



RELATÓRIO DE ESTÁGIO PROFISSIONAL

Relatório de Estágio Profissional,
apresentado com vista à obtenção do 2º
Ciclo de Estudos conducente ao grau de
Mestre em Ensino de Educação Física nos
Ensinos Básico e Secundário ao abrigo do
Decreto-Lei n.º 74/2006 de 24 de Março e
do Decreto-Lei n.º 43/2007 de 22 de

Nome: Ricardo Araújo

Setembro de 2011

Orientadora: Doutora Paula Queirós

Ficha de Catalogação

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

PALAVRAS-CHAVE: ESTÁGIO PROFISSIONAL, PROFESSOR, EDUCAÇÃO FÍSICA, FORMAÇÃO INICIAL, REFLEXÃO, DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL.

Agradecimentos

À minha orientadora, Professora Doutora Paula Queirós, pelo profissionalismo, partilha, tolerância e objetividade no apoio ao longo de todo o percurso.

Ao Professor Cooperante, Mestre Rui Pacheco, pelos ensinamentos, constante disponibilidade e por ter sido um modelo de profissionalismo e dedicação à atuação pedagógica.

À Joana, pela presença e apoio constantes ao longo deste caminho. Por me ter mostrado o valor da amizade, que esta é para sempre e a preciosidade das coisas mais simples.

À minha família, pelo exemplo e bons valores transmitidos e por me fazer ver o valor da humildade, da retidão e do esforço.

Aos meus avós, pelo afeto.

Ao meu irmão, pelo companheirismo e boa-disposição.

À minha mãe, pela coragem e energia, pela boa disposição e sorriso, mesmo nos momentos mais difíceis.

Ao meu pai, pelo que me deixou, pela referência que foi e que é, por ser um símbolo de hombridade e uma representação de saber estar na vida.

A todos, o meu muito obrigado!

Índice Geral

Agradecimentos	III
Índice Geral	V
Índice de Figuras	IX
Índice de Quadros	XI
Resumo	XIII
Abstract	XV
Índice de Abreviaturas	XVII
Introdução	19
Enquadramento Biográfico	21
Objetivos e expectativas para o Estágio Pedagógico	29
Enquadramento da prática profissional	37
Ser Professor	43
A disciplina de educação física no plano curricular	51
Competências Gerais, Transversais e Específicas	55
Competências Gerais	55
Competências Transversais	57
Competências Específicas	58
Análise do Contexto	65
Escola E.B. 2/3 de Leça do Balio	69
Prioridades e Objetivos	72
Ligação à comunidade	75
Articulação e participação nas instituições locais	75
Clima, Ambiente Educativo, Disciplina e Comportamento Cívico	76
Motivação e Empenho	76
Outros elementos relevantes	77

Realização da Prática Profissional	79
Angústias entre a teoria e a prática	81
Relação com os alunos	85
Diferenciação Pedagógica e Inclusão	91
A prestação na aula de educação física.....	97
Modelo de Educação Desportiva.....	109
Valores do desporto – Debate de notícias	119
Professor reflexivo.....	125
A criatividade na articulação com os requisitos de ser professor como dinamizadora da prática	131
Configuração Avaliação	137
Participação na escola	143
O jogo semanal com os alunos.....	145
Ação de formação de Orientação.....	149
Autoavaliação.....	151
Conclusão	159
Bibliografia.....	163

Índice de Figuras

Figura 1 – Do modelo de ensino mais aberto para o mais fechado dos diferentes estilos de ensino	101
Figura 2 – Interligações no processo de reflexão	126

Índice de Quadros

Quadro 1 – Taxa de Insucesso Escolar	70
Quadro 2 – Abandono Escolar	70
Quadro 3 – Caracterização da População Discente	71

Resumo

A reflexão crítica, sólida e fundamentada, da experiência formativa e do desenvolvimento de competências profissionais, em contexto de Estágio Pedagógico no ensino da educação física, apresenta-se como principal propósito deste relatório. A reflexão, primordial para o desenvolvimento profissional, foi aqui posta em prática para transmitir o decurso desta experiência formativa

O Estágio Pedagógico decorreu na escola E.B. 2/3 de Leça do Balio e foi acompanhado por um professor cooperante, professor do grupo disciplinar de educação física da escola, e uma professora da faculdade, designada por orientadora. O presente relatório encontra-se organizado em duas grandes áreas. A primeira é referente ao “*Enquadramento Biográfico*”, onde me identifiquei e conjeturo as minhas vivências, focando, ainda, as expectativas em relação ao estágio. O segundo grande capítulo, “*Realização da Prática Profissional*” é uma reflexão do caminho percorrido ao longo do estágio, salientando as novas responsabilidades, novos saberes, desafios, dificuldades, desenvolvimento e conquistas.

No final é realizada uma autoavaliação do trabalho realizado, enaltecendo os aspetos fundamentais desta experiência de ensino, em contexto real, e delineada a conclusão do relatório, sublinhando a formação contínua do professor, num processo ininterrupto de aprimoramento da prática pedagógica.

PALAVRAS-CHAVE: ESTÁGIO PROFISSIONAL, PROFESSOR, EDUCAÇÃO FÍSICA, FORMAÇÃO INICIAL, REFLEXÃO, DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL.

Abstract

The critical reflection, solid and grounded, of training experience and the development of professional skills in the context of teaching practice in physical education, presents itself as the main purpose of this report. The reflection, essential for professional development, it has been put in place to transmit the course of this formative experience.

The Pedagogic Internship took place in school EB 2 / 3 of Leça Balio and was followed by a cooperating teacher, teacher disciplinary group of physical education teacher and a college professor, called the guide. This report is organized into two main areas. The first refers to the “*Biographical Background*”, where I identify and conjecture my experiences focusing the expectations of the stage. The second major chapter, “*Realization of Professional Practice*” is a reflection of the path along the stage, emphasizing the new responsibilities, new knowledge, challenges, difficulties, development and achievements.

At the end there is a self-evaluation highlighting the fundamental aspects of teaching experience in a real context, and outlined the report's conclusion, noting that teacher education continues in a continual process.

KEYWORDS: PROFESSIONAL INTERNSHIP, TEACHER, PHYSICAL EDUCATION, INICIAL FORMATION, REFLECTION, PROFESSIONAL DEVELOPMENT.

Índice de Abreviaturas

AF – Atividade Física

AP – Associação de Países

EE – Encarregados de Educação

EEFEBS – Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário

EE – Encarregados de Educação

EF – Educação Física

EP – Estágio Pedagógico

FADEUP – Faculdade de Desporto da Universidade do Porto

FB – Feedback

MED – Modelo de Educação Desportiva

OE – Orientadora de Estágio

PC – Professor Cooperante

PEA – Processo de Ensino Aprendizagem

PEE – Projeto Educativo de Escola

RE – Relatório de Estágio

UD – Unidade Didática

TIC – Tecnologias de Informação e Comunicação

Introdução

O presente relatório foi realizado no âmbito do estágio pedagógico EP, que decorre durante o segundo ano do segundo Ciclo em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário (EEFEBS), da Faculdade de Desporto da Universidade de Desporto da Universidade do Porto (FADEUP).

Este documento surge como uma reflexão final sobre o EP, por mim realizado durante o corrente ano letivo, na escola E.B. 2/3 de Leça do Balio e reporta toda a minha conceção e ação do processo de ensino-aprendizagem (PEA).

O EP trouxe consigo a visão real e experiência da prática pedagógica que vinha sendo arquitetada e conjeturada na teoria dos anteriores anos do ciclo universitário.

O facto de ter elaborado o Projeto de Formação Individual (PFI) permitiu-me, numa fase inicial, refletir sobre todo o panorama do estágio e exigiu antever a minha atuação e, como reflexo, uma melhor organização para o decurso desta nova etapa.

As temáticas desenvolvidas no processo de estágio encontrar-se-ão aqui esplanadas e, acima de tudo, serviram como formação e entendimento da docência. Todas as atividades, conceções, ações e sensações serão espelhados neste relatório, tornando-se o espelho do meu “eu professor” e da minha ambição profissional.

Apresento de seguida o Relatório de Estágio (RE) de forma extensiva do trabalho desenvolvido, traduzindo os aspetos considerados fulcrais numa observação ponderada sobre a experiência vivida.

Enquadramento Biográfico

O meu prazer por praticar desporto vem já de há muito tempo. Posso pedir emprestada a frase feita “desde que me lembro”, pois fará todo o sentido.

Quando era criança, com cerca de dois anos, passava em frente ao infantário da minha aldeia e chorava por estar fora das brincadeiras com que se divertiam as outras crianças. Tive a sorte e o prazer de o meu pedido, que apenas dizia que eu queria estar ali, com as outras crianças, ter sido atendido e desde muito cedo comecei a correr, a saltar, a desenvolver-me, a aprender.

Mais tarde, eu e os meus amigos exploramos a aldeia onde ainda hoje vivo. Esta pequena freguesia do concelho da Trofa, São Mamede do Coronado, é a minha casa desde sempre. Orgulho-me de ter sido criado por ela, pois ensinou-me a ser autónomo, aventureiro, destemido, divertido e, acima de tudo, foi aí que comecei a construir as minhas vivências desportivas.

Desde os jogos tradicionais como as “caçadinhas”, as “escondidinhas”, a “macaca” até aos jogos desportivos coletivos, tudo se desenrolou sob o signo de um aspeto psicológico e emocional fundamental para o sucesso em qualquer prática do ser humano: o prazer.

O recreio da escola era curto! Não corria o suficiente, não jogava o suficiente, apesar de todo o agrado que tinha pelas aulas e pela aprendizagem. As aulas acabavam às 15h30 e, após os trabalhos de casa estarem completos, até às 19h00 fazíamos de tudo um pouco. Para além de formarmos a nossa personalidade e fortalecermos relações, desenvolvíamos as nossas habilidades e capacidades.

Informalmente pratiquei basquetebol, futebol, natação, ténis, ténis de mesa e andebol. A bicicleta era o meio de locomoção com a qual fazia vários quilómetros por dia. Não me lembro de outra altura da minha vida em que tenha sido tão feliz. Recordo com saudade o tempo em que o meu estado de espírito não era atormentado por preocupações ou responsabilidades características das “pessoas grandes”.

Aos doze anos optei por me federar no voleibol, por influência do meu melhor amigo que era praticante, ao mesmo tempo que entrei para a natação. A prática da natação durante apenas alguns meses. Gostava imenso da modalidade e do ambiente vivido, contudo não sentia que estivesse a evoluir

pela forma como estava a ser acompanhado o que levou a desinteressar-me pela prática. Em qualquer atividade sinto a necessidade de sentir que estou a desenvolver-me nalgum sentido, não gosto da estagnação, estava ali para aprender, evoluir, mas não era isso que estava a acontecer.

Dessa forma ficou o voleibol, modalidade que adoro e que pratiquei durante oito anos no Castelo da Maia Ginásio Clube. Vivi momentos fantásticos neste clube e, se hoje sou como sou, em muito se deve a todas as influências vivida naquele pavilhão. A cultura de exigências vigente no clube, o acompanhamento que faziam do nosso percurso escolar, os bons valores sempre presentes, como a assiduidade, pontualidade, respeito, companheirismo ou o empenho, o treinar para ganhar e sermos cada vez melhores sem dúvida que me moldaram. Todo o historial de conquistas do clube exercia sobre os praticantes mais jovens uma grande responsabilidade. Para além disso, atrevo-me a afirmar que é intrínseco à modalidade o promover uma grande união e empatia entre as pessoas, pois, associadas às regras de jogo que fomentam o jogo coletivo, este é indispensável para que o sucesso seja alcançado.

Conheci pessoas fantásticas, desde jogadores a dirigentes, passando pelos treinadores. Aprendi a treinar a sério e sonhei em um dia ser jogador profissional. Vivi episódios hilariantes que jamais poderei esquecer em toda a minha vida. Apesar da minha estatura, a minha capacidade de impulsão sempre me permitiu figurar entre os jogadores mais utilizados até ao escalão de júnior. Atingindo este patamar, onde a rede era demasiado alta para a minha estatura, a solução foi assumir a posição de libero. Uma posição mal-amada mas que encarei com a maior seriedade. Nessa altura o sonho parecia mais perto, as coisas corriam bem e o treinador da equipa sénior, o professor Paulo Cunha, sugeriu-me o eu atingir o patamar sénior, na equipa principal do Castelo da Maia. Foi sem dúvida uma injeção de motivação gigante.

Faço uma paragem no assunto anterior para fazer uma breve referência ao facto de este meu percurso no voleibol ter sido, em parte acompanhado paralelamente pelo futebol. O clube da minha aldeia tinha camadas jovens onde praticavam alguns dos meus amigos, o que era uma atração enorme porque sempre fui muito ligado às pessoas de quem gosto. Apesar de tudo, não conseguia abandonar “o meu” voleibol. Assim, durante quatro épocas

conciliei os dois desportos. Quatro treinos semanais de voleibol, mais um de futebol, aos quais se acrescentavam um jogo de voleibol e um de futebol ao fim de semana; diversas vezes no mesmo dia e até consecutivos. Por vezes era uma correria desenfreada para poder ir aos dois. Foram momentos fantásticos, perfeitos! Apesar do muito tempo despendido e do cansaço, eu adorava todo aquele tempo embebido de desporto, de cooperação e de competição.

O sonho não se tornou realidade. Pratiquei voleibol ao nível sénior mas na equipa “B” do clube. Mais tarde pensei que energia perdida e, conseqüentemente, o poder de concentração e empenho diminuídos graças ao futebol fizeram-me perder pontos e conquistas no voleibol. Contudo, como já disse, não me arrependo. As duas modalidades complementavam-se em vários aspetos e eu sentia-me esplêndido por ter os dias preenchidos pela prática desportiva.

Paralelamente a tudo isto fui construindo o meu percurso escolar. Até ao 9º ano obtive nota cinco à maioria das disciplinas. As que mais gostava eram ciências, língua portuguesa e educação física (EF). No Secundário segui a opção de Científico-Natural por mero acaso. Sempre pensei que seria capaz de fazer qualquer coisa, desempenhar qualquer profissão e portanto nunca consegui decidir o que seguir. Sou sobretudo apaixonado pelo conhecimento, pela ciência e dá-me enorme prazer aprender e pôr em prática. A acrescentar a isto, ao olhar para atrás, com uma mentalidade mais madura, acrescento que somos novos demais para tomar este tipo de decisões.

A única coisa que sabia era que queria ir para a Escola Secundária do Castelo da Maia, da qual, após as aulas, poderia ir a pé para os treinos com os meus colegas. Escolhi Economia, por influência dos meus amigos que também se candidataram à mesma escola e essa área. Contudo, como não pertencíamos ao concelho da Maia ficávamos em últimos na lista, e não tínhamos lugar nessa área. A opção para ingressar nessa escola seria optar por Científico-Natural. E, afortunadamente, assim foi, pois adorei as disciplinas como Ciências, Química e os laboratórios. Ali tive também o meu primeiro grande desafio escolar: a Matemática. A única disciplina a que alguma vez tive negativas.

Apenas no final do décimo segundo ano consegui decidir que queria seguir Engenharia Química, devido ao facto de ter tido um professor soberbo

durante esse ano letivo. Contudo, a minha opção tinha sido substituída porque devido às más notas a Matemática que não me permitiam ingressar nesse curso. Tinha de pensar em alternativas e o facto de gostar imenso de Português fez-me ingressar na Faculdade de Letras da Universidade do Porto (FLUP) na licenciatura de Língua, Literatura e Cultura – variante de português. Era, sem dúvida, um curso com me identificava e no qual esperava aprender muito.

O frequentar um local fora do meu ambiente, numa grande cidade, sem conhecer ninguém, fez-me perder todo o ânimo. Agora sei que o não ter frequentado a praxe e não ter conhecido as pessoas fez com que o meu caminho fosse alterado. Senti frustração e tristeza naquele meio e após o primeiro dia não consegui mais voltar. Ainda esse ano entrei em contacto com a, na altura, Faculdade de Ciências do Desporto da Universidade do Porto (FCDEF) e informei-me do que teria que fazer para poder candidatar-me à instituição.

Esse ano foi, então, um ano diferente onde tive o meu primeiro contacto com o mundo laboral. Foi um ano muito positivo do ponto de vista pessoal. Cresci imenso, aprendi a valorizar as coisas simples, a ser humilde, ponderado. Perdi, por tempo, o voleibol. O horário de trabalho fazia com que não pudesse chegar aos treinos atempadamente e obrigou-me a uma paragem.

No devido tempo fiz os pré-requisitos na FCDEF, com um esforço imenso pois não me tinha preparado devidamente, mas felizmente tudo correu bem.

Na FCDEF, atualmente FADEUP, conheci professores que só conhecia de nome e de ver na televisão, encontrei instalações incríveis e funcionários com um espírito jovial que sempre me impressionaram pela facilidade de comunicação e interação com os alunos. Tive disciplinas que adorei e que tentarei aplicá-las sempre que possível. Tive outras que não gostei tanto mas que reconheço a sua utilidade no contexto desportivo. Sou adepto incondicional das disciplinas de carácter reflexivo como a antropologia ou a sociologia e por isso não percebo o descrédito e desrespeito de que são alvo por grande parte dos meus colegas.

Aqui a inclusão foi muito mais fácil. Apesar de, novamente, não ter frequentado a praxe (apesar de agora reconhecer as suas mais valias, tinha na

altura um certo preconceito com as atividades e forma de relacionamento entre doutores e caloiros) as disciplinas de âmbito prático em muito ajudaram a que, rapidamente, me relacionasse e conhecesse bem os meus colegas. O ter participado dois anos consecutivos no desporto universitário permitiram conhecer mais pessoas, viver momentos únicos e conquistar títulos.

Todo o terceiro ano de licenciatura permitiu-me um contacto diferente com o voleibol, com a cadeira de Metodologia do Treino Desportivo – Voleibol e assumir um papel diferente no CMGC, o de treinador. Foi um período delicado, pois fui treinador-adjunto da equipa Sénior “B”, ou seja, de colegas, amigos, e atletas com mais experiência que aquela que eu possuía, pelo que foi difícil assumir esse posto. Porém, o meu desejo e ambição por fazer as coisas da melhor maneira não me permitia relaxar, não intervir, corrigir, gritar. Dentro do pavilhão, tinha que arrogar a minha função e contribuir para o bom funcionamento do treino ou do jogo, pelo desenvolvimento dos atletas e, aos poucos, fui conquistando o meu espaço e o meu estatuto, ao que em muito contribuíram os conhecimentos científicos adquiridos na licenciatura.

Também no último ano de licenciatura foi criado o núcleo de Gira-Volei da nossa faculdade e fui convidado a integrar o grupo de monitores do núcleo, o que aceitei prontamente. Foi uma experiência enriquecedora que me permitiu o primeiro contacto com crianças e me possibilitou adquirir algumas estratégias para uma melhor relação com elas. O trabalho realizado em equipa, a conceção e planeamento dos treinos e o contacto com as crianças são neste momento um suporte para esta nova experiência em que me encontro.

Neste momento, o meu contacto com o desporto é apenas académico. Tive que fazer um interregno na minha prática desportiva, como atleta e como treinador, devido a motivos profissionais. Brevemente completar-se-á o segundo ano em que trabalho na Springfield do centro comercial Vivaci Maia ocupando, de momento, um cargo de responsabilidade. Gosto imenso daquilo que faço, mas, devo dizer que, acima de tudo, faço-o porque preciso.

Tem sido uma boa experiência, com a qual tenho aprendido imenso e desenvolvido capacidades decisivas. A gestão de pessoas e de tempo, as tomadas de decisão ou a resolução de reclamações, por exemplo, fizeram-me crescer enquanto pessoa e modelar a minha forma de estar. Neste trabalho, acima de tudo, agrada-me o contacto com as pessoas, a partilha, o diálogo.

Todavia, espero que a disponibilidade para me relacionar com o desporto regresse o mais rapidamente possível.

Acredito que toda esta experiência da vida me dá uma certa sensibilidade para lidar com os adolescentes e julgo que isso seja um aspeto a meu favor. A compreensão é uma virtude minha que será decisiva na aproximação aos alunos. A minha vida pessoal está cheia de episódios em que fui obrigado a dar a volta por cima, a prova disso é que aos catorze anos perdi o meu pai. É algo impossível de ultrapassar, mas aprendi a continuar a sorrir. A maturidade cresceu exponencialmente. Sentia-me o homem da família e tinha que dar o melhor contributo, o melhor exemplo e seguir em frente com os meus objetivos e ser feliz. No fundo é também o que espero para este ano: ser feliz. Divertir, conhecer novas pessoas, criar novos laços são pequenos prazeres que devemos encontrar na atuação profissional.

Sei o que as minhas notas revelam; o moderado, o razoável, mas tenho consciência dos meus valores e acima de tudo da minha noção da realidade e do que pretendo. Ensinar não é só treinar para as provas práticas. Envolve competência, eficiência e eficácia, domínio dos conhecimentos e dos conteúdos, saber o que é ser criança, ser jovem, o que é ter problemas pessoais e ter sensibilidade e disponibilidade para eles. Envolve ser um todo que se desdobra para poder chegar a todos. Como aprendi na disciplina de Pedagogia Escolar, ser professor é mais que isso, é ser formador. E como prezo o que aí aprendi. Todo o significado de ser professor está nessa palavra, formar. Ser professor de EF exige ser mais do que isso. Não é só o físico ou produzir conhecimentos, é também preciso ensinar as mentes a pensar, a serem autónomas e adquirirem método de trabalho, a terem prazer pela AF, a ser bom cidadão, com bons valores e bons princípios. Porque é na escola que se constrói a identidade da sociedade e eu quero uma sociedade justa, que respeita os outros e a natureza, sociável e generosa, racional e compreensiva, uma sociedade com (bom) futuro. Esta premissa esteve sempre em mente ao longo desta fase.

Objetivos e expectativas para o Estágio Pedagógico

O meu objetivo primordial tem que ver com o aprender e o ensinar. Quero aprender, aprender a aprender, quero ensinar e aprender a ensinar. Espero um ano de aplicação e implicação, de enriquecimento e de crescimento, talvez um ano com algumas frustrações, mas acima de tudo, muitas alegrias e conquistas.

Este ano letivo assumiu uma importância enorme na minha vida, pois é nele que faço a transição entre aluno e professor. Foi mais um longo pedaço do caminho que me fará evoluir, perspetivando atingir um patamar de qualidade como profissional da educação. Ainda que durante toda a nossa vida sejamos alunos, pois ninguém é, ou alguma vez será, onisciente, a nossa formação e o caminho que decidimos tomar impele-nos a assumir este papel; o de professor. Foi um ano de consolidação dos conhecimentos adquiridos, o ano da aplicação dos conteúdos teóricos, do exame às competências profissionais. Foi, por isso, um verdadeiro desafio.

Tudo aquilo que as incursões à escola nos deram no último ano, no âmbito da disciplina da didática, acaba por ser, mais ou menos, ficção. Senti, inicialmente, receio de estar mal preparado para encarar o papel de professor. O nosso processo de preparação é excessivamente teórico e demasiado relativizado. O contacto com a escola deveria ser, sem dúvida, maior e diferente, pois o ensino em grupo não é a realidade da escola – pelo menos no nosso país –, como sabemos. É por isso que muita gente receia o ano de estágio. Eu também o receava.

Daí que eu tenha prezado o primeiro período de planeamento e organização do ensino e das atividades. Se há coisa que estimo é a organização e, nesse particular, as exigências que são inicialmente colocadas são fundamentais e para seguir no futuro. Desde muito cedo foi preocupação do grupo elaborar o plano anual de atividades de EF, em conformidade com a legislação, com o plano curricular de escola e com o projeto educativo de escola (PEE). No primeiro dia na escola recebemos uma série de documentos regulamentares e orientadores para que nos inteirássemos do que rege o nosso processo.

Senti falta, porque esperava que assim fosse, de mais partilha com outros professores. Considero que seria fundamental ter existido reuniões do grupo de EF, onde os estagiários estivessem presentes, para debater preocupações e pontos de vista e para que mais rapidamente nos apercebêssemos da mecânica e da dinâmica que move a escola. Estes teriam sido espaços extremamente enriquecedores que proporcionariam aos estudantes-estagiários uma maior inclusão e adaptação à nova realidade, nas quais certamente tentariam, também dar o seu melhor contributo.

Seguiram-se as unidades didáticas tipo, os planos de aula tipo, as avaliações diagnóstico e foram revistos os protocolos da bateria de testes *Fitnessgram*.

Após essa fase, começaram as aulas. Senti-me ansioso e angustiado na primeira aula e no pensamento pairava o constrangimento de estar a ser avaliado por vinte e seis pares de olhos. Foi um sentimento passageiro, sentido apenas nas duas ou três primeiras aulas. O à-vontade apoderou-se de mim rapidamente, suportado por todo o conhecimento académico adquirido nestes últimos anos e pelo processo de planeamento e preparação. Pretendia alcançar rapidamente a confiança e o respeito dos alunos, indispensável para que cada secção decorresse como o planeado.

A sensação por estar na última etapa da nossa licenciatura e poder agora ensinar e formar é soberbamente satisfatória e recompensadora.

Desejava potenciar as aprendizagens dos alunos, ter a capacidade de os fazer aprender e de fazer a diferença para que se tornassem melhores pessoas. Tendo consciência de que o meu domínio recaí mais sobre umas matérias do que outras, sabia também que alunos não têm culpa disso! Portanto, o trabalho teria que ser ao quadrado nessas áreas para ser o mais competente possível, sempre!

Competência. É uma palavra que muito prezo e cujo significado mais faz sentido quando se trata de lidar com outros.

Sempre me considerei perfeccionista, uma pessoa insatisfeita por natureza. Tento sempre superar-me para alcançar patamares superiores de aprendizagem e conseqüente sucesso. Penso que a transcendência tem de ser parte integrante para uma formação de sucesso, só assim se consegue ambicionar uma perfeição que nunca existe, mas que é alvo principal do

processo. O nosso progresso tem que ser em função de algo que é inalcançável mas do qual nos pretendemos aproximar; é um progresso ilimitado.

Não nego que tinha a ambição de ter a melhor nota possível, consciente de que o valor atingido refletiria as minhas ações, o meu trabalho, as minhas virtudes e os meus defeitos. Nada poderá ficar por dar, por tentar ou por fazer. Cada esforço conta.

Esta nova etapa da minha formação foi (à partida e sempre) encarada com grande seriedade e, não como um fim, mas pelo contrário, como uma oportunidade, um meio para continuar a minha aprendizagem na persecução do meu objetivo, o de vir a ser um professor de sucesso. É uma oportunidade para aprender auxiliando-me na experiência e conhecimento de outras pessoas. Vi, deste modo, nos meus colegas de estágio, no professor cooperante (PC), na orientadora de estágio (OE), nos professores da escola e nos alunos oportunidades diárias de aprender. O acompanhamento constante, em contexto real de prática, do PC e a intervenção da OE seriam determinantes na condução do meu processo, ajudando-me a ultrapassar lacunas e a potenciar qualidades.

“Quanto melhor compreendermos o impacto que o EP representa na formação de professores, melhor poderemos corresponder às necessidades dos formandos” (Cardoso, M. 2009, p. XIII).

