



A Utopia do Bom Professor: um anão querendo ser gigante.

Relatório de Estágio Profissional

Relatório de Estágio Profissional apresentado à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto com vista à obtenção do 2º ciclo de Estudos conducente ao grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário ao abrigo do Decreto-lei nº 43/2007 de 24 de fevereiro e do Decreto-lei nº 79/2014 de 22 de maio.

Orientador: Professor Ramiro José Rolim Marques

Ana Rute Campos Costa

Porto, setembro de 2017

Ficha de Catalogação:

Costa, R. (2017). *A Utopia do Bom Professor: um anão querendo ser gigante*.
Porto: R. Costa. Relatório de Estágio Profissional para a obtenção do grau de Mestre em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, apresentado à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.

PALAVRAS-CHAVE: ESTÁGIO PROFISSIONAL, EDUCAÇÃO FÍSICA, IDENTIDADE PROFISSIONAL, ENSINO-APRENDIZAGEM, REFLEXÃO, PARTILHA.

DEDICATÓRIA

“Em nome de todos os alunos do mundo, queremos agradecer todo o amor com que trataram até hoje a educação. Muitos de vocês gastaram os melhores anos da vossa vida, alguns até adoeceram, nessa árdua tarefa. O sistema social não vos valoriza na proporção da vossa grandeza, mas tenham a certeza que, sem vocês, a sociedade não tem horizonte, as nossas noites não têm estrelas, a nossa alma não tem saúde, a nossa emoção não tem alegria. Agradecemos o vosso amor, sabedoria, lágrimas, criatividade e perspicácia, dentro e fora da sala de aula. O mundo pode não vos aplaudir, mas o conhecimento mais lúcido da ciência tem de reconhecer que vocês são os profissionais mais importantes da sociedade. Professores, muito obrigado. Vocês são os mestres da vida”

Cury (2003, p. 169)

AGRADECIMENTOS

Aos **sonhos**, que me possuem e acrescentam vitalidade ao meu ser, energizando os meus passos, nesta eterna e fugaz caminhada pela vida.

À **Professora Doutora Paula Batista**, por ter sido tão amável e prestável na resolução da incompatibilidade do estágio profissional com a minha atividade desportiva.

Ao **Professor Orientador**, Professor Doutor Ramiro Rolim, por ter sido tão compreensivo nas suas intervenções. O preço da liberdade paga-se com responsabilidade e no meio de toda esta tempestade, eu me fortaleci.

Ao **Professor Cooperante**, Arnaldino Ferreira, por não me deixar presa numa gaiola, acreditando ainda poder voar. Valorizo toda a “desorientação” que no final de contas, revelou-se como sendo a melhor orientação que podíamos receber. Por essa e várias outras razões, apresenta-se como mais um feliz exemplo, daqueles que tenho vindo a colecionar, que ficarão para sempre guardados na caixinha dos modelos a seguir.

Aos **colegas de estágio**, Adolfo e Pedro, por todos os momentos que partilhamos. Tenho plena consciência que o meu estágio profissional não seria o mesmo. Prezo a amizade que solidificamos e espero que nunca se esqueçam que um bocadinho daquilo que hoje eu sou como profissional e pessoa, devo-o a vós também.

À **minha turma**, 10^oC, por terem sido os melhores alunos que podia ter. À vossa custa, viajei pelos imensos vales das emoções, guardando na minha bagagem uma panóplia de sentimentos que a vós pertencem. Serão sempre os meus “meninos”.

Aos **meus pais**, por me ensinarem que todo o ser humano nasce com o mesmo nível de dignidade e por isso, o caminho que cada um segue é da sua inteira responsabilidade. Continuarei a escrever a minha história, convosco do meu lado.

À **minha irmã**, por toda a atenção e amor que me disponibilizou, mesmo com toda a agitação do seu cotidiano. Não podia ter melhor exemplo de vida do que tu.

Ao **desporto rei**, futebol, porque sempre deixou claro que a podridão apenas me contorna e que dela não sou feita. Tu ensinaste-me que não importa quantas vezes eu caia, desde que não me mantenha no chão.

Índice Geral

RESUMO.....	XI
ABSTRACT	XIII
ABREVIATURAS.....	XV
1. Introdução.....	1
2. Enquadramento Pessoal.....	5
2.1. O que serei, o que sou, o que fui	5
2.2. Expetativas do Estágio Profissional – De Julho a Setembro, o meu ano de sonho	8
3. Enquadramento da Prática Profissional.....	13
3.1. A volta ao (meu) Mundo.....	13
3.2. O meu olhar sobre a Educação	18
3.3. A Escola enquanto instituição	22
3.3.1. A Escola Secundária Alberto Sampaio (ESAS)	25
3.3.1.1. O 10º ano – miúdos mas graúdos	27
3.3.2. A Escola Básica 2/3 de Nogueira	29
3.3.2.1. O 5º ano – pirralhos e mimalhos	30
3.4. O Professor Orientador	32
3.5. O Professor Cooperante	33
3.6. O Núcleo de Estágio	35
3.7. Formação Inicial – desabafos e uma carência ética	37
4. Realização da Prática Profissional	41
4.1. Área I: Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem	41
4.1.1. Educação Física – uma procura incansável pela afirmação no currículo escolar	41

4.1.2.	Planeamento – uma relação de amor/ódio	45
4.1.2.1.	O meu Planeamento Anual – uma história sem um fim	48
4.1.2.2.	Modelo de Estrutura do Conhecimento (MEC) – uma tentativa clara de colmatar o descrédito teórico da Educação Física.....	55
4.1.2.2.1.	As Unidades Didáticas – da dificuldade à necessidade de uma grande capacidade organizacional.....	58
4.1.2.3.	O Plano de Aula – atender aos <i>detalhes</i> para potenciar o processo de ensino.....	60
4.1.3.	Realização do Processo Educativo	64
4.1.3.1.	O primeiro de muitos passos – como entrar com o pé direito nesta nova jornada	64
4.1.3.2.	Eu e os meus meninos – uma relação pedagógica entre a professora e os alunos	66
4.1.3.3.	Organização e Gestão da Aula	68
4.1.3.4.	Processo de Instrução – as vantagens de uma comunicação orientada e intencional.....	70
4.1.3.5.	Modelos instrucionais utilizados.....	74
4.1.4.	Avaliação – os barulhos ensurdecedores da voz do coração.....	76
4.2.	Área II: Participação na Escola e Relação com a Comunidade	80
4.2.1.	Reuniões – da intensa partilha aos verdadeiros propósitos da socialização do conhecimento	80
4.2.2.	Desporto Escolar	84
4.2.3.	Histórias da Minha Escola – o olhar de uma estagiária acerca das atividades extracurriculares	86
4.2.4.	Direção de Turma – a «infelicidade» de uma experiência de natureza teórica	90
4.3.	Área III: Desenvolvimento Profissional.....	91

4.3.1. Reflexão – aprisionar a inteligência aceitando passivamente a informação.....	91
4.3.2. <i>Olhares</i> – ver e ouvir para sentir.....	92
4.3.3. Estudo de Investigação-Ação: Perguntas que ficaram por responder.....	94
5. Conclusões e Perspetivas Futuras - o fim, o recomeço e um novo começo..	99
6. Referências Bibliográficas	101

RESUMO

No âmbito da unidade curricular Estágio Profissional, pertencente ao segundo ano do segundo ciclo de estudos, conducente ao grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto (FADEUP), iniciei a minha atividade no Agrupamento de Escolas Alberto Sampaio, em Braga, como docente. Foi o regresso a uma comunidade educativa após a experiência nas didáticas específicas dos desportos que me marcou de forma profunda e que está ilustrado de forma crítica e refletida no presente relatório de estágio. O mesmo está organizado em cinco capítulos: 1) Introdução, onde é apresentada uma síntese do conteúdo do presente relatório; 2) Enquadramento Pessoal, no qual é apresentado o meu Eu, as minhas motivações e expectativas relativas a este ano de estágio; 3) Enquadramento da Prática Profissional, que engloba a caracterização do contexto de prática em que estive inserida e faz alusão ao entendimento de estágio profissional; 4) Realização da Prática, onde é realizada uma abordagem crítica e reflexiva à minha intervenção segundo três áreas de desempenho: área I - organização e gestão do ensino e da aprendizagem, área II - participação na escola e relação com a comunidade e área III - desenvolvimento profissional, onde está também incluído o estudo investigação-ação “Perguntas que ficaram por responder”; 5) Conclusões e Perspetivas Futuras, que incorpora um balanço das aprendizagens que retive ao longo do estágio profissional e uma perspetiva daquilo que poderá ser o meu futuro.

PALAVRAS-CHAVE: EDUCAÇÃO FÍSICA, ESTÁGIO PROFISSIONAL, PRÁTICA DISTRIBUÍDA, APRENDIZAGEM, REFLEXÃO.

ABSTRACT

As part of the curricular unit Professional Internship, during the second year of cycle studies, leading to a Master degree in Teaching of Physical Education in basic and secondary education of the College of Sport, University of Porto (FADEUP), I started my activity in the Alberto Sampaio School Group, in Braga, as a teacher. It was the return to an educational community after experience in sport-specific instruction-that has marked me deeply and is illustrated in a critical and reflective way in this present practicum report. This is organized into five chapters: 1) Introduction, presenting/where I present a summary of this report's content; 2) Personal Background, where I present myself, my motivations and my expectations related to this professional internship; 3) Professional Practice Framework, which encompasses the characterization of the practice context in which I was inserted and alludes to the understanding of practicum training/a professional internship; 4) Performance of the Professional Practice, where a critical and reflective approach is made to my intervention in accordance with three performance areas: area I – Organization and management of teaching and learning, area II – School participation and relationship with the community and area III - Professional development, which includes the action-research study: “Questions that remain unanswered”; 5) Conclusions and Future Prospects, which incorporates a balance of all the learnings-(learning material) I retained during the professional internship and a perspective of what my future can hold.

KEYWORDS: PHYSICAL EDUCATION, PROFESSIONAL INTERNSHIP, DISTRIBUTED PRACTICE, LEARNING, REFLECTION.

ABREVIATURAS

AESAS – Agrupamento de Escolas Alberto Sampaio
DE – Desporto Escolar
DT – Diretor(a) de Turma
EF – Educação Física
EP – Estágio Profissional
ESAS – Escola Secundária Alberto Sampaio
FADEUP – Faculdade de Desporto da Universidade do Porto
MEC – Modelo de Estrutura do Conhecimento
MED – Modelo de Educação Desportiva
MID – Modelo de Instrução Direta
PC – Professor Cooperante
PES – Prática de Ensino Supervisionada
PO – Professor Orientador
RI – Regulamento Interno
UC – Unidade Curricular
UD – Unidade Didática
UP – Universidade do Porto

1. Introdução

“Um excelente educador não é um ser humano perfeito, mas alguém que tem serenidade para se esvaziar e sensibilidade para aprender”.

Cury (2003, p. 17)

O presente documento foi elaborado no âmbito da Unidade Curricular Estágio Profissional (EP), pertencente ao segundo ano do segundo ciclo de estudos conducente ao grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto (FADEUP), tendo a pretensão de expor crítica e reflexivamente a história da socialização do meu conhecimento, resultado da jornada de integração no mundo da docência.

O contexto da minha prática de ensino supervisionada (PES) desenrolou-se em duas escolas do Agrupamento de Escolas Alberto Sampaio (AESAS), situadas no concelho de Braga. Assim sendo, a Escola Secundária Alberto Sampaio (ESAS) acolheu minha intervenção no ensino secundário e, foi na Escola Básica 2/3 de Nogueira que realizei a do 2º ciclo (5º ano). Por outro lado, importa referir que foi supervisionada por dois professor cooperante (PC) e orientada por um professor orientador (PO) da FADEUP.

No estágio profissional, a participação dos professores-estagiários na comunidade escolar não se pode restringir à prática pedagógica, uma vez que isso retira a essência global desta experiência. Neste sentido, também foram proporcionadas condições para a integração no Centro de Formação Desportiva de Ginástica da ESAS através do Desporto Escolar (DE), para a organização e gestão das atividades extracurriculares definidas no plano anual de atividades da escola, para a compreensão do papel do diretor de turma (DT), para a participação em várias reuniões escolares e para a observação das aulas lecionadas pelos meus colegas do núcleo de estágio, do professor cooperante e de outros professores da ESAS. Tendo todos estes momentos sido partilhados com o núcleo de estágio, que era constituído por três professores-estagiários, dois do sexo masculino e um do sexo feminino.

O estágio profissional pode ser entendido como o terreno de construção da profissão docente, sendo que a situação de estágio, em contexto real de prática profissional, constitui uma peça fundamental na estrutura formal de socialização inicial na profissão (Queirós, 2014a). Por conseguinte, é evidente que o contexto prático de ensino apresentou um contributo fundamental para a construção do meu *eu* profissional e desencadeou alterações profundas na forma como olhava para a disciplina de Educação Física.

Assim sendo, nestas páginas estão escritas palavras do meu coração, sustentadas na reflexão profunda das várias atividades que tive o prazer de experimentar ao longo do estágio profissional. Como era impraticável a transmissão integral de todas as situações, sentimentos, emoções, experiências e momentos marcantes do estágio profissional, procurei realçar os momentos mais pertinentes e marcantes desta jornada. Posto isto, o presente relatório ocupa-se do resumo de todo o processo formativo a que fui sujeita durante o EP. Portanto, esta foi uma tentativa de espelhar a minha identidade pessoal e profissional, resultado dos momentos que marcaram e atribuíram um significado muito particular ao meu estágio profissional.

Para atenuar a complexidade inerente à construção de qualquer relatório de estágio, este documento está organizado em cinco capítulos: 1) Introdução, 2) Enquadramento Pessoal, 3) Enquadramento Profissional, 4) Realização da Prática Profissional e 5) Conclusões e Perspetivas Futuras.

O primeiro capítulo trata-se de uma breve contextualização do estágio profissional. O segundo capítulo representa uma atribulada viagem entre aquilo que fui ontem, aquilo que sou hoje e o que serei amanhã. O terceiro capítulo diz respeito a uma abordagem ao meu entendimento acerca daquilo que é o estágio profissional, a escola e o enquadramento do contexto onde atuei, não esquecendo de mencionar os elementos com quem partilhei, renovei e inovei conhecimentos acerca das temáticas inerentes à Educação. O quarto capítulo é referente à realização da prática profissional e está dividido nas três áreas de desempenho: área I - Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem; área II - Participação na Escola e Relação com a Comunidade; área III -

Desenvolvimento profissional. Desta forma, na área I serão abordadas todas as questões acerca da concepção e legitimação da Educação Física no contexto de escolar, da exploração dos três níveis de planejamento (macro, meso e micro), do processo educativo, isto é, da forma como foi operacionalizado e avaliado. A área II explora temas como as reuniões que participei ao longo do estágio profissional na comunidade escolar, as experiências que o desporto escolar me proporcionou, as atividades extracurriculares tive a possibilidade de participar e a temática da assessoria ao diretor de turma. Por fim, na área III foi dada importância relativamente às temáticas que contribuíram para a minha formação profissional, isto é, momentos de reflexão, de observação e o estudo investigação-ação que desenvolvi. Por fim, no quinto capítulo encerro a construção deste relatório de estágio, fazendo um balanço acerca do meu crescimento ao longo do estágio profissional.

2. Enquadramento Pessoal

2.1. O que serei, o que sou, o que fui

“Você nunca se poderá destacar se for igual aos que o rodeiam. Nunca poderá sair do rebanho se for semelhante a todos os animais que pastam no campo”.

Arment (2014, p. 57)

Na inexecutabilidade de diferenciar todos os fatores que balizaram o constructo da minha pessoa ao longo destes enérgicos vinte e três anos de vida, importa mencionar alguns dos pilares fundamentais que acompanharam e acompanharão este processo. Isto porque, a minha condição de ser humano aprisiona-me a uma ideologia de projeto inacabado, cujo meio envolvente proporciona um desenvolvimento progressivo e intérmino. Desta forma, as interações sociais, o investimento na compreensão do comportamento humano, as amizades e os amores vividos, com ligações afetivas intensas e profundas, possibilitaram encontros intermináveis com aqueles que me rodeavam e, preferencialmente, com o meu *ser*. Por conseguinte, constatei que eu não sou só mais eu, sou um conjunto infindável de todos os *seres* que por simbiose se apoderaram do meu corpo, moldando a minha alma em função de uma aparente necessidade. Nenhum ser humano é capaz de se apresentar ao mundo sempre da mesma forma, porque somos seres de circunstância e possibilidade. No entanto, é imprescindível apresentar capacidade de liderança, ainda que seja circunstancial, perante cada um dos hospedeiros que em nós habita.

O número de sonhadores aumenta significativamente a cada nova geração que surge no seio da sociedade contemporânea, sendo gradualmente crescentes as dificuldades que cada um deles encontra em relação à sua aspiração profissional. O aglomerado de contrariedades que vão surgindo ao longo desta árdua caminhada, não são uma justificação plausível para as constantes atitudes de desleixo, incompetência e desconsideração pelas nossas pretensões. Uma vez que a vontade, ambição e paixão pelas coisas que mais gostamos de fazer são o pão e a água que alimenta a nossa alma, esculpindo pormenorizadamente o nosso *ser*.

Quem caminha no atribulado mundo do Desporto sabe que o confronto, a adversidade e o obstáculo, em nós, desportivamente cultos, entusiastas e competentes, não nos retraí nem nos apequena. “Há quem não consiga avançar em direção ao futuro e acabe por ficar com um grande passado pela frente” (Cortella, 2015, p. 88). Mas é esta capacidade de resiliência que nos engrandece perante um mundo cheio de possibilidades e sonhos. Ousadamente assumo uma posição de distanciamento da ideologia de Martin Luther King. Eu não tenho um sonho, o sonho é que me possuí, aquele em que ambiciono atingir um estado pleno de integridade pessoal, social e profissional. Moviada pela utopia da excelência desportiva, eis-me aqui a lutar pelas minhas aspirações.

Apesar de ter nascido numa pacata aldeia da cidade de Barcelos, sou o reflexo da vitalidade e da agitação das ruas Nova-iorquinas. Barcelos desenvolveu em mim a genuinidade, o carácter e o prazer de ser simples. Mas o clima de agitação outrora vivido faz com que me apresente com uma postura rígida e inflexível, característica de quem quer mudar o mundo. Hoje pergunto-me se ainda tenho coragem.

Desde os 9 anos de idade que jogava Voleibol. Através deste Desporto, elevei as minhas capacidades desportivas e sonhei, sonhei a cada jogada, a cada jogo, a cada ano. Ao longo do tempo, foi crescendo uma vontade insaciável de querer mais e ser melhor. Não melhor do que os outros, mas superar-me a mim mesma todos os dias. Estava quase lá. Passados sete anos, quando estava pronta para subir mais um degrau, a minha vida desportiva deu uma grande volta. O Voleibol caiu do “quase alta-competição” para o recreativo, um jogo entre amigos, mas sempre com a mesma paixão.

Hoje sou uma Mulher do Futebol e quem diria, muito perto de conseguir fazer disto a minha vida. Sinto-me inteiramente feliz e grata por neste ano que passou, pondero se o último do meu percurso académico, ter a possibilidade de cumprir o sonho de todas as futebolistas portuguesas - ser profissional de Futebol em Portugal e estar presente na primeira participação da Seleção Nacional AA num Campeonato da Europa.

Este foi sem dúvida um ano de afirmação. Cumpri o tão desejado sonho de me estrear com a camisola das Quinas na Seleção AA, estive presente no melhor onze da Liga Allianz e ainda venci o prémio de melhor guarda-redes do Campeonato Nacional. Todo este reconhecimento é fruto de um grande investimento da minha parte, muitas horas de trabalho, esforço, sacrifício e dedicação em prol de um sonho que me percorre nas veias. Não tenho conhecimento de momento mais jubiloso do que aquele em que concretizámos um sonho. Não encontro outro propósito para a vida senão aquele em que há o cumprimento dos sonhos que nos possuem, a que a nós estão destinados, porque de uma maneira ou de outra, acredito que cada um de nós tem aquilo que é preciso para os cumprir.

Idolatro o desporto e tudo aquilo que ele representa, seja no futebol, através do sentimento de entrega total do corpo e da alma ou na alegria suada da disciplina de Educação Física (EF). O interesse profissional por esta área surgiu através de alguém que marcou profundamente o meu desenvolvimento desportivo e pessoal, que incitou em mim a vontade de ser alguém, capaz de influenciar positivamente as outras pessoas.

Face ao rumo que a minha vida desportiva tem levado e à dificuldade de ter lugar na Escola para exercer a profissão docente, com prudência, discernimento e sensatez partilho que as minhas aspirações profissionais a médio-prazo se resumem maioritariamente à prática desportiva profissional. Quanto à docência em Educação Física, optei por realizar a minha segunda etapa de formação académica na obtenção da habilitação à profissão docente, acreditando que, por maiores que sejam as dificuldades, haverá sempre um lugar no mundo para alguém competente. Por isso, acredito que chegará o momento em que poderei desfrutar da carreira docente e cumprir mais um sonho grande, usufruindo em pleno da junção de duas áreas que me aliciam verdadeiramente – a prática desportiva e interação humana.

Sou a soma de muitas partes da minha vida. Todos os acontecimentos e decisões promoveram a minha aprendizagem e influenciaram o meu desenvolvimento pessoal, social e profissional. A definição daquilo que sou hoje

é também uma perspectiva do que serei futuramente. Considero-me uma pessoa exigente, perfeccionista, organizada, afável e com uma boa capacidade de adaptação e integração a novas ambiências. No entanto, como qualquer ser humano, possuo limitações, como por exemplo, ter dificuldade em compreender determinadas decisões ou opiniões. Sobretudo, quando tenho uma opinião muito bem estruturada na minha cabeça e a de outra pessoa não corresponde às expectativas ou exigências. Neste sentido, reconheço que numa área cujo desenvolvimento, progressão e inovação está dependente da partilha, ligação, compreensão e aceitação por parte de um grupo de pessoas, esta poderá não ser uma característica que confira vantagens.

Em suma, espero que mesmo nos momentos de maior fragilidade nunca me falem forças que me permitam continuar a atuar e a concretizar as minhas pretensões, percorrendo caminhos desconhecidos em busca de feitos ainda não alcançados. Mais tarde ou mais cedo, a consciência da mortalidade vai ensinar-me a viver como se estivesse realmente viva. Desejo ainda, nunca sentir aquilo que François Rabelais proferiu cit. por Cortella: “Sei de muitos que não puderam quando deviam porque não quiseram quando podiam”.

2.2. Expetativas do Estágio Profissional – De Julho a Setembro, o meu ano de sonho

“Todos deveríamos em algum momento da existência questionar as nossas vidas e analisar aquilo por que lutamos”.

(Cury, 2015, p. 32)

A celebração da passagem de ano deixou de fazer algum sentido para mim porque, apresenta-se essencialmente como o recomeço da contagem dos meses desse respetivo ano. Das transições anuais que ainda estão presentes na minha memória, não me recordo de alguma em que tenha quebrado rotinas e/ou tenha ultimado as relações que até lá mantivera com as pessoas que entendia como fundamentais na minha vida. Portanto, em concreto a minha verdadeira passagem de ano, onde surgem pequenas ou grandes mudanças,

ocorre entre o final e o início das épocas desportivas e dos anos académicos, que por coincidência ocorrem no mesmo espaço temporal. Desta forma, devo referir que esta última passagem de ano foi sem dúvida aquela em que verdadeiramente cumpri os rituais propostos pela sociedade, ou seja, à meia-noite comi as doze passas e festejei com uma taça de champanhe.

Nessa noite, estava deslumbrada com a possibilidade de cumprir um dos meus grandes sonhos desportivos e de dar os últimos passos em direção àquele que acredito ser o meu propósito na comunidade. A maior parte das pessoas perdem boas oportunidades profissionais e pessoais porque têm medo da mudança, medo este que se transforma em pânico e nos impede de atuar. Muitas vezes só aceitamos a mudança quando percebemos que podemos ser beneficiados com ela, podendo ser tarde de mais. Ainda assim, todos nós temos receio de experienciar algo novo e inabitual, mesmo que tenhamos um grande espírito aventureiro e que as consequências previsíveis não sejam assim tão significativas.

Dada a possibilidade de ter uma experiência desportiva única, estaria a mentir se dissesse que no verão de 2016, a minha principal prioridade era o estágio profissional. Na minha condição de atleta-mulher, julgo lamentável e vergonhoso que numa primeira divisão feminina, as atletas não sejam remuneradas pelos serviços que tão bem prestam às instituições que representam. Por essa razão, é motivo de uma enorme satisfação hoje poder contar uma história diferente, na qual continuamos a batalhar por respeito e onde surgem alguns vestígios de igualdade.

Sendo esta uma oportunidade que até ao momento era exclusiva e que iria coincidir com as minhas obrigações académicas, procurei imediatamente garantir junto daqueles que me podiam ajudar, as condições necessárias à realização do estágio profissional, sem que este influenciasse a minha prática desportiva e vice-versa. Portanto, antes de surgir esta oportunidade as minhas expectativas relativamente ao estágio não se situavam noutra nível senão o da excelência. Não queria estar apenas empenhada na realização das tarefas propostas, mas sim envolver-me de corpo e alma nesta jornada, agarrando todas

as oportunidades para evoluir profissionalmente e como pessoa. Após aceitar esta nova proposta profissional, houve necessidade de ajustar as minhas expectativas às dificuldades que iria encontrar, nomeadamente a escassez de tempo disponível para a preparação e concretização do estágio profissional. Até porque, para além do futebol ainda tinha as aulas na faculdade e um negócio na área do desporto de recreação que havia desenvolvido por iniciativa própria.

Ter a capacidade para distribuir a minha energia por duas áreas que exigiam exclusividade, não foi tão dramático e perturbante quanto expetava. Apesar do futebol ter ocupado grande parte do meu dia-a-dia, consegui com muito esforço e sacrifício envolver-me ao máximo em tudo o que a escola e todos os seus elementos me conseguiram proporcionar. E, importa realçar que as pessoas direta e indiretamente envolvidas neste processo foram preponderantes para que o meu estágio profissional tenha sido finalizado com sucesso. Apesar disso, tenho plena consciência que muito mais haveria para usufruir e que pouco faltou para atingir a excelência, considerando todas as condicionantes que influenciaram o decorrer deste ano letivo.

