajuda e colaboração da professora cooperante, porquanto resolveu, da melhor forma, todos os problemas que foram surgindo no decurso da preparação e realização da actividade.

Nas actividades realizadas sob a responsabilidade dos meus colegas, colaborei com empenho nas acções que me foram atribuídas. Destaco a actividade “Duplas Românticas” que decorreu sob a responsabilidade da minha colega de estágio realizada, com plena oportunidade, no dia dos namorados e que fez passar a mensagem “Amor violento não é amor”. Mensagem esta que nos reporta ao problema da violência doméstica (...). O enfoque que a minha colega deu ao tratamento deste tema remete-nos para uma característica do professor, que eu catalogo de essencial, a necessidade do professor estar atento ao ambiente que o rodeia para lá dos muros da Escola, nomeadamente o contexto social de onde provêm os seus alunos. Aprendi também que a participação motivada dos alunos nestes eventos é enriquecedora sendo que estes conseguem extrair dela conhecimentos e aprendizagens importantes para outras áreas.

*“É de enaltecer a presença de um representante da Direcção da Escola bem como alguns, não muitos, docentes das mais variadas áreas disciplinares. Neste particular parece-me ser importante reflectir sobre a importância da presença destes agentes educativos neste tipo de actividades, tal como no jantar de final de ano. **Considero fundamental para a construção de uma Escola de Sucesso que toda a comunidade educativa participe, ou marque presença, nestas actividades, pois é nestes momentos que a aproximação dos professores aos alunos se dá de uma forma mais natural, e a sua integração na Comunidade Educativa se faz com mais facilidade e com mais sucesso.**”*

Relatório do Corta-Mato

Por último é de referir o corta-mato, actividade da responsabilidade do grupo disciplinar de Educação Física, na qual colaboramos, teve uma participação significativa (300 alunos). No geral o Grupo trabalhou bem sendo de louvar a participação dos órgãos de gestão da escola, no entanto dois ou três aspectos houve que mereceram, da minha parte, uma reflexão mais

aprofundada, pelo facto de não terem corrido tão bem, aspectos estes que alguns excertos do relatório deixam bem expresso.

“Existe, no entanto, um senão: o facto de haver várias provas fez com que nem todos os alunos corressem ao mesmo tempo e isso provocou algum desânimo nos atletas que tiveram que esperar 2 horas para participarem na sua corrida. Penso que estes alunos deveriam ter tido uma hora de chegada ao evento mais tarde. Dessa forma não teriam ficado ao frio. Ainda que alguns deles tenham cooperado na gestão das corridas parece-me que é necessário reequacionar esta dinâmica, com a finalidade de encontrar estratégias para evitar este tipo de situações.”

Relatório do Corta-Mato

“ (...) o local da prova foi outro que não o recinto escolar. Percebi, e penso ter sido alcançada com sucesso, a ideia do professor que resolveu organizar a prova nos jardins da Companhia de Águas do Porto. Sem dúvida que houve uma aproximação à realidade do Corta-Mato, mas quero aqui citar as palavras do Professor Rolim, docente da FADEUP, acerca da escolha mais adequada dos locais das corridas “ Os critérios que devem presidir á escolha e selecção do percurso do corta-mato escolar, contrariamente ao que normalmente acontece no Atletismo federado, deverá ser a segurança dos alunos. Assim, trajectos eminentemente planos, pisos livres de buracos e zonas estreitas, de lama, de pedras e de obstáculos deverão ser critério de escolha do percurso. Além deste, a visibilidade completa do percurso, para possibilitar uma rápida intervenção se necessário, percursos eminentemente planos, sem grandes declives, deverão ser também critérios adicionais de selecção.”²¹ Deste modo, penso que esta foi uma aposta de risco, a escolha do local da prova, pois esta apresentava demasiadas

²¹ Rolim, R (2010) Sebenta de Atletismo.

pedras, paus, folhas a tapar buracos, buracos fundos, zonas escondidas e rampas com grandes declives.”

Relatório do Corta-Mato

“Por fim, no final da prova, foram distribuídos croissants e águas. Também aqui tenho algumas reservas a colocar. Penso que os organizadores não tiveram em conta os critérios que devem presidir à selecção dos alimentos a fornecer pois, depois de um exercício intenso e de grande desgaste os alimentos a ingerir deveriam ser, alimentos ricos em Hidratos de Carbono de absorção rápida “Os carboidratos são fundamentais para manter os níveis de glicose sanguínea durante o exercício e para re-preencher os depósitos de glicogénio”²² como por exemplo bebidas açucaradas. No que aos croissants diz respeito, este é só um dos alimentos de pastelaria mais calóricos, pelo elevado teor de matéria gorda que o constitui, sendo que devia ter sido substituído por um pão, com fiambre ou queijo, pois este tem nutrientes mais importantes para o pós exercício, a saber, os HC - no pão e as proteínas - no queijo e no fiambre. “Após exercício, os objectivos nutricionais devem visar fornecer CHO para repor as reservas de glicogénio muscular e assegurar uma rápida recuperação. Se um atleta está depleccionado em glicogénio após exercício deve ingerir 1.5 g/kg durante os primeiros 30 minutos e repetir a ingestão cada 2 horas durante 4 a 6 horas para repor os depósitos de glicogénio. As proteínas a consumir após exercício devem fornecer aminoácidos para reparar e construir o tecido muscular destruído pelo esforço. Assim, após um período inicial dirigido ao reforço do aporte de CHO, os atletas devem consumir uma dieta mista (CHO, PROT e GORD) que forneça as adequadas quantidades de macronutrientes”²³.

No final registaram-se algumas queixas na contagem do número de voltas que os alunos deram em contraponto às que tinham de dar. Apercebi-me da dificuldade em controlar, de uma forma artesanal a passagem dos alunos pela linha de meta. Este é

²² Augusto, J (2009) Slides de Unidade Curricular de Nutrição e Desporto

²³ Augusto, J (2009) Slides de Unidade Curricular de Nutrição e Desporto

um ponto que só poderia ter tido resolução se a opção fosse dar menos voltas e cada volta ser mais longa. Assim, evitar-se-ia a aglomeração dos alunos. De outra forma parece-me quase humanamente impossível evitar o erro.

Aprendi bastante com esta minha participação como colaborador na actividade corta-mato. Foi fundamental perceber todos os passos que são necessário percorrer para que tudo corra bem no dia da prova. Saliento a importância da inscrição dos alunos ter sido feita atempadamente para, assim, de uma forma organizada e com tempo, se proceder à elaboração das listas de participantes, por idades, com cerca de 300 alunos a participar. Este foi, sem dúvida, o ponto que eu relevo como fundamental para o sucesso alcançado na actividade”.

Relatório do Corta-Mato

Estas foram algumas das reflexões que deram origem a muitas outras de grau de importância elevado e que me ajudaram a pesquisar, a ser mais culto, a estudar mais e questionar em que medida, no dia-a-dia, se cultivam as questões inerentes à profissionalidade docente e à competência profissional.

Destas actividades também surgiram questões relacionadas com a credibilidade docente, com a postura docente, até porque, em última instância, estes acontecimentos devem funcionar como eventos culminantes.

Algumas destas questões estão respondidas ao longo do relatório de estágio em pontos que melhor enquadram estes assuntos e que mereceram um tratamento especial.



Figura 20, 21 e 22 – Magusto/Jogos Tradicionais

Conclusões – O Futuro

“Adoro duvidar, tanto quanto saber.”

Dante (1265 – 1321)

6. Conclusões

“Quem só de Medicina sabe, nem de Medicina pode saber”

Abel Salazar

O estágio como um espaço de confluência de saberes e de prática

No término desta etapa formativa iniciei a elaboração do relatório de estágio com uma ideia firme (a ideia inabalável) que a formação para o bom professor deve ser holística. Abel Salazar corporiza esta noção quando refere que um profissional não poderá ser bom se apenas souber os conteúdos específicos de determinada área do conhecimento. Deste modo, a incorporação dos reais elementos de forma inter-relacionada e articulada é fundamental, isto é, de forma holística. Mas o que é holística?

Holístico vem do grego “*holos*” que significa igual ao todo, e que se inspira da palavra inglesa “*wholy*” que significa sagrado, santo. Holístico é, por conseguinte um termo que remete para a noção de que é da junção das partes que se forma um todo que, por sua vez, é mais do que a soma das partes pois incorpora o elemento “sagrado”, isto é, o cimento que as une.

