



FACULDADE DE DESPORTO
UNIVERSIDADE DO PORTO

Aprender ao ensinar,
cultivando a semente do amor

Relatório de Estágio Profissional

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

Orientadora: Doutora Paula Maria Leite Queirós

Ana Beatriz Mendes dos Santos

Porto, setembro de 2018

Ficha de Catalogação

Santos, A. (2018). *Aprender ao ensinar, cultivando a semente do amor*. Porto: A. Santos. 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: EDUCAÇÃO FÍSICA, ESTÁGIO PROFISSIONAL, REFLEXÃO, AVALIAÇÃO.

“O essencial é invisível aos olhos”

Antoine de Saint-Exupéry

AGRADECIMENTOS

À professora Paula Queirós, que apesar do volume de trabalho gigantesco sempre se disponibilizou para nos abrir a porta. O seu profissionalismo e a envolvimento humana com os estudantes encantaram-me desde a primeira aula. Obrigada pelo otimismo e o constante incentivo na elaboração deste documento numa fase tão prematura.

À professora Andreia Canedo, por ter sido incansável no seu trabalho de orientação de estágio. Poucas serão as palavras para agradecer o que fez ao longo deste ano. Para mim, um verdadeiro exemplo de entrega profissional e pessoal.

Ao João, porque mesmo com poucas horas mal dormidas estiveste sempre bem-disposto. Sem dúvida que foste o mais “panicador” dos três, mas, ao mesmo tempo, soubeste ser muito compreensivo. Obrigada por nos termos refugiado nas conversas de voleibol para o bem da nossa sanidade mental quando tudo à nossa volta parecia caótico.

À Luísa, por teres vindo tantas vezes de Braga para fazeres o estágio na mesma escola que eu. Tudo o que escreva será insuficiente para traduzir estes cinco anos ao teu lado. Obrigada por me contagiares com a tua energia e por me conheceres tão bem. Levo-te no meu coração para toda a vida, koala.

Aos meus alunos, porque sem eles não faria sentido. Obrigada por me terem desafiado, podendo aprender imenso com vocês. Para mim, serão sempre inesquecíveis.

A toda a minha família, em especial aos meus pais e aos meus irmãos, que foram sem dúvida os meus alicerces para toda a minha formação. Mais do que me ampararem, iluminam a minha vida com afeto e dedicação. A ti, pai e mãe, obrigada pelo exemplo de amor incondicional que fazem transbordar. A

vocês, manos, porque são os meus melhores amigos e o vosso conselho e incentivo são sempre os mais especiais.

À FADEUP e aos professores e funcionários que a compõem, por todos os ensinamentos durante estes 5 anos. Estou certa que ter escolhido esta casa foi uma das decisões mais acertadas que realizei até aqui. Estes últimos anos foram sem dúvida os melhores que vivi! Com uma lágrima no canto do olho, sinto que chegou a derradeira altura de partir...

Obrigada a todos!

ÍNDICE GERAL

AGRADECIMENTOS	V
ÍNDICE GERAL	VII
ÍNDICE DE ANEXOS	XI
RESUMO	XIII
ABSTRACT	XV
LISTA DE ABREVIATURAS	XVII
1. Introdução	1
2. Enquadramento Pessoal.....	3
2.1. Apresentação da estagiária	3
2.2. Expectativas em relação ao Estágio Profissional	5
3. Enquadramento Institucional.....	9
3.1. Estágio Profissional	9
3.2. A Escola como instituição	11
3.3. Escola Básica e Secundária Rodrigues de Freitas.....	12
3.4. Caracterização do grupo de Educação Física – Percursos traduzidos em experiências.....	16
3.5. Caracterização do núcleo de estágio – A inteligência emocional como ingrediente para o sucesso.....	18
3.6. Caracterização das turmas atribuídas	20
3.6.1. Turma residente – Uma (trans)formação constante	20
3.6.2. Turma partilhada – Os perspicazes indolentes	25
3.7. Caracterização das professoras cooperante e orientadora	29
4. Enquadramento Operacional	33
4.1. Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem.....	33
4.1.1. Planeamento do ensino	33
4.1.1.1. Conceção de ensino.....	33
4.1.1.2. Planeamento anual.....	33

4.1.1.3.	Unidades didáticas	36
4.1.1.4.	Planos de aula	42
4.1.2.	Realização do ensino	45
4.1.2.1.	Vários professores para uma só turma – Que consequências?	46
4.1.2.2.	Desafiando-me e motivando os alunos através da dança....	52
4.1.2.3.	Implementação do MED no 6º ano – Outro caminho possível 55	
4.2.	Avaliação – Um (des)conforto necessário	60
4.2.1.	A utilização dos meios audiovisuais na avaliação	66
4.2.2.	Exercícios e <i>feedback</i> na avaliação – Que opinião?	70
4.2.3.	Responsabilizar e envolver os alunos durante a avaliação.....	72
4.3.	Participação na Escola	76
4.3.1.	Diretor de turma – O elo fundamental entre o meio familiar e o meio escolar	76
4.3.2.	Desporto escolar – O papel enquanto treinadora num contexto muito particular.....	80
4.3.3.	Corta-mato escolar e torneio de basquetebol – Fortalecer relações pessoais	86
4.3.4.	Torneio de voleibol – A responsabilidade de algo nosso	88
4.3.5.	Dia do desporto adaptado – Fomentar valores no outro	91
4.4.	Desenvolvimento Profissional.....	93
4.4.1.	Diário de bordo – Uma luta persistente	95
4.4.2.	Observar e ser observada – Aprender ao caminhar, refletindo...	96
4.4.3.	Só ensinamos o que conhecemos – Aprender ao caminhar, ensinando.....	102
5.	Conclusões, pensamentos finais e devaneios com um pensamento no futuro	105
6.	Bibliografia	107

ANEXOS	XX
--------------	----

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo I - Cartaz do “Voleibol Cup”	XXI
Anexo II – Prémios do “Voleibol Cup”	XXII
Anexo III – <i>Photobooth</i> utilizados no “Voleibol Cup”	XXII

Resumo

O presente relatório visa espelhar o meu percurso formativo, num relato crítico e reflexivo acerca das diversas aprendizagens atingidas, dos problemas encontrados, das estratégias perfilhadas e dos resultados alcançados. À luz de pequenas narrativas, pretendo dissecar o conjunto de vivências que pautaram o meu percurso e tornaram esta experiência tão ímpar. O Estágio Profissional teve lugar na Escola Básica e Secundária Rodrigues de Freitas com um núcleo de três Estudantes-Estagários, sob a orientação de uma professora do quadro dessa mesma instituição, contando ainda com o acompanhamento e orientação de uma professora da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto. O Relatório de Estágio encontra-se organizado em cinco capítulos. O primeiro diz respeito à “Introdução”, onde pretendo dar a conhecer a sua estrutura e os temas retratados. No segundo capítulo, “Enquadramento Pessoal”, faço uma breve introdução do meu percurso pessoal, académico e desportivo e as expectativas em relação ao estágio profissional. No terceiro capítulo, “Enquadramento Institucional”, caracterizo o contexto da realização do estágio. O quarto capítulo diz respeito ao “Enquadramento Operacional” e está organizado em três subcapítulos: “Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem”, “Participação na Escola” e “Desenvolvimento Profissional”. Por último, está destinado o capítulo “Conclusões, pensamentos finais e devaneios com um pensamento no futuro”, no qual faço um balanço do ano de estágio e exponho as minhas ambições para o futuro.

Palavras-chave: EDUCAÇÃO FÍSICA, ESTÁGIO PROFISSIONAL, REFLEXÃO, AVALIAÇÃO.

Abstract

The present report aims to reflect my formative path, in a critical and reflective way, concerning the diverse reached learnings of the found problems, the adopted strategies, and the reached results. In the light of small narratives, I intend to dissect the set of experiences that paved my path and had become this unique experience. The Professional Practicum occurred in Escola Básica e Secundária Rodrigues de Freitas with a nucleus of three Student-Trainee, under the orientation of a member of a teaching staff of that institution, and additional monitoring and supervision by a professor of Faculdade de Desporto da Universidade do Porto. The Professional Practicum is organized into five chapters. The first one says respect for the “Introduction”, where I intend to explain its structure and subjects. In the second one, “Personal Dimension”, I make one brief introduction of my personal, academic and sportive path and the expectations in relation to the professional practicum. In the third chapter, “Framework for Professional Training”, I characterize the context where the Professional Practice takes place. The fourth chapter says respect to the “Operational Framing” and is organized in: “Organization and Management of Teaching and Learning”, “Participation in the School” and “Professional Development”. Finally, the last chapter is destined to “Conclusions and final thoughts”, in which I make a final balance of the year and set my ambitions for the future.

Key-Words: PHYSICAL EDUCATION, PROFESSIONAL PRACTICUM, REFLECTION, EVALUATION.

LISTA DE ABREVIATURAS

CEI – Currículo Específico Individual

DE – Desporto Escolar

DT – Diretor de Turma

EBSRF – Escola Básica e Secundária Rodrigues de Freitas

EE – Estudante-Estagiário

EF – Educação Física

EP – Estágio Profissional

FADEUP – Faculdade de Desporto da Universidade do Porto

GEF – Gabinete de Educação Física

MED – Modelo de Educação Desportiva

MEEFEBS - Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário

NE – Núcleo de Estágio

NEE – Necessidades Educativas Especiais

PA – Plano de Aula

PAA – Plano Anual de Atividades

PES – Prática de Ensino Supervisionada

PC – Professora Cooperante

PO – Professora Orientadora

TEIP - Território Educativo de Intervenção Prioritária

TP – Turma Partilhada

TR – Turma Residente

UD – Unidade Didática

1. Introdução

O presente Relatório de Estágio (RE) foi realizado no âmbito do Estágio Profissional (EP), inserido no plano de estudos do Mestrado em Ensino de Educação Física dos Ensinos Básico e Secundário (MEEFEBS), da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto (FADEUP), tendo em vista o relato da experiência pedagógica vivenciada pela Estudante-Estagiária (EE), no ano letivo 2017/2018, na Escola Básica e Secundária Rodrigues de Freitas (EBSRF).

A elaboração do RE culmina com a Prática de Ensino Supervisionada (PES), as duas componentes que compõem a unidade curricular do EP, tendo sido orientada por uma Professora Orientadora (PO) e uma Professora Cooperante (PC). O EP foi realizado em Núcleo de Estágio (NE), constituído por três estagiários, a PO e a PC, tratando-se de um meio privilegiado para o desenvolvimento profissional com base no trabalho colaborativo em comunidade de prática, com vista ao sucesso educativo.

Ao longo do ano letivo fiquei responsável por lecionar uma turma do 12º ano, a Turma Residente (TR) e uma turma do 6º ano, a Turma Partilhada (TP), tendo o processo de conceção, planeamento, realização e avaliação para esta última turma sido realizado em parceria com os colegas de estágio e a PC. Para além da lecionação, a minha participação na escola estendeu-se ao Desporto Escolar (DE), mais propriamente ao acompanhamento de uma equipa de voleibol feminino e aos torneios e atividades desportivas organizadas pelo Grupo de Educação Física (GEF), nas quais procurei contribuir e ajudar na dinamização das mesmas. Para além das atividades desportivas, a minha relação com a comunidade escolar teve lugar em conversas e reflexões informais, reuniões do NE, do grupo disciplinar e de conselhos de turma.

As funções desempenhadas permitiram-me aplicar um conjunto de saberes teóricos e práticos advindos anteriormente, confrontando-os com o contexto real de prática que exigiu uma constante reflexão crítica e reflexiva que permitiu a (re)construção de alguns deles. Segundo Batista & Queirós (2015, p. 39), “não se pode conceber um professor que não se questione sobre

as razões subjacentes às suas decisões educativas, sendo que ser professor/investigador é, sobretudo, ter uma atitude de estar na profissão de permanente questionamento”.

O presente documento espelha o meu ano de estágio e caracteriza-se pelo seu conteúdo único e pessoal, relatando a experiência vivida, estando dividido em cinco capítulos. O primeiro diz respeito à “Introdução”, onde pretendo dar a conhecer a sua estrutura e os temas retratados. No segundo capítulo, “Enquadramento Pessoal”, faço uma breve introdução do meu percurso pessoal, académico e desportivo e as expectativas em relação ao estágio profissional. No terceiro capítulo, “Enquadramento Institucional”, apresento o meu entendimento do estágio profissional e da escola como instituição, descrevo e caracterizo a escola cooperante, o GEF, o NE, as turmas atribuídas, a PC e a PO. O quarto capítulo diz respeito ao “Enquadramento Operacional” e está organizado em três subcapítulos: “Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem”, que contempla o planeamento, realização e avaliação do ensino; “Participação na Escola”, que engloba a reflexão do papel do Diretor de Turma (DT), do DE e de todas as atividades desenvolvidas na comunidade escolar e “Desenvolvimento Profissional”, onde evidencio o papel da reflexão e da observação como alicerces fundamentais para o meu desenvolvimento enquanto docente. Por último, está destinado o capítulo “Conclusões, pensamentos finais e devaneios com um pensamento no futuro”, no qual faço um balanço do ano de estágio e exponho as minhas ambições para o futuro.

2. Enquadramento Pessoal

2.1. Apresentação da estagiária

Natural da Tocha, uma pequena vila entre Mira e Figueira da Foz a 8 quilómetros do mar é, desde que nasci, o meu “lar doce lar” junto dos entes mais queridos: pais, irmãos, tio, avós paternos e maternos.

O desporto esteve presente na minha vida desde criança por assistir aos treinos dos irmãos mais velhos nas demais modalidades e pelos serões de ténis, basquetebol, voleibol e futebol em família no jardim de casa. O início da prática do atletismo e da ginástica em regime de desporto escolar iniciou-se no 5º ano após a recomendação do professor de Educação Física (EF) daquele ano, mas rapidamente compreendi que os treinos eram monótonos e desprovidos de trabalho em equipa. No 6º ano, antes de completar treze anos, fui incentivada pelo meu irmão mais velho a realizar um treino de voleibol no clube federado que surgiu no ano seguinte, após o impulsionamento das atletas da equipa do desporto escolar.

Desde o instante que ingressei na equipa de voleibol deparei-me com colegas de equipa cerca de um a três anos mais velhas pelo número reduzido de praticantes. Por essa razão, o acolhimento destas companheiras foi maior, fazendo com que a experiência na modalidade fosse significativa e provida de novas amizades. Campeonatos regionais e nacionais, torneios particulares, milhares de treinos e jogos e uma data de locais visitados escoaram, aumentando a paixão pelo voleibol até chegar ao derradeiro momento em que deixei de estar vinculada ao clube, após o ingresso na FADEUP. Após oito anos aprendi condutas e valores que tiveram um impacto revelador na minha personalidade, traduzindo em muito o ser humano que sou hoje. Aprendi que a pontualidade é o resultado de uma preparação adequada, a assiduidade é uma mais-valia para a proficiência técnica e tática do jogo, a rivalidade saudável entre colegas de equipa contribui para a evolução de todos, a postura irrepreensível em campo e fora dele é fulcral, a humildade de vencer e o respeito de perder, a responsabilidade de ser capitã de equipa exige estar constantemente no lugar do outro e que devemos evitar a individualidade e o

egoísmo. Há amizades eternas e a superação existe nos mais fortes, mas também o trabalho consistente é muito compensador.

No último ano do escalão júnior enredei pela via universitária, em Coimbra, embora a vida académica na cidade dos estudantes não me tenha conquistado pelo vazio constante da incompatibilidade dos treinos de voleibol.

Na busca pela realização pessoal que a prática desportiva me trazia, dei por encerrado um capítulo da minha vida em Coimbra para iniciar outro no Porto, ao candidatar-me para a FADEUP. Durante a licenciatura em Ciências do Desporto envolvi-me ativamente na faculdade através da prática do desporto universitário, sendo membro da associação de estudantes e da comissão de acompanhamento do curso, tentando identificar as minhas áreas de interesse. Neste sentido, a participação no europeu de desporto universitário despertou-me a vertente profissional pela debilidade tática que o treinador apresentou na condução da equipa de voleibol naquela competição. Assim, no 2º ano ingressei como treinadora adjunta na equipa de minis B femininas do Castelo da Maia Ginásio Clube, na cidade da Maia e na opção de voleibol da unidade curricular de Teoria e Metodologia do Treino Desportivo, pela faculdade.

Nos dois anos seguintes tive oportunidade de coadunar com dois excelentes profissionais que, para além de serem brilhantes treinadores de voleibol, complementavam o seu dia-a-dia com a realização do doutoramento, tomando-os como referências. Durante as três épocas passadas no clube laranja e branco desenvolvi competências interpessoais, de liderança e responsabilidade, adquirindo imensa bagagem profissional.

O ensino-aprendizagem através do desporto acompanhou todas as etapas da minha caminhada, estando a vertente escolar intimamente relacionada. O 2º ciclo do MEEFEBS compreende a fusão do papel de treinadora e da vontade de desenvolver competências motoras e cognitivas nos outros que, pela influência do meu professor de educação física do secundário, tornou claro a possibilidade de existir rendimento escolar, tal como ocorre a nível federativo. “Os estudantes que ingressam nos programas de formação de professores são aqueles que foram alunos de Educação Física durante 12 anos, pelo que é

inevitável que as suas crenças, ideias e noções estejam agregadas a estas vivências e que, por sua vez, condicionam fortemente as suas perspetivas acerca da Educação Física. É essencial, portanto, que a formação inicial concorra para desconstruir estas crenças e conceções.” (Batista & Pereira, 2014, p. 79)

O ingresso na EBSRF foi um momento que importou em refletir acerca das minhas potencialidades e dificuldades para, ao identificá-las, serem aproveitadas e contornadas na minha atuação enquanto profissional. Acredito que as potencialidades que me caracterizam advêm da minha prática enquanto treinadora de voleibol, traduzidas numa personalidade exigente comigo mesma e com os outros, e na naturalidade e confiança que encaro as aulas. Como maiores obstáculos atribuo a dificuldade em lidar com o insucesso dos alunos, a construção de um ambiente positivo nas aulas através da relação com os alunos e a minha personalidade orgulhosa que me faz errar desnecessariamente quando posso ser humilde e pedir a ajuda dos outros.

A par com a realização do EP na EBSRF integro a equipa técnica de voleibol sénior masculino do Sporting Clube de Portugal, que me coloca à prova todos os dias e exige de mim sempre o máximo das minhas melhores capacidades. A felicidade em participar em vários projetos tem revelado a minha identidade, transformando-me como ser humano, acreditando veemente que a “sorte é quando a preparação encontra a oportunidade” (Academia Sporting)!

2.2. Expectativas em relação ao Estágio Profissional

As expectativas que possuía em relação ao EP eram enormes. Esperei encarar o ano de estágio como um novo e duro desafio, porque iria estar vezes sucessivas fora do meu registo pessoal. Tive a certeza que este ano seria um ano enriquecedor para mim, porque o contacto com novas realidades identificou novos horizontes no meu olhar. Perfilhei vários obstáculos nesta caminhada que tentei derrubar, como a insegurança de lecionar modalidades que não dominava, o relacionamento com uma turma repleta de jovens pré-

universitários e o trabalho acumulado, tendo precisado algumas vezes mais tempo que o necessário para me adaptar e organizar. Tentei colocar em prática os conhecimentos que adquiri ao longo da minha formação, especialmente no primeiro ano do 2º ciclo de estudos, tendo-os confrontado sistematicamente com a prática e os professores mais experientes, no sentido de desenvolver as minhas crenças e ideologias de ensino, adaptadas ao meu perfil, tentando agir de um modo próprio e autêntico, orientando o ensino e indo ao encontro da afirmação de Bento (2003, p. 39), que refere que o “ensino não é simplesmente a transmissão e apropriação simples da matéria programática”.

A nível pessoal pretendi aumentar o meu conhecimento das matérias, modelos e estratégias de ensino, sustentando a minha ação com novas teorias que surgiram com o processo de ensino através da reflexão da ação, sobre a ação e na ação, pelo que a formação da profissão docente desenvolveu-se ao longo do ano letivo. Tenho a certeza que fui bem-sucedida neste nível. Relativamente aos alunos da TR e da TP, no início esperei que fossem alunos disciplinados, empenhados e colaborativos, de forma a conseguir potenciar a sua aprendizagem a vários níveis, tanto pessoal como disciplinar e, acima de tudo, que fossem desafiadores para permitirem que fosse cada vez melhor enquanto pessoa e professora de EF, o que nem sempre se verificou pela sua constante passividade, tentando alterar mentalidades e comportamentos do que, propriamente, desenvolver capacidades físicas e motoras nos alunos.

Quanto aos meus colegas de estágio atentei que houvesse um bom relacionamento entre todos, de forma a partilharmos e construirmos conhecimento uns com os outros, baseados na cooperação e na reflexão, tendo-se revelado dois grandes pilares neste ano de estágio. O GEF foi acolhedor e possibilitou o meu envolvimento nos trabalhos e projetos desenvolvidos, podendo ter sido mais trabalhador e com mais espírito de iniciativa em várias oportunidades. Em relação à PC e PO, confiei na experiência profissional de cada uma que, através do incentivo ou desaprovação no momento certo, contribuíram e estimularam a minha aprendizagem. A partilha de conhecimento e experiências, a exigência, o

acompanhamento e a disponibilidade foram princípios que pretendi que fossem adotados por ambas até ao final desta etapa.

Neste culminar do ano letivo, senti que cada dia na escola valeu a pena, pelos vínculos criados, pela aprendizagem que me foi proporcionada e, simultaneamente, que promovi nos agentes à minha volta, tendo cimentado o meu trajeto como professora de EF na EBSRF.

3. Enquadramento Institucional

3.1. Estágio Profissional

Segundo Queirós (2014, p. 69), “o início da aprendizagem profissional da docência é uma fase tão importante quanto difícil na carreira de um professor”, constituindo-se o EP como a unidade curricular de maior predominância no plano de estudos do MEEFEBS, traduzida numa nova fase do processo de formação do estudante marcada pela vivência da profissão docente, na sua plenitude, havendo um “contacto tão direto e intenso com a futura atividade profissional” (Queirós, 2014, p. 71).

O EP é o local onde os futuros professores continuam o desenho da sua identidade enquanto profissionais docentes, começando a criar as suas próprias perspetivas, opiniões e crenças, referentes a vários aspetos relacionados com o ensino, nomeadamente os métodos e estilos de ensino. É o local onde os professores iniciantes aplicam a teoria transmitida, ao longo destes cinco anos, e onde vão perceber que nem sempre é possível aplicar o que foi transmitido, uma vez que as teorias e a sua implementação variam de contexto para contexto. Como refere Queirós (2014, p. 70), “a prática real de ensino possibilita a construção e a consolidação de um conjunto de destrezas, de atitudes e, sobretudo, de saberes práticos essenciais para o desempenho da profissão”.

Durante o EP é considerado um tempo de experiências intensas, em que o professor estagiário pretende transmitir o conhecimento adquirido de forma clara e objetiva, não sendo, muitas vezes possível, visto que a teoria nem sempre é aplicável, mas antes para fundamentar e esclarecer a prática. Isto sucede-se devido à multiplicidade de aspetos e de contextos que modificam e influenciam estes processos, tendo o professor estagiário a tarefa de criar e desenvolver estratégias que possibilitem esta adaptação da teoria à prática. Para Albuquerque et al. (2005, pp. 73-74), “o professor é visto, essencialmente, como um prático que tem de aplicar um corpo de conhecimentos mas, fundamentalmente, responder aos desafios concretos que a escola e os alunos lhe colocam, tendo de adquirir e desenvolver um conjunto de competências de

gestão, disciplina, relacionamento pessoal, planeamento e instrução, e devendo, antes de tudo, assumir uma atitude profissional digna”. Já O. Bento (2014, p. 24) declara que “a teoria é ‘uma’ prática pensada, imaginada e refletida, e que a prática é ‘uma’ teoria ou conjunto de conhecimentos à vista, uma prática intentando a culminância no horizonte da teoria. (...) Embora distintas, a teoria e a prática têm dificuldades em dissolver o seu património e levar uma vida a solo. Que a teoria tem supremacia sobre a prática, por apontar metas à ação e por ser o transcendente que justifica o transcendido”.

Esta etapa é o momento onde todas as capacidades e competências adquiridas não são uma simples replicação daquilo que aprendemos na teoria, mas antes uma aplicação baseada no conhecimento que temos, no contexto com que nos deparamos e na personalidade e nas conceções que possuímos. Batista & Queirós (2015, p. 35) afirmam que se pretende que o futuro profissional “seja capaz de reconhecer o contexto (...) do qual faz parte para, assim, poder ser uma pessoa e um profissional reflexivo”, pois “não basta aplicar receitas, porque estas não serão adequadas em contextos sociais e culturais distintos”. As mesmas autoras referem que “a situação de estágio, em contexto real de prática profissional, constitui uma peça fundamental da estrutura formal de socialização inicial na profissão, isto é, no processo pelo qual os candidatos à profissão vão passando de uma participação periférica para uma participação mais interna, mais ativa e mais autónoma, no seio da comunidade docente, através de um processo, que se quer gradual e refletido, de imersão na cultura profissional e de reconfiguração das suas identidades profissionais” (p. 47). Já sustentada em Batista & Queirós (2015, pp. 35-36), “é necessário dotar os futuros profissionais não apenas de conhecimentos e habilidades, mas fundamentalmente, da capacidade de mobilizar os conhecimentos e habilidades mas, fundamentalmente, da capacidade de mobilizar os conhecimentos e habilidades face às situações concretas com que se vão deparar no seu local de trabalho e de refletir criticamente sobre os meios, as finalidades e as consequências da sua ação pedagógica”.

Nesta fase tão importante dos professores estagiários, a grande diferença em relação aos professores mais experientes, que facilitam a entrada

na profissão, situa-se no nível de conhecimento prático que, segundo Nóvoa (2009), não basta dominar um certo conhecimento para se ser bom professor, mas é preciso compreender todas as dimensões em que ele se processa. “Importa que os futuros professores possam aprender com os professores mais experientes. Mas como isso se processa, como se aprende com a experiência dos mais experientes e a experiência própria, como se mobiliza a experiência de ensino para ajudar a ensinar é capaz de ser bem mais difícil do que parece” (Graça, 2014a, p. 56).

O EP, de uma forma geral, proporciona ao EE uma entrada na profissão repleta de experiências profissionais que leva ao desenvolvimento holístico do estudante, por meio da multiplicidade de papéis que tem de desempenhar e dos problemas que emergem da prática real de ensino.

3.2. A Escola como instituição

A escola é encarada como sendo um dos principais meios de socialização e promoção do desenvolvimento individual, uma instituição de primeira linha na constituição de valores que indica o rumo pela qual a sociedade se orienta e que quer transmitir. A escola é um espaço privilegiado para pensar, agir e modificar, devendo ser um local de trabalho, ensino e aprendizagem. Contudo, a escola atual, ciente das mudanças e das evoluções que surgem na sociedade, precisa de redimensionar o seu pensar, reformulando, assim, as suas ações e crenças, possibilitando, assim, aprendizagens de excelência, rigorosas e inovadoras.

Perante uma crescente heterogeneidade social da população não faz sentido a aplicação de currículos monoculturais na escola, preconizados desde a revolução industrial, em que os alunos são encarados como uma unidade com as mesmas singularidades. O ensino do professor a muitos alunos como se fossem um só, tornou possível a escolarização em grande escala, mas, ao mesmo tempo, esteve na origem da indiferença da escola às diferenças dos alunos. A escola deve promover uma intervenção pedagógica própria e distinta, adaptada a cada particularidade dos alunos, com vista à formação de cidadãos

suficientemente aptos para integrar a sociedade. O caso da EBSRF é um excelente exemplo deste tipo, pois assume-me como referência para um tipo específico de alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE) e provenientes de contextos de origem muito diversificados, assinalando uma grande diversidade do ponto de vista social e com níveis de instrução variados. Segundo Cunha (2008), a escola tem de inovar e mudar constantemente ao nível curricular, de intervenção e de atitudes do seu projeto educativo, sob pena de não ser capaz de formar cidadãos críticos e reflexivos, na lógica transformacional e humanizada.