As mudanças sociais sucedem-se a um ritmo cada vez mais acelerado, mudanças essas que são refletidas na instituição escola, que se afigura como um espaço privilegiado para a formação de cidadãos ativos e responsáveis. A escola desenvolve um papel cada vez mais dinâmico na articulação com a sociedade, onde o professor assume um papel mais lato, também em metamorfose - largando a pele de mero técnico que aplica teorias - de profissional capaz de refletir criticamente a sua prática e, conseqüentemente, renovar o conhecimento pedagógico e a sua aplicação, na tentativa de o adequar e atribuir-lhe um maior significado, adequando-o aos alunos em questão. Assim, foi meu principal objetivo na vivência do EP, adequar a ação letiva, tornando-me um professor atual e capaz, visando a melhoria da minha eficiência prática.

“Existe, primeiro que tudo, a noção de saber escolar, isto é, um tipo de conhecimentos que os professores são supostos possuir e transmitir aos alunos” (Chantraine-Demilly, L. 1992, p. 81). Desta forma, é meu objectivo articular e aplicar, criativamente, personalizando estratégias de ensino à turma em questão, os conhecimentos adquiridos durante a formação académica, complementando-os com mais saberes e experiências.

Ao conhecimento declarativo adquirido, que auxilia fortemente no PEA, existe a necessidade de articular o trabalho, o tempo e o empenho. Dedicando ao estágio este três substantivos, fui capaz de ampliar a minha eficiência reflexiva, que proporcionou a criação de aulas cada vez mais significativas, preparando-as de forma a que a gestão do tempo e da disciplina fossem o mais fáceis possível. Importantes foram a criação de hábitos e rotinas, facilitadores de uma melhor organização e maior ritmo de aula, que auxiliam no controlo efetivo da turma, indispensável para a criação de um ambiente propício à aprendizagem e potenciador de um desenvolvimento progressivo e contextual do trabalho.

No que concerne ao PC, perspetivei que este me desse espaço para errar. O erro é uma possibilidade de aprendizagem por nós próprios, que nos marca e retemos mais facilmente do que aquilo que lemos nos livros ou nos transmitem. Não nos podemos esquecer que esta importante de formação apenas dará frutos e proporcionará aprendizagem se posteriormente for alvo de uma reflexão crítica e construtiva. O erro por si só não será objeto de aprendizagem se não for identificado e analisado.

Aliando ao trabalho individual, o trabalho colaborativo, assim como a interdisciplinaridade, são também fatores importantes tidos em consideração à entrada para o EP. Santos Araújo, (2001 p.47) citando Hargreaves, afirma que “no âmbito do desenvolvimento profissional dos professores, a colaboração e colegialidade constituem estratégias particularmente frutuosas (onde) a confiança que decorre da partilha e do apoio colegial conduz a uma maior disponibilidade de fazer experiências e correr riscos e, com estes, a um empenhamento dos docentes num aperfeiçoamento contínuo, enquanto parte integrante das suas obrigações profissionais”. A colegialidade favorece, assim, um maior crescimento, na medida em que a partilha de conhecimentos e

experiências eclipsam medos e inseguranças e contribuem com novos conhecimentos, promovendo um melhor ensino.

Auxiliar ou liderar o desenvolvimento de atividades, inserida na área número dois – Participação na Escola – das normas orientadoras do EP, era também uma vontade e ambição, pois iria fortalecer a capacidade organizativa e metódica, essencial num tempo em que as experiências fornecidas pelas atividades desenvolvidas são de grande valência para os alunos.

Existia em mim a consciência sobre o indispensável enfoque humanístico, principalmente no que toca à relação com os alunos. Acredito que um bom exemplo pode exponenciar a entrega e dedicação dos alunos, e, mais do que isso, alterar mentalidades e comportamentos. É também com isso que me comprometo no decorrer deste ano letivo, pois não podemos tratar com distância os alunos. Cunha (2008) afirma que o professor deve ser um modelo a imitar, onde as características humanas se conjugam em paralelo com a dimensão técnica.

“O Homem é pensamento, mas é também emotividade que se move e comove”. (...) E a ambos chega a acção educadora. Por isso a educação desconcerta amiúde, pois, por um lado, tem de promover a atitude serenamente reflexiva (fria, desinteressada), enquanto, por outro, tem que suscitar interesses, sentimentos e entusiasmos saudáveis” (Cabanas, J. 2002, p. 248). Assim, contrariamente ao pensamento redutor e imperativamente, que diminui o aluno ao eixo racional, sou apologista de uma educação que toca a força afetiva. No meu entender só assim estaremos verdadeiramente a abordar em todo o potencial a natureza do ato educativo; de outra forma estaríamos apenas a referirmo-nos ao ensino. Paraphraseando novamente Cabanas “A educação em geral inclui também, certamente, o ensino (que é a educação da inteligência); mas educação é um conceito mais amplo do que ensino, pois refere-se também ao cultivo dos sentimentos, das atitudes, dos hábitos, da consciência moral ou dos costumes tradicionais” (2002 p. 256).

Referenciando Develay, Fernandes dos Santos (2008, p. 2) afirma que “a sala de aula é um espaço privilegiado de interacção social”. Adaptado do mesmo autor, corroboro que a prática pedagógica não pode ser limitada à mera dimensão didática. A dimensão deontológica da ação docente é indissociável da componente pedagógica. No desempenho da sua ação educativa, o

professor não se poderá limitar. À transmissão de conteúdos ou de um saber-fazer, ele age junto dos alunos para que adquiram hábitos, reproduzam comportamentos socialmente aceites, assumam e formem valores, contribuindo, assim, para a integração do aluno na sociedade e para formação do seu carácter. O professor deve ser um modelo a seguir.

Fernando Savater (2006, p. 19), ao afirmar que “a educação é, sem dúvida, o mais humano e humanizador” e ao dizer (2000, p. 98) que “o desporto é uma criação humana. Os animais jogam, mas nunca se viu um animal a fazer desporto”, decalca a ambivalência da educação através do desporto e da EF. Pessoalmente, considero que a educação, o desporto e a educação através do desporto têm uma grande natureza moral e a abordagem ética e humana são indispensáveis para as legitimar, como realça Bento (2004), ao afirmar que “o cunho do desporto é a sua relevância humana e social, o que, inevitavelmente, nos remete para a necessidade de equacionar a substância ética e moral.

Terei sempre presente as palavras de Maxwell (2007, p.153): “os sonhos tornam-se realidade quando mantemos o nosso compromisso com eles. Inicie o estágio com a certeza que teria muito trabalho pela frente e com a crença que o sucesso surgiria fruto de uma série de pequenas vitórias diárias.

Por conseguinte tenho consciência de que para atingir o meu objetivo (ser um professor de sucesso) terei que trabalhar arduamente, a começar por este ano letivo, assumindo os desafios e as dificuldades como meios privilegiados para aprender (Maxwell, 2007).

Como diria Albert Einstein (1879-1955), “*há uma força motriz mais poderosa que o vapor, a eletricidade e a energia atómica: a vontade*”. É com vontade de aprender e preparar-me da melhor maneira para ser um profissional capaz de fornecer experiências positivas a todos os que atravessarem o meu caminho que inicie esta importante etapa da minha formação alicerçada nas coordenadas do trabalho.

Enquadramento da prática profissional

Na FADEUP o EP estrutura-se na confluência de várias exigências, nomeadamente as legais, as institucionais e as funcionais.

No que diz respeito à legislação, o modelo adotado pela FADEUP no presente ano letivo, 2010/2011, considera os princípios decorrentes das orientações legais nomeadamente as constantes no Decreto-Lei n.º 74/2006 de 24 de março (Ministério da ciência, tecnologia e ensino superior, 2006) e no Decreto-Lei n.º 43/2007 de 22 de fevereiro (Ministério da Educação, 2007) que se reportam ao grau de Mestre e à obtenção de habilitação profissional para a docência.

Continuado a abordagem legal, um primeiro princípio que a Lei de Bases veio consagrar é aquele que diz que para o exercício autónomo das funções docentes é necessário adquirir qualificações para o efeito. Um dos imperativos da Lei é, de facto, “tornar desnecessária a curto prazo a contratação, em regime permanente, de professores sem habilitação profissional” (art.º 62, n. 1).

Se princípio idêntico já vigora há muito noutros setores (as funções médicas, por exemplo, há muito que são exercidas autonomamente apenas pelos que possuem certificado de qualificação profissional adequada), no ensino não há muito tempo que esse princípio ficou estabelecido. Ora a educação, como a saúde e outras atividades sociais, exige quadros com formação profissional específica para que a prática seja correta, adequada e autónoma.

Excetuando a formação de professores do ensino primário, só a partir dos anos setenta é que surgiram cursos com o objetivo explícito de assegurar a formação de profissionais dos ensinos preparatório e secundário e com o pressuposto de que a qualificação profissional para a docência deve ser adquirida antes do exercício autónomo desta.

Um segundo princípio definido pela Lei de Bases é o de que a formação profissional dos docentes se adquire através de cursos específicos organizados de acordo com as necessidades dos planos de educação das crianças e jovens (art.º 31, nº 1).

Vemos pois que a Lei de Bases estipula não só a necessidade de formação profissional específica antes do exercício autónomo da docência

como ainda a de colocar a formação de professores ao serviço dos alunos e de acordo com o plano de educação destes. O desfasamento entre disciplina estudada e a disciplina ensinada. Este segundo princípio orientador aplica-se não só aos que desejavam ingressar no ensino como ainda ao que já aí se encontravam sem formação profissional (art.º 62/42) ou a ensinarem disciplinas que não dominavam. De facto, a profissionalização em exercício deve garantir uma formação inicial para os respetivos níveis de ensino.

A Lei de Bases (art.º 31º) veio consagrar a seguinte disposições relativas às instituições para a formação de professores: “Todos os educadores e professores adquirem a qualificação profissional em cursos ministrados pelas *escolas superiores* que dispõem de unidades de formação próprias para o efeito”.

Mais recentemente, o grande desafio que se colocou à formação dos professores do nosso país situou-se na formação de professores que já estavam em exercício da atividade. Para que a formação de professores tenha um impacto significativo na qualidade de educação que acontece nas nossas escolas seria necessário investir e elaborar esquemas de formação contínua de professores. A Lei de Bases abre horizontes para uma carreira vertical na docência e a progressão na mesma estar ligada, entre outras coisas, às qualificações profissionais pedagógicas e científicas (art.º 36). Atribuo extrema importância a esta nova abordagem na preparação de professores e promoção de novos conhecimentos, técnicas e métodos, para que se mantenham atuais às novas práticas e sustentem a sua prática, conservando-se professores capazes, numa sociedade onde o saber é renovado à velocidade da luz.

Para além disso, a Lei de Bases (art.º 35) não só veio reconhecer o direito à formação contínua como estabelece que “deve ser suficientemente diversificada, de modo a assegurar o complemento, aprofundamento e atualização de conhecimentos e competências profissionais, bem como possibilitar a mobilidade e a progressão na carreira”. Assim as Escolas Superiores de Educação e as Universidades consideram como igualmente importante e prestigioso o empenhamento na formação contínua como a necessidade de formação inicial.

Relativamente ao seu enquadramento na FADEUP o EP é uma unidade curricular do segundo ciclo de estudos, conducente ao grau de Mestre, em

EEFEBS. As atividades de EP prolongam-se durante o ano letivo das escolas básicas e secundárias onde se realiza o estágio.

De acordo com o regulamento da Unidade Curricular do EP, o acompanhamento do estágio é realizado por um(a) professor(a) cooperante da escola e um(a) OE de estágio da Faculdade. O estudante-estagiário conduz, na sua plenitude, o processo de ensino/aprendizagem de uma turma do ensino básico ou secundário, isto não obstante o(a) professor(a) titular da turma ser o(a) professor(a) cooperante. Todo o processo de conceção, planeamento e realização é supervisionado pelo(a) professor(a) cooperante e acompanhado pelo(a) orientador(a) de estágio sendo que os colegas estagiários participam, nos processos de conceção e planeamento.

Neste contexto e segundo Silva (2009), a sociedade presente, marcada pela diversidade e pela pluralidade, exige funções acrescidas à escola, colocando-lhe a responsabilidade de preparar os jovens para o futuro que terão que enfrentar. Assim, além de gestor da aula, o professor tem que ser um gestor de relações pessoais e de conflitos, um gestor administrativo, um gestor de tarefas de interação entre os vários elementos da comunidade escolar, e ainda gestor de interação com a comunidade. O professor vê-se, assim, envolto numa multiplicidade de tarefas às quais tem que ser capaz de dar resposta.

Partindo de um entendimento de escola, como uma comunidade de aprendizagem, cuja interação entre os membros e com a própria comunidade é fundamental, pode-se, assim, perceber que, hoje em dia, o papel do professor é muito abrangente e complexo. Por conseguinte, a sua capacidade profissional, terá que ir, obrigatoriamente, além das tarefas didática de planear, realizar e avaliar no âmbito do processo de ensino e aprendizagem no quadro mais vasto da turma (Silva, 2009).

Nesse sentido, os objetivos delineados para o EP visam a integração dos estudantes-estagiários no exercício da vida profissional de forma progressiva e orientada, através da prática de ensino supervisionada em contexto real, desenvolvendo as competências profissionais que promovam nos futuros docentes um desempenho crítico e reflexivo, capaz de responder aos desafios e exigências da profissão. Estas competências profissionais, associadas a um ensino da EF e Desporto de qualidade, reportam-se ao Perfil

Geral de Desempenho do Educador e do Professor (Decreto-Lei n.º 240/2001 de 17 de Agosto, Ministério da Educação, 2001) e organizam-se nas seguintes áreas de desempenho:

- I. Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem;
- II. Participação na Escola;
- III. Relação com a Comunidade;
- IV. Desenvolvimento Profissional.

Esta experiência em contexto real de ensino permite que o estudante-estagiário usufrua de uma experiência prática enriquecedora e promotora de um elevado crescimento profissional.

Conclui-se que para uma preparação eficiente do professor devemos considerar duas dimensões: uma, responsável por uma sólida, exigente e rigorosa formação científica, na área da especialidade de ensino, das Ciências da Educação e pedagogia (componente teórica) e outra, responsável por uma imersão e progressão exigente, rigorosa e apoiada no contexto real de trabalho dos conhecimentos adquiridos (componente prática).

Estas dimensões coexistem e não devem ser consideradas independentes uma da outra, pois o professor é um profissional que não pode separar, ou sequer hierarquizar, os níveis teóricos e práticos de conhecimento e da atuação, tendo que os articular e complementar um com/no outro. O emprego da teoria requer uma competência absolutamente específica que apenas poderá ser adquirida mediante a exercitação na própria prática.

Numa sociedade marcada por profundas mudanças sociais e económicas cada vez mais rápidas, associadas à complexidade da dimensão educativa, fazem com que a profissão docente seja alvo de um conjunto de tarefas, de funções e de papéis difíceis de concretizar, nomeadamente no seio de instituições escolares cada vez mais heterogéneas e multiculturais. O desporto e a AF são chamados, mais do que nunca, a cumprir uma missão fulcral, adaptada a uma sociedade analógica, promovendo o seu desenvolvimento, alargando o seu domínio além de aquisições físicas e motoras, prolongando-se, necessariamente, a questões éticas, afetivas e sociais. Hoje, a intenção educativa profissional deve registar mudanças

significativas, opondo-se a uma prática tradicional. O professor deve atuar como orientador e facilitador da aprendizagem, recorrendo a métodos interativos, a uma organização pedagógica descentrada, aderindo a novas tecnologias de informação e comunicação (TIC), utilizando novos campos e modalidades de intervenção.

Relativamente ao modelo que sustenta o processo de estágio, a FADEUP rege-se pelo modelo reflexivo da formação de professores e procura orientar, visando formar professores autónomos e reflexivos, os seus estudantes-estagiários para se tornarem em profissionais capazes e autónomos.

Rodrigues (2009, p.13) refere que “é pois necessário que a autonomia, como referência central para o processo de reflexão, amadurecimento e desenvolvimento, seja entendida e percebida como essencial na profissão docente. É na formação inicial que se devem lançar as raízes para que tal aconteça”. O mesmo autor (2009, (p.14) refere ainda que “é essencial que na formação inicial se lancem as bases para que se crie o hábito de se utilizar a reflexão como uma ferramenta essencial, fundamental e central do processo de desenvolvimento e melhoria das práticas profissionais. É fundamental que esta prática da reflexão seja entendida como a melhor e mais eficaz forma de dar resposta a uma actividade profissional que se caracteriza pela complexidade dos saberes e a incerteza das situações”.

A reflexão constitui-se assim um elemento primordial no contexto da formação individual e em todo o processo de desenvolvimento profissional.

Segundo Silva (2009, p.40), “num modelo de prática reflexiva a teoria e a prática encontram-se interligadas. A reflexão sobre a prática permite a (re)construção de novos saberes e atenua a distância entre teoria e prática”.

“Precisamos formar profissionais de Educação Física que ultrapassem as simples condições de ensinar o desporto, o jogo e a dança, mas que sejam capazes de captar a vivência pedagógica de tudo isso. Há uma nova Educação Física em curso, com outras subjetividades. Até então nossas práticas sociais e pedagógicas nos encaminharam à segurança, habituamo-nos a fugir do caso. Precisamos formar pessoas que sejam capazes de transitar pelo efémero e pelo perecível” (Costa, 2000, p. 10).

Ser Professor

“De todos os factores que influenciam a aprendizagem e desenvolvimento das crianças nas escolas, a qualidade dos professores é a mais importante. (...) Todas as crianças e jovens deverão ter a oportunidade de aprender com professores competentes, preocupados e qualificados. (Siedentop, D. & Tannehill, D. 1999, p.11).

Esta frase transcreve um problema que habita nas escolas portuguesas. Como sabemos, a certificação pública, e subsequente formação académica, são primordiais para o ensino de qualquer matéria; assim, é fundamental a qualificação adequada à área de ensino em que cada professor se insere. Contudo, e como podemos verificar na frase supracitada, essa formação não é suficiente para nos tornamos professores eficientes. A competência e a preocupação que cada um dedica à sua atividade ditarão a qualidade do ensino de cada profissional. Citando novamente Siedentop e Tannehill (1999, p. 11) os professores poderão ser “parte da cura ou parte do problema”, consoante a sua postura enquanto profissionais da educação.

Como professor ligados à área do desporto podemos criar uma analogia com este fenómeno dizendo que aprender a ensinar com eficiência é como aprender qualquer desporto. Se queremos melhorar, temos que treinar as habilidades e estratégias, praticar com frequência e ter auxílio - pessoal ou bibliográfico – quanto à instrução, supervisão e feedback (FB), criando uma progressão contínua na qualidade de ensino suportada na indispensável formação contínua.

Criar uma boa relação com os alunos afigura-se como fundamental, pois “o ensino torna-se mais apreciado (e acrescento, mais eficaz) quando os alunos estão entusiasticamente comprometidos no processo ensino-aprendizagem.” (D. Siedentop; d Tannehill, 1999, p.6). Não existem dúvidas que o gosto que os alunos têm pela disciplina e pelas matérias de ensino são uma fonte de prazer e empenho nas aulas, mas, indubitavelmente, não podemos descurar a boa relação destes com o professor como origem de maior motivação para as aulas.

Acima de tudo, é fulcral que o professor acredite que pode fazer a diferença. Adotando uma visão utópica do ensino, os professores deverão

acreditar que podem criar uma sociedade com pessoas mais justas, responsáveis, capazes, independentes e críticas.

“O processo de estatização do ensino consiste, sobretudo, na substituição de um corpo de professores religiosos (ou sob o controlo da Igreja) por um corpo de professores laicos (ou sob o controlo do Estado), sem que, no entanto, tenha havido mudanças significativas nas motivações, nas normas e valores originais da profissão docente.” (Nóvoa, 2008, p. 15). Estando o domínio da educação ao encargo da igreja ou do estado é visível a impossibilidade de alienar os valores ao processo de ensinar. Existe um quadro deontológico, imposto pela entidade reguladora do ensino, que estabelece um conjunto de normas e de valores, aos quais se acrescenta a ética pessoal de cada professor.

Portela afirma que “o desporto constitui o terreno de trabalho do professor de Educação Física e, através dos seus conteúdos, o professor “molda” os seus alunos, educa-os e transmite-lhes valores” (2009, p. VII).

O relativismo ou neutralismo axiológico afiguram-se como um perigo para o ensino. Como assume Fernandes dos Santos, citando Patrício, existe a “impossibilidade de educar sem referência de valores”. Um perigo para os alunos de uma educação alheada de valores é que esta remete para a “solidude integral no que concerne à formação e desenvolvimento da sua consciência axiológica e remetendo-lhe a responsabilidade exclusiva por esse processo de formação e desenvolvimento” (Patrício. 1993, p.22).

Sendo impossível desintegrar educação e valores seria, na minha opinião, aconselhável que na formação dos profissionais docentes fossem transmitidos valores comuns que alicerçassem o PEA com o objetivo de criar uma homogeneização, um ideário coletivo de bons valores, aceite pela sociedade, perspetivando não só o ensinar, mas a incorporação do educar/formar, como imperativo na ação dos professores. Fernandes dos Santos (2008, p.1), citando Mourinha, afirma que “a ausência de uma disciplina sobre Ética e Deontologia Profissional nos cursos de formação inicial e contínua dos docentes que permita a sensibilização e o treino de atitudes e competências relacionados com a tomada de decisão” “e o isolamento a que tradicionalmente o professor se remete (...) muito têm contribuído para a

perenidade desta situação alimentando mais receios e preconceitos do que considerações fundamentadas”.

Tendo isto em consideração, novamente num plano, em parte, quimérico, os professores devem personificar a esperança de uma reviravolta social, sendo imperial promover o valor educação. Educação nos diversos sentidos da palavra: conjunto de normas pedagógicas tendentes ao desenvolvimento do corpo e espírito; conhecimento e prática dos usos da gente fina; instrução, polidez, cortesia; dotes físicos e intelectuais (adaptado do dicionário Priberam da Língua Portuguesa).

Assumindo que a docência é uma atividade essencialmente formativa, orientada para a formação global da pessoa, a ausência de valores remete o educando para a solidão integral da consciência axiológica, da sua formação e desenvolvimento. A educação é o processo perante de realização do ser humano na idealidade plena. Compete pois aos profissionais da educação a difícil tarefa de fazer-ser, não um fazer-ser técnico que prepara unicamente para vida profissional, mas também um fazer-ser ético de pessoas diferentes.

Complementando o acima descrito transcrevo uma frase de Juan Tedesco citada por Fernando Savater (2006, p. 20) que é espelho disso mesmo quando diz que a crise educativa “não resulta do facto da educação assegurar em termos deficientes os objetivos sociais que lhe são fixados, mas de não sabermos (...) que finalidade deverá cumprir nem em que sentido deverá de facto orientar as suas ações”. Esta é uma questão muito pertinente, maioritariamente porque na profissão docente tanto trabalhador como produto são pessoas. É de refletir que no PEA, como disse, estão sempre em causa pessoas e, assim sendo, é difícil definir uma estratégia ou um processo universal nesta atividade, estando esta muito dependente da pessoalidade dos intervenientes. Visto isto, parece crucial que os objetivos da educação estejam estritamente traçados e que cada professor assuma a importância e responsabilidade devidas no ato educativo.

O professor não pode cair no ideal clássico, representado por Comênio, que pretende ensinar tudo a todos: *docere omnia omnibus*. O objetivo deste deverá ser, em palavras curtas, fazer uma cabeça bonita, por vez de uma cabeça grande.

Sabemos que a cada contexto estão associados maneiras diferentes de viver, diferentes interesses, diferentes planos, diferentes objetivos e que um programa universal para a educação não será a melhor forma de atuar. Novamente, temos presente a questão pessoal de quem ensina e quem aprende que deve sentir-se ligado e identificar-se com matérias e metodologias de ensino. Anseia-se assim por uma educação com capacidade adaptativa, mutável e reflexiva para que todos se sintam parte integrante do processo e que esta conexão construa uma ponte entre a escola e os alunos elevando o sucesso escolar. Neste ponto torna-se indispensável a capacidade reflexiva e adaptativa do professor para desenvolver nos seus alunos a sua identidade e personalidade.

Para além de escolas diferentes, temos um outro ponto de vista: aquele que vê a diferença dentro das escolas. Assiste-se a uma preocupação, cada vez mais dominante, do professor formular a avaliação de políticas de igualdade de oportunidades, nomeadamente de género, na escola. Surge então a necessidade pertinente de se implementar a nível global uma escola coeducativa, capaz de ver cada aluno como um “indivíduo individual”, interferindo na construção de identidades, promovendo o máximo desenvolvimento das capacidades de cada um, quer intelectuais, físicas ou morais. Pensar a educação coeducativa requer a instauração de possibilidades vividas na diferença para a igualdade, atendendo sexo, idade, capacidades (etc.) e na reflexão dos valores e atitudes transmitidos nos conteúdos educativos. É indispensável o debate sobre a função da escola na educação de rapazes e raparigas, refletindo a relação do género no espaço escolar, tentando solucionar o problema da condição humana na busca de melhores possibilidades de educação para ambos os sexos.

“A coeducação considera a igualdade de oportunidade entre géneros, porém, é importante destacar que a escola mista não possui o mesmo significado da escola coeducativa” (Costa e Silva, 2002, p. 48). Neste sentido, sublinho que o professor não poderá tratar os seus alunos de igual forma igualdade, mas sim de forma equitativa, sem prejuízo em relação ao género, valorizando as diferentes valências e habilidades de cada um/uma.

O professor deve programar as suas aulas, então, de forma individualizada: em função das necessidades específicas de cada um,

adequando o conteúdo, os objetivos e metodologia, de forma a atender a todos. Como afirmam Menezes, Kalhil e Oliveira (2007) o ensino deve ser baseado na pedagogia das diferenças que propõe métodos organizados com base na realidade da turma e das diferenças existentes entre os alunos.

Para que isto possa acontecer, e considerando que a identidade profissional dos professores tem decrescido constantemente, tal como a sua importância e preponderância na sociedade, é necessário incutir nesta classe o impacto que a sua profissão tem na sociedade presente, e no futuro para que esta caminha. É crucial que esta identidade profissional se fortaleça e que com ela o comprometimento e responsabilidade se desenvolvam nos professores. A relação estabelecida entre professores e alunos, assim como qualquer relação, deve ser pautada nas expectativas que cada indivíduo tem a respeito do outro. Desta forma percebe-se que o comportamento do aluno será sempre mediado pelo que pensa e espera do professor, pelas intenções, motivações e interesse que lhe atribui. Se esperamos e queremos uma elevada performance por parte dos alunos, o mesmo devemos incutir ao professor. Espera-se que ele dê o melhor de si, o seu melhor contributo, que se dedique à sua profissão e à sua causa.

A expansão escolar acentua-se sob a pressão de uma procura social cada vez mais forte e os professores devem dar a melhor resposta possível para esta expansão não seja apenas quantitativa mas também qualitativa.

Sou defensor de uma educação que olhe o aluno como um todo e que privilegie a sua formação integral. Não podemos pensar na educação meramente como técnica e científica, mas pensar que temos que criar pessoas capazes de viver numa sociedade livre, de respeito e coesa. Visando estes objetivos e havendo entrega na educação parece-me claro que se pode avistar um mundo melhor, mais pacífico, compreensivo e que enalteça as diferenças inter e intrassociedade. E neste sentido julgo que a disciplina de EF tem um papel fulcral para que alcançarmos este horizonte que perseguimos.

A educação deve ser revista reformulando objetivo e missões. Há uma necessidade de uma formação mais global do professor, que não interfira apenas no processo de obtenção de conhecimentos, habilidades e métodos, mas que crie uma corrente mais forte entre Homem e profissão para que este não cesse a sua reflexão e investigação na busca do que será melhor para a

sua atuação pedagógica, para as suas tomadas de decisão e, principalmente, para os seus alunos.