O termo “holístico” tem invadido progressivamente os campos da filosofia, da teologia, da educação, da ecologia, da economia, e demais domínios do conhecimento humano. Ele representa um movimento de mudança de sentido, não somente da ciência mais ainda de todo conhecimento humano.

Após todo o percurso dentro da FADEUP, a perspectiva que tenho neste momento, acerca da necessidade de integrar conhecimento e de o relacionar, acrescido de um vasta panóplia de conteúdos gerais, que transcendem os muros da área de intervenção específica, é que esta é fundamental á intervenção. Esta é uma aquisição que atribuo à FADEUP. Reconheço que o modo como me “formou” me permitiu aceder a este entendimento integrado. Sinto que só serei capaz de melhorar quanto mais souber de tudo e de qualquer coisa sem, contudo, duvidar do saber específico. Neste sentido, acredito que existe necessidade de aquilo que... é que esta é complexa e que, por vezes, as “leituras” superficiais não dão conta desta resposta. Em cada

aula assistida descobro que tudo tem uma razão, uma fundamentação. Aquilo que hoje sou enquanto pessoa e futuro profissional do desporto resulta daquilo que aprendi e partilhei com os vários actores educativos desta instituição. Uns mais do que outros, mas todos eles importantes. Os saberes que cada um soube transportar para o meu dia-a-dia levaram-me a pensar no porquê das coisas serem assim e não de outra maneira e a adquirir o espírito de busca incessante pelo saber. Acredito que o hábito adquirido de constante questionamento foi essencial no modo como experienciei o estágio. Este foi a base para alcançar uma prática especializada, rigorosa e que catalogo de qualidade sem, contudo, ter deixado de ser abrangente.

O todo é mais que a soma das suas partes, tal como uma floresta é mais que o conjunto de árvores que a compõem. Assim, é, também, a interacção entre elas, a sinergia que se cria pela presença de forças diversas actuando no mesmo sentido. Acredito que o verdadeiro conhecimento está na procura do apreender o todo na sua plenitude e complexidade, e que o conhecimento das partes é apenas uma forma de melhor entender o todo. Por conseguinte, considero que de nada me servirá perceber muito de natação, ou de futebol, ou de atletismo, ou de qualquer outra matéria se não souber o que fazer com elas, se não entender que cada uma por si só não me levará a parte alguma. Na verdade, saber disto e daquilo só terá sentido se souber que o objectivo último é formar-me, a mim próprio, e a partir daí formar, ou ajudar a formar, o outro, na sua plenitude e complexidade.

O verdadeiro conhecimento é, pois, um conhecimento transdisciplinar, que transcende a fragmentação disciplinar a que a formação, tradicionalmente, tem estado amarrada.

Independentemente de reconhecer esta transdisciplinaridade do conhecimento, várias questões me assaltaram aquando do início da viagem do processo de estágio. Pois, uma coisa é concepção acerca do que deve ser e, provavelmente, outra coisa será a realidade, contudo, parti para o estágio com um leque alargado de pré-concepções que se consubstanciavam em vários aspectos, como passarei a expor.

Discursar sobre as expectativas criadas acerca de algo e que implica o alcançar de objectivos há muito desejados, não é tarefa fácil. Foi isso que eu senti relativamente a este estágio. Por vezes esperava tudo. Outras vezes, bastante menos; por vezes criava expectativas elevadas, possivelmente demasiado elevadas; outras vezes menos elevadas, possivelmente mais realistas. Por vezes deixei-me iludir pela expectativa de que quando terminasse o estágio seria um professor “construído”, pronto. Outras vezes afluíam-me à mente muitas dúvidas e medo de no final do estágio não ser detentor dos requisitos necessários para enfrentar a realidade profissional e, assim, exercer a actividade de professor condignamente e de acordo com o que pretendo e desejo. Outras vezes dava comigo a pensar que o professor não se constrói num espaço e num tempo concreto e definido. Este vai-se construindo ao longo dos tempos e dos lugares onde vai exercendo a profissão. Por vezes adormecia a pensar se os alunos iam, ou não, ver em mim alguém que os poderia ajudar; um exemplo a seguir; alguém que os pudesse marcar pela positiva. Preocupava-me aquilo que desconhecia; não sabia o que é ser director de turma, custava-me lidar com a desorganização e preocupava-me o facto de o meu trabalho estar dependente de terceiros; não queria ser olhado como “um faz tudo”, mas sim como um “faz bem”.

Neste quadro, e partindo da noção de que o professor é um “ser” em constante e permanente construção e que é no meio deste processo dialéctico que algumas ilusões, expectativas, crenças e preocupações se transformam para dar forma a um conceito, fui reconstituindo a minha ideia do que é ser professor.

Quando penso no estágio, sinto-o como tendo sido uma experiência nova, uma realidade complexa e cheia de “coisas”. No meio de tantos pensamentos e tantas “coisas” surgiu como que, de forma “envergonhada”, a ideia que durante este ano tive o privilégio, e também a enorme responsabilidade, de ajudar a orientar e a formar jovens, que ajudei a “vestir”. Tive a noção que o meu dever como estagiário ultrapassou, em muito, o conjunto dos requisitos necessários à conclusão do mestrado, mas serviu, também e essencialmente, para ajudar a “construir” pessoas em fase de estruturação, que necessitam de

apoio e orientação. Permitam-me recorrer à citação de Montaigne, presente na obra de Fernando Savater, para ilustrar aquilo que penso que foi a minha atitude durante este estágio. Trabalhar com todas as minhas forças, qualidades e conhecimentos, para, por um lado, ajudar a inculcar nos alunos sob a minha responsabilidade valores e princípios fundamentais para a sobrevivência da nossa sociedade e, por outro, “incendiar” neles o gosto pelo Desporto.

Neste sentido, considero que cada vez mais é importante orientar os jovens para caminhos adequados, para hábitos saudáveis, para atitudes altruístas, onde a entreaajuda, a cooperação, a amizade e a boa disposição se sobreponham à competição exacerbada, ao egoísmo feroz, e ao individualismo. Sinto que este estágio foi a descoberta de uma nova realidade que desconhecia na prática.

Além destas inquietações preocupava-me o que, supostamente, preocupa a todos: ser capaz de planear de forma adequada; saber motivar os alunos; ser capaz de avaliar de forma justa, não prejudicando ninguém; bem como conquistar o respeito dos alunos.

Agora, no término desta etapa levo uma excelente recordação dos colegas professores; recordo-os como exemplos a seguir e a quem posso recorrer se as vicissitudes da minha actividade profissional futura o exigirem. Não vi este estágio como presente, mas sim como uma realidade sem tempo definido onde pretendia agir, reflectir e evoluir, como docente promotor de um ensino que desejo de qualidade e capaz de me ajudar a responder aos desafios e exigências que a profissão de professor me irá colocar ao longo de toda a vida.

Caminhando até à Linha do Horizonte

Permitam-me que termine este meu Balanço Final recorrendo a uma lenda, que li ou ouvi algures, acerca da utopia e que reescrevo de memória.

- Mestre, o que é a Utopia? Perguntou o discípulo.

O mestre, levantando um cajado e apontando na direcção da linha do horizonte, perguntou:

- *Estás a ver aquela linha além ao fundo, onde céu e terra parecem tocar-se?*

- *Sim, estou. É a linha do Horizonte, respondeu o discípulo.*

- *Pois a Utopia é isso mesmo. É Linha do Horizonte.*

- *Como assim? - Questionou o discípulo.*

- *Anda daí, retorquiu o mestre. Vamos fazer uma caminhada até á linha do horizonte.*

E partiram.