A maior parte dos comentários que tinha ouvido acerca do estágio profissional não eram muito encorajadores, sobretudo pela quantidade de tarefas que tínhamos para a executar. De facto, elaborar e estruturar documentação com o intuito de enquadrar teoricamente a nossa práxis, é sem dúvida uma tarefa rigorosa e fastidiosa. Sobretudo, pela exigência de uma fundamentação qualitativa, isto é, coesa e coerente acerca de cada ideologia em que acreditamos e pretendemos por em prática.

A quantidade de competências e conhecimentos adquiridos dentro ou fora de uma instituição educativa têm crescido exponencialmente. Porém, a sustentação e o constante questionamento desse conhecimento, parece não estar a acompanhar esse aumento. “Infelizmente, num mundo tão veloz e ansioso, a educação tem desprezado a ferramenta da dúvida e da crítica, que são a agulha e a linha que tecem a inteligência” (Cury, 2015, p. 95). Desta forma, admito que precisaria de uma vida inteira a estagiar no âmbito da Educação e ainda assim, garanto que não atingiria um estado pleno de sabedoria.

A aquisição de conhecimento teórico-prático, o crescimento profissional, pessoal e social, a consciência da necessidade de uma educação continuada e a partilha de ideologias que engradeceu cada um de nós, esteve presente do início até ao fim desta experiência pedagógica e aproximou-me um pouco mais do patamar desejado. Neste sentido, acabaram por surgir com naturalidade novas competências, muitas dúvidas e poucas certezas. Houve espaço temporal para colmatar os pontos fracos e aperfeiçoar os pontos fortes, reconhecer as características pessoais e sociais que se apresentavam como vantajosas na minha atuação profissional e também, aquelas que prejudicavam o meu desempenho nas tarefas docentes.

As minhas limitações profissionais condicionaram a minha participação na comunidade escolar e a socialização do conhecimento com o Professor Cooperante (PC) e com os colegas do núcleo de estágio. Contudo, faço uma análise muito rica sobre o aproveitamento que obtive de todos os momentos que compartilhamos. Presumivelmente, o PC foi a maior fonte de crescimento e renovação durante o estágio profissional, mostrando-se como mais um grande exemplo a ter em conta na área da Educação. Fiquei deveras satisfeita por este ser humano ter cruzado a minha vida e, por ter sido provavelmente o melhor mentor que podíamos ter tido, comprovando as opiniões positivas que tínhamos escutado a seu respeito.

Soa bastante estranho designar o Ruca e o Pedro como colegas de estágio, depois de todos os momentos que vivenciamos durante este ano e que serviram fundamentalmente para intensificar uma relação que pretendo prezar. Considero-os como amigos e foi sobretudo nesse registo que eles atuaram durante o estágio profissional, proporcionando-me momentos muito singulares e felizes. Reconheço que poderíamos crescer muito mais como colegas de núcleo de estágio, mas também importa referir que as minhas limitações não o permitiram. Caso contrário, tenho a certeza que a nossa passagem pela Escola Secundária Alberto Sampaio teria sido sentida com uma intensidade superior àquela que conseguimos proporcionar.

Penso que todos os professores-estagiários “rezam” para ter uma turma que seja acessível e acabam por criar imensos cenários trágicos na sua cabeça antes de conhecer os alunos. Não podendo fugir do rebanho, também eu me deixei dominar por instantes pelo receio e ansiedade. Afortunadamente, nenhum dos cenários se concretizou e, é claro que vivenciei momentos menos bons, mas também foi devido a eles que me tornei alguém mais capaz. Na minha opinião, estes eram os melhores alunos que qualquer professor-estagiário poderia ter tido, para uma primeira experiência na área da docência. O seu contributo para a minha formação profissional foi gigantesco, na medida em que foram o centro de todas as decisões pedagógicas tomadas.

A última etapa para a concretização do estágio profissional é a redação deste documento. Por essa razão, aproveito para deixar escrito no tempo todos os momentos que vivi, sabendo de antemão que será o próprio tempo, que se encarregará de os roubar de mim. Seria impossível fazer alusão a todos os momentos que vivi durante este ano letivo, uma vez que a sua intensidade e variabilidade remetem para a eternidade. Por outro lado, os sentimentos de brevidade e fugacidade que surgem da consciência da aproximação ao fim desta etapa mascaram-na como se fosse uma experiência provisória.

3. Enquadramento da Prática Profissional

3.1. A volta ao (meu) Mundo¹

“Os dois dias mais importantes da vida são o dia em que se nasce e o dia em que se descobre por que motivo se nasceu”.

Mark Twain cit. por Arment (2014, p. 27)

Acordei! Um som grosseiro ecoa na minha mente, provocando um desconforto excessivo. Um rasgo de luz invade o meu quarto, não sei quanto tempo estive admirá-lo, mas o barulho medonho cessou. Quando dou por mim estou pregada no espelho, com um olhar profundamente desordenado e sobre o escrutínio das minhas próprias mãos, que tateiam a minha pele em busca de algo, dos mistérios que me pertencem.

Com a água a correr lavo desesperadamente o meu rosto, vezes e vezes sem conta, na esperança de limpar a mente. Preparo o café. Sento-me e observo a confusão de papéis instalados sobre a mesa, pedindo desesperadamente por uma arrumação. A minha mente volta a assombrar-me. Quem sou eu? Procuo rapidamente uma resposta. Sinto o tempo a passar... O tic-tac do relógio pressiona-me e o bater do meu coração começa a exigir ser ouvido. Para fugir à questão, debruço o olhar aleatoriamente sobre um dos rascunhos. Examinei-o. Atordoada, li-o uma segunda vez.

“Ilusão. Iludir os outros parece ser solução.

Ganhamos o nosso valor através de jogos de sedução.

Conseguimos enganar uma pessoa, qualquer que seja o objetivo em questão.

A perícia e o talento, assim o encaminharão.

Iludimos as pessoas que em nós parecem acreditar ou será que talvez nos estejam a enganar?

Não consigo apontar culpados, não os vejo revelados, não passam de um monte de trapos, muitas vezes remendados.

Não é esta a minha missão, tudo o que eu preciso é de compreensão.

¹ Trabalho escrito realizado na unidade curricular de Profissionalidade Pedagógica.

Quero ser alguém diferente, como cada onda do mar, que toca a areia com algo recente, mas o antigo há-de perdurar.

Dar-te algo novo, eu tenho no meu coração, cada vez que penso no que quero, é mesmo essa - a conclusão.

A beleza que há em ti aquece o meu olhar.

Tão simples e tão bela, como não me posso encantar.

Sinto-me obrigada a pensar em ti, até quando estou a caminhar.

Caminhar para uma terra distante, sem um caminho a definir.

Longas estradas para simples caminhantes, chegou o dia de partir.

Partir tão tristemente, mas contigo no coração.

Espero que a minha caminhada, nunca chegue a ser em vão.

Porque uma vez perdida, não há maneira de voltar.

Nesta vida de qualquer jeito serei esquecida, não há-de demorar.

Todos querem a eternidade, não varia com a idade, mas quantos deles a alcançarão?

O mundo ficou perdido, quando permitiu a sobrevalorização.

Não há nada mais triste que uma alma perdida, vazia de compaixão.

Como a eternidade em ti não alcançarei, pelo menos que aprenda a lição.

Conseguir chegar a ti, essa foi e continuará a ser – a minha ilusão”.

A pulcritude destas palavras que são minhas, mas que deviam ser nossas (dos futuros professores), fez-me esquecer a microscópica possibilidade de ver respondidas as perguntas que me pertenciam e aquelas que me irão pertencer. O meu coração encheu-se de coragem e tenho dentro de mim o desejo profundo de abraçar esta área, a educação. Este era um amor que precisava de ser nutrido e a minha formação inicial, permitiu compreender que estaria a seguir o caminho

certo. Porém, estou consciente de que a verdadeira confirmação do caminho que devo percorrer, ocorrerá através da prática profissional.

Podemos ser professores sem o ser, isto é, podemos estar na profissão e exercê-la, sem que verdadeiramente o sejamos. “Ser-se professor é caminhar de encontro à beleza da palavra e ao esplendor do gesto, sem medo de olhar nos olhos, sem receio de se dar à escuridão do desconhecido, sempre com o sorriso nos lábios de quem sabe e quer receber no seu regaço a imensidão do espírito novo e inexperiente, que se lança nos seus braços na esperança de entender o mundo” (Marinho, 2015). Portanto, ser professor é ter dentro de si um coração desmedido e puro, é ser-se livre emocionalmente, é viver em constante renovação, procurando criar um mundo à medida que nos criamos a nós próprios.

“Ser-se professor é fazer da vida uma poesia que extravase a emoção, o amor, o encanto de existir em conjunto, construindo a humildade e a humanidade nos rostos que se dão” (Marinho, 2015). Neste sentido, é necessário olhar o outro como fonte de inovação, dar as mãos e juntos construirmos um futuro melhor. O apego que tenho vindo a cultivar a esta profissão não se sustenta no facto de ela poder vir a ser o meu ganha-pão, ambiciono encontrar nela uma substantiva razão de ser e agir (Bento, 2010). A nossa bagagem precisa de muito mais do que técnicas rotuladas de sucesso, precisa de amor, entrega, humanismo, valores, entre outras coisas que são apontadas pelos *experts* como simples ingredientes dispensáveis. Precisamos de apelar à ambição, à criatividade, à inovação, à procura constante da transcendência, do desejo de ter e fazer melhor, de fazer bem e o bem, uma vez que são coisas distintas.

Comecei a juntar de forma insana todos os papéis, peguei em dois, três livros (fiéis companheiros) e corri porta fora, deixando tudo para trás. Pelas ruas, comecei a deambular entre aquilo que sou e aquilo que procuro ser, imaginado e encontrando em cada pessoa que cruzava o olhar, características que nos pertenciam e nos ligavam por uma eternidade. Temos muito mais em comum com a pessoa que cruzamos na rua do que provavelmente imaginamos. Revejo-me aqui, com a janela do meu ser aberta, expondo-me delicadamente. Sou um

esboço. Não posso esquecer ou recusar o meu passado, pois ele é a condição essencial do meu presente e do meu futuro. Os momentos que vivi são as paredes que suportam o meu telhado. Percebo assim, que com ele partilho muito mais do que uma simples ligação, que os outros não são indiferentes à minha passagem e que levam um pouco mais na sua bagagem.

Esta troca de olhares e afetos, fez-me recordar os meus tempos de aluna, em que cada professor que passou pela minha formação, sempre teve a capacidade de acrescentar algo. Não digo que tudo tenha sido positivo, mas também não me vou lamentar, porque se muitas vezes ajudaram a encontrar-me, tantas outras me ajudaram a entender que não me encontro em nada daquilo que lhes pertence. É impossível separar-me futuramente desta dupla condição, só não posso deixar que me escureça a mente e me roube a ambição, ambição esta que tenho, desejando ser alguém diferente no âmbito da educação.

Segundo Bento (2010), os professores poderão não dar ao futuro o rosto desejado, mas ajudam a transportar essa esperança e alimentar a utopia. Poderá ser vista como arrogância ou presunção, todavia exalto a minha capacidade de compreensão, relativamente ao poder da minha futura função. Ser professor é seguramente uma das profissões mais poderosas da humanidade, educa, forma seres humanos e cria sociedades. Não posso deixar que podridão que consome o mundo me consuma a mim também, eu gosto de sonhar, no entanto, muito mais de realizar.

Os sonhos muitas vezes são utópicos. Mas, a utopia não me aterroriza, pois guardo comigo as palavras de Eduardo Galeano, um ser humano profundamente sensível e admirável. Ele compara a utopia ao horizonte. Se quero chegar lá, caminho dez passos em sua direção e ele se afasta dez passos também (Galeano, 2006). Isto poderá apequenar o juízo de muitos, porque a grande lição que se tira daqui, é que não se trata do produto final (chegar ou não chegar ao horizonte), mas do processo (continuar em movimento). Por isso, continuarei em movimento e na disputa pelos meus sonhos, porque quanto mais alto o Homem sonha, maior será o nível da sua realização.

Sentada no banco azul do jardim, ouço o chilrear dos passarinhos que por ali esvoaçam e os risos das crianças que tentam construir uma pirâmide humana na relva verdejante. Esta imagem hierárquica trouxe-me à memória um dos capítulos intitulado - a história da grande torre - de um livro de Augusto Cury. Esta passagem remete para uma disputa social que revelaria qual a profissão mais importante da sociedade. Surge em primeiro lugar, os psiquiatras com argumentos válidos apoiados na insanidade quotidiana, da qual o ser humano alimenta a sua alma. Em seguida, os magistrados que com o seu discurso avivam a extinção do «Homem Bom» e mostram que sem eles não seria possível controlar aqueles que se desvirtuam do caminho do humanismo, cedendo à sua natureza animalesca e repugnante. Por último, discursa o representante das forças armadas que discorre sobre aqueles que desprezam o valor da vida, desvalorizando o poder do diálogo e exaltando os poderes económico e bélico, como fatores de equilíbrio no mundo.

Os discursos pareciam estar concluídas e só faltava votar em qual seria a mais importante, até que surge um burburinho entre os professores e os pais. Foram convidados para discursar, convite que recusaram apressadamente. Esta recusa provocou um «ataque» à alma dos professores, ferindo-a violentamente e de forma irreversível. Os professores foram embora e o que aconteceu foi que a torre caiu, porque ironicamente quem a segurava eram os professores. A verdade é que podemos fazer uma analogia do ocorrido neste evento, com o que poderá suceder na nossa sociedade. A esperança estará sempre presente, mas é exigida uma mudança.

Não podemos simplesmente deixar que esta crise humana prossiga e se transforme num hábito e, que a putrescência seja um «parasita» grudado no Homem, de tal forma que ele se torne para sempre seu prisioneiro. Não podemos permitir que os infortúnios invadam o coração dos professores e os paralisem, “a nossa missão é criar jovens livres e felizes, porque dentro de cada aluno existe um mundo e só não consegue descobri-lo quem está encarcerado dentro do seu” (Cury, 2003). Não podemos consentir o espaço escolar como um mero lugar de transmissão de matérias, é importante “lapidar a inteligência dos alunos, fazê-los amar a arte de pensar e aprender a grandeza dos direitos e dos deveres

humanos” (Cury, 2003). O objetivo primordial da Educação tem que ser o desenvolvimento pleno e integral do indivíduo, na qual o permita “compreender que cada ser humano não é apenas um número na multidão, mas um ser insubstituível, um ator único no teatro da existência” (Cury, 2003). E, este não pode passar a ser um objetivo escrito naquele velho papel.

O despertador toca, acordei! Abri os olhos e o rasgo de luz que invade o meu quarto, trouxe-me à memória a existência quase eterna de um devaneio. Aquele que eu vivi no fugaz espaço de tempo, em que o meu cérebro precisou para assimilar que era hora de despertar. Pareceu-me uma questão de segundos. Levantei-me. Lavei o rosto. Tomei o café e fui para a faculdade. Hoje é o último dia da minha formação como professora... Académica! - alerto-me. Embalada pelos pensamentos, considerei como era caricato sentir que a minha mente velejou por toda uma panóplia de pensamentos sobre essência da minha prometida profissão. A incerteza relativamente ao cumprimento dos meus sonhos não me amedronta, quando o meu céu estiver encoberto e tornar o meu ser sombrio, espero recordar-me sempre desta frase: “Se o teu Sol é verdadeiro, não tenhas medo das nuvens que o encobrem, pois um dia elas dissipar-se-ão e o brilho do Sol voltará...” (Cury, 2003).

3.2. O meu olhar sobre a Educação

“À semelhança de todo o propósito humano – e a educação é, sem dúvida, o mais *humano* e humanizador de todos eles -, a tarefa de educar tem limites óbvios e nunca cumpre senão em parte os seus melhores – ou piores! – intentos”.

Savater (2006, pp. 18-19)

Provavelmente, nenhum de vós (leitores) irá compreender tamanha ousadia. Afinal de contas, como é que alguém que está a terminar a sua formação académica, numa área tão abrangente e complexa como a Educação, pretende olhá-la de frente e falar sobre ela, tão intimamente como se de si própria se tratasse. A verdade é que há muito tempo que sentia a necessidade de abordar este assunto e, afortunadamente, fui encontrando ideologias

semelhantes às minhas, opiniões complementares e pensamentos comuns. Portanto, o meu desejo é que tudo aquilo que aqui irei expor acabe por renovar ou acrescentar algo em ti. “Porque educar é crer na perfeitabilidade humana, na capacidade inata de aprender e no desejo de saber que a alma, no haver coisas (símbolos, técnicas, valores, memórias, factos...) que podem ser sabidos e que merecem sê-lo, na possibilidade de nos podermos – nós, os homens – melhorar uns aos outros por intermédio do conhecimento” (Savater, 2006, p. 25). Assim sendo, pretendo transmitir uma verdade que é a minha, acreditando que até ao momento é válida, mesmo que não seja partilhada por alguns dos meus semelhantes.

Não foram poucos os momentos em que tive dificuldade em compreender como era possível uma pessoa que se sentia algumas vezes perdida do rebanho e que, repugnava determinadas condutas aparentemente aceites socialmente, acreditar cegamente que tinha um propósito comunitário. Equivocamente, julgava que alguém que tivesse nascido com o propósito de servir a sociedade, precisava indeliberadamente de fazer parte dela, podendo assim servir de melhor forma as suas necessidades. No fundo, estava apenas a ser mais uma das pessoas que pensam e refletem sobre as coisas, tendo receio expor a sua essência, devido à consciência de um estado que não reconhecemos nos outros.

“A vida humana consiste em habitarmos um mundo no qual as coisas não só são o que são, mas também significam; mas o mais humano de todos os aspetos é o de compreendermos que, embora o que é a realidade não dependa de nós, o que a realidade significa é, em contrapartida, competência, problema e até certo ponto escolha nossa” (Savater, 2006, p. 38). Foi então, através da procura de um significado para a minha verdade, que acabei por compreender que todas as formas de Educação surgem, com o intuito de satisfazer as exigências dos estereótipos sociais e pessoais.

Neste sentido, o resultado daquilo que sou e daquilo que quero fazer, é também fruto de outros estereótipos sociais e pessoais que condicionaram em parte ou na totalidade todos as áreas do meu desenvolvimento. Por conseguinte, não reconheço na Educação a neutralidade fantasiosamente desejada, uma vez

que valoriza propositadamente certos saberes, certas condutas, competências e certos ideais. E, esta é uma realidade que tem obrigatoriamente que ser reconhecida no seio da comunidade escolar, não com o propósito de a combater porque é inexequível, mas sim de apurar o seu significado e contribuir para a construção de uma sociedade melhor.

Como poderia alguém que aspira um conhecimento profundo sobre as questões da Educação, ter uma visão apequenada sobre o seu objetivo? Calma, tenho consciência que seria muita arrogância da minha parte enunciar em concreto o grande propósito da Educação. Porém, pretendo deixar-vos uma ideologia que coincide de certa forma com a minha visão: “A educação tem como objetivo completar a humanidade do neófito, mas essa humanidade não pode realizar-se em abstrato nem de modo totalmente genérico, nem tão-pouco consiste no cultivo de um gérmen idiossincrático latente em cada indivíduo, mas tenta imprimir-se numa orientação social precisa: a que cada comunidade considera preferível” (Savater, 2006, p. 148). E, da incerteza entre privilegiar o abstrato e/ou o concreto, do receio de ficar aquém das minhas pretensões humanistas e do atrevimento em designar o equilíbrio como a principal fonte de inteireza, emerge novamente uma visão de coletividade. “Desta maneira, por conseguinte, tanto no presente como no passado, o nosso ideal pedagógico é, até aos pormenores mais ínfimos, obra da sociedade” (Savater, 2006, p. 148).

Em primeiro lugar, segundo esta lógica, observo que a grande dificuldade consiste na capacidade de ter um pensamento e uma atuação gregal em todas as circunstâncias, uma vez que o ser humano ao longo da sua maturação é invadido cada vez mais pelo individualismo. Em segundo lugar, ainda que esteja de acordo com este pensamento, a questão que se coloca é: será possível educar o ser humano do futuro, tendo por base princípios que pertencem ao passado? Na minha humilde opinião, embora as necessidades da sociedade de hoje não sejam as das sociedades futuras, esta ocorrência é possível sim. A educação é conservadora e quer conservar, porque valoriza positivamente determinados conhecimentos. Por conseguinte, os agentes educativos têm de ser capazes de trazer para o futuro aquilo que é tradicional e deixar no passado aquilo que é arcaico. Assinala-se deste modo, um aumento da responsabilidade

docente, tendo em conta que a educação institucionalizada ainda se apresenta, socialmente, como a forma mais válida para a aquisição de conhecimentos.

Aproveito a circunstância para te pedir desculpa. Arrogantemente, não só não me esforcei em compreender o modo como tentaste ajustar-te às necessidades que a ideologia de coletividade te exigia, como ainda critiquei erroneamente a tua recém-adquirida imagem de universalidade e democracia. No meu antigo entendimento, essa tua nova faceta ultrapassava os limites do abstrato e do genérico que anteriormente mencionei, pautando a tua atuação com uma postura igualitária. Isto é, tratar cada sujeito como um todo e desresponsabilizando-te do atendimento às suas necessidades e características individuais. O que de certo modo, colidia com a minha perspetiva de uma Educação inclusiva, humanista e capaz de proporcionar as condições ideais para o desenvolvimento integral de cada indivíduo.

“Universalizar a educação significa acabar com todas as operações de discriminação: embora as etapas mais avançadas possam ser seletivas, favorecendo a especialização de cada um de acordo com a sua vocação peculiar, a aprendizagem mais básica, durante os primeiros anos, não deve ser regateada a ninguém nem pressupor à partida que este ou aquele «nasceu» para muito, pouco ou nada” (Savater, 2006, p. 155). Portanto, aquilo que se pretende da Educação é que haja um investimento positivo no conjunto e posteriormente, em cada individualidade, não excluindo *a priori* ninguém do processo educativo, porque todos os elementos são fundamentais para a desenvolver, renovar e humanizar. Este é, à partida, o olhar de quem cada vez mais me faz idolatrar e respeitar a tua essência, esperando que continues a permitir-me a exploração do teu âmago, com finalidade de melhor servir os teus propósitos.

Em jeito de conclusão, com mais um gesto de ousadia, assumo deliberadamente a minha ambição de não só ter a capacidade de falar intimamente sobre ti, mas sim de contribuir para te recriar, renovar e desenvolver segundo uma lógica de coletividade, de serviço comunitário e de missão

humana. Porque, por intermédio da tua grandiosidade serei capaz de diminuir a minha pequenez, no que a ti diz respeito e elevar-nos-ei a patamares superiores.

3.3. A Escola enquanto instituição

“A instituição educativa aparece quando o que há para ensinar é um saber científico, não simplesmente empírico e tradicional, como as matemáticas superiores, a astronomia ou a gramática”.

Savater (2006, p. 50)

Desde os primórdios da humanidade, que contemplamos um Homem que procura usufruir daquilo que se exhibe diante dele para retirar aprendizagens significativas. À medida que o Homem foi revelando a sua natureza social e a capacidade de estabelecer relações, despontou também a necessidade de oficializar os saberes e as experiências. A socialização do conhecimento em qualquer ser humano permite-nos compreender pontos de vista fundamentais, para que as instituições educativas cumpram os seus propósitos.

Em primeiro lugar, atender ao facto de que as crianças antes de interagirem com os seus professores, já experienciaram abundantemente a influência educativa dos seus familiares e das pessoas com as quais se relacionaram socialmente. “Tudo isto configura aquilo a que os investigadores chamam a «socialização primária» do neófito, e em consequência da qual este último se converterá num membro mais ou menos padrão da sociedade” (Savater, 2006, p. 63). Posteriormente, irá surgir a socialização secundária, na qual os seres humanos através das instituições de ensino que frequentam, dos grupos de amigos que criam ao longo da sua vida em comunidade e dos locais onde trabalham, adquirem conhecimentos e competências com um nível de especialização superior. “Se a socialização primária se realizou de modo satisfatório, a socialização secundária será muito mais frutífera, pois terá uma base sólida onde alicerçar os seus ensinamentos; caso contrário, os professores ou companheiros terão de perder muito tempo a polir e a civilizar (quer dizer, a tornar capaz para a vida civil) alguém que já deveria estar a postos para iniciar

outras aprendizagens menos elementares” (Savater, 2006, p. 64). Neste caso surge outra perspectiva, a de que as instituições educativas são de certa forma obrigadas a corresponder a dois propósitos distintos, consoante as características e as necessidades dos seus alunos. Portanto, se o ensino de um *saber* especializado proporciona dificuldades palpáveis aos elementos das instituições educativas, ainda mais dificuldades são sentidas quando há necessidade de regredir e ensinar os conteúdos referentes à socialização primária.

Segundo Brunet (1995, pp. 502-503), “as organizações escolares, ainda que estejam integradas num contexto cultural mais amplo, produzem uma cultura interna que lhes é própria e que exprime os valores e as crenças que os membros da organização partilham”. Neste sentido, a Escola como instituição apresenta uma autonomia subordinada às normas convencionadas a nível macro, mas também atende a características particulares e a fatores locais. Estes condicionalismos a nível micro refletem as ideologias de um todo, ou seja, é caso para dizer que são os elementos da comunidade escolar que edificam uma parte significativa desta instituição.

Torres (2008) afirma que a Escola assemelha-se metaforicamente a um entreposto cultural, isto é, a um posto dinâmico entre culturas que se confrontam permanentemente no espaço-tempo escolar. Ainda partilhando as ideologias da autora, percebemos que as divergentes manifestações culturais num só contexto escolar resultam de uma luta de forças internas e externas à Escola. É de enaltecer que a relação de implicação mútua entre a estrutura e a ação organizacional é deveras complexa, já que a ação humana é, simultaneamente, dependente das estruturas (constrangem-na), e produtora de novas lógicas e sentidos que contribuem para a sua alteração, redefinição e modificação (Torres, 2005).