A formação contínua de professores de EF concorre “para uma formação (conteúdos) que potencie o desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes, em simbiose com a melhoria da eficácia das aprendizagens, da escola, enquanto instituição responsável pelo progresso cultural e desenvolvimento social” (Cunha, 2007, p. 102). Suportando-me no referido autor, enquanto EE devo tentar compreender o meu papel na escola, que deve situar-se na formação de um tipo específico de crianças e jovens, responsáveis, cultos e emancipados, com um sentido crítico assente em valores morais e éticos, num espaço socialmente construído e culturalmente contextualizado que se denomina de escola.

3.3. Escola Básica e Secundária Rodrigues de Freitas

A Escola Básica e Secundária Rodrigues de Freitas, antigo Liceu D. Manuel II, localiza-se na Praça Pedro Nunes, na cidade do Porto, sendo a sede do Agrupamento de Escolas Rodrigues de Freitas, constituído por seis escolas.

No projeto de modernização e requalificação de 2007, foram criadas condições para que o edifício único da escola se adequasse às novas exigências do atual modelo educativo e, simultaneamente, acolhesse o Conservatório de Música do Porto. As duas escolas preservam a sua autonomia de funcionamento, compartilhando, no entanto, alguns espaços como os laboratórios, ginásios, espaços sociais e de aprendizagem informal.

A EBSRF é destacada como escola TEIP (Território Educativo de Intervenção Prioritária) pela Direção-Geral da Educação, por integrar alunos provenientes de contextos sociais desfavorecidos ou com NEE, nomeadamente alunos com deficiência visual, apresentando duas unidades de apoio especializado para alunos com multideficiência, contemplando a presença de 21 alunos cegos/baixa visão e, no total, contabilizando 70 alunos com NEE.

Relativamente à oferta formativa, a escola dispõe para além do 2º e 3º ciclos, de três cursos de Científico-Humanísticos (Ciências e Tecnologias, Línguas e Humanidades e Ciências Socioeconómicas) e um Curso Vocacional no que concerne ao Ensino Secundário, perfazendo um total de 923 alunos.

Quanto à disciplina de EF, o grupo disciplinar é constituído por doze professores, oito do sexo feminino e quatro do sexo masculino e três professores estagiários da FADEUP, dois do sexo feminino e um do sexo masculino. Os professores regem-se por um sistema de quatro rotações de instalações denominado por *roulement*, que garante a possibilidade de oferecer melhores condições de aprendizagem, na medida em que cada instalação está associada a várias matérias de ensino, cabendo ao professor decidir qual a melhor distribuição e organização para o ensino dos vários conteúdos durante o ano letivo, tendo em conta os programas nacionais de EF e o planeamento anual de EF da EBSRF.

A escola compreende, para a disciplina de EF, de três espaços interiores, nomeadamente o pavilhão desportivo, ginásio central e ginásio pequeno e um espaço exterior, possibilitando a lecionação da EF a cinco turmas no mesmo horário, para turmas da EBSRF e do Conservatório do Porto.

O pavilhão desportivo possui as condições necessárias para dois professores lecionarem em simultâneo e um espaço exterior que, quando as condições climáticas não são favoráveis para a prática da EF, o pavilhão desportivo divide-se em três espaços equitativos, em vez das duas metades iguais habituais, o que traz algumas dificuldades para o ensino.

Para além do começo atribulado da aula, a presença da turma do espaço exterior no pavilhão desportivo, devido ao piso molhado, dificultou a implementação do plano de aula (PA) em 1/3 do pavilhão com a presença, nesta aula, de 24 alunos! As turmas

numerosas dificultam o ensino, agravando-se a situação com a limitação de espaço e de materiais.

(Diário de Bordo, semana 17)

No que se refere aos recursos materiais, a escola está apetrechada com material indicado para a abordagem das demais modalidades, capaz de fazer face ao elevado número de alunos que frequentam as instalações desportivas. Todavia, para algumas modalidades coletivas, o material é considerado escasso para turmas numerosas ou para mais do que uma turma utilizar o material durante o mesmo horário. As bolas para todas as modalidades coletivas são, efetivamente, reduzidas para o número de alunos existente estando, a grande maioria, num estado de conservação que não corrobora com as expectativas.

No segundo exercício da aula para trabalhar essencialmente o drible e o remate à baliza, constatei que teria sido muito mais dinâmico caso houvesse mais bolas disponíveis para aumentar o número de alunos a realizar as várias estações e diminuir o tempo de espera.

(Diário de Bordo, semana 20)

No atletismo, especialmente na disciplina de barreiras, caso houvesse material disponível para as necessidades dos alunos, talvez fosse um indicador para a aprendizagem dos alunos.

Estes alunos refletem um pouco o trabalho desenvolvido ao longo dos anos na aula de EF nesta disciplina, pois não se compreende como têm tantas dificuldades e receio em ultrapassar estes obstáculos. Caso a escola dispusesse de barreiras com uma altura mais baixa, talvez a evolução dos alunos nesta modalidade fosse visível, pois o receio em idades pós-púberes não ocorreria, caso existisse um trabalho realizado ao longo dos anos.

(Diário de Bordo, semana 33)

As modalidades de atletismo e de ginástica são aquelas em que os espaços físicos são maioritariamente desapropriados ou, por sua vez, são inexistentes, como o caso da disciplina de lançamentos (disco e dardo) e de saltos verticais (salto em comprimento e triplo salto). A lecionação do lançamento do peso é possível, desde que adaptada a um terreno que não é próprio para tal.

As condições oferecidas pela escola relativamente ao material para o ensino do lançamento do peso são mais do que suficientes pois existem vários engenhos com peso e material diferente. Contudo, as condições espaciais não são muito apropriadas para este e qualquer outro lançamento no atletismo, pois não permite o lançamento em simultâneo de, pelo menos, dois alunos, respeitando as questões de segurança dos mesmos. Como tal, a aprendizagem dos alunos nesta disciplina é altamente prejudicada pois apenas um aluno pode exercitar com o peso formal para a zona de queda, o que diminui vertiginosamente a frequência com que cada aluno pode realizar um lançamento, principalmente em turmas numerosas. É então compreensível verificar como muitos alunos que frequentam o ensino secundário nunca tiveram contacto com esta disciplina do atletismo ao longo do percurso na EBSRF, pois os professores tendem a evitar lecionar os lançamentos nesta modalidade porque a densidade motora dos alunos é muito reduzida e as condições espaciais não são mais adequadas.

(Diário de Bordo, semana 31)

Já para a disciplina de ginástica, o pavilhão indicado para esta modalidade é reduzido, não existindo espaldares e a maioria do material que se encontra naquele espaço está um pouco degradado, o que pode comprometer a integridade física dos alunos. Na maioria das turmas, o material para a ginástica é escasso, principalmente os colchões que são necessários em praticamente todas as disciplinas da ginástica, inclusivamente na segurança dos alunos. Estas condições materiais restringem em muito a aprendizagem e a oferta motora aos alunos, obrigando os professores a circunscreverem-se à lecionação dos mesmos conteúdos em praticamente todos os anos de escolaridade.

O contexto particular da EBSRF tem impacto na minha aprendizagem enquanto professora devido às próprias características da escola, quer seja pelo projeto educativo pelo qual se orienta, quer pelas condições materiais que apresenta pois, assim como refere Batista (2014, p. 24), “as escolas cooperantes, enquanto espaços socializantes para a profissão, emergem como elementos importantes nos processos de construção identitária dos estudantes estagiários. Sem dúvida que a forma como nestas se operacionalizam as diretrizes legislativas, bem como os protocolos celebrados com as faculdades, condiciona (quer positiva, quer negativamente) a integração dos estudantes estagiários na vida da escola e, conseqüentemente, o modo como aprendem a ser professores.”.

3.4. Caracterização do grupo de Educação Física – Percursos traduzidos em experiências

Todas as terças e quartas-feiras por volta das oito horas da manhã lá estava eu a abrir pela primeira vez no dia, a porta da sala dos professores de EF. Era a primeira dos meus colegas de EF a chegar e antes de alguém se juntar a mim, sentava-me sempre na mesma cadeira a desfrutar do silêncio que imperava naquela sala, refletindo acerca dos exercícios que iria propor aos alunos para desenvolver os conteúdos que havia definido no PA. Aquele momento era só meu e eu apreciava-o bastante.

Os minutos passavam e a porta abria-se cada vez mais vezes, sempre com um “bom dia” de uns mais sorridentes, outros sonolentos e alguns até contrariados. Cada professor que passava por aquela porta carregava anos de experiência na escola, que se esforçava para colocar em prática nas aulas de EF.

Os professores que constituíam o GEF rapidamente me integraram, tendo sido mais uma professora que adotava diariamente o fato de treino como a vestimenta privilegiada na escola. Estes reconheciam o meu estatuto de estagiária, sendo mais uma dos tantos que passaram por ali como o primeiro

ano na escola, sem nunca me interrogarem acerca das minhas práticas e condutas.

Antes de ingressar no EP tinha muitas expectativas relativamente aos colegas de EF, pois tinha em mente que os professores de EF eram mais descontraídos e, por isso, mais dispostos a socializar, sendo uma dimensão importante para mim enquanto EE. Passada a fase da integração na escola, reconheço que o GEF da EBSRF não teve um impacto significativo na minha parte social mas, ainda assim, foram pessoas bastante disponíveis sempre que recorri a estas. Confesso que poderia ter-me envolvido mais com estes agentes, repletos de experiência, para me inteirar acerca dos assuntos que pautavam o dia-a-dia escolar ou debater assuntos relacionados com o ensino, mas estou certa que a separação física na sala dos professores de EF entre o NE e os restantes contribuiu para o afastamento dos *expertises* dos estagiários. Passado o EP, atento que os dois grupos se deveriam ter unido durante os intervalos para existir frequentemente um intercâmbio de opiniões e sugestões, fruto da discussão entre sujeitos oriundos de instituições diferentes ou iguais, embora num espaço temporal distinto, bem como o contacto com outros contextos, uma bagagem cultural e uma experiência na escola muito particular.

O GEF do qual fiz parte revelou-se pouco dinâmico e proativo nas atividades desenvolvidas no Plano Anual de Atividades (PAA) do grupo de EF, possivelmente pela elevada média de idades dos professores, mas, ainda assim, os momentos que partilhámos foram significativos e repletos de discussão acerca de questões eminentemente profissionais.

No final das atividades, o almoço entre vários professores do grupo de EF foi um momento muito profícuo para o convívio e partilha entre todos.

(Diário de Bordo, semana 15)

Durante o ano letivo aprendi com os professores, sem exceção, do GEF, alguma coisa que levei para as minhas aulas. Aprendi o que podia fazer em

determinada modalidade com certos exercícios, como organizar a aula nos demais espaços desportivos e, essencialmente, aprendi a ter um pensamento crítico acerca do que era realizado nas aulas ao lado, somente através da observação, confrontando múltiplas vezes com o NE. Questionei-me várias vezes acerca do que examinei como exercícios que não se adequavam ao nível de ensino ou, principalmente, o que teria modificado caso fosse eu a lecionar a aula que assistia. Julgo que esta foi a maior aprendizagem que tive ao longo do ano com os primeiros colegas de EF, existindo uma convivência permanente com o NE.

3.5. Caracterização do núcleo de estágio – A inteligência emocional como ingrediente para o sucesso

Desde o primeiro ano do MEEFEBS escutei pelos corredores da faculdade os colegas que estavam a realizar EP, que o NE era uma peça fundamental para o bom funcionamento do ano passado na escola. Tinha intenções de realizar o EP juntamente com a Luísa, companheira em praticamente todos os trabalhos de grupo desde o primeiro ano de licenciatura em Ciências do Desporto da FADEUP e, acima de tudo, grande amiga, representando o EP o culminar destes anos de faculdade, caminhando lado a lado. Após alguns percalços, foi com grande satisfação que ficámos as duas colocadas na EBSRF, tendo-se juntado o João, também ele oriundo da mesma instituição, que já conhecíamos desde o ingresso em 2013, sendo uma mais-valia para o núcleo pelo seu conhecimento e capacidade de trabalho.

Os EE que partilharam o palco da EBSRF para realizar a sua peça – EP – reuniam duas particularidades que espelham todo o NE: eram oriundos da mesma entidade formadora, o que se traduziu em saberes muito semelhantes devido à comunhão com os mesmos professores, embora as conceções de ensino de cada um fossem, naturalmente, diferentes e, acima de tudo, repartiam as horas do dia entre o EP e outros projetos profissionais, sejam eles o voleibol para mim e para o João e o *boccia* e a animação infantil para a Luísa, tornando-se claro após o primeiro mês na escola, entre os três, que não

almejavamos o patamar de excelência face ao elevado número de tarefas com que nos confrontávamos no dia-a-dia.

Esta última particularidade foi o mote de todo o EP, uma vez que vivemos dez meses na escola a conciliar várias responsabilidades, tendo diversas vezes sido difícil cruzarmos as nossas vidas com os encargos que detínhamos na escola, tendo permanecido o trabalho de grupo para segundo plano. Consequentemente, o trabalho em grupo ficou muito aquém das expectativas, tal como o trabalho individual, que embora tenha sido mais prioritário para os EE do que o anterior, nem sempre foi realizado com a maior impetuosidade e dentro dos prazos pré-estabelecidos pela PC.

O tempo escasso que dispúnhamos na escola para produzir em grupo originou a segregação do NE nestas tarefas, tendo sido realizado maioritariamente por um ou dois elementos, ao invés de dois ou três, de acordo com o tipo de trabalho que fomos solicitados a desenvolver. No seio do NE, acordámos que a fragmentação de tarefas seria mais eficaz para produzir o trabalho fora das paredes da escola, conquanto, nem sempre fomos cumpridores com cada fração, havendo uma carga acrescida para alguns EE em certas circunstâncias. A par com esta realidade, a dificuldade em conjugarmos personalidades ímpares e conceções de ensino diferentes à que cada um projetava no momento de elaboração dos PA da TP provocou a rutura no seio do NE.

Nem todos os EE estiveram propensos a dissimular o trabalho requerido em grupo e a aceitação da perspetiva dos pares em prol do bom funcionamento do EP, tendo-se desencadeado, em vários momentos, um ambiente constrangedor e atípico no gabinete de professores de EF pela desavença entre elementos. Face a esta realidade, durante todo o percurso do NE comportei-me como uma balança que tentava manter o equilíbrio de todos os pesos a fim de proporcionar uma atmosfera profissional, evitando controvérsias devido a alguns elementos terem produzido individualmente o trabalho que se destinava a ser realizado em pares, tendo-me regido pelos meus valores enquanto pessoa, escutando antes a voz da razão do que a do coração.

3.6. Caracterização das turmas atribuídas

3.6.1. Turma residente – Uma (trans)formação constante

A emissão dos horários das turmas pela direção da escola antes do início do ano letivo foi o ponto de partida para a distribuição das turmas residentes de cada estagiário. Após conversa entre os EE, fiquei responsável pela turma de 12º ano do Curso de Científico-Humanístico de Línguas e Humanidades, que fundia alunos provenientes de três turmas diferentes do ano letivo transato com níveis de aproveitamento relativamente baixos, sendo constituída por 27 alunos dos quais, apenas 5 eram do sexo masculino.

Esta breve caracterização foi-me fornecida na reunião do primeiro conselho de turma que se realizou na primeira semana decorrida na escola, tendo sido um indicador das dificuldades que me poderiam surgir ao longo dos três períodos letivos.

Após o preenchimento pelos alunos de uma ficha biográfica entregue na primeira aula da turma, consegui obter um panorama geral da turma. Após a leitura atenta das fichas biográficas, constatei que as idades compreendiam os 16 e 19 anos de idade, a maioria dos alunos pertencia ao concelho do Porto e os transportes públicos eram o meio privilegiado no percurso casa-escola e vice-versa.

Nestas idades, a adolescência representa um período único de estruturação da personalidade, definição e busca de identidade e de interação social, além da aceleração do desenvolvimento intelectual e da evolução da sexualidade.

(Modelo de estrutura do conhecimento do planeamento anual)

Relacionando os níveis de trânsito existentes na zona circundante à escola por volta da hora de entrada para o primeiro bloco de aulas, é possível que alguns alunos se atrasem devido a tais circunstâncias.

(Modelo de estrutura do conhecimento planeamento anual)

Durante todo o ano letivo tentei combater as faltas de atraso sistemáticas que ocorriam, provavelmente, pelas duas aulas de EF ocorrerem nos primeiros blocos das manhãs de terça e quarta-feira, não tendo sido bem-sucedida, o que afetou várias vezes o planeamento e o processo de ensino.

Para concluir a reflexão da primeira aula lecionada da semana, urge a questão das rotinas que tem comprometido o início da aula e, em contrapartida, o PA. Uma vez que a turma possui as duas aulas semanais no primeiro bloco da manhã, os alunos tenderão a chegar mais atrasados que o habitual, comprometendo o início da aula porque, até aqui, achei que deveria esperar pelos alunos que estavam a terminar de se equipar. Logo, pretendo criar uma rotina para os alunos que estão a ser prejudicados pela pontualidade dos colegas como, por exemplo, o exercício em pares frente a frente com uma bola de voleibol, realizando passe de frente e manchete. As rotinas permitirão aos alunos conhecer os procedimentos a adotar na diversidade de situações de ensino, aumento o dinamismo da sessão e reduzindo significativamente os episódios e os tempos de gestão (Rosado & Ferreira, 2011). Se começar a adotar a rotina de aquecimento específico para todas as aulas, tenho a certeza que os alunos vão ter em consideração a hora de chegada à aula porque os colegas de turma já se encontram em atividade, tornando-se num momento constrangedor para os alunos pouco pontuais.

(Diário de Bordo, semana 6)

Nesta aula os alunos realizaram a avaliação em dois grupos, estando a escolha dos mesmos para o primeiro grupo subordinada pelo atraso dos alunos. Quase a terminar o final do período alguns alunos continuam, sistematicamente, a chegar atrasados.

Esta situação deve-se revelar como ponto de partida no próximo período porque dificulta o cumprimento dos PA, das unidades didáticas (UD) e, conseqüentemente da aprendizagem dos alunos.

(Diário de Bordo, semana 12)

Após a reflexão da aula de terça-feira em reunião com o NE e a PC, os meus colegas de estágio sugeriram que diminuísse o número de exercícios por causa das faltas de atraso dos alunos. Na minha opinião, esta é uma dificuldade que me tenho deparado desde o início do ano letivo que não consegui atenuar desde então, mesmo após

adotar as estratégias de serem os alunos a controlarem a sua assiduidade no início da aula, de forma a responsabilizá-los acerca das faltas que possuem e de adotar rotinas no começo da aula. O facto dos alunos se atrasarem coloca em causa todo o planeamento das aulas porque nem sempre consigo cumprir com o PA quando compreendo que os alunos necessitam de exercitar mais tempo um exercício, sendo agravado quando as duas aulas que leciono ocorrem no primeiro bloco da manhã, ficando, na minha opinião, a aprendizagem dos alunos implicada.

(Diário de Bordo, semana 22)

A relação do desporto dos alunos fora da escola está intimamente relacionada com o objeto de ensino da disciplina de EF e, neste sentido, as respostas obtidas nas fichas biográficas foram importantes para perceber qual a afinidade dos alunos para a disciplina e compreender a sua predisposição para a prática das diferentes modalidades e, consequentemente, os níveis de empenho que à partida podia expectar. Referente à prática de desporto fora do tempo curricular, apenas 10 alunos o realizavam e 21 deles referiram que tinham pouca ou moderada motivação para praticarem exercício físico.

Desde o início do ano pude verificar a baixa predisposição da turma para a disciplina de EF, sendo as faltas de atraso, a pouca motivação e o baixo empenho como peças de um *puzzle* que encaixavam perfeitamente numa turma que apresentou níveis elementares nos domínios psicomotor e cognitivo nas demais modalidades lecionadas.

A primeira aula do 2º período deixou um sabor amargo e a mesma sensação que tive de indiferença por parte dos alunos com a aula, começando a ter “aversão” de lecionar aulas de ginástica. Antes da aula ocorrer, achava que os alunos iam gostar de realizar conteúdos diferentes, mas, no final da mesma, a minha opinião alterou-se.

Constato que os alunos assumem uma postura muito displicente, especialmente nestas aulas, ficando apáticos e tendo eu, quase que os obrigar a fazer os exercícios, deixando-me muito triste o facto de não conseguir motivá-los.

(Diário de Bordo, semana 16)

Parece contraditório numa turma do 12º ano ensinar conteúdos referentes às primeiras etapas de aprendizagem da modalidade, mas tal deve-se às dificuldades apresentadas pelos alunos na aula de avaliação diagnóstica.

(Diário de Bordo, semana 6)

A escolha dos conteúdos da ginástica artística mais complexos foi ao encontro das dificuldades expectáveis dos alunos nestas habilidades motoras, para permitir que os alunos exercitassem tais habilidades ao invés das que conseguem realizar. Contudo, os alunos mostraram-se muito pouco predispostos a aprender, evitando realizar as situações de aprendizagem. Pessoalmente, considerava que ao trazer estes elementos gímnicos para a aula seria uma mais-valia porque os alunos estariam motivados a realizar exercícios de dificuldade superior, facto que não se verificou, conseguindo um impacto completamente oposto nos alunos. Penso que isto ocorreu porque a turma apresenta muitas dificuldades ao nível motor nas modalidades ensinadas e, acima de tudo, porque os alunos estão pouco interessados e motivados, devendo ser uma prioridade para mim no próximo período, ao arranjar estratégias para motivar a minha TR.

(Diário de Bordo, semana 12)

Nos exercícios da aula que fomentaram o cruzamento, os alunos tiveram uma atitude muito apática, evitando realizar os exercícios propostos. Este é um problema que tenho vindo a confrontar com esta turma porque sempre que um exercício é mais complexo ou os alunos percecionam os exercícios como difíceis de realizar, acabam por evitar realizá-los.

(Diário de Bordo, semana 22)

O ato de educar tem uma visão integradora não só das aprendizagens importantes num dado contexto, mas também no desenvolvimento de atitudes e comportamentos que permitem a convivência, partilha, tolerância e o desenvolvimento pessoal de cada aluno (Gatti, 2009). Neste sentido, nem sempre soube lidar com a individualidade dos alunos da TR, que possuíam personalidades e feitios muito próprios, tendo as múltiplas conversas no final das aulas com alguns alunos sido determinantes para compreender o modo de atuar perante certos alunos.

As expectativas que possuía no início do ano relativamente à TR prendiam-se com a elevada motivação, empenho e disposição para as aulas de EF pelos alunos, o que rapidamente verifiquei que não eram as características essenciais desta turma. O choque com a realidade da minha turma foi evidente e praticamente até ao final do 2º período não soube lidar com o baixo rendimento apresentado nas sessões, tendo modificado o meu modo de atuar e de ser professora.

Na quarta-feira, no primeiro bloco da manhã, após realizar a auto e heteroavaliação à minha TR, foi o momento da despedida. Até aqui achava que este momento ocorreria facilmente e que não seria muito marcante para mim, pois desde o 1º período que tive muitas dificuldades em lecionar esta turma. No início do ano sentia que era uma obrigação dar aulas, não gostava porque os alunos tinham dificuldades, mas, mais do que isso, não se esforçavam minimamente. E isso tirava-me do sério! Como posso fazer o EP com uma turma que não está interessada nas aulas de EF? Como os vou motivar? Como os motivar quando os horários das aulas são às 8h20 da manhã? Inicialmente não foi fácil ultrapassar estes dilemas, pois antes de entrar para a escola julgava que os alunos realizavam o que lhes era solicitado, mesmo sem a classificação de EF participar para a média dos alunos.

Só a partir de meados do 2º período é que compreendi como deveria agir perante a minha turma. Com uma turma maioritariamente feminina e com muitas dificuldades a EF, a minha atuação não poderia ser como se estivesse perante uma turma com muitos rapazes que estão, por norma, mais recetivos para a prática de desporto e, comumente, para a EF. O papel que tive de adotar foi mais de incentivo para os alunos realizarem os exercícios, colocando um pouco de parte o rendimento, mas nunca o desprezando. E no início não foi fácil, porque desconhecia este meu traço da personalidade. A PC comentou várias vezes que eu tinha de ser mais benevolente e entusiasta nas aulas, mas eu achava que não era capaz de o ser pois estaria a vestir o “fato” de uma pessoa que não era. A PC também transmitiu várias vezes que enquanto professores não deveríamos tentar ser o que não éramos, mas após as 120 aulas com a minha TR, emergiu uma nova forma de atuar...

Se até aqui sempre estive ligada ao rendimento nos clubes federados, por intermédio do voleibol, a minha personalidade desenvolveu-se à custa da participação no desporto e da função enquanto treinadora, caracterizada pela exigência. Contudo,

na escola encontrei o que mais temia: a recreação. E hoje posso afirmar que fui alterando a minha maneira de ser, quer como pessoa, quer como profissional, devido ao contacto com esta turma. Hoje, depois de ter encerrado o vínculo com a minha TR, tenho a certeza absoluta que, se tivesse opção de escolha, não trocava realizar o EP com outra turma senão esta, pois sou uma pessoa mais completa!

Mas mais do que a minha transformação ao longo do EP devido à minha TR, importa questionar-me se os alunos, os agentes mais importantes em todo o processo de ensino, aprenderam durante o ano letivo. A resposta é claramente afirmativa, embora tenha alcançado mais alunos do que outros, e importa compreender que a aprendizagem não apenas diz respeito à aquisição técnica ou tática, mas sobretudo a valores como o empenho, dedicação, companheirismo, entreajuda, fair-play e à alteração de mentalidade e postura face ao que a disciplina representa no seu expoente máximo: o desporto. Como referiu Nelson Mandela, “o desporto tem o poder de mudar o mundo, tem o poder de inspirar e de unir as pessoas de uma forma que mais ninguém consegue” e penso que a EF pode ser o mote de partida para enaltecer este valor único que tem o desporto, modelando o carácter de alunos que serão, em breve, jovens adultos.

(Diário de Bordo, semana 34)

3.6.2. Turma partilhada – Os perspicazes indolentes

A TP do 6º ano que nos foi atribuída já havia trabalhado com EE no ano precedente, o que deu algum conforto ao NE pois a PC já conhecia os alunos e o nível da turma, tendo sido uma vantagem para a conceção e planeamento.

A turma era composta por 23 alunos, dos quais 11 eram do sexo masculino e 12 do sexo feminino. Nesta turma dois alunos apresentavam défice cognitivo e, como tal, possuíam um currículo específico individual (CEI) que não os limitava nas aulas de EF, sendo integrados autonomamente. Com estes alunos tive necessidade de adaptar o discurso algumas vezes, com o intuito de o tornar mais simples para os alunos compreenderem o objetivo dos exercícios propostos e de realizar o teste escrito em conjunto com estes alunos, pelas dificuldades apresentadas na escrita e na leitura.