Ao fim de alguns dias a andar o discípulo pára e virando-se para o mestre diz:

- *Mestre, caminhamos há já largos dias e ainda não alcançámos a linha do horizonte. Pior ainda. À medida que vamos caminhando parece que a linha do horizonte caminha também e, mesmo que não estejamos mais afastados dela, parece, pelo menos, que, também, não estamos mais próximos.*

- *Na verdade tens razão - respondeu o Mestre - a linha do horizonte lá continua à nossa frente. Mas, caminhemos mais um pouco.*

Ao fim de mais uns dias de caminho o discípulo pára outra vez e interpela, de novo, o Mestre

- *Mestre, não adianta caminhar mais. A linha do horizonte continua à nossa frente, avançando cada vez mais, a cada passo que damos.*

- *Tens razão, respondeu o Mestre. A linha do horizonte continua a avançar á medida que nós vamos caminhando. Não era uma simples impressão. É uma certeza. Porém, numa coisa não tens razão. Adianta caminhar, sim. Vê só o mundo novo que foste descobrindo nestes dias em que caminhamos para alcançar a linha do horizonte. Pois assim é a utopia.*

Este lenda, durante algum tempo, inquietou o meu espírito. Na realidade, pensar acerca da sua essência ocupou o meu pensamento. Não sei se o consegui fazer mas tentei e, nessa tentativa, muito aprendi. E, a meu ver, a essência desta rábula passa exactamente por aqui. Na realidade, o importante não é o objectivo, o sonho, a utopia. O importante é o caminho nesse sentido. Tal como a linha do horizonte vai avançando à medida que caminhamos, também a utopia se vai deslocando à medida que vencemos etapas. Mas, tal como a linha do horizonte vai deixando de ser a que era, para ser outra, à medida que vamos caminhando e ultrapassando barreiras, também a utopia vai sendo outra. E, nesta caminhada, os finais de etapa são sempre utopias que se

alcançaram e início de viagem para novas utopias. Neste sentido, o importante é o caminhar pois é no caminhar que vamos descobrindo, aprendendo realizando, inclusive, reinventando ou renascendo. Em cada caminhada, não só ficamos mais ricos, como deixamos de ser quem éramos para sermos outros.

Hoje não sou o mesmo que iniciou esta etapa da minha vida chamada de “Estágio Profissional”. Os medos e receios, próprios de quem inicia uma caminhada pelo desconhecido, rumo à utopia, foram-se desvanecendo. Uns foram vencidos, e outros ficaram ainda por vencer. Algumas das aspirações, dos desejos e dos anseios depositados nesta caminhada perderam-se no caminho. Não eram próprios desta caminhada. Outros concretizaram-se mas, mais importante ainda é que à medida que se foram concretizando fizeram nascer outros e outros anseios. Aquilo que no início era uma utopia, deixou de o ser, mas criou outras. Tomando em consideração este quadro, considero que o processo se irá repetir ao longo do meu futuro e percurso profissional até ao dia em que não possa mais caminhar.

Não estive sozinho neste percurso, como não estarei nos muitos que ainda tenho que realizar. Assim, destaco aqueles que mais me ajudaram a vencer os múltiplos obstáculos que o caminho me reservou. Não, apenas, por os ter vencido mas, fundamentalmente, pela forma como me ajudaram a vencê-los. Estes nunca me removeram qualquer obstáculo, antes, deram-me as ferramentas, a força e o ânimo para que fosse eu próprio a removê-los. Isso fortaleceu-me, deu-me confiança e fez de mim, outro. Desde logo os meus colegas de caminhada (colegas de estágio), a professora orientadora, a professora cooperante, que, como o Mestre dizia ao seu discípulo, sempre souberam dizer-me: vamos caminhar mais um pouco. Sem o empenho, a dedicação, o carinho, a amizade, o estímulo, o ânimo e sem os seus conhecimentos previamente adquiridos muitas barreiras não teriam sido vencidas. Talvez as tivesse contornado, o que é bem diferente e, obviamente, **eu não seria este que agora está aqui está a escrever, mas outro.**

Mas, como em qualquer caminhada, não há apenas obstáculos e barreiras. Há também caminhos planos e belas paisagens, embora as mais

belas sejam as que nos surgem pela frente quando vencemos um obstáculo, quando subimos ao ponto mais elevado de um monte. Foram muitas as belas paisagens que tive o prazer de apreciar, de viver e de reter na minha memória. Desde logo a descoberta de mim próprio, das minhas capacidades e limites. Descobri também a nobre profissão de ensinar. Nesta paisagem detive-me algum tempo, apreciando-a bem, de todos os ângulos para concluir que ser professor não é só uma profissão é também um estado de alma, no qual o questionamento constante marca presença. Vislumbrei, no entanto, também nesta paisagem, alguns elementos menos agradáveis, alguns elementos que ameaçam destruir a sua beleza, quais chaminés fumarentas de uma fábrica. Refiro-me à situação de instabilidade que reina no campo da educação, o estatuto que os professores, em particular, e o ensino em geral, tem na sociedade.

Mas, de entre os desencantamentos, a paisagem mais marcante, e mais bela, mas também a mais difícil, foi sem dúvida os meus alunos. Foram eles que com os seus problemas, com os seus medos, os seus receios, as suas diferenças - sociais, culturais, étnicas, mas também com a sua alegria, a sua juventude, a sua forma distinta de encarar o mundo, as suas aspirações e desejos, ou falta deles, me ajudaram a evoluir e a crescer. Eles foram o meu maior desafio. Por eles, e com eles, tive que superar os obstáculos com que me deparei. Mas foram eles, também, o meu grande estímulo. Na sua presença e ao superar os obstáculos crescia, e ajudei a que eles crescessem. Em diálogo, em instrução ambos crescemos.

Chegado ao final desta etapa, estou já no início de outra, rumo à Linha do Horizonte.

Referências Bibliográficas

7. Referências Bibliográficas

- ADAMS, J.A. (1986): Use of the model's knowledge of results to increase the observer's performance. *Journal of Human Movement Studies*, 12: 89-98.
- ADAMS, R.; Daniel A.; Cubbin, J.; Rullman, L. (1985) Jogos, esportes e exercícios para o deficiente físico. 3ª edição. Editora Manole. Barcelona.
- Alarcão, I. (1996). Ser Professor Reflexivo. In Alarcão, I. (Org.), *Formação Reflexiva de Professores – Estratégias de Supervisão* (pp.171-188). Porto: Porto Editora.
- ALARCÃO, I. e Tavares, J. (1987): Supervisão da Prática Pedagógica. Uma Perspectiva de Desenvolvimento e Aprendizagem. Coimbra: Almedina
- ALARCÃO, Isabel (2003): Professores reflexivos em uma escola reflexiva. São Paulo, Cortez.
- ALBUQUERQUE, A., Graça, A., & Januário, C. (2008). A supervisão Pedagógica: a perspectiva do orientador de estágio. In A. Albuquerque, L. V. Santiago & N. L. Fumes (Eds.), *Educação física, desporto e lazer: perspectivas luso-brasileiras*. Maia : Edições ISAMA/UFAL
- ALEXANDER, P. A. (2005): Teaching towards expertise. *British Journal of Education Psychology: Monograph Series II*, 3, pp 29-45
- Alexander, P.A. (2005). Teaching Towards expertise. *British journal of education psychology: monograph series II*, 2, pp. 29-45.
- ALVES, J Matias (2003). Organização, Gestão e Projecto Educativo das Escolas. Porto: Edições ASA.
- ALVES, J Matias (2003). Organização, Gestão e Projecto Educativo das Escolas. Porto: Edições ASA.

- ALVES, L. Alberto; AMADO, Casimiro; CANDEIAS António; FERNANDES, Rogério; PINTASSILGO, Joaquim; TEODORO, António (2003). V Encontro Ibérico de História da Educação. Lisboa: Alma Azul.
- ARENDT, Hannah. Origens do Totalitarismo – Anti-semitismo, imperialismo e totalitarismo. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.
- BATISTA, P.2008.discurso sobre a competência: contributo para a (re)construção de um conceito de competência aplicável ao profissional do desporto. Porto: P. Batista. Dissertação de Doutoramento apresentada à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.
- BENTO, J. (1987) Planeamento e Avaliação em Educação Física. Colecção Horizonte da Cultura Física: Lisboa: Livros Horizonte Lda.
- BENTO, J. (1993). A Ciência do Desporto a Cultura e o Homem.
- BENTO, J.; Garcia, R.; & Graça, A. (1999) Contextos da Pedagogia do Desporto: Perspectivas e Problemáticas. Lisboa: Livros Horizonte.
- BERGAMIN, L. (2007) Iniciação Esportiva de Futebol na Cidade de Bauru. São Paulo: Monografia de Licenciatura apresentada ao departamento de Educação Física da Faculdade de Ciências da UNESP – Campus de Bauru. Consult. 28 de Junho de 2011 em <http://www.fc.unesp.br/upload/monografia%20final.pdf>.
- BORGES, Nuno (2009). Dissertação apresentada à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto com vista à obtenção do 2º ciclo em Desporto para Crianças e Jovens. Universidade do Porto, 2009
- BOYCE, B.A. (1991): The Effects of an Instructional Strategy with Two Schedules of Augmented KP Feedback upon Skill Acquisition of a Selected Shooting Task. J. Teach. Phys. Educ., 11: 47-58.
- Bracht, B. (1992). Educação Física e Aprendizagem Social. Porto Alegre: Magister
- CARNAHAN, H.; HALL, C. & LEE, T.D. (1996): Delayed Visual Feedback While Learning to Track a Moving Target. Research Quarterly for Exercise and Sport, 67 (4): 416-423..