A disciplina de educação física no plano curricular

“O desporto corporiza tanto o esforço permanente do homem em alargar as fronteiras das suas possibilidades – nomeadamente das suas forças, capacidades e habilidades – como também o mundo imenso de emoções inerentes a situações de prova, de experimentação, de exercitação, de superação, de risco e de desafio” (Bento, 1987, p. 23).

O desporto assume-se como um fenómeno estruturalmente recreativo e lúdico, ressaltando os seus valores em diferentes domínios, sejam eles de ordem estética, comportamental, ética ou educativa. Se deste fenómeno advêm aspetos positivos, também é verdade que nele também despertam aspetos negativos e a grande exposição da espetacularidade do desporto e o fácil acesso a este, através da comunicação social, permite a difusão rápida de aspetos vincadamente negativos, tais como o uso progressivo de drogas e estimulantes, a violência e a corrupção.

É, neste contexto, imperativo refletir conscientemente sobre esta problemática, de forma frontal e sem preconceitos, com os jovens, nas escolas, porque só assim se poderá ter confiança num futuro risonho no plano desportivo e também social.

“No concernente aos mais jovens assiste-se, nomeadamente em Portugal, a desinvestimentos nas ofertas organizadas de actividade lúdica e desportiva, numa total desconsideração das consequências nefastas para os atingidos, com nítidas implicações para a saúde e os meios do seu fomento, sem esquecer afectações de outras dimensões essenciais da personalidade.” (Bento, 2010, p. 1). Vivemos um tempo onde a realidade virtual se afigura como vital para a sociedade. O peso social das brincadeiras de ruas e da AF perde força a uma velocidade estonteante, onde as relações são vividas através de microfones, e câmaras de vídeos, encarnando personagens fictícias. É essencial contrariar esta circunstância.

É inegável o contributo das atividades física e desportiva no enriquecimento ético e axiológico e na consolidação da importância do comprometimento, do esforço e dos deveres. “Trata-se (...) do desenvolvimento humano, da partilha geracional de aquisições socialmente relevantes, que se constituem como o património cultural, tendo como referente

o corpo e actividade física (AF), na sua vertente de construção individual e colectiva e de relacionamento e integração na sociedade” (Currículo Nacional do Ensino Básico, p. 219). Assim, a disciplina de EF afigura-se com essencial na construção da identidade pessoal e social dos alunos, alicerçada nos valores do desporto e dos ideais olímpicos – *Citius, Altius, Fortius*.

É inegável a afirmação de Portela (2009, p. 14) quando diz que “a educação física caracteriza-se por ser a única em que o processo de ensino / aprendizagem ocorre preferencialmente pela corporalidade, para desenvolver as dimensões cognitiva, afectiva e sócia do ser humano”. O domínio físico, na disciplina de EF, representa-se como um fim, mas também como um meio para desenvolver outras capacidades e características dos alunos. Como fim estabelece-se que o caminho combativo do analfabetismo motor e criação de hábitos de AF, aprofundando a compreensão da sua importância como fator de saúde e componente da cultura. Contudo, sou apologista de que o maior contributo da disciplina se prende com os territórios social e pessoal. A valorização (e muitas vezes aceitação) de diferentes formas de expressão e apreciação estética, diminuindo o preconceito e discriminação e o desenvolvimento de bases de conduta que medeiam o relacionamento e o saber estar com os outros, cooperar em tarefas e projetos comuns, são competências intrínsecas desta área disciplinar que contribuem sobremaneira na formação dos alunos.

Analisando o supracitado é imperativo que o professor seja capaz de desenvolver atividades cooperativas e interpessoais, que requeiram a capacidade relacional e de aceitação do outro. O espaço desportivo é o cenário ideal para incutir, e operacionalizar, a preponderância das regras e da responsabilidade, do ajuste à necessidade do grupo e do respeito pelo trabalho (seu e dos outros).

Optando por uma visão que se pode considerar utópica, posso afirmar que a disciplina de EF poderá contribuir para a alteração da mentalidade social. Ao participarem ativamente nas situações de aprendizagem, procurando o êxito pessoal e do grupo, aceitando de forma positiva e tirando proveito qualquer que seja o resultado, ao relacionar-se com cordialidade e respeito com colegas e adversários e percebendo que esta é a conduta social mais que se deve assumir como acertada, poderemos criar um mundo melhor.

Competências Gerais, Transversais e Específicas

A primeira certeza que um profissional da EF deve ter é que está a trabalhar numa área diferente de todas as outras e com competências bastante específicas. A disciplina apela à ligação da mente com o corpo e por isso tem um sentido pedagógico único.

Procederei de seguida a uma análise das competências gerais, transversais e específicas do ensino básico. Estas competências pretendem evidenciar a importância da aquisição de determinados comportamentos motores e conhecimentos que permitirão que os nossos alunos cresçam com um conhecimento das suas potencialidades corporais, erradicando o analfabetismo motor dos jovens, para que, posteriormente, se desenvolvam, sistematizem e consolidem as aquisições realizadas.

Competências Gerais

Estas competências são aquelas que se pretendem que todos os alunos em todas as escolas tenham direito a procurar o êxito pessoal e de grupo. O programa de EF do Terceiro Ciclo (2001) concebe que a disciplina se deve centrar “no valor educativo da AF pedagogicamente orientada para o desenvolvimento multilateral e harmonioso do aluno. Assim, essa concepção pode definir-se como a apropriação de habilidades técnicas e conhecimentos e na elevação das capacidades do aluno e na formação de aptidões, atitudes, valores (‘bens da personalidade’ que representam o rendimento educativo), proporcionadas pela exploração das suas possibilidades de AF adequada – intensa, saudável, gratificante e culturalmente significativa”. Todos os professores devem fazer cumprir estas competências pois são elas que permitem que todas as outras tenham um tronco comum. Pretende-se aqui que os alunos adquiram uma base eclética de domínio das modalidades para mais tarde poderem consolidar aprendizagens ao invés de adquirirem gestos técnicos de base. Deve ser objetivo do professor desenvolver a responsabilidade e autonomia dos alunos para que possam assumir

compromissos de organização e preparação de atividades individuais e de grupo, cumprindo com dedicação as tarefas propostas.

Ainda assim, como acima transcrito do Programa Nacional da EF do Terceiro Ciclo, as competências devem ser generalizadas para além do domínio físico, formulando-se também no psicossocial e cognitivo.

Numa análise sintética do domínio psicossocial, ao qual atribuo grande valor, podemos verificar que se faz referência à responsabilidade pessoal e solidariedade, à cordialidade e respeito pelos companheiros; aceitação do apoio destes; interesse e apoio pelos esforços dos colegas, promovendo a entreajuda; cooperação em situação de aprendizagem e de organização; cumprimento com empenho e brio das tarefas ou atividades propostas. Quando o clima da turma é bom, o próprio processo sai beneficiado porque está livre de atritos. Quando a turma se relaciona e os alunos se ajudam entre eles, podem passar mais tempo a aprender e aprender mais.

No domínio cognitivo os objetivos formulados fazem todo o sentido e demonstram a necessidade dos alunos entenderem que, tal como nas outras disciplinas, existe uma base teórica a suportar tudo aquilo que lhes é, e a forma como é, exigido na prática. Os movimentos surgem porque existe algo que comprova que são mais eficientes de determinada forma. Entender a complexidade do movimento desportivo é compreender a sua essência. Analisar e interpretar as atividades físicas, aplicando os conhecimentos sobre a técnica, organização e participação ética desportiva, etc., identificar e interpretar fenómenos de industrialização, urbanismo e poluição como fatores limitativos da aptidão física, assim como conhecer e interpretar fatores de saúde e risco associados à prática das atividades físicas e aplicar regras de segurança e higiene são competências indicadas no Programa de EF.

No concernente ao proposto em termos motores, acima de tudo, parecem ser objetivos que vão de encontro a uma nova conceção da EF, orientada para o fenómeno e compreensão de uma estilo de vida saudável e não limitado ao desenvolvimento tecnicista nas diferentes modalidades. Interessa que os alunos desenvolvam o prazer pela prática da atividade desportiva e que se sintam impelidos a adotarem um estilo de vida saudável. A EF assume-se como principal defensor dessa máxima, não só através da sensibilização verbal, mas também na prática através de uma aprendizagem

multifacetada que permita a criação de um maior leque de escolhas e de domínio de competências por parte dos alunos. Exige-se que estes realizem corretamente as exigências técnico-táticas elementares dos desportos, beneficiando de oportunidades de correção e se expressem através da linguagem corporal. É fundamental que cumpram as regras de segurança, saibam aplicar corretamente e imparcialmente as regras das diversas modalidades, quer como executante, quer como árbitro.

São competências gerais a desenvolver no aluno, pelo contributo direto da disciplina de EF ao longo do 3º Ciclo do Ensino Básico:

- Participação na vida cívica de forma crítica e responsável;
- Contribuir para a proteção do meio ambiente, para o equilíbrio ecológico e para a preservação do património;
- Desenvolver o sentido de apreciação estética do mundo, recorrendo a referências e conhecimentos básicos no domínio as expressões artísticas;
- Cooperar com os outros e trabalhar em grupo;
- Desenvolver hábitos de vida saudável, a AF e desportiva, de acordo com os seus interesses, capacidades e necessidades;
- Utilizar o código ou os códigos próprios das diferentes áreas do saber, para expressar verbalmente o pensamento próprio.

Competências Transversais

Valente (1989, p. 6) menciona que “o professor na sala de aula bem como a escola no seu todo, naquilo que explicita e não explicita, no que diz permitir e no que proíbe, no incentiva e no que faz por desconhecer, ensinam aquilo que valorizam, o que acham, justo e não justo, em suma, ensinam valores. O ensino dos valores não se pode evitar” e, na minha particular opinião, não se deve evitar. Facilmente se poderá compreender que os professores podem auxiliar no crescimento do juízo moral dos jovens.

Observamos na sociedade contemporânea uma alteração e alienação dos valores onde, demasiadas vezes, os pais não estão preparados ou não dispõem de tempo para uma análise racional e correta dos valores. Será plausível admitir que a escola, e os professores que a constituem, possam (e devam) assumir um papel relevante no desenvolvimento pessoal e moral dos jovens, alicerçado em bons valores.

As competências transversais enfatizam faces da personalidade, realçando aspetos psicossociais como a superação e o aperfeiçoamento pessoal, a atitude, empenho, perseverança, autodisciplina e autonomia, o respeito pelas regras, a criatividade, onde o professor deve incentivar e aceitar as iniciativas dos alunos. A independência e a resolução de problemas, num ambiente de desafio e descoberta devem ser valorizados, auxiliados por metodologias como a descoberta guiada. O relacionamento interpessoal e de grupo em atividades que apelem às noções de cooperação/oposição, tão presentes nas aulas de EF, encontram nestas um meio privilegiado de desenvolvimento do espírito de grupo e de clima relacional. Isto é de extrema importância para o desenvolvimento do domínio psicossocial dos alunos. Deve também ser desenvolvida a comunicação, quer verbal, quer não-verbal. Tal competência apela à necessidade de utilizar as terminologias específicas da cultura desportiva e de cada matéria de ensino e pela utilização de uma comunicação gestual específica de cada modalidade.

Competências Específicas

Relativamente às competências específicas da EF referem-se concretamente aos objetivos que estão contemplados no Currículo Nacional e pretendem ser tidos em consideração por todas as escolas.

No programa da disciplina estão indicadas, por área, quais as competências essenciais que os alunos deverão dominar. O problema não é o que está explanado em cada uma das modalidades, mas sim a possibilidade de não se poder cumprir com tudo o que é apresentado, visto que muitas destas modalidades carecem de instalações e tempo para a instrução. Assim,

temos duas formas de abordar o ensino; ou se ensina pouco mas com profundidade cada matéria, ou então abordamos várias, mas mais superficialidade. Pessoalmente, prefiro a primeira opção, desde que com critério.

A prática desportiva através da disciplina de EF permite:

- Melhorar a aptidão física elevando as capacidades físicas de modo harmonioso e adequado às necessidades de desenvolvimento do aluno;
- Promover a aprendizagem dos conhecimentos relativos aos processos de elevação e manutenção das capacidades físicas;
- Assegurar a aprendizagem de um conjunto de matérias representativas das diferentes atividades físicas, promovendo o desenvolvimento multilateral do aluno, nomeadamente através das dimensões técnica, tática, regulamentar, expressiva e organizativa;
- Promover o gosto pela prática regular das atividades físicas e aprofundar a compreensão da sua importância como fatores de saúde e componente da cultura;
- Promover a formação de hábitos, atitudes e conhecimentos relativos à interpretação e participação das estruturas sociais no seio das quais se desenvolvem as atividades, valorizando:
 - I. A iniciativa e responsabilidade pessoal;
 - II. A cooperação;
 - III. A ética desportiva;
 - IV. A higiene e segurança pessoal e coletiva;
 - V. A consciência cívica na preservação das condições do local de realização das atividades.

O programa da educação física para o 3º ciclo (2001) postula que os alunos devem participar ativamente nas aulas e procurar o êxito pessoal e de grupo nas áreas nucleares propostas para o ano lectivo, explicitando:

Jogos Desportivos Coletivos: Cooperar com os companheiros, quer nos exercícios, quer no jogo, escolhendo as ações favoráveis ao êxito pessoal

e do grupo, admitindo as indicações que lhe dirigem, aceitando as opções e erros dos seus colegas e dando sugestões que permitam a sua melhoria.

Ginástica: Cooperar com os companheiros nas ajudas, analisa o seu desenvolvimento e dos colegas, dando sugestões que favoreçam a melhoria das suas prestações e garantam condições de segurança e colabora na preparação, arrumação e preservação do material.

Atletismo: Cooperar com os companheiros, aceitando e dando sugestões, de acordo com as exigências técnicas e regulamentares, que favoreçam a melhorias das suas ações, cumprindo as regras de segurança, bem como na preparação, arrumação e preservação do material.

Badminton: Cooperar com os companheiros, nas diferentes situações, escolhendo as ações favoráveis ao êxito pessoal e do companheiro, admitindo as indicações que lhe dirigem, aceitando as opções e falhas dos seus colegas, e tratando com igual cordialidade e respeito os parceiros e adversários.

Patinagem: Cooperar com os companheiros, aceitando e dando sugestões que favoreçam a sua melhoria, preservando sempre as condições de segurança pessoal e dos companheiros e de manutenção e arrumação do material.

Jogos Tradicionais: Conhece o contexto sócio-histórico da prática de jogos tradicionais característicos da região, selecionados pelo professor ou apresentados por grupo da turma.

Orientação: Cooperar com os companheiros, de forma a contribuir para o êxito na realização de percursos de orientação, respeitando as regras estabelecidas de participação, segurança e preservação do equilíbrio ecológico.

É primordial referir algumas críticas que me parecem pertinentes relativas a estes objetivos enunciados. Torna-se muito difícil complementar o ensino realizado em anos anteriores e continua-lo de forma crescente em complexidade e exigência, fazendo com os alunos dominem as áreas nucleares. Observando o programa, três dos quatro desportos coletivos

poderão ser considerados estruturalmente corretos, em função das competências e a ginástica nunca consegue ser desenvolvida em todas as suas modalidades. Como se sabe, o solo e a acrobática são usualmente os mais trabalhados, quer pelas condições materiais das escolas, quer pela motivação dos alunos. No atletismo deveriam ser especificados quais os saltos, lançamentos e corridas que deveriam ser melhor consolidados, pois é utópico pensar na possibilidade de dominar todos eles.

Quando às áreas de opção, estou em crer que cada escola deve tentar desenvolver aquelas em que possa ser mais competente, tanto pelas habilitações dos profissionais, como pelos materiais disponíveis.

Depois desta abordagem às competências existe uma análise pessoal que me sinto obrigado a realizar, pois não podemos apossarmo-nos taxativamente do sentido do acima transcrito. Sabemos que o currículo prescrito a nível nacional não pode ser visto literalmente, mas ajustado a cada contexto educativo. Antes de mais, depois de se observar o currículo é necessário moldá-lo à escola e à sua cultura, aos costumes e valores da sociedade em que está inserida. Depois disso, e mais especificamente, deve haver uma adaptação ao nível micro, isto é, às características de cada turma e dos alunos que a compõe, sendo indispensável dedicar tempo considerável às tarefas de conceção, análise, reflexão, adaptação, inovação e controlo. Só assim o currículo ganhará sentido no processo de atuação dos professores e poderá ser relevante, significativo e motivador para os alunos. Desta forma o professor poderá encontrar o caminho – ou deverei dizer percurso?, pois o caminho pode existir e não ser percorrido! – para responder às necessidades que variam entre escola e entre indivíduos.

É com esta entrega que sonho com uma escola mais atrativa, com mais sucesso e, principalmente, com uma escola formadora de seres humanos com bons valores. É indispensável, se pretendemos uma educação no civismo, na paz e amizade, que o próprio professor seja um amigo dos alunos. Não é de todo, na minha conceção, incompatível que o professor possa deter com os alunos uma relação mais próxima neste nível. Aliás, muito pelo contrário. Para além de dinâmicas diferentes e novas estratégias, será fundamental tocar na afetividade dos alunos. Segundo Gadotti (1992) o educador para colocar em prática o diálogo não pode ostentar-se como detentor de todo o saber, mas

sim, apresentar-se como quem não detém todo o conhecimento, estando aberto a ajudar sempre com usando a dialética amigável de preferência a sós para que os educandos não se sintam envergonhados na frente dos seus colegas de turma. Mialaret (1981, p. 16) afirma que a distância “ do educador ao aluno já não é a do mestre ao discípulo de outrora”, sendo crucial que o professor saiba comunicar e adquira métodos e habilidades de transmissão.

É imprescindível criar um elo de ligação com as crianças e jovens e fazê-los perceber os comportamentos que devem tomar, quer nas aulas quer na sua vida fora delas. Portanto, mais do que informar devemos também formar. Não podemos visar só o cérebro mas também a alma. O ensino deve, portanto, preocupar-se não apenas na transmissão de conhecimentos e teorias mas também em tornar os alunos sensíveis, desenvolver o respeito mútuo e o sentido de entreatajuda. O ato educativo deve ainda ser propício ao crescimento do Homem no sentido de este ser participante, ativo e crítico na sociedade. Uma sociedade onde cada um vale pelos seus atributos, empenho e capacidades, onde cada indivíduo tem valor e onde as diferenças são vista como um bem maior da cultura humana.

Concordo na plenitude com Donnetta (2001) quando diz que pretendia, para além de ensinar, tocar no coração dos alunos. Uma afirmação que descreve aquilo em que campo o professor deve atuar e que terrenos deve cultivar. Temos que lutar por uma educação que forme cidadãos na sua plenitude e parece que o ingrediente secreto poderá mesmo ser a entrega numa relação mais pessoal e mais próxima com os alunos. Cabanas, mencionando Pestalozzi (2002, p. 47) escreve que “na formação do carácter e, inclusive, no modo de repartir ensinamentos deveria ser a bondade o princípio primordial e imperante (...). O temor pode conseguir muitas coisas e há outros móbeis com os quais se podem conseguir êxitos externos; mas para estimular o espírito, nada há de uma eficácia tão duradoura como o afecto, que constitui o caminho mais fácil para alcançar objectivos superiores”.

Podemos compilar muito desta reflexão pensando na quarta aprendizagem fundamental, aprender a ser. Aprender a ser é o funil que resume as aprendizagens fundamentais e que nos apresenta de forma sucinta que a educação deve desenvolver toda a personalidade dos educandos de modo a tornar-se mais preparado para agir com cada vez mais autonomia e

responsabilidade pessoal e social. Visto isto, percebo que no ato educativo não podemos descurar nenhuma parte do indivíduo na sua formação.

Análise do Contexto

Garcia afirma que “é necessário que os professores estejam sensibilizados para conhecer as características socioeconómicas e culturais do bairro, as oportunidades que oferece para ser integrado no currículo, as expectativas dos alunos, etc.” (1995, p. 91)

O concelho de Matosinhos, concelho do Distrito do Porto, situa-se no Noroeste de Portugal, na província do Douro Litoral, a Norte do concelho e cidade do Porto, tendo por limites o oceano Atlântico a Poente, o concelho de Vila do Conde a Norte e o concelho da Maia a Nascente.

Com a área de 61,8 Km² e com cerca de 166 mil habitantes (Instituto Nacional de Estatística, 2001), tem como sede a cidade do mesmo nome e é formado por dez freguesias. Leça do Balio é uma dessas freguesias, com 8,88 km² de área e 15 673 habitantes (Wikipedia).

A 8 de abril de 1999, a Assembleia da República decreta a correção da denominação da freguesia de Leça do Bailio para Leça do Balio (Diário da República Eletrónico, lei nº 30/99, de 13 de maio). Neste mesmo dia foi aprovada pela Assembleia da República a elevação da povoação de Leça do Balio à categoria de vila, com efeito a partir do primeiro dia de novembro de 1999 (Diário da República eletrónico, Lei nº 63/99, de 30 de junho).

De acordo com fontes disponibilizadas pela Junta de Freguesia de Leça do Balio, posso referir que a Escola E.B. 2/3 de Leça do Balio se situa numa área geográfica que, durante o século XX, sentiu fortes transformações nos setores industrial e dos transportes, na demografia e urbanismo.

“As primeiras fábricas a instalarem-se na freguesia terão sido, no início daquele século, algumas unidades ligadas aos curtumes. Será, contudo, o setor têxtil aquele que, em meados do século, mais contribuirá para a industrialização da freguesia” (PEE, 2008, p.6).

“O caminho de ferro, símbolo de excelência da era industrial, teve também a sua aparição em Leça do Balio no século passado, ligando a freguesia ao Porto e a Leixões. Este troço integra, atualmente, a linha C da rede do Metro do Porto” (PEE, 2008, p.6).

Duas grandes vias rodoviárias quase delimitam a freguesia; a EN 13, estrada Porto-Póvoa, e a EN 14, estrada Porto-Brada. Na década de 1970,

surge uma nova ligação rodoviária na região, a Via Norte, que escoou grande parte do tráfego das EN 13 e 14. Nesta altura Leça do Balio pagou um preço elevado, perdendo significativa área agrícola e viu-se dividida por uma autoestrada.

Ao longo do século XX deu-se igualmente uma grande evolução demográfica, passando de cerca de 4530 habitantes em 1930 para cerca de vinte mil habitantes atualmente (PEE, 2008, p.7). Esta evolução demográfica e de rede viária alteraram profundamente a paisagem de Leça do Balio e tem provocado o aumento constante da mancha urbana.

Escola E.B. 2/3 de Leça do Balio

A Escola E.B 2/3 de Leça do Balio situa-se na freguesia do concelho de Matosinhos com o mesmo nome, e surge para dar resposta às necessidades educativas de uma população de aproximadamente vinte mil habitantes.

Trata-se de uma freguesia que compreende vinte e três lugares, distando dois quilómetros do Porto e seis de Matosinhos. Ainda é delimitada pelos concelho da Maia a Norte e pelas freguesias de S. Mamede Infesta a Este e Sul e Custóias a Oeste, pelo que a escola é também alvo de acolhimento de população escolar daí proveniente. Caracteriza-se pela representatividade dos diferentes setores de atividade, desde a pequena agricultura, passando pela grande malha industrial de empresas como a Unicer e a Lactogal, até ao comércio tradicional.

De forma a clarificar o impacto das particularidades sociológicas para o funcionamento e oferta da escola, torna-se primordial considerar diferentes níveis de análise (PEE):

- 1.1. De *natureza económica*, desemprego das famílias, baixos rendimentos dos salários, reformas desiguais;
- 1.2. De *natureza habitacional*, existem na freguesia de Leça do Balio dois conjuntos habitacionais, sendo que a escola recebe ainda alunos de outros conjuntos habitacionais igualmente problemáticos como são o de São Gens e do Seixo;
- 1.3. De *natureza educacional* são apurados vários aspetos, como a dificuldade de aprendizagem de alguns alunos, do ainda existente abandono precoce da escolaridade mínima obrigatória, dos comportamentos desviantes, da falta de motivação dos alunos pela escola, entre outras problemáticas associadas;
- 1.4. De *proteção social e cidadania*, verifica-se uma falta de informação e acesso por parte de muitos indivíduos aos seus direitos e deveres;
- 1.5. De *saúde*, que se prendem com a cultura insuficiente de saúde física e psicológica das famílias dos alunos.

Todas as condições acima citadas refletem-se no contexto escolar, condicionando o sucesso educativo dos nossos alunos. Assim, o objetivo fundamental dos instrumentos de operacionalização educativa da escola E.B. 2/3 de Leça do Balio visa a criação de condições de promoção do sucesso educativo de todos os alunos, especialmente daqueles que se encontram em situações de risco de exclusão social, através da apropriação, por parte da comunidade educativa de um sentido de combate a estes fenómenos socioeconómicos e culturais.

Corroborando o levando insucesso escolar, e, várias vezes, o posterior abandono escolar, existem dados de um estudo do percurso escolar dos alunos da escolar E.B. 2/3 de Leça do Balio, retirados do Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas de Leça do Balio, que revelam uma elevada taxa de insucesso escolar. Para o nono ano de escolaridade, o qual lecionei, os dados são explanados nos quadros seguintes seguintes:

1- Taxa de Insucesso Escolar

ANO	2005/2006	2006/2007	2007/2008
9º Ano	48,50%	31,40%	29,50%

Quadro 1 – Taxa de Insucesso Escolar

2 – Abandono Escolar

ANO	Abandono Escolar	
	2005/2006	2006/2007
9º Ano	0	19

Quadro 2 – Abandono escolar

Num primeiro olhar verifica-se que existe resposta a tais problemáticas, adotando medidas curriculares e de qualificação da população escolar alternativas frequência do ensino regular – criação de Turmas de Percurso Curricular Alternativo e Cursos de Educação e Formação (CEF) -, observável pela análise da decrescente taxa de insucesso escolar nos três anos letivos contabilizados no estudo.

Caracterização da População discente

Ciclo	Número Total		NEE	ASE	
				A	B
2º Ciclo	206	44,1%	2	70	34
3º Ciclo	202	43,3%	2	75	44
CEF	59	12,6%	-	18	5
TOTAL	467		4		
PERC		100%		34,9%	17,8%

Quadro 3 – Caracterização da população discente

Prevalecem características de famílias estruturadas. De estratos socioeconómicos médio-baixo e baixo e com níveis de escolaridade baixos. Contudo, ao longo dos últimos anos tem aumentado o nível de escolaridade das famílias, registando-se já casos de formação académica de nível superior. Na turma em que lecionei, num total de vinte e seis alunos, eram três os pais com licenciatura.

Prioridades e Objetivos

No PEE estão contemplados os princípios fundamentais da Lei de Bases do Sistema Educativo, fomentadores de um cidadão livre, responsável, autónomo e solidário, aberto para o diálogo e à livre troca de opiniões, apto para o trabalho e para a vida ativa.

A Lei de Bases do Sistema Educativo, preconiza como objetivo para o ensino básico, aquilo que muito se debateu e incidiu em todo o percurso académico na FADEUP, dividindo-os em quatro planos: o plano pessoal, o plano do relacionamento social, o plano das aquisições cognitivas e o plano do comportamento institucional.

Todos estes objetivos estão na base da formulação do perfil do aluno/pessoa e assenta nos quatro pilares da Educação explorados por Delors et. al. no relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI (1996):

- Aprender a conhecer;
- Aprender a fazer;
- Aprender a ser;
- Aprender a viver juntos.