Ainda na aula do 6ºB, após a PC entregar as fichas biográficas para os alunos preencherem, fui solicitada pela mesma para auxiliar o Sebastião¹. No início não compreendi porque haveria de ajudá-lo no preenchimento da sua ficha, mas rapidamente constatei que o Sebastião é um dos alunos com CEI que apresenta déficit cognitivo. Após preencher o nome completo, reparei que ele não sabia identificar a zona da sua residência e a data de nascimento. Após a aula é que me apercebi que, se questionar a data de nascimento a um aluno com déficit cognitivo não terei muito sucesso porque este apresenta dificuldades em associar a data de nascimento ao dia, mês e ano em que nasceu. Caso tivesse interrogado o dia em que nasceu, seguidamente o mês e por último, o ano, talvez tivesse um efeito mais positivo nas respostas obtidas. Esta aprendizagem serve para as aulas seguintes porque o diálogo com os dois alunos CEI deve ser constantemente ajustado, de forma a compreenderem o discurso dos professores.

(Diário de Bordo, semana 2)

Na turma também estava incluído um aluno cego com NEE, que era auxiliado por um professor responsável pelo planeamento das atividades, que intercalava exercícios da modalidade que a turma realizava, sempre que possível, com exercícios de mobilidade geral e específica. Este aluno despertou em mim, em vários momentos, sentimentos de tristeza que me fizeram repensar o valor das pequenas coisas.

A aula do 6º ano de basquetebol lecionada pelos meus colegas do NE foi marcada pelo Luisinho². O Luisinho é um aluno com NEE que realiza a aula de EF com um professor a apoiar e, naquele dia, não conseguiu participar nas atividades propostas pelo professor responsável porque estava desconsolado, não parando de chorar. Este foi, para mim, o momento mais difícil que enfrentei até agora na EBSRF, uma vez que, sendo muito sensível para as questões da deficiência visual com alunos tão novos como o Luisinho, fez-me refletir sobre o significado da vida e da importância do suporte familiar na felicidade de cada um. Fez-me repensar como às vezes damos tão pouca importância às pequenas coisas e como somos egoístas por acharmos que temos tão pouco quando, afinal, temos tanto! Penso que lecionar nesta escola vai ser

¹ Nome fictício atribuído ao aluno CEI.

² Nome fictício atribuído ao aluno NEE.

uma mais-valia para o meu crescimento enquanto pessoa pois sempre evitei contactar com populações especiais pelo sentimento de “pena” e de revolta, mas, estou certa que me relacionarei com a realidade da deficiência muito mais vezes este ano, devendo preparar-me para tal, evitando que os meus olhos fiquem encharcados...

(Diário de Bordo, semana 7)

Após a primeira aula da turma, em que os alunos preencheram a ficha biográfica, foi possível relatar que a maioria dos alunos praticava ou praticou modalidades fora da aula da EF, sendo um bom indicador da destreza motora dos alunos.

O contacto inicial com os alunos agradou-me imenso porque são genuínos e têm vontade de aprender e trabalhar, tendo grande desejo em trabalhar com estas idades.

Penso que estarei mais motivada para trabalhar com esta turma porque os conhecimentos que adquiri sobre as matérias de ensino na formação inicial incidiam bastante nos níveis iniciais de prática, mostrando-me mais à-vontade do que com as matérias de ensino do 12º ano, pois o sentimento de insegurança por não possuir os conhecimentos para o desafio de uma turma no final do ciclo de estudos é muito maior.

(Diário de Bordo, semana 2)

A turma do 2º ciclo que o NE partilhava as aulas em pares apresentou, desde cedo, um nível elevado de destreza motora para as aulas da disciplina de EF. Contudo, o maior desafio que os EE confrontaram ao longo de todo o ano foi, sem dúvida, o controlo da turma. Os alunos eram constantemente reprimidos verbalmente pelo comportamento inadequado, seja pelas conversas paralelas ou pelos constantes comportamentos desviantes, o que condicionou, em muito, a aprendizagem dos mesmos. Considero que as muitas estratégias adotadas pelo NE não se revelaram suficientemente eficazes para o domínio completo de grande parte das aulas lecionadas.

Tem sido difícil controlar a turma em momentos de instrução porque a conversa dos alunos sobrepõe-se à explicação dos EE. Assim, como os alunos continuavam a conversar com os colegas, interrompi a explicação do exercício aproximadamente por

dez segundos para os alunos compreenderem que eles é que estavam a falar naquele momento. (...) Após os alunos manterem finalmente o silêncio, puni-os fisicamente e, a partir daí, o respeito pelas professoras aumentou ligeiramente. Penso que os três EE devem, em todas as aulas nesta fase do período letivo, insistir severamente nesse tipo de estratégias para os alunos compreenderem que o silêncio nos momentos de instrução deve ser respeitado para, nos períodos seguintes, os EE centrarem-se fundamentalmente em estratégias de instrução.

(Diário de Bordo, semana 7)

Esta aula revelou-se muito desgastante para mim porque os alunos, tendo uma autonomia acrescida por contabilizarem o número de voltas realizadas pelos colegas, revelaram-se ainda mais conversadores. Este foi o fator mais decisivo pelo incumprimento do PA pois a constante paragem por parte das professoras pelo distúrbio dos alunos, não permitiu a realização do exercício de técnica de corrida na parte final da aula.

(Diário de Bordo, semana 8)

Este é um ponto que me deixa muito satisfeita porque a turma quando se comporta devidamente tem ganhos significativos na aprendizagem e, a prova disso foi a realização com algum aprimoramento técnico do apoio facial invertido por grande parte da turma. Nas próximas aulas é impreterível que os EE tentem fomentar o comportamento adequado da turma para haver consistência nas habilidades realizadas pelos alunos, para se verificar melhorias ao nível psicomotor.

(Diário de Bordo, semana 16)

Ao longo da aula da TP de sexta-feira foi notória a ocorrência de comportamentos desviantes por parte de alguns alunos e, mais preocupante, a falta de empenho nas atividades por parte de outros. O que tenho vindo a notar no decurso das aulas e cada vez mais é evidente, é que os alunos tendem a adotar uma conduta mais relaxada e isso, a meu ver, pode estar relacionado com o facto de haver vários professores a lecionar a mesma turma, pois não existe um que é inteiramente responsável, a não ser a PC que auxilia em algumas tarefas da aula. Assim, as aulas tendem a não ser tão aproveitadas pois os alunos dispersam-se facilmente e, nesta fase do ano, a dificuldade que sentíamos no início do ano em controlar a turma mantém-se.

3.7. Caracterização das professoras cooperante e orientadora

A escolha da escola cooperante não foi uma decisão de ânimo leve porque teve em conta as características da PC, que rapidamente foram exibidas pelos EE do ano anterior quando lhes solicitei uma breve descrição da mesma. Exigente foi o atributo que me ficou na memória naquela conversa e tive o privilégio de o comprovar nos meses seguintes.

A PC foi o pilar imprescindível de todo o EP porque foi exímia no seu trabalho, assistindo a todo o meu processo enquanto EE de perto e de longe, disponibilizando-se para o meu acompanhamento e, simultaneamente, fornecendo o espaço necessário para caminhar livremente e, tal como refere Silva et al. (2017), assegurou a regularidade e a proximidade de um acompanhamento sistemático das tarefas relacionadas com o ensino.

Sem ela, tenho consciência que o EP não teria o impacto que deteve, pois, a aprendizagem que obtive foi para além dos momentos de reflexão acerca do que ensinar e como ensinar. A PC foi muito mais do que ter alguém a assistir incessantemente todas as aulas que lecionei e de documentos corrigidos horas, e muitas vezes minutos, após a entrega via *email*. A PC foi descobrindo, a pouco e pouco, a personalidade de cada EE para fomentar os pontos fortes e desenvolver estratégias que auxiliassem a ladear as características mais débeis, despoletando uma empatia com cada um. Foi uma professora modelo porque ama incondicionalmente a profissão de educador, tendo ajustado a sua prática face às condições existentes na escola e ao contexto particular de cada turma, fornecendo aos EE abertura total para discutir as suas aulas e possibilitar aprendizagens recíprocas.

No final da observação da aula da PC surgiu uma discussão entre os estagiários e a mesma acerca dos aspetos que constatámos durante a aula, tendo a PC argumentado e explicado a sua perspetiva, havendo uma troca positiva de impressões, gostando principalmente da abertura da professora em receber as críticas construtivas dos

estagiários. Penso que esta facilidade do canal de comunicação entre ambos é o ponto de partida para a aprendizagem dos segundos.

(Diário de Bordo, semana 10)

Foi interessante observar a forma como organizou a aula em apenas 1/3 do pavilhão e como, após a reflexão da aula, aceitou sugestões da parte dos EE. A abertura pela PC em relação a estes é um ponto muito positivo no âmbito da PES porque, tal como o contributo da PC é enorme nos EE, também eles podem contribuir, embora de uma forma menos significativa, para a aprendizagem da PC.

(Diário de Bordo, semana 17)

A PC aceitou a minha sugestão e, na minha opinião, melhorou o processo de avaliação.

(Diário de Bordo, semana 25)

A PC foi uma referência fundamental de todo o processo de estágio porque foi vista, tal como menciona Resende et al. (2013), como uma prática conhecedora da realidade no terreno do ensino em EF, tornando mais fácil e gratificante a adaptação à atividade de ensino. A PC possuía um conhecimento afincado das matérias de ensino que possibilitou auxiliar e guiar a minha conduta durante as aulas de EF e forneceu, oportunamente, o *feedback* acerca da caminhada na escola, possibilitando a constante evolução e consequente aprendizagem, através da prática.

Esta aula foi muito positiva, quer para os alunos quer para os EE, pois o ensino foi individualizado e a PC exemplificou alguns exercícios que podem ajudar os estagiários a cumprir alguns objetivos da modalidade. Senti que a envolvência da PC foi bastante enriquecedora para mim porque gostei do à-vontade e da espontaneidade em identificar os aspetos a corrigir e, simultaneamente, a capacidade em apresentar as componentes críticas aos alunos. Pessoalmente, gostaria que a PC interviesse mais nas aulas dos estagiários, especialmente na TP, porque considero que o conhecimento que possui acerca das matérias e a forma como promove a aprendizagem dos alunos, através de exercícios-chave, pode permitir que os alunos não fiquem prejudicados com as lacunas didáticas dos EE.

(Diário de Bordo, semana 11)

A PC permitiu que cada estagiário lesse cada descrição da grelha de avaliação elaborada pela mesma e, na minha opinião, foi bastante importante receber este feedback para perceber o que estou a realizar bem e o que preciso de melhorar enquanto EE.

(Diário de Bordo, semana 15)

A coadunar com a PC há vários anos na PES encontrava-se a PO, já conhecida desde o 1º ano do MEEFEBS da unidade curricular de Profissionalidade Pedagógica, pelo que ansiava desde então poder ser orientada pela mesma face ao tato pedagógico com os estudantes e aos conhecimentos aprofundados na área da pedagogia e na formação inicial de professores, o que me tranquilizou no momento em que soube que seria orientada pela mesma. Os três momentos distanciados no tempo de observação presencial consistiram na partilha de experiências no ambiente escolar por parte dos EE, de forma a, em reunião de NE, compreendermos os aspetos que poderiam ser alvo de intervenção, após o apelo à reflexão subordinada às temáticas que emergiam.

As ocasiões de encontro com a PO foram escassas, embora a orientação à distância foi uma constante através do portefólio digital, nunca descuidando a contínua recetividade aos EE através de contactos informais e o intercâmbio estabelecido com a PC, havendo uma simbiose perfeita para toda a regularização do EP, pois a parceria continuada entre a mesma PC e PO permite, tal como identificam Silva et al. (2017), agilizar processos, rentabilizar esforços e estreitar relações que desresponsabiliza a PO, dado o reconhecimento da competência da PC para conduzir o processo de forma autónoma.

A PC e a PO foram elementos basilares para o meu crescimento enquanto EE, sendo as protagonistas no acompanhamento do processo de formação inicial, detendo o EP, tal como mencionam Costa et al. (2013), real valor formativo quando são criadas as condições necessárias para o desenvolvimento da profissionalidade.

4. Enquadramento Operacional

4.1. Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem

4.1.1. Planeamento do ensino

4.1.1.1. Conceção de ensino

“O ponto de partida da EF na Escola tem de assentar numa conceção clara de EF ou seja, tem que se firmar num conjunto coerente de pontos de vista relacionados com a identidade e a função da EF como disciplina do currículo escolar (...). Para os professores de EF, 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, 2014a, p. 158). Assim sendo, antes do planeamento, realização e avaliação do ensino encontra-se a conceção. Por conceção, segundo o Dicionário Priberam da Língua Portuguesa, entende-se que seja a “faculdade de conceber, de compreender, de idear”. Como tal, para idear o ensino pressupõe-se a leitura atenta e análise dos documentos fornecidos pela PC na primeira reunião do NE: projeto educativo, programa nacional de EF, critérios de avaliação (gerais e da disciplina, específicos para cada ciclo), competências específicas de EF, regulamento da EBSRF e de EF, PAA do agrupamento e planeamento anual do GEF. Estes documentos verificaram-se como pilares fundamentais para edificar o planeamento anual da TR e TP, UD das modalidades lecionadas e respetivos PA.

4.1.1.2. Planeamento anual

O planeamento anual que realizei já após o início das aulas, conjuntamente com a PC, deveu-se ao atraso do professor do GEF responsável pela elaboração do documento que regula toda a atividade dos professores de EF relativamente às modalidades que serão lecionadas em cada espaço desportivo: o *roulement*.

Durante esta semana, o roulement das instalações foi, finalmente, concretizado pelo professor responsável, sendo possível aos EE elaborar o planeamento anual das suas TR. Este documento serve como base para todo o planeamento dos professores de EF devendo, na minha opinião, ser impreterivelmente um trabalho coadjuvado por vários professores devido à dificuldade em conjugar os horários dos professores da disciplina de EF da EBSRF e do Conservatório de Música do Porto, possibilitando a sua realização num tempo mais reduzido.

(Diário de Bordo, semana 4)

A elaboração do planeamento anual da minha TR teve como base, após verificar que instalações desportivas estavam associadas ao horário das aulas da turma em cada rotação, a seleção das três modalidades coletivas pela turma na primeira aula da disciplina de EF e a modalidade alternativa escolhida por mim, consoante a necessidade da instalação específica destinada no segundo período, o ginásio central, e as características da turma, indo ao encontro do planeamento anual do GEF. A dança/ginástica aeróbica foi a modalidade alternativa que elegi por se tratar de uma turma maioritariamente feminina e por vários alunos terem expresso, nos questionários biográficos realizados no início do ano, a vontade em aprender esta modalidade nas aulas de EF.

A maioria dos alunos não teve qualquer contacto com a dança em anos anteriores porque, provavelmente os professores não estando confortáveis em lecioná-la optam por não o fazer. Apesar de eu me incluir nesse grupo de professores, penso que será muito benéfico ter iniciado esta UD porque é uma modalidade que permite aos alunos conhecer o próprio corpo e porque eles próprios manifestaram o interesse na modalidade no início do ano, através da ficha biográfica preenchida. Como tal, aceitei a sugestão dos alunos uma vez que a turma é maioritariamente feminina, a dança é uma modalidade em que podem ter melhores resultados e, acima de tudo, porque posso motivar os alunos para as aulas de EF.

(Diário de Bordo, semana 19)

A escolha da professora para lecionar a ginástica aeróbica como modalidade alternativa do 12º ano teve em conta as respostas dos questionários dos alunos no

início do ano letivo e o número elevado de alunos do sexo feminino na turma. Após discussão com a turma acerca dos questionários preenchidos, constatei que a grande maioria da turma nunca tinha abordado a dança na escola, facto que teve como ponto de partida para a realização dos objetivos da UD.

(Justificação UD de dança)

O planeamento anual da TR e TP nem sempre foram de acordo com as necessidades impostas pelo planeamento anual do GEF perante o *roulement*, sendo forçada a abandonar a instalação destinada para deslocar a lecionação das aulas para o espaço exterior, sempre que possível, de forma a concretizar o planeamento imposto pelo GEF.

Na quarta-feira, na aula da TR, estava prevista a última aula da UD de atletismo, contudo, tal como a aula anterior da UD, o PA teve de sofrer alterações face à utilização do espaço exterior por parte da turma que estava destinada no roulement, pois não tinha à disposição as três pistas de atletismo que permitem realizar a corrida de velocidade. Isto ocorre porque segundo o planeamento anual do GEF para a disciplina de EF do 12º ano de escolaridade, o atletismo é uma modalidade que está incluída nesse planeamento, não havendo qualquer rotação do roulement para a minha TR que contemple o espaço exterior tendo, por inerência, de alterar a aula da instalação destinada para o espaço exterior, incorrendo nestas adversidades.

(Diário de bordo, semana 31)

A elaboração deste documento foi morosa pois fez-me equacionar e reequacionar bastantes variáveis (espaciais, temporais, climatéricas), mas, no final, revelou-se imprescindível para a minha atuação na escola, tendo sido uma bússola que norteou a minha ação na escola pois estava constantemente a observá-lo. Para além de ter descoberto que foi uma ferramenta essencial para a minha viagem, esta também a foi para os alunos da minha turma, pois sempre quiseram que lhes guiasse que modalidade seria lecionada no dia ou na semana seguinte.

Este documento foi consultado semanalmente e, em algumas situações, mais do que uma vez, de forma a articular toda a minha ação, tendo sofrido

várias alterações justificadas perante trocas inesperadas de instalação, outras atividades que se sobrepuseram ou particularidades e preferências da turma, ajustando-me constantemente.

4.1.1.3. Unidades didáticas

O planeamento anual foi um dos alicerces indiscutíveis para elaborar as UD de todas as modalidades que lecionei ao longo do EP. Este permitiu reunir num documento único para cada modalidade, o número total de sessões atribuídas, bem como o dia, o horário e a instalação destinada para cada uma. A seleção dos conteúdos, por sua vez, teve em conta os programas de EF, os critérios de avaliação de EF e as competências específicas de EF para cada ano de escolaridade, suportando-me em muito no aconselhamento da PC que acompanhou o trajeto da maioria dos alunos no ano anterior, conhecendo as competências globais das turmas para quase a totalidade das modalidades.

Antes de realizar as UD dos jogos desportivos coletivos que lecionei (andebol, basquetebol e voleibol) realizei a avaliação diagnóstica para cada modalidade coletiva de forma a relacionar os documentos acima analisados e as características particulares da turma.

Esta UD foi construída após o primeiro momento de avaliação, de avaliação diagnóstica, na aula 1, na última aula do 2º período, que permitiu verificar o nível dos alunos na modalidade em questão. A avaliação diagnóstica teve como base a observação dos alunos em situação de jogo 3x3 a meio campo, tendo-me auxiliado por uma grelha que contemplava conteúdos táticos. A aplicabilidade destes conteúdos em jogo foi avaliada numa escala de 1 a 3, tendo realizado uma adaptação do instrumento GPAI preconizado por Oslin et al. (1998), para o basquetebol, através da avaliação dos conteúdos táticos que permitiu situar-me os alunos numa das Formas Básicas de Jogo (FBJ) sugeridas por Graça et al. (2015), potenciando assim as aprendizagens dos alunos e garantindo exigências que se situem na zona proximal de aprendizagem (Mesquita & Graça, 2009).

(Justificação da UD de basquetebol)

A forma que encontrei para avaliar os alunos nesta modalidade através dos esquemas foi, a meu ver, uma forma sensata, pois estaria a ser injusta se pretendesse avaliá-los em elementos gímnicos soltos, pois neste nível de escolaridade não faz sentido, uma vez que os professores de EF desde o 2º ciclo não priorizaram a ginástica da melhor forma, sendo estes alunos o reflexo disso mesmo. Desta forma, a avaliação da UD através dos esquemas possibilitava, pela construção contínua e uma certa criatividade por parte dos alunos, uma classificação adaptada face ao escasso nível técnico dos alunos.

(Diário de Bordo, semana 31)

Ao imperar um currículo de multiatividades na escola, as UD realizadas das modalidades individuais, como a dança e o atletismo, careceram de avaliação diagnóstica face ao número reduzido de aulas que dispus, pois tive necessidade de lecionar várias modalidades em simultâneo fruto do planeamento anual do GEF e do *roulement*, tendo um impacto negativo na aprendizagem dos alunos pois não existiu consistência suficiente para se verificar avanço do desempenho nos alunos, existindo apenas uma “apresentação à modalidade” (Guilherme, 2015, p. 118). Contudo, suportando-me no mesmo autor, este refere que se deva “tentar que a quantidade de tempo das UD seja o mais alargado possível porque, como constatamos, só assim poderá existir a possibilidade de haver alguma evolução”, embora tal não tenha sido possível realizar face ao currículo adotado pela EBSRF.

A UD apresentada foi realizada para a turma constituída por 27 alunos do 12º da Escola Básica e Secundária Rodrigues de Freitas, no âmbito da modalidade de dança para 7 aulas de 45 minutos, que decorrerão entre 30 de janeiro e 7 de fevereiro.
(Justificação UD dança)

Após ser apresentado o roulement, foi-me permitido realizar o planeamento anual da minha TR constatando, apenas nesse momento, que na escola vigorava o currículo de mutiatividades. Para mim, esta é uma nova realidade porque durante todos os anos em que fui aluna no regime de escolaridade obrigatória realizei, no máximo, duas modalidades por período. O planeamento anual das atividades desta forma não permite, pela impossibilidade das instalações desportivas, que os alunos cumpram

continuamente uma UD, havendo a necessidade de se alternar pelo menos três modalidades. Desta forma, julgo que será uma desvantagem para os alunos pois terão mais dificuldades em assimilar e consolidar os conteúdos porque estarão repetidamente a sofrer permutas com outras modalidades.

(Diário de Bordo, semana 4)

As UD apresentaram os conteúdos a lecionar e a ordem pela qual estes foram lecionados, procurando garantir uma sequência metodológica, organizando e orientando a minha ação, ficando os conteúdos subdivididos em quatro categorias transdisciplinares do conhecimento, sendo elas as habilidades motoras (técnicas e táticas), cultura desportiva, conceitos psicossociais e fisiologia e condição física, definidas por Vickers (1990).

Relativamente às modalidades coletivas, os conteúdos técnicos e táticos das habilidades motoras foram apresentados segundo uma lógica do topo para a base, de forma a contextualizar os conteúdos técnicos com os táticos, assumindo o jogo um papel preponderante para a aplicabilidade destes conteúdos. Guilherme (2015) refere que não vê “qual o sentido de ensinar uma modalidade se não for para se jogar com mais qualidade” (p. 111) e que “as aulas terão de ser contextos em que o ensino e a aprendizagem estejam sempre presentes, mas o jogo e mais especificamente a competição terá de ser a essência da aula, porque é ela a alma de qualquer modalidade e o que permite a envolvimento emocional do aluno (...). Temos de devolver ao jogo e à competição a importância formativa, educativa e desportiva que realmente possuem e permitir que os nossos alunos, através deles, aprendam, descubram o seu corpo e as emoções que estes lhes podem proporcionar” (p. 112).

A organização metodológica dos conteúdos apresentada é do topo para a base (Vickers, 1990), uma vez que o suporte técnico e tático deve ser contextualizado no jogo, surgindo através das necessidades específicas do mesmo. Esta abordagem pressupõe que os alunos estão aptos para compreender o objetivo e a configuração formal do jogo, os princípios e conceitos, ainda que complexos, inerentes à execução de habilidades, estratégias e atividades completas. Uma vantagem desta organização

do conteúdo prende-se com a manutenção elevada dos níveis de motivação dos alunos, uma vez que estimula o desenvolvimento rápido das habilidades, quando comparado com perspectivas moleculares da técnica e da tática.

(Justificação da UD de andebol)

No que concerne às modalidades individuais como a ginástica e a dança, os conteúdos técnicos seguiram uma lógica evolutiva de complexidade, da base para o topo, sendo lecionados no início da UD para, posteriormente, os alunos terem tempo necessário para elaborarem as coreografias em grupo e realizarem elementos mais complexos.

A ginástica é uma modalidade muito complexa, não só pelo facto de englobar vários aparelhos que pressupõem movimentação bastante diferenciada, mas também porque as exigências colocadas ao nível da execução são muitíssimo elevadas (Araújo, 2004). Neste sentido, a organização metodológica dos conteúdos apresentada é realizada da base para o topo (Vickers, 1990), uma vez que devo contribuir para que os alunos efetuem um adequado desenvolvimento das capacidades motoras que estão na base dos elementos gímnicos. O ensino da ginástica pressupõe uma passagem pelos elementos mais complexos, quando os elementos mais simples estão completamente aprendidos, evitando suprimir etapas de aprendizagem (Araújo, 2004).

(Justificação UD ginástica)

A organização metodológica dos conteúdos apresentada é da base para o topo (Vickers, 1990), uma vez que devo contribuir para que os alunos adquiram um repertório motor elevado acerca dos conteúdos básicos da dança e dos passos básicos da ginástica aeróbica, que permitam encadear os demais passos utilizados nas construções coreográficas.

(Justificação UD dança)

Os conteúdos selecionados para as habilidades motoras de quase a totalidade das UD foram demasiado numerosos face ao nível e ano de escolaridade da TR e a vontade de envolver os alunos num ensino com conteúdos mais complexos e, portanto, desafiadores. Tendo em conta o currículo de multiatividades e consequente diminuição da duração das UD,

tenho consciência que deveria ter adotado, na maioria dos casos, menos conteúdos para efetivar a aprendizagem destes em detrimento de uma abordagem superficial dos conteúdos mais simples, com o intuito de dotar os alunos de competências que até então não tinham contacto, uma vez que aquele seria o último ano possível para tal. Guilherme (2015) aconselha que “exista uma escolha muito pertinente da quantidade de conteúdos” (p. 123) para “focalizarmo-nos no fundamental e não distribuirmos a nossa concentração e energias por vários polos” (p. 119).

No que às restantes categorias transdisciplinares dizem respeito, os conteúdos foram muito semelhantes nas UD praticadas. Na categoria da cultura desportiva, o ponto da história das modalidades foi transmitido na primeira aula das UD, excetuando-se os casos em que foi realizada avaliação diagnóstica, por se tratar de um aspeto importante para situar os alunos nas demais modalidades. Nesta categoria também eram incluídas a terminologia específica, as regras de segurança, o regulamento e a sinalética do árbitro que, no caso dos últimos dois, fez-se com maior frequência durante a aplicabilidade do Modelo de Educação Desportiva (MED), através do desempenho das funções de arbitragem. Caso contrário, o regulamento era aplicado durante todas aulas, com maior tónica no decurso do jogo ou das apresentações coreográficas.

As competências de conhecimento do domínio cognitivo dos alunos na cultura desportiva revelam-se fundamentais para o processo de ensino-aprendizagem de qualquer modalidade desportiva. Os domínios da cultura desportiva como a terminologia específica, regulamento, sinalética do árbitro e regras de segurança serão contínuos nas aulas porque facilitam os canais de comunicação entre a professora-aluno e aluno-aluno, e desenvolvem o domínio cognitivo específico dos alunos para a modalidade em questão, o basquetebol. O aspeto da história da modalidade estará presente na segunda aula da UD e as regras de segurança devem ser um aspeto contemplado no processo de planeamento das aulas.

(Justificação UD basquetebol)

Eu e o João demos início à UD de ginástica na TP e como forma de apresentarmos a modalidade, exibimos aos alunos uma breve apresentação acerca das modalidades competitivas da ginástica e os aparelhos que compunham a modalidade de ginástica artística masculina e feminina, para os alunos compreenderem em que aparelho são realizados os conteúdos que serão introduzidos nas aulas seguintes. Penso que a apresentação que realizámos foi produtiva, no sentido de situar os alunos sobre a modalidade em questão.

(Diário de Bordo, semana 9)

Ao introduzir o meio tático de grupo do cruzamento, tendo explicado o mesmo no quadro branco e, seguidamente, demonstrado com alguns alunos, apercebi-me que a maioria dos alunos não compreendeu a finalidade daquela habilidade tática. A dificuldade dos alunos em compreender determinados comportamentos/movimentações no andebol, uma modalidade particularmente difícil para estes, advém da pouquíssima cultura desportiva que os alunos possuem desta mesma modalidade, sendo um entrave enorme para os gestos técnicos e táticos dos alunos, pois não compreendem a sua pertinência em alguns exercícios da aula.