- CARNAHAN, H.; HALL, C. & LEE, T.D. (1996): Delayed Visual Feedback While Learning to Track a Moving Target. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 67 (4): 416-423.
- CARNEIRO, Henriques (2003). *Evolução e controlo do ensino em Portugal*. Lisboa, Fundação Gulbenkian.
- Carrasco, J (1989). *Como Avaliar a Aprendizagem*. Porto: Edições Asa
- CARVALHO, A. Dias, (Julho de 2006) Avaliação dos professores: Um desafio à responsabilidade social. *Jornal a Página da Educação*.
- CARVALHO, Angelina; DIOGO Fernando (2001). *Projecto Educativo*. 4ª ed. Porto: Ed. Afrontamento, 2001..
- CARVALHO, Rómulo (2001). *História do ensino em Portugal*. 3ª ed. Lisboa: Fundação Calouste Coimbra: Quarteto Editora.
- CORREIA, J. Alberto (2000). *As ideologias Educativas em Portugal nos últimos 25 anos*. Porto: Edições Asa.
- CORTESÃO, L. (2000). *Ser Professor: Um Ofício em Risco de Extinção?: Reflexões sobre Práticas Educativas face à Diversidade, no Limiar do Século XXI*. Porto: Edições Afrontamento.
- Costa, H.F.C.S. (2009). *O supervisor e o desenvolvimento de uma prática pedagógica partilhada*. Funchal: H. Costa. Dissertação de Mestrado apresentada à Universidade Aberta.
- COSTA, M. (2010). *Relatório de Estágio Profissional. Relatório de estágio profissional para a obtenção do grau de Mestre Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, apresentado à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto*. Universidade do Porto
- CURADO, Ana Paula (2002). *Política de Avaliação de Professores em Portugal: Um estudo de implementação*. Fundação Calouste Gulbenkian UPT

- DAMÁSIO, A. (2010) O Livro da Consciência A construção do cérebro consciente. Maia: Circulo de Leitores.
- DARDEN, G.F. (1997): Demonstrating motor skills - rethinking that expert demonstration. JOPERD, 68 (6):31-35.
- DAY, Cristopher (1999). *Avaliação do desenvolvimento profissional dos professores: Avaliação em educação novas perspectivas* Porto: Porto Editora.
- DECO (2005). Entrevista in *Revista "Record Dez"*, 8 de Outubro.
- ESTRELA, Albano; Nóvoa, António (org.) (2003).: *Avaliação em educação novas perspectivas*. Porto: Porto Editora.
- FERNANDES, J. Manuel. (28 de Maio de 2006) Bons e maus professores. Jornal Público. p. 6.
- FERNANDES, M. R. (2000). *Mudança e Inovação na Pós-Modernidade: Perspectivas curriculares*. Porto : Porto Editora.
- FERNANDES, Rogério; GOMES, J. Ferreira; GRÁCIO, Rui. (1988) História da Educação em Portugal. Lisboa: Livros Horizonte.
- FERREIRA, C.A.S. (2006). *Avaliação do Desempenho Docente – Espectativas dos Professores: Dissertação apresentada à Universidade Portucalense Infante D. Henrique para a obtenção do Grau de Mestre em Planificação e Administração da Educação*. Universidade Portucalense Infante D. Henrique
- FODDY W. (2002). *Como Perguntar – Teoria e Prática da Construção de Perguntas em Entrevistas e Questionários*. Oeiras: Celta Editora.
- GARGANTA, J. Fonseca, H (2006) *Futebol de Rua: Um Beco Com Saída. Jogo espontâneo e prática deliberada*: Lisboa. Visão e contextos.
- GOMES, Joaquim Ferreira (2001) *Novos estudos de História da Educação*. Coimbra: Quarteto Editora.

- GOMES, Joaquim Ferreira; FERNANDES Rogério; GRÁCIO Rui (1988) História da Educação em Portugal. Lisboa: Livros Horizonte.
- GOMES, Jorge (1997). O Projecto Educativo de Escola e a sua influência na gestão dos Estabelecimentos do Ensino Básico e Secundário. Braga: Edições APPACDM UPT
- GOMES, P.; Silva, P.; Queirós, P. (2000) *Equidade na Educação: Educação Física e Desporto na Escola*. Queijas: Associação Portuguesa a Mulher e o Desporto.
- GOMES, Rui (1993). Culturas de Escola e Identidades dos Professores. Lisboa: Educa.
- Graça, A. & Mesquita, I. (2009). *Modelos De Ensino Dos Jogos Desportivos* In Rosado, A. e Mesquita, I. (2009) *Pedagogia do Desporto* (131-163). Cruz Quebrada: Edições FMH.
- GRAÇA, A. (1997). O Conhecimento Pedagógico do Conteúdo no Ensino do Basquetebol. Porto: A. Graça. Dissertação apresentada às provas de Doutoramento no ramo de Ciências do Desporto. Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.
- HADJI, Charles (1994) A Avaliação, Regras do Jogo. Porto: Porto Editora.
- Instituto de Gestão das Escolas, (2009) Avaliação externa á escola.
- LAGUNA, P.L. (1996): The Effects of Model Demonstration Strategies on Motor Skill Acquisition and Performance. J. Human Movement Studies, 30: 55-79.
- LEE, T.D.; SWINNEN, S.P. & SERRIEN, D.J. (1994): Cognitive effort and motor learning. Quest, 46: 328-344.
- LEITE, Carlinda (2001). A Reorganização Curricular do Ensino Básico. Porto: Asa Editores.
- LEITE, Carlinda; GOMES, Lúcia; FERNANDES Preciosa (2002). Projectos Curriculares de Escola e de Turma. Porto: Edições ASA.
- LEITE, Carlinda; PACHECO, José; MOREIRA, Elisabete; TERRASECA, Manuela; CARVALHO, Angelina; JORDÃO, Adelaide. (2001). Avaliar a Avaliação. Porto: Edições Asa.

- LEMOS, Jorge; CARVALHO, Luís Guimarães de (2003). Estatuto e Estrutura da Carreira Docente. Porto: Porto Editora.
- LEMOS, Jorge; SILVEIRA Teolinda (2003). Autonomia e Gestão das Escolas. 4ª Ed. Porto: Porto Editora.
- LLORET, M.; Conde, C.; Fagoaga, J.; Léon, C; Tricas, C. (1995) Natacion Terapeutica. Editorial Paidotribo. Barcelona.
- LOBO, Andreia, (Agosto 2006) O Sistema de Ensino na Finlândia. Jornal a Página da Educação.
- LOPES, Amélia (2001) Mal-estar na docência? Porto: Edições ASA.
- Lourenço, L. (2010) Mourinho a Descoberta Guiada. Lisboa: Prime Books.
- MACHADO, Eusébio; PACHECO José e TRINDADE Rui (1997). Projecto Educativo de Escola: Perspectivas, Problemas e Práticas. Santo Tirso: Centro de Formação Sebastião da Gama.
- MACIEL, J (2008) A (In) (Corpo) r (Acção) Precoce dum jogar de Qualidade como Necessidade (ECO) Antroposocialtotal.
- MAGILL, R.A. (1994): The Influence of Augmented Feedback on Skill Learning Depends on Characteristics of the Skill and the Learner. Quest, 46: 314-327.
- MALINA, R.; Bouchard, C & Bar-Or, O. (2004) Growth, Maturation, and Physical Activity (2º Ed) Unites States of America: Human Kinetics.
- MARCONI, Marina de Andrade. Antropologia: uma introdução, - 6. ed. – 3. reimpr. – São Paulo: Atlas, 2007.
- MARQUES, Oliveira (1980). A Primeira República Portuguesa. Lisboa: Livros Horizonte.
- MATOS, Z. (2010) Normas orientadoras do estágio profissional do ciclo de estudos conducente ao grau de mestre em ensino de educação física nos ensinos básico e secundário da FADEUP.
- McCULLAGH, P. & CAIRD, J.K. (1990): Correct and learning models and the use of model knowledge of results in the acquisition and retention of a motor skill. Journal of Human Movement Studies, 17: 114-121.