Estão contempladas três áreas principais: a área de formação pessoal e social, a área de expressão e comunicação e a área do conhecimento do mundo, perfilando um conjunto de competências que visam criar no aluno a possibilidade de aprender a viver consigo e com os outros. São também destacadas três áreas de intervenção fundamentais que vão ao encontro do desenvolvimento do espírito cívico, do combate ao insucesso e do abandono escolar e da integração dos alunos com necessidades educativas especiais. O projeto enquadra-se, prioritariamente, na linha de combate à violência, ao vandalismo, à linguagem e conduta impróprias, à falta de higiene e à discriminação.

O PEE visa, sobretudo, desenvolver atitudes de autoestima, de respeito mútuo e de observância de regras de convivência cívica; assegurar a cada aluno uma formação escolar consistente e rigorosa; promover a igualdade de oportunidades e sucesso escolar, nomeadamente através de medidas que

contribuam para compensar desigualdades, desenvolver o espírito crítico dos alunos e contribuir para a melhoria da qualidade de vida dos alunos.

Para a concretização plena deste conjunto de intenções é objetivo intervir no cruzamento sensível de eixos concomitantes: eixo escola-família, chamando EE e familiares dos alunos a colaborar com a escola; eixo escola-turma, incentivando atitudes de respeito, de aceitação e cooperação; eixo escola-concelho, sensibilizando os alunos para um maior conhecimento e envolvimento na vida cívica local, eixo escola-país, convergindo para a consciencialização dos valores permanentes da sociedade e cultura portuguesas e, por fim, eixo escola-futuro, facultando a cada aluno experiências e contactos enriquecedores com o mundo do trabalho.

As principais linhas orientadoras que balizam a atuação da escola, aceitando como referências os objetivos definidos no currículo nacional do ensino básico, orientando-se no diagnóstico como principais problemas e necessidades da escola que contribuem para a construção dos projetos curriculares de turma, do plano anual de atividades e do regulamento interno.

É imprescindível para apoiar a qualificação do PEA, o combate à indisciplina e a promoção de atividades curriculares e extracurriculares, envolvendo, tanto quanto possível, alunos, professores e comunidade local, fomentando a interdisciplinariedade, maximizando todas as potencialidades e recursos, humanos e outros, que estejam disponíveis.

Ligação à comunidade

A relação dos pais/encarregados de educação com a escola é de proximidade. Pais/encarregados de educação são convidados a assistirem e/ou participarem em várias atividades promovidas pela escola: concertos: feira do livro, sessões organizadas pela biblioteca/CRE (centro de recursos educativos), apresentações, exposições, sessões de teatro, atividades desportivas, entre outras.

Os encarregados de educação (EE) estão envolvidos na discussão dos documentos estruturantes da vida da escola através da sua participação nos órgãos em que se encontram representados.

O conhecimento do percurso escolar dos educandos pode ser seguido de perto, e constantemente atualizado, com reuniões com o diretor de turma em outro qualquer horário. Os diretores de turma agendam quarenta e cinco minutos semanais para receberem os pais/encarregados de educação, disponibilizando-se, no entanto, para o fazer, sempre que necessário. As reuniões no final de cada período entre diretor de turma e os EE são realizadas com o propósito de se analisar os resultados escolares dos respetivos educandos. Dados de 2008/2009 e 2009/2010 revelam as seguintes percentagens de participações nas reuniões de pais/encarregados de educação: 64% no quinto ano; 62% no sexto ano; 51% no sétimo ano; 79% no oitavo ano e 50% no nono ano (Apresentação do agrupamento de escolas de Leça do Balio, 2010, p. 7).

Articulação e participação nas instituições locais

A comunidade constitui um suporte importante para as aprendizagens, nomeadamente através de parcerias e na facilitação de estágios curriculares dos CEF. Têm colaborado diversas empresas como UNICER, Lactogal, Lipor, Schenker, CICCOPN, Centro de Formação SGO e instituições locais como o Centro Paroquial do Senhor Jesus do Padrão da Léguas, o Centro Paroquial de Leça do Balio, Bombeiros Voluntários de Leça do Balio, Clube Desportivo de

Leça do Balio, Posto da Policia de Segurança Publica, Centro de Saúde S. Mamede Infesta, entre outros.

Ainda de realçar a parceria de trabalho em proximidade com a comissão de proteção de menores e o tribunal de família e menores de Matosinhos, sempre que a situação de risco do aluno justifiquem.

Clima, Ambiente Educativo, Disciplina e Comportamento Cívico

A educação para a cidadania e o espírito cívico são áreas de intervenção prioritárias. Procura-se criar um clima de trabalho propício à aprendizagem. Todos os diretores de turma, nas aulas de formação cívica, trabalham com os alunos competências relativas ao exercício da cidadania, sensibilizando-os para as questões de comportamento, valorizando o esforço, o trabalho e promovendo valores como a intervenção cívica, a tolerância e a responsabilidade. A comunidade escolar dispõe de um conjunto de medidas e instrumentos que visam combater a indisciplina, os comportamentos disruptivos e desviantes, o abandono escolar e a promoção do desenvolvimento pessoal e social de cada aluno.

Motivação e Empenho

No início de cada ano letivo procede-se à entrega, a todos os docentes, de um documento com as principais indicações e normas de funcionamento das escolas do Agrupamento de Escolas de Leça do Balio. Aos novos docentes é dado um apoio personalizado por parte dos coordenadores de departamento e áreas disciplinares, informando-os acerca da dinâmica da escola, do modo de funcionamento do grupo disciplinar e de todo o material didático-pedagógico disponível. Os estagiários fazem parte deste grupo, onde a apresentação da escola é sobretudo realizada pelo PC. De igual modo, o conselho executivo recebe os novos alunos e respetivos encarregados de educação que os

acompanham, dando-lhes a conhecer as normas e linhas estruturantes do funcionamento da escola, através de um folheto onde constam as normas de conduta retiradas do regulamento interno. Os restantes alunos são recebidos pelos respetivos diretores de turma e outros docentes do conselho de turma. A psicóloga do agrupamento está também presente nos momentos de receção dos alunos e EE em cada ano letivo, acrescentando informação sobre o trabalho a desenvolver com a comunidade educativa.

O jornal da escola tem funcionado como o veículo de informação da comunidade escolar.

Outros elementos relevantes

Implementaram-se na escola projetos como o (A)RISCOS e o Empreendedorismo. Destacam-se, ainda, projetos como: Educação para a Saúde, Plano da Ação da Matemática e Projeto de Intervenção Precoce.

Prevê-se a constituição de uma bolsa de professores tutores de diferentes áreas disciplinares para realizarem um acompanhamento mais próximo de alunos sinalizados pelos conselhos de turma.

As novas tecnologias, aplicadas ao PEA, são uma mais-valia para o sucesso escolar. A aquisição de quadros interativos proporciona aulas mais motivadoras e interativas.

Na escola está localizado um Centro de Novas Oportunidades que responde à necessidade de formação e de ocupação da comunidade adulta local.

Realização da Prática Profissional

Apesar de diferente, não se pode esquecer que o EP é mais uma das unidades curriculares que compõem o 2º Ciclo em EEFEBS. Foi, portanto, mais um ano de investimento na minha formação e do qual tirei o maior proveito.

Não me esqueci, claro, que a abordagem e a forma de deveriam são outras devido à envolvimento e compromisso que o estágio implica. O que pretendo é, apenas, realçar que este foi mais um pedaço do caminho que me fez evoluir para me afigurar como melhor profissional docente.

O conflito constante do binómio aluno/professor caracterizou, de forma constante, o desenrolar desta fase de aprendizagem, agora também de ensino. Aprendi e desenvolvi estratégias e caminhei em direção a uma maior competência pedagógica a cada novo desafio ultrapassado, através de uma reflexão e avaliação constantes sobre a atuação em cada uma das áreas de desenvolvimento profissional.

A aplicação prática dos saberes teóricos foi estruturante para a construção da racionalidade prática. A confrontação com a realidade de ensino, que constantemente me surpreendeu com vicissitudes, conduziu à constante reflexão na procura das soluções mais adequadas a cada barreira ou dificuldade.

Neste sentido, ao longo deste capítulo relato os aspetos mais marcante da minha atuação na escola E.B. 2/3 de Leça do Balio.

Angústias entre a teoria e a prática

Bento (1995, p. 47) considera que “o percurso das teorias dos práticos para as outras conhece algumas dificuldades. Mais penoso é, contudo, o caminho inverso, ou seja, a passagem de teorias científicas para as acções práticas do ensino. Tais dificuldades são reconhecidas como *problemas da relação teoria-prática*”.

O mesmo autor (1995, p 48) continua dizendo que “os estudantes desenvolvem durante a sua formação uma sensibilidade muito crítica para a relação teoria-prática. De uma forma quase espontânea aprendem a encarar o problema como uma *relação de oposição*”.

Eu, por outro lado, considero que ambas são indissociáveis, igualmente importantes numa articulação constante através da reflexão. Apesar da incerteza do caminho entre a teoria e prática, pois “o caminho da teoria permanece em aberto” (Bento, 1995, p. 49), a teoria é preponderante para o planeamento da ação.

Portanto, por vez de me referir ao vocábulo teoria, substituí-lo-ei por conhecimento. Certamente ninguém negará a importância do conhecimento do conteúdo profissional para a atuação docentes. De acordo com Garcia 1999), baseada em Grossman (1990) são quatro as componentes do conhecimento profissional:

1. Conhecimento psicopedagógico – relacionado com o PEA e os seus intervenientes e influências: alunos, gestão do tempo, gestão do comportamento, planeamento, etc.;
2. Conhecimento do conteúdo – que tem que ver com o conhecimento da matéria de ensino e inclui o conhecimento substantivo, referenciado ao conhecimento geral da matéria e conceitos específicos, e o conhecimento sintático e relaciona-se com a investigação;
3. Conhecimento didático do conteúdo – representa a relação entre conhecimento da matéria de ensino e capacidade que o professor possui em como a ensinar.

4. Conhecimento do contexto – que diz respeito ao local de ensino e a quem se ensina.

Facilmente se percebe da importância da teoria, do conhecimento, para a prática pedagógica. Afigurou-se como absolutamente fundamental possuir conhecimentos fundamentados nos quatro domínios para que a prática do ensino fosse possível. Esta afirmação foi facilmente verificada quando, na etapa inicial, o conhecimento do contexto não era o melhor, com foco nos alunos, dificultando a construção de estratégias significativas. Ao longo do tempo, à medida que esse conhecimento ia aumentando, tornou-se mais fácil todo o processo de planeamento e prática do ensino. Contudo, esse conhecimento é sempre inconstante, uma incógnita, pois é impossível prever com certeza a prestação dos alunos na aula seguinte, a forma como se vão comportar. Aqui entra outra componente do conhecimento, a primeira apresentada acima.

De facto, o fado da teoria é sempre um mistério e, como afirma Tyler (1969, p. 105), “The actual teaching procedures involve a considerable number of variables including variations in individual students, the environmental conditions in which the learning goes on, the skill of the teacher in setting the conditions as they are planned, the personality characteristics of the teacher and the like. These many variables make it impossible to guarantee that the actual learning experiences provided are precisely those that are outlined in the learning units”.

Apresentou-se como uma dificuldade acrescida a certa desorganização do grupo de EF ao não planear o sistema de *roulement*. A imprevisibilidade do espaço que poderia ocupar para a prestação da minha aula, constrangia-me no momento do planeamento e, sobretudo, na passagem do planeamento para a prática, onde o espaço destinado à minha aula, por vezes, não oferecia as melhores condições, para implementar o previamente pensado. Contudo, isso raramente aconteceu devido à simpatia dos restantes professores, que sempre foram extremamente cooperantes, libertando aos estagiários os espaços e material necessários para as aulas que planearam.

Mas eu apreciava o desafio, quando o espaço não era o ideal ou o material disponível não era o ideal. Num tempo em que se pretende que o

estudante estagiário desenvolva ao máximo as suas capacidades, este facto permitiu-me estimular a criatividade e adaptar um plano de aula que se quer ecológico. Houve também a oportunidade para ter que mudar completamente o plano de aula para outra UD devido aos constrangimentos de material. Recorro à reflexão da aula nº 89 que, com mais fidelidade, retratará essa experiência:

“Apesar disso, posso afirmar que fiquei contente que tivesse que adaptar, ou melhor dizendo, criar uma nova aula, ajustando-a aos recursos materiais disponíveis, onde pude avaliar a minha capacidade para reagir a um imprevisto desta dimensão.”

Continuo dizendo:

“Felizmente, chego sempre atempadamente ao pavilhão e, após saber que teria que lecionar uma aula de futebol rapidamente comecei o seu planeamento tendo em consideração a grelha de Vickers dessa unidade didática. Mesmo assim, o pouco tempo disponível para estudar e assimilar a aula a lecionar refletiram-se nalgumas dificuldades, como a montagem e estruturação dos exercícios, a construção de grupos/equipas foi mais demorada por não estar previamente realizada, a transição entre exercícios foi mais lenta, tal como a transmissão. Todavia pude confirmar o meu à-vontade com o conteúdo e conhecimento didático, podendo afirmar que, apesar das vicissitudes que a aula teve que sofrer, consegui estar a um bom nível, criar uma aula com exercícios significativos e que permitiram atingir os objetivos específicos de cada um e desenvolver cada conteúdo”.

Verifiquei a importância da flexibilidade do professor em relação ao plano de aula e, ainda, do conhecimento sustentado para que, ao encarar uma eventualidade, seja capaz de criar uma aula propiciadora de aprendizagem.

Relação com os alunos

A nossa reação ao outro está em correlação direta com a imagem que fazemos deste, da personificação do outro, e da personificação que faço de mim. E o outro faz o mesmo. A posição em que colocámos a nossa personificação no panorama do outro vai determinar as expectativas, reações e a relação do outro connosco (Derk, 2005).

Como Vygotsky (1994), considero que a relação educador-educando não deve ser uma relação de imposição, mas sim, uma relação de cooperação, de respeito e de crescimento. O aluno deve ser considerado como um sujeito interativo e ativo no seu processo de construção do conhecimento. Segundo o autor, o processo de internalização envolve uma série de transformações que colocam em relação o nível social e o individual. Todas as funções no desenvolvimento da criança surgem duas vezes: em primeiro lugar no nível social e, depois, no nível individual; primeiro entre pessoas e, depois, no interior da criança.

Para Gaddoti (1999), o educador, na sua relação com os educandos, não deve colocar-se numa posição de detentor do saber, de superioridade, deve antes demonstrar humildade e respeito, afigurando-se como quem não sabe tudo.

Um dos conceitos mais importantes desenvolvidos por Vygotsky (1978) relaciona-se com a diferença entre o que a criança consegue realizar sozinha e aquilo que, embora não consiga realizar sozinha, é capaz de aprender e fazer com a ajuda de uma pessoa mais experiente. Este conceito abre uma nova perspectiva para prática pedagógica, colocando o aluno na busca pelo conhecimento e não apresentando-lhe as respostas corretas. Ao educador restitui-se o papel fundamental na aprendizagem; afinal, para o aluno construir novos conhecimentos precisa de alguém que o auxilie.

Lopes (1991, p. 146) enfatiza que “as virtudes e valores do professor que consegue estabelecer laços afectivos com os seus alunos repetem-se e intrincam-se na forma como ele trata o conteúdo e nas habilidades de ensino que desenvolve”.

Miranda (2008, p.1) expõe que “o professor deve prevalecer à visão mais humanista, transformando o ambiente mais afectivo, onde a relação professor-aluno seja a base para o desenvolvimento”.

Concordando com Miranda, esta foi uma abordagem tida desde o primeiro momento na escola, apoiada também pelo PC. Reflexo disso é a frase seguinte transcrita da primeira reflexão realizada no estágio pedagógico, onde digo que “*na sua atuação pedagógica, o professor cooperante transmitiu a importância de um bom relacionamento com os alunos; um relacionamento próximo – que cativa – mas de respeito, que coloca a turma no seu devido lugar*” (reflexão da aula nº 1 e 2). Facilmente se percebe que é indispensável observar e avaliar constantemente estes dois pratos da balança.

Refletindo o acima transcrito posso afirmar que a afetividade e proximidade relacional entre professor e alunos está totalmente inserida no meio escolar e não será menos importante que a educação do corpo e da mente.

Assim, considerei que a primeira impressão que os alunos teriam de mim seria determinante para a continuidade do ano letivo. Apresentei-me como um professor acessível, que respeitava os alunos, o que eram e o que sabiam. Demonstrei-me um professor desataviado e disponível para o diálogo fora do espaço de aula. Esta proximidade era importante para conseguir cativar os alunos para a aula, pois, como diz Freire (1996, p. 96), “o bom professor é o que consegue, enquanto fala, trazer o aluno até à intimidade do movimento do seu pensamento”. Para isso acontecer, professor e aluno devem ter uma boa relação e existir um compromisso de ambas as partes com o PEA.

Para aumentar esta empatia entre professor e alunos, foi estabelecido que todas as semanas, quarta-feira, pelas treze horas e trinta minutos, se disputaria um jogo de futebol entre professores e alunos, nos quais tentei participar com constância. Sobre este ponto, que considero importante no EP realizado terei oportunidade de explanar mais aprofundadamente adiante.

Esta estratégia, que vai além disso, faz parte da minha personalidade, do que sou e da minha maneira de encarar o PEA, funcionou extremamente bem no início. Contudo, com o passar do tempo os alunos pareceram esquecer a hierarquia que sempre fiz existir e as imposições e regras determinadas para que as aulas decorressem da melhor maneira. Esta mudança na sua atitude

obrigou-me a alterar a minha postura, tornando-me um professor mais distante e intransigente, até que os alunos percebessem, novamente, que, apesar de ser um professor-amigo, não deixava de ser o professor comprometido com a função de ensinar e decidido realizar aulas com um grande aproveitamento e que, cada uma delas, fosse influente no seu desenvolvimento. Neste sentido, uma das minhas preocupações prendeu-se com reconquistar a autoridade.

Toda a minha atividade se orientou em função do aluno, enquanto ser atuante no processo de ensino–aprendizagem, procurando responder aos seus interesses e necessidades, contribuindo para o seu desenvolvimento global e harmonioso.

Sempre que me foi possível tentei manter um clima de diálogo, no sentido de detetar eventuais problemas, quer a nível do PEA, quer a nível sócio-afetivo. Através deste processo pude estruturar, ao longo do tempo, um melhor perfil dos alunos e, em função disso, desenvolver estratégias de ensino cooperativo e diversificar meios e métodos de trabalho. Procurei detetar as necessidades e interesses dos alunos, bem como contribuir para a sua capacidade de enfrentar problemas e desenvolver a sua autonomia. Sempre que possível estimei a cooperação e solidariedade, tentando, sempre que oportuno, desenvolver a consciência cívica e autoestima positiva no aluno. Permanentemente tentei, em colaboração com os alunos, um ambiente agradável na sala de aula, e, também, na escola em geral.

No que concerne às experiências de ordem disciplinares enfrentadas, logo que as mesmas ocorriam, alertava o aluno para que o mesmo tivesse oportunidade de alterar o seu comportamento e se redimir. Afortunadamente, nunca foi necessário ir mais além, entrando em processo disciplinares e envolver o conselho pedagógico. Sempre que considerava que seria necessário medidas mais intensas, advertia o aluno disciplinarmente, tendo este que efetuar tarefas de apoio à aula, como por exemplo, recolher/arrumar o material utilizado na aula. Estou convicto que as mesmas surtiram o efeito necessário, visto que os comportamentos disruptivos diminuiriam consideravelmente ao longo do ano letivo.

As atividades letivas propostas foram sempre organizadas tendo em conta a comunidade escolar, tentando envolver os alunos de diversas formas que não apenas as de participante. Os alunos eram incitados a participar

ativamente na organização dos eventos e a desempenhar papéis de não jogador, ou seja, de assessoria ao jogo, favorecendo o desenvolvimento pessoal, desportivo e social.

Foi sempre minha preocupação manter um diálogo aberto com os alunos, numa relação de proximidade, sem nunca esquecer os diferentes papéis, quer dentro como fora do espaço de aula. Procurei mostrar sempre disponibilidade para os ajudar a resolver problemas, privilegiando os alunos numa relação baseada no respeito, amizade e empatia.

A minha prática foi orientada no sentido de despoletar nos alunos a sua consciência cívica, balizando o seu comportamento e sublinhando os bons valores e boas atitudes, no sentido de favorecer a sua formação pessoal e social.

Encontrei nas novas tecnologias um espaço de interação entre os alunos e um território educativo de intervenção com impacto direto na qualidade, quantidade e variedade das aprendizagens. De acordo com o Decreto-Lei n.º 6/2001 (Ministério da Educação, 2001), devemos entender a educação “como início de um processo de educação e formação ao longo da vida”, de onde se depreende que educar é mais do que ensinar.

Constatee no início do ano, através da metodologia do inquérito (realizado no âmbito da caracterização da turma) que os discentes possuíam a *literacia do computador*, onde 94% dos alunos utilizavam a internet como passatempo, logo teriam acesso a esta. Em conversa com eles percebi que estavam dispostos a participar na aventura: utilização do e-mail para informar, formar e educar e contacto entre professor e aluno.

Através desta oportunidade pude, constantemente, atualizar os alunos com as matérias de ensino e, mais do que isso, fazer-lhes chegar informação mais genérica, sobretudo notícias relacionadas com o fenómeno desportivo, utilizando-as para mandar mensagens pedagógicas e construtivas.

Capel (1997, p. 209) afirma que “computer skills are as relevant in PE as in any other subject. (...) They are also used to enhance pupils’ learning”.

Completo este ponto citando a famosa frase de José Ortega y Gasset (1883 – 1955); “Eu sou eu e as minhas circunstâncias”. Como professor reconheço-me como uma conjuntura na vida, educação e formação dos alunos. Apenas com isto presente poderei assumir-me responsabilmente no ato

educativo e no relacionamento com as crianças e jovens que se cruzarão no meu caminho e em quem terei a oportunidade de intervir.

Diferenciação Pedagógica e Inclusão

“No início do ano, um professor de ensino fundamental depara-se com 20 a 25 crianças diferentes em tamanho, desenvolvimento físico, fisiologia, resistência ao cansaço, capacidades de atenção e de trabalho; em capacidade perceptiva, manual e gestual; em gostos e capacidades criativas; em personalidade, carácter, atitudes, opiniões, interesses, imagens de si, identidade pessoal, confiança em si; em desenvolvimento intelectual (...)” (Perrenoud, 2001, p. 69).

“No sentido didáctico, ao explorar algumas determinantes metodológicas de uma pedagogia para a diversidade, reconhecendo, particularmente, a necessidade da criação de ambientes de aprendizagem efectivos, abertos e plurais, aptos a potenciarem competências de alunos e atletas cujas habilidades caem fora do nível geral ou cujas referências culturais diferem das do grupo maioritário” (Mesquita e Rosado, 2009, p. 21).

A forma como interferimos com os alunos na atuação pedagógica irá ditar a participação e empenho de cada um. Defendo que o professor deve desenvolver uma relação efetiva com todos os alunos; não só com os mais aptos, mas com todos, acreditando no potencial de cada um.

Maia (2009) garante que o paradigma da escola atual pressupõe uma educação de qualidade para todos os alunos, indiscriminadamente e independentemente das suas capacidades e situação.

Darido e Oliveira (2009, p. 215) postulam que o professor desenvolve uma atitude inclusiva quando “apoia, estimula, incentiva, valoriza, promove e acolhe o estudante”.

Rink (2001) salienta a necessidade do professor considerar o aluno enquanto indivíduo singular e com necessidades particulares, que devem ser equacionadas para as tomadas decisões acerca do PEA.

“A escola dos nossos dias confronta-se com uma grande heterogeneidade social e cultural. Esta realidade implica uma outra concepção de organização escolar que ultrapasse a vida da uniformidade e que reconheça o direito à diferença considerando, assim, a *diversidade como um aspecto enriquecedor da própria comunidade*” (Cadima, 1997, p.13).

Na relação com os alunos, particularmente com aqueles que tinham mais dificuldade, procurei isso mesmo, enaltecendo os progressos e incentivando-os a fazer mais e melhor, no fundo, demonstrando interesse e preocupação.

A educação inclusiva amplia a participação, a margem de progressão e a autoestima dos alunos. É uma abordagem que visa o conhecimento do aluno, percebendo as suas singularidades, tendo como objetivo o desenvolvimento, realização e inserção de todos os alunos no ensino.

Visando o acima descrito, enquanto professor evitei estratégias que propõem a permanência em campo das equipas que ganham. Ações deste tipo beneficiam os mais aptos, não permitindo que os menos hábeis tenham tantas hipóteses de praticar.

Menezes; Kalhil e Oliveira (2007), mencionando Aurélio, prescrevem que “discriminar significa distinguir, discernir, separar, a esse verbo corresponde o substantivo discriminação, acrescentando o adjetivo positiva, teremos a discriminação positiva proposta pela Pedagogia das Diferenças que, nada mais é do que a negação do que conhecemos por discriminar, apenas na forma de tratamento preconceituoso dado a de certos grupos sociais, étnicos, etc.”.

Não sendo eu comunista nem querendo enveredar questões políticas neste documento, parece-me que podemos pensar a educação e a discriminação positiva segundo a frase popularizada por Karl Marx (1875, p. 26): “De cada qual, segundo sua capacidade; a cada qual, segundo suas necessidades”, procedendo-se às devidas adequações. Cada turma é composta por diferentes alunos, com diferente potencial e necessidades distintas. Desta forma, devemos diversificar a conduta na sala de aula, criando verdadeiros obstáculos à progressão o dos alunos e fornecer o apoio e os recursos adequados a cada um.

A igualdade seria uma implícita limitação à progressão dos alunos. Os alunos simplesmente são iguais se os observáveis apenas sob um aspeto determinado; no caso concreto, o de serem alunos, onde necessariamente prescindiríamos de tudo o resto. Assim, quanto maior a capacidade de um aluno, mais deste devemos exigir, mantendo-o motivado e determinado na sua prestação, e assegurar que os menos aptos recebem o apoio necessário para

continuamente progredirem e, de igual forma, preservarem a vontade de dar o seu melhor.

Muito temos ouvido falar de escolar coeducativa. Este conceito perspectiva-se segundo duas vertentes: por um lado, uma redução das desigualdades entre géneros e, por outro lado, uma eliminação da hierarquização do masculino sobre o feminino. Este modelo adota, também, medidas pedagógicas que respondam às diferentes condições para uma melhor aprendizagem em cada grupo.

A equidade “designa uma condição na qual aquilo que obtemos no contexto de uma relação interpessoal é proporcional àquilo que contribuimos para essa mesma relação. De notar que resultados equitativos não significa necessariamente resultados iguais” (Comissão para a Igualdade no Trabalho e Emprego, 2003, p. 9)

As teorias e reflexão sobre escola coeducativa e equidade têm-se centrado, sobretudo, sobre os aspetos de género nas suas pesquisas, contudo temos que ir mais além e entender que as diferenças não se encontram apenas entre rapazes e raparigas, existindo entre elementos do mesmo género diferenças pessoais, sociais e económicas. Existe a necessidade de estar atento a questões que para além das diferenças de género. “Destacam-se, aqui, outros marcadores identitários tais como classe social, geração, raça/etnia, sexualidade, capacidade física, entre outros (Goellner, 2009, p. 73).

“Cada estudante tem um ritmo próprio de aprendizagem (...). Precisamos olhar os nossos educandos não como um ser padronizado, mas como um indivíduo com múltiplas capacidades, um ser complexo”. (Menezes; Kalhil e Oliveira, 2007).