(Diário de Bordo, semana 22)

A fisiologia e condição física foram divididas em capacidades condicionais e coordenativas, sendo os conteúdos de cada capacidade incluídos em praticamente todas as UD devido à impossibilidade de se desagregarem da grande maioria dos movimentos desportivos. Finalmente, os conceitos psicossociais marcaram fortemente todas as UD por considerar que são imprescindíveis para o crescimento dos alunos enquanto seres humanos.

No que concerne às competências de ação do domínio motor dos alunos, a fisiologia e condição física das capacidades condicionais (força, velocidade e resistência) e capacidades coordenativas (equilíbrio, diferenciação cinestésica, orientação espacial, reação e ritmo) serão contempladas em todas as aulas por estarem intimamente relacionadas com a execução técnica e tática no jogo e nos exercícios-critério, trabalhando-se de forma indireta, não podendo dissociar-se as capacidades motoras umas das outras.

(Justificação UD basquetebol)

As competências de atitude do domínio sócio afetivo dos alunos, os conceitos psicossociais (respeito, cooperação, resiliência, autoconfiança e autonomia) serão introduzidos por meio das habilidades motoras que visem a fomentação desses conceitos nos alunos. Estes estarão presentes em todas as aulas porque assumem um papel imprescindível para o bom funcionamento das sessões, por se alicerçarem em valores que constituem o padrão de comportamento que os alunos respeitam e expressam na gestão diária das suas atividades, sendo as aulas de EF um local prestigiado para o transfeire dos valores culturais e éticos para a vida em sociedade na escola e fora dela.

(Justificação UD dança)

Por último, as UD foram idealizadas com a consciência de que poderiam sofrer alterações com o decorrer das aulas, se assim se justificassem perante a evolução dos alunos, trocas de espaço, outras atividades que os alunos tivessem que participar, entre outros, traduzindo-se em projetos com uma elevada intencionalidade educativa, sendo instrumentos importantes para mim, enquanto EE, na medida que permitiu de forma coerente, planear o processo e fundamentar as minhas escolhas, tendo em conta os recursos disponíveis. É essencial referir que recorri a uma avaliação formativa que serviu de autorregulação sobre todo o processo de ensino-aprendizagem tendo, sem exceção, ajustado todas as UD concebidas sempre que tive necessidade, perante as turmas e, mais especificamente, aos alunos que atenderam às minhas propostas educativas. Albuquerque et al. (2005, p. 13) mencionam que “o ensino identifica-se com uma atividade cujas características mais notórias são a incerteza, a instabilidade, a singularidade, a impossibilidade de realizar predições totalmente seguras, tanto pela oportunidade das questões como pelo imediatismo das soluções aplicáveis”.

4.1.1.4. Planos de aula

“A preparação da aula constitui, pois, o elo final da cadeia de planeamento do ensino do professor” (Bento, 2003, p. 164) em que assentou a

minha atuação na escola ao interligar o planejamento anual e as UD com a especificidade e singularidade da TR e, como tal, dos alunos.

A elaboração deste planejamento mais específico, a nível micro, foi um processo caracterizado pela minúcia sobretudo nas fases iniciais das UD pelo foco das decisões se centrar na forma como desenvolveria os conteúdos e as progressões pedagógicas. No início do EP, os PA foram consumados com uma série de exercícios que, aos poucos e poucos, constatei que não eram cumpridos sistematicamente. Como tal, fui diminuindo o número de exercícios nos PA para, dessa forma, possibilitar que os alunos dispusessem de mais tempo de exercitação porque quando estes começavam a compreender efetivamente o exercício, as suas movimentações e objetivos era, quase sempre, na altura em que devia trocar para o exercício seguinte.

Os PA foram projetos que procurei inovar, mas, simultaneamente, os exercícios tiveram de ser constantes ao longo da UD para os alunos estarem familiarizados e, desta feita, existir uma exercitação mais consistente. Rink (cit. por Mesquita & Graça, 2011, pp. 43-44) postula que um dos princípios gerais vertidos para o ensino da EF é que “*aprende mais quem dedica mais tempo a uma boa exercitação*”, relevando desta forma não apenas o tempo que o professor dedica à exercitação, mas especialmente o tempo que cada aluno se exercita a um nível adequado, ou o número de vezes que exercita as habilidades”.

A importância que dei a este tipo de planejamento foi indiscutível e na tentativa de melhorar as minhas práticas recorri, vezes sucessivas, à experiência da PC e à perspetiva dos meus colegas de estágio, não tido sido sempre exímia, admitindo as minhas falhas que procurei ultrapassar após refletir acerca da minha ação, de forma a não prejudicar a aprendizagem dos alunos. Batista & Queirós (2015, p. 44) referem que “durante o EP, o EE tem a oportunidade de transformar os seus conhecimentos, no sentido de os adequar às exigências contextuais e concretas da prática”. Todavia, considero que algumas vezes não estive muito à-vontade com o que planeei ou, outras vezes, não revisei suficientemente o PA antes de lecionar a aula, trazendo-me algum

desconforto mesmo que possuísse domínio do conteúdo acerca da modalidade em questão.

Na próxima aula a minha atenção recairá sobre a execução correta das figuras, com o respetivo monte e desmonte, ao invés da preocupação constante em trocar o exemplar de grupo em grupo, para aumentar os níveis de empenhamento motor dos alunos. Tenho a plena consciência que os alunos foram muito prejudicados pelo meu planeamento da aula, sendo afetados ainda mais os grupos que trabalharam melhor pelo maior dinamismo, cooperação e iniciativa.

(Diário de Bordo, semana 9)

Os PA realizados não foram vistos como documentos rigorosos e a partir do momento que comecei a compreender as necessidades dos alunos, as modificações em tempo real (durante a aula) permitiram-me, na grande maioria, melhorar a prática. Mesmo assim, nem todas as vezes que optei por reformular o PA as consequências foram consideradas positivas, mas ao ter o discernimento de admitir tais erros após a reflexão das aulas permitiu-me que não os cometesse no futuro. Oliveira & Serrazina (2002, p. 34) assumem que “ensinar constitui uma forma de reflexão na ação, isto é, reflete-se sobre os acontecimentos e sobre as formas espontâneas de pensar e de agir de alguém, surgidas no contexto da ação, que orientam a ação posterior”.

A observação da atuação de outros professores em modificar ou seguir o planeamento face às condições imprevisíveis com que se deparavam revelou-se como uma aprendizagem para a minha própria prática.

Na sexta-feira na aula do 6º ano tivemos de adaptar o PA no próprio dia porque as condições climatéricas não permitiram que a aula de atletismo fosse realizada no exterior, pois o piso estava molhado e podia colocar em risco a integridade física dos alunos.

(Diário de Bordo, semana 20)

Face às dificuldades que possui em adaptar-se às condições espaciais, não extraiu o devido benefício da possibilidade em utilizar todo o espaço da aula, bem como as

tabelas de basquetebol disponíveis, tendo-se cingido completamente ao que havia planeado o que, a meu ver, prejudicou o avanço da turma para um nível mais avançado do jogo.

(Diário de Bordo, semana 32)

Após contabilizar os tempos dos alunos na corrida de velocidade, compreendi que tomei uma decisão precipitada em alterar, novamente, a sequência dos exercícios da aula, pois deveria ter consolidado e, posteriormente, avaliado a disciplina de barreiras.

(...) Caso tivesse realizado a avaliação de barreiras, seria mais fácil numa aula de basquetebol dividir a turma e solicitar aos meus colegas do NE que cronometrassem os tempos de velocidade, mas, uma vez que tomei aquela decisão sem a ponderar convenientemente, terei de adaptar uma aula de outra UD em função dessa mesma opção que tomei durante a aula.

(Diário de Bordo, semana 31)

Considero que demorou a reconhecer estas duas circunstâncias e agiu tardiamente quando, naqueles momentos, deveria alterar imediatamente o que tinha definido, pois o professor deve refletir constantemente acerca do que se passa à sua volta pois as opções que tomou no PA não devem ser estanques.

Para mim, esta é uma das características dos bons professores, de ajustar e de se adaptarem em função dos constrangimentos colocados, constantemente, na aula. É a partir da reflexão-na-ação que o professor pode tomar decisões de ajustamento adequadas já que só mediante este processo é que o professor recolhe informação, analisa-a e altera a sua prática mediante as suas conclusões.

(Diário de Bordo, semana 21)

4.1.2. Realização do ensino

O subcapítulo da realização do ensino debruça-se sobre o que me marcou enquanto EE através de um relato eminentemente pessoal que carimba a minha passagem numa realidade encontrada que é muito própria, sendo vertida nos pontos seguintes. Estes relatos assumem-se como

preponderantes pelo processo a que fui sujeita, contribuindo para o meu crescimento profissional.

A aprendizagem a ser professora deu-se, fortemente, pelas vivências seguintes, pois a procura na teoria de soluções e sugestões imediatas para transportar integralmente para a prática não foi possível, como que por magia. Alonso (1987) defende que não existem receitas de aplicabilidade uniforme em educação, mas antes princípios e técnicas diferenciadas e criativas de acordo com a dinâmica própria e original que se estabelece na relação professor-alunos. Apraz-me dizer que a passagem pela prática, por problemas e situações reais fez-me crescer incomensuravelmente.

4.1.2.1. Vários professores para uma só turma – Que consequências?

Matos (2014b, p. 5) atribui que uma das tarefas do EE passa por “lecionar as aulas das turmas atribuídas (residente(s) e complementar(es)) pelo PC e professores colaboradores” entendendo-se que a turma complementar, ou partilhada, é designada como “turma(s) em que o EE assume o processo de ensino-aprendizagem durante um determinado período que é definido pelo PC, que pode ser partilhada com outros EE”.

A PC havia definido que a conceção e lecionação das UD da TP seriam em pares e, como tal, no momento de realização do planeamento anual em NE deliberámos que as modalidades seriam distribuídas por forma a cada EE lecionar aproximadamente o mesmo número de aulas e de acordo com o maior domínio do conteúdo de cada um, entendendo que desta forma os alunos seriam beneficiados na sua aprendizagem. Confesso que no início do ano letivo só encontrei vantagens no ensino a pares na TP pois deixava-me mais segura lecionar a aula com mais um professor em quem confiava, mas com o decurso das aulas compreendi que os inconvenientes também existiam.

A primeira dificuldade que surgiu logo no planeamento das UD prendeu-se com a seleção e distribuição dos conteúdos ao longo da mesma, que desencadearam opiniões diferentes aquando o momento de justificar as posições tomadas. Este foi um momento que gerou alguma discussão entre os

EE que possibilitou o alargamento da nossa visão para outras formas de encarar o ensino, tornando-se frutífero para todos. Passada aquela fase de planeamento, também os PA foram alvo de grande controvérsia, nomeadamente no início das UD. Mais uma vez, estas foram circunstâncias de total aprendizagem, que nos obrigou a atuarmos profissionalmente, sendo flexíveis com o outro, respeitando as decisões divergentes e, acima de tudo, aceitando as opiniões de cada um.

Ultrapassadas as diferenças que nos caracterizavam, foi durante a aula que cada um teve as suas ideias muito próprias, interpretando o mesmo planeamento de forma completamente díspar. Por diversas vezes através da reflexão da própria aula, na ação, modifiquei o formato dos exercícios ou a sua rotação quando trabalhava com um grupo menor de alunos, o que nem sempre foi positivo pois sucedeu-se quando não confrontei a minha decisão com a do meu colega de estágio. Esta forma de atuar pretendia potenciar ao máximo a aprendizagem dos alunos quando encontrava uma solução para estes poderem melhorar, contudo, perante a azáfama característica das aulas da TP, principalmente nas de 45 minutos, nem sempre debati os assuntos durante a aula com o colega que estava a laborar em simultâneo.

No primeiro circuito dos rolamentos fiquei responsável pelas estações dos rolamentos à retaguarda (engrupado e com os membros inferiores afastados). No planeamento tínhamos definido que os alunos passariam dez minutos com cada professor, mas cada um interpretou as estações de maneira distinta. O João dividiu os alunos por cada estação e, ao final de alguns minutos, trocava todos os alunos de estação. Por outro lado, eu permiti que os alunos alternassem de estação em estação, de acordo com as dificuldades que os alunos apresentaram, havendo alguns que não passaram por certas situações de aprendizagem por achar desnecessário.

No planeamento tínhamos determinado que os professores efetuavam as ajudas aos alunos na estação do rolamento completo, contudo, durante a aula compreendi que tal não fazia sentido, uma vez que os alunos tinham alguma dificuldade em realizar as ajudas, não tendo autonomia para tal, pois o risco de lesão era elevado, alterando imediatamente o que havia sido planeado em conjunto.

(Diário de Bordo, semana 9)

Durante as aulas tenho muita necessidade de adaptar os exercícios quando identifico algum problema e consigo arranjar/experimentar uma solução, mas, uma vez que a turma é partilhada por dois EE fico sempre com receio de inovar ou alterar algo que foi pré-definido, na dúvida que seja mal interpretada porque assumo uma postura de liderança. Pessoalmente, gosto muito de trabalhar com o 6º ano porque rapidamente se consegue ver uma evolução nestes alunos com o ajustamento correto dos exercícios, que nem sempre consigo verificar e solucionar na minha TR. Na minha opinião, seria muito mais interessante um professor planejar as aulas da TP e tomar todas as decisões no decurso da mesma sem qualquer receio, sendo auxiliado por outro EE. A responsabilidade por dois EE pela aula incorre em opiniões que nem sempre estão de acordo e, caso nenhum EE tome alguma decisão autónoma para otimizar os exercícios, a prática dilui-se sem qualquer tipo de intencionalidade pois considero que uma das funções principais do professor é ajustar a aula consoante os objetivos da mesma, de forma aos alunos exercitarem-se em condições que favoreçam a otimização da prática.

(Diário de Bordo, semana 20)

A possibilidade de lecionar a TP ao longo do ano traduziu-se numa experiência extremamente enriquecedora pois possibilitou aumentar o leque de conhecimentos do conteúdo e ferramentas didático-metodológicas. Ensinar jogos desportivos coletivos como o andebol e o voleibol ou modalidades individuais como o atletismo, a dança e a ginástica em turmas diferentes de ano e de ciclo de ensino (TR e TP) foi um desafio autêntico. As exigências e necessidades de cada turma para a mesma modalidade foram tão desiguais que me obrigaram a ter um tratamento do conteúdo muito diversificado, ainda que para a mesma modalidade, pois cada turma assim o exigiu. Por diversas vezes tive mais gosto em lecionar a TP porque o rendimento dos alunos era mais visível de aula para aula, quando o empenho que imprimiam nas tarefas motoras aliado ao bom comportamento era verificado.

A aula do 6º ano na sexta-feira foi, na minha opinião, uma das melhores aulas de ginástica que os EE lecionaram porque os alunos tiveram muitas possibilidades para aprender, mostrando um comportamento correto. Penso que o trabalho por três

estações facilitou em muito a aula porque cada professor ficou responsável por apenas cerca de seis alunos, permitindo um elevado empenhamento motor.

(Diário de Bordo, semana 16)

O rendimento que foi possível observarmos na TP deu-se, em grande parte, às condições únicas que os alunos dispuseram durante o ano letivo, com a presença de sempre, pelo menos dois professores a lecionar a aula. O trabalho por estações realizado na TP e na TR da PC diminuiu drasticamente o número de alunos que cada professor ficou a seu cargo sendo, na minha opinião, um dos aspetos decisivos para a aprendizagem. A colaboração do EE que não participou no planeamento da UD e do PA foi fundamental para aumentar o número de estações, principalmente na modalidade de ginástica. Graças à presença do NE foi possível dividir a turma em duas metades iguais face às exigências impostas pelas condições espaciais ou meteorológicas.

Acredito veemente que um ensino de qualidade passa pela pertinência e frequência do *feedback* emitido pelo professor e pela criação de um clima favorável à aprendizagem, com tarefas motoras ajustadas ao nível e idade dos alunos, permitindo uma elevada densidade motora.

Nesta aula considero que o trabalho por estações com os três EE se deva realizar, pois em tudo é benéfico para os alunos porque existe um professor a trabalhar em cada estação.

(Diário de Bordo, semana 17)

Após este aquecimento, os alunos estiveram distribuídos por estações, embora o propósito do aumento da densidade motora tenha ficado comprometido pela redução do tempo em cada estação. Na estação do “pino” de cabeça, da qual fiquei responsável, os alunos exercitaram muito poucas vezes, apesar de ter tido a preocupação de ajudar cada um individualmente para, seguidamente, realizarem o exercício autonomamente ou em pares, de acordo com as indicações técnicas que salientei. Na minha opinião, este conteúdo é de fácil consolidação nesta faixa etária se, para isso, for realizado durante um período de tempo que seja proporcional com as dificuldades dos alunos.

Desta aula, saliento a iniciativa que a Luísa e a PC tiveram em realizar as ajudas na estação dos rolamentos (à frente e à retaguarda) porque, apesar de serem os conteúdos mais simples daquela parte da aula, estavam a ser realizados sem a supervisão dos professores que planearam a aula, que estavam responsáveis pelos conteúdos de dificuldade superior. Pessoalmente, tenho dificuldades em compreender como numa turma tão numerosa, um professor seja capaz de monitorizar toda a aula de ginástica, realizando simultaneamente ajuda num exercício. Concluo que, ou o professor apenas ensina um conteúdo de grau superior que possa ajudar ou, caso contrário, se realizar vários conteúdos desta natureza, os alunos terão de realizar a ajuda uns aos outros, o que é desadequado nestas estas idades, face à pouca autonomia e responsabilidade que possuem, numa função que desta natureza reclama.

(Diário de Bordo, semana 10)

Na sexta-feira, na aula da TP, retomou-se a UD de ginástica, para os aparelhos da trave e do minitrampolim. Apesar de não ser responsável pelo planeamento daquela aula, os meus colegas de estágio pediram-me para naquela aula ficar responsável por uma estação do minitrampolim, de forma a diminuir o número de alunos por estação e, assim, aumentar os níveis de densidade motora.

No início da aula, a PC estava um pouco receosa em relação à utilização em simultâneo de dois minitrampolins, mas, após esta aula, considero que o NE já a deveria ter adotado em aulas anteriores, pois a existência de vários professores na aula com o material adequado às atividades promoveu, na minha opinião, uma aprendizagem robusta nos alunos. Estou, certamente, a referir-me à estação em que estive responsável, pois penso que os alunos tiveram oportunidade de exercitar com qualidade, devido à realização de várias repetições dos mesmos exercícios, tornando-se um fator ótimo para a aprendizagem, conciliado com o feedback constante aos alunos acerca das suas prestações. Este é uma conceção de ensino em que acredito, o da repetição sem ser cega, repetindo-se com qualidade, através da conjugação com feedback adequado, isto é, ajustado às necessidades de cada aluno, em particular.

(Diário de Bordo, semana 30)

Na modalidade de ginástica as condições de trabalho dificilmente são ideais porque ora a duração da aula ora a ajuda efetiva do professor aos alunos é muito reduzida. Na minha opinião, apenas um professor numa turma numerosa, por muito

eficaz e competente que seja, dificilmente contribuirá para o sucesso de todos os alunos, sendo a modalidade de ginástica muito afetada pelas turmas numerosas. Penso que o mesmo ocorrerá em disciplinas como a Matemática porque o professor possui níveis muito díspares na sala de aula com um número elevado de alunos, ficando o ensino muito comprometido.

(Diário de Bordo, semana 17)

Durante esta aula, após o aquecimento com toda a turma, foi possível realizar outro momento de avaliação da corrida de velocidade, face às boas condições climáticas e graças à existência do NE, pois dividiu-se a turma em dois grupos e, enquanto um exercitou a coreografia de dança, o outro grupo realizou a avaliação de atletismo. Esta é uma particularidade que os EE têm a facilidade de realizar durante o EP que dificilmente seria concretizável nas TR dos professores que compõem os GEF de qualquer escola, sendo os alunos desta turma favorecidos em relação a outras turmas pois acabam por possuir mais tempo de exercitação. O principal problema advém de um professor possuir muitos alunos na turma o que acaba, invariavelmente, no aumento dos tempos de espera que leva a uma diminuição da exercitação e, consequentemente, da aprendizagem.

(Diário de Bordo, semana 26)

Na quinta-feira tive a oportunidade de participar ativamente na aula de ginástica da PC tendo sido, na minha opinião, uma vantagem para a aula da PC. Tenho a consciência que, caso eu e a Luísa não estivéssemos presentes, os alunos não realizariam metade dos exercícios propostos, havendo um aumento da probabilidade de existir comportamentos desviantes pelos alunos. Por muito competente que o professor seja, é praticamente impossível controlar toda a turma quando este está a realizar a ajuda no elemento gímico de grau de dificuldade superior e manter, simultaneamente, os alunos que não estão a ser supervisionados, em atividade motora. Pessoalmente, gostei muito de ajudar os alunos e a PC porque a turma é muito boa a ginástica, quando comparada com as turmas dos EE, tendo verificado uma evolução ao longo da aula com alguns alunos.

(Diário de Bordo, semana 17)

A possibilidade de lecionar a TP foi, na minha opinião, um fator decisivo para a minha evolução enquanto professora. O trabalho em grupo que uma

turma partilhada por vários professores exige é tremendo para o bom funcionamento das práticas tendo sido, a meu ver, um dos aspetos que o NE não foi notável. As potencialidades que a turma nos ofereceu foi largamente superior aquela que nós conseguimos responder perante a dificuldade em reunirmos em NE, tendo ficado o trabalho da TP para segundo plano quando comparado com o da TR de cada EE. Porém, não posso deixar de salientar que a aprendizagem dos alunos não ficou aquém das expectativas, mas sim o trabalho desenvolvido por todos os estagiários.

Tenho consciência que o trabalho em grupo é uma tarefa que exige muita disponibilidade aos professores envolvidos e que as condições que possuímos este ano, face à existência do NE, dificilmente voltarão a ser encontradas fora do contexto de estágio. Ainda assim, acredito que o intercâmbio entre professores da mesma escola que lecionem o mesmo ano de escolaridade no mesmo horário possa ser possível, conjugando-se os esforços devidamente necessários que poderão transportar as vantagens que uma comunidade de prática, como o NE, reclamam.

Na aula da Luísa de basquetebol, esta integrou na sua turma alguns alunos da turma que partilhava o pavilhão desportivo, de forma a ter à sua disposição todo o pavilhão. Este intercâmbio entre as duas turmas foi muito positivo para a professora pois ocupou todo o pavilhão, assim como se revelou uma motivação extra para os alunos pois podem colaborar e competir com outros elementos. Esta poderia ser uma estratégia adotada por professores que lecionam a mesma modalidade pois, apesar do número elevado de alunos, estes são os mais beneficiados deste intercâmbio entre professores.

(Diário de Bordo, semana 23)

4.1.2.2. Desafiando-me e motivando os alunos através da dança

Desde a minha adolescência que encarei a dança com repulsa. Não pela dança em si porque gosto das sensações e sentimentos que o dançar me proporciona, mas antes pela aversão em enfrentar um público ou uma plateia.

Contudo, com o ingresso no MEEFEBS vi-me forçada a participar no sarau realizado pela FADEUP, tendo sido o ponto de viragem com que, até então, encarei a dança.

Segundo as autoras Batista & Queirós (2015, p. 36), “os estudantes antes da formação inicial desenvolveram fortes crenças acerca de ensinar, as quais tendem a persistir durante o estágio” todavia, consciente de que foi um ano propício a descobertas, perfilhei a dança como uma oportunidade para derrubar, de uma vez por todas, o receio em lidar com a modalidade ao lecioná-la na TR e na TP.

O ensino da dança constituiu-se como um enorme desafio para mim e, simultaneamente, uma excelente oportunidade para motivar os alunos para as aulas, facto que Cunha (2007, p. 102) suporta ao mencionar que “a procura de formas interactivas e inovadoras é um facto emergente, pois as mudanças e as transformações rápidas são apanágio das sociedades atuais – e, no caso da EF (novas modalidades), é incontestável”.

Batalha (2004, p. 21) considera que a dança “reflete uma forma de expressão, com propósitos claros de comunicação, transmitidos essencialmente através do corpo” e, neste sentido, enfrentei esta modalidade como um meio para a descoberta do próprio corpo dos alunos ao desenvolver um espírito socializador, o processo criativo e estético, combatendo simultaneamente sentimentos inibitórios como a vergonha e a humilhação. A mesma autora refere que o que importa no processo criativo é o nascimento de uma gestualidade própria e o reinventar do corpo a partir, não só da sensibilidade, mas do vivenciar emoções e energias interiores.

Perante os questionários exibidos pelos alunos da TR, o número elevado daqueles que manifestaram interesse da dança ser lecionada durante o ano letivo deixou-me tranquilizada, mas simultaneamente um pouco receosa. Confesso que as expectativas em relação a esta modalidade foram maiores porque tive em consideração a opinião dos alunos e, concomitantemente, os devaneios elevaram-se por não ser capaz de retorquir o que os alunos perspetivaram. Quando informei a turma que iria lecionar esta modalidade, apenas os rapazes se mostraram reticentes e pouco entusiasmados, sabendo

de antemão que o desafio que tinha em mãos passaria por conseguir motivar este grupo restrito de alunos.

O aquecimento realizado nesta aula foi diferente dos que até aqui tinha realizado de forma a motivar os alunos e, simultaneamente, evitar cair na rotina porque os alunos gostam de realizar exercícios novos e diferentes. O aquecimento realizado de *body combat* foi uma estratégia bem conseguida porque apesar de não ter alcançado todos os alunos, a maioria deles apreciou este aquecimento diferente. O *body combat* é um programa realizado nas aulas de grupo dos ginásios que as raparigas até apreciam e que pretendia incluir os rapazes pois estes tendem a recusar-se a realizar certos estilos de dança, alegando ser muito femininos.

(Diário de Bordo, semana 24)

A tentativa de incluir os rapazes da TR nas atividades da dança foi permanente, não tendo sucesso em muitas aulas pois recusavam-se a participar.

Nesta aula eles não participaram mais uma vez, não tendo sucesso com a inclusão de vários estilos e movimentos das artes marciais neste grupo restrito de alunos.

(Diário de Bordo, semana 24)

A participação destes elementos foi crescendo, a pouco e pouco, notando uma envolvimento significativa na fase final da UD. A elaboração das coreografias em grupo foram momentos potenciadores de uma aprendizagem significativa nos alunos que, segundo Batalha (2004, p. 20), as artes como a dança “promovem um desenvolvimento humano completo, permitem ampliar noções do real e criar uma identidade própria, favorecem experiências criativas, estéticas e críticas variadas, respeitam a individualidade de cada um e oferecem liberdade na solução dos problemas”. A adoção do estilo de dança da ginástica aeróbica envolveu todos os alunos, cultivando o prazer de dançar

com recurso a movimentos capazes de expressar sentimentos como a jovialidade e o bem-estar. A adesão dos alunos fascinou-me, despertando os meus níveis motivacionais, ficando deslumbrada com o desabrochar dos (meus) rebentos.

Não posso deixar de referir o quão feliz fiquei após o término da aula pelo trabalho desenvolvido pelos alunos, tendo estes mostrado que são trabalhadores quando o pretendem ser.

(Diário de Bordo, semana 24)

Ao assistir ao entusiasmo dos alunos, a dança manifestou-se como uma modalidade exploratória de sentimentos, emancipando e revelando personalidades e, acima de tudo, facilitadora da aproximação entre os alunos, tanto na TR como na TP.