- McCULLAGH, P. & MEYER, K.N. (1997): Learning Versus Correct Models: Influence of Model Type on the Learning of a Free-Weight Squat Lift. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 68 (1): 56-61.
- MENDES, Neto (1996). *O Profissionalismo docente em debate*. Lisboa: Texto Editora.
- MÉNDEZ, ALVAREZ (2002) *Avaliar para conhecer, Examinar para excluir*. Porto: Asa Editores.
- Mesquita, I. A instrução do treinador no contexto dos jogos desportivos colectivos. Documentos de apoio à disciplina de Análise da Pedagogia em Desporto na Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.
- Mesquita, I., Rosado, A. (2009). *O desafio Pedagógico da interculturalidade no espaço da Educação Física*. In Rosado, A. e Mesquita, I. (2009) *Pedagogia do Desporto* (131-163). Cruz Quebrada: Edições FMH.
- Mulder, I., Swaak, J. & Kessels, J. (2004). Search of reflective behavior and shared understanding in ad hoc expert teams. In *cyber psychology e behavior*, vol. 7 (2), pp.141-154.
- MULDER, I., Sewaak, J. e Kessels, J. 2004 Search of reflective behavior and shared understanding in ad hoc expert teams. In *cyber psychology e behavior*.
- NÓVOA, António (1992). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- NÓVOA, António (2007). "O regresso dos professores". In *Teacher Professional development for the quality and equity of lifelong learning*. Lisboa: European Commission.
- NÓVOA, António (2008). "Anti-intellectualism and Teacher Education in the 21st century. Is there any way out?", *Zeitschrift für Pädagogische Historiographie* (Zürich), 14 (2), pp. 101-102. OCDE (2001). *Quel avenir pour nos écoles?* Paris.
- NÓVOA, António. (1992) *Formação de professores e profissão docente* in NÓVOA, António. *Os Professores e a sua formação*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

- PACHECO, José Augusto; FLORES Maria Assunção Flores (1999). Formação e Avaliação de Professores. Porto: Porto Editora.
- PACHECO, José Augusto; FLORES Maria Assunção Flores (1999). Formação e Avaliação de Professores. Porto: Porto Editora.
- PATRÍCIO, M. (1998). *Lições de Axiologia Educacional*. Lisboa: Universidade Aberta.
- PERRENOUD, Ph. (1999). Formar professores em contextos sociais em mudança. Prática reflexiva e participação crítica. Revista Brasileira de Educação, nº 12, pp. 5-21 [1999_34].
- Piéron, M. & Emonts, M.(1988). *Analyse des Problèmes de Discipline dans les Classes d'Education Physique*. *Revue de l'Education Physique* 28(1): 33-40.
- POLLOCK, B.J. & LEE, T.D. (1992): Effects of model's skill level on observational motor learning. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 63: 25-29.
- REAL, N. (2009). Suporte teórico, disciplina de Psicologia Educacional (Power Point). Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.
- Ribeiro, Lucie (1994) Avaliação da Aprendizagem. Porto: Porto Editora.
- RINK, J. & WERNER, P. (1989): Qualitative measures of teacher performance scale. In *Analyzing physical education and sport instruction*: 269-275. P.W.
- RINK, J. (1993): *Teaching Physical Education for Learning* (2nd Ed.). Times Mosby College Publishing, ST.Louis.
- RINK, J. (1994): The Task Presentation in Pedagogy. *Quest*, 46: 270-280.
- RINK, J. (1996): Effective Instruction in Physical Education. In *Student learning in Physical Education*.
- ROCHA, Paiva (1999): Avaliação de escolas. Porto: Asa Editores UPT.
- Rodrigues, A. (2001). A formação de formadores para a prática na formação inicial de professores. Comunicação apresentada no Seminário Modelos e Práticas de Formação Inicial de Professores, Faculdade Psicologia e Ciências da Educação da U.L.

ROSADO, A & Mesquita, I.(2009) *Pedagogia do Desporto*: Cruz Quebrada, Edições FMH

Rosado, A. & Mesquita, I. (2009). *Melhorar a aprendizagem otimizando a instrução* . In Rosado, A. e Mesquita, I. (2009) *Pedagogia do Desporto* (131-163). Cruz Quebrada: Edições FMH.

ROXBURGH, A. (2005). Jogar Futebol para quê? Consult. 20 de Maio de 2011 em www.uefa.com/uefa/keytopics/kind.

SANTOS, Filipe, (2008): *V Simpósium Internacional de Língua Portuguesa – Educação Intercultural, Práticas e Reflexões'*, organizado pela Escola Portuguesa de Moçambique, Maputo, Moçambique.

SAVATER, F. (2004). *O Valor de Educar*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.

SAVATER, F. (2007). *Ética Para Um Jovem*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.

SCHÖN, D. (1983) *The Reflective Practitioner*. How professionals think in action, London

SCHÖN, D. (1987) *Educating the Reflective Practitioner*, San Francisco.

Schütz, R .(2009) <http://www.sk.com.br/sk-hist.html>, consult. em 25 de Fevereiro de 2011.

.SCHMIDT, R.A. (1991): *Motor learning: & performance*. From principles to practice. Champaign, IL: Human Kinetics.

Shulman, L. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4 - 14.

SIEDENTOP, D. (1991). *Developing Teaching Skills in Physical Education*. Mayfield Publishing Company.

SILVA, Maria Gabriela (1993). *Manual de Avaliação*. Lisboa: CNS.

- SILVA, T. (2009). Elementos para a Compreensão da Reflexão em Situação de Estágio Pedagógico: estudo de caso de um Estudante-Estagiário de Educação Física. Porto: Dissertação de Mestrado apresentada à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.
- Silva, T. (2009). *Elementos para a Compreensão da Reflexão em Situação de Estágio Pedagógico: estudo de caso de um Estudante - Estagiário de Educação Física*. Porto: Dissertação de Mestrado apresentada à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.
- SIMÕES, Gonçalo (2000). A Avaliação do desempenho docente. Contributos para uma análise crítica. Lisboa: Texto Editora
- TANI, G. (2002). Esporte, educação e qualidade de vida. In Moreira, w.w. Simões, R (Org), Esporte como factor de qualidade de vida. Piracicaba: Editora UNIMEP.
- TANI, G.; BENTO, J.; Peterson, R. (2006) Pedagogia do Desporto. Rio de Janeiro: Editora Guanabara Koogan S.A.
- TEMPRADO, J.J. (1997): Prise de decision en sport: modalités d'études et données actuelles. E.P.S., 267: 20-23.
- TEODÓRO, António – Entrevista. Jornal a Página da Educação (Novembro 2006)
- THOMAS, N. (2009) O melhor de John Adair sobre Liderança e Gestão, Mem Martins: Publicações Europa-América.
- THOMPSON, A (1992). Teachers beliefs and conceptions: *A synthesis of research*. In Grouws, D.A. (Org.), Handbook of research on mathematics teaching and learning. New York: Macmillan.
- TRIBASTONE, F. (1991) Compendio de Ginastica Correctiva. Editorial Paidotribo. Barcelona.
- VAN MANEM, M. (1977). *Linking ways of knowing with ways of being pratical*. Curriculum Inquiry, vol.6 (nº3)
- VICKERS, J. (1990): Instructional Design for Teaching Physical Activities. Human Kinetics Books..

- WEINECK, J. (1989) Manual de Treinamento Esportivo. São Paulo: Manole.
- WHIPPLE, C. E. (2002). Preservice Teachers' Views of Content and Pedagogical Knowledge Presented in The Elementary Component of a Physical Education Teacher Education Program. Ohio: C. V. Whipple. Dissertação de Doutorado apresentada à The Ohio State University.
- ZEICHNER, K.M. (1994). Research on teacher thinking and diferente views of reflective practice in teaching and teacher education. In I. Carlgren; G.Handal; S.VAAGE (Eds.), *Teachers' minds and actions: Research on teachers' thinking and practice*. Falmer Press, London; Washington, D.C.

Síntese Final

Síntese Final

1. Introdução

O estágio profissional representa uma etapa fundamental na formação de professores. Este é o entendimento de vários autores (e.g. Alarcão & Tavares, 2003, Siedentop, 1991, Rodrigues, 2001 e 2009, Silva 2001), que consideram que a Prática Pedagógica durante a formação inicial de professores é o espaço e o momento privilegiado de integração de conhecimentos no processo de ensino-aprendizagem. Esta importância atribuída pela literatura ficou para mim, enquanto estagiário neste ano lectivo na Escola Secundária Alexandre Herculano, bem evidente.