Palma; Valentini; Petersen e Ugrinowitsch (1999, p.91) afirmam também que “pode-se assumir que as crianças de uma mesma idade, de uma mesma turma, apresentam distintos níveis de habilidade. Essa característica é fundamental para que se pense em contextos de aprendizagem que contemplem essas diferenças, oferecendo oportunidades para todas de tal forma que prontamente possam estar envolvidas.

“Actuar de acordo com o acima descrito possibilita, ainda, oportunidade para o exercício da cidadania” (Gomes, Silva e Queirós, 2000, p. 21). A EF apresenta-se “numa perspectiva que não se limita (...) apenas a ensinar jogos

e desportos (...) mas no âmbito de uma escola coeducativa, em que a diversidade cultural e o atender à especificidade de cada grupo social, incluindo os de géneros, são preocupações centrais” (Gomes, Silva e Queirós, 2000, p. 6)

Vivemos numa sociedade onde o sexo carrega consigo, como se no padrão genético se encontra-se, a obrigatoriedade de gostar de atividade pré-determinadas. O rapaz tem que gostar de futebol e a rapariga de ginástica. “Neste contexto, urge a clareza de que o sexismo, enquanto uma das dificuldades impostas pela sociedade, pode ser superado. Contribuindo para isto, a organização escolar deve auxiliar na formação de uma sociedade na qual mulheres e homens não limitem as suas possibilidades pessoais em função do seu sexo, e as actividades realizadas não sejam balizadas pela atribuição de género” (Costa e Silva, 2002, p. 5). Se assim fosse estaríamos a construir uma sociedade homofóbica e que reforçaria estereótipos ligados ao género.

A EF educa o copo, mas também pelo corpo, portanto o acima descrito é de extrema importância. Quando dizemos corpo não nos podemos cingir apenas ao aspeto físico, palpável; temos antes que entendê-lo como uma criação do seu relacionamento com o meio. O corpo não vive independentemente do que o rodeia, está subordinado ao tempo, espaço e condições em que existe. Assim devemos substituir acima “corpo” pelo seu substantivo plural: corpos, observando-os à luz das suas singularidades e especificidades (Goellner, 1999).

Enquanto professor procurei facultar a mesma oportunidade de prática, fornecendo instrução de qualidade a todos e incentivando tanto rapazes como raparigas a atingirem patamares elevados de desempenho. Este comportamento educa e auxilia os alunos a desenvolver relações e a preparar-se para a vida nas comunidades, a reduzir os receios e preconceitos face à diferença e a construir a amizade, o respeito e a compreensão.

Ao educar há que realizar uma atividade da qual esperamos que se reproduza um resultado (Cabanas, 2002). Perspetivamos que se construam conhecimentos, se desenvolvam capacidades e aptidões. Como sabemos (muito debatemos o tema na nossa formação académica), lexionamos uma escola em que cada sujeito possui características únicas e, para se

providenciar crescimento a todos, temos então que adaptar a nossa atividade alicerçando-a na equidade.

Como declara Silva (2008, p.17) é fundamental educarmos para a “igualdade de género e desigualdade individual”.

A EF deve desenvolver nos alunos a autoestima e competência para integrar a AF no seu quotidiano futuro. Para tal é necessário que todos tenham prazer na sua prática e, mais do que isso, se sintam parte de cada aula e possa vislumbrar o seu desenvolvimento.

Percebe-se então que a escola mista, ainda tida em consideração por alguns professores, que trata de igual forma todos os alunos, é uma forma de aprofundar as desigualdades existentes. Para possibilitarmos a igualdade de oportunidades e o desenvolvimento a todos, mesmo parecendo um paradoxo, teremos que tratar os alunos de forma desigual.

Na minha atuação como professor, tive constantemente que dar mais atenção a um ou outro aluno, consoante a sua capacidade para determinada modalidade ou habilidade. Seria injusto proceder para com um aluno com dificuldades de igual forma do que para com um aluno que executa uma habilidade na perfeição. Cada um deles exige do professor uma resposta diferente. O primeiro precisa de mais apoio, mais instrução e correção, enquanto que o segundo exige um FB positivo, uma palavra de motivação ou uma adaptação do exercício.

Recordo facilmente de uma aula em que, durante um exercício, grande parte da minha atenção caiu sobre uma aluna com imensas dificuldades. *“Com o desenrolar das aulas nesta unidade didática, que serão muitas, começa-se a cavar um fosso cada vez maior entre os diferentes níveis. Assim senti a necessidade de apoiar sobremaneira os alunos menos hábeis, sobretudo a Joana Vasconcelos, que continua com extremas dificuldades nas habilidades mais básica, inclusivamente o passe de frente, para que pudesse continuar o seu progresso”*. (reflexão da aula nº 60 e 61).

A prestação na aula de educação física

Comenius (1631, p. 13), o primeiro educador do mundo ocidental, afirmou que “didáctica significa arte de ensinar”. Escreveu também nesta sua obra (1631, p. 101) que “é inata no homem a aptidão para saber, mas não do próprio saber”, o que implica que nunca saberemos tudo, sendo essencial uma contínua aprendizagem ao longo da vida profissional.

“A didáctica ocupa uma posição de relevo no conjunto das disciplinas consagradas à formação de competências pedagógicas e didáctico-metodológicas inerentes ao ensino do desporto e da EF.” (Gomes, 2008, p. 3).

A didáctica integra e interpreta as tarefas do PEA, consubstanciando-se a forma de aplicação dos conhecimentos teóricos no ensino das diferentes modalidades à resolução de problemas metodológicos (Gomes, 2008).

Como professor, o meu foco ao longo do ano letivo foi proporcionar aos alunos aprendizagens significativas. Para isso, estava decidido a conceber aulas com uma grande densidade motora, com exercícios que estimulassem a aprendizagem motora e das habilidades propostas para cada modalidade, bem como o seu desenvolvimento global. Mas, como afirma Rink (1999, p. 265) “the issue of what students learn is of course related to questions about how to instruct effectively”. Para uma instrução efetiva o professor deve desenvolver e implementar um conjunto de estratégias, habilidades e rotinas (RINK, 1998).

A densidade motora é vital nas aulas de EF, pois a melhor forma de aprender novas habilidades e refinar antigas é através da participação ativa nas mais variadas experiências motoras, visando também a incorporação da AF ao longo do ciclo da vida (Valentini; Petersen e Ugrinowitsch, 1999).

Siedentop e Tannehill (2000, p. 275) afirmam que “when teachers substantially increase the amount of Active Learning Time in Physical Education their students are (...) improved their effectiveness”.

Durante as aulas procurei que o postulado fosse atingido como confirma o excerto seguinte: “os *alunos encontram-se sempre em empenhamento motor, não permitindo comportamento desviantes e onde as transições se fazem muito rapidamente, pois ou não é necessário os alunos saírem do local onde estão, pela facilidade que tenho em colocar a voz e transmitir o exercício seguinte para todos, mesmo estando à distância, ou, se tiver que se aproximar*

para observarem uma demonstração, apenas têm que, rapidamente, voltar para o local em que estavam” (reflexão da aula nº 56).

Para que cada aula possa deter o máximo de empenhamento motor é fundamental uma preparação antecipada e cuidada da aula, arquitetando-a de forma a que as transições sejam o mais rápido possível e procurando antecipar possíveis acontecimentos. Faz parte da organização prévia da aula, montar todo o material possível necessário à aula para que, no decorrer desta, o tempo que seria despendido, possa ser colocado ao dispor dos objetivos da secção. Ao longo do ano chegava antecipadamente ao espaço de aula, como está demonstrada no seguinte excerto da reflexão da aula nº 53: *“Como tem sido hábito no decorrer do EP, é minha preocupação chegar antecipadamente ao espaço de aula e poder arquitetar a aula, montando todo o material possível, reduzindo os tempos de transição entre exercícios. Isso tem-se demonstrado uma grande mais-valia e nesta aula não foi exceção. Montar a rede de badminton e todos os campos necessários para o decorrer da aula é um processo moroso, tornando-se indispensável que isso aconteça antes do início da aula, como foi o caso, permitindo o maior aproveitamento do tempo disponível e focar a minha atenção no pertinente e não na montagem do material”* e também nesta passagem da reflexão da aula nº 78 e 79 onde refiro que é *“fulcral a montagem do material antes do início da aula, o que permitiu claramente um ganho de tempo quer no primeiro exercício da aula, quer na passagem do primeiro para o segundo”*.

Vivemos numa sociedade em que a crise de valores é acentuada e isso foi claramente sentido durante este ano letivo. As crianças e jovens não respeitam as imposições criadas pelo professor, dando mais importância à aparência do que à boa atuação comportamental. Desta forma, as rotinas implementadas desde o primeiro momento são basilares para que cada aula pudesse decorrer da melhor forma.

Moura (2005, p. 305) refere que “as rotinas sócio-comportamentais são estruturadas por formatos e preenchem uma dupla função: social e cognitiva”. As rotinas são formas de organização, rentabilização do tempo disponível e criação de um melhor envolvimento de aprendizagem, aumentando as possibilidades de atingirmos os objetivos previamente propostos.

Foram criadas rotinas que visavam os objetivos acima descritos como está presente no trecho seguinte: *“as rotinas dos alunos observam-se segmentadas. A turma reúne-se no local onde o professor se encontra e rapidamente se sentam, como ordenado”* (reflexão da aula nº 42).

A maioria foi imposta desde o início do ano, contudo, as vivências ao longo das aulas permitiram observar falhas e, assim, foram surgindo novas rotinas, tentando tornar mais proveitosas as aulas seguintes. No decorrer do segundo período, com a aproximação criada entre professor-alunos e o prosperar da relação, houve momentos em que alunos se alhearam do local em que estavam e perdi um pouco a autoridade que tinha conquistado inicialmente. Em momentos de instrução havia, constantemente, conversas paralelas que perturbavam o meu desempenho e a sua aprendizagem. Assim, foi necessário aplicar um plano para que os alunos percebessem que no decorrer das aulas devem concentrar-se no professor e em aplicar da melhor forma possível o que este transmite. Decidi que, por vez de, persistentemente, ordenar que se calassem, deveria manter o silêncio, justamente com uma expressão sisuda, e aguardar que se concentrassem em mim. Foi uma estratégia que funcionou e, em poucas aulas, os alunos mantinham o silêncio desde o início, como se pode constatar neste excerto da reflexão da aula nº 54 e 55: *“Como planeado e iniciado na aula anterior, mantive o silêncio no início da aula até os alunos concentrassem a sua atenção em mim. Rapidamente se fez silêncio e mantiveram a sua atenção na minha instrução. Parece que será uma estratégia a manter até estar segmentado que o sentido do seu foco deve ser o professor”*.

São explanadas de seguida as rotinas que fizeram parte da estratégia de organização do espaço e tempo de aula:

- Reunião da turma, no início da aula, realizada sempre no mesmo local;
- Todos os alunos se sentavam no início da aula;
- Explicação dos objetivos e conteúdos da aula;
- Quando chamava os alunos estes deveriam formar uma meia-lua;
- No momento de transmissão, se for mais vantajoso não se guardar as bolas (se utilizadas no exercício anterior), os alunos devem mantê-las debaixo do braço;

- Manter o silêncio durante a instrução;
- Sempre que isso não acontecia mantinha o silêncio até que houvesse ordem na turma;
- Durante a transmissão primeiro havia lugar para a explicação e objetivos do exercício e só depois para a construção dos grupos;
- Quando não necessário para o exercício seguinte, os alunos recolhiam o material utilizado no seu grupo;
- Os alunos só se dirigem para o local de prática após a ordem do professor;

É condição principal e indispensável para a construção de um ambiente propício ao PEA que as interações de conhecimento se baseiem na cooperação entre os agentes. Cooperação entre professor-aluno e aluno-aluno para que, com autonomia estes solucionem problemas, mediados, é claro, pela ação do professor (Vygotsky, 1978).

Decidi aplicar um estilo de estilo baseado no acima descrito, contrariando o método diretivo, centrado na figura do professor, que reduz o espaço para a expressão dos alunos e se desenvolver segundo as suas capacidades. A utilização de imagens que demonstram o desejado onde em determinados exercícios utilizava estratégias como “*o colocar uma folha ao pé de cada estação com imagens a exemplificar o que deve ser feito atribui autonomia aos alunos*” (reflexão da aula nº 30).

Este método foi arquitetado e sedimentado “nas ideias construtivistas sobre o papel do aluno no processo de aprendizagem, colocando-o numa posição de construtor activo das suas aprendizagens, valorizando os processos cognitivos, de percepção, tomada de decisão e compreensão” (Graça e Mesquita, 2007 p. 403). Este estilo assenta na descoberta orientada e ambiciona que os alunos descubram por si mesmos o conhecimento, ao mesmo tempo que o professor seleciona aspetos cada vez mais específicos na direção dos objetivos propostos para cada UD (Valentini; Petersen e Ugrinowitsch, 1999).

Contudo, a minha atuação foi sempre de professor atento e interventivo, fornecendo correções e questionando a forma como realizavam as habilidades e em que momentos as aplicavam. Apesar de concordar que a autonomia e o

processo de descoberta independente do conhecimento sejam favoráveis ao desenvolvimento dos alunos, concebo que o professor deve atuar como um mediador constante durante cada aula. Devo assinalar a existência de modelos de ensinos mais abertos, que contemplam uma maior autonomia aos alunos, como está postulado na Figura 1, baseada em Valentini; Petersen e Ugrinowitsch (1999).

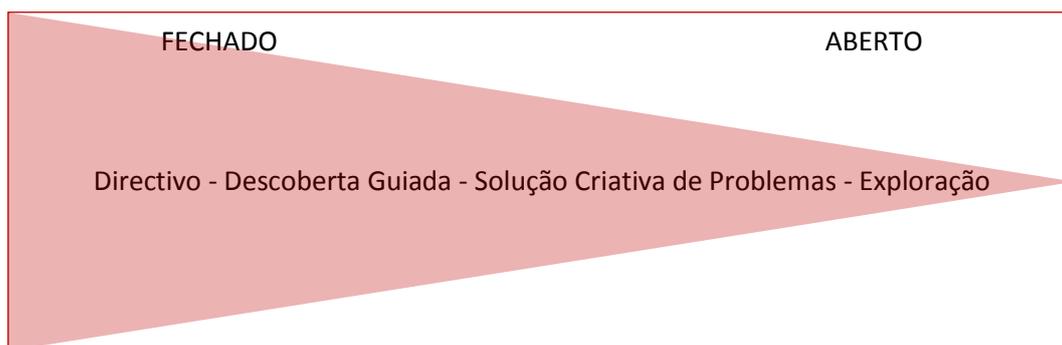


Figura 1: Do modelo de ensino mais aberto para o mais fechado dos diferentes estilos de ensino.

A instrução é uma habilidade essencial para o professor de EF. Esta deve ser sucinta, sendo imprescindível que não diminua demasiado o tempo de prática. Para além disso, o professor deve suprimir do seu discurso informações desnecessárias, pois o excesso de informação pode alhear o aluno do que é realmente necessário, tendo em consideração a capacidade limitada de retenção de informação do ser-humano. Baseado em Cid (2006) afirmo que o processamento da informação deriva de uma seleção sensorial, que será retida, ou não, consoante as suas características e significado, assim quanto mais objetiva a informação, mais simplificado estará este processo de seleção, evitando que conteúdos relevantes se percam, estando presente no aluno os objetivos e componentes principais para cada aula ou exercício.

A instrução deve sempre basear-se na etapa de aprendizagem em que os alunos se encontram. Dito de outra forma, devemos contextualizar a instrução dependendo do estágio em que nos encontramos numa determinada unidade didática (UD) ou habilidade, sendo mais geral ou específica.

Aliando a uma instrução eficaz é de extrema importância, na minha opinião, a demonstração. Foi um aspeto fulcral ao longo deste ano letivo, que auxiliou o PEA.

Baseada em Miller e Dollard, Piccolo (2004, p. 1) afirma que “a imitação é um processo pelo qual os actos pareados ou similares são evocados em duas pessoas e conectados por dicas apropriadas”. Assim, a instrução foi, sempre que necessário, acompanhada por demonstração, facilitando os processos de compreensão e retenção como demonstram os excertos seguintes: “*é essencial que os exercícios sejam acessíveis aos alunos, que estes os compreendam, e que se associe, sempre que possível e necessário a demonstração*” (reflexão da aula nº 22) e “*onde a transmissão, apontamento de componentes críticas e demonstração foram sumárias*” (reflexão da aula nº 45 e 46).

A demonstração assumiu uma grande importância no decorrer das aulas, fornecendo imagens mais claras aos alunos de diferentes habilidades ou movimentações táticas, acelerando o processo de aprendizagem.

Este processo de demonstração foi, preferencialmente, realizado pelo professor, contudo recorri, em algumas situações, a imagens – como referenciado acima - ou a alunos com maior capacidade para servir de modelo. Este último caso funciona também como recompensa pelo trabalho dos alunos que mais rapidamente atingem os objetivos propostos.

O FB representou um aspeto fundamental no decorrer do estágio pedagógico, no qual observei um grande progresso e melhoria. Pierron (1984, p.143), citando Fishman e Anderson define o FB como “un comportement d’enseignement dépendant de la réponse motrice d’un ou de plusieurs élèves, ayant por objet de rournir une information relative à l’acquisition ou à la réalisation d’une habileté motrice.

Metzler (2000, p.102) acrescenta que “one of the teacher’s most essential instructional functions is to provide students with information about the adequacy of completed task performances. This information is called feed-back and is critical to the learning process”.

O FB e os meios de correção são uma parte fundamental na qualidade da educação.

Para que os alunos possam desenvolver as suas habilidades é essencial a função do professor em fornecer FB, auxiliando-os para, com maior facilidade, possam identificar as suas dificuldades e erros, aperfeiçoando as tentativas seguintes. Para poder desempenhar corretamente e oportunamente o FB foi de extrema importância a concepção dos planos de aula e a consequente preparação para estas, ao nível teórico e metodológico, solidificando o conhecimento prévio nas diferentes UD. Para além disso, é crucial a capacidade de observação do professor; sem esta a prestação de correções fica seriamente comprometida. A observação é basilar no desporto e dita a capacidade de jogadores e treinadores. Também no ensino da EF se assume como pilar para a boa prestação do professor. Esta é uma capacidade que se treina e se desenvolve após a formação inicial, formação esta que funciona na observação como os tijolos na construção de uma casa, atendendo que o conhecimento é indispensável à capacidade de observar.

Assim, observação e conhecimento organizam-se e completam-se para uma prestação efetiva do professor que anseia verificar melhorias nos seus alunos.

Ao longo de cada exercício movimentava-me pelo espaço, colocando-me em locais onde poderia observar todos e cada aluno, concebendo oportunidade para auxiliar quem necessitava. O posicionamento é muito importante para podermos controlar toda a turma, quer a nível do comportamento, pois os alunos sabem que o professor está atento e a observa-los, proporcionando a possibilidade de atuar diretamente sobre os alunos, incentivando-os a progredirem.

Inicialmente, a quantidade de FB que prestava era reduzida, muito por culpa da falta de à-vontade e nervosismo iniciais. Sentia dificuldade em analisar e identificar erros que os alunos cometiam. Os feedbacks que prestava eram sobretudo isolados, onde, após os imitar, abandonava o aluno. Não permanecia o tempo suficiente com ele para me certificar que compreendeu as novas informações e, mais do que isso, tinha a capacidade de as utilizar.

Contudo, ao longo do tempo percebi que esta não seria a forma correta de atuar. Senti a necessidade de, após o FB, manter o foco da minha atenção na prestação do aluno para, se necessário, voltar a emitir um novo FB.

É de assinalar que, somando aos feedbacks corretivos, considero de grande importância o FB como reforço positivo, que serviu, por vezes, para dar crédito e confiança aos alunos e, noutras, esse elogio destacou o seu valor e das suas capacidades, mantendo-os motivados para a prática.

A importância que atribuo ao FB está patente no excerto seguinte, retirado da reflexão da aula nº 65; *“Sou apologista, e coloquei isso em prática, de que mesmo sendo uma aula de avaliação (diagnóstico ou sumativa) não podemos descurar a aprendizagem e devemos efetuar correções aos alunos. Isto estava plasmado no plano de aula, e como, não podia deixar de ser, porque é intrínseco à minha postura como professor, fui efetuando correções e fornecendo feedbacks aos alunos no momento de avaliação. O mais importante é, sem dúvida, que os alunos possam desenvolver as suas capacidades – quer motoras, cognitivas ou sociais -, no decorrer de qualquer aula”*.

Visando também a constante evolução dos alunos, e contrariando o tendencialmente realizado, estabeleci que os alunos dispensados deveriam estar próximos da aula. É estratégias de muitos professores, em relação aos alunos dispensados, estruturar uma ficha de observação, com algumas perguntas sobre a aula, ou exigir um relatório sobre a mesma. Pessoalmente, considero que, para a maioria dos alunos, não há vantagens ou possibilidade de aprendizagens na aplicação desta medida. Sabemos que a maioria dos alunos é displicente e não se sente motivado para realizar este tipo de tarefa. Assim, e como é *“recorrente ter alunos dispensados o que faz com essas tarefas (recolher e arrumar o material) lhes sejam delegadas por forma a serem parte integrante da aula. (...) Os alunos dispensados continuam a executar funções dentro da aula, como árbitros, estatísticos e jornalista e são incutidos a atuarem como treinador, observando e tentando corrigir os colegas em exercitação e a tirar dúvidas com o professor”* (retirado da reflexão da aula nº 48 e 49).

A realização de folhas de estatística ou de fichas à imagem do Game Performance Assessment Instrument (GPAI), colocando os alunos que se encontram fora do exercício ou dispensados da aula a realizar o seu preenchimento, coloca-os dentro da tarefa e obrigando-os a uma melhor observação dos exercícios, com o qual também podem aprender, exigindo ainda uma maior aplicação por parte de quem se encontra a realizar os

exercícios, que se sente avaliado, aumentando a sua aplicação. Posso dar como exemplo o sucedido no decorrer das aulas do segundo período onde *“a estatística realizada no exercício final, que contemplava o jogo 4x4, foi proveitosa para posterior análise do estádio das equipas, mas sobretudo para o exercício em si, onde as equipas focaram grande parte sua atenção em conseguir realizar os três toques antes da bola ser enviada para o lado contrário, um dos meus grandes objetivos para esta unidade didática”* (reflexão da aula nº 48 e 49). O preenchimento das fichas projetadas mantém *“os alunos que estariam fora do jogo concentrados na observação e a consciencializar-se da importância da atenção e tomada de decisão para a eficiência das ações técnico-táticas”* (reflexão da aula nº 51 e 52).

Outras estratégias foram utilizadas ao longo do ano para manter a motivação e empenho dos alunos. Percebi que iniciar as aulas com jogos pré-desportivos predisponha positivamente os alunos para a sessão. Ao selecionar/arquitetar os exercícios tinha especial cuidado para que estes pudessem funcionar bem como ativação geral. Para além disso a competição e boa disposição deveriam fazer parte da dinâmica destes exercícios da parte inicial da aula. Reforçando o acima descrito transcrevo da reflexão da aula nº 47 que *“a aula iniciada com um jogo pré-desportivo predispôs de boa maneira os alunos para o seu desenrolar. É de apontar que estes tipo de exercícios funcionam muito bem como ativação geral, promovendo também um bom ambiente de aula”*.

Devo também apontar duas fichas que desenvolvi para aplicar no terceiro período. Uma delas era para meu uso pessoal durante a aula, onde atribuía pontuação, positiva ou negativa, a cada um dos alunos, em diferentes aspetos como comportamento, pontualidade, empenho ou companheirismo. Foram constituídas equipas onde, no final foi somada a pontuação de cada uma (somatório dos pontos individuais dos elementos da equipa) e estabelecida uma classificação final. A segunda ficha era para preenchimento individual dos alunos e *“integra componentes de domínio motor e sócio afetivo, onde, no final de cada aula, os alunos terão que nomear um colega que considerarem ter sido o melhor em cada um desses critérios”* (reflexão da aula nº 81 e 82)

O objetivo principal destas fichas está postulado na reflexão da mesma aula onde afirmo que *“pretende-se com isto que os alunos se empenhem ainda e percebam que a sua atuação está a ser observada e avaliada pelos restantes colegas e professores, estimulando um maior empenhamento e melhor comportamento, beneficiando as relações e a entreaajuda (aspeto a avaliar). Estas fichas foram bem recebidas pelos alunos e espero que tenham um efeito positivo”* (reflexão da aula nº 81 e 82).

“A utilização de objetivos intermédios nos exercícios três e quatro revelaram-se de grande importância elevando o empenho dos alunos” (reflexão da aula nº 47).

Como já tive oportunidade de referir no capítulo “Relação com alunos” acho indispensável que os comportamentos disruptivos chegam punidos de imediato. O diálogo é uma ferramenta eficaz que o professor deve utilizar na gestão do comportamento. É preponderante dar a entender aos alunos, no momento oportuno, pois o *timing* em que é feito é decisivo, quando o seu comportamento não adequado, o porquê, punindo-o se necessário. A criação de uma discussão de grupo, envolvendo toda a turma pode ser vantajosa em diversos sentidos. O reforço da ideia do professor por parte de alguns alunos, a vergonha sentida pelo infrator e a prevenção de um novo acontecimento por parte do mesmo ou de outros alunos são alguns deles. Tive oportunidade, infelizmente, de atuar desta forma no decorrer das aulas, com efeitos positivos, pois nas aulas seguintes os alunos tiveram uma postura completamente diferente; estavam serenos, obedientes, cumpridores. Isso foi relatado na reflexão da aula nº 63 e 64 onde declarei que *“no jogo houve lugar a picardias entre elementos de diferentes equipas e desentendimentos entre elementos da mesma equipa. Assim, os últimos quinze minutos da aula foram dedicados a uma conversa, onde reforcei que as más atitudes, o não saberem estar, não toleraram, o não ajudarem ou apoiarem os colegas, não saberem ganhar nem perder, não terá bons resultados no futuro em nenhuma das facetas das suas vidas. Aqui reforcei o papel do debate das notícias que se tem vindo a realizar e qual o seu objetivo. A maior parte dos alunos estava cabisbaixo, dando a entender que estavam a acatar a mensagem. No início da próxima aula relembrei este episódio, esperando que não se volte a repetir”*. Este reforço no início da aula seguinte sobre acontecimentos anteriores é também

importante para que estes não voltem a acontecer como reforço na reflexão da aula seguinte: *“Após os incidentes verificados na aula anterior, o comportamento inicial dos alunos foi muito bom, ressaltando que estava presente nas suas memórias a conversa tida no final. De qualquer forma, achei por bem, como tinha refletido, tocar nesse ponto, ressaltando que pretendia um bom comportamento ao longo da aula”* (reflexão da aula nº 65).

Modelo de Educação Desportiva

A aprendizagem das habilidades tem sido orientada pela abordagem tradicional de ensino; uma concepção tecnicista, desprovida de intencionalidade, contextualidade e de perturbação ambiental, no fundo das características e atributos inerentes do desporto e do jogo (Mesquita, 2009).

O Modelo de Educação Desportiva (MED) tem-se afigurado como tema de interesse e estudo por parte de investigadores e professores de EF há algumas décadas. Em 1982, Siedentop, baseado nas ideias de Huizinga e Callois sobre os jogos para conhecer, beneficiando a educação através do lúdico (Graça, 2008), “propôs, pela primeira vez, a criação de *Sport Educatintes*, na procura de contextualização da sua concepção de *play education*, através da implementação de ambientes de prática propiciadores de experiências desportivas autênticas” (Graça e Mesquita, 2007, p. 409).