Segundo Schmidt (2005), a Escola apresenta-se como “uma instituição social, inserida numa certa realidade, na qual sofre e exerce influência, pelo que deve organizar o ensino de forma a considerar o papel de cada indivíduo e de cada grupo organizado dentro da sociedade”. Por conseguinte, é explicitamente um meio de socialização, de relação entre pessoas, de interação e partilha com

a comunidade através de conhecimentos, princípios e valores. Como refere Azevedo (2010) “as escolas são preciosas instituições da comunidade local ao serviço da educação escolar, são organizações com uma missão educativa específica e, por isso, entrelaçadas com outras instituições da comunidade [...] em prol de um bem comum, em especial em prol de uma educação de qualidade de todos os cidadãos”.

No entanto, a multiculturalidade manifesta-se cada vez mais nas sociedades contemporâneas, aumentando a heterogeneidade cultural, pessoal e social, presente nos elementos que fazem parte da Escola. Por essa mesma razão, surgem diferentes necessidades, gostos, interesses, novas identidades, formas de *ser*, de *refletir* e de *atuar*. “Será através da aprendizagem (não só da submissão a ela, mas também da revolta contra ela e da inovação a partir dela) que se forjará uma identidade pessoal irrepetível” (Savater, 2006, p. 36). O desenvolvimento das componentes anteriormente mencionadas devem fazer parte da totalidade das decisões e políticas educativas, uma vez que não é possível encontrar outra finalidade para a Educação, senão aquela em que existe uma reflexão profunda sobre o destino do Homem, o lugar que ocupa na natureza e as relações que estabelece.

Para terminar, é com algum desencorajamento que olho para a escola institucionalizada. Isto porque é insuficiente propor um currículo universal e uniforme para todos, considerando os alunos como um todo, ou seja, propondo os mesmos objetivos e colmatando as mesmas necessidades. Como defende Bento (2007) “a escola deixou de ter uma missão específica, melhor dizendo, tornou-se uma «sopeira» ou «diarista», uma criada para todo o serviço, uma instituição investida de todas as missões possíveis e imagináveis”. Consciente desta realidade, julgo ser fundamental a conceção de uma escola capaz de dar resposta à multiculturalidade e subjetividade dos elementos constituintes, usufruindo da singularidade, impulsividade e entusiasmo dos alunos. Esta nova perspetiva faz com que os alunos sejam parte integrante do próprio processo de ensino-aprendizagem, sendo essencialmente isto que se pretende da Escola enquanto instituição.

3.3.1. A Escola Secundária Alberto Sampaio (ESAS)

“Aprendi que os sonhos transformam a vida numa grande aventura. Eles não determinam o lugar onde você vai chegar, mas produzem a força necessária para o arrancar do lugar onde você está”.

Cury (2015, p. 159)

No meu entendimento, para a Escola Secundária Alberto Sampaio não haverá melhor designação do que a de palco dos sonhos. Isto porque, foi na parte de dentro destas verdes grades que cumpri o meu sonho académico e que muitos outros os definiram de forma esporádica ou permanente, lutando todos os dias pelos resultados desejados. Neste palco atuei durante um ano letivo, perante uma plateia que exigia a minha melhor performance, proporcionando-me para tal, um ambiente agradável, confortável e de entreajuda. As elevadas expectativas em relação às experiências do estágio profissional, almejavam uma instituição capaz de me proporcionar momentos únicos e inesquecíveis. E, foi exatamente esse o sentimento que identifiquei no primeiro dia, quando o meu olhar exterior a toda aquela ambiência, observava a frase no painel de azulejos da entrada principal – “Escuta, nunca se perde tempo com aquilo que amamos”. Este, certamente não se trata de um tempo cronológico, pois garanto-vos e não será certamente novidade para qualquer um de vós, que dispensamos realmente muito tempo com aquilo que amamos.

A primeira e única visita guiada formal à escola foi sem dúvida bastante “produtiva”. Gostaria de afirmar que fiquei a conhecer os cantos todos à casa como popularmente se costuma dizer, mas a verdade é que nem o meu próprio canto fiquei a conhecer. Importa realçar que o Professor Cooperante em nada dificultou o conhecimento e a memorização dos espaços. Muito pelo contrário, cumpriu muito bem a tarefa de nos mostrar as instalações. O problema é que eu comecei a viajar pelo meu passado, recordando as instalações similares do colégio que frequentei, esquecendo-me de prestar atenção aos espaços que faziam parte da minha nova casa. Naturalmente, fruto da necessidade ou da circunstância, acabei por conhecer cada espaço e, no final desta experiência, julgo não haver algum que me seja desconhecido, podendo assegurar que os

espaços destinados à prática da Educação Física são-me inteiramente conhecidos. Pois, em cada um deles foi-me permitido cumprir as minhas intenções nas melhores condições que a escola me podia facultar.

Relativamente às instalações apropriadas para a realização das aulas de Educação Física, o pavilhão polidesportivo (P), que se fraciona em P1 (um terço) e P2 (dois terços), o ginásio grande (G), o ginásio pequeno (B), dois espaços exteriores (C1 e C2), uma pista de atletismo e uma caixa de areia representam a totalidade dos espaços. Importa salientar que estas estruturas apresentam condições notáveis com uma qualidade acima da média, sendo uma mais-valia para a lecionação. Por outro lado, o sistema de som para os diferentes espaços desportivos e um projetor na bancada do ginásio grande, permitindo aos alunos a visualização de conteúdos digitais com relevância para o processo de ensino-aprendizagem, também conferem vantagens na otimização do processo de ensino.

Logicamente, qualquer um destes espaços apresenta vantagens e desvantagens. Por essa mesma razão, todas as decisões tomadas foram coerentes e concordantes com as condições estabelecidas, fazendo a melhor gestão possível das matérias de ensino, uma vez que as condições espaciais não podiam ser alteradas. Ainda em relação aos espaços, a sua ocupação era definida segundo um *roulement*, no qual cada professor poderia consultar qual o seu espaço de aula, alternando de quinze em quinze dias e por isso, era possível ter cinco turmas a ter aula em simultâneo.

Para terminar, não poderia deixar de fazer referência à grande aposta específica no que respeita ao Desporto Escolar (DE), nomeadamente a ginástica. A criação de um centro de formação desportiva, suportado por recursos humanos, espaciais e materiais incríveis, permite que esta modalidade seja representada pelos alunos a um nível bastante elevado. Esta temática será desenvolvida posteriormente, de uma forma mais clara e pormenorizada, debruçando-me sobre os sentimentos e vantagens de ter participado como elemento ativo nesta área.

3.3.1.1. O 10º ano – miúdos mas graúdos

“Levaremos em toda a nossa história um pedaço do vosso ser dentro do nosso próprio ser”.

Cury (2003, p. 169)

“O primeiro contato com a turma, com os meus primeiros alunos, será sempre por mim recordado. É sem sombra de dúvida um momento especial e de grande tensão para o professor-estagiário. A expectativa paira no ar, não só da minha parte, como também da parte dos alunos. Focados em cada movimento que fazia, uns olharam-me atentamente, outros sorriram amavelmente e também houve aqueles que mal os nossos olhares se cruzaram, protegeram-se disfarçadamente” (Reflexão 1 e 2). Este momento assinala o começo de uma nova história, uma história de muita procura e com algumas descobertas, onde todos os pormenores interessam na identificação das características do ser humano que olhamos nos olhos. Observar a atuação de outro ser humano possibilita o reconhecimento da postura que assume, em função da situação que se encontra.

No que toca ao ensino, este conhecimento poderá apresentar vantagens na condução do processo educacional, uma vez que teremos o conhecimento suficiente para levar os alunos a fazer algo que queremos que façam, sem que estes percebam que o fazem por nós. As características e particularidades dos alunos são essenciais na preparação e concretização do processo de ensino-aprendizagem. Pois, é através do entendimento da nossa matéria - os alunos – que definimos qual a intervenção a ter consoante as circunstâncias e o objetivo da mesma. O confronto de identidades, isto é, a relação que se estabelece entre a identidade pessoal/profissional do professor e a dos alunos, é um dos parâmetros que distingue a prática docente. Portanto, a atuação do professor é ajustada em função do grupo de alunos, mais especificamente em função de cada aluno, que tem à sua responsabilidade.

No início a minha turma de 10º ano era constituída por vinte e nove alunos, tendo aumentado para trinta no 2º período, com a inclusão de uma nova aluna e, regressado ao mesmo número a meio do 3º período, após a desistência de

curso de um outro aluno. As suas idades situavam-se entre os catorze e os dezasseis anos, mais detalhadamente, cinco com catorze, vinte e um com quinze e três com dezasseis. Estes três alunos foram previamente sinalizados como potenciais alunos problemáticos, segundo as vivências anteriores do Professor Cooperante. Desta forma, a minha postura e abertura foi negociada ao longo do ano letivo, protegendo sempre a minha credibilidade perante a turma. O facto de mais de cinquenta por cento da turma ser do sexo feminino – dezoito raparigas e onze rapazes - foi um indicador que mereceu a minha atenção, uma vez que este é um grupo de risco no que diz respeito à disciplina de Educação Física.

Relativamente ao gosto pela disciplina, nos inquéritos individuais cerca de dezanove alunos afirmaram que gostavam de Educação Física e os restantes, cerca de dez, assinalaram a disciplina como uma das que não gostavam. Será escusado dizer que neste grupo de alunos a maioria é do sexo feminino, demonstrando estes dados iniciais uma clara necessidade de motivar intrinsecamente este grupo. A preocupação em proporcionar a estes alunos momentos prazerosos nas aulas de Educação Física, tentando mudar a sua mentalidade e a opinião sobre a disciplina, tornou-se num dos meus objetivos enquanto docente desta turma. Não foi aplicado qualquer questionário que pudesse comprovar quantitativamente o cumprimento da minha intenção, mas através da mudança de comportamentos, do aumento significativo do empenho e do diálogo com estes alunos, acredito ter cumprido o meu objetivo com sucesso.

Para além das informações anteriormente mencionadas, os inquéritos individuais também permitiram recolher informações médicas. Na maioria dos casos, os alunos apresentam problemas de saúde cuja influência na prática desportiva é nula ou quase nula. Contudo, foi possível constatar que dez alunos da turma não possuem qualquer problema de saúde e que dezanove deles possuem. Dos casos reconhecidos, apenas sinalizei a aluna com problemas respiratórios, mais especificamente, com asma. Em virtude de uma possível instabilidade no estado de segurança da aluna, foram tomadas as medidas e precauções adequadas, solicitando que tivesse sempre presente o respetivo inalador. A influência negativa nos valores de performance foi visível em

determinadas tarefas, porém o seu impacto não foi significativo a ponto de recorrer a uma adequação dos critérios de avaliação.

Uma das grandes pretensões da Educação Física é a continuidade da prática desportiva após o percurso escolar. Neste sentido, os dados quantitativos e qualitativos da minha turma, relativamente à prática desportiva fora do contexto escolar, facultam informações interessantes de um contexto particular que poderão representar uma realidade global. Mesmo reconhecendo a importância da prática desportiva, cerca de dezasseis alunos não pratica qualquer desporto fora da escola, sendo apenas treze o número de alunos que o fazem.

Para concluir, diversos estudos alegam que a prática de atividade física extracurricular apresenta-se como um fator impulsionador do aproveitamento e sucesso escolar, não só ao nível da Educação Física, como também de todo o currículo escolar. Por conseguinte, entender os motivos que levam à prática desportiva permite às instituições educativas e desportivas, assim como às pessoas que delas fazem parte, criar condições e atuar de modo a incrementar o número de praticantes. Assim sendo, os motivos que levavam os meus alunos à prática desportiva iam desde a pura diversão, ao desenvolvimento exponencial de ligações no campo social ou o simples desejo de se manterem em forma.

3.3.2. A Escola Básica 2/3 de Nogueira

“O ócio recreativo é o ócio, o que significa que as pessoas têm de se sentir bem e de ter alegrias no lugar onde estão”.

Cortella (2015, p. 118)

O Agrupamento de Escolas Alberto Sampaio resulta da fusão de várias instituições educativas, fazendo parte dele a Escola Básica de Nogueira. A prática de ensino supervisionada, correspondente ao 2º ciclo de ensino, foi realizada nesta instituição por todos os elementos do núcleo de estágio. Apesar de todos os objetivos gerais e específicos da PES terem sido cumpridos, a breve passagem por esta instituição não permitiu uma total familiarização com os espaços e com os elementos que constituem esta escola.

No que diz respeito aos espaços para a prática de EF, a escola proporciona boas condições espaciais e materiais, tendo um pavilhão gimnodesportivo, com balneários anexos e no exterior os campos de jogos. A rotatividade nos espaços faz-se de acordo com *roulement* estabelecido pelo grupo de educação física e as aulas funcionam semanalmente com a lecionação da disciplina a três turmas em simultâneo. Embora hajam excelentes recursos espaciais e materiais, importa referir que as condições acústicas do pavilhão gimnodesportivo nem sempre são as melhores, sobretudo quando é partilhado pelas três turmas.

Para terminar, esta instituição educativa fará sempre parte da minha formação docente, uma vez que nela foi possível vivenciar momentos que enriqueceram a minha bagagem e proporcionaram o meu crescimento. “A educação continuada pressupõe a capacidade de dar vitalidade à ação, às competências, às habilidades, ao perfil das pessoas” (Cortella, 2015, p. 38). E, quando encontramos uma instituição na qual aquilo que fazemos permite que nos reconheçamos, o nosso trabalho não se torna estranho, por muito pouco tempo que estejamos incluídos nela.

3.3.2.1. O 5º ano – pirralhos e mimalhos

“Na escola dos meus sonhos, cada criança é uma jóia única no teatro da existência, mais importante que todo o dinheiro do mundo”.

Cury (2003, p. 155)

“De acordo com o regulamento, no trilha de cada professor-estagiário deve fazer parte uma experiência educativa no 2º ciclo. Apesar das anteriores experiências nas didáticas específicas dos desportos terem sido breves, permitem-me afirmar que este não é um contexto totalmente desconhecido. Neste sentido, devo confessar que as expectativas referentes a este compromisso eram muito baixas, pretendendo somente cumprir as tarefas estritamente necessárias. Após tomar conhecimento através do Professor Miguel Soares do contexto sobre o qual iria intervir, surgiu uma particularidade que modificou a minha visão apequenada acerca deste momento. A forma apreensiva com que

mencionou a existência de elementos problemáticos e transtornantes, conduziu-me para uma expectativa de desafio, de adrenalina e intensidade, que de certa forma me entusiasmou” (Reflexão 1).

Na minha opinião, a vertente humana é imprescindível para que o processo de ensino-aprendizagem seja eficaz e produza um efeito positivo nos alunos. “E é importante sublinhar, portanto, que o amor possibilita e, sem dúvida, potencia a aprendizagem, mas não pode substituí-la” (Savater, 2006, p. 35). Esta experiência, ainda que tenha sido efêmera, originou o meu crescimento profissional, pessoal e social, embelezando esta etapa do estágio profissional.

Tendo em conta as minhas condições profissionais e as deste momento de prática pedagógica, o contato estabelecido com a turma foi condicionado e limitado. Inicialmente, a análise da turma e dos alunos que a constituem, teve por base as informações fornecidas pelo Professor Cooperante Miguel Soares. Assim sendo, esta turma de 5º ano era constituída por dezanove alunos (nove do sexo masculino e dez do sexo feminino), analisando a faixa etária verifica-se que quatro alunos estão acima da idade que habitualmente corresponde este ciclo de ensino, ou seja, acima dos 12 anos. Após realizar a análise às classificações atribuídas no 1º período, foi possível retirar duas ilações: (1) existiam na turma dois alunos que trabalhavam para a excelência; (2) no geral, a maioria da turma apresentava notas insuficientes ou suficientes ao nível das competências motoras, cognitivas e psicossociais.

Por fim, julgo não ser um ato de preconceito da minha parte, destacar que existiam alguns elementos na turma, cujas ausências e comportamentos inoportunos, surgiam pelo facto de serem de etnia cigana. O respeito pelas culturas e entre culturas deve ser privilegiado no seio da comunidade escolar, apelando a um ambiente não de integração, mas sim de inclusão social. Melhor dizendo, a Escola deve criar condições para que haja respeito e promoção de um ambiente de adaptação mútua, quer no que respeita a diferentes etnias, como em qualquer outra divergência que surja entre pares.

3.4. O Professor Orientador

“A nossa visão de vocês e da integralidade do EP, apesar de configurada a partir de alguns *flashes*, não deixa de ser importante para nós e para vós”.

Rolim (2015)

“Enquanto orientador de estágio, esta nossa abordagem, este nosso debruçar sobre este trajeto – estágio profissional – apesar de se basear principalmente na nossa visão e nas nossas vivências e percepções do passado e do presente na supervisão do estágio, visa sobretudo abrir uma janela para o futuro, no sentido de proporcionar aos estagiários de amanhã uma breve antevisão sobre aquilo que os espera” (Rolim, 2015, p. 56). Portanto, de certa forma o Professor Orientador (PO) tem o poder de influenciar as expectativas dos professores-estagiários, tendo como principal função confortar, tranquilizar e serenar a agitação sentida pelos futuros estagiários relativamente ao estágio profissional.

Abrir uma janela é como um chamamento para voar. É dar aos professores-estagiários a possibilidade de sonharem, de serem livres, de serem eles próprios em todas as componentes que constituem o seu *ser*. Todavia, sempre conscientes de que quanto maior a liberdade, maior será a sua responsabilidade. Isto porque, apesar de estarmos sob supervisão do PO e do PC somos os principais proprietários do estágio, ou seja, somos responsáveis pelo nosso crescimento e desenvolvimento, bem como pela procura da nossa identidade enquanto futuros professores.

Tal como refere Rolim (2015), o distanciamento físico e a impossibilidade de acompanhar e monitorizar a evolução operada em cada estagiário em torno da atividade docente, apela à subida importância da intervenção do Professor Cooperante, mormente numa ampla abertura para partilhar os problemas, os incidentes e as angústias, e, sobretudo, em connosco cooperar na supervisão pedagógica. Neste sentido, a interação, a procura e a partilha entre os dois elementos de supervisão do estágio profissional, ameniza a percepção de ausência e alienamento do orientador da faculdade. Por outro lado, a disponibilidade demonstrada pelo orientador e a criação de formas que permitem

estabelecer contato físico ou virtual com os estagiários, possibilitaram o cumprimento das suas funções.

3.5. O Professor Cooperante

“Somos o produto das vozes que enchem as nossas vidas. Cabe-lhe a si escolher a que vozes dar ouvidos”.

Arment (2014, p. 17)

Existem momentos na nossa vida que mesmo na presença do silêncio não conseguimos emudecer as vozes que reclamam ser ouvidas. Ainda que sejamos atingidos por este barulho ensurdecador, felizmente, existem outras vozes tão vigorosas e límpidas que se sobressaem entre todas as outras. Estas são as vozes que merecem ser ouvidas, aquelas que nos mostram claramente o seu propósito e que se incorporam de tal forma na nossa vida, acabando por fazer parte de nós. Durante o estágio profissional, houve uma voz experiente que se engrandeceu perante todas as outras – a do professor cooperante.

De acordo com Rodrigues (2015), o orientador é um profissional, com mais experiência e com conhecimentos mais claros e refletidos sobre as situações, dificuldades e problemas que ocorrem na ação docente. Esta capacidade decorre das experiências e vivências que lhe permitiram a produção de conhecimento, tendo toda a legitimidade para o julgar válido. O orientador deve ajudar a contribuir para manter um bom clima relacional, que contribua para a criação de condições condizentes com o propósito de desenvolvimento, não só profissional, mas também humano, assim como ajudar o estagiário a desenvolver competências de reflexão, de autoconhecimento, de inovação e, acima de tudo, que o professor em formação desenvolva o gosto pelo ensino (Rodrigues, 2015).

Neste sentido, importa realçar que o nosso professor cooperante cumpriu inteiramente todos estes parâmetros, marcando profundamente o meu desenvolvimento profissional e pessoal. “O orientador terá assim como primeira meta facilitar o desenvolvimento do professor estagiário, ajudando-o a ensinar e

a tornar-se um bom profissional e, sendo ele ao mesmo tempo aluno e professor, significa que das suas aprendizagens e do seu desenvolvimento vão resultar reflexos na sua forma de ensinar o que, por sua vez vai influenciar as aprendizagens dos alunos (Alarcão & Tavares, 1987) que tem à sua responsabilidade” (Rodrigues, 2015, p. 100). Por conseguinte, ser professor cooperante é ter em mãos uma missão com uma gigantesca responsabilidade formativa, sendo-lhe exigida a capacidade de ter um contributo essencial nas componentes referentes à formação do professor-estagiário e à dos alunos que compartilham supervisão.

Depois de uma longa reflexão, não encontro forma de mensurar o contributo profissional, pessoal e social que o professor cooperante teve ao longo do estágio profissional. Assim como, também não me é possível expressar o sentimento de gratidão que possuo por todos os momentos formais e informais que partilhamos. As suas palavras e ações demonstraram que sempre nos situou no centro de todo este processo, ou seja, refletem uma forma de pensar o estágio profissional a partir dos seus estagiários. Valorizo e revejo-me no olhar solidário e compreensivo que debruça sobre o estágio profissional. Pois, entendo que todos os docentes devem pensar a Escola a partir do aluno, não havendo gesto mais genuíno e altruísta do que este.

Congratulo a coragem com que abraçou este projeto e a forma como nos «desorientou» durante todo o processo, permitindo a cada um de nós, de acordo com as características que nos são próprias, voar em busca dos nossos sonhos e ideais. “Um excelente líder não é o que controla aqueles que lidera, mas o que os estimula a fazer escolhas” (Cury, 2015, p. 96). Neste sentido, tenho plena consciência de que seria bem mais fácil para os professores cooperantes, optar por caminhos mais pragmáticos e diretivos, transformando a falta de experiência dos professores-estagiários em radicalismo manipulável. Assim sendo, admiro a capacidade que o professor cooperante teve na liderança deste processo, proporcionando-nos o espaço de ação necessário ao nosso desenvolvimento.

Para terminar, não poderia deixar de enfatizar o facto de ter concluído a mais importante etapa empírica do meu percurso académico com um sentimento

puro de satisfação, por ter conhecido e ter partilhado uma panóplia de sentimentos e emoções com este ser humano que rapidamente se tornou num grande exemplo para mim. Desejo genuinamente que a sua pausa na orientação dos estágios profissionais seja breve, uma vez que na minha humilde opinião possui qualidades imprescindíveis que o permitem apresentar-se como um verdadeiro mestre no exercício da formação de professores.

3.6. O Núcleo de Estágio

“Num mundo que muda velozmente, se eu não olhar o outro como uma fonte de conhecimento que me é útil, independentemente de onde veio, de como faz, do modo como age, perco uma grande oportunidade de renovação”.

Cortella (2015, p. 97)

“Entende-se que o núcleo de estágio, constituído pelos estudantes-estagiários, professor cooperante e orientador da faculdade, devem funcionar como comunidades práticas, levando os estagiários a gerar novo conhecimento e novas competências” (Batista & Queirós, 2015a, p. 43). Ou seja, pretende-se que os elementos constituintes de qualquer núcleo de estágio, se unam em torno de temáticas como a Educação, a Formação de Professores, o Estágio Profissional e etc., com o intuito de obter e/ou proporcionar melhorias significativas na sua atuação e na dos outros, através de uma partilha contextualizada dos conhecimentos e das competências que resultaram das suas experiências.

Todavia, importa realçar que a possibilidade de renovação e inovação não está confinada aos professores-estagiários. E, ainda que todo o processo esteja orientado para o nosso desenvolvimento profissional, pessoal e social, defendo uma perspetiva que também nos integra como agentes ativos e preponderantes na socialização do conhecimento.

Provavelmente, nenhum de nós (professores-estagiários) saberá algum dia se foram cumpridos os principais objetivos expetáveis da interação entre esta tríade. Sinceramente, conhecendo-nos como conheço, tenho a certeza que

nenhum de nós está preocupado com isso. Uma vez que não poderíamos esperar melhor resultado final do que a bela relação de amizade que criamos. Desta forma, não pretendo menosprezar os benefícios que advêm dos momentos de natureza formal no percurso de cada um dos estagiários. Mas sim, realçar que a solidificação desta amizade ocorreu durante uma experiência única e indescritível, sentida de forma diferente por cada um de nós.

Sempre tivemos a capacidade de estar presentes, mesmo que ausentes fisicamente, devido às limitações permanentes ou momentâneas que todos possuíamos. Por essa razão, no final desta viagem tenho a minha bagagem repleta de momentos que partilhei convosco. Alegremente, recordo os vídeos parvos que assistíamos quando estávamos desesperados com as tarefas do estágio, todas as conversas próprias e impróprias que só as paredes do nosso gabinete conseguiram ouvir, as horas que perdemos em chamadas a falar de assuntos sérios, os confrontos com as nossas dúvidas existenciais, algumas das conversas “autistas” que tivemos no *chat* do *Facebook*, as fotografias que tiramos e os desabafos que tivemos quando tudo parecia ter corrido mal.

No fundo, sempre soube que estavam ali para mim, da mesma forma que estava para cada um de vós. Por isso, posso afirmar que não pediria melhores colegas de estágio, porque ainda acredito que o lado humanista de cada pessoa tem muito mais para ensinar a cada um de nós, do que todo o conhecimento científico. Ainda assim, asseguro que as nossas ligações circunstanciais ou por necessidade apresentaram as condições necessárias à nossa progressão científico-humanista.