A modalidade da dança aplicada à turma do 6º ano fez, após algumas aulas da UD, todo o sentido para mim aplicar a esta turma, pois os alunos estão altamente predispostos para a aprendizagem. Uma das manifestações mais visíveis é a forma positiva como a totalidade dos alunos encararam, por exemplo, o aquecimento com a realização de uma coreografia correspondente a cada música.

(Diário de Bordo, semana 25)

A adoção da dança como modalidade alternativa é um excelente meio para suprir as carências que as escolas têm, face às condições precárias que apresentam, oferecendo pouca diversidade de comportamentos motores aos alunos. O recurso a um dispositivo sonoro consegue ampliar as opções dos professores, despertando o valor único pelo qual o fenómeno da dança é caracterizado. O ensino desta modalidade foi muito gratificante, certa de que produziu uma experiência nuclear que perdurará na minha memória e na dos alunos porque a “dança é a linguagem escondida da alma” (Martha Graham).

4.1.2.3. Implementação do MED no 6º ano – Outro caminho possível

O sucesso das práticas está relacionado, em grande parte, com a envolvimento dos professores e a forma como são abordadas. A aplicação de um modelo didático implica uma enorme dedicação dos professores, selecionando cuidadosamente os conteúdos, adotando estratégias de ensino e, acima de tudo, serem capazes de conceber e planejar as práticas de forma a serem significativas.

A aplicação de um modelo híbrido do MED na TP faria todo o sentido devido à faixa etária dos alunos, assim como para quebrar barreiras sociais existentes na turma, apelando a valores como a solidariedade, a entreajuda e o respeito. A escolha da implementação deste modelo de ensino na modalidade de voleibol teve em conta as características únicas da modalidade, ao tratar-se de um desporto coletivo sem invasão e o conhecimento do conteúdo aprofundado dos três EE para a modalidade em questão. Todo o processo de conceção e planeamento foi realizado pelos três EE o que, a meu ver, aumentou substancialmente as hipóteses de sucesso do ensino do voleibol, por meio do MED. Mesquita (2014, p. 193) refere que “reduzir as barreiras de envolvimento desportivo, promover a oportunidade de sucesso, sublinhar a aquisição de competências motoras, pessoais e sociais e alcandorar a fidelização à prática desportiva constituem propósitos patentes em abordagens emergentes do ensino do desporto, as quais colocam o praticante no centro do processo de ensino-aprendizagem. É o caso do MED, o qual, num esforço de renovação de conceções e práticas de ensino do desporto, oferece uma proposta pedagógica sólida e coerente em referência aos valores e sentido do desporto, ao mesmo tempo que fomenta a aquisição de competências motoras específicas da cultura desportiva. Incorpora uma perspetiva lúdica do ensino do desporto, fomentadora da adesão de crianças e jovens à prática desportiva”.

Para a implementação do MED houve esforços conjuntos de vários professores que lecionaram a turma, havendo interdisciplinaridade de entre várias disciplinas para o desenho das próprias *t-shirts* pelos alunos e para a construção dos lemas e hinos por cada equipa. Esta envolvimento dos alunos

fora da aula de EF, bem como a novidade para a totalidade dos alunos fizeram do MED um excelente meio para aumentar os níveis de motivação da turma.

A reunião intercalar do 6º ano foi fundamental pois os professores das demais disciplinas e a representante dos encarregados de educação receberam com agrado a proposta da implementação do MED no 3º período na modalidade de voleibol, havendo interdisciplinaridade entre as disciplinas de EF, Educação Visual, Educação Tecnológica e Educação Musical. Penso que este intercâmbio deve ser promovido, pois os alunos são os principais beneficiados porque as aprendizagens são mais significativas.

(Diário de Bordo, semana 10)

Os alunos revelaram-se muito receptivos desde o início da UD, empolgados com toda a mística existente pela divisão da turma em quatro equipas, a existência do manual de equipa, a atribuição de papéis a cada aluno e a pontuação existente, registando um envolvimento excecional de todos os elementos da turma que tornou evidente a facilitação da aprendizagem da modalidade através deste modelo de ensino. O valor pedagógico do MED “é particularmente saliente na valorização do desempenho da equipa e na minimização da discrepância de nível de habilidade entre alunos, porquanto todos contribuem de acordo com as suas possibilidades para o melhor desempenho do grupo, evitando ou, pelo menos, minimizando a desistência por parte dos mais fracos. Deste modo, são consideradas as diferenças individuais e potenciada a participação ativa e deliberada de todos” (Mesquita, 2014, pp. 199-200).

Todavia, a tentativa de integrar o aluno cego da turma numa equipa revelou-se numa tarefa extremamente difícil o que, a meu ver, foi uma das grandes barreiras que não conseguimos derrubar pela dificuldade em manter o aluno envolvido nas atividades. A utilização do desporto, segundo H. Bento (2014) tem o dever de “acolher o outro com generosidade (com hospitalidade) enformando esta sua competência ética com a dignidade, a humanidade, a bondade, a solidariedade e a inclusão”, pelo que o MED seria um campo privilegiado para a integração deste aluno com NEE.

Durante esta aula, tal como na anterior, foi notória a dificuldade da inclusão do aluno com deficiência visual, sendo uma das características deste modelo de ensino, pois este tem muitas dificuldades em participar na aula quando esta requer tarefas eminentemente motoras. Na próxima aula da TP, com a realização da primeira época desportiva, espero que este aluno consiga participar em tarefas de gestão como a contagem dos pontos, contudo, constato que esta tarefa será árdua pois os marcadores não estão em braille, sendo benéfico realizar um marcador com este tipo de escrita para o aluno utilizar nas próximas aulas.

(Diário de Bordo, semana 27)

A aprendizagem dos alunos e o controlo da turma foram aspetos que me mantiveram hesitante antes da aplicação do MED pois tinha a conceção que a aplicação do modelo de ensino não fosse capaz de responder a tais exigências. Todavia, com a envolvimento dos alunos aula após aula, foi possível verificar um maior controlo da turma, principalmente na primeira fase da UD, e a evolução dos alunos a nível técnico e tático. A constante reflexão em grupo acerca das aulas lecionadas, permitiram-nos, em NE, arranjar estratégias para limar as arestas da implementação do MED que, segundo Mesquita & Graça (2011, p. 63), o modelo “exige boas competências de gestão e organização por parte do professor”.

Antes da primeira aula da UD estava um pouco receosa em relação à aprendizagem dos alunos comparativamente com a implementação do Modelo de Instrução Direta pois temia que houvesse um tempo exacerbado para as tarefas que a implementação do MED impõe, retirando tempo de densidade motora para as habilidades motoras.

Após esta aula, a minha opinião relativamente a este aspeto foi renovada pois a adoção do MED pressupõe que todo o NE intervenha com os alunos ao nível do feedback, abrangendo toda a turma várias vezes, tal como a melhoria do controlo da turma, pois existe pelo menos um professor a supervisionar constantemente um pequeno grupo de alunos.

(Diário de Bordo, semana 27)

A organização dos alunos foi melhor do que na aula anterior, tendo o João adotado as mesmas rotinas que a Luísa implementou na aula anterior, havendo uma continuidade no processo de ensino, revelando-se fundamental para a diminuição dos tempos de gestão da aula, potenciando assim a aprendizagem dos alunos pelo aumento da

exercitação dos alunos.
(Diário de Bordo, semana 27)

Aplicar este modelo de ensino foi sem dúvida um compromisso enorme da parte dos EE e também dos alunos, que aderiram fielmente a esta medida de inovação no ensino. O desempenho de novos papéis que os alunos até aqui nunca tinham desempenhado munuiu-os com responsabilidade e autonomia. A competitividade e a busca incessante por uma pontuação mais elevada, em equipa, foram outros fatores que responsabilizaram as ações dos alunos pois a definição clara desde a primeira aula da UD acerca das atribuições positivas e negativas face à conduta dos alunos foi um dos aspetos que ambicionámos incutir na turma, tendo sido um verdadeiro sucesso.

A primeira aula da implementação do MED na TP foi, de uma forma geral, muito produtiva. Numa parte inicial, os EE apresentaram a forma como o modelo de ensino seria aplicado nas aulas, de forma a esclarecer os alunos acerca de todo o funcionamento do mesmo. Esta parte da aula foi importante, principalmente, para os alunos compreenderem a pontuação atribuída para o domínio dos conceitos psicossociais que, a meu ver, são o principal objetivo a almejar nesta UD, a par com a

aprendizagem das habilidades técnicas e táticas.
(Diário de Bordo, semana 27)

Considero que o MED tem sido vantajoso para o comportamento de alguns alunos, pois abarcam responsabilidades relativamente à pontuação negativa atribuída aos demais elementos da equipa, havendo uma preocupação e a responsabilidade perante o grupo de trabalho, fomentando alguns conceitos psicossociais fundamentais nesta

faixa etária.
(Diário de Bordo, semana 28)

A definição da época desportiva com os momentos competitivos, a apresentação das pontuações no quadro branco em todas as aulas, a composição gradual do manual de equipa, a festividade e o evento culminante, permitiram-nos entrosar os alunos num nível desportivo jamais vivenciado que se irá perpetuar no tempo, devendo ser aplicado em turmas capazes de assumir um compromisso sério com os colegas e os professores envolvidos.

Consciente que a aplicação do modelo poderia ter sido mais proficiente face à inexperiência dos EE, posso assumir que foi possível testar um modelo de ensino centrado essencialmente no aluno, alargando o meu reportório de competências profissionais e pedagógicas, desenvolvendo o meu campo de intervenção didático-metodológica.

4.2. Avaliação – Um (des)conforto necessário

Bento (2003, p. 174) afirma que “conjuntamente com a planificação e a realização do ensino, a análise e avaliação são apresentadas como tarefas centrais de cada professor”. Sem dúvida que a questão da avaliação foi um dos aspetos marcantes no decorrer desta jornada longa e exigente, contribuindo para a minha formação eclética.

O primeiro contacto com a avaliação diagnóstica de voleibol da TR revelou-se num verdadeiro choque porque, ainda que a intenção passasse por tirar ilações para a prática, como Gonçalves et al. (2010, p. 47) referem, “a avaliação diagnóstica, como o próprio nome indica, não é *formular um juízo* mas recolher informação para estabelecer prioridades e ajustar a atividade dos alunos ao sentido do seu desenvolvimento”, as dificuldades com que me debati naquela aula foram abismais. Avaliar os alunos em situação de jogo reduzido, preencher um número interminável de itens para habilidades técnicas e táticas e ainda desconhecer o nome dos 27 alunos da turma foi um autêntico quebra-cabeças, como está descrito abaixo.

Dois problemas antes de iniciar a avaliação saltaram logo à vista: o primeiro por avaliar alunos sem conhecer os seus nomes e o segundo por avaliar alunos que não

sei os nomes com uma ficha de avaliação diagnóstica repleta de componentes críticas.

A ficha de avaliação diagnóstica continha muitos itens porque não sabia se deveria avaliar as habilidades motoras técnicas e táticas em situação analítica ou, por sua vez, em contexto de jogo. Optei como ferramenta de avaliação o Game Performance Assessment Instrument, por ter utilizado a mesma grelha na unidade curricular do primeiro ano do MEEFBS. Depois de revisitar e aproveitar material fornecido pelos professores da FADEUP, compreendi que deveria ter adaptado a grelha ao contexto escolar, simplificando para a turma em que apliquei. Na minha opinião, esta ferramenta apenas foi útil porque depois de a utilizar, compreendi que devo personalizar a minha própria ficha de avaliação diagnóstica para estar mais familiarizada com todos os comportamentos que pretendo observar. A par disso, a avaliação requer alguma sensibilidade por parte do professor porque nunca sabemos se o aluno será capaz de realizar determinado comportamento depois do insucesso. O ideal seria observar o aluno durante várias repetições no mesmo comportamento, mas isso acarretaria tempos de observação muito extensos, apontando a filmagem das aulas de avaliação como uma solução.

(Diário de Bordo, semana 4)

O primeiro momento de avaliação formal permitiu-me retirar muitas ilações para o segundo momento, o de avaliação sumativa. Estes momentos surgiram próximos do final de cada período com o intuito de atribuir uma classificação aos alunos no domínio psicomotor, que representava o domínio com maior percentagem dos três que compõem os critérios de avaliação de EF daquela escola. A sensação que estava preparada para formalizar a minha primeira avaliação sumativa após ter aprendido com os erros cometidos na avaliação diagnóstica de voleibol foram, em tudo, uma ilusão.

A palavra “avaliação” remeteu-me sempre para algo negativo e difícil enquanto aluna e hoje, enquanto EE, os adjetivos não se alteraram porque quando oiço a derradeira palavra penso: “Como irei avaliar? Conseguirei avaliar?”. As dúvidas assolam-me, mas, durante esta semana tive de vestir o papel de professora para avaliar os alunos da minha TR. A inexperiência e o receio em avaliar os alunos foi evidente nesta aula, sobretudo porque foram surgindo muitas dificuldades em avaliar cinco componentes críticas de cada aluno num curto espaço de tempo, agravando-se com as figuras de

trios pelo aumento do número de alunos a avaliar em simultâneo. Tenho plena consciência que, caso a PC não mencionasse a importância de filmar as avaliações, como realizei, não tinha a capacidade de avaliar equitativamente os alunos ao vivo, porque era complexo atribuir tantas considerações com a observação das figuras em cerca de oito segundos. (...) Após esta aula, considero que, tal como Estanqueiro (2010) refere, a avaliação é mais do que “dar notas”, pois a missão dos professores não é a de ensinar para avaliar, mas sim a de avaliar para ensinar melhor. Tenho consciência que a avaliação de ginástica foi um momento profícuo, sendo um ponto de partida para uma reflexão cuidada acerca da forma como os conteúdos serão lecionados no período seguinte, na mesma modalidade.

(Diário de Bordo, semana 13)

Pais & Monteiro (2002) referem que a avaliação é um meio e não o fim e, por isso, deverá ter como objetivo principal melhorar e regular todo o processo e produto decorrentes do ensino e da aprendizagem. “A fim de poder contribuir para a melhoria da planificação e realização do ensino constitui condição necessária um tipo de reflexão que não limite a análise do ensino a uma comparação do objetivo e do resultado, a uma análise do rendimento, mas que inclua também a análise das condições determinantes de sucessos e insucesso, de rendimentos e faltas de rendimento” (Bento, 2003, p. 180). Apoiando-me no que foi referenciado, os momentos de avaliação formal foram sujeitos a uma reflexão profunda que tentou, por um lado, compreender se os objetivos que haviam sido traçados no planeamento foram cumpridos e caso, contrário, tentar perceber quais as razões inerentes para o fracasso, de forma a desenvolver a aprendizagem nos alunos e, por outro lado, melhorar o meu processo avaliativo, justificado na equidade e no rigor. O ato de avaliar é “uma atividade subjetiva, envolvendo mais do que medir, a atribuição de um valor de acordo com critérios que envolvem diversos problemas técnicos e éticos” (Rosado et al., 2002, p. 23). Carvalho (1994, p. 151) fortalece a ideia dos autores mencionados anteriormente, referindo que “a avaliação tem sempre uma forte componente subjectiva” e que o “rigor não significa *pormenor*, mas sim *pormaior* ie, escolher aquilo que é importante, o que se avalia e quem se avalia”.

As grelhas de avaliação que construí foram alvo de reflexão constante após cada utilização, permitindo-me construir instrumentos para avaliar os alunos cada vez mais pessoais, simplificando a tarefa avaliativa. Posso afirmar que aprendi a avaliar com a experiência, com os próprios tropeços, mas também com as sugestões e os métodos que a PC utilizou.

Durante a apresentação dos grupos para a avaliação a minha principal tarefa foi observar e garantir que os alunos estavam a ser filmados para avaliá-los posteriormente. No final das apresentações a PC, que ia tomando notas para cada grupo, disponibilizou-se para pronunciar-se à turma acerca da prestação de cada grupo, de forma a aperfeiçoarem os esquemas para o próximo período. Após esta intervenção muito bem conseguida pela PC, constato que este poderia ter sido o meu papel, não o tendo realizado porque estava embrenhada com o momento de avaliação, em vez de me concentrar nos aspetos que os alunos poderiam melhorar para o período seguinte, facto que considero que advém da experiência do próprio professor. Este pormenor não me ocorreu durante a aula e, na minha opinião, distingue os bons professores porque permite que os alunos recebam o feedback do trabalho que desenvolveram, tendo a oportunidade de melhorar no próximo período. Esta deve ser uma estratégia que devo promover daqui em diante para, de certa forma, ir regulando o trabalho dos alunos, dando-lhes a oportunidade de aperfeiçoar o desempenho de cada um.

(Diário de Bordo, semana 24)

Dos dois tipos de avaliação existente, a criterial e normativa, a segunda foi o tipo de avaliação que privilegiei em praticamente ao longo do ano letivo. A avaliação normativa foi utilizada na modalidade de atletismo para as disciplinas de resistência e de velocidade em função das respostas que os alunos davam e pela especificidade da avaliação, guiando-se por valores de referência definidos pelo GEF. Rosado et al. (2002, p. 43) apontam que “a avaliação de referência a uma norma é a que descreve a execução do aluno em termos da posição relativa que alcança em relação ao grupo” e que “a execução das respostas é comparada com a dos restantes colegas, organizando-as hierarquicamente do mais para o menos (apto)”.

Por sua vez, a avaliação criterial era condizente com o processo de planeamento das restantes modalidades pois permitiu avaliar os alunos em função de componentes críticas específicas, adaptadas ao nível da turma, que eram trabalhadas durante as aulas. Neste tipo de avaliação “é avaliado o conhecimento do aluno em relação a critérios pré-estabelecidos, sem que seja feita, necessariamente, a comparação entre alunos” (Rosado et al., 2002, p. 30). A avaliação da maioria das competências específicas da EF só é possível através da observação e por isso, o rigor (pedagógico) na definição dos critérios de observação é um aspeto fundamental e determinante na qualidade e validade das informações que se quer recolher (Carvalho, 1994). O excerto seguinte traduz uma estratégia de avaliar os alunos em função de dois níveis distintos, de acordo com a avaliação criterial, utilizada pela PC.

Na quinta-feira estive presente na aula de avaliação sumativa de basquetebol da PC o que, para mim, foi muito benéfico porque tive a oportunidade de confrontar a nota atribuída a cada parâmetro avaliado pela professora e compreender as diferenças entre os alunos em cada um. Após a avaliação do grupo mais competente, já que a turma estava dividida em dois níveis distintos, apercebi-me que a avaliação dos alunos com mais dificuldades deve ser realizada em primeira instância, pois a dificuldade em avaliar é superior, pois os alunos nem sempre realizam os conteúdos que são alvo de avaliação e, como tal, requerem mais tempo para observar, a fim de comprovar se os alunos realizam, efetivamente, o que o professor pretende examinar em situação do jogo. Este é ponto de partida para as minhas próximas avaliações que, caso sejam realizadas com dois níveis distintos, pretendo realizar as primeiras avaliações no grupo com menos aptidão motora.

(Diário de Bordo, semana 24)

A avaliação que realizei no 3º período, para o basquetebol, em função dos dois níveis que a turma apresentou não se regeu pela reflexão anterior, de avaliar os alunos com maiores dificuldades em primeira instância. Mais uma vez, após a reflexão cuidada, compreendi que preferia avaliar os alunos mais aptos primeiro, atribuindo valores mais elevados nos parâmetros que compunham a grelha para, seguidamente, possuir mais tempo e realizar a

avaliação aos alunos com mais dificuldades, comparando-a inevitavelmente com a dos restantes. Sem dúvida que “no que se refere à EF (...) a avaliação referida à norma tem pouco interesse, devendo ser privilegiada a avaliação ao critério, isto é, em função dos objetivos definidos” (Rosado et al., 2002, p. 32), mas ao comparar os alunos de acordo com as componentes críticas avaliadas dava-me a garantia que, no final da avaliação, um aluno destacadamente melhor não obtivesse uma classificação final inferior à dos colegas com desempenhos claramente inferiores, sendo justa na atribuição dos valores em cada componente crítica para cada aluno. Não posso deixar de referir que, para este processo ser possível, é necessário possuir alguma sensibilidade no momento de avaliação pois deve-se ter em conta o que os alunos realizam naquele momento e o que foi realizado ao longo das aulas, atribuindo à avaliação formativa um papel altamente indispensável.

Quando me deparei com o processo de atribuir classificações no teste FITescola, vi o aluno como um todo a nível físico e não apenas como um conjunto de prestações bem ou malsucedidas para aqueles testes em particular. Nas modalidades até aqui avaliadas, por oposição, atribuía aos alunos que melhor realizavam o gesto técnico (por exemplo) praticamente ou a totalidade da pontuação numa escala alicerçada em três critérios de execução e, a partir daí, conferia a pontuação aos restantes alunos com referência aos critérios e de acordo com a norma, possuindo sempre o grau de comparação com aqueles que melhor realizavam o que pretendia avaliar, adaptando para o contexto particular da turma.
(Diário de Bordo, semana 34)

A avaliação formativa revelou-se um ponto preponderante na atribuição de algumas ponderações na medida em que, em alguns momentos, beneficiei os alunos em certos parâmetros embora estes não os tenham exibido durante a avaliação, por já ter verificado a execução das componentes críticas de tais eventos em aulas anteriores.
Desta forma, no próximo período pretendo realizar uma avaliação intermédia da modalidade coletiva que lecionarei – andebol - com os mesmos conteúdos a avaliar na avaliação sumativa, para confrontar os dados recolhidos do primeiro para o segundo momento de avaliação, assegurando que alguns comportamentos são evidenciados pelos alunos.

O aperfeiçoamento das práticas avaliativas no âmbito da avaliação formativa é um fator determinante no desenvolvimento da EF. Por Carvalho (1994), “a observação pormenorizada ao nível das componentes críticas das habilidades tem lugar em todas as aulas, no acompanhamento da atividade dos alunos, com o propósito de fornecer *feedbacks*, modificar tarefas, alterar grupos, etc.” (p. 146) e “a forma mais ou menos rigorosa, objetiva e científica com que procedemos à classificação dos alunos pode não ter efeitos relevantes no processo de ensino-aprendizagem. Pelo contrário, a qualidade do ensino da EF é tanto melhor quanto mais as decisões pedagógicas forem devidamente fundamentadas e suportadas em informações provenientes do percurso de aprendizagem/desenvolvimento dos alunos” (p. 144).

A passagem desde “o lado de lá para o lado de cá”, de aluna a professora, transformou através do EP o meu entendimento de avaliação que, por largos anos, assumiu uma conotação altamente negativa. Hoje, para mim, a palavra “avaliação” remete-me para aprendizagem. Avaliar é “uma atividade necessária sem qualquer sabor de incómodo, quando o professor assume conscientemente a sua responsabilidade e o dever de prestar contas” (Bento, 2003, p. 178). Avaliar tornou-se num processo agilizado pela experiência e trata-se da seriedade do professor em cumprir um propósito da profissão, devendo ser sempre entendida como “um meio de promoção e desenvolvimento pessoal e não como um meio de selecção ou de exclusão social” (Rosado et al., 2002, p. 12).

4.2.1. A utilização dos meios audiovisuais na avaliação

A avaliação formativa foi uma das ferramentas que posso afirmar que usei e abusei durante o EP. Durante as aulas lecionadas estava em constante observação e consequente avaliação da prestação dos alunos. A utilidade das informações recolhidas é, mais do que identificar o que já conseguem fazer, é identificar os erros ou as dificuldades que os alunos apresentam, que os

impede de resolver as tarefas com êxito e, assim, de progredir na aprendizagem (Carvalho, 1994). Como consequência, segundo Rosado & Mesquita (2011, p. 89), a investigação sugeriu “a necessidade de o praticante receber informação técnica precisa acerca daquilo que fez (*feedbacks* descritivos) e/ou do que deve fazer para melhorar (*feedbacks* prescritivos), bem como das vantagens de interrogar os praticantes acerca da qualidade da sua execução no processo de facilitação das aprendizagens”.

Rosado & Mesquita (2011, p. 83) afirmam que “o *feedback* informativo centrado no conhecimento da performance é particularmente benéfico na execução de conhecimentos que não permitem a sua visualização por parte do praticante” pelo que a utilização dos meios audiovisuais na aula permitiu que os alunos recebessem *feedback* da professora ou dos próprios colegas, em simultâneo com a visualização das suas prestações, revelando-se uma ferramenta primordial para a aprendizagem dos alunos.

Na próxima aula pretendo utilizar os meios audiovisuais com o intuito dos alunos fotografarem as figuras de ginástica acrobática que realizam, de modo a identificarem os erros cometidos e corrigindo-os em grupo. De forma a fomentar a autonomia e a cooperação dos alunos, será apresentada uma lista com figuras que os alunos devem escolher, realizando-as e treinando-as para a avaliação intermédia, ficando mais disponível para corrigir tecnicamente os alunos, em vez de ser uma mera apresentadora de tarefas.

(Diário de Bordo, semana 8)

*Após o aquecimento, chamei os grupos à vez para lhes mostrar a coreografia que haviam realizado na aula anterior e, após a visualização do vídeo, discuti com os alunos os aspetos que poderiam melhorar para a avaliação. Esta forma de utilizar o vídeo é, para mim, a mais lógica e sensata, pois permite que o professor dê *feedback* aos alunos acerca da prestação realizada, dando a possibilidade aos alunos de melhorarem os níveis de rendimento. Esta foi uma estratégia bem conseguida nesta aula, na medida em que os alunos após visualizarem a coreografia realizada compreenderam mais facilmente os aspetos que poderiam melhorar, tendo um impacto maior nos alunos caso apenas tivesse mencionado os aspetos que não estavam tão bem conseguidos, após os alunos me apresentarem a coreografia. Esta*

forma possibilitou que os alunos ficassem mais motivados para aperfeiçoarem as coreografias e, durante esta aula, tal como a anterior da UD, considero que os grupos de trabalho, no geral, investiram nas coreografias.

(Diário de Bordo, semana 26)

Para além do recurso aos meios audiovisuais durante as aulas para melhorar a prestação dos alunos e consequente aprendizagem, estes foram fundamentais para mim nos vários momentos de avaliação formal, nomeadamente nas avaliações sumativas. A filmagem das avaliações facilitou-me a gestão da aula e dos alunos pois não necessitei de procurar avaliar todos detalhadamente e assertivamente, podendo realizá-lo fora da aula. A filmagem durante a avaliação não trouxe só vantagens para mim, mas também para os alunos, pois pude verificar se realizavam determinada componente crítica durante toda a filmagem, excluindo os momentos de maior tensão que os alunos reivindicam pela minha proximidade e observação com estes.

Como demorava muito tempo a preencher a grelha de avaliação a cada figura, a avaliação demorou muito tempo, tendo verificado que o número total de figuras a avaliar por grupo era muito elevado. Desta forma, as figuras de quadras não foram avaliadas pela falta de tempo e, a certa altura, deixei de avaliar as figuras de trios ao vivo, com o intuito de as avaliar posteriormente, através da visualização dos clips de vídeo. A filmagem da avaliação foi, sem qualquer dúvida, uma mais-valia para mim, tendo-se revelado uma ferramenta fulcral! Para além de ter permitido que os alunos realizassem as figuras sem serem avaliadas ao vivo, foi possível confrontar as avaliações realizadas ao vivo com a filmagem, tendo verificado que ao vivo a tendência era ver a figura como um todo, em vez das suas partes, sendo a sua avaliação “por cima”. A filmagem em diferido permitiu, desta forma, avaliar rigorosamente cada aluno nas demais componentes críticas.