O MED está intrinsecamente relacionado com as ideias construtivistas, que defendem a construção progressiva do conhecimento, fruto da interação entre sujeito e contexto, onde esta procura pela descoberta é prazerosa (CAMORIM, 2001).

Este modelo de ensino pretende que os alunos melhorem significativamente as suas habilidades, que os alunos estejam motivados com a prática nas aulas de EF, partilhando responsabilidades no decorrer da secção para que haja poucos comportamentos disruptivos, ambiciona que cada aluno saiba apreciar e apoiar o contributo oferecido por cada colega, possibilita a que alunos menos aptos se sintam parte integrante das atividades, comprometidos e tenham oportunidade de progredir. (Siedentop; Hastie; van der Mars, 2004).

O MED não se cinge ao ensino da EF, constituindo-se como um modelo apostado na humanização do desporto e incutir nos alunos a competência desportiva, a literacia do desporto e do entusiasmo pelo desporto (Graça e Mesquita, 2007), como patentei na apresentação do MED aos alunos

Competência desportiva

- Desenvolver as habilidades e a condição física específicas do Voleibol;
- Apreciar e ser capaz de executar taticamente um jogo de Voleibol

- Participar a um nível apropriado à sua habilidade e experiência
- Trabalhar em grupo para atingir objetivos comuns

Literacia desportiva

- Partilhar responsabilidades no planeamento e gestão da experiência desportiva;
- Assumir liderança responsável no contexto desportivo
- Trabalhar eficazmente dentro da equipa para atingir objetivos comuns;
- Conhecimento sobre os papéis a desempenhar e a sua aplicação.

O MED enfatiza o papel socializador do desporto, através de um papel ativo do praticante na organização de tarefas subsidiárias ao jogo e no próprio jogo. Existe patente neste modelo um equilíbrio entre a competição e a inclusão, que pretende reduzir as barreiras para o envolvimento no desporto.

Siedentop (1998) indica que o MED permite a desenvolvimento da capacidade de liderança de forma responsável, da cooperação e possibilita ainda, a participação a um nível adequado tendo em consideração a etapa de desenvolvimento do aluno. Assim, para a sua colocação em prática é necessário a criação de formas de jogo consonantes com a capacidade dos alunos, de forma a mantê-los motivados e participativos.

Siedentop (1998, p. 18) refere ainda que o “Sport Education has six key features, wich derive from how sport is conducted in community and interschool contexts (i.e., they derive from the authentic form of the activity within the larger culture). These features are seasons, affiliation, formal competition, culminating events, record keeping, and festivity”.

A época desportiva substitui a UD e não deve durar menos de 20 aulas (Siedentop, 1998). O grande número de aulas dedicadas a cada modalidade possibilita a aumento da diversidade de exercícios e do tempo investido em cada um, proporcionando “uma ideia de futuro, de transformação, de desenvolvimento da competência” (Graça e Mesquita, 2007).

O quadro competitivo é implementado no início da época desportiva, juntamente com a constituição das equipas, que deve ser cuidadosamente pensada para que sejam heterógenas e equilibradas, fomentando a competitividade. Graça (2008, p. 28) afirma que “a valorização da competição

como elemento central da experiência desportiva obriga a cuidar criteriosamente da formação das equipas, permite distinguir as noções de treinar e competir e acentuar as componentes festiva e de fórum de competência da competição desportiva institucionalizada”.

A filiação promove a integração dos alunos em equipas, o que promove a integração dos alunos em equipas e, concludentemente o sentido de pertença ao grupo, onde a variedade dos papéis assumidos, seja como jogadores, árbitros, treinadores, estatísticos ou jornalistas, amplia as vivências, promovendo um desenvolvimento mais global dos alunos (Graça e Mesquita, 2007).

O registo dos resultados deve marcar presença de forma a valorizar a competição e a formalizar o processo.

Percebe-se, desde logo, que a configuração deste modelo de ensino, com potencial para proceder a alterações do comportamento a nível social e afetivo, devido à diversidade de papéis assumida pelos alunos e possibilidade imensa de inter-relações (seja de companheiro ou adversário) e o conteúdo competitivo são uma atração para os profissionais da EF procederem à sua implementação.

As expectativas iniciais para a aplicação deste modelo não eram animadoras. Calculei grandes dificuldades no controlo do comportamento dos alunos, devido à maior autonomia e ao maior à-vontade de que estes iam dispor. Acrescendo a isso, presumi que a responsabilidade e capacidade exigida aos alunos, para desempenhar os diversos papéis inerentes ao modelo, não estivesse presente nos elementos da turma.

Outros fatores influenciaram as minhas perspetivas na inclusão do MED, como a constante dimensão competitiva - que poderia criar atritos, quer dentro da mesma equipa, quer interequipa -, o desrespeito pelo aluno com função de árbitro, a dificuldade e pouco interesse no preenchimento de fichas estatísticas, papel de jornalista, etc., levando à desmotivação dos alunos – e do próprio professor - ao longo da época desportiva.

Por todos estes meus receios decidi implementar o modelo na modalidade de voleibol, por ser aquela em que me sinto mais à-vontade e confiança. Pensei que seria indispensável transmitir aos alunos as características do modelo, os critérios que o balizam e as exigências que lhes

seriam colocadas. Esta explicação global deu-se ao longo de uma aula teórica que precedeu o início da UD. Para que pudesse sensibilizar os alunos para a preponderância da implicação do seu trabalho, em aulas que seria para eles, realçando a importância do companheirismo e fair-play recorri a uma apresentação digital, com fotografias que ficariam na sua memória.

De forma a controlar o comportamento dos alunos foi necessário uma construção consciente dos grupos. Tentei formar equipas heterogéneas, ponderando cuidadosamente a inclusão, em cada uma delas, de um aluno com maior perfil para desempenhar o papel de capitão. Este aluno deveria ser capaz exigir dos colegas um grande compromisso para com a equipa, de mediar as ações dos seus colegas, fomentando um espírito de companheirismo e empenho.

A criação de grupos que se mantêm ao longo do ano é positiva em diversos aspetos. Em primeiro lugar a manutenção dos grupos de trabalho eleva a competição entre os mesmos e a veemência entregue por cada um. Isto beneficia o aproveitamento, pois, mesmo que não haja competição direta, cada grupo quer ter o melhor resultado relativo nos objetivos proposto para cada exercício. Para além disso, no que concerne à gestão do tempo os ganhos são significativos, visto que não há perda de tempo na formação de grupos.

De forma elevar a motivação dos alunos Graça (2008, p.28) refere que na implementação do MED “interessam formas de jogo adequadas às capacidades dos alunos, capazes de motivar e mobilizar a participação relevante de todos os alunos, e capazes de proporcionar uma competição de qualidade”.

No primeiro contacto com esta nova perspetiva das aulas, os alunos ficaram bastante curiosos, interessados e ansiosos, contudo houve algum tumulto em relação à constituição das equipas, que se afigurava como um obstáculo a ultrapassar.

Como sugerido por Siedentop, a época desportiva foi planeada para vinte aulas, no entanto errei ao planear a pré-época para demasiadas aulas: doze. Pretendia que nesta fase inicial os alunos desenvolvessem as habilidades técnicas e capacidades táticas para, no momento de competição, estarem munidos de aptidões para jogarem competentemente. Contudo, esta

primeira fase, onde a competição existente não é formal, não tão motivante como a fase da época, onde o empenho dos alunos é maior. Assim, as reflexões no início da UD resultaram no encontro desse erro e posterior correção. Foi visível que durante o período competitivo o compromisso e entrega dos alunos cresceram declaradamente.

A competição mantinha os *“alunos muito empenhados em aprender e desenvolver as suas capacidades. Apercebo-me que esta atitude em muito tem que ver com a competição interequipas que se avizinha”* (reflexão da aula nº 45 e 46).

No entanto, esse mesmo envolvimento competitivo transportou consigo aspetos negativos, como as discussões e picardias resultantes em momentos de jogo. Na aula número 63 e 64 *“o último jogo não foi realizado pelo mau comportamento e más atitudes observados. No jogo houve lugar a picardias entre elementos de diferentes equipas e desentendimentos entre elementos da mesma equipa. Assim, os últimos quinze minutos da aula foram dedicados a uma conversa (em grande parte um monólogo meu), onde reforcei que as más atitudes, o não saberem estar, não toleraram, o não ajudarem ou apoiarem os colegas, não saberem ganhar nem perder, não terá bons resultados no futuro em nenhuma das facetas das suas vidas. Aqui reforcei o papel do debate das notícias que se tem vindo a realizar e qual o seu objetivo”* (reflexão da aula nº 63 e 64).

Encontrava-me numa fase em que possuía já um conhecimento sustentado dos alunos. Concordando absolutamente com os benefícios da execução de várias tarefas para o crescimento global do aluno, perspetivei que a aplicação do papel de jornalista não seria encarada com seriedade. Não obstante, tendo em consideração que com esta função pretendia não exigir, mas estimular a criatividade e potenciar a capacidade de trabalho, decidi dar o benefício da dúvida aos alunos, atribuindo esta função aqueles que estavam dispensados da aula. Rapidamente percebi que esta função era negligenciada, principalmente por exigir trabalho de casa. Assim dei primazia a todas as outras funções, percebendo que ao desempenhá-las os alunos ganhariam muito mais.

Os papéis de juiz de jogo, treinador, estatístico foram desempenhadas com perícia e os alunos que as desempenhavam e as decisões ou comentários

que realizavam, ao contrário do que poderia prever, eram bem aceites pelos colegas. O maior obstáculo a vencer foi o maior embaraço de alguns no seu exercício, onde tinha que os incentivar e apoiar com maior tenacidade.

Foi com grande satisfação que observei a compreensão pelos diferentes papéis desempenhados pelos colegas, certamente porque havia o peso de já terem sentido a dificuldade dessa missão.

O espírito de equipa foi desenvolvido em todas as equipas, contudo as relações de cooperação e entreajuda foram mais evidentes numas do que noutras.

Foi ainda possível verificar que em cada grupo, devido à ânsia de ganhar, surgia a tentativa de colocarem mais tempo em campo uns elementos em detrimento de outros. Os alunos foram alertados para o jogo em equipa e entreajuda entre os elementos, sobretudo dos mais hábeis sob os menos hábeis. Facilmente compreenderam a importância da equidade e contemplaram a participação de todos nas diversas funções. Para maior controlo e certeza de que todos participariam no jogo, foi criada uma regra de rotação: após conquista do ponto, recuperação do serviço e realizada a rotação, o aluno que ocuparia a posição 1 seria substituído pelo aluno que se encontrava de fora. Desta forma havia a certeza de que todos os alunos teriam a mesma oportunidade de prática e não se sentiriam inferiores e rejeitados.

Em determinados momentos era notório a envolvimento dos alunos nas aulas, imbuídos do espírito competitivo, observando-se um ambiente semelhante a um clube desportivo.

A autonomia atribuída à turma faz com que se sintam capazes, dando a ilusão de que não seria necessário professor. A ativação geral era liderada pelo capitão de cada equipa, sem que o professor tivesse que intervir. Contudo, durante as aulas, o meu papel mantinha-se e o auxílio e correções eram, sempre que necessário, prestados aos alunos.

O evento culminante foi realizado num formato que abrangeu a participação de várias turmas, participando as duas turmas de nono ano e a turma de CEF. Aqui houve lugar a todo um envolvimento festivo e a bancada encheu-se de alunos, professores e pais para assistirem aquele espetáculo desportivo. Houve toda a rotina de um jogo formal e era notória a ânsia dos alunos. Dias antes do evento culminante os alunos fervilhavam de emoções ao avizinhar-se

a sua prestação final da Época, onde o seu desenvolvimento seria avaliado contra alunos de outras turmas.

É no novelo de experiências, de sensações, emoções, responsabilidades e na relação com os outros, que os indivíduos constroem a sua personalidade e que ampliam os seus conhecimentos. Foi vantajoso a elaboração do evento final nestas condições, possibilitando a partilha e interação com elementos com quem não se relacionam com tanta frequência. Tal como referido anteriormente, o MED revela-se assim uma ferramenta potenciadora do desenvolvimento sociocultural e inter-relacional dos alunos, sendo este um dos meus alvos ao longo desta UD.

“A responsabilidade conferida aos alunos no desempenho das diversas funções provocou neles o aumento da atenção e da concentração no jogo. No papel de estatísticos analisaram os desempenhos das equipas, verificando a sua evolução. Para além disso, o desempenho desta função obriga os alunos, que estariam fora do jogo, concentrados, a observar e a consciencializar-se da importância da atenção e tomada de decisão para a eficiência das ações técnico-táticas” (reflexão nº 51 e 52), ou seja, a estarem em constante aprendizagem, mesmo fora da tarefa prática. A existência deste papel exigia também um maior empenho por parte dos praticantes, que se sentia em constante avaliação. Esta afirmação está postulada e claramente visível na reflexão da aula nº 48 e 49 onde refiro que *“a estatística realizada no exercício final, que contemplava o jogo 4x4, foi proveitosa para posterior análise do estádio das equipas, mas sobretudo para o exercício em si, onde as equipas focaram grande parte sua atenção em conseguir realizar os três toques antes da bola ser enviada para o lado contrário, um dos meus grandes objetivos para esta UD”*.

Ao desempenharem a função de árbitro analisaram as regras e procuram colocá-las em prática, podendo conduzi-los ao seu estudo autónomo. Já o desempenho das funções de juizes de mesa possibilitou aos alunos conhecerem a parte “mais burocrática” da competição.

A execução destes diversos papéis permitiu aos alunos conhecerem e compreenderem de melhor forma o fenómeno desportiva e como se processa o desporto institucionalizado.

A avaliação, realizada em forma de jogo, é mais significativa possibilitando a observação real das habilidades técnico-táticas dos alunos. A verdadeira avaliação é realizada em exercícios contextualizados, (Graça e Mesquita, 2007) “procurando-se um alinhamento da instrução com a avaliação. Deste modo, as práticas de avaliação não suspendem o processo de aprendizagem, são, antes de mais, oportunidades para os alunos aprenderem e exercitarem os resultados desejados e receberem FB sobre o desenvolvimento da sua aprendizagem” (Graça e Mesquita, 2007, p. 409).

Em tom de conclusão, considero que o facto de os alunos se encontrarem perante diversos constrangimentos permite que aumentem a sua capacidade de análise, de observação, de reflexão e, acima de tudo, o seu envolvimento com a prática e com os seus pares.

Valores do desporto – Debate de notícias

Pierre de Coubetin (1918, p.77) refere que “Pero el deporte puede hacer algo más por nosotros. nos asegurará para el mañana, si sabemos permitirselo, el bien asencial, fuera del cual no es posible ningún arreglo permanente: la paz social”.

Foi este pedagogo, referenciado na filosofia grega e dos ideais clássicos que plantou as raízes do conteúdo pedagógico e educativo do desporto (Bento, 2002), os quais também balizam a atuação do profissionais da EF.

A Carta Olímpica (2001) esclarece nitidamente que o desporto é provido de um conjunto de princípios e regras morais que extravasam a componente física ao declarar que o “blending sport with culture and education, Olympism seeks to create a way of life based on the joy of effort, the education value of good exemple, social responsibility and respect for universal fundamental ethical principles”.

Os valores do desporto estão explanados no seu historial desde o movimento Olímpico, forjados no conceito de areté. Areté traduz-se em hombridade, valor, e define um conjunto de características que elevam quem as possui a um ser superior (Rubio; Carvalho, 2005). Este ideal olímpico, que pretende a busca de um comportamento cavalheiresco no desporto, deve ser um exemplo para a prestação cívica e melhor comportamento social de todos.

“O vigor, a saúde, a beleza, a força e a destreza são considerados expressões da *areté* do corpo ao passo que a sagacidade, a bondade, a prudência, o senso de justiça, o amor às artes e a agudeza mental são areté do espírito” (Rubio; Carvalho, 2005, p. 351).

Garcia (2002, p, 219) assevera que “desporto e axiologia encontram-se lado a lado, não sendo possível desligar a prática desportiva do sistema de valores prevalectes em determinado momento ou local”.

Matos (2006, p. 149) afirma que “discutir o desporto no plano ético não é um luxo, (...) é algo imperioso na construção de um desporto promotor do *Homem*”. A mesma autora (2006) refere que o Homem está em constante aprendizagem, aprendizagem que se faz, também, pelo desporto, para o despoletar da dignidade em cada um.

O símbolo desportivo é relevante para a condição humana, e tudo que a caracteriza, o que nos envia para a necessidade de analisar a sua substância ética e moral (Bento, 2004).

Contudo, o desporto não é perfeito, têm falhas reveladoras da sua criação pelo homem, imperativos da economia, enviesados pela condição de género, da ideologia política.

Na aula de EF os estudantes “no sólo aprenden conductas y conocimientos, sino todo un conjunto de actitudes y de prácticas sociales que les sirven para la construcción de sus identidades” (Devís; Miguel; Sparks, 2005, p. 73), muito por meio do currículo oculto, que é um meio poderoso com que o professor transfere normas, valores e formas de atuação social. O professor, na sua conduta na sala de aula, no seu padrão de comportamento, nas experiências que proporciona aos alunos, nas decisões que toma, na ênfase que coloca num aspetos e negligencia outros, etc., promove a troca de crenças, condutas que resulta numa influência educativa para os alunos. (Devís; Miguel; Sparks, 2005).

Lipovetsy (1983) fala de uma sociedade vazia de valores. A indiferença dos jovens cresce e a autoridade do professor perde valor para uma nova forma de educar, os media. Mas como professor não quero perder oportunidades de educar os alunos em conveniência com aquilo que acredito serem bons valores.

A escola e, particularmente, a aula de EF, representam, também, uma oficina de valores. Como notificam Matos, Batista e Natividade, “a educação acutal propõe que os professores ajudem os alunos a clarificar os seus próprios valores” (2004, p. 186). A escola deve estabelecer-se como uma instituição integradora, capaz de lidar com as diferenças e levar os alunos a respeitá-las, comprometendo-se, desta forma, na construção de valores, quer através do currículo ou das interações pessoais. (Matos; Batista e Israel, 2004).

Como acima referido, o próprio currículo nacional do terceiro ciclo (2001) explicita como objetivo o ensino e aprendizagem de conteúdos relacionados às normas, valores, regras e atitudes. Neste particular, a EF é um terreno fértil para lidar com questões da atitude social (Nicoletti; Rangel, 2004).

De forma a poder utilizar, sobremaneira, os valores do desporto para influenciar positivamente a turma, decidi, no segundo período,

complementando a aplicação do MED, desafiar os alunos com uma nova atividade. Todas as semanas, nas aulas de noventa minutos, um dos grupos seria responsável por pesquisar e apresentar à turma duas notícias sobre que tivessem por base o desporto, uma em que os bons valores eram explanadas e, outra, onde maus valores estariam patentes, pois, como já referido acima, o desporto não é somente coisas boas.

Foi antecipadamente concebido como objetivo para esta atividade a criação de um espaço e tempo onde os valores, a ética e a moral fossem o tema central. Em cada momento era organizada uma tertúlia, envolvendo os valores explanados em notícias desportivas, estabelecendo pontes e projetando-os para a vida social e escolar dos alunos, observando as diferentes perspetivas dos intervenientes.

Aquando do debate criado à volta das notícias, apresentadas por cada grupo, os alunos eram dispostos em meia-lua. Esta disposição permitia que eu pudesse observar todos os alunos, evitando comportamentos disruptivos. Para além disso cria um sentido de igualdade, onde todos falam e são ouvidos, havendo a exigência de que cada um falasse na sua vez.

A crise de valores das gerações mais jovens é, muitas vezes, argumento para os professores se alhearem da tarefa de educar. O fosso axiológico observado entre gerações, que não se afigurava muito fundo neste caso particular, acabou por se revelar uma ravina. Os mais jovens vivem num cenário onde, aquilo que não os afeta diretamente é como uma cena de teatro, como, como por exemplo, a violência parece ser um adorno do desporto. Posso dar como exemplo uma das aulas em que *“desenrolou-se uma discussão sobre as experiências dos alunos nos seus clubes e percebe-se que, infelizmente, para eles, os acontecimentos violentos devem fazer parte do mundo desportivo, quase como que um entretenimento extra. Afirmaram também que nos jogos disputados nos seus clubes, esses confrontos também acontecem e onde os atletas estão muitas vezes envolvidos”* (reflexão da aula nº 60 e 61).

O anteriormente relatado *“foi uma oportunidade que tive para demonstrar que a violência não faz parte do interesse e finalidade do desporto nem dos valores olímpicos e que esses comportamentos são frequentes em quem tem uma má postura na sua vida pessoal”* (reflexão da aula nº 60 e 61).

Contudo esta atividade poderia ter sido mais produtiva se a capacidade de trabalho e organizativa dos alunos fora das fosse superior. A preguiça, o desinteresse, a negligência e o desprazer dos alunos numa tarefa a que não estão habituados, que sai da rotina, e os obriga a trabalhar fora do espaço de aulas, faz com estas atividades não atinjam o resultado que se pretende inicialmente. Alguns grupos não pesquisavam as notícias, sendo que era necessário improvisar a discussão em torno de um acontecimento desportivo recente, sugerido pelo professor. Sem embargo, apesar de alienado um dos objetivo, que seria proporcionar o desenvolvimento da capacidade de trabalho em grupo e de relacionamento interpessoais em torno de um atividade de labor, o dinamismo era imposto, onde, oportunamente tentava influenciar a formação dos alunos, assente num conjunto de princípios e regras morais. Recorrendo a Reppold Filho (2006) sublinho que esta era uma tentativa de combinar desporto, com cultura e educação, baseada no valor educacional, respeito a princípios éticos, tentado colocar o desporto ao serviço do desenvolvimento harmonioso do aluno, sublinhando a importância da construção de uma sociedade pacífica e com dignidade.

Esta tentativa está implícita na reflexão da aula nº 54 e 55, no excerto onde relato que *“o debate sobre as notícias encontradas pelos diferentes têm-se revelado muito positivo. Não se pode negar que em detrimento dessa atividade, algum tempo de atividade motora é negligenciado. Contudo, é importante a tertúlia criada em redor dos valores da sociedade que são explanados no desporto e a construção de uma comparação com a sua vida social e escolar e, também, dar a entender que o desporto é um fenómeno complexo, que retrata aquela que deve ser a postura pessoal correta na vida, onde a dedicação, o empenho, o esforço, o método, a disciplina, as regras, a vontade, a inclusão, a aceitação e a justiça devem estar sempre presentes”*.

Mais importante do que concluir, importa abrir novos caminhos para o futuro, acreditando que esta atividade tem um grande potencial educativo e poderá ter efeitos muitos positivos nas crianças e jovens que serão meus alunos no futuro.

Esta experiência deve servir como exemplo, onde acredito que a implementação e criação de rotinas da atividade, desde o início do ano, podem

ser benéficas para que os alunos cumpram, com rigor, a sua parte e tratem as notícias sempre que se avizinhar o momento do seu grupo.

Para além disso, como professor, devo munir-me de notícias que poderão servir de pano de fundo para o debate, sempre que algum dos grupos não cumprir com a sua parte.

Finalizando, faço minhas as palavras de Bento (2004, p. 78-79), que sublinham os valores do desporto na criação de um ser humano mais digno, mais nobre, ao dizer:

“Ora os valores do jogo, adquiridos e cultivados no campo desportivo não se confinam a esse espaço; transitam para além dele, para um quadro mais lato e abrangente. O mesmo é dizer que não se ensinam e aprendem apenas para ter valimento no desporto, mas sim e essencialmente para vigorarem na vida, para lhe traçarem rumos, alargarem os horizontes e acrescentam metas e meios de alcançar”.

Professor reflexivo

As zonas indeterminadas da prática – incerteza, singularidade e conflito de valores – escapam às normas da racionalidade científica. Quando uma situação é variável, a solução técnica do problema depende da construção prévia de um modelo bem definido. Quando um prático reconhece uma situação como única, não pode tratá-la apenas através da aplicação de teorias e técnicas preconcebidas e derivadas do seu conhecimento profissional.

“Contudo, são precisamente estas zonas indeterminadas da prática aquelas que os profissionais práticos e os observadores críticos têm vindo a considerar, ao longo das últimas duas décadas e de uma forma cada vez mais clara, como centrais para a sua prática profissional” (Schön, 1987, pp. 6-7).

Silva (sem data) afirma que Dewey e Freire aproximam-se no sentido em que ambos consideram fundamental o saber ensinar a pensar, na dualidade entre experiência e pensamento. Ambos os autores afirmam que a verdadeira liberdade apenas será alcançada através do pensamento e da capacidade de saber examinar e agir independentemente de uma influência externa.

Para além de ensinar a pensar, o próprio professor deve balizar a sua atuação no pensamento reflexivo, sendo, ele próprio, capaz de através do pensamento, examinar e atuar.

Jacinto (2003) afirma que o professor desempenhará um papel ativo na sua formação, rejeitando modelos exteriores e tornando-se uma figura independente ou modelo de si próprio, no sentido que descobre o seu modo de ensinar, a sua autonomia, a consciência dos seus interesses, capacidades e confiança para tomar decisões e resolver problemas no contexto educativo. Ao revelar capacidade de interpretação, análise e criatividade torna-se sujeito da própria formação e não objeto de formação.

Vieira (1993) assevera que da interação entre o saber e o ciclo prática-reflexão, resultam teorias e sistemas individuais e o desenvolvimento da competência profissional. Neste processo, a reflexão constitui-se como basilar para a reestruturação de saberes anteriores, partindo da experiência prática.

Alarcão (1996, p. 174) corrobora que a reflexão é preponderante para a prática pedagógica ao declarar que “refletir para agir autonomamente parece ser uma das expressões-chave no contexto educativo.

Jacinto (2003), baseada nas ideias de Schön, aponta a existência de três processos de reflexão: a “reflexão-na-ação”, a “reflexão-sobre-a-ação” e a “reflexão-sobre-a-reflexão-na-ação”.

Um aspeto fundamental para o crescimento profissional é a reflexão. A reflexão representa um critério fundamental no meu crescimento ao longo do EP e é capital para o desenvolvimento do conhecimento construído com elementos que resultam da observação e recolha de informação constantes, alicerçados pelos conhecimentos académico e dos que resultam da prática.

A necessária tomada de decisão é dependente da reflexão, estruturada num processo em que a recolha de informação, a reflexão, a decisão e a aplicação/adaptação estão interligadas de forma continuada, como demonstra o esquema seguinte:



Figura 2 – Interligações no processo de reflexão

Schön (1992) define que o processo “reflexão-na-ação”, desenvolvido no momento de prática, constrói-se numa série de momentos onde estão envolvidos a observação, a surpresa, a reflexão e a reformulação. Isto implica que, perante determinada situação imprevista, o professor tome decisões, reformule estratégias, delineie novas abordagens, modifique exercícios.

A “reflexão-na-ação” foi preponderante na minha atuação na sala de aula para, quando detetados erros, incongruências, inadequações, má conduta, etc., pudesse ser capaz de agir e criar alternativas para uma situação problemática.

A “reflexão-sobre-a-ação” é uma análise sobre a ação e pressupõe um distanciamento em relação a esta. É uma reconstrução mental da ação, quando nesta se observa algo inesperado, ou a vislumbramos de forma diferente do habitual (Alarcão, 1996).