Neste sentido, o Estágio constituiu -se como o espaço e o momento onde muitas questões se colocaram, e onde os conhecimentos adquiridos nos bancos da faculdade foram convocados na tentativa de encontrar resposta às questões que emergiram. Neste espaço de confronto, a partilha de conhecimentos com os colegas de estágio e, principalmente, os conhecimentos e experiências dos orientadores foram fundamentais na superação de dúvidas e dilemas. Sem esta presença, muito teria ficado por esclarecer, muitos erros por corrigir, muitos equívocos por desfazer. Aqui pude perceber claramente o papel da teoria e da prática e compreender a importância que as duas, em comunhão, têm na prossecução do objectivo final da formação que é a formação integral do profissional, neste caso, do professor.

2. Enquadramento biográfico

Sou estudante – estagiário da FADEUP (Figura 1). Tenho 25 anos e a escola que me acolheu para a realização do estágio profissional foi a Escola Secundária Alexandre Herculano. O percurso percorrido desde a época já tão longínqua da minha infância até ao momento presente, trouxe-me muitas experiências, sendo que todas elas me permitiram aprender e atribui novos e renovados significados ao já conhecido...

Foram alguns os anos em que pratiquei Futebol federado, bem como outras modalidades desportivas. Estas, sobretudo por recreação, ou nas aulas de Educação Física. Nos clubes da minha terra, passei por dois: F.C. Mãe d' Água o G. D. Bragança. Representei as selecções jovens do Distrito de Bragança e joguei, joguei, joguei até a utopia acontecer. O sonho virou realidade e aos 16 anos fui jogar Futebol para o clube do meu coração, o Futebol Clube do Porto (FCP). Nele fui Campeão Nacional e representei a selecção do A. F. Porto de sub17. Aqui aprendi a lutar pela excelência e a ir em busca do impossível; aprendi a ser melhor, mais alto e mais forte, e descobri a Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física (FCDEF). Neste meu percurso de praticante tive a sorte de ter encontrado pessoas como o professor José Guilherme Oliveira, André Villas-Boas, José Mário e Vítor Pereira. Com

todos aprendi Futebol, mais com uns do que com outros, sendo que também aprendi valores como a cidadania. De entre eles, os que mais me tocaram foram, sem dúvida, o professor José Guilherme, por ser o técnico principal, e o professor André Villas Boas, talvez porque a sua juventude o tornava mais próximo de mim e fez dele um amigo. Esses anos suscitaram em mim um gosto cada vez maior por aprender um Futebol igual ao deles. Foi neste quadro que surgiu a Faculdade de Desporto da Universidade do Porto, chamada na altura de FCDEF.

Terminado o ensino secundário ingressei no ensino superior. Confesso que quando aqui cheguei só pensava em Futebol, mas hoje, de passaporte quase na mão para poder exercer uma profissão ligada ao Desporto, os meus interesses são outros, ultrapassando, em muito, o Futebol. A vontade de continuar a aprender é muito grande, sinto-me irrequieto, com “sede” de ir mais além. Durante este percurso académico, obtive um entendimento superior acerca do valor que a formação e a educação têm na construção de uma sociedade mais culta, mais equilibrada, mais justa. Foi também aqui que o meu sonho se reconfigurou. O sonho deixou de passar apenas por querer ser treinador, para passar a incluir ser professor de Educação Física.

Esta passagem pela Faculdade deu-me ainda a possibilidade de estudar 5 meses no Brasil. Lá, deparei-me com diferentes ideias, culturas e professores distintos, mas, também eles marcantes, pela forma de estar, de agir, de dialogar e de transmitir. Esta experiência foi extremamente enriquecedora. Na realidade, sinto que o Brasil estará para sempre presente na minha vida, porquanto contribuiu grandemente para o modo como actualmente encaro o papel do professor na escola.

3. Contextos de um Epílogo – O Estágio Profissional

Numa linguagem que se pretende mais poética, diria que educar é uma espécie de trabalho de jardinagem que faz florescer a alma.

De uma forma mais prosaica educar é todo o conjunto de acções realizadas sobre o outro, ou sobre nós próprios, no sentido de o (nos) libertar da sua (nossa) componente animalesca e fazer prevalecer a componente humana.

Na verdade, nascemos “animais” e, aos poucos, à medida que crescemos, vamo-nos humanizando.

O ser humano é, assim, um produto da sua própria natureza e da sua circunstância. Ora, a circunstância não é, nem mais nem menos, que a cultura. **É a cultura que forma a sociedade que nos envolve, no seio da qual crescemos, agimos, vivemos; que nos molda e que ajudamos a moldar; que nos limita e que nos potencia. É a sociedade que produz a cultura mas é a cultura que enforma a sociedade.** É nesta dialéctica que o homem animal se vai libertando da sua natureza animal e adquire a sua natureza social. Ainda que todos sejamos, em algum momento, e de alguma forma, autores, criadores da própria cultura, e

da do outro, há, alguns de nós, quais fieis guardiões do conhecimento e da sabedoria, a quem esse papel cabe, com mais acuidade. Falo do professor. Não que o professor seja um iluminado no meio da escuridão, não! O homem humaniza-se educando-se, educa-se formando-se e forma-se aprendendo nas suas relações com o outro. Pode fazê-lo de duas formas. Por si próprio, de forma autodidacta, ou com a orientação de terceiros. O autodidacta é como o navegador que navega na noite escura sem bússola. Pode chegar a bom porto mas, sem dúvida, que as dificuldades que enfrenta são enormes. A outra forma, aquela em que conta com os conhecimentos, o saber e, sobretudo, a orientação de outros que, por este ou aquele motivo, tem condições para ser esse orientador. Este é, no meu entendimento, o papel do professor. Assim, mais do que ser um repositório de conhecimentos e saberes que disponibiliza para outros, ele deve ser, sobretudo, um orientador. Mais do que transmitir conhecimentos, a sua missão deve ser a de orientar o outro na busca do conhecimento, orientar o outro na sua própria formação, no seu processo educacional. Mas o que significa educar? O verbo educar deriva da palavra “*Educare*”²⁴, que, em latim, significa conduzir (Schütz, 2009).

O papel do educador/professor deverá, pois, ser o de conduzir o outro na descoberta de si, na descoberta do seu caminho, conduzindo-o na construção da sua formação; em suma, orientar o outro na construção de si próprio. Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo (Paulo Freire 1921- 1997).

4. A prática profissional – Vivências e significados

Legitimar a Educação Física significa apresentar argumentos plausíveis para a sua permanência ou inclusão no currículo escolar, apelando para a força dos argumentos, declinando do argumento da força (que é o que acontece quando um regime autoritário “legaliza” alguma prática social). Esta legitimação precisa integrar-se e apoiar-se numa teoria da Educação (BRACHT, 1992, p. 37).

Uma das formas de legitimação de uma disciplina no currículo escolar é a que se dá por via do papel que a ela é atribuída em determinado contexto sócio-histórico.

Querendo fugir à legitimação por razões exógenas – políticas e sócio-histórico-culturais a Educação Física lançou mão, para buscar legitimidade na escola, de um amplo leque de objectivos, como: desenvolvimento do sentimento de grupo, de cooperação, da sociabilidade, da autoconfiança, do conhecimento de si, etc. Objectivos que, no entanto, exercem função ideológica porque a acção pedagógica não está centrada na sua consecução relegando-os, de facto, a efeitos paralelos desejáveis (BRACHT, 1992, p. 25).

Assim, a Educação Física tem que legitimar-se por outras razões que não estas, ainda que estas sejam, como se referiu, importantes. E estas são de carácter biológico: o

²⁴ <http://www.sk.com.br/sk-hist.html>

conhecimento do corpo, dos mecanismos do seu desenvolvimento, das suas capacidades e dos seus limites, matérias em que é única. Como diz BRACHT (2001, p. 71) “ aquilo que vai legitimar, que vai conferir importância específica à Educação Física será a dimensão biológica desse fazer”

A Educação Física alcança então a sua legitimidade em função da importância do conhecimento e da educação do corpo.

5. Participação na escola

Não sendo o objectivo principal da Educação Física educação para a saúde, isto é, não sendo o que verdadeiramente a legitima, esta é sem dúvida uma disciplina que se preocupa com a saúde e que visa ser um veículo de promoção da qualidade de vida. Assim consideramos importante organizar este seminário de forma a permitir aos alunos e a toda a comunidade ficar a conhecer melhor os benefícios que a prática regular de exercício físico pode trazer, bem como de estratégias a adoptar para realizarem uma prática com qualidade que dê resposta às exigências do nosso organismo.