(Diário de Bordo, semana 13)

Durante esta aula foi possível confrontar as classificações recolhidas das habilidades motoras técnicas num segundo momento de avaliação, após a visualização do vídeo da aula anterior, tendo-se revelado uma ferramenta muito profícua enquanto EE. Desta aula, tenho de salientar que os parâmetros que tive de avaliar da componente

tática foram abundantes para a quantidade e qualidade das vezes que os alunos com mais dificuldades exibiram durante o período de tempo que foram avaliados. A filmagem da aula de avaliação é um instrumento útil que consegue colmatar eventuais momentos de maior estresse ou inibição por parte dos alunos e, simultaneamente, comprovar se os alunos executaram noutro momento da aula os conteúdos avaliados com melhor aproveitamento.

(Diário de Bordo, semana 15)

A filmagem dos alunos, à semelhança do período passado, foi imprescindível para realizar a avaliação fora do tempo de aula, rentabilizando o tempo da mesma.

(Diário de Bordo, semana 24)

Devido à experiência das avaliações de ginástica do primeiro e segundo período, durante esta avaliação, a PC auxiliou-me na filmagem dos grupos de dança para, desta forma, libertar-me da tarefa da avaliação no momento da aula, desfrutando da apresentação das coreografias elaboradas pelos alunos. Após a aula, pude realizar a avaliação com mais tranquilidade e facilidade, pois tinha em mente a prestação de cada aluno ao longo das aulas, através da avaliação formativa.

(Diário de Bordo, semana 26)

A pertinência da filmagem das avaliações é indiscutível, sendo evidente que as ajudam em todas as modalidades, mas há algumas que, na minha opinião, são mais importantes de serem filmadas. Caso possuísse mais turmas tenho consciência que seria muito difícil analisar todas as filmagens depois das aulas, não me restando outra opção a não ser a avaliação dos alunos no momento em que acontecem as ações.

Esta é uma boa estratégia que posso adotar durante o EP devido ao número reduzido de turmas que leciono e, consequentemente, avalio, pois tenho a consciência que seria inviável adotar este procedimento caso tivesse de avaliar pelo menos duas modalidades por período em seis a oito turmas residentes.

(Diário de Bordo, semana 26)

4.2.2. Exercícios e *feedback* na avaliação – Que opinião?

A utilização dos meios audiovisuais foram categóricos para cumprir convincente a avaliação do ensino, uma das tarefas abrangidas no EP. Contudo, certa de que não seria proveitoso cingir-me apenas à filmagem das aulas de avaliação, a adoção de estratégias adequadas aos objetivos e tarefas a avaliar durante as aulas ampliou o meu espectro de soluções.

Tendo em vista o sucesso dos alunos, considero que 12 ou 13 aulas é manifestamente insuficiente para os alunos assimilarem grande parte dos conteúdos ensinados e, como tal, nos momentos de avaliação optei por emitir *feedback* aos alunos quando não observava determinadas componentes críticas com o intuito de as verificar que, como garante Rosado et al. (2002, p. 86), “a apropriação do conteúdo informativo do *feedback* a nível do desempenho dos praticantes constitui um fator que interfere com os resultados das aprendizagens”.

Durante esta parte da aula, considerei mais simples avaliar e distinguir os rapazes da turma do que as raparigas, pois o nível destas é mais baixo e nem sempre foi possível observar a maioria dos comportamentos que compunham a grelha de avaliação. Assim, durante a avaliação fui emitindo feedback acerca dos comportamentos que tencionava que os alunos realizassem para verificar, após o mesmo, se estes eram efetivamente capazes de cumprir com o que era proposto. Em reflexão com a Luísa acerca da temática da pertinência do feedback durante os momentos de avaliação, na minha opinião, tal como na dela, faz todo o sentido emití-lo durante a avaliação para ajudar os alunos. Pessoalmente, considero que o feedback realizado neste tipo de aulas permite confrontar o que o professor observou e o que poderá observar, caso relembre e transmita ao aluno a execução adequada.
(Diário de Bordo, semana 25)

O recurso ao *feedback* e a utilização dos mesmos exercícios realizados ao longo da UD para avaliar os alunos foram dois meios que utilizei nas aulas de avaliação que facilitaram o meu processo avaliativo e, concomitantemente, norteou os alunos. Carvalho (1994, p. 146) assume que a eficácia da avaliação

passa por “escolher situações que sejam simultaneamente situações de avaliação e de treino/aperfeiçoamento das habilidades ou competências em causa (...). Esta opção permite-nos não perder tempo com a aprendizagem de novas mecânicas de exercício, ao mesmo tempo que favorece um bom clima de aula em que as próprias situações de aprendizagem e treino são situações de prova daquilo que os alunos conseguem fazer e um desafio à sua melhoria”.

Na terça-feira os exercícios da aula foram praticamente semelhantes aos exercícios que seriam realizados na aula seguinte, de avaliação dos conteúdos técnicos do passe e da manchete. Penso que foi muito produtivo e positivo dar a oportunidade aos alunos de exercitarem os exercícios em que seriam avaliados porque, desta forma, estiveram familiarizados com os mesmos, dando-lhes a chance de realizar os conteúdos com um aprimoramento técnico superior.

(Diário de Bordo, semana 14)

A aula de avaliação realizada foi semelhante a aulas anteriores, tendo sido uma mais-valia para os alunos e para mim, devido à familiarização com os exercícios propostos.

Na minha opinião, penso que as aulas de avaliação devem tentar espelhar o que os alunos realizaram ao longo da UD e, desta forma, permitir que estes obtenham ponderações superiores ao invés da realização, em momentos de avaliação, de exercícios que não foram executados previamente pelos mesmos.

(Diário de Bordo, semana 15)

Nesta aula avaliei o conteúdo técnico do remate em situação analítica devido ao espaço mais reduzido que possuí quando comparado com o da aula do dia anterior. Nesta parte realizei algo que não aprecio muito, de avaliar algum conteúdo por meio de um exercício que nunca havia realizado com a turma. Embora tivesse planeado a exercitação do mesmo exercício na aula anterior (que não foi realizado), senti que os alunos poderiam ter desempenhos mais elevados caso o tivessem realizado previamente. Não obstante, penso que o exercício foi bem conseguido, mesmo com a introdução de um aluno em funções de espera, com a turma a adotar um comportamento exemplar, pois compreenderam a importância daquele momento de avaliação.

(Diário de Bordo, semana 25)

A escolha adequada do tipo de exercícios em função do que pretendi avaliar, principalmente nos jogos desportivos coletivos, foi meticulosamente refletido porque a eficácia do processo avaliativo passa por “escolher situações que permitam observar facilmente aquilo que elegemos como objeto de avaliação” e “se pretendemos ajuizar da correta execução de determinada habilidade, é mais adequado a utilização de um percurso do que de uma situação de jogo. Mas se quisermos avaliar a oportunidade da realização de uma ação técnico-tática devemos fazê-lo em situação de jogo, eventualmente simplificada, ou numa situação de exercício cuja dinâmica seja retirada do próprio jogo” (Carvalho, 1994, p. 146).

Os exercícios realizados foram, sobretudo, técnicos, uma vez que pretendo avaliar os alunos em situação analítica ao invés da situação de jogo em habilidades como o passe de frente, manchete e serviço por cima. Esta foi uma forma de beneficiar a avaliação dos alunos e a minha avaliação porque a maioria dos alunos não realiza algumas habilidades em jogo como a manchete e o serviço por cima.

(Diário de Bordo, semana 14)

Em suma, considero que consegui dosear o esforço da avaliação através da implementação de estratégias como a adoção do *feedback* e a seleção de exercícios que, oportunamente, facilitaram a minha avaliação e a transcendência dos alunos.

4.2.3. Responsabilizar e envolver os alunos durante a avaliação

Bento (2003, p. 181) afirma que “uma primeira possibilidade de adquirir dados acerca da qualidade do trabalho letivo será então o controlo dos resultados obtidos pelos alunos, isto é, dos objetivos alcançados”. Os alunos da minha TR assumiram, em vários momentos próximos da avaliação, um empenhamento motor mais elevado, face à importância que atribuíam à avaliação.

No início das aulas de avaliação mencionava quais os conteúdos que iriam ser alvo de observação e consequente avaliação, bem como as componentes críticas de cada um, de forma a inteirar os alunos com o processo, envolvendo-os e responsabilizando-os no mesmo. No meu parecer, esta deveria ser uma prática recorrente de todos os professores, que tendem a omitir os conteúdos da avaliação e, como consequência, não incorporam verdadeiramente os alunos na avaliação pois tendem a não adotar uma prática informada e criteriosa.

Na aula de quarta-feira, de avaliação intermédia da modalidade de ginástica, os alunos usufruíram a primeira parte da aula para escolherem e treinarem figuras de pares, trios e quadras, que seriam alvo de avaliação na segunda parte da aula. Esta aula de ginástica foi, provavelmente, aquela que os alunos estiveram mais empenhados, certamente pela proximidade com o momento de avaliação. É de salientar, também, que nesta aula a presença dos alunos foi quase completa, reforçando o interesse que os alunos têm neste tipo de aulas.
(Diário de Bordo, semana 13)

Esta negociação foi vantajosa quer para os alunos quer para mim, pois ao longo de toda a aula pude verificar que os grupos trabalharam muito bem, empenhando-se na mesma. Os rapazes que até aqui se haviam recusado a participar neste tipo de tarefas, de construção e realização das coreografias, participaram nas mesmas de uma forma dedicada e comprometida. Na minha opinião, esta foi a aula mais bem conseguida desta UD porque, provavelmente, os alunos tendem a empenhar-se mais quando as tarefas cumprem o propósito da avaliação. Como alarguei a UD para mais uma aula, estou convicta que os alunos terão melhores classificações e que, na aula seguinte também se irão empenhar tal como o fizeram nesta aula. Visto que os alunos da minha turma tendem apenas a trabalhar nas aulas próximas da avaliação, devo tentar promover momentos repartidos de avaliação ou tarefas que permitam aos alunos envolverem-se na aula de outra forma, como a correção de habilidades pelos próprios colegas, a regulação de determinado comportamento através de uma ficha estatística, entre outros.
(Diário de Bordo, semana 24)

Durante a sexta-feira na aula de avaliação da modalidade de andebol do 6º ano, penso que foi muito positivo no início da aula mencionar aos alunos qual a sequência de exercícios da aula (já conhecida pelos alunos), tal como os conteúdos que seriam avaliados em cada um, bem como as suas componentes críticas. Após esta conversa com os alunos, estes mantiveram-se focados durante os primeiros exercícios da aula, pelo que foi visível que estavam a tentar realizar as determinantes técnicas que haviam sido mencionadas no início da aula. Este deve ser um aspeto que devo tentar promover durante as avaliações, de forma a integrar os alunos neste processo, pois estes compreendem os aspetos que serão alvo de avaliação e, desta forma, comprometem-se com a aula.

(Diário de Bordo, semana 25)

Na tarefa da avaliação, a meu ver, podem participar os alunos com o objetivo de os inteirar no processo avaliativo, uniformizado os objetivos e os critérios de avaliação, em simultâneo com a adoção de valências ímpares, quebrando a prática desprovida de conteúdo a que estas aulas, normalmente, são sujeitas. As vantagens da participação do aluno no processo de avaliação prendem-se com a tomada de consciência das suas limitações e possibilidades, o conhecimento dos objetivos e dos critérios de êxito das tarefas que realiza, sabendo concretamente o que o professor espera dele, a formação da “ideia motora” desejável e necessária a uma correta aprendizagem face à apreciação objetiva dos colegas e o comprometimento com o processo de ensino-aprendizagem, participando em compromissos pedagógicos com os colegas e o professor, desenvolvendo atitudes e valores como o espírito crítico e a entreajuda (Carvalho, 1994). Situar os alunos na avaliação através do preenchimento de poucos itens após a apresentação das coreografias/esquemas em grupo dos colegas, na avaliação sumativa de dança e de ginástica, em que nestas modalidades “ditas *fechadas*, a observação e recolha de informações parece não constituir problema” (Carvalho, 1994, p. 149), foi um ponto determinante para envolver, com êxito, os alunos.

Após o tempo pré-definido para a exercitação e consolidação das coreografias, o momento formal de avaliação permitiu que os alunos participassem na mesma através

do preenchimento de uma grelha de avaliação para cada grupo. Esta foi, a meu ver, uma estratégia bem conseguida após refletir acerca do comportamento que os alunos tendem a adotar em momentos formais de avaliação, de forma a responsabilizá-los naquele que é, para mim, uma das tarefas mais ingratas que realizo durante o EP: a avaliação. Desta feita, os alunos envolveram-se ativamente na avaliação e, tal como eu, experienciaram a difícil tarefa de distinguir os alunos em diversos parâmetros imediatamente após a apresentação, num curto período de tempo, tal como tinha realizado na avaliação intermédia de ginástica acrobática do primeiro período. Uns grupos conseguiram realizar esta diferenciação facilmente, enquanto outros tiveram mais dificuldades e decidiram atribuir nota máxima em todos os critérios observados de cada elemento do grupo, não revelando qualquer intenção em diferenciar os alunos, não cumprido assim o propósito daquela tarefa.

(Diário de Bordo, semana 26)

Nesta aula proporcionei, à semelhança do que realizei na avaliação sumativa da UD de dança, que os alunos realizassem uma heteroavaliação com poucos parâmetros, acerca da prestação dos colegas durante o momento de apresentação dos esquemas. Esta é uma estratégia que considero muito positiva, no sentido de manter os alunos interessados e participativos no momento de avaliação, incluindo os mesmos neste processo, de forma a compreenderem a responsabilidade que incide nos professores e, simultaneamente, dotá-los de algum pensamento crítico que possibilite a diferenciação dos colegas dentro do próprio grupo e em grupos diferentes. Após a segunda implementação desta estratégia, constato que teria sido interessante cada aluno preencher individualmente os parâmetros que foram analisados pelos colegas, após a própria apresentação do esquema, de forma a confrontar a apreciação dos alunos que observaram e daqueles que apresentaram. Realizar uma pequena discussão entre a turma após as apresentações dos grupos, mencionando alguns aspetos positivos e negativos das mesmas seria, também, um bom método de conceder a voz aos alunos em momentos desprovidos de aprendizagem, característicos das aulas de avaliação formal.

(Diário de Bordo, semana 31)

Em suma, a tarefa de avaliar após o EP modificou a minha conceção que até então detinha, tendo valorosamente adotado várias estratégias para maximizar as prestações dos educandos e simplificar o meu processo

avaliativo. A participação maciça dos alunos através da heteroavaliação floriu o seu pensamento crítico e uma série de competências, que lhes valerá certamente para a gestão dos demais conflitos do dia-a-dia.

4.3. Participação na Escola

4.3.1. Diretor de turma – O elo fundamental entre o meio familiar e o meio escolar

O papel do DT é uma função que exige muito esforço e dedicação pelos professores devido às várias funções que desempenham ao longo de todo o ano letivo, sendo os principais mediadores entre a escola-casa. A atribuição acrescida aos professores da função de DT requer competência para desempenharem determinadas tarefas, sendo as características pessoais e a personalidade de cada professor determinante para aquela escolha, que deverá ser concebida com base no perfil humano e de valências (Boavista & Sousa, 2013). Zenhas (2006, p. 43) refere que “a investigação aponta para a necessidade de o DT possuir determinadas competências básicas, nomeadamente de comunicação e de relacionamento interpessoal, e competências específicas de dinamização e condução de reuniões e de atendimentos”.

Nas turmas ministradas à PC no início do ano letivo, a do 10º ano de escolaridade requereu o cargo de direção de turma, pelo que a professora cooperante determinou que seria a sua TR devido às funções que desempenharia, para além da docência e da orientação de estágio, tendo ficado a distribuição das TR de cada EE subordinada às turmas restantes do ensino secundário.

Por esta razão, pude acompanhar de perto o papel do DT através da professora cooperante e das reuniões de conselho de turma e contactos via *email* entre a PC e a DT da minha TR, a professora de História A.

Ainda segundo Boavista e Sousa (2013), o DT intervém em duas áreas ao nível da docência e da gestão da escola, a quem compete

responsabilidades no conselho de turma que preside. O DT é assumido como uma figura de gestão intermédia que visa corresponder à tríada formada pelos alunos, encarregados de educação e professores, recaindo a prevalência nos docentes da turma.

Na reunião da TR da PC pude compreender como o papel do DT é importantíssimo para o bom funcionamento das turmas e que a escolha deste deve ser meticulosamente pensada pelos elementos da direção de cada escola porque, em momentos como as reuniões de conselho de turma no final de período, em que é fundamental atribuir as classificações dos alunos e transmitir uma série de informações importantes, a par com a realização da ata da reunião que deve integrar essas mesmas informações, o DT deve ser um professor capaz de conduzir a reunião para os pontos fundamentais da mesma e evitar que os restantes professores que compõem o conselho de turma dispersem para assuntos que não sejam pertinentes para aquele momento em particular, como se sucedeu com a reunião do 2º ciclo. Foi interessante verificar a diferença entre os DT de cada reunião e, assim, compreender a influência que possuem no desenvolvimento de cada uma.

(Diário de Bordo, semana 15)

Através da presença nos demais conselhos de turma, tive oportunidade de recolher informações que posso examinar para caracterizar o papel do DT como um exercício para além da função pedagógica. Os alunos são o centro da atividade dos DT e a complexidade de deveres e responsabilidades do cargo perpetuam-se para além das funções burocráticas como o planeamento e a orientação da reunião de encarregados de educação fora do horário letivo, o contacto frequente com estes através de carta, *email* ou telefone, de acordo com o carácter e urgência do tema, podendo-se tratar das classificações dos testes teóricos bem como as faltas mensais dos alunos, a receção e análise das grelhas de avaliação intermédia remetidas por todos os professores que compõem o conselho de turma, as reuniões no horário de atendimento semanal com os encarregados de educação, a elaboração e realização das atas de reuniões de conselho de turma no meio e no final de cada período, a sinalização de alunos para serem acompanhados por técnicos especializados,

a continuada recolha e posterior justificação de faltas para afixar no dossier de turma em todas as disciplinas lecionadas à turma, a distribuição das chaves dos cacifos para os alunos que se manifestaram interessados, entre outras.

Face a estes encargos, segundo Sousa e Machado (2017, p. 188), o DT “é o coordenador dos alunos e de todo o trabalho do conselho de turma, cujos elementos devem encontrar, em conjunto, estratégias e formas de atuação comuns, em prol do desenvolvimento integral dos alunos”.

O desenvolvimento dos alunos só pode ocorrer caso o DT ultrapasse a barreira das tarefas do foro administrativo e se envolva com os seus alunos, de forma a compreender e valorizar os problemas comuns e as singularidades de cada um. Desta forma, antes de exercer o papel de DT, o professor é um educador que ajuda e compreende os neófitos através da relação de confiança estabelecida ao longo do convívio diário com os mesmos. Os alunos reconhecem o trabalho exercido pelo DT e assumem uma postura diferente perante esta figura de autoridade que, simultaneamente, se aproxima a cada instante.

A diferença da autoridade na turma da PC para as turmas dos EE é notória por se tratar da sua direção de turma, independentemente da idade mais baixa dos alunos. O professor que assume as funções de DT tem, à partida, um maior controlo e domínio da turma na aula da sua disciplina, uma vez que este é o responsável pela mesma, adotando os alunos uma postura mais exemplar perante este professor.

(Diário de Bordo, semana 9)

Ainda segundo Sousa e Machado (2017, p. 185), o DT “exerce funções de orientação educativa dos alunos, de coordenação da equipa docente que desenvolve o projeto curricular da turma e de ligação entre a escola e a família. O exercício destas funções implica, por isso, uma dimensão relacional muito forte, porquanto ele estabelece ligações com os alunos, os encarregados de educação, os professores da turma, os técnicos especializados e a direção da escola”.

A mudança de área de estudos, os baixos níveis classificativos, as condutas inadequadas na sala de aula e as questões familiares e monetárias são algumas das temáticas sensíveis que requerem algum tato pedagógico e labor nas suas resoluções por parte do DT. Torna-se impossível para os professores separar as dimensões pessoais e profissionais, pois, segundo Nóvoa (2009), o sentido da profissão não cabe apenas numa matriz técnica ou científica, ocupando-se do humano e do relacional.

A multiplicidade de questões que surgem ao longo da semana para o DT exigem que este seja um professor envolvido com o meio escolar e familiar, de forma a atuar prontamente e tentar, sempre que possível, solucionar os problemas que lhe são colocados. Estes são, na sua grande maioria, debatidos durante o tempo de aula que o DT leciona à turma, ficando o planeamento das atividades desta disciplina algumas vezes comprometido pela inexistência de uma hora que o responsável pela turma possa debater os assuntos inerentes à mesma, em horário letivo.

Uma vez que esta é a direção de turma da PC, por vezes as aulas acabam por ser penalizadas, na medida em que apenas durante estas aulas é que a professora consegue debater e resolver alguns problemas da turma. Por este motivo, os alunos iniciaram tardiamente a exercitação da aula, somente após 30 minutos depois do toque de entrada.

(4ª Aula de Observação PC – 6 de março)

A participação como espectadora do papel desempenhado pelo DT foi extremamente profícua para a minha formação enquanto professora porque pude compreender o efeito que os professores têm nos alunos, através de uma preocupação contagiante. Não poderia ter pedido melhor exemplo como DT como a foi a PC, pois acredito que a sua dedicação não se equipara aos dos colegas que compartilham o mesmo cargo sendo, para mim, um autêntico exemplo de entrega e devoção.

4.3.2. Desporto escolar – O papel enquanto treinadora num contexto muito particular

O DE é uma atividade voluntária que complementa o currículo global dos alunos em função das suas necessidades, desejos e interesses (Pires, 1991). Enquanto subsetor do sistema educativo, é tutelado pelo Ministério da Educação e, através dos seus objetivos, pretende promover a formação desportiva, a aquisição e desenvolvimento de comportamentos, o respeito pelas regras, pelos outros e por si mesmo, a integração social, bem como o desenvolvimento harmonioso e equilibrado dos alunos (Resende et al., 2014).

A disciplina de EF constitui-se como um fator decisivo para o crescimento e para a educação das crianças e jovens e, também o DE possui uma formação específica importante que se desenvolve em termos diferentes das aulas de EF, exercendo relações mútuas entre si (Gonçalves, 1991).

A EBSRF através a procura do desenvolvimento holístico dos alunos oferece várias modalidades relativamente ao DE, tendo em conta que é uma escola de referência para alunos portadores de baixa visão, cegos e multideficiência, incluindo modalidades face ao contexto particular em que a escola está inserida como o desporto adaptado e o *goalball*, bem como o badminton, patinagem, *rugby*, ténis de mesa e voleibol, para os alunos ditos normais.

Uma das tarefas incumbidas aos futuros docentes sobre a área de desempenho da participação na escola e relações com a comunidade prende-se em “acompanhar o DE ou um clube de atividade interna no âmbito desportivo” (Matos, 2014b, p. 7) e, como tal, a PC colocou os EE à disposição para selecionarmos a modalidade, dentro das possibilidades que a escola dispunha, que mais nos interessaria em função do horário e do professor responsável. Logo, face à conjectura apresentada pelo GEF, a minha decisão recaiu sobre o voleibol feminino por se tratar de uma modalidade que possui conhecimento específico face às vivências prévias no desporto escolar como atleta e no desporto federado como atleta e treinadora, estando credenciada para contribuir, de certa forma, para o crescimento do grupo-equipa de juvenis femininas.

A opção de estar presente no treino semanal de quarta-feira no horário das 17h05 às 18h25 permitiu que apenas acompanhasse um grupo-equipa o que, a meu ver, possibilitou que me envolvesse mais com esta atividade extracurricular. Desde as primeiras sessões em que estive presente, o impacto com a professora responsável foi um pouco atribulado pois não compreendia as suas opções durante o treino.

A presença assídua nos treinos permitiu-me estabelecer uma relação de confiança com a professora responsável pelo grupo-equipa e, aos poucos e poucos, pude compreender os seus receios e motivações face ao DE. Uma das maiores preocupações da professora versava sobre o número reduzido de atletas presentes nos treinos antes de se iniciar o período competitivo pois segundo o regulamento de voleibol descrito pela Direção Geral de Educação. Desporto Escolar (2017), nas competições das Fases Local, Regional e Nacional uma equipa de juvenis é obrigatoriamente constituída por 10 (dez) elementos, no mínimo, e 13 (treze), no máximo, do mesmo género, por jogo” (p. 12) e “se a equipa não se apresentar com o número mínimo definido no Regulamento Técnico Pedagógico do respetivo escalão, deverá jogar, mas perde os jogos, independentemente do resultado final, sendo-lhe atribuída *Falta Administrativa*” (p. 4).

A equipa de juvenis femininas era caracterizada por cinco atletas que praticavam a modalidade na EBSRF desde o escalão de infantis, sendo as mais pontuais e assíduas nos treinos. Contudo, este número era bastante reduzido e, no início da época desportiva, a professora desconhecia que atletas estariam presentes nos treinos. O diálogo entre as duas professoras foi intensificado ao longo das sessões de treino e a professora responsável foi recetiva quanto às minhas opiniões e deu-me autonomia para orientar exercícios e treinos completos, tendo modificado muitas condutas em relação à organização do grupo-equipa face às minhas intervenções.

No último bloco do dia, no treino de DE do grupo-equipa de juvenis femininas de voleibol, senti que a professora responsável teve em consideração a minha opinião pois, após ter-me revelado que as atletas não eram comprometidas com os treinos, colegas de equipa e professoras por não avisarem quando não estariam presentes

nos mesmos. Como tal, sugeri que este deve ser um papel fundamental da professora responsável porque deve exigir que as atletas comuniquem tal informação, passando assim a ter o conhecimento do número de presenças no treino, podendo planeá-lo em função desse mesmo número, evitando esperas prolongadas no início com atletas que poderão nem estar presentes. Após o período de reflexão entre professora responsável e professora estagiária, a primeira solicitou às atletas o número do contacto telefónico para haver troca de impressões para os treinos seguintes. (...)

Neste treino estiveram dez atletas presentes e, através da sugestão que fiz à professora responsável, esta realizou jogo formal 6x6 com as duas professoras, uma vez que será o modelo de jogo adotado nas competições. Após este treino senti que a professora responsável está a pouco e pouco a reconhecer o contributo que posso ter neste grupo-equipa, sendo fundamental para mim que a minha opinião seja valorizada, devido ao meu percurso enquanto treinadora de voleibol, ainda que seja uma professora estagiária.

(Diário de Bordo, semana 12)

A professora responsável sugeriu que orientasse o treino.

(Diário de Bordo, semana 17)

Tenho constatado que a professora responsável cada vez mais se orienta pelas propostas de trabalho que lhe sugiro pois neste treino aceitou mais uma sugestão minha.

(Diário de Bordo, semana 23)

O grupo já havia cessado a competição e os treinos pretendiam dar continuidade ao trabalho que até então se havia realizado. Contudo, apenas cinco atletas estiveram presentes, à semelhança do treino da passada sexta-feira, o que transtornou imenso a professora responsável pois as atletas não a avisaram da sua ausência. Face ao descomprometimento da grande maioria das atletas, a professora anunciou que aquele seria o último treino da época.

Este aspeto foi contínuo ao longo do ano pois as atletas não possuem a responsabilidade necessária para integrar um projeto, ainda que seja de DE, refletindo-se ao nível desportivo, escolar, social, familiar, etc. A tentativa de responsabilizar as atletas ao longo do ano letivo foi permanente pois o planeamento das atividades é afetado consoante a falta de alguns elementos.

Gonçalves (1991) afirma que o DE juvenil ocorre num período etário em que se verificam desfasamentos sensíveis entre os diferentes aspetos do crescimento e do desenvolvimento biopsicológico dos jovens. O mesmo autor sustenta a ideia que a finalidade da competição no DE é a de proporcionar um maior número de êxitos e sucessos individuais e coletivos, que constituem um desafio permanente às capacidades dos jovens e, para tal, a realização das competições escolares a nível regional são favoráveis desde que rodeadas de precauções pedagógicas, na sua estruturação e envolvimento.