Para terminar, o professor cooperante foi sem qualquer dúvida o elemento com maior contributo na aquisição de novos conhecimentos e de novas competências no âmbito da prática profissional. O facto de partilharmos a mesma visão acerca do papel que as relações humanas têm no processo de ensino-aprendizagem, promoveu uma ligação íntima entre as nossas identidades profissionais. Não houve momento algum em que nos tenha tratado como tarefeiros, muito menos facultando respostas e receitas para lidar com as situações que tivemos que enfrentar. Ao longo do estágio profissional, sempre

apresentou uma postura de facilitador de todo este processo, proporcionando as condições necessárias para que pudéssemos conjuntamente aperfeiçoar os saberes teóricos e usufruir deles para a recriação e produção de conhecimento empírico.

3.7. Formação Inicial – desabafos e uma carência ética

“Nada é tão perigoso para aprisionar a inteligência como aceitar passivamente as informações”.

Cury (2015, p. 95)

Certamente, tal como eu, vais perder a conta à quantidade de vezes que irás escutar durante a tua formação inicial, por estas ou por outras palavras, que o estágio profissional é o momento ideal para a maturação das aprendizagens anteriores. E, se da mesma maneira que eu, acreditares convictamente que a tua formação inicial potenciará a tua prestação no estágio profissional, irás ouvir atentamente todas as palavras e absorver todas as ideologias, conceções, pensamentos e ensinamentos que te serão transmitidos.

“Não é linear que ‘boas formações façam bons profissionais’ ou que ‘os bons profissionais tenham tido todas boas formações’, mas a qualidade dos profissionais também resulta da formação que tiveram” (Queirós, 2014b). Por conseguinte, os programas de formação de professores parecem constituir momentos estruturantes na edificação e moldagem da identidade profissional do candidato a professor de Educação Física (Beauchamp & Thomas, 2009). No entanto, surgem alguns inconvenientes que condicionam o aproveitamento desta etapa da formação, a sua articulação com o estágio profissional e o seu contributo para a criação de uma identidade profissional.

Antes de tudo, tal como os alunos que vais encontrar na escola, tu e os teus colegas do mestrado, apresentam-se como um grupo heterogéneo em relação aos conhecimentos, às capacidades, às pretensões, aos pensamentos e às necessidades. Por essa mesma razão, a tua formação inicial não será de todo perfeita e apresentará como é evidente, várias lacunas que terás de

autonomamente colmatar, no sentido de dar progressão ao teu desenvolvimento profissional e pessoal.

Em segundo lugar, a variabilidade de contextos existentes para por em prática os ensinamentos adquiridos, é tão desmesurada como os próprios ensinamentos. Em consequência disso, a transição de estudante para professor-estagiário acarreta momentos de incompatibilidade entre a teoria e a prática, “desabando um role de expetativas cimentadas ao longo da formação inicial” (Santos et al., 2015). Isto porque, o estágio profissional é o culminar de muitos anos de dedicação a uma área que pretendemos abraçar o resto das nossas vidas. Por último, quando te inteirares daquilo que foi a tua formação académica nesta área profissional, irás perceber que todo este processo foi como correr uma maratona no tempo dos cem metros, sem que te fosse permitido apreciar profundamente cada passada que davas em direção à meta. Portanto, aquilo que te peço é que não te deixes influenciar pelas hierarquias existentes no sistema educativo e que não tornes inteiramente tuas as verdades dos outros, porque com o tempo e experiência criarás as tuas próprias verdades.

Não poderia deixar de mencionar aquele que na minha opinião foi o maior défice da minha formação inicial e que presumivelmente, também será na tua, uma vez que não perspetivo qualquer mudança em relação a esta temática. “A dimensão ética, fulcral no ato educativo, é frequentemente desvalorizada, pois normalmente as áreas importantes e por isso transversais, não têm lugar próprio no cenário educativo” (Queirós, 2014b, p. 67). Portanto, julgo que já estás a entender que com isto quero dizer, que na nossa formação todas as atenções são voltadas quase exclusivamente para as componentes teórica e prática, preparando cientificamente os professores-estagiários para as exigências da profissão.

Não é que não seja necessária toda esta atenção dada às componentes mais pragmáticas e objetivas, mas saber como fazer ‘a coisa certa e justa’, como tomar a melhor decisão, poderá ‘aliviar’ algumas das dificuldades inerentes à complexidade da profissão (Queirós, 2014b). “No caso das profissões da educação não está apenas em causa a ética do sujeito, isto é, o respeito da

dignidade e direitos do educando, mas está essencialmente em jogo o sujeito ético, ou seja, a formação da consciência moral e o desenvolvimento da capacidade de autonomia e responsabilidade das crianças, jovens e adultos” (Queirós, 2014b, p. 67).

Neste sentido, existe a necessidade de os futuros professores serem confrontados com problemáticas situacionais, isto é, que sejam representativas das que os docentes enfrentam no dia-a-dia escolar, para que os seus princípios éticos sejam realmente testados. “Os professores de Educação Física (bem como todos os professores) ao clarificarem os seus princípios éticos e não apenas meramente técnicos (ou mesmo científicos), tanto dentro como fora do local da sua aula, estão também a clarificar as suas incumbências profissionais, ajudando a reconstruir um conceito de profissionalidade docente atual, no qual esteja legitimada a sua área específica” (Queirós, 2014b, p. 71).

Para terminar, “compreender e refletir sobre as nossas experiências pessoais e as origens das nossas crenças éticas, pode ser útil para ver que, tanto quanto a sociedade tem uma forte influência sobre nós, cada um de nós tem a capacidade de influenciar a sociedade” (Queirós, 2014b, p. 71). Como já te tinha dito antes, ter a capacidade de influenciar positivamente a sociedade é um dos meus grandes propósitos de vida e, por essa razão, o ingresso profissional na área da Educação apresentava-se como o melhor caminho para cumprir este meu objetivo. No entanto, das várias crises que a Educação sofreu, a dos dias de hoje tem um impacto superior, colocando em causa o seu valor social enquanto instituição educativa. E, relembro que “uma profissão legitima-se pela sua importância social, pela incumbência dos seus profissionais e por tudo aquilo para o qual contribui” (Queirós, 2014b, p. 71).

4. Realização da Prática Profissional

4.1. Área I: Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem

4.1.1. Educação Física – uma procura incansável pela afirmação no currículo escolar

“As circunstâncias mais infelizes podem converter-se no ímpeto necessário para fazer algo memorável”.

Arment (2014, p. 12)

Não podemos ter outro olhar sobre a Educação, senão aquele que a engloba em sentido lato, ou seja, que reconhece e respeita que a Educação ocorre dentro e fora das instituições educativas. Atualmente muito mais, tendo em conta que as fontes de conhecimento e as formas de o socializar (sem questionar a sua validade e confiabilidade) surgem em massa, dificultando a tarefa pedagógica da educação institucionalizada. Por essa razão, a instituição escolar tem que ter em conta então, o que se passa na denominada “escola paralela” no sentido que lhe dá Mialaret (1980), de forma a dar um sentido cultural, social e histórico ao processo educativo (Matos, 2014, p. 160).

Segundo este ponto de vista, mais uma vez a importância e o contributo social surgem como meios de legitimação de uma determinada área. O papel da Escola na sua forma mais rudimentar é formar pessoas e a Educação Física, pelas suas características, fomenta a união, cooperação, entreajuda e o trabalho em equipa, valores muito importantes na formação da personalidade de uma pessoa e tão raros nas sociedades contemporâneas. Como instituição provida de tamanha importância e responsabilidade, urge adaptar, de forma equilibrada, as suas funções de acordo com as características da sociedade atual, sem nunca deixar de enaltecer o seu carácter educativo.

A Educação Física é um terreno disputado e coabitado por gentes oriundas ou atraídas por diferentes tradições, diferentes comunidades de práticas, com diferentes sensibilidades (Graça, 2015, p. 13), o que dificulta o reconhecimento da importância que a disciplina possui no currículo escolar. Não existe um discurso coeso e concordante entre as partes e muitas vezes

somos nós, professores de Educação Física, os principais responsáveis por esta incoerência. Há quem não domine o conhecimento; há quem se lamurie constantemente e, ao mesmo tempo, se limite ao silêncio e aos comodismos cobardes; há quem trabalhe em prol do seu umbigo, excluindo o trabalho em equipa e a opinião dos outros. E, isto leva inevitavelmente ao aparecimento de um círculo vicioso de marginalização profissional, obrigando a própria área a uma permanente reorganização dos fundamentos que permitem a legitimação do seu lugar no currículo.

A admiração que tenho pela Educação Física é resultado de um conjunto de fatores dos quais fazem parte, todas as experiências educativas que me foram proporcionadas por profissionais sérios e competentes que estavam inteiramente comprometidos com os reais propósitos da disciplina. Por conseguinte, esta é uma admiração que cresceu ao longo do meu percurso escolar e exponencialmente agora, porque talvez, tal como tu sou parte integrante das suas lutas. Sim, porque Educação Física é a nossa comandante e nós (professores) seus soldados. É uma lutadora nata, uma guerreira pura que tantas vezes tombou em combate sem nunca se permitir ficar prostrada na terra batida. Admiro-a por isto e por tudo. Desta forma, aqui estou eu, aqui estamos nós, dispostos a dar as mãos e a lutar para ganhar esta que parece ser uma guerra interminável.

No final, só poderá haver um vencedor e esse seremos nós. Neste sentido, importa referir que para atingir a tão desejada afirmação, as nossas armas terão de ser uma forte e coerente identidade, assim como ter bem definida a função da disciplina no currículo escolar. E para os seus servos, que marcham com ela em direção ao inimigo, “esta clarificação é necessária para que a sua atividade educativa se consagre como uma ação consciente, organizada, participada e coerente, num processo de ensino marcado pela intencionalidade, pela antecipação, pelo controlo (avaliação) e pela eficácia educativa” (Matos, 2014, p. 158).

No sentido de melhor compreendermos a origem desta guerra, entendo que é necessário recorrer à história de modo a acompanharmos temporalmente

a construção de uma identidade e função próprias. Ainda assim, alerto para que tenhas a consciência de que o conteúdo que te vou apresentar é basicamente, um conjunto de dados que foram recolhidos com o intuito de te expor os marcos históricos e as reviravoltas que a EF viveu na procura de uma afirmação. Neste sentido, começo por te dizer que no início não era dada qualquer importância à formação corporal, muito menos os exercícios físicos apresentavam utilidade pedagógica, uma vez que a educação corporal era entendida como instrumento da educação moral. A natureza espiritual desta primeira justificação “relaciona a exercitação corporal com a aprendizagem das normas e dos valores definidores das fronteiras do que é tido como certo e como errado, do bem e do mal” (Matos, 2014, p. 167).

Posteriormente, surge um segundo paradigma que remete para uma ligação que sabemos ser muito antiga, principalmente porque ainda existe nos dias de hoje, isto é, a relação entre a EF e a saúde. “É claro que a evidência científica dos benefícios do exercício regular para a saúde é esmagadora e os riscos da inatividade motora são muito óbvios para a aquisição de excesso de peso e para a obesidade” (Matos, 2014, p. 169). Ainda que o argumento da promoção da saúde seja uma construção socialmente válida, especialmente porque a ausência de saúde expõe de certa forma a fragilidade do ser humano, sendo genuíno que haja uma certa benevolência relativamente a esta temática, não podemos encarar este fundamento como função unitária da disciplina.

Mais tarde, a ideologia de valor formativo conquistou um pequeno espaço e “é assumida a importância de um processo educativo generalizado para a ascensão individual e coletiva do Homem (Luzuriaga, 1985 cit. por Matos, 2014, p. 165). Importa mencionar o contributo de Rousseau para a justificação da Educação Física e das atividades corporais na escola, através de uma Educação que considerava tanto o aspeto físico, como o intelectual e o moral, ampliando a necessidade da educação à educação corporal. Este é o um dos pontos de viragem, no qual “a educação deixa de ser só orientada pela espiritualidade e pela moralidade e passa a ter em conta a dimensão física e sensorial” (Matos, 2014, p. 165).

No meu humilde entendimento, nenhuma destas construções históricas e temporais deverá ser descartada, pois contribuíram para a edificação e moldagem da Educação Física dos dias de hoje. Contudo, devemos ter em conta que “os objetivos da Educação Física são plurais e realizam-se (ou não) através da experiência desportivo-motora, razão pela qual os objetivos desportivo-motores ocupam o topo da hierarquia dos objetivos” (Matos, 2014, p. 157).

Portanto, a formação corporal desenvolvida através da exercitação corpórea é a razão pela qual a disciplina de Educação Física existe no currículo escolar do aluno. “Os fundamentos que ditaram o lugar da Educação Física no sistema educativo, bem como a forma como historicamente se desenvolveram (ou não) os argumentos teóricos da sua justificação, ajudam-nos a sintetizar a compreensão de uma conceção de Educação Física integradora, humanista, centrada na formação do aluno, com aprendizagens significativas para o seu desenvolvimento e formação, através da ação desportivo-motora corporal competente” (Matos, 2014, p. 157).

Para recolocar a Educação Física no currículo escolar e afirmar a sua legitimidade, tal como qualquer outra disciplina, urge evidenciar-se o seu valor educativo, que passa pelo seu poder de aumentar a capacidade de compreender e agir no mundo, pelo seu contributo esperado para o bem-estar e a realização das pessoas e a melhoria da sociedade (Graça, 2015, p. 15). Como se pode verificar, o valor educativo da EF vai muito além do “físico” e o uso do desporto como matéria de ensino tem um objetivo bem definido e fundamentado, que difere da simples exercitação corporal. Deste modo, a EF deve ser entendida como uma disciplina curricular que toma o desporto como uma forma específica de lidar com a “corporalidade”, enquanto sistema de comportamentos corporais, marcado por normas, regras e conceções socioculturais (Bento, 1994 cit. por Batista & Queirós, 2015b, p. 35).

Segundo Crum (1993), a EF tem então três papéis principais: (1) a aquisição de condição física, (2) a estruturação do comportamento motor (corporalidade consciente) e (3) a formação pessoal, cultural e social. O argumento da corporalidade é hoje válido, devido à extrema importância que a

sociedade dá ao corpo e ao seu culto. Atualmente, nós somos o nosso corpo e a EF é, sem sombra de dúvida, a única disciplina do currículo escolar que não olha o indivíduo separado em mente e corpo, conferindo-lhe a dimensão de um todo, não fosse o corpo o seu objeto pedagógico. Imaginar o Homem sem o seu corpo é irrisório e o desporto dá a possibilidade aos indivíduos de formalizarem o seu corpo, de adquirirem comportamentos de consciência ética e de se tornarem pessoas transbordantes de valores, sempre em busca da transcendência. Neste pressuposto, a dimensão que a cultura corporal ou de movimento assume na vida do cidadão atual é tão significativa que a escola deve ser chamada a permitir que o indivíduo se aproprie dela criticamente, de modo a exercer a sua cidadania (Batista & Queirós, 2015b, p. 35).

Por fim, para que todo este processo de legitimação seja credível e para que a EF deixe de ser vista como uma disciplina secundária, desprovida de conteúdo cognitivo, é crucial colocar a aprendizagem no centro das suas preocupações. Tal como referem Batista & Queirós (2015b, p. 38), a verdadeira aprendizagem ocorre na interação do *eu* com o envolvimento, reconhecendo o corpo como uma fonte de conhecimento. Ao estar carregada de significados, sentidos e valores, a EF influencia a formação do ser humano, adquirindo assim uma autonomia pedagógica que a legitima no currículo escolar (Resende & Soares 1997 cit. por Batista & Queirós, 2015b, p. 39).

4.1.2. Planeamento – uma relação de amor/ódio

“A organização planificada e coordenada das atividades humanas, a direção pedagógica de pessoas e grupos de pessoas são uma condição imprescindível do desenvolvimento racional de personalidades”.

Bento (2003, p. 13)

A condução e orientação do processo de ensino-aprendizagem centra-se particularmente em três momentos essenciais (antes, durante e após), os quais, por sua vez, exigem da parte do professor o cumprimento de três tarefas: planejar, realizar e avaliar. Numa primeira fase, o nosso foco de atenção recairá sobre o primeiro momento e conseqüentemente, sobre a primeira tarefa - a de

planear. Então, “planear consiste em delinear antecipadamente aquilo que tem de ser realizado, como deve ser feito e quem é que o deve efetuar” (Mesquita & Graça, 2011, p. 37). Desta forma, a definição anterior remete para uma ideologia de organização e hierarquização dos objetivos propostos, de acordo uma metodologia própria, na qual todos elementos reconhecem perfeitamente as suas funções. Assim sendo, aproveito esse texto preliminar para te apresentar alguns conceitos relativamente a esta temática e posteriormente, enquadrar-te-ei naquela que foi a minha experiência de planeamento no estágio profissional.

Planificar a educação e a formação “significa planear as componentes do processo de ensino e aprendizagem nos diferentes níveis da sua realização; significa apreender, o mais concretamente possível, as estruturas e linhas básicas e essenciais das tarefas e processos pedagógicos” (Bento, 2003, p. 15). Significa também, “que o professor, à luz de princípios pedagógicos, psicológicos e didático-metodológicos, planifica as indicações contidas no programa (respeitantes às categorias didáticas - «objetivos», «conteúdo» e «método»), tendo em atenção as condições pessoais, sociais e locais, a fim de guiar o processo de desenvolvimento dos diferentes domínios da personalidade dos alunos” (Bento, 2003, p. 15).

Posto isto, poderemos afirmar que as decisões que são tomadas acerca dos diferentes aspetos do processo pedagógico devem considerar o tempo, a matéria de ensino, o envolvimento e todos os elementos intervenientes. Importa salientar que mesmo que haja uma reflexão profunda e uma ponderação de todos os fatores influenciadores existentes e exetáveis, quando passamos para a realização prática daquilo que havia sido planeado, constatamos que o ensino tem mais facetas do que aquelas que são ponderadas na sua preparação e planeamento. Logo, “uma melhor qualidade do ensino pressupõe um nível mais elevado do seu planeamento e preparação” (Bento, 2003, p. 16).

“Se pretendemos ensinar com eficácia, se queremos formar nos alunos conhecimentos e capacidades sólidas, aproveitando o escasso tempo disponível, então temos que definir o essencial do ensino e concentrar nisso a nossa atividade e a dos alunos” (Bento, 2003, p. 27). Dos três níveis de

planeamento, o plano anual é aquele que apresenta uma estrutura mais abrangente, característica esta que dificulta a tarefa do docente em estabelecer objetivos que permitam coerência com os níveis de planeamento seguintes. Quanto maior for a interligação entre todos os níveis de planeamento, mais facilmente serão reconhecidos os aspetos importantes para a concretização do processo de ensino-aprendizagem.

A unidade didática (UD) apresenta-se como um nível de planeamento intermédio, possibilitando uma visualização mais concreta das partes constituintes do plano anual. Neste sentido, importa mencionar que a sustentação das unidades didáticas no planeamento anual e no modelo de estrutura do conhecimento é preponderante para a concretização do processo de ensino-aprendizagem, devido às orientações que estes documentos facultam para a intervenção do professor e dos alunos. É através dos planos de aula que estas orientações se concretizam ou não, tornando este o nível de planeamento mais específico que os anteriores.

Logo, é necessário ajustar o conteúdo dos documentos orientadores à situação pedagógica, materializando as exigências em função das possibilidades subjetivas dos alunos e das condições materiais e temporais características de cada escola. “Os trabalhos de planeamento do professor de Educação Física relacionam a direção essencial das exigências e conteúdos programáticos com a situação pedagógica concreta; são expressão da personalidade do professor, do conhecimento e competência do seu estilo individual de ensinar” (Bento, 2003, p. 57). Por esta razão, não se pretende que haja uma uniformização das estratégias de planeamento realizadas no âmbito educativo, mas sim, que seja dada a devida importância a esta temática que tanto contribui para promoção um ensino eficaz.

Para concluir, “a atividade de planeamento do professor de Educação Física corporiza ainda uma *antecipação mental* do seu ensino, compreendendo tomadas de decisão acerca de determinadas categorias didáticas, procurando definir os contornos de um modelo de atuação no processo pedagógico” (Bento, 2003, p. 58). Assim sendo, é exigida ao professor uma enorme capacidade para

planear todos os momentos, reconhecendo aqueles terão maior ou menor probabilidade de acontecer. Ainda que conscientes de que é uma tarefa impossível, cabe ao professor tentar antecipar a totalidade de momentos inesperados que poderão surgir e afetar a concretização do processo de ensino.

4.1.2.1. O meu Planeamento Anual – uma história sem um fim

“As pessoas costumam pensar que os negócios de sucesso são produto de uma epifania, mas os negócios só florescem depois de anos de tentativa e erro, porque alguém finalmente aprendeu o que devia fazer depois de ter descoberto aquilo que não deve ser feito”.

Arment (2014, p. 47)

Se estavas à espera de encontrar aqui uma fundamentação teórica que te comprovasse que o planeamento anual é uma ferramenta milagrosa para a concretização do processo de ensino-aprendizagem, estás à procura no local errado e a perder o teu tempo. Não partilho dessa opinião, muito menos sou fundamentalista do cumprimento total daquilo que é planeado. Assim, segundo a minha perspetiva, o plano anual apresenta-se como um documento orientador e não condicionador das práticas docentes. Por isso, chegar ao final do estágio profissional e dizer-vos que cumpri tudo aquilo que havia sido planeado, não seria motivo para me vangloriar e julgar a minha atuação perfeita.

Na realidade, demonstrava apenas a desvinculação em relação aos propósitos da minha atuação e a minha submissão, às ideologias inicialmente fundamentadas na análise que efetuei ao contexto e aos alunos. Ainda assim, importa mencionar que a elaboração do planeamento anual desencadeou vários momentos de reflexão e ponderação, acerca daquelas que seriam as minhas intenções educativas, conferindo ainda mais intencionalidade e objetividade ao processo de ensino-aprendizagem. Por essa razão, mesmo que não seja uma ferramenta milagrosa, é imprescindível para a concretização eficiente e eficaz de todos os momentos inerentes à prática pedagógica.

“A elaboração do plano anual constitui o primeiro passo do planeamento e preparação do ensino e traduz, sobretudo, uma compreensão e domínio aprofundado dos objetivos de desenvolvimento da personalidade, bem como reflexões e noções acerca da organização correspondente do ensino no decurso de um ano letivo” (Bento, 2003, p. 68). Por conseguinte, o plano anual é uma construção complexa e multidimensional, que exige ao professor uma grande capacidade de análise, de antecipação e reconhecimento daquilo que é essencial. De seguida, pretendo apresentar-te um conjunto de tarefas distribuídas sequencialmente, com a intenção de te facilitar a elaboração do plano anual e que são resultado das leituras realizadas para a construção sustentada deste relatório de estágio e da aquisição de conhecimento teórico-prático, consequente do estágio profissional.

Então, em primeiro lugar, existe um aglomerado de momentos de análise que devem ser realizados e que da sua solidez, deriva a maior ou menor qualidade do planeamento elaborado. “A preparação do novo ano letivo começa com análise dos resultados do ano findo, com reflexões acerca das possibilidades de melhoria do clima de ensino, de aprendizagem e de prática desportiva na escola” (Bento, 2003, p. 69). Estes trabalhos preparatórios dizem respeito, fundamentalmente, à análise dos programas; ao estado de desenvolvimento, de rendimento e de comportamento dos alunos; às condições materiais e espaciais, assim como à realização de reuniões e às tomadas de decisão coletivas do departamento de Educação Física da respetiva escola.

De acordo com Bento (2003) é um plano de perspetiva global que procura situar e concretizar o programa de ensino no local e nas pessoas envolvidas. Desta forma, a par da consideração que tive pelos programas nacionais na construção do meu planeamento anual, demonstrou-se preponderante atender às características dos meus alunos e ao nível inicial de aprendizagem que apresentavam. Por outro lado, suportar toda esta idealização no *roulement* de instalações, tendo em conta o envolvimento contextual local e os seus constrangimentos, contribuiu certamente para estreitar a distância existente entre o que foi planeado e o que foi verdadeiramente realizado.

Em segundo lugar, considerando todas as informações recolhidas na fase de análise, o passo seguinte ocupa-se da formulação de objetivos anuais - gerais e específicos - que orientam a atuação, quer dos professores quer dos alunos, para cumprimento dos propósitos da disciplina de Educação Física. Depois de serem estipulados os objetivos, surge em terceiro lugar, a necessidade de distribuir e ordenar temporalmente as matérias de ensino. “O ordenamento e balanço de horas e matérias têm em conta a multiplicidade de potencialidades educativas dos exercícios corporais, bem como a unidade entre o ensino e a prática desportiva noutras situações e contextos” (Bento, 2003, p. 70).

Assim sendo, este nível de planeamento assemelha-se a um guião que facilita a estruturação, organização e calendarização das matérias de ensino segundo uma lógica horizontal. “No plano devem ser apresentados, como processo unitário, aspetos fulcrais da aprendizagem motora, nomeadamente da formação de habilidades e capacidades corporais, da ação educativa e da transmissão de conhecimentos” (Bento, 2003, p. 70). Neste sentido, surge então a quarta preocupação inerente à construção de um plano anual - a de coordenação das tarefas de formação e educação.

A sinalização dos momentos de avaliação e controlo do nível conhecimentos e competências dos alunos é fundamental, dado que o desfasamento temporal existente entre o início e o final do ano letivo, mostra-se como o principal entrave para a concretização do plano anual. “A relação «matéria-tempo» coloca um dos principais problemas na práxis do ensino” (Bento, 2003, p. 79). Por essa razão, esta quinta tarefa não poderá faltar no planeamento, pois, “os resultados constituem, para o professor e os alunos, bitolas concretas da realização do plano e implicam decisões ou correções no planeamento”. (Bento, 2003, p. 70).

Neste sentido, destaco que ao contrário do que alguns docentes julgam, o plano anual deve ser um documento imutável, pelo simples facto de não fazer qualquer sentido proceder a constantes alterações, uma vez que por definição trata-se de uma projeção do processo de ensino-aprendizagem a longo prazo. No estágio profissional, tal como em todas as experiências pedagógicas, o

envolvimento e os alunos facultam indicadores que não podem ser ignorados e que sinalizam a necessidade de alterar o que havia sido delineado. Não podemos submeter nem aprisionar a atuação docente em função do parecia inicialmente possibilitar o cumprimento das nossas intenções. Portanto, com isto quero salientar que as alterações não são realizadas no documento, mas sim na atuação do professor e na forma como orienta o processo de ensino-aprendizagem.