A “reflexão-sobre-a-reflexão-na-ação” é o processo que se realiza, também após um afastamento da prática, tendo determinadas repercussões no futuro, leva o professor a progredir e auxilia na compressão de determinadas circunstâncias e dúvidas, levando à conceção de soluções (Alarcão, 1996; Jacinto, 2003).

Schön (1992, p. 85), aludindo a Hainer refere que “só se pode ter uma nova perspectiva sobre alguma coisa após nos termos afastado dela”.

A reflexão representou um aspeto crucial no EP, onde pude analisar a minha forma de planear, de agir, e de avaliar, ou seja, refletir criticamente a minha própria experiência, objetivando a melhoria da minha atuação pedagógica. Através da reflexão concebeu-se a construção e transformação de saberes, contribuindo para a edificação de novos conhecimentos e de mudar a atuação prática, impulsionando a minha capacidade de agir com autonomia. Isto é fundamental, quando observada a posição de Vieira (1996), ao referir que a conduta reflexiva assenta em três pressupostos base: prática; reflexão e autonomia.

Aos três pontos referidos por Vieira, suportando em Alarcão (2006), tomo a liberdade de adicionar um quarto elemento: o conhecimento. Quando

refletimos sobre a ação temos, obrigatoriamente, que possuir referenciais que nos guiem e iluminem. O conhecimento adquirido ao longo deste ciclo de estudos e construído constantemente na prática pedagógica deste EP, serão a base para a reflexão, que resultará em novos saberes e na reconstrução de outros. Wallace, referenciado por Alarcão (2006, p.179) declara que o estabelecer a relação “entre saber documental e o saber experiencial que, através do que se chama ciclo reflexivo (prática/reflexão), conduz ao desenvolvimento da competência profissional”.

Com relação a este ponto devo agradecer à postura do PC, pois, na sua atuação, não recorreu a um estilo diretivo ou hierárquico; não se apresentou como detentor do saber, prescrevendo e demonstrando o que (na sua concepção) é correto, eliminando o que (novamente no seu ponto de vista) é errado, concebendo margem para o erro. Desta forma, a sua supervisão deu espaço para o desenvolvimento da minha autonomia, assumindo um papel mais passivo, e não se ostentando como um modelo a seguir. Esta atitude permitiu-me errar, reconhecer os erros e refletir sobre eles. O erro, foi parte fundamental do meu EP, e devo considera-lo como parte integrante e até estruturante do processo de aprender a ensinar.

A “reflexão-sobre-a-reflexão-na-ação” que acontecia imediatamente após a aula, com o PC foi um alimento nutritivo para o crescimento da minha capacidade de refletir e incidir sobre o essencial e no meu crescimento como professor. Para além disso, as observações do seu saber-fazer na sua atuação pedagógica, como profissional mais experiente, foram um excelente momento para perceber boas estratégias.

Reunindo ao acima descrito, a observação e análise crítica/reflexiva das aulas dos meus colegas estagiários proporcionaram a oportunidade de, com a devida distância, observar e refletir aspetos que, durante a prática pedagógica, não temos a capacidade de avaliar.

A criatividade na articulação com os requisitos de ser professor como dinamizadora da prática

Matos (1991), baseada em Locke, refere que existem aspetos que se interligam com o conhecimento na construção do professor, tais como:

- Entrega e compromisso face ao conteúdo da disciplina de EF;
- Inclusão de elevados padrões morais e éticos;
- Criação de um estilo pessoal de ensino;
- Condicionantes do contexto da prática;
- Experiência.

Ou, segundo Maia, sustentado em Shulman que refere existem diferentes categorias do conhecimento:

- Conhecimento do conteúdo;
- Conhecimento pedagógico geral;
- Conhecimento do currículo;
- Conhecimento dos alunos e das suas características;
- Conhecimento do contexto educativo;
- Conhecimento dos objetivos, finalidades e valores educativos.

Matos (1991, p. 231) afirma que “o desenvolvimento de um professor é sobretudo um processo de tornar-se professor”, ao que acrescenta que “a formação do professor é um processo permanente e contínuo”.

Argumentos teóricos sólidos para afirmar a sua profissionalidade pedagógica. Desenvolver um conjunto de conhecimentos especializados para aplicar corretamente no PEA.

Graça (1999) refere que Shulman introduziu a denominação de “Pedagogical Content Knowledge”, que traduzimos como “Conhecimento Pedagógico do Conteúdo”, para descrever o conhecimento resultante das modificações que o professor realiza no conteúdo com o objetivo de o tornar perceptível para os alunos. Portanto, o professor para além de um conhecimento sustentando do conteúdo, terá que o saber revelar e expor. Podemos considerar como uma transcendência pedagógica da matéria de ensino.

Acrescentado, Vickers (1990) definiu dois tipos de conhecimento; o declarativo e o processual. O primeiro consiste no conhecimento que o professor tem do conteúdo da EF e da sua relação com as ciências do desporto. A partir deste nasce o conhecimento processual, que se refere aos processos e metodologias de ensino.

Não basta saber o que ensinar. Terá também que saber como ensinar e que saber a quem vai ensinar. O professor tem que estar atento à diversidade do Homem explanada na sua turma, de forma a proporcionar a aprendizagem e o desenvolvimento de todos os integrantes (Maia, 2009).

É requerida uma análise atenta e pormenorizada dos alunos que possibilite um planeamento e atuação com significado, que atinja os alunos.

Através de uma boa relação com os alunos e um ensino repleto de significado foi possível chegar mais próximo da turma mantendo os seus integrantes motivados no decorrer de todo o ano letivo.

O desporto é uma atividade que pode ser observado de uma perspetiva global. Nele encontramos competências, saberes, estratégias, a condição física, a saúde, no seu sentido lato: física e psicológica, relações sociais, valores morais, etc. O professor deverá ser capaz de articular todos estes fragmentos de um fenómeno valioso e rico, de forma a criar estratégias de ensino com verdadeiro potencial para o desenvolvimento integral dos alunos. Isso só será possível assumindo um intrínseco compromisso com a profissão e o ato educativo, não descurando qualquer parte deste todo imenso e complexo que é o ser professor.

A observação é uma técnica que permite obter dados a partir do comportamento exterior do aluno ou do grupo.

Carrasco (1989) postula que para que a observação tenha valor deve ser metódica, tendo em conta os seguintes aspetos:

- Planear: saber o quê, o como, o quando;
- Procurar ser objetivo e, para isso, não devemos emitir uma correção logo após uma primeira observação ou formular um juízo com base num único episódio observado;
- Proceder ao registo de observações;
- Comparar, sempre que possível, as próprias observações com as de outras pessoas.

Neste último item foi de extrema importância, ao longo deste EP, a possibilidade de refletir e comparar opiniões com o PC e com os colegas estagiários.

A observação está intrinsecamente relacionada com o conhecimento. Quando mais suportado este for sobre, por exemplo, uma determinada modalidade, mais argumentos teremos a suportar a nossa capacidade de observação. Todos compreenderemos que para se ser juiz de uma modalidade específica, ginástica, por exemplo, teremos de ter um enorme conhecimento sobre a modalidade, que nos permita uma observação rigorosa de cada representação, de cada elemento, de cada movimento.

Percebe-se que a observação é um requisito fundamental para o professor, como postula Capel (1997, p. 48) ao dizer que “central to your development as a teacher is your ability to observe and analyse what is happening in lessons”.

Suportada no conhecimento, é essencial para a reflexão e para a avaliação. A “reflexão-na-ação” só é possível se, com a nossa capacidade de observação desenvolvida, detetarmos incoerências na sala de aula. Aliás, qualquer reflexão terá que partir da observação.

A reflexão obriga a um mergulho no mundo interior, com as condições do seu ser, repleto de conotações e correspondências, valores, ligações e correspondências, de relações e interesses. O conhecimento académico, teórico, científico é considerado instrumento de reflexão se for integrado significativamente, interpretando a realidade concreta, o tempo, o lugar, as pessoas. (Goméz, 1992).

Portanto, a análise e conhecimento do cenário educativo em que estamos inseridos é relevante para formularmos reflexões com valor contextual.

A avaliação permite-nos a retroação sobre os elementos da estrutura e do processo educativo, do que estava estabelecido e parece não mais se enquadrar. Permite a reformulação dos objetivos, para modificá-los e aperfeiçoá-los, à luz dos resultados (Carrasco, 1985). É importante refletir sobre a avaliação, pensando na criação de elementos que vão favorecer o desenvolvimento dos alunos.

Chego ao ponto em que refiro a criatividade como um dos aspetos fundamentais a desenvolver, fundamentada pelos critérios essenciais da profissionalidade pedagógica. Verificou-se acima a dependência dos vários fatores, indissociáveis da atuação pedagógica, para que cada um deles possa, de facto acontecer, e, mais do que isso, com relevância.

Visando o desenvolvimento do aluno criamos planos de aula, recheados de exercícios, que visam proporcionar ao aluno um conjunto de meios para atingir os objetivos gerais e específicos delimitados para cada aula, UD, período ou ano letivo. Desta forma, articulando o conhecimento que tem dos alunos, a disponibilidade de material, as observações realizadas, as avaliações que vão sendo concretizadas, as reflexões que fluem, e os objetivos determinados, o professor arquiteta estratégias, métodos e exercícios que responderão às suas necessidades e às suas circunstâncias.

Não tem qualquer relevância prática a utilização dos famosos livros de mil e um exercícios para os planeamentos das secções. Estes são construídos sem uma interpretação, sem a atribuição de um significado; são como a utilização de palha para a estruturação de uma casa, que facilmente frustra e desilude o seu construtor.

Na realização do planeamento o professor deve, segundo Cortesão e Torres (1991) proceder a uma série de interrogações:

- Adequei o planeamento ao contexto?
- Tomei em consideração os recursos disponíveis?
- É passível de ser executado sob as características e condições existentes?
- Corresponde aos interesses e necessidades dos alunos?
- Atentei nas aprendizagens anteriores, objetivando a progressão pedagógica?

A análise e resposta criativa às necessidades dos alunos, tendo em conta o contexto, possibilita criar estratégias de atuação pertinentes e admite decisões que proporcionam a adequação da ação educativa à forma peculiar de aprendizagem dos alunos. Esta abordagem, que desenvolve as capacidades essenciais do professor, constante reflexivo na busca pelo melhor para os seus alunos, permitiu o essencial da atuação pedagógica, ou seja, um

incremento visível das suas capacidades dos alunos, em direção aos objetivos propostos.

Configuração Avaliação

Tyler (1999, p. 104-105) declara que “the process of evaluation is essentially the process of determining to what extent the educational objectives are actually being realized by the program of curriculum and instruction”. O mesmo autor (1999, p. 110) continua, dizendo que “the process of evaluation begins with the objectives of the educational program. Since the purpose is to see how far these objectives are actually being realized, it is necessary to have evaluation procedures”.

Carrasco (1985, p. 9) afirma que “o juízo de valor que se obtém a partir da medição, ao compara-la com a norma estabelecida, é uma avaliação”. O mesmo autor, concordando com Tyler (1985), refere que o desígnio do trabalho escolar tem em consideração o cumprimento de objetivo pré-estabelecidos. Assim, para se verificar se o resultado do trabalho realizado está em conformidade com o proposto inicialmente, deverá haver lugar para uma avaliação, verificando se os alunos atingiram o determinado nos objetivos.

O processo de avaliação das aprendizagens dos alunos é de âmbito qualitativo, no final de cada um dos três períodos letivos, e é conduzido pelo professor titular da disciplina, mas envolve também:

- a) Os alunos através da sua autoavaliação;
- b) O conselho de docentes da turma;
- c) Os técnicos do ensino especial, quando se justifique.

Os critérios de avaliação para a área disciplinar de EF foram definidos em conselho de área disciplinar, bem como as competências a atingir de acordo com o currículo nacional e aferidos e aprovados pelo conselho pedagógico, constituindo referenciais comuns a todos os docentes do agrupamento. Isto torna a avaliação interturmas mais íntegra e justa.

A avaliação sumativa tem lugar no final de cada um dos três períodos letivos e expressa-se quantitativamente numa escala de um (1) a cinco (5) valores. A avaliação sumativa tem sempre em consideração a prestação dos

alunos nos períodos letivos anteriores, ou seja, não se considera apenas a performance no corrente período letivo, sendo, portanto, contínua.

No âmbito da avaliação sumativa, e com vista ao sucesso educativo dos alunos, estão previstos Planos de Recuperação, de acordo com o previsto no Despacho Normativo nº 50/2005, de 9 de novembro (Projeto Curricular do Agrupamento, 2009 p. 30). Estas medidas são aplicadas, no final de cada período letivo, em reunião do conselho de turma, a alunos com nota negativa às disciplinas curriculares, onde lhes é prestado um auxílio superior para que possam ter aproveitamento positivo no período.

Em função da finalidade da avaliação são considerados três tipos: uma aferição que permite a organização inicial do PEA, uma averiguação do processo e o controlo sobre se os alunos atingiram os objetivos inicialmente propostos.

A imprescindível avaliação diagnóstico, que acontecia no início de cada UD, era fundamental para ter uma primeira impressão sobre o estágio dos alunos se encontravam, o que permitia configurar o planeamento.

Inicialmente foram cometidos alguns erros nesta avaliação. Sabemos que, para ser mais autêntica, a avaliação final deve ser congruente com a inicial, quer nos conteúdos a avaliar, quer nos critérios, quer no contexto e forma de jogo em que se desenrola. Havia a necessidade de realizar a avaliação, consoante foi dito acima com o auxílio de Tyler e Carrasco, pensando nos objetivos para determinada UD. Aconteceu que, por exemplo, na UD de voleibol, onde objetivo seria atingir a forma de jogo 4x4, planeei a avaliação diagnóstico na forma de jogo 2x2, pois seria desta forma que iria iniciar o ensino desta modalidade. Apesar de a avaliação realizada me ter permitido aferir o nível dos alunos, fiquei sem um real termo de comparação para alguns elementos tidos em consideração para a avaliação final.

Foi ainda uma dificuldade encontrar o número ideal de critérios a avaliar. Houve alguma ambição exacerbada, que me impulsiona a definir demasiados critérios, que, devido à limitação do tempo de aula, dificultava o processo de avaliar tudo o que seria inicialmente proposto. Foi com a experiência adquirida ao longo do tempo que compreendi a necessidade, e desenvolvi a capacidade,

de me focar no essencial da aprendizagem e naquilo que deveria realmente avaliar, possibilitando avaliação mais adequada e realistas. Comprovo isto com a seguinte passagem da reflexão da aula nº 28, onde afirmo que *“para além disso devo registar a maior facilidade na observação e registo da avaliação dos alunos, comparativamente ao primeiro momento de avaliação, corroborando o facto de que a observação (e também o conhecimento) se treina e evolui”*.

A avaliação formativa, que esteve intrinsecamente ligada ao processo de reflexão, permitia reconfigurar os níveis, os objetivos e definir o que seria mais importante definir na aula seguinte.

Tyler (1965, p. 105) reforça o importante papel da avaliação formativa quando diz que *“it is important to make a more inclusive check as to whether these plans for learning experiences actually function to guide the teacher in producing the sort of outcomes desired”*.

Segundo Bento (2003, p. 175), *“Sem um trabalho de reflexão suficientemente aprofundado não é possível a avaliação dos alunos”*. Somente através de uma atitude reflexiva se poderá usufruir da riqueza desta etapa, que baliza o PEA.

A avaliação sumativa permitiu-me avaliar o desenvolvimento dos alunos. Este processo colocava-me também como alvo de avaliação, pois a aprendizagem dos alunos dependeu, sempre, da minha prestação e oportunidades criadas para os alunos.

Sou apologista de que a avaliação deve ser realizada em contexto de jogo, e não considerando aspetos ou habilidades motoras isoladas. Foi minha pretensão que, para além das habilidades, os alunos desenvolvessem a sua capacidade tática e de decisão em situação de jogo, aspetos a considerar na avaliação.

Devo acrescentar que, em cada momento de avaliação, nunca deixei de considerar que de uma aula se tratava e que é primordial que os alunos possam, também neste tipo de aula, continuar a sua aprendizagem, assim, as correções e o FB estiveram sempre presentes.

Complementando as avaliações práticas, para a atribuição das notas finais, foi realizado um teste teórico em cada um dos períodos. Este teste

visava a aferição dos conhecimentos e conceitos e a capacidade de aplicação de cada um.

Como afirmam Siedentop e Tannehill (2000, p. 197): “Written tests are often a means of assessing whether students understand critical elements or performance cues that impact performance or know necessary safety procedures”.

Um contributo importante da avaliação passa, também, por colaborar para o êxito do processo educativo, fornecendo importantes informações ao professor, com o grande objetivo de regular e orientar o aprimoramento da atividade educativa.

Participação na escola

A participação na escola é uma das competências profissionais que remete para o perfil geral do desempenho do educador e do professor, descrito no Decreto-Lei n.º 240/2001 de 17 de agosto. Isto tem que ver com as responsabilidades de ser professor pois, como afirma Mialaret (1981, p.48)., “há diversas funções que o professor actual deve preencher, papéis que deve representar”.

O mesmo autor (1981) refere que o professor possui e executa diversas funções, para lá de a de ser professor de uma turma. As funções da educação ultrapassam o quadro da transmissão dos conhecimentos, atingindo um plano mais geral.

A atividade do professor não se pode, nem deve cingir, à atuação na sala de aula. Esta, sendo crucial, deve ser exponenciada no espaço escola, a toda a comunidade escolar. Ao intrincado papel de ser professor, acresce a responsabilidade de gerar atividades potenciadoras de aprendizagens e experiências enriquecedoras para os alunos. Esta componente do EP possibilitou o progresso da capacidade organizativa e de gestão e o desenvolvimento de pertença à comunidade educativa.

Na procura de maior interação dos alunos, e com os alunos, em contexto extracurricular, o departamento de ED da escola E. B. 2/3 de Leça do Balio dirigiu um conjunto de atividade ao longo do ano, onde inclui um conjunto de atividades que visam promover o gosto pela AF e pela prática desportiva.

Estes eventos proporcionam o enriquecimento da diversidade das atividades da escola, aproximando professores e alunos, facultando um bom relacionamento interpessoal entre todos. Com estas atividades, aos alunos é, também, proporcionada a articulação interdisciplinar, a representação de funções de organização e assessoria ao jogo e a participação desportiva. Estas são atividades de extrema importância, despertando um maior interesse para a prática desportiva e de um estilo de vida saudável, onde o sentido de disciplina e a motivação dos alunos podem ser fortalecidos, ao mesmo tempo que a busca incessantes pela melhor classificação possível e da transcendência

demonstram o valor do esforço e dedicação ao mesmo tempo que ensina, valores como o companheirismo, o respeito e o fair-play e também, a ganhar e a perder.

Foi sempre pretendido que, em cada atividade, a participação dos EE fosse estimável, transportando a atividade para além da escola e contribuindo para o bom ambiente vivido. Para isso, as atividades eram devidamente comunicadas, através da caderneta do aluno.

Conjuntamente com o PC, ficou decidido que a organização das atividades planeadas ficariam à responsabilidade dos professores estagiários, com a devida supervisão, estabelecendo como meta a sua evolução ao nível da organização e dinamização de atividades e o esforço por fazer surgir a festividade e espírito competitivo no espaço escolar.

Encarando cada um destes desafios como uma oportunidade de aprendizagem, procurei envolver-me com afinco em cada uma das fases, quer organização e planeamento ou realização das atividades.

A troca de experiência com os outros professores foi sempre um processo de absorção. O meu investimento nestas atividades prendeu-se, sobretudo, com a procura de integração na comunidade escolar e preparar-me para as atividades que, no futuro, estariam sob a minha direção.

A realização do corta-mato, onde dirigi a organização, foi a atividade mais importante para mim. Esta tarefa permitiu-me aperfeiçoar a minha capacidade organizativa, perceber os aspetos cruciais para a criação de uma atividade letiva deste envergadura, que envolve toda a comunidade educativa e pude estabelecer laços entre a comunidade local e a escola.

A solicitação de entidades do município, como a polícia de Segurança Pública, e a constante articulação com estes, certificou a segurança dos participantes no percurso realizado fora da escola, e dos bombeiros, que se prontificaram a socorrer quem precisava.

Fiz questão de procurar a participação de outras entidades, como a associação de pais (AP), que ofereceu as medalhas, e de empresas locais, que contribuíssem com produtos para se produzir um lanche nutritivo para os

participantes, de real importância para repor as energias despendidas na competição e, também, melhorar a boa-disposição dos alunos.

O final da atividade foi preenchido com a entrega das medalhas, gentilmente cedidas pela AP estando presentes na entrega das mesmas o diretor da escola e restantes membros da direção e da AP. As bancadas encheram para assistir à cerimónia final conferindo maior formalidade ao evento.

A atividade do corta-mato teve como um dos objetivos o apuramento de alunos para o campeonato distrital, os quais acompanhei no dia da prova. Foi uma experiência inesquecível. O nervoso dos alunos diluía-se na boa disposição exibida. Este era um dia onde o acompanhamento prestado pelo professor é muito importante para os alunos. Foi determinante para mim transmitir-lhe a importância de pertença à escola e da melhor prestação pela representação prestada. “Esforço, Empenho”, dizia eu.

O aplauso a cada um, no final das provas, e o amparo aos mais desiludidos, comunicando-lhes que o importante é participar e dar o melhor, independentemente do resultado, era crucial para ver um novo rosto, mais feliz, e um sorriso de dever cumprido.

Estas atividades estimulam os alunos para a prática do desporto, funcionam como uma mensagem para os aspetos positivos da EF, ao mesmo tempo que lhe desenvolvem o gosto por representar naquela e aquela escola.

O jogo semanal com os alunos

A qualidade da relação entre o docente e o discente é um fator que poderá ditar a criação de um ambiente educativo com capacidade para promover um bom ensino. Esta incursão no EP possibilitou-me constatar as vantagens da interação informal entre professor e alunos, numa atividade organizada desde o início do ano letivo. É já tradição na escolar E.B 2/3 de Leça do Balio, realizarem-se, semanalmente, jogos em que os referidos atores

fruem da experiência desportiva, num confronto salutar e afável, como forma de manutenção da aptidão física, promoção do gosto pela prática desportiva, num clima de boa disposição e descontração.

Santos e Simões referem que “assegurado o acesso à escola pública, deve haver a preocupação em promover o sucesso do aluno e viabilizar a sua permanência na instituição. Consequentemente, a organização escolar precisa estar capacitada para desenvolver acções pedagógicas adequadas, que extrapolem as estruturas formais das aulas, de relacionamentos rígidos entre professores e alunos”.

Nestes encontros, encarados por todos com elevado rigor, verifiquei que se criavam laços afetivos com alunos, surgindo esses momentos, também, como propulsores da aprendizagem de habilidades, mas, acima de tudo, onde os professores serviam como exemplo de correto relacionamento cooperativo, esforço saudável na busca de objetivos comuns, compreensão, companheirismo e entreaajuda. Aqui senti a necessidade de ser um modelo para aos alunos. Foi igualmente um momento oportuno para destacar a importância das relações de entreaajuda, do fair-play e da forma correta de estar no desporto, tentando aniquilar o sentimento de superioridade, elitismo e presunção, característico de alunos na idade púbere.

Considero que este tipo de atividades melhoram o clima educativo, contudo, torna-se fundamental que a informalidade e a pessoalidade vividas nestes momentos, não façam esquecer que os papéis de professor e aluno se mantêm e não eclipsam a necessidade de sempre formar, não interferindo na função que o educador desempenha no espaço de aula. Quero com isto dizer que este foi mais um momento de intervenção como professor, fora do espaço de aula, onde não “despi nunca o traje” de educador.

Ação de formação de Orientação

Como foi já referido, a formação contínua é algo que deve estar sempre presente no caminho que o professor percorre.

Em determinado momento do estágio fui privilegiado por poder frequentar uma ação de formação, organizada por outro grupo de estágio, no âmbito da Orientação na escola.

Apesar de que já tinha lecionado a referida UD neste ano letivo, não podia negar a oportunidade de enriquecimento de novos conhecimentos que serão, certamente, valiosos no futuro, que foram, também, úteis para confrontar as ideias que eu tinha acerca da modalidade e com aquela que foi a minha experiência prática.

Foi gratificante verificar que fui ao encontro dos objetivos e metodologias que devem ser estabelecidas no ensino da Orientação. Contudo, no futuro a qualidade do ensino pode ser melhorada, aplicando materiais de fácil construção, gerador de experiências mais motivantes e mais ricas que elevarão o gosto dos alunos pela modalidade e promoverão a qualidade da aprendizagem.

Nunca podemos pensar no pensar no passado, no que já foi, mas no que está para vir e numa nova oportunidade, onde a nossa prestação deverá ser, sempre, melhor do que a anterior. Foi com esse espírito que encarei a formação, consciente de que voltaria a cruzar-me com o desafio de ensinar a Orientação, uma modalidade ainda jovem e pouco enraizada no nosso país. Esta experiência acabou por se revelar de grande valor, exibindo outras formas de abordagem da modalidade na escola e novas ferramentas para um ensino superior.

Autoavaliação

Neste ponto farei um juízo de valor ao meu rendimento no EP durante este ano letivo. Cunha (2008) notifica que a autoavaliação está intrinsecamente relacionada com a educação, contribuindo para a realização pessoal. Só tendo consciência das minhas possibilidades e dificuldades poderei reagir, prosseguindo a minha atualização e desenvolvimento pessoal e profissional, procurando colmatar as limitações e exponenciar as capacidades.

1. Como avalias o teu trabalho no âmbito da preparação e organização das actividades lectivas?

Após a atribuição da minha turma, procedi à estruturação das actividades letivas, procedendo à realização do planeamento anual, respeitando o programa nacional da EF para o terceiro ciclo e o currículo nacional do ensino básico, tendo também em consideração as indicações fornecidas pelo grupo disciplinar.

No que concerne à preparação e organização das actividades letivas, realizei atempadamente os planos de aula, apoiando-me, sempre que necessário na literatura para a construção de secções que pudessem atingir os objetivos propostos. Estes planos de aula eram ajustados em relação às grelhas de Vickers e, por conseguinte, congruentes com o planeamento periódico de cada período letivo. Não obstante, sempre que foi necessário recorri ao ajustamento dos mesmos, pois, como sabemos, estes documentos estão abertos à mudança, são ecológicos.

Recorri às novas tecnologias de comunicação na tentativa de proporcionar aos alunos mais e melhor informação, munindo-os de mais atributos, para que pudessem estar preparados e responder mais eficientemente aos desafios propostos nas aulas.

Procurei manter o nível de motivação dos alunos elevado, recorrendo frequentemente a novos jogos, invocando à criatividade, envolvendo os alunos mais hábeis no apoio aos alunos com mais dificuldades.

2. Como avalia a concretização das actividades lectivas e cumprimentos dos objectivos de aprendizagem dos alunos?

Revelei elevada competência na concretização das actividades letivas. Após ultrapassada a ansiedade e embaraço iniciais apresentei uma boa qualidade nas actividades sugeridas e lideradas.

O barulho e aparente confusão são característicos das aulas de EF, devido às aprendizagens interativas que aí ocorrem. Há, no entanto, indicadores que permitem ao professor distinguir um bom ambiente de aula, com a agitação e barulho que lhe é inerente, de um ambiente pedagogicamente incorreto, pautado pela confusão.

O bom clima de aula que se foi verificando ao longo ano lectivo foi em alguns momentos comprometido, quer pela insistente falta de pontualidade por parte de alguns, falta de empenho de outros ou pelos comportamentos inapropriados, que aconteceram com pouca frequência.