A preocupação da professora responsável em ser coerente com os seus princípios, premiando as atletas mais dedicadas foi a máxima utilizada ao longo de todo o ano, tendo recorrido a esse critério para a titularidade das jogadoras nos momentos competitivos. Quer seja no clube ou na escola, o treinador ou o professor devem imprimir uma intenção educativa a todos os seus atos, deparando-se com motivações, condições, níveis de exigência e de expectativa que vinculam diferentes competências e formas de intervenção específicas (Sobral, 1991). Ao educador, neste caso à professora responsável, compete decidir qual a orientação pedagógica mais correta a transmitir o planeamento e a gestão do DE, no sentido de maximizar as potencialidades educativas que esta encerra (Gonçalves, 1991).

A meu ver, esta foi uma decisão sublime na medida em que o que deve estar em causa, acima de tudo, é, segundo Gonçalves (1991), a formação da juventude na perspetiva de indivíduos adultos conscientes da sua função social e do seu papel individual, contribuindo o DE para a educação do espírito de iniciativa, da autonomia e da responsabilidade participativa.

Devido à atuação da professora responsável nos momentos competitivos, uma atleta abandonou indevidamente a equipa, pois não compreendeu a importância da dimensão cívica na atividade desportiva que, tal como referem Resende et al. (2013), permite aos jovens um contacto direto com elementos da cultura desportiva essenciais para além das fronteiras do desporto e da escola, sejam elas a aprendizagem das regras da cooperação e

a competição saudável, os valores da responsabilidade e o espírito de equipa, o esforço para atingir metas desejadas e a importância do cumprimento de objetivos individuais e coletivos.

Durante este treino tive a minha primeira oportunidade de autonomia devido, sobretudo, à desistência de uma atleta por razões incompreensíveis, ficando a professora responsável desmotivada com o descompromisso que existiu com ela. O abandono desta atleta compromete todo o grupo-equipa porque no próximo sábado a equipa perderá os jogos em que participará devido ao não cumprimento do número mínimo de atletas para competir.

(Diário de Bordo, semana 17)

A minha experiência no DE teve maior significado a partir do instante em que estive presente numa competição oficial, realizada nas instalações da escola no horário habitual do treino de quarta-feira. Este momento competitivo ultrapassou qualquer treino que havia estado presente pois compreendi verdadeiramente as atletas e a professora responsável na sua dimensão pessoal naquele momento em que as vivências são mais intensas. Esta experiência foi possível porque, até então, as competições haviam sido realizadas ao fim-de-semana, não tendo conseguido conciliar com a minha atividade desportiva e profissional de alto rendimento fora dos portões da escola. Contudo, constato que ao longo do ano, a realização das jornadas competitivas durante o fim-de-semana coincidiam com muitas atividades extracurriculares das alunas e sobrecarregavam os professores que dedicavam uma manhã à escola, não sendo valorizados por tal.

Ao final do dia de quarta-feira pelas 17h05 realizou-se um jogo de DE da equipa de juvenis, tendo substituído o treino que ocorre naquele horário. Este foi o primeiro momento que acompanhei a equipa durante um jogo oficial, tendo-se revelado muito vantajoso para mim. A presença neste jogo permitiu que pudesse compreender melhor o que a professora responsável pelo grupo-equipa me transmitia nos treinos após os jogos realizados, tendo sido um momento privilegiado para compreender e conhecer melhor as atletas, ajudar a treinadora principal em vários aspetos técnicos, táticos e de gestão da equipa ao longo do encontro e confraternizar com professores de outras

escolas. A função que desempenhei ao longo do jogo, de treinadora adjunta, não foi novidade para mim pois já o realizei várias vezes no desporto federado, fora da escola, tendo intervindo em várias circunstâncias no encontro. Na minha opinião, a presença neste grupo-equipa permite-me ajudar muito esta equipa face à experiência enquanto treinadora fora da escola. O facto de estar presente nesta equipa não contribuiu tanto para as questões técnicas e táticas, mas sim para o meu crescimento pessoal dentro da escola pela compreensão do funcionamento de uma atividade do DE, pela apropriação aos procedimentos adotados e pela adequação de estratégias face ao nível escolar que o grupo apresenta.

(Diário de Bordo, semana 22)

O descontentamento dos professores que orientam as demais modalidades no DE é substancialmente aumentado quando as atividades pelas quais são responsáveis não vão ao encontro das suas preferências e aptidões, sendo-lhes impostas determinadas modalidades. Contudo, o professor responsável do GEF deve ter em consideração as modalidades que vêm sendo projetadas na escola para tentar manter a mesma cultura e assim, ocorrer um trabalho continuado ao longo dos anos. Estes problemas advêm da rotatividade dos professores que não são efetivos na escola que detêm estas funções e do pouco apoio e reconhecimento que é fornecido às atividades por parte dos órgãos diretivos da escola.

Fico um pouco triste por o DE, não particularizando para o voleibol, na EBSRF não possuir a visibilidade suficiente para a comunidade escolar e não haver qualquer reconhecimento face às competições que são realizadas na nossa escola, acabando por ser muito desvalorizado. Os problemas principais que estão na génese desta subvalorização recaem, na minha opinião, no pouco valor atribuído às atividades de carácter desportivo, a par com a disciplina de EF, com a desconsideração por parte da direção da escola, bem como a desmotivação dos professores responsáveis pelos grupos-equipa, pois veem o DE como um mero cumprimento de funções atribuídas no horário letivo, havendo pouca satisfação em desenvolver uma cultura que permita fomentar nos alunos práticas contínuas de atividade física na escola e fora dela, sendo, para isso, necessário o apoio de todo o grupo de professores de EF.

(Diário de Bordo, semana 30)

4.3.3. Corta-mato escolar e torneio de basquetebol – Fortalecer relações pessoais

A primeira atividade que estava promulgada no PAA do GEF era o corta-mato que foi realizado no dia 14 de dezembro, em simultâneo com o torneio de basquetebol.

No mês anterior à realização da atividade, o GEF reuniu-se para uma breve reunião informal de forma a auferir as tarefas de cada professor para a realização das atividades, sendo presidida pelos três professores responsáveis. O torneio de basquetebol foi organizado por dois professores efetivos, enquanto o corta-mato ficou ao encargo de uma professora que havia chegado naquele ano letivo à escola o que, a meu ver, não se justificava, pois, esta não estava familiarizada com a cultura que o GEF costumava adotar naquele tipo específico de atividade, realizada anualmente na escola.

No final da tarde anterior à realização da atividade dividi os dorsais pelos vários escalões com a PC, uma tarefa simples, mas que em muito se revelou crucial para o bom funcionamento da atividade e estive presente na montagem do percurso do corta-mato com alguns professores do GEF. Durante a preparação do percurso a realizar pelos alunos, o conhecimento prático dos professores mais experientes sobrepôs-se ao conhecimento teórico advindo de uma folha com uma planta que incluía o traçado do itinerário. Os saberes práticos que os professores possuem alimentam-se da experiência e não da teoria que, segundo Roldão (2007, p. 98), “a formalização do *conhecimento profissional* ligado ao ato de ensinar implica a consideração de uma constelação de saberes de vários tipos (...) que contudo, se jogam num único saber integrador, situado e contextual (...) que se configura como *prático*”.

Da parte da tarde tive a oportunidade de participar na montagem do percurso do corta-mato com alguns professores do GEF, em que a data havia sido definida na última reunião de área disciplinar. Na montagem do percurso compreendi a importância dos professores mais experientes da escola, como o caso da PC, para idealizar e realizar o percurso de acordo com o que tem sido realizado nos anos anteriores. No início da

montagem tive algumas dificuldades em compreender o percurso que os alunos realizariam, mas, com a ajuda dos professores, compreendi-o rapidamente e pude participar ativamente na montagem do mesmo. Esta é uma tarefa um pouco monótona, mas com a ajuda de vários professores, torna-se mais eficaz porque cada um dá a sua opinião e, daí, extrai-se a melhor solução. Esta foi a primeira oportunidade de trabalho de grupo entre alguns professores do GEF que, na minha opinião, foi bem-sucedida.

(Diário de Bordo, semana 15)

Na manhã seguinte, a chegada prévia de quase a totalidade dos professores do GEF garantiu o ultimar de algumas tarefas fundamentais como a montagem dos campos para o torneio de basquetebol e da meta e chegada, em formato de ziguezague, para o corta-mato.

Durante as atividades que ocorreram em paralelo, fiquei incumbida em colocar e recolher os dorsais nos alunos que participaram no corta-mato, uma tarefa essencial para se atribuir a classificação final de cada participante no final da prova de cada escalão. As inscrições, a montagem do percurso, da partida e da meta, bem como a colocação dos dorsais e a entrega das pulseiras após cada volta ao percurso fizeram-me compreender a logística que está inerente a uma atividade deste tipo que, até aqui, não tinha a consciência de como se processaria.

O decorrer das atividades revelou, a meu ver, alguma falta de liderança pelos professores responsáveis e a pouca proatividade da maioria dos elementos que compõem o GEF em resolver alguns problemas que surgiram durante as atividades.

Na minha opinião, as duas atividades foram o reflexo da sua organização e da pouca coesão entre os professores. Foi notória a fraca liderança dos professores responsáveis de cada atividade porque, apesar da quantidade de professores e alunos que estavam envolvidos na organização, estes não foram orientados por algum responsável tendo ficado, muitas vezes, vários professores a realizar funções que acharam oportunas em determinado momento. A delegação de tarefas previamente e durante as atividades deve ser impreterível para o seu bom funcionamento das mesmas.

A organização destes dois eventos ficou muito aquém das minhas expectativas porque aspetos como o quadro competitivo, definição dos horários e campos de jogo, boletins de jogo, etc., não foram implementados ou foram praticados incorretamente pelos professores organizadores. A organização de todos os pormenores inerentes ao torneio de basquetebol revelaram-se o ponto de partida para uma preparação cuidada das atividades a realizar nos próximos períodos, por parte do NE. Em suma, as atividades realizadas foram, para mim, uma aprendizagem de como se devem organizar e como poderão ser otimizadas pelo NE quando formos responsáveis pelas atividades que integram o PAA.

(Diário de Bordo, semana 15)

A participação nestas atividades, em especial no corta-mato, permitiu-me conviver com os professores e com os alunos num momento mais informal e descontraído, criando e fortalecendo relações com estes sujeitos e, concomitantemente, participar no desenvolvimento das atividades do GEF que contemplam o PAA, compreendendo os protocolos empregues. Tal como sugere Matos (2014b, p. 6), estas atividades não letivas em que participei como EE tiveram em vista a integração na comunidade escolar e contribuíram para “um conhecimento do meio regional e local tendo em vista um melhor conhecimento das condições locais da relação educativa e a exploração da ligação entre a escola e o meio”.

4.3.4. Torneio de voleibol – A responsabilidade de algo nosso

No dia 24 de janeiro realizou-se a primeira atividade organizada pelo NE, denominada por “Voleibol Cup”, que estava plasmada no “plano educativo do departamento curricular” (Matos, 2014b, p. 7), ficando a nosso cargo todo o planeamento e conceção.

Desta feita, perante o desígnio que detínhamos em concretizar uma atividade que envolvesse grande parte da comunidade escolar, com a participação maciça dos alunos, esperávamos mostrar que estávamos à altura de tal desafio e que éramos capazes de impulsionar um evento com tal

magnitude. A PC teve um papel determinante na atividade na medida em que o reforço para iniciarmos os preparativos da mesma foi constante, tal como sugere a ata da décima segunda reunião do NE.

A reunião debruçou-se sobre os tópicos seguintes: relembrar a organização do torneio de voleibol, a realizar no dia 24 de janeiro, recordando tarefas que devemos precaver atempadamente (regulamento, datas de inscrição, cartaz, prémios, quadro competitivo, boletins de jogo, etc.).

(Ata 12º reunião do NE – 29 de novembro)

Após termos definido a data limite de inscrições das equipas, elaborarmos o regulamento do torneio, bem como os boletins de jogo e a ficha de inscrição, dirigimo-nos a todo o GEF para, somente estes, ficarem encarregues pela recolha da inscrição das equipas que tinham o intuito de integrar os festejos em comemoração ao “Dia do Patrono” da EBSRF, o político português e professor catedrático José Rodrigues de Freitas. A divulgação do evento foi realizada pela afixação de um cartaz (*Anexo I*) e embora houvesse uma cultura enraizada na escola face à realização do torneio de voleibol neste dia festivo, a colaboração prestada pelos professores do GEF foi vital para a elevada adesão dos alunos, embora tenham surgido inscrições para além do prazo pré-definido.

Outro tópico que consideramos merecedor de destaque neste torneio foi a forte adesão que o mesmo teve. Foi possível contar com a participação de 54 equipas, num total de 244 alunos. Conseguir igualmente encher a bancada do pavilhão durante praticamente toda a manhã contribuiu para a atmosfera positiva pretendida que caracterizou o nosso torneio

(Relatório da Atividade “Voleibol Cup”)

O torneio realizado teve um balanço francamente positivo, embora tenham ocorrido alguns incidentes que traduziram a inexperiência dos EE neste tipo de atividades e, acima de tudo, neste ambiente escolar em concreto. A execução em simultâneo do torneio de ténis de mesa, não incluído no PAA,

desviou alguns recursos humanos que poderiam prover auxílio na atividade desenvolvida pelo núcleo, assim como a participação de alguns alunos não foi admitida por entenderem realizar as duas atividades em simultaneidade.

Os professores e os alunos da associação de estudantes que participaram na organização do torneio foram peças-chave para o bom funcionamento do mesmo pois foram orientados a desempenhar certas tarefas propostas pelo NE. A ausência parcial de alguns elementos do corpo docente no final da manhã ditou complicações na gestão de conflitos entre os alunos e as equipas.

O torneio na minha opinião podia ter corrido muito melhor, caso alguns pormenores estivessem resolvidos atempadamente como o sistema de som, o cronómetro eletrónico e o quadro competitivo. (...) Caso o quadro competitivo não fosse retificado, certamente o torneio teria sido muito difícil de organizar porque ao final da manhã alguns professores abandonaram o torneio e todo o processo de gestão ficou comprometido porque não haviam responsáveis suficientes para assegurar o bom funcionamento dos jogos e tarefas inerentes ao mesmo. A ausência de alguns elementos do GEF e o abandono precoce no torneio foi um aspeto que os professores deveriam ter em atenção porque, apesar de o torneio ser da responsabilidade do NE, todo o GEF devia participar ativamente para o bom funcionamento das atividades realizadas.

(Diário de Bordo, semana 18)

O balanço deste torneio é francamente positivo e temos a sensação de que os alunos saíram do mesmo com uma experiência desportiva enriquecedora e que certamente ficará lembrada nos seus percursos escolares. Ressalvamos como positivo deste torneio o auxílio da direção na resolução do problema do sistema de som e a criatividade que estava salientada nos prémios atribuídos (Anexo II) e nos photobooth (Anexo III) que em muito contribuíram para o ambiente festivo conseguido, principalmente no torneio do 5º e 6º ano. Começando por mencionar os pontos menos bons relacionados com todo o torneio, importa mencionar a existência de um torneio paralelo neste dia (torneio ténis de mesa). Não queremos com isto dizer que o torneio não devesse ter sido realizado. A verdade é que o nosso torneio era o único marcado para este dia no PAA e acabou por gerar alguns danos colaterais à concretização

efetiva e eficaz do nosso torneio porque alguns alunos não puderam participar nos torneios em simultâneo e houve necessariamente a repartição de professores pelos dois torneios. Importar referir a ausência de três professores do GEF e, por inerência, acabou por se verificar alguma desorganização na atribuição de funções para os professores, uma vez que a sua presença foi parcial ou inexistente. Desta forma, os elementos organizadores nunca souberam com que tipo de apoio podiam esperar do GEF, uma vez que a atividade era da responsabilidade do mesmo. A presença de alguns alunos da associação de estudantes para auxiliar no torneio foi bastante importante, uma vez que permitiu suprimir e atenuar a ausência de alguns professores conforme já mencionado. No entanto, a participação destes elementos com função de jogador e staff resultou na troca constante de funções entre elementos da associação, provocando por inerência algumas dúvidas na organização do apoio logístico ao torneio.

Em suma, foi um evento positivo e enriquecedor para o nosso próprio processo formativo, na medida em que tivemos de orientar recursos materiais e humanos numa dimensão a que não estamos habituados, sobretudo em contexto escolar. Este torneio refletiu alguma da nossa inexperiência enquanto professores organizadores de eventos no seio de um GEF experiente que se revela pouco coeso e comprometido com as atividades da escola.

(Relatório da Atividade “Voleibol Cup”)

Sendo um dos principais objetivos deste torneio a promoção de um espírito positivo entre turmas e alunos, assim como a promoção da prática da atividade física, julgo termos cumprido eficazmente os objetivos a que nos propusemos com a consumação deste evento. O planeamento desta primeira atividade foi, provavelmente, um dos momentos mais intensos e discordantes que experienciámos enquanto NE, principalmente nos dias precedentes à realização do torneio. A conceção e realização de todo o torneio foi, indubitavelmente, um terreno privilegiado que proporcionou “um conhecimento do meio regional e local tendo em vista um melhor conhecimento das condições locais da relação educativa” (Matos, 2014b, p. 6).

4.3.5. Dia do desporto adaptado – Fomentar valores no outro

Na tarde do dia 30 de junho decorreu a última atividade que compreendia o PAA, desenvolvida pelo NE, tendo sido designada como o “Dia do Desporto Adaptado”. O propósito da realização da atividade veio ao encontro do contexto próprio da escola, em que o programa TEIP implementado no agrupamento é marcado pelo combate à pobreza e à exclusão social.

O processo de inclusão educacional dos alunos com NEE é beneficiado com propostas metodológicas como a que foi implementada pelo NE naquela tarde através do desporto que, tal como Rodrigues (2004, p. 18) afirma, é uma oportunidade de “celebrar a diferença e proporcionar aos alunos experiências que realcem a cooperação e a solidariedade”.

Este foi o mote de partida para a realização deste evento, de tentar sensibilizar e consciencializar os alunos ditos normais face à realidade vivida pelos colegas com NEE, proporcionando-lhes a experiência de realizarem um trajeto pré-definido com vendas, simulando a cegueira, por forma a sentirem as arduidades que os colegas se debatem diariamente, assim como valor incalculável dos guias, os alunos normovisuais, no auxílio aos alunos cegos e de baixa visão.

As outras duas atividades de desporto adaptado que oferecemos aos alunos, naquela tarde de quarta-feira, foram o voleibol sentado e o *boccia*, modalidades estas que são indicadas para alunos que possuam deficiências como amputações, paralisia cerebral, distrofia muscular, entre outras. A experimentação destas duas atividades permitiu que os alunos normais compreendessem a importância do desporto na vida dos alunos com NEE, duas das possibilidades para a prática desportiva destes indivíduos e a dificuldade inerente a cada uma das modalidades.

O impacto da atividade realizada pelo NE na comunidade escolar foi muito reduzida, pelo que o objetivo de dar a conhecer aos alunos algumas possibilidades que os alunos com NEE ou com amputações podem realizar no seio do desporto não foi cumprido, tendo sido uma pena face às características ímpares do agrupamento da EBSRF, que é uma escola de referência para a educação de alunos cegos e com

baixa visão e funciona, ainda, com duas unidades de apoio especializado para a educação de alunos com multideficiência e surdo-cegueira congênita.

(Diário de Bordo, semana 33)

O “Dia do Desporto Adaptado” cumpriu com os propósitos a que se propôs, embora não tenha atingido a massa escolar que pretendíamos, fruto, possivelmente, de não terem sido realizadas inscrições para a atividade. Ainda assim, os educandos que participaram, desfrutaram de uma experiência enriquecedora e única que poderá despertar valores de solidariedade e de companheirismo perante colegas com uma multiplicidade de deficiências que coabitam na escola, podendo o sucesso destes alunos estar relacionado com um ambiente de integração social, suplantando-me em Rodrigues (2004, p. 16), que menciona que “a educação inclusiva recusa a segregação e pretende que a escola não seja só universal no acesso mas também no sucesso”.

A minha intervenção enquanto elemento integrante do NE foi pautada por eixos que se perpetuaram além da organização e gestão da atividade, na medida em que não só os meus conhecimentos acerca destas modalidades do desporto adaptado e dos meios de locomoção dos alunos cegos e baixa visão foram ampliados, mas também o desejo de promover iniciativas semelhantes que coadjuvem a comunidade escolar a fomentar valores de cariz humano, educando-a para a cidadania, foi aumentado.

4.4. Desenvolvimento Profissional

A área do desenvolvimento profissional, segundo Matos (2014b, p. 7), “engloba atividades e vivências importantes na construção da competência profissional, numa perspetiva do seu desenvolvimento ao longo da vida profissional, promovendo o sentido de pertença e identidade profissionais, a colaboração e a abertura à inovação”. A meu ver, a competência profissional que fui adquirindo ao longo do EP desenvolveu-se através da procura e da partilha de opiniões com o NE, professores do GEF e professores e estudantes da FADEUP. As vivências mais salientes no processo profissional foram, sem

dúvida, no seio do NE, por meio das reflexões formais e informais. As primeiras reflexões foram fomentadas através do agendamento pela PC após cada aula observada e lecionada por cada EE até ao intermédio do 2º período. Já as reflexões informais foram surgindo com mais frequência após a reta final do 2º período, devido à necessidade incessante de discussão dos problemas da profissão docente, advindos principalmente da prática, com os meus colegas estagiários, a fim de os desconstruirmos e aprendermos em conjunto. Apoiando-me no estudo realizado por Cardoso et al. (2014, p. 202) com um NE, apontaram que o compromisso assumido entre todos os elementos deste, na obtenção de um objetivo comum, revelou-se um dos fatores mais significativos para se ser professor, tornando-se claro que a existência de opiniões divergentes beneficiou a participação e, assim, a consequente aprendizagem dos processos de negociação.

As reflexões em grupo, a elaboração dos demais documentos solicitados pela PC, as participações nas sessões organizadas pela unidade curricular de Estágio Profissional permitiram-me, ao longo deste ano de estágio, adquirir um pensamento crítico, próprio e fundado, evidenciado num discurso cuidado tanto escrito como oral nas intervenções em que participei. Cunha (2008, p. 99) menciona que “para o desenvolvimento pessoal, social, ético, profissional e científico do professor, a formação é um processo eminentemente pessoal, construído pelo próprio sujeito, baseando-se nas suas vivências, nas suas experiências, motivações e projetos de vida. Este facto é contrário a um processo linear, que se constrói por acumulação de conhecimentos”.

O diário de bordo realizado semanalmente foi análogo às reflexões grupais na sua importância para expandir-me profissionalmente porque, através da elaboração dos 34 documentos ao longo do EP, pude refletir acerca da minha atuação após a ação e, assim, tentei melhorar as minhas práticas, sustentando-me em bibliografia atual.

Graça (2014b, p. 7) assume que “desenvolver uma atitude investigativa sobre a própria prática, ou identificar temas relevantes oriundos de problemas práticos são requisitos de elevada exigência e de difícil cumprimento que se colocam aos programas de formação de professores, mas que muitas vezes

nos surpreendem com respostas muito ricas, muito criativas e de grande valor formativo”.

4.4.1. Diário de bordo – Uma luta persistente

A produção semanal do diário de bordo e a atualização do portfólio digital com o documento produzido, uma das tarefas intrínsecas ao EP, foi a forma que, enquanto professora estagiária, pude descrever os meus anseios, questionar as minhas decisões, elaborar hipóteses acerca do que vivenciei, efetuar sugestões a mim própria e registar pensamentos. Porém, assumo que os diários de bordo não foram totalmente transparentes acerca dos devaneios que sentia por achar que não deveria partilhar, principalmente, aquilo com que pactuei. Foram várias as coisas realizadas que não estive de acordo com os meus colegas estagiários, PC, PO e professores do GEF mas, ainda assim, não senti necessidade de espelhar o turbilhão de sentimentos que me assolavam a cada dia, a cada aula, a cada hora e, por fim, a cada minuto naqueles diários. Por esta razão, a elaboração destes documentos foi uma tarefa eminentemente rotineira e tarefeira porque não aprofundi todos os temas volvidos que pautaram a profissão docente, confinando-me fundamentalmente às problemáticas oriundas da lecionação, dentro da azáfama característica do dia-a-dia de professora.

Engane-se o leitor que ache que os professores estagiários concordam com tudo o que lhes é imposto. Na verdade, foram variadas as vezes em que adotei determinados procedimentos ou ações por mera convenção ou formalidade. A capacidade para os levar avante contribuíram para o pensamento crítico acerca do que me foi incutido, desenvolvendo-me, desta forma, profissionalmente. Toda a panóplia de assuntos que me causaram desconforto a partilhar serão levados no meu coração para os desconstruir assim que beneficie da condição de professora, fora da alçada do estágio.

Apesar da ocultação de muitos aspetos nos trilhos que percorri na EBSRF, a escrita dos diários de bordo assumiram-se como momentos de excelência que exaltaram a minha competência em questionar-me acerca do

que fiz e do que poderia ter feito, de forma a possibilitar encontrar soluções para, a pouco e pouco, melhorar as minhas práticas, apoiando-me em bibliografia própria desta área de estudos, neste diálogo contínuo do eu com o eu. “A existência do tempo e do espaço para pensar, analisar, produzir, construir e (re)construir o pensamento, o conhecimento, as crenças e as concepções é realmente curial (...). Tal, só será viável se houver investimento no pensamento crítico e reflexivo, porquanto a atribuição de sentido e de significado às vivências é fundamental” (Batista & Pereira, 2014, p. 86).

Tornou-se urgente aliar hábitos autônomos reflexivos à prática para a minha ação se tornar cada vez mais eficaz e eficiente, por meio do meu progresso enquanto professora reflexiva, sustentando-me em Albuquerque et al. (2005, pp. 18-19) que referem que “o ensino reflexivo implica, assim, uma preocupação ativa com objetivos e consequências, bem como com significados e eficiência técnica. Combina a capacidade de questionar, com atitudes de espírito aberto e os professores terão continuamente de regular, avaliar e rever com frequência a sua prática”. A escrita repetida dos diários de bordo foi, sem sombra de dúvida, um instrumento crucial para prosperar como professora.

4.4.2. Observar e ser observada – Aprender ao caminhar, refletindo

“O processo reflexivo caracteriza-se por um vaivém permanente entre acontecer e compreender na procura de significado das experiências vividas” (Oliveira & Serrazina, 2002, p. 32) e “o estímulo ao pensamento e à atitude crítica dotarão o futuro profissional de ferramentas para ir além do *como fazer*” (Batista & Pereira, 2014, p. 86). A temática das observações das aulas teve um cunho enorme no decurso do EP devido à contínua troca de impressões do que fui realizando, tendo retirado as devidas ilações para a própria atuação.

A PC esteve presente em todas as aulas lecionadas pelos EE fazendo-se acompanhar com o seu pequeno confidente, um caderno amarelo de argolas em tamanho A5 e um portátil híbrido que continha os PA. A cada aula, redigia o que havia sido realizado de acordo com o que considerava adequado

e o que não tinha sido tão bem conseguido pelos estagiários. No final de cada aula, as referências aos aspetos positivos deram-me alento e motivação para continuar a trabalhar, enquanto os pontos menos positivos foram enfrentados como desafios que tentei, embora o êxito não tenha sido pleno, aniquilar para aperfeiçoar as minhas práticas. No início do ano estas reflexões com a PC confinavam-se apenas ao que esta tinha a referir, sem praticamente nenhuma argumentação da minha parte, permitindo compreender o modo de operar na escola e nas aulas, encontrando a grande salvação para os meus delírios quando as últimas pareciam ter sido caóticas.