Por outro lado, a sinalização de pontos altos no plano letivo deve ser a sexta tarefa a ser realizada, dado que o ensino da Educação Física e as atividades desportivas extralectivas devem ser vistas como um todo. Um olhar global sobre o plano anual permite-nos realçar pontos fundamentais, como: a determinação dos objetivos anuais com base nos programas nacionais; a distribuição das matérias de ensino e dos respetivos tempos de prática; a sinalização de datas para o controlo do rendimento dos alunos e a indicação dos respetivos momentos de avaliação e controlo.

“No ensino trata-se de traçar e realizar um *plano global, integral e realista* da intervenção educativa para um período lato de tempo; é a partir dele que se definem e estipulam pontos e momentos nucleares, e acentuações do conteúdo” (Bento, 2003, pp. 65-66). Neste sentido, as minhas pretensões educativas preliminares e as expectativas inerentes às experiências que o estágio profissional me poderia proporcionar, regularam um efusivo e progressivo ciclo de decisões antes dar início à construção do meu planeamento anual. A adoção de uma nova metodologia de planeamento do processo de ensino exige uma breve contextualização.

Como bem sabes, na faculdade deram-te a conhecer uma metodologia ensino das matérias por blocos, por outras palavras, introduzimos uma matéria de ensino ou conteúdo durante um período de tempo e vamos exercitando-o continuamente até que seja consolidado pelos alunos. De facto, recordo as minhas experiências educativas escolares desta forma e tudo indicava até ao início do estágio profissional que seria a única metodologia capaz de corresponder às necessidades dos meus alunos. No entanto, o departamento de

Educação Física da Escola Secundária Alberto Sampaio demonstra uma identidade *sui generis*, propondo uma metodologia de ensino divergente daquela que identifiquei no meu percurso escolar e da que prevaleceu na formação de professores da minha instituição académica.

O conceito de prática distribuída espelha uma clara dispersão temporal das matérias, isto é, existe uma distribuição contextualizada das mesmas ao longo do ano letivo e não apenas por um período de tempo. As funções didáticas são as mesmas, existindo apenas um aumento da frequência de estímulos e uma presumível redução do tempo de exercitação desses mesmos estímulos. Embora a dispersão temporal seja a principal característica desta metodologia, não significa que haja uma ausência total de blocos de matéria condensados. Por isso, importa salientar que esta não é uma proposta de ensino que pretende fazer frente ou isolar-se dos princípios patentes do ensino por blocos, mas sim, poder contribuir positivamente em determinados contextos em que possa apresentar um enquadramento mais eficaz. Desta forma, é pertinente realçar que assenta em aprendizagens concentradas quanto necessário e dispersas quanto possível.

O nosso Professor Cooperante deixou o núcleo de estágio à vontade no que dizia respeito à escolha da metodologia de ensino, escolha esta que naturalmente afetaria a forma como iríamos elaborar cada um dos nossos planeamentos anuais, aconselhando apenas que todos os elementos seguissem a mesma metodologia. Isto porque, facilitaria a concretização das tarefas do estágio profissional e intensificaria os momentos de partilha e entreajuda entre os elementos deste núcleo. O confronto com uma realidade desconhecida foi a razão pela qual escolhemos um caminho mais desafiante ao nível dos conhecimentos e competências de planeamento, pois queríamos desfrutar amplamente de todas as possíveis experiências no estágio profissional.

A Educação assume como seu grande propósito o desenvolvimento holístico de todos os alunos. No meu entendimento, fazendo uma analogia com o que foi anteriormente dito, as experiências desportivas deverão contribuir para um desenvolvimento tão abrangente quanto necessário e tão específico quanto

possível. A minha visão acerca da Educação Física enquadra-a como uma área disciplinar, cujos ensinamentos permitem às nossas crianças e jovens adquirir valores que os acompanharam durante uma vida. E, se à disciplina compete a afiliação desportiva após o percurso escolar, então significa, que uma das preocupações do professor de Educação Física consiste no reconhecimento de quais os desportos ou atividades físicas que se posicionam no topo das preferências dos alunos e, que melhor encaixam nas ofertas concedidas pelas instituições desportivas.

Neste seguimento, não é difícil perceber que as escolhas recaem para a prática recreativa dos jogos desportivos coletivos e fundamentalmente, para a corrida ao ar livre, excluindo claramente desta observação, a grande preferência pela prática de atividade física em ginásios. Seguindo esta lógica, no planeamento anual os Jogos Desportivos Coletivos (JDC) surgiram como as matérias de ensino que apresentavam maior número de estímulos e maior extensão no que toca à sua dispersão, uma vez que associada à sua prática existe uma fonte inata de motivação para a maioria dos alunos. Por outro lado, as experiências no Voleibol e Futebol permite-me afirmar que os desportos de natureza coletiva, reúnem todas as condições para proporcionar valores fundamentais para a formação completa da personalidade de quem os pratica.

O número de estímulos das modalidades coletivas divergiu, na medida em que, os indicadores concedidos pelas avaliações diagnósticas possibilitaram a seleção das matérias que careciam de maior número de estímulos, com o intuito de ser exequível a aproximação daquelas que eram competências iniciais dos alunos, às desejadas. Em relação aos desportos individuais procurei realizar uma abordagem mais concentrada, devido às características particulares destas modalidades, pretendendo que os meus alunos tivessem a quantidade de estímulos adequados à aquisição de competências motoras, cognitivas e sociais. Os desportos individuais permitem um aumento no número de experiências desportivas dos alunos, contribuindo para a formação holística e potenciação de valores humanos como a superação, o sacrifício e a autodeterminação.

A projeção anual acarretou um conjunto de decisões que não foram fáceis de tomar, sobretudo no que toca ao número de estímulos para cada matéria de ensino. Isto porque, após realizar as avaliações diagnósticas foi visível a heterogeneidade de conhecimentos e competências desportivas dos meus alunos, sendo uma tarefa árdua estipular o número de aulas que permitiam que todos os alunos atingissem os patamares desejados. Contudo, os docentes têm que ser os primeiros a reconhecer que não serão capazes de chegar a todos os alunos da mesma forma e que ainda que não desistam de nenhum deles, uns vão atingir o desejado ou até mesmo ter performances acima e outros ficaram abaixo das nossas pretensões educativas.

Não havendo forma de controlar os imponderáveis que surgem ao longo da prática pedagógica, importa realçar que ao processo de ensino-aprendizagem estão inerentes vários momentos de ajustamento. Por isso, conscientes da dificuldade que é o planeamento do processo de ensino e aprendizagem, nós professores de Educação Física, devemos procurar planear o desejável e realizar o possível, tendo sempre em atenção as necessidades e características dos nossos alunos.

No meu planeamento, surgiram modalidades que após serem avaliadas formativamente e esta avaliação ser metamorfoseada em sumativa, continuaram a ser lecionadas por um período de tempo. Isto porque, olhar para a Educação como um processo, exige que tenhamos uma visão das avaliações do primeiro e segundo períodos como uma preparação para a avaliação final - a do terceiro período. Neste sentido, a qualquer planeamento devem estar inerentes momentos de avaliação e por outro lado, a avaliação do processo de ensino-aprendizagem, para além de fornecer indicadores sobre a performance dos alunos, também permite verificar a coerência e a viabilidade do planeamento elaborado.

Para terminar, tal como refere Cortella (2015, p. 38), a educação continuada pressupõe a capacidade de dar vitalidade à ação, às competências, às habilidades, ao perfil das pessoas. Neste sentido, o meu planeamento anual foi o reflexo de uma tentativa de educação continuada, aquela cuja metodologia

de ensino utilizada, procura solucionar uma das lacunas associadas ao ensino das matérias por blocos, ou seja, a existência de uma constante lecionação dos conteúdos introdutórios, no recomeço de cada ano letivo. “Os detalhes e demais medidas didático-metodológicas são reservados para os planos das unidades temáticas ou didáticas e para o projeto de cada aula, porém, numa sequência lógica que aqui tem o seu início” (Bento, 2003, p. 60).

4.1.2.2. Modelo de Estrutura do Conhecimento (MEC) – uma tentativa clara de colmatar o descrédito teórico da Educação Física

“Em Educação Física a matéria de ensino deve ser estruturada sob o ponto de vista do desenvolvimento de capacidades motoras; não significando isto que a preparação se quede nalgumas possibilidades mais ou menos específicas, mas que tenha em mira também os aspetos educativos e tarefas gerais mais importantes do ensino”.

Bento (2003, p. 84)

Ao longo de vários séculos, prevaleceu uma visão empobrecida e de senso comum no que respeita à fundamentação teórica do conhecimento de áreas como o Desporto e a Educação Física. Assim sendo, a prática desportiva era, fundamentalmente, um privilégio destinado aos atletas. Isto porque, toda a fundamentação teórica que a sustentava, não era reconhecida por quem inofensivamente, observava aqueles que prezavam o culto do corpo. Felizmente, na atualidade, as lutas contra a desvalorização e desconsideração por estas áreas são uma constante, sendo cada vez mais visíveis as tentativas de conquista de um espaço válido na sociedade. No caso particular da Educação Física, os programas nacionais de ensino, devido à sua fundamentação teórica, surgem com o propósito de travar uma luta para a qual ainda não avistamos o fim.

O desporto é uma prática ao serviço do Homem e, enquanto práxis, exige aos seus diversos agentes muito mais do que uma intervenção técnica; exige uma intervenção fundada na filosofia e, simultaneamente, na ciência, esclarecendo, deste modo, e tornando mais eficaz, a sua intervenção no plano ético e de orientação dos seus potenciais efeitos formativos para aspetos da

formação e do desenvolvimento moral, da formação do caráter, da formação pessoal e social dos diversos agentes desportivos (Rosado, 2011, p. 17). Neste sentido, a organização e estruturação de uma parte da fundamentação teórica pertencente a esta área, que se serve do Desporto para educar corpo, universaliza determinados princípios que delimitam o processo de ensino-aprendizagem, independentemente do contexto ou dos alunos em questão. Desta forma, os programas nacionais orientam o processo de ensino-aprendizagem, de modo a que os alunos tenham as condições necessárias para usufruírem de experiências educativas, que contemplem o seu desenvolvimento eclético e possibilitem a aquisição de valores importantes para a sociedade.

O Modelo de Estrutura do Conhecimento (*Knowledge Structure Model*) pode ser entendido como uma conceção baseada no conhecimento para ensinar uma matéria, treinar um desporto ou uma atividade física. Este modelo é composto por três fases, nomeadamente, a fase de análise, a de tomada de decisão e a de aplicação.

A fase de análise engloba um conhecimento hierarquicamente estruturado e específico de uma modalidade ao longo das quatro categorias transdisciplinares, contando também com uma análise pormenorizada do envolvimento e a respetiva caracterização dos alunos que constituem a turma. Segundo Vickers (1990), havia uma dificuldade sentida transversalmente, desde professores a treinadores, em evidenciar o modo como a matéria é estruturada, identificando essa estrutura e servindo-se dela como guião para concretização do ensino ou do treino. Portanto, para além de este modelo funcionar como um meio de valorização do Desporto e da Educação Desportiva, devido à fundamentação teórica associada à sua construção, veio também facilitar os processos de planeamento e instrução em diferentes contextos como a escola, o treino ou ambientes de recreação. Por conseguinte, independentemente da modalidade, a sua organização e estruturação deve ser sempre ponderada, orientada e intencional. Por outro lado, o envolvimento e as características particulares dos alunos, influenciam de forma significativa a concretização do processo de ensino-aprendizagem, apresentando-se por essa razão, como um processo mutável, dinâmico e situado.

A fase seguinte - a tomada de decisão - tem como propósito determinar a esfera de ação para a realização do processo de ensino-aprendizagem, através da construção da UD, da definição de objetivos, da configuração da avaliação e da elaboração de progressões da respetiva matéria de ensino. Estas são algumas temáticas que serão esmiuçadas ao longo deste documento, com o intuito de melhor te enquadrar naquela que foi a minha experiência de estágio profissional.

A fase de aplicação diz respeito à concretização dos procedimentos e à utilização dos instrumentos desenvolvidos para a operacionalização de todo o processo de ensino-aprendizagem. Deste modo, é relevante salientar que a construção destes documentos foi fundamental para o amadurecimento das minhas pretensões educativas e para a solidificação do conhecimento do conteúdo das modalidades abordadas. Por conseguinte, os MEC apresentam-se como instrumentos com uma enorme proficiência na orientação da prática docente, tendo determinado as linhas orientadoras do meu processo de ensino-aprendizagem. “A reflexão profunda, inscrita neste nível de planeamento do ensino, possibilita a descoberta atempada de ligações e relações de reciprocidade com outras disciplinas e formas de atividade extralectiva e extraescolar, bem como das necessárias medidas organizativo-metodológicas” (Bento, 2003, p. 87).

Para finalizar, neste nível de organização e estruturação teórica das matérias de ensino, o professor rege-se por duas lógicas antagónicas. Por um lado, procura olhar a matéria de ensino com a maior abrangência possível e, por outro, pretende atingir o grau de profundidade necessário, para que os seus alunos sejam capazes de cumprir os objetivos estipulados. Ainda assim, a sistematização do ensino determinada neste conjunto de papéis está sujeita alterações, se for evidente a sua contribuição na eficácia do processo de aprendizagem. Desta forma, estes documentos devem construir-se e projetar-se, essencialmente, para cumprirem o seu papel na orientação das práticas do docente, incitando uma postura e prática reflexivas, permitindo dessa forma o desenvolvimento de todos os agentes intervenientes no processo de ensino-aprendizagem e conseqüentemente, o seu sucesso.

4.1.2.2.1. As Unidades Didáticas – da dificuldade à necessidade de uma grande capacidade organizacional

“A cada professor deve ser perfeitamente claro o contributo de uma determinada unidade temática para a formação e desenvolvimento de habilidades, capacidades e conhecimentos sólidos e fundamentais”.

Bento (2003, p. 78)

Às vezes pergunto-me como será entediante a vida daqueles que deambulam pelo mundo sem rumo, sem um único objetivo traçado, sem nunca desejar cortar a linha da meta em primeiro lugar. Não consigo imaginar a pacatez que seria a minha vida, sem a agitação que a constante definição de objetivos me traz. Reconheço que alguns deles talvez tenham sido miseráveis, mas existiram outros que proporcionaram momentos realmente grandiosos, onde a transcendência e superação foram palavras de ordem. Neste sentido, as experiências que a vida me proporcionou permitiram compreender que os objetivos traçados a curto-prazo, ainda que ilusoriamente apressem o nosso tempo cronológico, são aqueles que mais facilmente conseguimos cumprir. Isto porque, quanto maior o espaço temporal destinado ao cumprimento de um objetivo, maior será também a probabilidade de este ser adulterado.

Neste preciso momento, deves estar a perguntar qual é a pertinência deste assunto em relação à temática da unidade didática. Por conseguinte, quero que faças uma analogia do que foi anteriormente dito com os níveis de planeamento do processo de ensino-aprendizagem. Então, à medida que vamos aumentando a especificidade do nível de planeamento, à partida, menor será o risco de o seu propósito ser corrompido. No entanto, a frustração que irás sentir durante a construção do planeamento anual, devido à dificuldade que é delinear um conjunto imensurável de conteúdos num extenso período de tempo, será revivida de outra forma na elaboração da unidade didática. “O planeamento da unidade temática torna-se o ponto de comutação das indicações gerais e globais do programa e do plano anual acerca de objetivos e matérias para indicações detalhadas para diversas aulas” (Bento, 2003, p. 90). Assim sendo, este nível de planeamento permite uma visualização rápida dos conteúdos que estão

previstos ser lecionados, a sua priorização em função do tempo disponível para o ensino e, os momentos de controlo e avaliação da eficácia do processo de ensino-aprendizagem.

Deste modo, a primeira dificuldade sentida pelo professor diz respeito à escolha dos conteúdos que devem ser instruídos em cada uma das modalidades, podendo o contributo das avaliações diagnósticas ser potenciador ou limitador em função dos resultados. “Se no decurso de uma unidade temática, a abordagem privilegiar o desenvolvimento objetivo de determinadas habilidades e capacidades, então as aulas terão que assumir explicitamente a função didática da exercitação, da aplicação e consolidação” (Bento, 2003, p. 79). Desta forma, uma correta delimitação temporal para o cumprimento das funções didáticas de cada um dos conteúdos de ensino, acresce as dificuldades sentidas pelo professor neste nível de planeamento intermédio. Por outro lado, a definição de momentos oportunos para a avaliação e controlo do processo de ensino-aprendizagem são também uma incumbência árdua, na medida em que a sua concretização formal, altera significativamente a atuação dos alunos no seio da aula.

“Quando o planeamento da unidade temática consiste apenas em distribuir a matéria de ensino pelo tempo disponível são reservados tempo e espaço demasiado curtos à apropriação sólida das habilidades fundamentais e ao desenvolvimento das capacidades iminentes” (Bento, 2003, p. 78). Neste sentido, aliada à construção da unidade didática, desenrola-se posteriormente a sua justificação, com o intuito de proporcionar ao docente momentos de reflexão, validação, criação e recriação dos seus propósitos educativos, servindo de base para uma elevação da qualidade e eficácia do processo real de ensino. “O planeamento da unidade temática não deve dirigir-se preferencialmente para a matéria «em si mesma» - a abordar nela – mas sim para o desenvolvimento da personalidade (habilidades, capacidades, conhecimentos, atitudes) dos alunos, pelo que deve, sobretudo, explicitar as funções principais assumidas naquele sentido por cada aula” (Bento, 2003, p. 78). Portanto, como podes facilmente reconhecer, “a particularidade dominante neste nível de planeamento consiste sobretudo na preparação pormenorizada da matéria” (Bento, 2003, p. 88). Isto

porque, se não existir uma planificação cuidada que atenda até ao mais ínfimo pormenor, a natureza sistemática do ensino fica comprometida na possibilidade de vaguear pelo abstrato.

Para terminar, tal como era previsível, o modelo de prática distribuída afeta todos os níveis de planeamento do ensino, conferindo à UD características divergentes daquelas que estávamos habituados a observar. Do confronto com esta nova metodologia de ensino, surgiram novas capacidades e competências ao nível do planeamento do processo de ensino-aprendizagem. No entanto, o facto de as unidades didáticas apresentarem preferencialmente conteúdos desfasados ao longo do ano letivo, aumentando a frequência e reduzindo o tempo de exercitação dos estímulos, possibilitou a lecionação de conteúdos de modalidades diferentes na mesma aula. Neste sentido, a versatilidade ao nível das matérias de ensino tornou-se um entrave, àquele que seria um reconhecimento claro dos conteúdos a ser lecionados em cada aula. Portanto, se hoje recomeçasse a construção das unidades didáticas, seria um parâmetro a melhorar, uma vez que todos os documentos de planeamento têm como principal objetivo orientar e facilitar a *práxis* docente.

4.1.2.3. O Plano de Aula – atender aos *detalhes* para potenciar o processo de ensino

“Nunca pare de procurar a conjugação certa de fatores que decifram a combinação e destrancam o seu potencial”.

Arment (2014, p. 237)

Tinha receio que caísse no erro crasso de pensar que o plano de aula, por ser o último nível de planeamento do processo de ensino-aprendizagem, podia ter menos importância do que outros documentos que fazem parte da planificação do ensino. Por essa razão, devo confessar que estava ansiosa para ter esta conversa contigo. Neste sentido, este é o subcapítulo que se ocupa das inquietações do micro planeamento que foram surgindo ao longo desta intensa experiência de aquisição de conhecimentos e competências.

Ao longo do ano letivo terás de elaborar um conjunto de documentos - planos de aula - antes de cada uma das sessões de prática pedagógica. O seu propósito diz respeito, fundamentalmente, à orientação da ação do professor e dos alunos naquela respetiva aula. Neste sentido, “cada aula fornece um contributo totalmente específico, apenas a ela pertencente, para a solução das tarefas de uma unidade temática, do programa anual, e do programa de toda a escolaridade” (Bento, 2003, p. 102). Portanto, começam a surgir alguns indicadores que confirmam a extrema importância deste nível de planeamento, revelando uma natureza situacional, intencional e ponderada dos planos de aula e demonstrando a existência de linhas orientadoras em todas as fases de organização e preparação do ensino.

“No decurso da sua vida profissional um professor «dá» mais de 20000 aulas” (Bento, 2003, p. 101). Aposto que neste momento estás a pensar como é intimidante a quantidade de aulas que teremos que projetar durante o exercício da nossa profissão. Mas, se achas que isto é intimidante, espera até teres consciência da incapacidade de manter um nível de qualidade elevado em todos estes momentos de projeção pedagógica. Por isso, é através deste desabafo poético que recordo todas as tentativas de elaboração de um plano de aula altamente eficaz: *“Tento desenhar-te na perfeição mas é sempre em vão. Nem as marcadas recordações me ajudarão. Cada desenho elaborado é só mais um papel amachucado. Como posso eu esperar, algum dia ser capaz de te desenhar? Um desenho lindo e acabado, nas curvas da perfeição. Cada gesto meu executado, num movimento enjaulado, com excesso de ambição!”* (Reflexão 99 e 100). Ainda que todos os professores estejam aprisionados às constantes tentativas «falhadas» de construir um plano de aula perfeito, não posso deixar de realçar a importância desta ambição. Isto porque, cada tentativa de elevar o planeamento do ensino a um patamar superior, acaba por ter uma influência positiva no processo de ensino-aprendizagem, aproximando os alunos ao nível desejado.

Naturalmente, a excelência é o patamar que todos os professores competentes desejam atingir. Mas, é certo que haverá dias em que vais questionar vários pontos do trabalho que tens desenvolvido, uma vez que a

variabilidade de sentimentos que surgem no final de cada aula lecionada é imensa. Neste sentido, poderás seguir o teu plano de aula e no final da mesma estares triste e insatisfeito, assim como podes não o seguir e saíres de lá feliz e satisfeito. “Uma aula com sabor a fracasso preocupa e incomoda o professor, por vezes durante vários dias e mesmo semanas” (Bento, 2003, p. 101). Portanto, antes de iniciares a tua aventura pelos caminhos da docência e construíres a tua história profissional, nunca te esqueças que o sucesso e o insucesso fará sempre parte da tua atuação e que no final de cada aula, haverá uma panóplia de sentimentos experimentados que deverão ser filtrados para te superares a cada momento pedagógico.

“Dado que toda a aula de Educação Física se relaciona com locais, materiais e aparelhos de exercitação e a sua parte principal decorre, em simultâneo, em várias estações de movimento, o êxito do ensino depende de uma cuidadosa «preparação externa»” (Bento, 2003, p. 166). Neste sentido, um planeamento cuidado do processo de ensino-aprendizagem e a escolha de exercícios que permitam a concretização dos objetivos estipulados, são duas das preocupações que os professores devem ter na construção do plano de aula. “Os exercícios exercem um papel determinante no processo de ensino-aprendizagem, na medida em que constituem o principal meio de formação do aluno: neles o professor materializa as suas intenções e através da sua prática os alunos aprendem os conteúdos da aula” (Mesquita, 2005, p. 67).

Neste seguimento, os objetivos dos exercícios acarretam um conjunto de intenções fundamentadas, tendo como principal finalidade dotar o aluno de ferramentas que potenciem o seu desenvolvimento. No entanto, a seleção de exercícios capazes de corresponderem às reais necessidades dos alunos é uma tarefa árdua para o professor, na medida em que estes também têm que ser adequados às suas capacidades. E, como na maioria dos casos se respira um ambiente de heterogeneidade de capacidades na turma, a adequação das tarefas a todos os alunos é um processo inexecutável.

Por um lado, o professor deve preocupar-se em aproximar ao máximo as tarefas ao nível de competência do aluno. Por outro, deve ter a liberdade de

experimentar novas metodologias e estratégias. Por isso, importa mencionar que este processo de experimentação não diz respeito a uma desresponsabilização do professor perante o processo de ensino-aprendizagem, muito menos, traduz uma forma de ocultar os possíveis erros que cometa durante as suas práticas. O professor tem liberdade para proporcionar novas experiências aos alunos, desde que seja capaz de rapidamente reconhecer a existência de falhas, intervindo de imediato para suprir as lacunas entre o projetado e o que de concreto acontece.

É muito importante que nunca te desleixes na elaboração dos planos de aula, uma vez que são documentos fundamentais para a concretização do processo de ensino e, com o tempo vais aprimorando as tuas capacidades e competências de planeamento a nível micro. Neste sentido, gostaria de te deixar algumas sugestões que poderão ser determinantes para a construção ou escolha dos exercícios a utilizar na aula, otimizando o teu processo de ensino-aprendizagem.

Em primeiro lugar, os exercícios devem ser construídos para colmatar os problemas que surgem do jogo ou da exercitação de uma habilidade fechada. Neste sentido, devem ser estruturados atendendo ao comportamento motor que permite o sucesso do aluno. Por isso, para além da capacidade de identificar os verdadeiros problemas da prática desportiva, os professores têm também que definir claramente os comportamentos que querem observar nos seus alunos e que lhes permitem a obtenção de sucesso nas atividades propostas.

Em segundo lugar, surge na minha opinião com extrema importância, a necessidade de garantir que os nossos alunos tenham um elevado número de oportunidades de resposta, ou seja, se queremos que eles aprendam um determinado conteúdo, então temos inevitavelmente criar as condições ideais para que eles o pratiquem. Por vezes, a construção de determinados exercícios delimita a atuação dos alunos, acabando por proporcionar um número reduzido de oportunidades de execução, de excluir de imediato os menos competentes e gerar sentimentos negativos durante a sua realização. “As tarefas demasiado difíceis são desajustadas porque o insucesso repetido e sistemático gera frustração, é desmotivador e perigoso para os sentimentos de confiança e

competência necessários para um confronto positivo com as tarefas de aprendizagem” (Mesquita & Graça, 2011, p. 43). “Por outro lado, as tarefas demasiado fáceis, com desafio reduzido ou nulo, são insuficientes para estimular a aprendizagem” (Mesquita & Graça, 2011, p. 43).