... A adesão da comunidade escolar foi elevada, sendo gratificante com a adesão de toda a comunidade e foi interessante e gratificante ver a preocupação dos alunos em aproveitar o seminário para colocar questões relacionadas com as aulas de Educação Física.

... No início deste estágio na escola Alexandre Herculano e depois de algumas reuniões eu e os meus colegas de estágio, constatamos que no seio do grupo disciplinar estava instalado, um estado de letargia, de desânimo e de descrença. Pairava no ar um certo murmúrio que o grupo de Educação Física não fazia nada. Com o passar dos dias e em conversas fui verificando que as ultimas edições das várias actividades desenvolvidas pelo grupo não tinham sido, por esta, ou por aquela razão, muito bem sucedidas, umas porque houve falta de rigor, outras por falta de tempo, outras, talvez, mesmo, por falta de empenho. Este quadro, suscitou em nós estagiários, uma forte sensação de revolta e de insatisfação, pois gostávamos que os profissionais de Educação Física fossem reconhecidos como exemplos a seguir, enquanto professores, nas mais diversas áreas que a profissão docente abarca, nomeadamente nas actividades extra-curriculares.

O planeamento anual da área disciplinar de Educação Física contemplava algumas actividades que o grupo teria que organizar durante o ano lectivo: Magusto - Jogos Tradicionais; Corta-Mato; Duplas Românticas e Street- Basket. A organização destes eventos desportivos ficou a cargo do núcleo de estágio da FADEUP, exceptuando o Corta-mato. Os restantes professores tinham uma participação como colaboradores.

6. Conclusões

Não estive sozinho neste percurso, como não estarei nos muitos que ainda tenho que realizar. Assim, destaco aqueles que mais me ajudaram a vencer os múltiplos obstáculos que o caminho me reservou. Não, apenas, por os ter vencido mas, fundamentalmente, pela forma como me ajudaram a vencê-los. Estes nunca me removeram qualquer obstáculo, antes, deram-me as ferramentas, a força e o ânimo para que fosse eu próprio a removê-los. Isso fortaleceu-me, deu-me confiança e fez de mim, outro. Desde logo os meus colegas de caminhada (colegas de estágio), a professora orientadora, a professora cooperante, que, como o Mestre dizia ao seu discípulo, sempre souberam dizer-me: vamos caminhar mais um pouco. Sem o empenho, a dedicação, o carinho, a amizade, o estímulo, o ânimo e sem os seus conhecimentos previamente adquiridos muitas barreiras não teriam sido vencidas. Talvez as tivesse contornado, o que é bem diferente e, obviamente, **eu não seria este que agora está aqui está a escrever, mas outro.**

Anexos

Anexo 1 (Entrevistas Avaliação)

Avaliados (ML)

Idade -29 anos.

Tempo de serviço – 5 anos.

Nesta Escola – 1/2 anos.

Situação Profissional – Contratado.

Área Disciplinar - Grupo 620 Educação Física.

(A.V.) Concorda com o modelo de avaliação dos docentes previsto na legislação actual?

Não concordo, o modelo actual tem logo na sua génese uma série de problemas que me parecem, que me parece que de uma forma geral comprometem tudo o resto. O problema não é a avaliação em si, acho a avaliação indispensável, necessária. O problema é que, logo por conceito houve logo um problema que foi, o facto de haver avaliação numa classe profissional que são milhares de pessoas, fez com que em cada escola tivesse que haver pessoas com disponibilidade e capacidade para avaliar e para dois profissionais se avaliarem um ao outro há necessidade de eles hierarquicamente terem uma relação vertical e não uma relação horizontal. A opção tomada neste caso foi estabelecer dois patamares de carreira, o professor titular e todos os restantes professores. Todo o processo foi de certa forma precipitado na altura de ser implementado, foi-se muito pouco cuidadoso e criterioso na escolha dos ditos professores titulares, que implicou que nas generalidade das escolas que eu conheço, que os professores que subiram a professores titulares, nem sequer são reconhecidos pela comunidade escolar, para liderar o processo de avaliação nas escolas em cada grupo de recrutamento. Logo isso aí gerou logo nas pessoas um sentimento de falta de legitimidade na avaliação. Porque isto é um princípio básico eu para reconhecer capacidade para tu me avaliares a mim tenho que reconhecer em ti

capacidade plena sobre o processo e também capacidade para avaliar. Portanto quando me perguntas se concordo com o actual modelo, não. Não porque, o modelo teve logo a partida (...) partiu logo de pilares errados. Tudo que está para a frente está comprometido. Eu pelas escolas onde passei, á excepção de um ano em que a avaliação por não haver titular no meu grupo de recrutamento, houve uma professora de outra escola que veio e reconheço capacidade para avaliar. Na generalidade dos casos isso não acontece, não é rigoroso isso não rigoroso não é interessante e se não interessante não serve para a educação.

(A.V.) Relativamente a possível suspensão qual o seu ponto de vista?

Da suspensão não tenho nada a dizer, foi uma medida de propaganda de política, acho ridículo e absurdo. Não faz sentido.

(A.V.) Independentemente de ser este modelo de avaliação ou outro como vê o processo de avaliação docente (deve ou não haver e porque?)

A avaliação é indispensável, temos que garantir que as pessoas que estão a prestar serviço, que estão a educar, a ensinar o fazem correctamente e de acordo com a política estabelecida pelo ministério. Agora o que me parece que tem que ser coerente e fundamental, é que quem avalia sejam equipas, com rela capacidade, preparação para tal, e não é fácil arranjar pessoas para avaliar, e portanto se não é fácil não é qualquer pessoa que serve e portanto não é fácil arranjar em todas as escolas gente para avaliar todos os grupos de recrutamento. Depois parece-me também fundamental que o processo de avaliação seja levado a cabo por pessoas externas ao estabelecimento de ensino, porque há ligações afectivas que podem facilmente comprometer a seriedade, mesmo inconscientemente, do processo de avaliação. O que me parece essencial é que se constituam equipas, de avaliação dos vários grupos de recrutamento e que possa haver uma avaliação cruzada em que os alunos de uma escola tem os exames corrigidos por professores de outras escolas.

Parece-me fundamental que se salvguarde o lado social de cada escola. Se forem os próprios professores da escola a avaliar é mais fácil haver acusações de falta de isenção, é mais fácil haver influencia ou trafico de influencia, porque as pessoas tem um relação afectiva. Portanto é mesmo fundamental, que o que está a ser avaliado reconheça várias coisas no avaliador. Competência, isenção, rigor se esses três pilares não estiverem garantidos dificilmente o processo será bem aceite pelos professores. E pode tentar-se alterar um pequeno detalhe neste modelo, isto ao aquilo, se não se alterar nas coisas fundamentais, o conceito da avaliação, para mim nunca vai ser um processo que funciona bem. E não ver ser bem acolhido pelos professores.

(A.V.) Como é que a avaliação deve ser realizada?

È preciso criar equipas de avaliação, essas equipas devem ter ligação as faculdades de ensino, porque são eles traçam as linhas de orientação da formação dos novos professores. Supostamente deveriam estar na vanguarda dos conhecimentos e daquilo que se entende como sendo os conhecimentos fundamentais que os professores devem ter. Logo aí deve haver ligação as universidades. Depois é preciso garantir que a avaliação seja cruzada e que as equipas de avaliação se desloquem as escolas, é importante que vão as aulas, que reunião com os órgão de gestão. Daí tem que sair uma nota preliminar, e depois chegar-se a um consenso. O que se deve reter da avaliação é que se há pessoas que precisam de ajustamento se ao fim de algum tempo não conseguirem terão que ir embora.

Anexo 2 (Guião das entrevistas)

AVALIAÇÃO DOS PROFESSORES (Projecto de estudo)

Método: Entrevistas

Entrevistados: Avaliados; Avaliadores; Director da ESAH; Coordenador Área disciplinar.

Dados Essenciais: Idade/Tempo de Serviço/Quantos anos na Escola/Situação Profissional/Área Disciplinar.

1. Concorda com o modelo de avaliação dos docentes previsto na legislação actual? Relativamente à sua suspensão. Qual o seu ponto de vista?
2. Independentemente de ser este modelo de avaliação ou outro, como vê o processo de avaliação docente? (Deve ou não haver avaliação. Porquê?).
3. Como é que a avaliação deve ser realizada? Quais as características de que se deve revestir?