Segundo Matos (2014b, p. 5), uma das tarefas dos EE prende-se em “elaborar os planos de observação sistemática e realizar as respetivas observações” que, desde final de outubro, inauguraram aquela que considero uma das ferramentas mais profícuas que me fizeram desenvolver profissionalmente, pela partilha e comunhão de saberes e opiniões, com a equipa colaborativa (NE), que enriqueceu a minha reflexão individual, pois como menciona Carvalho (1994, p. 151), “duas pessoas a olhar, olham, inevitavelmente, de maneira diferente”. As reflexões das aulas assistidas foram momentos que elevaram a minha capacidade argumentativa, justificando as opções que achava mais convenientes. Ainda, para observar e ser observada tive de apurar uma série de valências, assentando a relação profissional do NE na base da confiança para nos criticarmos construtivamente, assumindo os erros de cada um, estando abertos à inovação, através de opiniões díspares da ótica dos observadores, encontrando soluções conjuntas. “A ideia de reflexão surge associada ao modo como se lida com problemas da prática profissional, à possibilidade da pessoa aceitar um estado de incerteza e estar aberta a novas hipóteses dando, assim, forma a esses problemas, descobrindo novos caminhos, construindo e concretizando soluções. Este processo envolve, pois, um equacionar e reequacionar de uma situação problemática” (Oliveira & Serrazina, 2002, p. 32).

As vantagens da observação recaem não só nos observadores como, também, nos observados, tendo remetido a reflexão da aula à Luísa porque considero que a evolução enquanto EE passa pelo diálogo permanente, as críticas construtivas que os

colegas de estágio, PC ou outros professores interpretam após as aulas lecionadas e, naturalmente, a reflexão individual. (...) Ao verificar tais mudanças na aula que observei, posso afirmar que a importância da observação, da partilha e discussão de opiniões são primordiais para a evolução profissional docente.

(Diário de Bordo, semana 9)

Cada vez mais aprecio e valorizo a presença nas minhas aulas dos meus colegas estagiários, e vice-versa, porque em cada uma há sempre algo que é acrescentado, quer para quem assiste, quer para quem tem alguém a assistir.

(Diário de Bordo, semana 12)

A aula de terça-feira da minha turma foi observada pelos meus colegas de estágio sendo, para mim, um contributo muito grande porque quem observa tem uma perspetiva diferente que, por vezes, durante a aula não tenho. Na minha opinião, seria muito interessante para os EE a presença em todas as aulas do NE para no final das mesmas haver o diálogo e a reflexão entre todos porque reconheço que contribui em muito para o meu desenvolvimento enquanto profissional docente.

(Diário de Bordo, semana 17)

Batista e Pereira (2014, p. 92) assumem que “a elevada relevância das práticas coletivas, nas quais a partilha, a cooperação, o confronto, a competição, a experimentação, a reflexão em grupo e individual são indispensáveis” e, apoiando-me nas palavras das autoras, a relevância destas práticas tenta fomentar a alteração de condutas dos EE quando algo é percecionado como errado. A dado ponto das observações sistemáticas, alguns problemas que haviam sido debatidos previamente mais do que uma vez foram contínuos, não tendo havido aceitação para as soluções partilhadas ao nível da estruturação das progressões pedagógicas, conteúdos das matérias de ensino, gestão dos alunos, entre outras, ficando a evolução dos EE estagnada não pela falta de reflexão, mas pelo afinco em prosseguir com conceções prévias. “A capacidade para refletir emerge quando há o reconhecimento de um problema, de um dilema e a aceitação da incerteza. O pensamento crítico ou reflexivo tem subjacente uma avaliação contínua de

crenças, de princípios e de hipóteses face a um conjunto de dados e de possíveis interpretações desses dados” (Oliveira & Serrazina, 2002, p. 31).

Este foi um aspeto que já tínhamos verificado em aulas observadas anteriormente e discutido em NE, pelo que considero que as aulas observadas são mais importantes para quem é observado do que para os observadores porque existe o confronto do que o professor percecionou ao lecionar a aula com as opiniões de quem esteve a observar.

(Diário de Bordo, semana 21)

Tratando-se esta de uma aula observada, a PC analisou anteriormente que os EE apenas refletiam acerca do que estava correto nas aulas dos colegas. A meu ver, existem aspetos que simplesmente já não são mencionados nas observações pois já foram referidos em observações anteriores ou em conversas dentro do NE, passando esta mudança pelos professores estagiários que, após serem discutidos os aspetos que poderiam melhorar, não deveriam ser apresentados em aulas futuras. Este princípio serve também para os professores que realizam a observação ou assistem às aulas dos colegas, havendo uma aprendizagem entre os professores estagiários que só é possível caso os EE estejam dispostos a compreenderem os aspetos que não foram tão bem conseguidos por eles próprios ou pelos colegas, com o intuito de haver aprendizagem e uma evolução pessoal enquanto docente, no seio do NE.

(Diário de bordo, semana 32)

A PC não tornou obrigatório assistir às suas aulas e dos colegas de estágio o que, a meu ver, foi uma forma de responsabilização pois eu é que era a principal interessada em aprender com os outros. Tenho consciência que deveria ter assistido à totalidade das aulas pois o retorno em observar é enorme, dado que era tempo passado em formação. Uma vez que as três TR dos EE eram do mesmo ano de escolaridade, os conteúdos das modalidades lecionadas foram praticamente idênticos, tornando a observação ainda com mais significado pois ao refletir acerca da atuação dos meus colegas, estava a ponderar automaticamente a reformulação da minha prática, partilhando totalmente as palavras da autora que, no seu testemunho após realizar o EP refere que “para mim, partilhar é um verbo construtivo, e estar disponível para

observar as aulas e falar sobre elas, permite-te aprender com erros sem, na verdade, teres de os cometer. Permite-te de igual forma, contemplar ideias geniais e que não tinhas pensado (mas olha que por funcionar com ele, pode não funcionar contigo, obviamente). E o interessante de seres praticante dentro de uma comunidade, é que se aprendeste com o erro do outro, esse outro aprendeu a corrigi-lo” (Ferreira, 2013, p. 122).

Na aula de atletismo de sexta-feira do João, senti que foi muito importante para mim assistir à aula pois, como lecionei conteúdos muito semelhantes na aula de terça-feira da TR, pude confrontar outra abordagem dos conteúdos por um professor diferente.

(Diário de Bordo, semana 27)

A escolha deste exercício como forma de aquecimento tentou ir ao encontro da sugestão que os meus colegas estagiários me apresentaram durante a reflexão da última aula observada desta modalidade.

(Diário de Bordo, semana 25)

Optei por realizar a aula sob a estrutura que os meus colegas de estágio sugeriram, após a observação que realizaram da aula anterior da UD de atletismo.

(Diário de Bordo, semana 30)

Alarcão (1996, p. 181) define que “o pensamento refletivo é uma capacidade. Como tal, não desabrocha espontaneamente, mas pode desenvolver-se. Para isso, tem de ser cultivado e requer condições favoráveis para o seu desabrochar”. De cada vez que a PC rabiscava no seu pequeno caderno algum comentário, lá estava eu com o olho arrebitado para tentar decifrar a sua letra e compreender a sua opinião sobre o que estava a acontecer naquela aula dos meus colegas de estágio. Ao princípio, tudo o que a professora escrevia me fascinava porque tinha aquela capacidade ímpar de compreender tudo nas entrelinhas, mas, a pouco e pouco, fui-lhe questionando acerca do que registava para podermos debater acerca das temáticas que surgiam da observação, fazendo evoluir o meu sentido crítico acerca das coisas. Perto do final do estágio conferenciávamos da mesma forma, mas, ali,

eu já conseguia identificar claramente o que não se sucedia convenientemente indo eu, em numeras ocasiões, ao encontro do seu raciocínio. A abertura da PC em discutir os assuntos oriundos da observação foi a semente que contribuiu, sem sombra de dúvida, para o florir do meu pensamento crítico.

Ainda na quarta-feira assisti à aula do João e considero que foi um momento em que pude aprender com a PC porque, à medida que os exercícios decorriam, houve um diálogo interessante acerca das sugestões que a professora faria em cada exercício, caso fosse ela a lecionar a aula. Esta é uma boa forma de aprender a lecionar as modalidades, através da observação e discussão das aulas dos colegas de estágio porque compreendo a perspectiva da PC que, sendo uma professora experiente, contribui em muito para o meu pensamento crítico acerca dos exercícios apresentados nas aulas. Esta aprendizagem é ainda mais significativa quando a discussão é relativa a uma modalidade que leciono na TR, permitindo que melhore as minhas práticas.

(Diário de Bordo, semana 16)

A presença nas aulas, principalmente da PC, ofereceu-me a oportunidade de ir além da observação e envolver-me no processo de ensino com alunos de outro nível de escolaridade que exigiam um conhecimento do conteúdo mais elevado do que aquele que estava familiarizada com a minha TR, levando-me a ampliar o meu conhecimento profissional.

Pessoalmente, gostei muito de ajudar os alunos e a PC porque a turma é muito boa a ginástica, quando comparada com as turmas dos EE, tendo verificado uma evolução ao longo da aula com alguns alunos. A presença nas aulas da PC é benéfica tanto para a PC como para mim porque posso experienciar outro tipo vivências na prática que não obtenho na minha TR, tendo os alunos aceitado a minha ajuda e reconhecido a minha autoridade quando solicitava algum aluno a exercitar determinado elemento técnico.

(Diário de Bordo, semana 17)

Por tudo o que foi supramencionado, afirmo veemente que as reflexões individuais, grupais, formais e informais tiveram um papel decisivo na minha formação enquanto profissional docente, durante o EP, pelo questionamento permanente de tudo o que estava em meu redor.

4.4.3. Só ensinamos o que conhecemos – Aprender ao caminhar, ensinando

Aprender ao ensinar implica a existência de conexões significativas entre o conhecimento que o professor domina e aquele que não. Neste último, o professor ciente das suas valências e tentando promover um ensino de qualidade aos seus alunos, deverá procurá-lo para colmatar tais carências, respondendo assertivamente aos desafios impostos. Os professores, particularizando aos de EF, não são obrigados a dominar os conteúdos para todas as matérias e, para estas, deve-se investir na procura desse mesmo conhecimento. Este é um comprometimento que o professor deve assumir perante a sua profissão, atualizando permanentemente o conhecimento das modalidades e aprendendo novos formatos para ensinar os mesmos conteúdos. Explanado nas palavras de Alonso (1987, p. 5), “a competência profissional do professor define-se sua capacidade para criar, organizar ou modificar as condições de aprendizagem com a intenção de facilitar o desenvolvimento de processos de aprendizagem significativa e enriquecedora nos alunos” e “quanto mais conhecimentos sobre as condições de aprendizagem e quanto mais técnicas e destrezas que lhe permitam intervir sobre essas condições, o professor possua, mais possibilidades terá de organizar ambientes em que se desenvolvam experiências de aprendizagem de qualidade”.

Consciente das lacunas que possuía ao nível do conteúdo, a busca do conhecimento junto dos professores mais experientes e em bibliografia possibilitou-me adquirir confiança a lecionar modalidades que, no início do EP, tinha receio ou aversão, como o caso da dança.

Na parte final da aula, de técnica de lançamentos, os EE e a PC ficaram com um grupo reduzido de alunos, ficando cada um responsável por uma tabela. Nesta parte, senti algumas dificuldades no domínio do conteúdo do basquetebol porque um dos aspetos que influenciou em muito, durante o primeiro ano do MEEFEBS foi o reduzido valor destinado à componente técnica. Então, senti necessidade de procurar a PC para esclarecer algumas dúvidas relativamente aos conteúdos técnicos básicos que iria procurar corrigir nos alunos.

(Diário de Bordo, semana 8)

Senti que a envolvimento da PC foi bastante enriquecedora para mim porque gostei do à-vontade e da facilidade em identificar os aspetos a corrigir e, simultaneamente, a prontidão em apresentar as componentes críticas aos alunos. Pessoalmente, gostaria que a PC interviesse mais nas aulas dos EE, especialmente na TP, porque considero que o conhecimento que possui acerca das matérias e a forma como promove a aprendizagem dos alunos, através de exercícios-chave, pode permitir que os alunos não fiquem prejudicados com o conhecimento dos EE, que deriva em muito do primeiro ano do MEEFEBS que ajusta as matérias em demasia ao alto rendimento e pouco ao contexto particular e distinto que é a escola, sendo difícil este constante ajustamento pelos futuros professores no ano de estágio.

(Diário de Bordo, semana 11)

Nesta aula realizada após a avaliação diagnóstica decidi mostrar aos alunos um vídeo de um jogo de andebol de alto rendimento para aumentar a sua cultura desportiva, devendo ser um ponto que devo promover ao máximo durante as minhas aulas. Contudo, imediatamente a seguir ao visionamento do vídeo, achei que era um momento adequado para desenhar no quadro branco e explicar as linhas do campo formal, pois não estavam representadas no ginásio central. O não domínio total das linhas e respetivos nomes do campo de andebol aliado a uma explicação improvisada despoletou a errada transmissão de conteúdos aos alunos. Este exemplo foi uma aprendizagem para mim porque devo estudar bem as modalidades antes de as lecionar, principalmente em fases iniciais das UD, evitando a transmissão de algo que não domino para não ocorrer situações semelhantes. Na próxima aula pretendo corrigir esta informação, explicando corretamente o campo de andebol e, para isso, precisarei de rever estes conteúdos fora da aula.

(Diário de Bordo, semana 16)

Na aula introduzi uma modalidade nova para os alunos, com o intuito de tornar os esquemas de ginástica artística mais ricos, através da inclusão de elementos gímnicos da ginástica rítmica. Está é uma modalidade que estou muito pouco familiarizada, tendo o primeiro e único contacto apenas no 1º ano do MEEFEBS. Ainda assim, considereei que a ginástica rítmica seria um aspeto positivo para a aprendizagem dos alunos, bem como um enriquecimento na cultura desportiva dos mesmos, tendo-a incluída no planeamento anual da TR.

(Diário de Bordo, semana 16)

Ao longo do EP, a lecionação de modalidades e conteúdos que me deixavam apreensiva impôs em mim mesma a busca em aprender para, seguidamente, ensinar, pois ninguém ensina aquilo que não conhece. Sem medo de lecionar que modalidade fosse, fui adquirindo experiência prática que, segundo Albuquerque et al. (2005, p. 92) “oferece aos estagiários a possibilidade de reforço dos sentimentos de competência e desenvolve a capacidade de encarar o quotidiano da vida profissional, desenvolvendo nomeadamente o seu potencial relacional com os parceiros educativos, a confiança em si mesmos, a sua identidade profissional e ética, e ainda, a autonomia e o sentido de responsabilidade”.

Batista e Pereira (2014, p. 79) em relação aos professores orientadores que recebem os EE afirmam que estão “envoltos de uma perspetiva de EF em que a aprendizagem tende a perder o lugar central” o que, a meu ver, só se concretizará caso o professor em formação se descuide das suas funções principais e não assuma as responsabilidades perante o ensino dos seus educandos, devendo desenvolver-se profissionalmente por meio da reflexão e da ambição incessante por saberes profissionais.

5. Conclusões, pensamentos finais e devaneios com um pensamento no futuro

Tal como sugere o título deste capítulo, sirvo-me deste espaço para concluir o RE e apresentar os meus últimos pensamentos. Ao concluir esta etapa formativa deparo-me com a insuficiência e incapacidade de expor por palavras aquilo que aprendi ao longo do ano mais exigente e enriquecedor da minha vida, quer pessoal, quer profissional. Tudo o que possa escrever neste capítulo e nos anteriores nunca será suficiente para descrever com afinco a envergadura que esta fugaz experiência me proporcionou.

A unidade curricular do Estágio Profissional de que faz parte o 2º ano do MEEFEBS foi, indiscutivelmente, o culminar magistral de cinco anos de formação contínua, que estimulou e desenvolveu valências que até então desconhecia, tornando-me num ser humano mais completo, pela reflexão, sensibilidade e um reportório alargado de competências profissionais. Batista e Pereira (2014, p. 84) estão de acordo com a minha opinião na importância atribuída ao culminar do estágio quando mencionam que “mais do que a formação de técnicos especializados, o ensino superior deveria visar, fundamentalmente, a formação de pessoas, com pensamento próprio e crítico, capazes de tomar decisões autónomas e fundamentadas”.

O crescimento enquanto professora deu-se, fundamentalmente, pelo combate à insatisfação pessoal que me caracteriza, ao tentar ser todos os dias um bocadinho melhor do que o dia anterior. Para isso, tentei desbravar os trilhos aos quais me aventurei na EBSRF, através do apoio incondicional da PC, o amor irrevogável que despertei pelos meus colegas de estágio e a tentativa de cultivar nos meus alunos a semente para o sucesso das suas vidas.

Urge compreender que a profissão docente é inacabada e que a minha formação não termina após a profissionalização, continuando a desenvolver-se constantemente, pois o docente tem a missão de ser eternamente aprendiz na sua vida. De forma a enfrentar as exigências da profissão, o investimento na minha aprendizagem será constante para possibilitar lutar pelos meus sonhos e

(tentar) desvendar a chave para a continuidade. Apesar do futuro da nossa nobre profissão ser uma incógnita, vale a esperança de um dia voltar a ser valorizada e respeitada pela nossa sociedade pois, tal como mencionado por Nelson Mandela, “a educação é a arma mais poderosa para mudar o mundo”.

A primeira experiência efêmera na escola deixou marcas no meu coração, que foram lembradas no caminho da elaboração deste relatório, através do caminho por um jardim altamente florido, regado de amor que representa doces recordações.

6. Bibliografia

- Alarcão, I. (1996). *Formação reflexiva de professores: Estratégias de supervisão*. Porto: Porto Editora.
- Albuquerque, A., Graça, A., & Januário, C. (2005). *A supervisão pedagógica em Educação Física: A perspetiva do orientador de estágio*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Alonso, M. (1987). A avaliação do professor como instrumento de inovação: Um modelo para o desenvolvimento profissional dos professores. *O Ensino: Revista Galega de Sócio-Pedagogía e Sócio-Lingüística*, 18-22, 103-111.
- Batalha, A. (2004). *Metodologias do ensino da dança*. Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana.
- Batista, P. (2014). O papel do estágio profissional na (re)construção da identidade profissional no contexto de Educação Física: Cartografia de um projeto de investigação. In P. Batista, P. Queirós & A. Graça (Eds.), *O estágio profissional na (re)construção da identidade profissional em Educação Física* (pp. 9-41). Porto: Editora FADEUP.
- Batista, P., & Pereira, A. (2014). Uma reflexão acerca da formação superior de profissionais de Educação Física: Da competência à conquista de uma identidade profissional. In I. Mesquita & O. Bento (Eds.), *Professor de Educação Física: Fundar e dignificar a profissão* (pp. 75-101). Porto: Editora FADEUP.
- Batista, P., & Queirós, P. (2015). 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. 31-52). Porto: Editora FADEUP.
- Bento, H. (2014). O desporto como meio de formação da condição humana: O que urge ao desporto. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*(S1A), 23-36.
- Bento, O. (2003). *Planeamento e avaliação em Educação Física* (3ª ed.). Lisboa: Livros Horizonte.

- Bento, O. (2014). Teoria-prática: Uma relação múltipla. In I. Mesquita & O. Bento (Eds.), *Professor de Educação Física: Fundar e dignificar a profissão* (pp. 15-53). Porto: Editora FADEUP.
- Boavista, C., & Sousa, Ó. (2013). O diretor de turma: Perfil e competências. *Revista Lusófona de Educação*, 23(23), 77-93.
- Cardoso, I., Batista, P., & Graça, A. (2014). Aprender a ser professor em comunidade de prática: Um estudo com estudantes estagiários de Educação Física. In P. Batista, A. Graça & P. Queirós (Eds.), *O estágio profissional na (re)construção da identidade profissional em Educação Física* (pp. 181-207). Porto: Editora FADEUP.
- Carvalho, L. (1994). Avaliação das aprendizagens em Educação Física. *Sociedade Portuguesa de Educação Física*(10/11), 135-151.
- Costa, M., Batista, P., & Graça, A. (2013). Práticas de ensino em contexto de estágio: Reflexões e experiências do estudante estagiário e do orientador da faculdade. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*, 13(3), 60-75.
- Cunha, A. (2007). *A Educação Física em Portugal: Os desafios na formação de professores*. Porto: Estratégias Criativas.
- Cunha, A. (2008). *Ser professor: Bases de uma sistematização teórica*. Braga: Casa do Professor.
- Direção Geral de Educação. Desporto Escolar. (2017). *Regulamento específico de voleibol: 2017-2018*. Lisboa: Direção Geral de Educação.
- Ferreira, C. (2013). O testemunho de uma professora-estagiária para um professor-estagiário: Um olhar sobre o estágio profissional. In R. Rolim, P. Batista & P. Queirós (Eds.), *Olhares sobre o estágio profissional em Educação Física* (pp. 107-145). Porto: Editora FADEUP.
- Gatti, B. (2009). Formação de professores: Condições e problemas atuais. *Revista Internacional de Formação de Professores*, 1(2), 161-171.
- Gonçalves, C. (1991). Educação física e desporto escolar: Complementariedade e interdependência. *Boletim Sociedade Portuguesa de Educação Física*, 1991(2-3), 75-87.

- Gonçalves, F., Albuquerque, A., & Aranha, Á. (2010). *Avaliação: Um caminho para o sucesso no processo de ensino e aprendizagem*. Maia: Edições ISMAI - Centro de Publicações do Instituto Superior da Maia.
- Graça, A. (2014a). A construção da identidade profissional em tempos de incerteza. In P. Batista, P. Queirós & A. Graça (Eds.), *O estágio profissional na (re)construção da identidade profissional em Educação Física* (pp. 43-65). Porto: Editora FADEUP.
- Graça, A. (2014b). Prefácio. In P. Queirós, P. Batista & R. Rolim (Eds.), *Formação inicial de professores: Reflexão e investigação da prática profissional* (pp. 5-8). Porto: Editora FADEUP.
- Guilherme, J. (2015). Um olhar sobre o ensino dos jogos desportivos em contexto escolar. In R. Rolim, P. Batista & P. Queirós (Eds.), *Desafios renovados para a aprendizagem em Educação Física* (pp. 107-124). Porto: Editora FADEUP.
- Matos, Z. (2014a). Educação Física na escola: Da necessidade da formação aos objetivos e conteúdos formativos. In I. Mesquita & O. Bento (Eds.), *Professor de Educação Física: Fundar e dignificar a profissão* (pp. 157-190). Porto: Editora FADEUP.
- Matos, Z. (2014b). *Normas Orientadoras do Estágio Profissional do Ciclo de Estudos conducente ao Grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básicos e Secundário da FADEUP*: Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.
- Mesquita, I. (2014). Fundar o lugar do desporto na escola através do Modelo de Educação Desportiva. In I. Mesquita & O. Bento (Eds.), *Professor de Educação Física: Fundar e dignificar a profissão* (pp. 191-221). Porto: Editora FADEUP.
- Mesquita, I., & Graça, A. (2011). Modelos instrucionais no ensino do desporto. In A. Rosado & I. Mesquita (Eds.), *Pedagogia do desporto* (pp. 39-68). Cruz Quebrada: Edições FMH.
- Nóvoa, A. (2009). Para una formación de profesores construida dentro de la profesión. *Revista de Educación*(350), 203-218.

- Oliveira, I., & Serrazina, L. (2002). A reflexão e o professor como investigador. In *Reflectir e investigar sobre a prática profissional* (pp. 29-42). Lisboa: APM.
- Pais, A., & Monteiro, M. (2002). *Avaliação: Uma prática diária* (2ª ed.). Lisboa: Editorial Presença.
- Pires, G. (1991). Desporto escolar: Opções; estratégias; futuros. *Boletim Sociedade Portuguesa de Educação Física*, 1991(2-3), 21-30.
- Queirós, P. (2014). Da formação à profissão: O lugar do estágio profissional. In P. Batista, P. Queirós & A. Graça (Eds.), *O estágio profissional na (re)construção da identidade profissional em Educação Física* (pp. 67-83). Porto: Editora FADEUP.
- Resende, R., Lima, R., Albuquerque, A., & Benites, L. (2013). A perceção dos professores cooperantes sobre os conhecimentos e as competências dos estudantes. *Revista da Educação Física*, 24(4), 519-533.
- Resende, R., Mendes, C., Lima, R., Pimenta, N., Castro, J., & Sarmento, H. (2014). Desporto escolar: A opinião dos alunos de uma escola cidadina. *Revista da Sociedade Científica de Pedagogia do Desporto*, 1(3), 4-10.
- Rodrigues, D. (2004). A Educação Física perante a educação inclusiva: Reflexões conceptuais e metodológicas. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*, 4(2), 15-18.
- Roldão, M. (2007). Função docente: Natureza e construção do conhecimento profissional. *Revista Brasileira de Educação*, 12(34), 94-103.
- Rosado, A., Dias, L., & Silva, C. (2002). Avaliação das aprendizagens em Educação Física. In A. Rosado & C. Colaço (Eds.), *Avaliação das aprendizagens: Fundamento e aplicações no domínio das actividades físicas*. Lisboa: Omniserviços.
- Rosado, A., & Mesquita, I. (2011). Melhorar a aprendizagem optimizando a instrução. In A. Rosado & I. Mesquita (Eds.), *Pedagogia do Desporto* (pp. 69-130). Cruz Quebrada: FMH.
- Silva, T., Batista, P., & Graça, A. (2017). O papel do professor cooperante no contexto da formação de professores de Educação Física: A perspectiva

- dos professores cooperantes. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, 25(7).
- Sobral, F. (1991). Desporto escolar e desporto federado: Os traços de diferença. *Boletim Sociedade Portuguesa de Educação Física*, 1991(2-3), 11-19.
- Sousa, S., & Machado, J. (2017). As perceções dos diretores de turma sobre as suas funções e poderes. In J. Machado, C. Palmeirão, I. Cabral, I. Baptista, J. Azevedo, J. Alves & M. Roldão (Eds.), *Educação, territórios e desenvolvimento humano: Atas do II seminário internacional* (pp. 183-191). Porto: Faculdade de Educação e Psicologia - Centro de Estudos em Desenvolvimento Humano, Universidade Católica Portuguesa - Porto.
- Vickers, J. (1990). *Instructional design for teaching physical activities: A knowledge structures approach*. Champaign: Human Kinetics.
- Zenhas, A. (2006). *O papel do diretor de turma na colaboração escola-família*. Porto: Porto Editora.

ANEXOS

Anexo I – Cartaz do “Voleibol Cup”



Logo: INICIATIVAS DE FREITAS Eco-Escolas Associação Desportiva NORTE2020 2020

VOLEIBOL CUP

24.01.2018

4 COMPETIÇÕES

-  **JOSÉ CUP**
2X2 - 5º e 6º anos
-  **JOAQUIM CUP**
4X4 - 7º e 8º anos
-  **RODRIGUES CUP**
4X4 - 9º e 10º anos
-  **FREITAS CUP**
6X6 - 11º e 12º anos

- EQUIPAS MISTAS
- CONSULTA O REGULAMENTO

INSCREVE-TE JUNTO DO TEU PROFESSOR DE EF!
até 19 de Janeiro

Este torneio foi inspirado no patrono da nossa escola, José Joaquim Rodrigues de Freitas, professor catedrático e político português.



Anexo II – Prémios do “Voleibol Cup”



Anexo III – *Photobooth* utilizados no “Voleibol Cup”