Para terminar, os exercícios devem “conter objetivos claramente definidos e que incluam os comportamentos que o jogador tem de adquirir” (Mesquita, 2005, p. 71). Neste sentido, é imprescindível a existência de um determinado propósito e devem ser elaborados para que os alunos através da sua prática consigam aprender e dominar um comportamento específico que queremos observar na sua atuação. Por isso, os objetivos dos exercícios devem incluir o conteúdo a ser trabalhado, as condições de realização e os critérios de êxito. “A inclusão destes três aspetos no objetivo do exercício, encontra pertinência no facto de possibilitar ao jogador que ele se referencie em relação àquilo que se pretende do exercício, ou seja, concentra o jogador no que está a treinar e confere-lhe a possibilidade de aferir a prestação (positiva ou negativa) que obteve através da sua realização” (Mesquita, 2005, p. 71).

4.1.3. Realização do Processo Educativo

4.1.3.1. O primeiro de muitos passos – como entrar com o pé direito nesta nova jornada

“Existe uma grande verdade neste planeta: seja quem for ou o que faça, quando se quer com vontade alguma coisa, é porque esse desejo nasceu na alma do Universo”.

Coelho (2013, p. 43)

“O primeiro contato com a turma, com os meus primeiros alunos, será sempre por mim recordado. É sem sombra de dúvida um momento especial e de grande tensão para o professor-estagiário. A expectativa paira no ar, não só da minha parte, como também da parte dos alunos. Focados em cada movimento que fazia, uns olharam-me atentamente, outros sorriram amavelmente e também houve aqueles que mal os nossos olhares se cruzaram, protegeram-se disfarçadamente” (Reflexão 1 e 2). Assim sendo, a expectativa associada à

possibilidade de estabelecer com estes meninos e meninas uma relação pedagógica contínua, fez-me recordar sem saudade as breves experiências pedagógicas nas didáticas específicas dos desportos. Isto porque, no que diz respeito à interação humana, que é uma das minhas principais ambições no âmbito da carreira docente, este último contexto não se apresentou de todo enriquecedor.

A escolha do auditório como local para a aula de apresentação foi propositada, uma vez que esta primeira aula de Educação Física tem uma natureza muito peculiar. Neste sentido, importa mencionar que a sua preparação foi feita sem qualquer informação acerca dos elementos que constituem a turma. Portanto, a exposição das normas de funcionamento da disciplina foi uma tarefa prioritária e de caráter global. Por outro lado, naquele momento inicial estava consciente da minha ignorância perante cada ser humano que esteve sob a minha responsabilidade. Por essa razão, construí e apliquei um inquérito individual, com o intuito de obter dados e informações importantes para o cumprimento dos propósitos da disciplina. Posteriormente, a análise desses dados e informações recolhidas permitiu uma melhor projeção da metodologia e estratégias de ensino e, fundamentalmente, possibilitou sempre que possível a consideração pelas características individuais de cada aluno.

Antes de iniciar o estágio profissional já tinha uma clara intenção de aproveitar o ano para sensibilizar cada ser humano que habitava no corpo dos meus alunos. Por isso, durante a aula de apresentação utilizei uma frase na qual acredito profundamente e que passarei a citar: “Há um mundo a ser descoberto dentro de cada criança e de cada jovem. Só não consegue descobri-lo quem está encarcerado dentro do seu próprio mundo” (Cury, 2003, p. 11). Desta forma, reconheço que este foi um objetivo realmente muito exigente, tanto no âmbito profissional como pessoal, provocando vários desassossegos na minha alma. No entanto, apesar de não o ter atingido da forma que pretendia, é importante referir que só ganhei com as constantes tentativas. Pois, constato que estamos sempre receosos com os resultados que iremos obter e por isso, a nossa atuação é constrangida, não nos permitindo atingir o patamar desejado.

Para concluir, servi-me da primeira aula para passar uma mensagem forte de motivação, superação, esforço, sacrifício, entrega, alegria, tristeza e outros tantos, valores e sentimento inerentes ao desporto e que nos acompanham toda a vida. Após cada aluno ter falado de si percebi que cada pedaço da mensagem poderia facilmente enquadrar os sonhos, os receios, os desejos, as ânsias de cada um deles. Por essa razão, tenho a certeza que foi um bom ponto de partida, plantando uma semente que fez florescer uma excelente árvore de fruto.

4.1.3.2. Eu e os meus meninos – uma relação pedagógica entre a professora e os alunos

“Na escola dos meus sonhos, cada criança é uma jóia única no teatro da existência, mais importante que todo o dinheiro do mundo”.

Cury (2003, p. 155)

O estabelecimento de uma posição hierárquica entre professor e alunos, é fundamental para que nenhum deles ultrapasse a linha que os separa. Isto porque, um olhar de paridade, quer por parte do professor, quer por parte do aluno, poderá vir a ser um grande obstáculo ao processo de ensino. Assegurado este distanciamento, o professor não pode apenas desejar ser ouvido pelos seus alunos, ele também precisa de lhes dar espaço de intervenção. Pois, o processo de ensino-aprendizagem é bidirecional, ou seja, ambos os intervenientes são capazes de ensinar e aprender durante todo o processo.

O professor tem que ter humildade suficiente para assumir que pode aprender com os seus alunos e reconhecer neles, uma fonte de conhecimento importantíssima para o seu desenvolvimento pessoal, profissional e social. “O outro renova-me, nós renovamo-nos” (Cortella, 2015, p. 97). Neste sentido, não pretendia ser a voz dos meus alunos, mas sim, que ao longo do estágio profissional pudesse contribuir de tal forma, que as suas vozes se elevassem a patamares superiores e ganhassem a força desejada. “Quando no complexo teatro da mente humana há sonhos, os surdos podem ouvir melodias, os cegos

podem ver cores, os desiludidos podem encontrar forças para continuar” (Cury, 2015, p. 94).

O investimento que o professor faz na relação pedagógica com os seus alunos, é realizado da forma que ele quiser e depende, essencialmente, dos objetivos que tenha em mente para esta área. É certo que os limites que restringem as relações profissionais e pessoais são estabelecidos por nós, professores, estando em nosso poder a decisão em relação à forma como nos damos aos alunos e a forma como estes se dão a nós. *“Ao longo das aulas tenho ouvido deles palavras muito particulares. Sinto que de certa forma estou a criar uma excelente relação pedagógica com alguns dos meus alunos. E, para um professor em início de carreira, ouvir genuinamente coisas como: gosto de si; eu não gosto de educação física mas, acredite que consigo esforço-me mais e gostava que para o ano a professora estivesse connosco outra vez, são palavras com um grande significado para mim”* (Reflexão 16 e 17). Por um lado, reforçaram a convicção de que estava no caminho certo. Por outro, que profissionalmente tinha feito a escolha certa.

Para terminar, as conversas de natureza pedagógica que tive ao longo do estágio profissional com os meus alunos, promoveram melhorias significativas no seu comportamento e na sua postura dentro e fora do contexto de aula. Por essa razão, é prioritário ter atenção ao conteúdo e à forma como a mensagem é transmitida aos alunos. Portanto, estes momentos exigem da parte do professor uma profunda reflexão, com o intuito de aclarar as intenções pedagógicas que inclui nestes momentos. Em todas as questões relacionadas com a minha vida pessoal, profissional e desportiva sempre que alguma coisa acontece, olho como uma boa oportunidade para mostrar a minha capacidade de atuação naquele contexto específico. Por isso, mesmo que hajam muitos comportamentos dos alunos que sejam incompreensíveis aos olhos dos professores, a sua posterior correção é da nossa responsabilidade.

4.1.3.3. Organização e Gestão da Aula

“Um excelente líder não é o que controla aqueles que lidera, mas o que os estimula a fazer escolhas. Não é o que faz temer, mas o que faz crer. Não é o que produz pesadelos, mas o que faz sonhar”.

Cury (2015, p. 96)

No meu entendimento, a temática da organização e gestão da aula tem uma particular influência na criação de condições que permitam o cumprimento dos propósitos da disciplina, na diminuição do número de imponderáveis que ocorrem durante uma aula e na definição de linhas orientadoras para a atuação docente e discente. “A gestão de aspetos organizacionais, nomeadamente a regulação da ordem e da disciplina, é crucial na criação de ambientes positivos de interação e aprendizagem, e envolve a boa gestão das regras, das rotinas, das expectativas, das consequências, bem como a monitorização e a avaliação” (Doyle, 1986 cit. por Rosado & Ferreira, 2011, p. 189).

Se analisarmos atentamente o contexto de aula, verificamos que existe uma variabilidade de fatores que podem influenciar o seu normal desenrolar. Por essa razão, podemos afirmar que há uma grande probabilidade de existir algum momento inoportuno que prejudique a concretização do processo de ensino. Ainda assim, importa salientar que maior parte destes inconvenientes podem e devem ser antecipados e supridos, através de uma boa gestão e organização da aula. “*Devido a um problema de organização espacial, fui obrigada a uma reorganização do espaço disponível para a prática. Julgo que a minha intervenção foi rápida e eficaz, criando imediatamente um exercício enquadrado no tema principal da aula, para os alunos que perderam o seu espaço pudesse estar ativos*” (Reflexão 11 e 12). Por vezes, o docente é obrigado a tomar decisões momentâneas e mesmo nesse caso, deve sempre privilegiar a realização daquilo que aproxima os alunos do cumprimento dos objetivos e do que confere mais vantagens para eles.

“Uma aula bem organizada, com alunos envolvidos nas atividades tal qual o professor solicitou, satisfeitos com o que estão a fazer e bem comportados, embora reúna ingredientes de uma “boa aula”, não o é necessariamente,

principalmente se não tiver como objetivo deliberado o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos” (Siedentop, 1996 cit. por Mesquita & Graça, 2011, p. 44). Por isso, ao longo do ano de estágio de refletir acerca do quanto devo exigir-me o cumprimento o plano de aula. Isto porque, não foram raras as vezes que reconheci a necessidade de dar mais tempo de exercitação de uma situação de aprendizagem aos meus alunos, influenciando posteriormente o que havia sido planejado.

O meu entendimento acerca do projeto de aula situa-o, explicitamente, como um documento de apoio, um suporte às práticas docentes que não precisa, necessariamente, de ser seguido à risca. Neste sentido, julgo não ter sido inadequando o seguimento os meus ideais, uma vez que as minhas decisões foram sempre tomadas em função dos propósitos da disciplina de Educação Física, dos objetivos gerais e específicos estipulados para cada aula, das linhas orientadoras presentes nas unidades didáticas e no plano anual, proporcionando assim um desenvolvimento integral de cada um dos meus alunos.

Ter outros alunos a realizar tarefas em autonomia após a preleção, foi uma das estratégias de organização e gestão da aula que utilizei regularmente para otimizar as aprendizagens dos alunos que estão sob orientação do professor. Todavia, em alguns momentos os alunos que trabalhavam de forma autónoma sentiam-se desresponsabilizados da realização dessas tarefas e por isso, alienavam-se das mesmas e comportavam-se de forma desadequada. “Quando as tarefas não são sustentadas por meios de responsabilização, formais ou informais, a sua realização quase sempre é incompleta, alterando o aluno, muitas vezes, as intenções que presidem à sua realização” (Doyle, 1983 cit. por Rosado & Mesquita, 2011, p. 109).

Por outro lado, consigo recordar-me de experiências vivenciadas ao longo do estágio profissional que permitiram compreender que esta alienação, não surgia explicitamente da ausência de responsabilidade na realização da tarefa, mas sim de um sentimento de excessiva liberdade de atuação. Por essa mesma razão, entendo que nas ocasiões onde assumi uma posição espacial distanciada com alguns dos meus alunos, poderá ter contribuído para a ocorrência destes

comportamentos, uma vez que lhes dava a sensação de não estarem a ser supervisionados pela professora. *“No meu contexto em particular, atendendo à importância que o trabalho por pequenos grupos representa no processo de ensino-aprendizagem, existe a necessidade de criar estratégias que promovam a consciencialização dos alunos relativamente à supervisão das tarefas realizadas”* (Reflexão 23 e 24) Portanto, tens que ponderar muito bem todas as questões, definindo exatamente aquilo que queres privilegiar em cada uma das aulas lecionadas, para que poucas vezes te desvirtues das tuas intenções.

Para terminar, não sei se tal como eu, irás admitir a existência de aulas em que não foste suficientemente bom a organizar, ficando também a sua gestão comprometida. Na verdade, não me recordo de uma única aula em que me tenha sentido totalmente satisfeita ou que não tenha tido algum problema, por mais pequeno que seja, em relação a esta área. Neste sentido, reconheço que deve ser dada muita importância a esta temática, de modo a que sejam sempre reunidas o máximo de condições favoráveis ao cumprimento dos objetivos e ao desenvolvimento completo dos alunos, uma vez que olho para a aula perfeita como uma miragem, isto é, posso admirá-la mas jamais a alcançarei.

4.1.3.4. Processo de Instrução – as vantagens de uma comunicação orientada e intencional

“Terá de trabalhar mais do que alguma vez trabalhou, mas ao fazê-lo estará a explorar a possibilidade de escapar ao cubículo e de encontrar um modelo que financie o seu sonho”.

Arment (2014, p. 224)

No dia em que deixares de comunicar com os teus semelhantes, não estarás apenas condenado à estagnação, mas sim condenado ao retrocesso de toda a tua condição humana. Neste sentido, se o grande propósito da Educação é o desenvolvimento e o progresso do ser humano, então significa que devemos referenciar a comunicação como o meio capaz de atingir esse fim. Neste sentido,

“é inquestionável o papel exercido pela comunicação na orientação do processo de ensino-aprendizagem, qualquer que seja o contexto em que se estabelece” (Rosado & Mesquita, 2011, p. 70). Por essa razão, uma das competências essenciais dos professores e treinadores tem de ser a capacidade de transmitir informação.

No que toca à área da comunicação, sempre julguei apresentar uma boa capacidade devido à facilidade com que discorro sobre várias temáticas e a forma como os outros reconheciam a minha capacidade de apresentar um discurso coerente e coeso. Por isso, identificava esta é característica como preponderante para a concretização do processo de ensino-aprendizagem. Contudo, apesar de ter uma boa capacidade comunicativa, as experiências do estágio profissional revelaram a necessidade de ser capaz de ajustar as minhas competências a cada contexto particular. “Na realidade, importa reconhecer que entre aquilo que o professor diz ou o treinador pretende dizer e aquilo que efetivamente dizem pode haver uma diferença, que aquilo que o praticante ouve não é, necessariamente, aquilo que compreende, e aquilo que compreende não é, também, muitas vezes, retido ou, executado” (Rosado & Mesquita, 2011, p. 72). Por essa razão, ainda que tenha uma boa capacidade de comunicação, não é o suficiente para uma realidade tão complexa como esta.

Neste sentido, foram desenvolvidas algumas estratégias e houve recurso à paralinguagem, aos aspetos não-verbais e à coerência entre as informações verbais e não-verbais transmitidas, procurando garantir a atenção do maior número de alunos. Assim sendo, o volume da voz, a entoação, a articulação, o contacto visual, as pausas, as expressões faciais, a postura corporal e a coerência do discurso, foram alguns dos aspetos que dei importância durante a realização do EP, com o intuito de chamar atenção dos meus alunos e incrementar o processo de instrução. “Em todos os momentos importa reconhecer a existência de três etapas básicas para garantir a qualidade da informação: uma fase de instrução propriamente dita, uma fase de controlo da qualidade dessa informação e uma fase, eventual, de reformulação dessa informação” (Rosado & Mesquita, 2011, p. 75).

“Nas situações de instrução, a informação é emitida usualmente em referência a três momentos: (1) antes da prática, recorrendo-se a preleções, apresentação de tarefas, explicações e demonstrações; (2) durante a prática, através da emissão de *feedbacks*; (3) após a prática, pela análise referenciada à prática desenvolvida” (Siedentop, 1991). Perante isto, no primeiro momento apresentava o exercício à turma toda ou a um grupo de alunos, explicitando os seus objetivos e recorrendo à demonstração, para transmitir todas as informações pertinentes à realização da tarefa. Durante a sua realização, observava e refletia acerca do comportamento dos alunos, com o intuito de lhes fornecer *feedback*. No final, o trabalho de análise do desempenho dos alunos era introspetivo, podendo em alguns momentos fazê-lo com os alunos. Neste sentido, julgo pertinente debruçar a nossa atenção acerca dos pontos a ter em atenção na preleção, no *feedback* e demonstração, uma vez que foram momentos que estiveram presentes, de forma mais ou menos preponderante em todas as aulas lecionadas.

Na minha opinião, relativamente à preleção existem alguns pontos que o professor deve dar particular atenção. Em primeiro lugar, deve existir uma planificação cuidada das tarefas, isto é, com uma descrição completa daquilo que deve ser realizado, com o intuito de facilitar o reconhecimento por parte dos professores e dos alunos, dos objetivos de cada um dos exercícios. Em segundo lugar, deve ser utilizada uma linguagem acessível que permita a uma rápida compreensão dos exercícios por parte dos alunos. Em terceiro lugar, a presença de emocionalidade no discurso realizado pode conferir vantagens, garantindo a atenção dos alunos ao que está a ser dito. Por fim, não devemos recorrer a explicações longas e massudas, uma vez que a probabilidade de dispersão da atenção dos alunos nesses casos é alta.

“Após a realização de uma tarefa motora por parte de um aluno ou atleta, este deve, para que o seu desempenho seja melhorado, receber um conjunto de informações acerca da forma como realizou a ação” (Rosado & Mesquita, 2011, p. 82). No contexto de aula, o professor tem como principal responsabilidade fornecer informações simples e objetivas aos alunos. “O conceito de *feedback* pedagógico é definido como um comportamento do professor de reação à

resposta motora de um aluno ou atleta, tendo por objetivo modificar essa resposta, no sentido da aquisição ou realização de uma habilidade” (Fishman & Tobey, 1978 cit. por Rosado & Mesquita, 2011, p. 82). Desta forma, reconhecer os erros efetuados pelos alunos é um pré-requisito para um ensino de qualidade, sendo esta capacidade potenciada pelo conhecimento do conteúdo da matéria. Por essa razão, a construção dos MEC, a partilha de ideologias nas reuniões do núcleo de estágio e a aposta na formação contínua, foram preponderantes para o meu desenvolvimento e capacidade nesta área.

“Piéron & Delmelle (1982), ao constatarem a importância da informação de retorno como elo de ligação dos acontecimentos de ensino, sintetizaram a sequência de comportamentos que o professor deve desenvolver para emitir um *feedback* pedagógico: observação e identificação do erro na prestação; tomada de decisão (reagir ou não reagir e, se decidir reagir, prestar um encorajamento ou uma informação); *feedback* pedagógico informativo; observação das mudanças no comportamento motor do aluno; eventual observação de uma nova tentativa de gesto e ocorrência de um novo *feedback* pedagógico” (Rosado & Mesquita, 2011, pp. 83-84). De acordo com estas palavras, reconhecemos que o incumprimento de qualquer uma das fases que constituem este ciclo são um entrave à otimização do processo de aprendizagem.

Neste sentido, procurei em todos os momentos do estágio profissional ter em atenção a realização do ciclo completo de *feedback*, uma vez que é uma das principais lacunas de muitos docentes. Isto porque, pensam que para melhorar a aprendizagem dos seus alunos, apenas precisam de emitir informação acerca daquilo que eles estão a realizar. É óbvio que nem sempre fui capaz de completar o ciclo de *feedback*, visto que a aula é um ambiente extremamente complexo, no qual surge momentos imprevisíveis que alteram o foco de atenção do professor e desvirtuam as suas intenções. No entanto, julgo que tive uma boa prestação nesta área, procurando intervir em momentos oportunos e com o objetivo de possibilitar o sucesso dos meus alunos.

“O uso associado de diferentes estratégias instrucionais, nomeadamente na apresentação das tarefas motoras, em conformidade com a natureza específica e o nível de desempenho dos praticantes, revela-se particularmente

eficaz” (Rosado & Mesquita, 2011, p. 96). Neste seguimento, as experiências realizadas no estágio profissional, permitem-me afirmar que uma preleção acompanhada de demonstração aumenta a eficácia das habilidades executadas. Portanto, a demonstração é uma estratégia que apresenta muitas vantagens para a melhoria do processo de aprendizagem. Contudo, importa mencionar que a sua utilização deve ser ponderada, atendendo ao facto de a simplicidade de alguns exercícios e das rotinas que vão sendo estabelecidas ao longo do processo de ensino-aprendizagem, tornarem desnecessário e até desvantajoso o recurso à demonstração.

Para concluir, estava à vontade em todas as matérias de ensino que iria lecionar à exceção da modalidade de dança, constituindo este o maior desafio do meu estágio profissional e posteriormente, um grande motivo de satisfação. Posto isto, não tinha qualquer problema em executar as habilidades motoras que propunha aos meus alunos, uma vez que possuía competência suficientes para o fazer. No meu entendimento, julgo pertinente mencionar que tive de realizar um trabalho intenso com a minha turma, para que os meus alunos estivessem dispostos a participar nestes momentos de demonstração, visto que tinham sempre muitas reservas e recusavam sujeitar-se a esse papel. Posteriormente a isso, quando escolhia os alunos para desempenhar esse papel, maioritariamente escolhia os bons exemplos, porque eram essencialmente esses que me interessava que os outros observassem. Porém, também recorria em alguns momentos a más execuções, pois reconhecia que naquele instante conferiam vantagens no processo de aprendizagem.

4.1.3.5. Modelos instrucionais utilizados

“Não devemos correr riscos irresponsáveis, mas também não devemos temer andar por terrenos desconhecidos, respirar ares nunca antes aspirados”.

Cury (2015, p. 34)

No meu entendimento, este é o momento certo para mencionar que sempre tive várias reticências em relação à utilização integral de qualquer modelo teórico no processo de ensino-aprendizagem. Isto porque, todos os

modelos são elaborados num determinado espaço temporal, num contexto específico e com uma amostra que apresenta características particulares. Por isso, não me parece adequado incorporar a ideologia de que os modelos têm uma aplicação eficaz em todos os envolvimentos e com todos os intervenientes.

“Sendo que não há nenhum modelo que seja adequado a todos os envolvimentos de aprendizagem, a eficácia de ensino deve ser interpretada através do recurso a modelos de instrução que forneçam uma estrutura global e coerente para o ensino e treino do desporto” (Mesquita & Graça, 2011, p. 39). Neste sentido, é importante salientar que existem modelos de instrução que responsabilizam inteiramente o docente pela direção do processo de ensino-aprendizagem e outros que dão mais espaço à descoberta e à iniciativa dos alunos. Assim, os modelos são criados com o intuito de melhorar o processo de ensino da disciplina de Educação Física, permitindo que os alunos alcançassem resultados positivos nos três domínios (motor, cognitivo e psicossocial).

Como não tive grande oportunidade para aplicar alguns dos modelos que me deram a conhecer na formação inicial, sinto-me obrigada a ser o mais sincera possível em relação às escolhas que fiz acerca desta temática no meu ano de estágio. Assim sendo, no início do ano letivo o modelo de ensino que predominou nas minhas práticas foi o Modelo de Instrução Direta (MID), uma vez que este modelo centra o docente na tomada de praticamente todas as decisões sobre o processo de ensino, correspondendo melhor à necessidade que tinha de numa primeira instância, de estabelecer regras e rotinas com a turma. Neste sentido, a imposição de uma postura de liderança no início do processo educativo é fundamental para que os problemas de organização e gestão da aula, sejam resolvidos o mais rápido possível e possamos dar atenção outros aspetos da aprendizagem.

Por outro lado, durante o ensino das modalidades coletivas, recorri ao modelo de ensino de jogos para a compreensão para que pudesse criar condições para a compreensão tática dos jogos. Com este modelo pretendeu-se o desenvolvimento da capacidade de jogo através da compreensão tática do mesmo, contrariando as perspetivas tradicionais que defendiam o

desenvolvimento da técnica de forma isolada e descontextualizada do jogo (Mesquita & Graça, 2011).

O Modelo de Educação Desportiva (MED) proporciona aos alunos experiências desportivas ricas e autênticas, conferindo um cunho afetivo e social às aprendizagens. “O modelo define-se como uma forma de educação lúdica e crítica das abordagens descontextualizadas, procurando estabelecer um ambiente propiciador de uma experiência desportiva autêntica, conseguida pela criação de um contexto desportivo significativo para os alunos, o que pressupõe resolver alguns equívocos e mal-entendidos na relação da escola com o desporto e a competição” (Mesquita & Graça, 2011, p. 59).

A metodologia de ensino da nossa escola não é viável à aplicação deste modelo, uma vez que ocorre em simultâneo a lecionação de várias modalidades. No entanto, por ser um modelo com alguns princípios que considero vantajosos para as minhas intenções educativas, procurei aplicá-los em momentos isolados. Assim sendo, em alguns momentos do ano letivo procedi à organização de torneios nas modalidades coletivas e estruturei-os tendo por base alguns dos pressupostos do MED como a literacia desportiva, o entusiasmo, a festividade, a competição saudável, a cooperação e a afiliação.

Para terminar, também procedi a organização da turma por equipa, tendo por base o nível de desempenho dos alunos durante as aulas e assegurando o seguinte pressuposto: heterogeneidade intra-equipas e homogeneidade inter-equipas. Contudo, surgiram alguns problemas de ordem emocional que estavam a afetar o rendimento dos alunos e por isso, reformulamos em conjunto as equipas que estavam estipuladas.

4.1.4. Avaliação – os barulhos ensurdecedores da voz do coração

“Se desconhecer os seus verdadeiros limites, sentir-se-á tentado a desistir sempre que tiver de transpor um desgosto ou uma contrariedade”.