Anexo 3 (Reflexão da Aluna X)

"O desporto tem enormes potencialidades, será a meu ver o veículo mais eficiente para a construção de uma sociedade muito mais justa, cooperativa e saudável". Lamento.

Para mim, esta opinião é verdadeira porque aprendi este ano que isso é possível. Através do desporto, para além de se desenvolverem as capacidades físicas do indivíduo, melhorando assim a sua saúde, também desenvolvemos capacidades psicossociais. Nos desportos colectivos que abordamos este ano (como o futebol e o basquete, por exemplo), ~~havia~~ era necessário ter espírito de equipa e entre-ajuda para alcançar os objectivos do jogo. Através do fair-play que tem que existir num jogo, desenvolvemos as capacidades morais e humanistas que nos podem ajudar no futuro.

Pessoalmente, sinto que este ano, através destes canais, desenvolvi essas capacidades de cooperação, de justiça e tornei-me mais saudável, pelo menos no que toca a gestão do stress do dia-a-dia (mais intensificado em altura de testes, exames e entrega de trabalhos). Tenciono aplicar estes componentes na minha vida futura.

A cooperação é importante, mesmo fora do desporto, porque ajuda qualquer pessoa num emprego a obter maior rendimento. No caso da justiça, infelizmente há muita falta dela hoje em dia, e tentarei daqui para a frente ter em conta todos os aspectos na altura de julgar alguém ou alguma coisa para não contribuir para a contínua falta de justiça no mundo. Quanto à saúde, acho que a prática de desporto não desenvolve só a saúde física, mas também a nossa saúde mental, pois ajuda-nos a ter outras perspectivas de vida e também a descarregar energias e frustrações que tanto contribuem para as actuais depressões.

Estas minhas observações podem soar de uma maneira utópica, mas eu acredito que temos de ser a mudança que queremos ver no mundo. Uma pessoa só não chega, mas ao menos é um começo.

Para terminar, queria referir a importância do professor Alvaro para esta minha mudança de atitudes. Não se limitou a ser apenas um professor de modalidades desportivas, mas ~~era~~ foi também um professor de lições de vida. Bastava quando, no final das aulas, ele ~~estava~~ nos dava conselhos tanto a nível de melhorarmos nossos treinos individuais

Anexo 4 (Grelha de Observação)

GRELHA DE OBSERVAÇÃO

Observado: Álvaro Vaz Observadores: Carlos e Sandra ou Dra. Rosa Data:

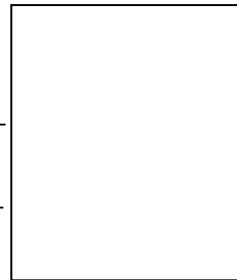
Itens Observados:

Gestão (Modo de organizar e gerir a aula)		
Espacos e Materiais (Diversão/Diferenciação)	Tarefas (Tipo de Aprendizagem / Nº Episódios de Organização / Registrar o tipo e nº de organizações dos alunos)	Tempos T. Potencial A (Nº repetições por tarefa) / T. Empenhamento Motor / Tempo em Espera.
Foi utilizado sempre o mesmo espaço (2 campos de 30sqm cada).	Nº Tempo - 1 minuto; 15 segundos; 10 segundos; 5 segundos (4) ↓ individual individual grupo individual	T.E. - 3:00; 4:02; 4:02; 11:30 = 22:36
Instrução (Informação para a tarefa e na tarefa)		
Informação (formação e qualidade / reacção dos alunos / clareza).	Demonstração (exemplos professor / agente da situação)	Feedback (momento "adequado" / Ciclo fechado / Direcção "tarefa" p. grupo; s. grupo, individual / objectivo "declarativo; prescricional; interrogativo")
Os alunos ouviam com atenção e estavam interessados na informação dada.	Os alunos demonstraram interesse na tarefa, mas foram interrompidos por alguns que não tinham a tarefa.	A duração da FB foi adequada ao tempo de cada grupo: um grupo, a FB foi dada a tempo, no grupo que se estava a fazer a tarefa, o outro grupo em individualmente.
Clima (Positivo)	O clima da aula foi bastante positivo, havendo condições óptimas para a aprendizagem.	
Disciplina (comportamentos fora da tarefa. Quais?)	Em caso contrário, durante algumas transições de tarefas, um ou dois alunos começaram a falar entre si, mas não houve qualquer problema de indisciplina.	

Anexo 5 (Questionário)

Ficha Individual do Aluno

Nome: _____
Idade: _____ anos Sexo: Masculino ☐ Feminino ☐
Com quem vives? _____



Nome do Pai: _____
Idade: _____ anos Habilitações literárias: _____ Profissão: _____
Nome da Mãe: _____
Idade: _____ anos Habilitações literárias: _____ Profissão: _____
Encarregado de Educação: Pai ☐ Mãe ☐ Próprio ☐ Outro ☐ Quem? _____
Nº de irmãos: _____ Idades: _____
Local de residência do agregado: Porto ☐ Outro ☐ Qual?: _____

Já reprovaste algum ano? Sim ☐ Não ☐ Quantos? _____ Em que anos escolares? _____
Indica a(s) tua(s) disciplina(s) preferida(s) _____
Média do nº de horas de sono diárias: _____ Nº de refeições diárias: _____
Tens problemas de saúde: Sim ☐ Não ☐ Quais? _____

Indica a(s) tua(s) modalidade(s) favorita(s) _____
Praticas alguma(s) modalidade(s) federada(s)? _____
Concordas que a classificação na disciplina Educação Física conte para a Média de entrada no Ensino Superior? Sim ☐ Não ☐
Pretendes frequentar o Ensino Superior? Sim ☐ Não ☐

Indica a(s) actividade(s) favorita(s) nos teus tempos livres?

Caminhar	☐	Ler	☐	Navegar na Internet	☐
Fazer Desporto	☐	Ouvir música	☐	Jogar computador	☐
Ir ao Centro Comercial	☐	Ver TV	☐	Outros	☐
Ir ao Cinema	☐	Estar com os(as) amigos(as)	☐		

Indica o(s) teu(s) objectivo(s) na disciplina de Educação Física?

Conhecer novas modalidades	☐	Desenvolver o nível técnico	☐	Média Escolar	☐
Realizar Actividade Física	☐	Melhorar a estética	☐	Nenhum	☐
Desenvolver a condição física	☐	Obter Saúde e Bem-estar	☐	Outros	☐

Anexo 6 (Ficha de Avaliação Postural)

Ficha de avaliação postural

Nome: "Betty Boop"

Idade: 18 Patologia: Cifose dorsal acentuada

PÉS	Pronação (NÃO)		Supinação(NÃO)		Pé chato(NÃO)
JOELHOS	Valgus (SIM)	Varus(NÃO)	Desvio rotular (altas)(NÃO)		Desvio rotular (laterais) (NÃO)
ANCA	Retroversão com contractura (NÃO)				
LOMBAR	Hiperlordose (NÃO)				
DORSAL	Escoliose direita (NÃO)		Escoliose esquerda(NÃO)		Cifose (SIM)
CERVICAL	Lordose cervical (queixo ressaltado) (NÃO)				
OMBROS	Protracção (LIGEIRA)				

ALINHAMENTO VERTICAL:

Parte posterior do pavilhão auditivo	Sim
Meio dos ombros	Não
Meio cotovelo	Sim / Não
Meio rótula	Sim
Frente ao maléolo	Sim

Poema da Ilusão

*“Penso que não moro em mim,
Não me reconheço, penso, penso ... e repenso. Penso...!
E não sei quem sou? Não me conheço.
A minha alma há muito se soltou, saltou e voou desta margem. Voou, voou...
Não sou normal, sinto que não sinto de maneira igual.

No meio de nós existe um abismo,
Entre aquilo que sou sem aparentar ser,
E a aparência que mesmo sem sequer continua a me esconder,
Esconde a minha essência, oprime e faz da minha vida esta indecência.

Entre o abismo e as margens? A loucura...
Doce, amiga e amável...amo a miragem a demência e a coragem,
Sonho com o altruísmo, dedico-me ao sofismo e regresso a margem,
Não me conheço, mas reconheço.
Não sou normal, sinto que não sinto de maneira igual.
Quem sou? Penso...Só eu me conheço, em mim só vive a ilusão!”*

Janeiro²⁵

²⁵ Pseudónimo do autor Álvaro Vaz