Arment (2014, p. 241)

O processo de avaliação foi o bicho-de-sete-cabeças do meu estágio profissional. Em todos os momentos que fui confrontada com a necessidade de

avaliar o processo de ensino-aprendizagem, senti-me um pouco perdida devido à complexidade este momento acarreta e à panóplia de dúvidas que constantemente surgiram. Por isso, ainda hoje tenho imensa dificuldade em escrever sobre este tema, uma vez que foi o que mais dificuldade proporcionou ao longo do estágio profissional. “O sucesso do ensino depende tanto da atividade do docente como das atividades dos alunos” (Bento, 2003, p. 176). Neste sentido, reconheço que o facto de, muitas vezes querer mais do que os meus alunos o seu sucesso, levou às frustrações sentidas nos momentos de avaliação.

De acordo com Bento (2003), conjuntamente com a planificação e realização do ensino, a análise e avaliação são apresentadas como tarefas centrais do professor”. Neste sentido, importa mencionar que as reflexões que foram realizadas posteriormente a cada aula lecionada foram um fator preponderante para o controlo do processo de planificação e realização da prática pedagógica. Isto porque, “sem uma reflexão posterior acerca das aulas, sem uma avaliação crítica do próprio trabalho, verifica-se imediatamente um retrocesso dos resultados em todos os aspetos do ensino: da aprendizagem, da docência, da sua planificação, preparação e realização” (Bento, 2003, p. 175).

“Professores críticos e exigentes procuram as causas na própria atuação e interrogam-se acerca dela” (Bento, 2003, p. 176). Desta forma, o mais importante é que cada docente, independentemente da conceção de Ensino, de Educação e de EF que tenha, seja capaz de perceber quais os métodos que conferem vantagens e desvantagens para o processo de ensino-aprendizagem. Sendo que é através da avaliação que ele será capaz de os identificar e posteriormente, proceder às alterações necessárias das suas práticas. Neste sentido, a exploração e experimentação dos instrumentos de avaliação foi um método recorrente no estágio profissional, com o intuito de atenuar a frustração sentida nesta área, assim como promover constantemente melhorias no meu processo de ensino.

Durante esta experiência, a configuração da minha avaliação assumiu as três modalidades de avaliação: avaliação diagnóstica, avaliação formativa e avaliação sumativa.

De acordo com a metodologia de ensino da nossa escola, era fundamental proceder à avaliação diagnóstica dos alunos em todas as matérias de ensino, dado que as várias modalidades iam ser lecionadas em simultâneo e ao longo do ano letivo. E, como avaliação diagnóstica permite a hierarquização dos conteúdos a abordar, foi fundamental em todos os níveis de planeamento do processo de ensino. Assim, para garantir um processo de ensino-aprendizagem adequado ao meu contexto e aos meus alunos, foi pertinente a recolha de informações nas duas primeiras semanas de aulas, permitindo identificar o nível competências da turma.

Neste sentido, todas as dificuldades inerentes ao processo de avaliação diagnóstica foram sentidas no início do estágio profissional. *“Sendo alvo de uma constante reflexão e experimentação, a avaliação diagnóstica tornou-se um processo que anseio desconstruir e explorar. Construir um instrumento que suporte a variabilidade do contexto escolar, apresenta-se como um projeto ambicioso. No entanto, a expectativa associada à elaboração de um instrumento que facilite a ação docente, aumentando a eficácia do processo de ensino-aprendizagem é a principal fonte de encorajamento”* (Reflexão 5 e 6). Neste sentido, denoto uma tentativa clara de colmatar os problemas que urgiram dos momentos de avaliação. Porém, como cada momento apresentava características muito particulares, assumiu-se particularmente difícil tomar medidas que colmatassem algumas das dificuldades que ia sentindo.

No que concerne à avaliação formativa, Vickers (1990) afirma que a mesma ocorre continuamente, com várias oportunidades de avaliação disponíveis. Neste sentido, devo confessar que antes do estágio profissional não prestava muita atenção a este tipo de avaliação, uma vez que não tinha noção do poder que detém na facilitação do processo de avaliação sumativa, nem compreendia vantagens que apresentava nas melhorias do processo de ensino. Afortunadamente, o estágio profissional eliminou esta visão limitada acerca da

avaliação formativa, possibilitando o meu crescimento e desenvolvimento profissional em várias áreas da docência.

Neste seguimento, a avaliação formativa permite ao professor um acompanhamento progressivo do aluno, o registo de informações importantes acerca do seu desempenho, retirar ilações acerca dos objetivos atingidos ou a atingir e identificar as dificuldades apresentadas pelos alunos na concretização do processo de aprendizagem. Por conseguinte, este método de avaliação permite uma aproximação do nível de competência percecionado ao nível real de competências, sendo que é importante para os professores e para os alunos ter este conhecimento. Por um lado, foram construídos instrumentos de análise do comportamento dos alunos, como intuito de registar progressivamente os indicadores do nível de competência dos alunos. Por outro, apesar de as grelhas de pontuação que cada uma das equipas tinha apresentarem critérios de êxito quantitativos, estas informações também nos permitem compreender a forma com que os alunos se envolvem nas tarefas propostas.

Quanto à avaliação sumativa, de acordo com Vickers (1990), ocorre numa ocasião, na conclusão de uma UD ou de um ano letivo. Como a nossa metodologia de trabalho tinha por base vários estímulos dispersos pelas diferentes aulas, as avaliações sumativas do 1º e 2º foram resultado de uma conversão dos dados qualitativos recolhidos para quantitativos, à exceção do último período, visto que assinalava o final do ano letivo. Importa mencionar que existe um reconhecimento social inerente a avaliação sumativa, uma vez que permite a elaboração de *rankings* entre os alunos. No entanto, importa salientar que o seu propósito é a avaliação do processo de ensino aprendizagem, pretendendo averiguar o nível de retenção de aprendizagens.

A nota final de cada período de EF é obtida através da aplicação da seguinte fórmula: $(\text{Domínio Motor} + \text{Conhecimentos}) \times 55\% + \text{Domínio Atitudinal (auto/hetero avaliação no final de cada aula)} \times 30\% + \text{Aptidão Física (fitnessgram)} \times 15\%$. De realçar que a nota final do segundo período é obtida pela seguinte fórmula: $1^{\circ}P \times 60\% + 2^{\circ}P \times 40\%$. De igual forma, a nota final do terceiro período é obtida através da seguinte operação: $2^{\circ}P \times 60\% + 3^{\circ}P \times 40\%$.

Neste sentido, é possível afirmar que as notas na Escola Secundária Alberto Sampaio são construídas gradualmente ao longo do tempo, aproximando-se de forma mais fiável ao trabalho que é desenvolvido pelos alunos ao longo do ano letivo. De acrescentar que a nota do domínio motor e conhecimentos é sustentada nas avaliações formativa e sumativas realizadas, tendo critérios de referência. Por outro lado, a nota do comportamento e atitudes resulta da autoavaliação dos alunos aos critérios «eu-eu», «eu-tarefa» e «eu-outros, sendo este procedimento realizado no final de cada aula.

Relativamente às grelhas de avaliação, importa mencionar que o Professor Cooperante deu-nos liberdade total para proceder à sua construção, aconselhando-nos a explorar esta área, com o intuito de encontrar o sistema mais adequado de observação e registo dos comportamentos desejados. Foram várias as tentativas de encontrar um sistema que facilitasse este processo, conseguindo alcançar sucesso em alguns pontos importantes da observação, sem nunca atingir o patamar desejado.

Para terminar, importa mencionar que as dificuldades inerentes ao processo de avaliação fizeram com que desejasse aumentar o nível de simplicidade e objetividade desta área. Contudo, hoje reconheço que a avaliação nunca terá o rosto desejado, uma vez que está aprisionada à sua complexidade e subjetividade. Por isso, tenho que aprender a encarar este processo de forma natural, uma vez que não deixará de fazer parte do ensino.

4.2. Área II: Participação na Escola e Relação com a Comunidade

4.2.1. Reuniões – da intensa partilha aos verdadeiros propósitos da socialização do conhecimento

“Ninguém é sujeito na solidão e no isolamento; é sempre *entre* sujeitos que cada um de nós é sujeito: o sentido da vida humana não é um monólogo, mas tem origem no comércio do sentido, de uma polifonia coral”.

Savater (2006, p. 41)

As palavras do Professor Cooperante Arnaldino Ferreira ecoaram na minha cabeça vezes e vezes sem conta por longos segundos. Ainda hoje julgo ser capaz de recordar as palavras que utilizou para dizer que era um grande desperdício da humanidade, deixar o conhecimento fechado numa gaveta e não o socializar. Neste sentido, a forma como metaforicamente falou da nossa quota de responsabilidade na partilha e na receção de conhecimentos, acrescentou uma beleza pura e profunda ao seu discurso. A escola é um lugar privilegiado para as constantes permutas de todo o tipo de saberes, não sendo só os alunos a precisar de maturar os seus conhecimentos. Os professores também devem sinalizar isso como uma das suas principais preocupações, uma vez que permite o seu progresso e conseqüentemente, o dos seus alunos e da Educação. Neste sentido, importa salientar que a reunião geral, a reunião de diretores de turma, a reunião do departamento de Educação Física, a reunião do conselho de turma e as reuniões com o Professor Cooperante, fizeram parte do calendário letivo de cada um professores-estagiários, possibilitando novas aprendizagens acerca do contexto de prática docente.

Assim sendo, a reunião geral permitiu aos professores-estagiários o contacto com os docentes do Agrupamento de Escolas Alberto Sampaio. E, dos assuntos expostos quero destacar algumas palavras mencionadas pelo nosso diretor e por uma representante da direção. Em primeiro lugar, o discurso de abertura desta reunião incidiu na necessidade de renovar e inovar a escola. Isto porque, os professores estão a ficar “velhos”, uma velhice não de natureza física, mas de ideais. Respira-se nas escolas de hoje uma docência cristalizada. Estas são palavras de esperança para os novos docentes, aqueles que terminam a sua formação e se mostram entusiásticos, impetuosos e arrebatadores. O único problema que se coloca, é se quando estes docentes tiverem o seu lugar na escola, o seu ímpeto arrojado não será sombra do passado.

Em segundo lugar, o discurso do diretor da escola recaiu numa analogia com a expressão «copo meio-vazio e copo meio-cheio», relativamente ao ano transato. Os principais elementos com poder de decisão educativa na escola olham para o que passou sob uma perspectiva de copo meio-vazio. Isto porque,

ainda que tenham cumprido as metas estabelecidas, a ambição de fazer mais e melhor é um ponto fundamental para a evolução. Por outro lado, a restante comunidade educativa tem uma visão de copo meio-cheio em relação ao que foi realizado. A escola alimenta-se destas duas perspetivas, ou seja, dos sucessos que lhe pertencem e da intenção de novas conquistas. Não se pode retomar velhos hábitos para que as coisas caminhem em direção à excelência (Cortella, 2015, p. 66). Portanto, este foi um excelente discurso para alertar de que não serve de nada fazer as mesmas coisas se queremos novos resultados. Embora o discurso tenha sido incitante e animador, o meu papel foi passivo, tal como o da maioria dos professores presentes no auditório. Contudo, é pertinente realçar que posteriormente a este momento, fiquei mais esclarecida acerca dos aspetos de natureza organizacional e estratégias adotadas, sentindo-me integrada no modo de funcionamento do AESAS.

Tal como irás tomar conhecimento mais adiante, um dos pontos mais frágeis do meu estágio profissional foi a assessoria ao diretor(a) de turma (DT), uma vez que não foi realizado qualquer período prático nesta função. Ainda assim, o facto de ter participado na reunião de diretores de turma, permitiu relembrar as suas funções e melhor compreender as orientações e procedimentos que delimitam as suas práticas. Neste sentido, as diversas tarefas a serem realizadas pelo DT, exigem-lhe uma capacidade de nortear e gerir a turma e os alunos que dela fazem parte, assegurando a eficiência do processo de ensino aprendizagem.

A minha condição de atleta profissional foi um entrave real à inspiração e expiração do ambiente escolar. Por conseguinte, as reuniões do departamento de Educação Física foram algumas das principais vítimas. Mesmo não tendo participado em nenhuma delas, reconheço a sua fulcral importância para a compreensão do funcionamento da disciplina de EF no AESAS. Tenho a certeza que nestas reuniões existe uma partilha de ideologias, seguida de reflexões pertinentes, com algumas discussões (saudáveis) à mistura, tendo em vista uma melhoria significativa do processo de ensino. Por outro lado, a presença neste ambiente agitado e partilhado por colegas de trabalho, podia ter-me fornecido

indicadores acerca da união do grupo de Educação Física, reconhecendo se existe ou não um pensamento coletivo para atingir os objetivos definidos.

Todos estes momentos criaram condições favoráveis ao meu crescimento enquanto docente. Contudo, as reuniões de conselho de turma e as reuniões com o Professor Cooperante, que falarei por último, foram sem sombra de dúvida aquelas com maior impacto. Neste seguimento, importa referir que as reuniões de conselho de turma destacaram-se, pelo facto de desenvolverem sentimentos profundos de integração e «poder». Não sei o que tu pensas acerca do teu estágio profissional, mas peço que não te deixes levar pela ideia de que deverás ser um elemento à parte da comunidade escolar. Fazes parte de um todo que precisa da tua parte. Portanto, ter voz perante os docentes das outras disciplinas foi um momento notável para mim. Todavia, importa salientar que este sentido de pertença é fruto do trabalho do Professor Arnaldino, fazendo com que sejamos vistos e tratados como professores em todos os momentos.

A reunião do conselho de turma do terceiro período foi uma prova viva da minha capacidade de ação neste contexto. Infelizmente, as alterações nas notas das disciplinas consideradas secundárias, como o caso da Educação Física, são mais frequentes do que seria aceitável. Nesta lógica, a capacidade de assumir uma posição de fidelidade à disciplina foi um momento satisfação para mim, não concordando com uma subida de algumas notas. Cada caso é um caso e deve ser analisado particularmente, mas nesta circunstância julgo ter tomado a atitude correta, uma vez que fui quem conviveu intrinsecamente com a turma no contexto da Educação Física. Por outro lado, estas reuniões são sempre momentos de tensão para os docentes, visto que de certa forma ficam expostos aos olhares dos colegas. Neste sentido, permitiram-me reconhecer diversas posturas e perfis docentes, assim como filtrar as coisas mais importante que surgiram da partilha de ideologias, ceticismos, da exposição de inseguranças e fragilidades, dos subtis ataques entre docentes e dos francos elogios. Resta, sobretudo, o conforto de sentir que muitos deles partilhavam das minhas dúvidas e inseguranças, tinham os mesmos dilemas e procuravam sempre o melhor para os seus alunos.

Para terminar, não há forma de expressar o valor e o contributo das reuniões com o nosso professor cooperante. O seu propósito estava claramente relacionado, numa primeira instância, com a necessidade de existir constantes momentos de interação informal e profunda, podendo assim serem reveladas as principais características de cada um dos seres humanos que constituíram esta equipa. Neste sentido, o desenvolvimento das relações humanas é um grande passo para a criação de um ambiente de aprendizagens múltiplas e bidirecionais.

4.2.2. Desporto Escolar

“As informações são arquivadas na memória, as experiências são cravadas no coração”.

Cury (2003, p. 75)

Ao recordar os meus tempos de aluna, constato que o desporto escolar foi uma das áreas que mais momentos prazerosos me proporcionou durante o meu percurso escolar. Ainda que a modalidade e as funções sejam diferentes, estava curiosa para perceber de que forma é que o regresso a este ambiente, poderia trazer de volta algumas das emoções e sentimentos escondidos nos recantos da minha memória. Por essa razão, não faz qualquer sentido fazer uma mera descrição desta experiência, até porque cada professor-estagiário a vive de forma diferente. Portanto, pretendo dar mais atenção ao lado emocional dos momentos que desfrutei, sendo essencialmente nesta componente que se destacaram situações mais marcantes.

Neste sentido, quero informar-te acerca da frequência e extensão desta experiência. Por isso, importa mencionar que os condicionalismos do meu projeto na área do desporto de recreação, só me permitiram participar ativamente nesta atividade escolar um dia por semana durante o segundo período. De acordo com estes dados, poderás pensar que este espaço temporal não foi suficiente para reunir as condições necessárias ao meu desenvolvimento profissional, pessoal e social. Contudo, vou mostrar-te que estás errado e que houve a possibilidade de vivenciar muitas coisas, uma vez que na maior parte dos casos o que interessa verdadeiramente, é a qualidade e não a quantidade.

Depois de integrar este grupo, percebi que o trabalho desenvolvido por todos os elementos responsáveis por esta área escolar, gerou uma verdadeira cultura de sacrifício, perfeccionismo, dedicação e disciplina nos atletas, valores inerentes a qualquer desporto, promovendo aprendizagens muito ricas e significativas. Portanto, este ambiente onde se respirou e transpirou ginástica, permitiu uma melhoria do conhecimento do conteúdo desta matéria de ensino, contribuindo posteriormente, para a otimização do processo de ensino. Assim sendo, para além da aquisição, renovação e inovação de conhecimento teórico-prático da modalidade, o desporto escolar possibilitou uma microexperiência de realização do processo educativo, onde se desenvolveram competências docentes importantes ao exercício da profissão.

Mesmo que não tivéssemos autonomia para dar o nosso cunho pessoal na construção dos exercícios realizados em cada sessão de treino, tínhamos um papel ativo na organização e gestão do treino, no processo de instrução, sendo também possível o estabelecimento de uma relação pedagógica com os atletas. Por outro lado, a riqueza desta experiência permitiu aprimorar a minha capacidade de observação e de análise a um patamar superior, tendo sido também nesta área reconhecidas melhorias significativas e que posteriormente, influenciaram de forma positiva a realização do processo educativo com as minhas turmas. Por estas razões, as experiências vividas no desporto escolar com o grupo de ginástica foram muito enriquecedoras, promovendo o meu desenvolvimento profissional.

Os momentos que me marcaram mais dizem respeito, essencialmente, à interação humana que foi possível criar com este grupo de meninas e meninos. Toda a gente sabe que a ginástica é uma área cuja disciplina e rigor não podem faltar. Portanto, metaforicamente falando, sair deste registo «militar» era como dar o corpo às balas. Por essa razão, era particularmente engraçado ver toda a agitação e desordem que os atletas provocavam no início de cada treino, só para se certificarem que cumprimentavam os professores-estagiários com um «dá cá mais cinco», abraços apertados e beijos cheios de ternura. O ritual era sempre o mesmo. Seguiam-se os gritos ensurdecedores das professoras e a fila volta a

ficar alinhada, mudando apenas os sorrisos marotos e a visível satisfação de quem desafiou as ordens.

Para terminar, sinto-me uma privilegiada por ter feito parte deste enorme projeto da Escola Secundária Alberto Sampaio. Ainda mais, quando soube que esta iniciativa é resultado de muitas horas de trabalho e investimento de um colega da nossa área, que por coincidência é irmão de um grande amigo nosso e que encontrou outra forma de ter lugar na Escola. Por essa razão, podemos especulativamente mencionar que este é um indicador da existência de um projeto com características únicas e irreproduzíveis. Neste sentido, só quem teve a sorte de participar ativamente nestas atividades é que reconhece a sua grandeza e, valoriza todo o trabalho que é desenvolvido ao longo de um ano letivo. O reconhecimento nacional que os vários grupos de ginástica da ESAS têm não é fruto do acaso. Muito pelo contrário, é resultado de muitas horas de trabalho e dedicação a um projeto, cujos propósitos são reconhecidos por todos os membros desta pequena comunidade. Os sucessos individuais e coletivos alcançados aumentam a exigência de quem todos os dias trabalha para melhorar o que está a ser feito.

4.2.3. Histórias da Minha Escola – o olhar de uma estagiária acerca das atividades extracurriculares

“A verdadeira riqueza vai muito além do que normalmente pensamos, e mede-se por algo mais do que dinheiro”.

Kiyosaki & Lechter (2015, p. 22)

Por detrás dos muros que cercam cada escola, existem milhões de histórias para contar e outras tantas que ficarão por contar. Os olhares que surgem de fora, por mais atentos que sejam, jamais conseguirão sentir o que o coração de quem lá dentro está sente. Mas, antes de iniciarmos esta viagem pelas atividades extracurriculares que foram realizadas durante o ano letivo, importa referir que por motivos desportivos não foi possível estar presente na 3ª Prova do Troféu ESAS, uma vez que estava ao serviço da Seleção Nacional AA.

O dia 15 de Dezembro assinala o dia da 1ª Prova do Troféu ESAS e, esta é uma das histórias que faço questão que não fique por contar. No dia seguinte à prova, acordei com a sensação de que nem eu própria tinha consciência da dimensão que este evento teve para a comunidade escolar e em particular, para o grupo de Educação Física da ESAS. Recordo o quão satisfeita estava por passados três meses de árduo trabalho, ter a oportunidade de desfrutar de um momento diferente no estágio profissional. “*Porventura, este momento tornou-se importante para mim pela ansia de escapar às incumbências rotineiras que assombravam o meu quotidiano*” (Reflexão 1ª Prova do Troféu ESAS). Pois, “temos a carência profunda e necessidade urgente de a vida ser muito mais a realização de uma obra do que de um fardo que se carrega quotidianamente” (Cortella, 2015, p. 18).

A preparação desta prova não exigiu muito dos professores-estagiários, uma vez que o Professor Cooperante assumiu a responsabilidade total na sua organização e também, porque estava coadjuvado pelos elementos do grupo de Educação Física da ESAS. Nestes momentos é importante sentir que paira no ar uma sinergia, isto é, uma força conjunta que nos obriga a olhar para o outro não como um estranho, mas como alguém que caminha connosco lado a lado. Desta forma, estávamos responsáveis por tarefas simples de organização e gestão da prova, estando disponíveis para ajudar sempre que fosse necessário. Mesmo assim o nosso contributo foi importante, que mais não seja para aliviar o trabalho de outrem ou prestar atenção às tarefas de realização simples, que muitas vezes são esquecidas, pelo facto de estarmos focados naquelas cuja realização é óbvia.

Ao longo do tempo, a capacidade de me autoeducar e a presença em ambientes que potenciaram o meu desenvolvimento, contribuíram para a construção de uma forma *se ser e estar* muito particulares. Por conseguinte, sempre que há um envolvimento ou comprometimento da minha parte com a realização de uma tarefa, procuro sempre atuar de forma eficiente e eficaz. Isto porque, “o que eu pretendo no meu trabalho é ter a minha obra reconhecida, sentir-me importante no conjunto dessa obra” (Cortella, 2015, p. 76). Logo, a forma como abracei esta iniciativa proporcionou momentos de aprendizagem

relevantes na rentabilização de recursos materiais, espaciais e humanos, no desenvolvimento de estratégias de gestão e no reconhecimento de características determinantes para o exercício da liderança. Por isso, senti-me satisfeita pelo envolvimento que tive neste projeto e pela minha capacidade de identificar os momentos de aprendizagem que enriqueceram o meu *ser*. Terminado este momento de partilha na comunidade escolar, reconheci que experienciei um momento que caracterizou a singularidade do contexto escolar em que estava inserida e para um professor-estagiário, não há nada mais gratificante do que o sentimento de pretensa.

A organização da 2ª Prova do Troféu ESAS foi da responsabilidade dos professores-estagiários, tendo sido coadjuvados pelo Professor Cooperante e pelos restantes elementos do departamento de Educação Física. Oriundos de culturas escolares diferenciadas, facilmente reconhecemos os pontos comuns da nossa formação escolar. Contudo, os momentos que cada um de nós traz na bagagem acerca das atividades extracurriculares, que na minha opinião são verdadeiramente marcantes para os alunos, são claramente distintos. Por isso, a colisão de perspetivas e expectativas associadas à organização deste evento escolar, apresentou-se como um dos primeiros obstáculos que tivemos de ultrapassar. “Somos todos anjos com uma só asa; e só podemos voar quando abraçados uns aos outros” (Luciano de Crescenzo cit. por Cortella, 2015, p. 122). Portanto, importa salientar que o trabalho em equipa foi fundamental para transpor a linha que separava a teimosa projeção da concretização efetiva do que tínhamos em mente.

No que diz respeito à preparação da prova, as indicações facultadas pelo Professor Arnaldino foram preciosas para aclarar as nossas intenções, permitindo uma hierarquização dos pilares da organização e gestão deste tipo de evento escolar. Por um lado, o acesso a exemplares realizados em anos anteriores facilitou bastante a nossa atuação, uma vez que representavam formas de realizar aquilo que nos foi proposto. Por outro lado, acabaram por condicionar nossa criatividade, dado que estávamos presos ao que já existia. No meu entendimento, fomos capazes de manter aquilo que era mais importante e sobretudo, acrescentar algo positivo através do nosso cunho pessoal. “Não há

atalhos na aprendizagem. É necessário submeter-se à humilhação de fazer perguntas, à aridez de conceitos complexos e à concessão de tempo para praticar o ofício, mas nenhum conforto que derive da manutenção do *statu quo* supera o sentimento de realização pessoal” (Arment, 2014, p. 44).

Julgo pertinente salientar a importância que o trabalho de equipa apresenta na concretização de atividades com esta dimensão. Tendo em consideração este conceito de coletividade, entendo que todos temos a consciência de que mesmo assim, existem e existirão sempre elementos com maior predisposição para liderar. “Nós não nascemos líderes, tornamo-nos líderes ao longo da vida com os outros” (Cortella, 2015, p. 85). Neste sentido, é relevante para quem tem posições de liderança, perceber a quantidade e a qualidade dos recursos humanos que tem ao seu dispor. Isto porque, no plano das intenções, todo e qualquer ser humano se preenche, se engrandece, se enaltece, mas são raros aqueles em que reconheço tamanha grandeza.

Para terminar, tenho pena que nenhum dos meus alunos se tenha inscrito para participar nestas provas. Na minha condição de aluna sempre admirei a comunidade escolar, pela preocupação em nos proporcionar momentos tão ricos e únicos, que deviam ser do interesse de todos os alunos. Porque são estas atividades que nos viabilizam vivência de momentos inesquecíveis e nos permitem o desenvolvimento de características pessoais e sociais, que outros contextos escolares não possibilitam. Por isso, espero que a ESAS tenha sempre a preocupação de reservar no seu calendário escolar, datas para realização de atividades extracurriculares. “Nem tudo o que vem do passado é para ser descartado; há aquilo que vem do passado que deve ser guardado, protegido, levado adiante” (Cortella, 2015, p. 89). Independentemente da pessoa que liderar este processo, espero também que o faça sempre de bom grado e ciente da relevância que tem para a conservação de uma identidade escolar. Sendo esta uma das principais razões para a continuação de toda e qualquer atividade que assegure a manutenção de uma identidade.

4.2.4. Direção de Turma – a «infelicidade» de uma experiência de natureza teórica

“Não é possível que um qualquer homem ou uma qualquer mulher desenvolvam um qualquer trabalho se não tiverem consciência clara da finalidade dessa atividade”.

Cortella (2015, p. 82)

Há uma grande improbabilidade de duas pessoas diferentes sentirem de igual forma a mesma experiência, uma vez que esta resulta da interpretação e reinterpretção dos pensamentos, sentimentos e emoções vividas por aquela pessoa naquele momento particular da sua vida. Com muita pena minha, não posso partilhar contigo um único momento marcante que seja, relativamente à assessoria ao diretor de turma, estando aprisionada ao conhecimento teórico que tenho acerca desta área.

Na escola o DT exerce uma atividade fundamental, na medida em que, este professor assume o papel de gestor pedagógico que acumula uma tripla função: a relação estabelecida com os alunos, com os encarregados de educação e com os restantes professores da turma (Boavista & Sousa, 2013). Assim sendo, apresenta-se como um mediador entre os alunos, professores e encarregados de educação, para gerir e resolver conflitos, problemas, questões burocráticas, atuando sempre para assegurar o bem-estar dos alunos e um processo de ensino-aprendizagem eficaz.

Para terminar, os conhecimentos que detenho acerca do papel do diretor de turma na comunidade escolar são consequência da minha formação inicial e de algumas sessões de aclaração que tivemos com o Professor Cooperante. No entanto, o facto de não ter tido a oportunidade de experimentar situações reais de assessoria ao diretor de turma, não significa que a compreensão acerca do seu papel e funções tenha sido comprometida. Isto porque, não fazia qualquer sentido estar a fazer uma descrição massuda das tarefas e funções do diretor de turma, uma vez que este documento tem o propósito de contar histórias, experiências e acontecimentos marcantes para o professor-estagiário.

4.3. Área III: Desenvolvimento Profissional

4.3.1. Reflexão – aprisionar a inteligência aceitando passivamente a informação

“Os grandes pensadores foram sempre exímios questionadores que usaram a arte da dúvida e da crítica para abrir o mundo das ideias”.

Cury (2015, p. 95)

Segundo Oliveira & Serrazina (2002) , os professores que refletem em ação e sobre a ação estão envolvidos num processo investigativo, tentando quer compreenderem-se melhor a si próprios como professores, quer procurando melhorar o seu ensino. Neste sentido, o desenvolvimento profissional de cada docente está diretamente relacionado com a sua capacidade reflexiva, podendo através da reflexão desenvolver conhecimentos e competências fundamentais na área docente. Os professores têm de se comportar como agentes ativos, não só do seu próprio desenvolvimento, mas também do funcionamento das escolas como organização ao serviço do grande projeto social que é a formação dos estudantes (Alarcão, 1996). Por essa razão, podemos afirmar que o professor não deve restringir as suas práticas reflexivas ao processo de ensino-aprendizagem, servindo-se dela também para refletir acerca de outras questões que englobem a escola.

Shön (1987) afirma que existem três tipos de reflexão: reflexão na ação; reflexão sobre a ação e reflexão sobre a reflexão na ação. Na primeira, segundo Alarcão (1996), os professores refletem no decurso da própria ação sem a interromperem. É sobretudo uma consciencialização do que está a acontecer, ou seja, é uma reflexão sobre a ação durante o momento em que ela ocorre.

De nada serve recorrer à reflexão se não a usarmos para melhorar as nossas práticas. Neste sentido, ao longo deste estágio profissional as reflexões permitiram-me reconhecer os indicadores que me solicitavam a manutenção ou alteração da minha atuação. Naturalmente, existiram formas de atuar que estavam enquadradas com os objetivos estipulados, assim como também existiram aquelas que não eram capazes de corresponder às necessidades do processo de ensino-aprendizagem. Por essa razão, as reflexões assumem uma

importância extrema na concretização das intenções educativas de qualquer docente.

Em relação à reflexão sobre a ação, podemos dizer que esta ocorre *a posteriori*, ou seja, ocorre através da recordação dos momentos marcantes no processo de ensino e que exige uma posterior reflexão. Tal como advogam Oliveira & Serrazina (2002), é na reflexão sobre a ação que se consciencializa o conhecimento tácito e se reformula o pensamento. Desta forma, julgo que este tipo de reflexão foi predominante durante o estágio profissional, sendo sustentada na realização de documentos reflexivos – reflexões de aula - das práticas docentes. Por conseguinte, as reconstruções mentais realizadas aos momentos que vivi durante a lecionação das aulas, permitiram uma intervenção intencional e eficaz nos problemas que iam surgindo, assim como aumentar a eficácia das situações de aprendizagem propostas.

A reflexão sobre a reflexão na ação ajuda o profissional a progredir no seu desenvolvimento, assumindo uma orientação para a ação futura (Oliveira & Serrazina, 2002). Este tipo de reflexão dá continuidade aos tipos de reflexão mencionadas anteriormente e é elementar para o desenvolvimento e evolução do conhecimento do docente. Neste sentido, a reflexão acerca da intervenção e tomadas de decisão permitem ao docente uma evolução profissional palpável, existindo momentos de questionamento das ações, comportamentos e tomadas de decisão durante o processo ensino.

Para terminar, sinto-me bastante satisfeita com o resultado das reflexões que elaborei ao longo do estágio profissional. Pois, para além de terem sido preponderantes no cumprimento das minhas intenções educativas, no meu desenvolvimento profissional, pessoal e social, na melhoria do processo de ensino-aprendizagem, contribuíram de forma significativa para a construção do relatório de estágio.

4.3.2. Olhares – ver e ouvir para sentir

“Uma pessoa humilde sabe que o seu não é o único modo de ser, o único modo de pensar. Aliás, a pessoa que tem humildade usa o outro como fonte de renovação”.

Cortella (2015, p. 90)

Não tenho dúvidas de que o tempo dedicado à observação das aulas lecionadas por outros colegas de profissão poderá desencadear aprendizagens significativas. Contudo, as limitações que a prática desportiva me colocou ao longo do estágio profissional, não permitiram que atingisse o conhecimento desejado acerca desta temática. Por isso, pretendo falar com humildade acerca das escassas observações que realizei e de que forma é que contribuíram para o meu crescimento profissional.

Neste sentido, importa mencionar que a mera descrição e registo das ocorrências da aula, por si só, não conferem qualquer vantagem na aquisição de conhecimentos e na identificação de estratégias optimizadoras do processo de aprendizagem. A par disso, tem que existir uma profunda reflexão acerca das ocasiões que nos saltam à vista. Portanto, é da reflexão que realizamos no momento em que observamos um comportamento ou posteriormente à sua ocorrência, que nos desenvolvemos nos vários domínios da ação docente. As observações que realizamos devem ser vistas como momentos oportunos à crítica e reflexão do processo de ensino-aprendizagem, da atuação dos alunos e dos professores responsáveis pela turma. Desta forma, é importante compreender que as experiências de outros docentes são também uma fonte de conhecimento, desde que estejamos predispostos a aprender com elas.

Mesmo que quisesse aproveitar o estágio profissional para mudar a minha visão relativamente às observações, a escassez com que foram realizadas, não despontou curiosidade suficiente para explorar e experimentar novos métodos nesta área. Ainda assim, foram utilizados instrumentos de observação, com o intuito de registar os comportamentos efetuados, quer pelo professor, quer pelos seus alunos, durante o tempo de cada aula. A maior vantagem que estes instrumentos de observação possuem, diz respeito à facilidade com que compreendemos a globalidade dos comportamentos efetuados. No entanto, as preocupações com o constante registo das ações prejudicam a capacidade do observador em prestar atenção a outros comportamentos que poderão ocorrer enquanto este procede aos registos. Por isso, um número reduzido e explícito de conteúdos a ser observados poderá conferir algumas vantagens para quem está a analisar a aula e facilitar o registo dos comportamentos a observar.

Para terminar, se as observações não são progressivas, temos que ter em atenção à falta de conhecimento e ignorância, relativamente ao ponto de partida. Portanto, os momentos de observação servem fundamentalmente para provocar a reflexão e despontar nos professores uma atitude crítica perante aquilo que os seus olhos observam e aquilo que a sua mente absorve. Apesar de não ter formalizado todas as observações que realizei, julgo que este não é um critério que impede o progresso, o crescimento e a evolução, até porque a maioria delas era realizada num curto espaço de tempo, não se justificando a realização de um reflexão escrita. Isto porque, considero um momento bastante complexo e passível de ser excessivamente crítico.

4.3.3. Estudo de Investigação-Ação: Perguntas que ficaram por responder

Os condicionalismos que tive ao longo do estágio profissional e posteriormente, na realização deste documento ditaram que esta área não apresentasse a estrutura formal de um estudo de investigação. Ainda assim, julgo importante escrever acerca desta temática, não só para assinalar que cumpro a tarefa de a realizar no estágio profissional, como também para partilhar convosco estes momentos de desenvolvimento profissional.

Os problemas que a prática me foi colocando ao longo do estágio profissional não eram suficientemente significativos para que pudesse extrair uma temática alvo de investigação. Contudo, a incoerência existente em alguns comportamentos da turma, suscitaram a curiosidade de compreender quais as razões que levavam alunos que não gostavam de EF a estar motivados e pelo contrário, alunos que gostavam da disciplina a poupar o seu investimento. Neste sentido, foi aplicado um questionário tendo como principal objetivo a compreensão das razões que poderão levar a este tipo de comportamentos inesperados nas aulas de Educação Física.

Os alunos que participaram no estudo pertenciam a uma turma do 10º ano, do curso ciências e tecnologias da Escola Secundária Alberto Sampaio,

matriculados na disciplina de Educação Física. De referir que foram escolhidos trinta participantes, vinte do sexo feminino e dez do sexo masculino, cujas idades se situavam entre os 14 e os 17 anos. Não houve qualquer critério de inclusão ou exclusão dos elementos constituintes da amostra, uma vez que tinha todo o interesse em que o maior número de alunos respondesse às questões.

O instrumento utilizado neste estudo de investigação-ação é constituído por um conjunto de questões abertas sobre as perceções que os alunos tinham acerca das suas aulas de Educação Física e sobre a prestação dos seus intervenientes - professora e colegas. Neste sentido, era constituído por seis questões, nas quais os participantes tinham a oportunidade de dar opinião sobre as aulas de Educação Física que já tinham tido até ao momento e clarificar se os intervenientes do processo de ensino-aprendizagem, tinham uma influência positiva ou negativa na qualidade das aulas. Portanto, o objetivo era recolher informações o mais concretas possíveis relativamente a estas temáticas e posteriormente, utilizar essas informações para intervir nas necessidades que se colocariam.

Neste sentido, o questionário foi aplicado no início do segundo período, para que fosse possível utilizar as informações recolhidas na melhoria do processo ensino. O seu preenchimento só foi realizado após o esclarecimento dos objetivos, do consentimento de participação e anonimato, bem como o modo como deveriam proceder às respostas. Na minha opinião, importa referir que o anonimato foi fundamental para que os alunos pudessem expressar as suas opiniões livremente e sem medo de represálias, tornando as respostas dadas válidas e fiáveis.

Após a análise e identificação dos aspetos a melhorar, foram realizadas algumas alterações na condução do processo de ensino-aprendizagem e implementadas algumas estratégias pela professora/investigadora até ao final do ano letivo. Neste sentido, como forma de controlar se existia reconhecimento por parte dos alunos de mudanças significativas, isto é, reconhecidas pelos alunos, foram realizadas várias conversas informais, no final de algumas das sessões de prática pedagógica.

Para a análise das respostas dadas nos questionários foi utilizada a análise do conteúdo, uma vez que este modelo permite tratar de uma forma organizada dados diversos que apresentam um certo grau de profundidade e complexidade (Bardin, 2004). Para esse efeito, foram definidas *a priori* três categorias: (1) Percepção dos alunos acerca das aulas de Educação Física; (2) Influência dos elementos intervenientes do processo de ensino; (3) As mudanças necessárias. Por conseguinte, na primeira categoria foram incluídas todas as opiniões relevantes sobre as características da aula. Na segunda categoria foram integrados os pareceres positivos e negativos referentes à professora e aos colegas. Por fim, a última categoria continha as mudanças que os alunos referiram como necessárias e aprovadas por mim, assim como aquelas que efetivamente foram realizadas e reconhecidas pelos participantes.

A análise das respostas dadas permitiu reunir um conjunto de ideias-chave relativamente à temática abordada, nomeadamente: 1) a totalidade dos alunos gostavam e reconheciam o valor das suas aulas de Educação Física para o seu desenvolvimento motor, cognitivo e psicossocial; 2) nutriam sentimentos muito positivos pela professora, não indicando nada de relevante para que a sua atuação fosse alterada; 3) reconheciam nos colegas comportamentos inadequados, que prejudicavam o processo de ensino-aprendizagem, realçando apenas que a correção destes comportamentos tinha que partir da consciencialização de cada um.

Para concluir, importa mencionar que a natureza de algumas respostas promoveram alterações específicas na organização e gestão da aula, no processo de instrução, na escolha das situações de aprendizagem e na postura da professora perante os alunos que tinham comportamentos inapropriados. No sentido de compreender se os alunos reconheceram as alterações realizadas, existiram vários momentos informais de questionamento ao longo do ano letivo que forneceram respostas positivas por parte dos alunos. Por conseguinte, para além de ser gratificante ler algumas das respostas dadas por alguns alunos, alimentando o ego do professor relativamente à sua competência profissional, este tipo de intervenção é preponderante para compreender as percepções dos

alunos em relação às várias temáticas e posteriormente, atuar com vista a uma melhoria constante do processo de ensino-aprendizagem.

5. Conclusões e Perspetivas Futuras - o fim, o recomeço e um novo começo

“Na realidade, tudo se reduz à capacidade que temos de continuar a desenvolver a nossa criatividade e inteligência à medida que transpomos novas etapas da vida”.

Robinson (2011, p. 191)

O meu coração fica apertado quando recordo os momentos que constituíram a minha melhor história profissional. Nostalgia - é a palavra que melhor define o meu estado, três meses depois de dar por encerrado o estágio profissional. A viagem pelo mundo da docência foi realmente marcante a vários níveis e permitiu o meu desenvolvimento profissional, pessoal e social. “O conhecimento por si só não beneficia ninguém, a não ser que a pessoa que o adquira faça alguma coisa com ele” (Moran & Lennigton, 2014, p. 10). Neste sentido, esta foi uma excelente oportunidade para dar utilidade aos meus conhecimentos, renovar alguns deles e posteriormente, servir-me daqueles cujo envolvimento e o contexto real de ensino me proporcionou mas não me permitiu usufruir.

O balanço que faço deste ano situa-o a um nível particularmente exigente, no que diz respeito às obrigações académicas, desportivas e profissionais. “Caí na realidade e percebi que, se não estiver disposto a ser disciplinado com as minhas tarefas diárias, nada mudará e a minha visão nunca se irá concretizar” (Moran & Lennigton, 2014, pp. 152-153). Por isso, por mais árdua que tivesse sido em alguns momentos esta caminhada, nunca olhei para o estágio profissional como uma mera tarefa a cumprir. Como poderia? Estava a viver o meu sonho, era professora. Por isso, queria desfrutar e aproveitar todos os momentos desta experiência única, visto que não sabia quando voltaria a ter a oportunidade de viver algo assim. No fundo, aquilo que mais queria era que o meu sonho fosse cumprido.

Melhor do que viver um sonho sozinho é vivê-lo conjuntamente. Por essa razão, sinto-me particularmente satisfeita por ter construído e partilhado o meu sonho com excelentes pessoas como o Professor Cooperante e os meus colegas

de estágio. O trabalho que desenvolvemos juntos permitiu a atribuição de significado aos pressupostos teóricos que cada um tinha na sua bagagem de conhecimentos e competências docentes. Por conseguinte, estabelecemos uma relação estreita entre a teoria e a prática, com o intuito de utilizar os saberes teóricos para responder aos problemas que a prática nos colocava e edificar conhecimento teórico segundo uma perspectiva empírica.

De uma forma simples este documento permite acompanhar o trabalho que foi desenvolvido e os momentos mais marcantes da minha prática de ensino supervisionada. Por isso, importa mencionar que na carreira docente urge a necessidade de dar continuidade à formação profissional, pessoal e social, uma vez que abrangência do contexto educativo e o aparecimento recente das ciências do desporto, exigem que nenhum conhecimento seja dado como garantido. Neste sentido, sempre que possível procurei assumir uma postura crítica e reflexiva, sustentando em bibliografia algumas das palavras que utilizei para te contar a minha história.

Não há forma de mensurar o cumprimento do meu objetivo de natureza humana para este ano letivo. Contudo, ainda hoje mantenho a relação com os meus alunos e isto, por si só, diz muito a respeito da intensidade da relação que criámos. Portanto, na minha opinião, não há maior motivação para um docente do que perceber que de certa forma, ainda faz parte da vida dos seus alunos.

É neste contexto que me sinto feliz, confortável e realizada. Apesar de saber que não será em breve que irei exercer esta profissão, fiquei bastante feliz por ter a oportunidade de compreender o que realmente é ser professor. “O futuro que irá viver é aquele que cria agora, neste preciso momento” (Moran & Lennigton, 2014, p. 146). Desta forma, continuo todos os dias a escrever páginas possíveis para o meu futuro. Neste momento, a única certeza que tenho é que continuarei a ser atleta do Sporting Clube de Braga por mais uma época desportiva, focando-me na concretização de outros sonhos que me possuem. Para terminar, a docência é uma flor que foi plantada e que não pretendo que murche, esperando um dia ter a felicidade de voltar à escola, ao local onde fui realmente feliz.

6. Referências Bibliográficas

- Alarcão, I. (1996). *Formação reflexiva de professores: Estratégias de supervisão*. Porto: Porto Editora.
- Arment, B. (2014). *Um ano de sonho: Como conseguir a vida que sempre sonhou em apenas 365 dias* (1ª ed.). Lisboa: Pergaminho.
- Azevedo, J. (2010). Como construir uma escola de qualidade para todos, onde se aprenda melhor? *Projecto Fénix - Mais sucesso para todos: Memórias e dinâmicas de construção do sucesso escolar*. Consult. 2 de agosto de 2017, disponível em http://www.fep.porto.ucp.pt/sites/default/files/files/FEP/docs/Fenix_20101.pdf
- Bardin, L. (2004). *Análise do conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Batista, P., & Queirós, P. (2015a). O estágio profissional enquanto espaço de formação profissional. In P. Batista, P. Queirós & R. Rolim (Eds.), *Olhares sobre o estágio profissional em educação física* (pp. 33-51). Porto: Editora FADEUP.
- Batista, P., & Queirós, P. (2015b). (Re)colocar a aprendizagem no centro da Educação Física. In R. Ramiro, P. Batista & P. Queirós (Eds.), *Desafios renovados para a aprendizagem em Educação Física* (pp. 29-43). Porto: Editora FADEUP.
- Beauchamp, C., & Thomas, L. (2009). Understanding teacher identity: an overview of issues in the literature and implications for teacher education. *Cambridge Journal of Education*, 39(2), 175-189.
- Bento, J. (2007). Em defesa do desporto. In J. Bento & J. M. Constantino (Eds.), *Em defesa do desporto: Mutações e valores em conflito*. Lisboa: Almedina.
- Bento, J. O. (2003). *Planeamento e avaliação em educação física: Análise e avaliação do ensino* (3ª ed.). Lisboa: Livros Horizonte.
- Bento, J. O. (2010). *Da coragem, do orgulho e da paixão de ser professor: Auto-retrato* (2ª ed.). Belo Horizonte: Casa da Educação.

- Boavista, C., & Sousa, Ó. d. (2013). O diretor de turma: perfil e competências. *Revista Lusófona de Educação*, 77-93.
- Brunet, L. (1995). Clima de trabalho e eficácia da escola. In A. Nóvoa (Ed.), *As organizações escolares em análise*. Lisboa: Dom Quixote.
- Coelho, P. (2013). *O Alquimista* (1ª ed.). Lisboa: Bertrand Editora.
- Cortella, M. S. (2015). *Qual é a tua obra: Encontre um sentido maior para a sua vida e descubra como realizar os seus sonhos* (1ª ed.). Lisboa: Marcador.
- Crum, B. (1993). *A Critical Review of Competing PE Concepts*. Tilburg University: Institute for Social Research.
- Cury, A. (2003). *Pais brilhantes, professores fascinantes: Como formar jovens felizes e inteligentes* (1ª ed.). Lisboa: Pergaminho.
- Cury, A. (2015). *Nunca desista dos seus sonhos* (1ª ed.). Lisboa: Bertrand.
- Graça, A. (2015). O discurso pedagógico da Educação Física. In R. Rolim, P. Batista & P. Queirós (Eds.), *Desafios renovados para a aprendizagem em Educação Física* (pp. 11-27). Porto: Editora FADEUP.
- Kiyosaki, R. T., & Lechter, S. L. (2015). *Pai rico, pai pobre para jovens: Os segredos sobre dinheiro que a escola não te ensina* (1ª ed.). Braga: Editora Vogais.
- Marinho, T. (Ed.). (2015). *O valor de educar: Ser-se professor hoje*. Porto: Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.
- Matos, Z. (2014). Educação física na escola: Da necessidade da formação aos objetivos e conteúdos formativos. In I. Mesquita & J. Bento (Eds.), *Professor de educação física: Fundar e dignificar a profissão* (pp. 157-190). Porto: Editora FADEUP.
- Mesquita, I. (2005). *Pedagogia do treino: A formação em jogos desportivos coletivos* (3 ed.). Lisboa: Livros Horizonte.
- Mesquita, I., & Graça, A. (2011). Modelos instrucionais no ensino do desporto. In A. Rosado & I. Mesquita (Eds.), *Pedagogia do desporto* (pp. 39-68). Lisboa: FMH, Edições.
- Mialaret, G. (1980). *As Ciências da Educação*. Lisboa: Moraes Ed.
- Moran, B., & Lennigton, M. (2014). *Agora é a sua vez: Faça mais em 12 semanas do que outros em 12 meses*. Lisboa: Clube do Autor, S. A.

- Oliveira, I., & Serrazina, L. (2002). A reflexão e o professor como investigador. *Reflectir e investigar sobre a prática profissional*, 29.
- Piéron, M., & Delmelle, R. (1982). Augmented feedback in teaching physical education: Responses from the students. In M. Piéron & J. Cheffers (Eds.), *Studying the teacher in physical education* (pp. 141-150). Liège: AIESEP.
- Queirós, P. (2014a). Da formação à profissão: O lugar do estágio profissional. In P. Batista, A. Graça & P. Queirós (Eds.), *O estágio profissional na (re)construção da identidade profissional em Educação Física* (pp. 67-83). Porto: Editora FADEUP.
- Queirós, P. (2014b). Importância das questões deontológicas nas formação inicial de profissionais [de educação física e desporto]. In I. Mesquita & J. Bento (Eds.), *Professores de Educação Física: Fundar e dignificar a profissão*. Porto: Editora FADEUP.
- Robinson, K. (2011). *O elemento* (2ª ed.). Porto: Porto Editora.
- Rodrigues, E. (2015). Ser professor cooperante: das funções aos significados. In P. Batista, P. Queirós & R. Rolim (Eds.), *Olhares sobre o estágio profissional em educação física* (pp. 92-104). Porto: Editora FADEUP.
- Rolim, R. (2015). Revisitar o baú de orientador de estágio: Indagações, reflexões e retalhos sobre a supervisão do estágio profissional. In P. Batista, P. Queirós & R. Rolim (Eds.), *Olhares sobre o estágio profissional em educação física* (pp. 55-83). Porto: Editora FADEUP.
- Rosado, A. (2011). Pedagogia do desporto e desenvolvimento pessoal e social. In A. Rosado & I. Mesquita (Eds.), *Pedagogia do desporto* (pp. 9-20). Lisboa: FMH edições.
- Rosado, A., & Ferreira, V. (2011). Promoção de ambientes positivos de aprendizagem. In A. Rosado & I. Mesquita (Eds.), *Pedagogia do desporto* (pp. 185-206). Lisboa: FMH Edições.
- Rosado, A., & Mesquita, I. (2011). Melhorar a aprendizagem otimizando a instrução. In A. Rosado & I. Mesquita (Eds.), *Pedagogia do Desporto* (pp. 69-130). Lisboa: FMH, Edições.
- Santos, F., Batista, P., Sousa, T., Gomes, J., & Cunha, M. A. d. (2015). Perceções dos estudantes-estagiários acerca do processo formativo

- vivenciado em estágio e o seu contributo para a profissão. In P. Batista, P. Queirós & R. Rolim (Eds.), *Olhares sobre o estágio profissional em educação física* (pp. 193-205). Porto: Editora FADEUP.
- Savater, F. (2006). *O valor de educar* (1ª edição ed.). Lisboa: Dom Quixote.
- Schmidt, L. M. (2005). A desconhecida dinâmica da escola. In M. H. Ribas (Ed.), *Formação de professores: Escola, práticas e saberes*. Ponta Grossa: Editora UEPG.
- Shön, D. A. (1987). *Educating the reflective practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Siedentop, D. (1991). *Developing Teaching Skills in Physical Education* (3rd ed.). Palo Alto: Mayfield Publishing Company.
- Torres, L. L. (2005). Cultura organizacional no contexto escolar: o regresso à escola como desafio na reconstrução de um modelo teórico. *Ensaio: Avaliação e políticas públicas em educação*, 13, 435-451.
- Torres, L. L. (2008). A escola como entreposto cultural: o cultural e o simbólico no desenvolvimento democrático da escola. *Revista portuguesa de educação*, 21, 59-81.
- Vickers, J. (1990). *Instructional design for teaching physical education*. Champaign, IL: Human Kinetics.