O acordar de regras e rotinas de aula com os alunos de modo a que estes percebessem quais os comportamentos desejados, o privilegiar o reforço de comportamentos apropriados e o promover atitudes de autonomia, responsabilização e cooperação com os alunos, tornaram-se fatores determinantes na criação de um bom clima de aula (favorável à aprendizagem) e na prevenção de situação disruptivas. As situações de indisciplina não foram, de todo graves, ligadas sobretudo ao excesso de conversa em momentos de instrução. Tentei extinguir estas ações através da estratégia do silêncio: enquanto os alunos estivessem a falar eu manter-me-ia calado. Ao longo do tempo esta estratégia surtiu efeitos muito positivos.

No que concerne a estratégias utilizadas, os reforços positivos a comportamentos e atitudes adequadas foram frequentemente utilizados. A punição através de tarefas de assessoria à aula, como o arrumo do material, e a realização de flexões ou saltos canguru foram a estratégia punitiva que adotei, pois considero errado a exclusão temporária ou definitiva da participação na aula. O diálogo na tentativa de sensibilização do aluno para o cumprimento de regras ou para as normas de higiene foi um recurso valioso.

Procurei a formação de pessoas livres e responsáveis na sua dimensão social e individual, autores da sua autonomia; a aquisição de aptidões básicas que associem os saberes ao saber-fazer, que potenciem uma atitude de educação permanente; a formação de cidadãos dotados de capacidade crítica e interveniente na preservação do meio e dos valores primordiais da sociedade.

Afiguraram-se como dificuldades a insistência no incumprimento de regras por parte de alguns alunos e falta de pontualidade de outros – como já referido –, apesar das sucessivas chamadas de atenção. Contudo penso que a concretização das atividades letivas foi muito boa e cumprimento dos objetivos de aprendizagens dos alunos foi atingido.

3. Como avalias a relação pedagógica que estabeleceste com os teus alunos e o conhecimento que tens de cada um deles?

De modo a garantir que as aulas de EF conduzam a benefícios educativos é indispensável um ambiente de aula que conduza a um elevado nível de participação dos alunos, respeitando sempre, as suas características individuais.

O interesse constante pelos alunos, demonstrado pelo diálogo desde o primeiro período letivo com os alunos, promoveu a aproximação e fui-me apercebendo dos seus interesses e dificuldades, tendo desta forma orientado a minha prática pedagógica, atendendo às especificidades de cada um. Observei e interagi frequentemente com os alunos fora do espaço de aula, de modo a conhecer melhor os seus valores, problemas, atitudes, hábitos, interesses, etc. A partir desta interação, tentei alertá-los para atitudes menos corretas, sabendo que, antes de mais, o meu comportamento seria um estímulo para eles, um exemplo.

Conhecendo, desde cedo, todos os alunos pelo nome, conversando com eles, dentro e fora da sala de aula, tendo mostrado disponibilidade para os ajudar com qualquer problema, estabeleci uma relação empática e de respeito

mútuo, o que me permitiu criar um clima favorável à aprendizagem e atingir mais facilmente, os objetivos.

Procurei também incidir positivamente sobre a autoestima dos alunos.

Face ao exposto, considero que a relação pedagógica que estabeleci com os alunos foi excelente e o conhecimento que tenho de cada um é bom.

4. Como avalias o apoio prestado à aprendizagem dos alunos?

Tenho presente que realizei todos os meus deveres, aliás, todos os possíveis, para garantir a máxima evolução e desenvolvimento dos alunos. Estive sempre disponível para colmatar as dificuldades dos alunos e as suas dúvidas, quer pessoalmente, quer através do correio electrónico.

Revelei preocupação com o aluno como pessoa e estive atento às suas dificuldades, valorizando o esforço e empenho, estimulando-os para a superação.

Tive sempre o cuidado de apresentar, no início da aula, todo o material necessário, devidamente organizado, e quais os objetivos gerais da secção. O material didático disponibilizado pela escola oferecia condições para um trabalho de qualidade, com o qual procurei sempre produzir exercícios criativos.

O meu comprometimento com a aprendizagem dos alunos foi uma das grandes preocupações ao longo do ano letivo, espelhado em todo o trabalho de planeamento e conceção. O constante auxílio e prestações de correções e feedbacks são, também, um sinal disso mesmo.

5. Como avalias o trabalho realizado no âmbito da avaliação das aprendizagens dos alunos?

A avaliação constituiu um dos constrangimentos deste EP edificou-se como uma das tarefas mais árduas e delicadas ao longo deste processo.

Assim, e tendo em conta os critérios de avaliação definidos pelo grupo disciplinar, esforcei-me por avaliar da maneira mais justa os meus alunos.

Foi um erro inicial a tentativa de avaliar demasiados critérios, que foi prontamente ultrapassada, adequando os critérios de avaliação ao tempo disponível para a realização da mesma.

De forma sistemática e contínua, recolhi dados relativos aos vários domínios da aprendizagem: conhecimentos, capacidades, atitudes, destreza e competências, que me auxiliaram na avaliação quantitativa no final de cada período.

Apliquei durante o PEA os diferentes momentos de avaliação:

- a. Avaliação diagnóstica: serviu para colocar os alunos num nível de prestação no início das unidades didáticas (UD), observar os alunos quanto aos pré-requisitos para se adaptarem a um plano de atividades e para proceder ao estabelecimento do nível de desenvolvimento das suas capacidades;
- b. Avaliação formativa: teve por objetivo o controlo do PEA. Através da observação sistemática, pude acompanhar o evoluir das sequências metodológicas, sendo imprescindível para a reformulação e melhoria constantes do PEA. Realço aqui a importância do jogo como instrumento de observação da evolução e limitações que os alunos revelavam;
- c. Avaliação sumativa: serviu para verificar se houveram mudanças no comportamento inicial; se houve desenvolvimento em direção aos objetivos traçados para as unidades de ensino e, conseqüentemente, para determinar classificações.

Considero que o meu trabalho no âmbito da avaliação das aprendizagens denotou uma grande evolução ao longo do EP. Foi um processo sempre cuidado, estruturando, sempre que necessário, fichas de avaliação e definindo os critérios de classificação, preparando-me adequadamente para cada fase do processo de avaliação. Nas aulas em que a função didática era avaliação, estudava pormenorizadamente os critérios de avaliação.

6. Como avalias o teu contributo para a evolução dos resultados escolares dos alunos e o atingir dos seus objectivos?

Os resultados escolares dos meus alunos na disciplina de EF sofreram uma evolução muito positiva. Toda a minha atividade se orientou em função dos alunos, tentando responder aos interesses e necessidades de cada um, contribuindo para o seu desenvolvimento global.

Não obstante, procurei sempre ter o máximo de conhecimento sobre eles, balizando a minha prática, e nortear as minhas atitudes no sentido de desenvolver:

- a. Uma relação baseada no diálogo, na sinceridade, no respeito e responsabilidade mútua;
- b. A motivação, no sentido de cada um ter uma postura ativa relativamente ao seu PEA, que fomentasse o incremento do empenho na concretização das tarefas;
- c. Atitudes favoráveis ao estabelecimento de um bom ambiente de aula, nomeadamente ser compreensivo e justo;
- d. Dar oportunidade ao aluno para colocar as suas dúvidas;
- e. Auxiliar os alunos nas suas dificuldades, através um maior apoio, sempre que necessário, e na adequação das tarefas de aprendizagem.

Como reflexo do meu compromisso com a aprendizagem do aluno posso referir que 34,6% dos alunos da turma tiveram uma melhor classificação no terceiro período comparativamente ao primeiro, o que demonstra a evolução das suas capacidades, refletidas na evolução dos resultados escolares.

7. Como avalias o teu contributo para a vida escolar e, em particular, a participação nas actividades propostas pelo agrupamento de EF?

A minha participação foi muito positiva, contribuindo em todas as atividades previstas ao nível do agrupamento disciplinar.

Excetuando uma reunião do núcleo de estágio, por motivos de saúde, participei em toda a agência obrigatória, nomeadamente reuniões de conselho

de turma e de grupo disciplinar. Particpei ainda nas atividades inseridas no plano de atividades da escola, contribuindo para a organização, que foram:

- Jogos Tradicionais;
- Corta-Mato, sendo o responsável pela organização do evento;
- Mega-Sprinter;
- Torneio interturmas de futebol do segundo ciclo
- Torneio interturmas de basquetebol, andebol e voleibol do terceiro ciclo;
- Torneio de futebol do terceiro ciclo.

8. Como avalias o estado dos teus conhecimentos científicos e pedagógicos e capacidade de utilização das TIC?

Considero que possuo um rigoroso conhecimento científico e pedagógico, em que muito contribui este segundo ciclo em EEFEBS, capaz de ser o suporte para a contínua descoberta e atividade pedagógica no futuro e que me dotou de habilidades propiciadores de superar o EP com qualidade.

Tive o cuidado de, sempre que necessário, atualizar (ou relembrar), o nível do conhecimento, com vista a programar, realizar e avaliar com rigor as matérias e conteúdos de aprendizagem.

Foi minha constante preocupação usar sempre uma linguagem científica correta. Expliquei, sempre que considerava pertinente, o porquê da realização de determinado exercício, esperando desta forma criar mentes criativas, pragmáticas e lógicas, e não apenas operadores por ordem de outro, não deixando escapar qualquer hipótese de relacionar o conhecimento científico com o fenómeno desportivo ou as aplicações práticas do quotidiano.

A capacidade de utilização das TIC é boa. Tenho uma grande facilidade de utilização do computador e de todos as ferramentas que este nos oferece e que podem ser úteis para a atuação pedagógica.

Conclusão

Após este ano letivo apercebo-me que apenas é bom professor, quem for bom aluno. Quem não conseguir aprender não conseguirá, nunca, ensinar convenientemente. Este segundo ciclo de estudo e, sobretudo, o EP, ensinou-me a importância da humildade pedagógica. Quero com isto dizer que, enquanto professor, devo possuir a capacidade de perceber e admitir que não sei tudo, em todos os momentos, de todas as formas; e ninguém o sabe. Desta forma, é necessário compilar e articular as competências didáticas e humanas. Só assim conseguiremos aquilo que é necessário; ir em direção ao futuro. Percebe-se com isto a necessidade de não estagnar, de não interromper um processo entusiasta, de vitalidade, que vem, exatamente, pela capacidade de aprendizagem contínua, de renovação, de abertura, de ser capaz, entre outras coisas, de não me considerar nunca completo, acabado, pronto, inteiro. Devo antes o contrário, sentir-me sempre um profissional (e um homem) em construção.

Na educação precisamos de, constantemente, rever, reolhar, altear o modo como fazemos as coisas, como pensamos as coisas, como refletimos a nossa prática dentro da educação.

Não foi incomum ouvir alguns dos colegas mais velhos dizerem “os alunos de hoje são tão diferentes de os de antes”. Quem o diz está a afirmar uma realidade facilmente observável, um truísmo, uma palissada, pois é óbvio que os alunos de hoje não são os mesmos, são diferentes; completamente. Curioso, e um sinal de uma certa distorção ou abnegação pedagógica, é observar que alguém que faz esta afirmação continua a lecionar da mesma forma desde há muitos anos atrás. É fácil perceber que, se os alunos não são os mesmos - se o mundo não é o mesmo -, impera a impossibilidade de manter a mesma postura pedagógica e a forma de atuar no PEA.

Temos que olhar a realidade do modo que ela se coloca, pois o que temos que ter em consideração é que a educação confronta-se com o futuro. Tal como o para-brisa é maior que o retrovisor, a importância que damos ao futuro deve ser maior que a que damos ao passado. Não nos podemos

esquecer é claro, que ele é auxílio à nossa conduta, ele serve como referência e as experiências vividas e conhecimentos adquiridos são preponderantes. As referências do passado trazem consigo um suporte, saber, ciência e poderão dar-nos respostas, se de lá trouxermos aquilo que é essencial, o que é necessário preservar, proteger, levar adiante, não esquecendo que, muitas vezes, o que vem do passado é antiquado, ou melhor dizendo, anacrônico ou extemporâneo e, desta forma, tem que ser superado, ultrapassado, ou até mesmo, abandonado para encontrarmos métodos que condigam com a cronologia, que não destoem da época, do contexto e, principalmente, dos alunos.

Esta experiência foi riquíssima, pela oportunidade que me concebeu de colocar em prática o conhecimento adquirido, suportado pelo auxílio da supervisão pedagógica. Contudo, devo ter presente que lecionei a uma turma, de uma escola, num determinado tempo e lugar, a alunos particulares. Levo comigo a certeza de que esta experiência será, como disse acima, uma referência, sabendo que a cada novo ano, novo local e novos alunos diferentes desafios serão colocados e terei que estar preparado para os enfrentar e, sobretudo, para os ultrapassar.

A única coisa que se leva da vida é a vida que levamos. E a vida que eu quero levar é uma vida que constrói uma obra, que deixa uma marca!

Bibliografia

- Agrupamento de Escolar de Leça do Balio. (2008). Projecto Educativo do Agrupamento 2008-2011. Consult. 9 agosto 2011, disponível em http://agruplecabalio.ath.cx/site/pdf/ProjectoEducativoAgrupamento_20082011.pdf.
- Agrupamento de Escolar de Leça do Balio. (2009). Projecto curricular de agrupamento 2009/2010. Consult. 9 agosto 2011, disponível em http://agruplecabalio.ath.cx/site/pdf/ProjectoCurricularAgrupamento_20092010.pdf.
- Alarcão, I. (1996a). Reflexão crítica sobre o pensamento de D. Shon e os programas de formação de professores. In I. Alarcão (Ed.), *Formação reflexiva de professores : Estratégias de supervisão* (pp. 9-39). Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. (1996b). Ser professor reflexivo. In I. Alarcão (Ed.), *Formação reflexiva de professores : Estratégias de supervisão* (pp. 171-189). Porto: Porto Editora.
- Araújo, C. M. S. (2004). *Individualismo e colegialidade no trabalho dos professores de educação física: dois estudos de caso em escolas do grande Porto*. Porto: Carla Araújo. Dissertação de Mestrado apresentada à Faculdade de Ciências do Desporto da Universidade do Porto.
- Bento, J O. (1987). *Desporto matéria de ensino*. Lisboa: Caminho.
- Bento, J. O. (1995). *O Outro Lado do Desporto. Vivências e reflexões pedagógicas*. Porto: Campo das Letras.
- Bento, J. O. (2002) Ética e desporto: tradições e contradições. In: *Cultura e contemporaneidade na educação física e no desporto. E agora?* (pp. 154-159). Maranhão: Projecto Prata da Casa.
- Bento, J. O. (2003). *Planeamento e Avaliação em Educação Física*. Livro Horizonte.
- Bento, J. O. (2004) *Desporto: discurso e substância*. Porto: Campo das Letras.
- Bento, J. O. (2010). *Tomada de posição em defesa do desporto escolar*. Porto: Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.

- Cabanas, J. M. Q. (2002) *Teoria da educação: Concepção antinómica da educação*. Porto: Asa.
- Cadima, A. (1997). A experiência de um círculo de estudos para uma pedagogia diferenciada. In A. Cadima (Ed.), *Diferenciação pedagógica no ensino básico : Alguns itinerários* (pp. 11-21). Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Camorim, T. (2001) *Construtivismo no contexto de educação infantil: a visão de algumas educadoras*. Belém: Tânia Camorim. Dissertação de Licenciatura apresentada ao Centro de Ciências Humanas e Educação da Universidade da Amazônia.
- Capel, S. (1997). *Learning to teach physical education in the secondary school: a companion to school experience*. Londres: Routledge.
- Cardoso, M. I. S. T. (2009). *Contributo do estágio pedagógico para o desenvolvimento da profissionalidade dos docentes de educação física: a perspectiva do estagiário*. Porto: Maria Cardoso. Dissertação de Mestrado apresentada à Faculdade de Desporto, Universidade do Porto.
- Carrasco, J. F. (1989). *Como avaliar a aprendizagem*. Rio Tinto: Edições Asa.
- Chantraine-Demilly, L. (1992). Modelos de formação contínua e estratégias de mudança. In A. Nóvoa (Coord.). *Os professores e a sua formação*. (pp. 139-114). Lisboa: Dom Quixote.
- Cid, L (2006). O processamento de informação e a cognição social: A nossa construção da realidade [Versão eletrónica]. *Revista Digital*, 92. Consult. 6 setembro 2011, disponível em <http://www.efdeportes.com/efd92/realidad.htm>
- Comenius, J. A. (2001). *Didáctica Magna*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Comissão para a igualdade no trabalho e no emprego. (2003). *Manual de formação de formadores/as em igualdade de oportunidades entre mulheres e homens*. Lisboa: CITE.
- Cortesão, L. Torres, M. A. (imp. 1981-1983). *Avaliação pedagógica*. Porto: Porto Editora.

- Costa, M. R. F., Silva, R. G. (2002). A educação física e a co-educação: Igualdade ou diferença. *Revista Brasileira de Ciências do Desporto*. 23(2), 43-53.
- Costa, V. (2000). O profissional necessário. In *8º Congresso de Educação Física e Ciências do Desporto dos países de Língua Portuguesa: Sentidos do fazer pedagógico da educação física, seus mitos e símbolos*. Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana.
- Coubertin, P. (1973), *Ideário Olímpico: discursos y ensayos*. Madrid: Instituto Nacional de Educación Física.
- Cunha, A. C. (2008). *Pós-modernidade, socialização e profissão dos professores (de Educação Física): para uma “nova” reconceptualização*. Viseu: Tipografia Guerra.
- Darido, S. C.; Oliveira, A. A. B. (2009). Procedimentos Metodológicos para o Programa Segundo Tempo. In A. Oliveira (Org.), *Fundamentos Pedagógicos do Programa Segundo Tempo: da reflexão à prática*. (pp. 207-233). Editora da Universidade Estadual de Maringá.
- Delors, J., Mufti, I. a., Amagi, i., Carneiro, R., Chung, F., Geremek, B., et al. (1996). Os quatro pilares da educação. In J. Delors (Ed.), *Educação, um tesouro a descobrir - Relatório para a UNESCO da comissão internacional sobre educação para o século XXI* (pp. 77-88). Porto: Edições ASA.
- Derk, L. (2005). *Social Panoramas: Changing the unconscious landscape with NLP and psychotherapy*. Londres: Crown House Publishing.
- Devis, J., Miguel, J., Sparkes, A. (2005). Qué permanece oculto del curriculum oculto? Las identidades de género y de sexualidad en la educación física. *Revista Iberoamerica de educación*, 39, 73-90.
- Donetta, J. C. (2001) Curricular Change in Physical Education: Success Stories from the Front Line. In *Sport, Education and Society*, (6)1, 67-79.
- Fernandes, M. R. (2000). *Mudança e Inovação na Pós-Modernidade: Perspectivas curriculares*. Porto: Porto Editora.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.

- Gadotti, M. (1999). *Convite à leitura de Paulo Freire*. São Paulo: Scipione.
- Garcia, C.M. (1995). *Formação de Professores: Para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora.
- Garcia, Rui Proença. (2002). O significado humano da violência n(d)o desporto. In: *Cultura e contemporaneidade na educação física e no desporto. E agora?* (pp. 219-224). Maranhão: Projecto Prata da Casa.
- Goellner, S. V. (2009). Corpo, Género e Sexualidade: Educando para a Diversidade. In A. Oliveira (Org.), *Fundamentos Pedagógicos do Programa Segundo Tempo: da reflexão à prática*. (pp. 73-88). Maringá-Paraná: Editora da Universidade Estadual de Maringá.
- Gomes, P. B. (2008) *Programa de Didáctica do Desporto II*. Documento não publicado. Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.
- Gomes, P. B., Silva, P., & Queirós, P. (2000). *Equidade na Educação: Educação Física e Desporto na Escola*. Lisboa: Associação Portuguesa a Mulher e o Desporto.
- Gómez, A. P. (1992). O pensamento prático do professor: A formação do professor como profissional reflexivo. In A. Nóvoa (Coord.). *Os professores e a sua formação* (pp. 93-158). Lisboa: Dom Quixote.
- Graça, A (1999). Conhecimento pedagógico do conteúdo: A busca do entendimento entre a pedagogia e a matéria de ensino [Resumo]. In Faculdade de Ciências do Desporto da Universidade do Porto (Ed.). *Livro de resumos do 1º congresso internacional de ciências do desporto: Livro de Resumos* (sem pág.). Porto: Faculdade de Ciências do Desporto da Universidade do Porto.
- Graça, A (2008). Modelos e concepções do ensino de jogo. In F. Tavares; A. Graça; J. Garganta; I. Mesquita (Eds.), *Olhares e Contextos da Performance nos Jogos Desportivos* (pp.25-41). Porto, Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.
- Graça, A. (2008). Modelos e concepções de ensino do jogo. In F. Tavares, A. Graça, J. Garganta & I. Mesquita (Eds.), *Olhares e contextos da performance nos jogos desportivos* (pp. 25-41). Porto: Faculdade de Desporto. Universidade do Porto.

- Graça, A., & Mesquita, I. (2007). *A investigação sobre os modelos de ensino dos jogos desportivos*. Revista Portuguesa de Ciências do Desporto. Vol. 7, nº3, 401-421.
http://www.metasdeaprendizagem.min-edu.pt/wp-content/uploads/2010/09/ProgrEducFisica_3CEBreajustamento.pdf
- Instituto Nacional de Estatística (2001). *Resultados preliminares para a região do norte : Informação à comunicação social*.
- Internacional Olympic Committee (2011). *Olympic Charter*. Lausanne: IOC.
- Jacinto, M. (2003). *Formação inicial de professores. Conceções e práticas de orientação*. Lisboa: Departamento de Educação Física.
- Llipovetsky, G. (1983). *A era do vazio. Ensaio sobre o individualismo contemporâneo*. Lisboa: Relógio d'Água.
- Lopes, A. (1991). *Repensando a Didáctica*. São Paulo: Papirus.
- Maia, B. J. F. C. (2009). *Diferenciação Pedagógica em Educação Física no Contexto das Necessidades Educativas Especiais: Estudo de Caso numa Turma Regular do Segundo Ciclo com Aluno com Necessidades Educativas Especiais*. Porto: Bruno Maia. Dissertação de Mestrado apresentada à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.
- Marx, K. (1875). *Crítica ao Programa Gotha*. [Versão eletrónica]: Edições Ridendo Castigat Mores. Consult. 10 Agosto 2011, disponível em <http://www.ebooksbrasil.org/adobeebook/gotha.pdf>
- Matos, Z. (1991). Questões do conhecimento na formação inicial de professores de educação física. In Bento, J. e Marques, A. (Eds.), *As Ciências do desporto e a prática desportiva: actas* (pp. 227-234) Porto: Faculdade de Ciências do Desporto e de Educação Física da Universidade do Porto.
- Matos, Z. (2006). A utilidade da abordagem ética do desporto. *Revista brasileira da Educação Física e Desporto*, 20(Supl. 5), 149-51.
- Matos, Z. (2010a). *Normas orientadoras do Estágio Profissional do ciclo de estudos conducente ao grau de mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário da Faculdade de Desporto da*

- Universidade do Porto*. Documento não publicado. Faculdade de Desporto, Universidade do Porto.
- Matos, Z. (2010b). *Regulamento da unidade curricular Estágio Profissional do ciclo de estudos conducente ao grau de mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básicos e Secundário da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto*. Documento não publicado. Faculdade de Desporto, Universidade do Porto.
- Matos, Z., Batista, P., & Israel, N. (2004). A educação em valores. Valorações apresentadas pelos alunos como ponto de reflexão da actividade pedagógica. Estudo realizado em alunos do 3º ciclo do ensino básico e do ensino secundário. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*, 4(2), 186.
- Menezes, A. P., Kalhil, J. B., & Olilveira, N. V. (2007). *A Pedagogia Diferenciada Influenciando a Inclusão e o Sucesso no Processo Ensino-Aprendizagem*. Consult. 28 julho 2001, disponível em <http://www.profala.com/arteducesp161.htm>.
- Mesquita, I. (2009). O ensino e treino da técnica nos jogos desportivos. In A. Rosado & I. Mesquita (Eds.), *Pedagogia do desporto* (pp. 165-184). Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana.
- Mesquita, I. (sem data). *Desafios da educação física no novo século: entre a pedagogia do ensino e a pedagogia da aprendizagem*. Consult. 10 agosto 2011, disponível em <http://www.ub.edu/Vcongresinternacionaleducacionfisica/userfiles/file/MesasRedondas/MR3IsabelMesquita.pdf>
- Mesquita, I., Pereira, F., & Graça, A. (2009). Modelos de ensino dos jogos desportivos: investigação e ilações para a prática. In *Motriz – Revista de Educação Física UNESP*, 15(4), 944-954.
- Mesquita, I., Rosado, A. (2009). O desafio pedagógico da interculturalidade no espaço da Educação Física. In A. Rosado; I. Mesquita (Eds.), *Pedagogia do Desporto* (pp. 21-37). Lisboa, Faculdade de Motricidade Humana.
- Metzler, M. (2000). *Instructional models for physical education*. Allyn & Bacon. Massachusetts.

- Mialaret, G. (1981). *A formação dos professores*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior. (2006). Decreto-Lei n.º 74/2006 de 24 de Março [Versão eletrónica]. 1ª Série-A(60), 2242-2257. Consult. 17 agosto 2011, disponível em <http://dre.pt/pdf1s/2006/03/060A00/22422257.pdf>.
- Ministério da Educação (2001). Programa de Educação Física [Versão eletrónica.] Consult. 30 julho 2011, disponível em <http://www.dgidc.min-edu.pt/ensinobasico/index.php?s=directorio&pid=54&ppid=3>.
- Ministério da Educação. (2001). Decreto-Lei n.º 240/2001 de 30 de Agosto [Versão eletrónica]. 1ª Série-A(201), 5569-5572, Consult. 24 agosto 2011, disponível em <http://ebivgama.pt/PDF/Dec-Lei-240-2001.pdf>.
- Ministério da Educação. (2001). Decreto-Lei n.º 6/2001 de 18 de Janeiro [Versão eletrónica] 1ª Série-A(15), 258-265. Consult. 14 agosto 2011, disponível em <http://dre.pt/pdf1sdip/2001/01/015A00/02580265.PDF>.
- Ministério da Educação. (2007). Decreto-Lei n.º 43/2007 de 22 de Fevereiro [Versão eletrónica]. 1ª Série(38), 1320-1328. Consult. 17 agosto 2011, disponível em <http://www.dges.mctes.pt/NR/rdonlyres/84F15CC8-5CE1-4D50-93CF-C56752370C8F/1139/DL432007.pdf>.
- Miranda, E. D. S. (2008). A influência da relação professor-aluno para o processo de ensino-aprendizagem no contexto afectividade. In *8º Encontro de Iniciação Científica: 8ª Mostra de Pós Graduação*. Paraná: Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de União da Vitória – PR.
- Moura, A. F. S. (2005). *Estudo do tempo escolar na escola primária: tempo de escola e tempo de vida*. Braga: Ana Moura. Dissertação de Doutoramento apresentada à Universidade do Minho.
- Nicolleti, L., Rangel, I. (2004). Educação física e a dimensão atitudinal: um estudo de caso. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*, 4(2), 186
- Nóvoa, A. (2008). O processo histórico de profissionalização do professorado. In A. Nóvoa (Org.). *Profissão Professor*. Porto: Porto Editora.
- Palma, M. S., Valentini, N. C., Petersen, R., & Ugrinowitsch, H. (2009). Estilo de Ensino e Aprendizagem Motora: Implicação para a Prática. In A. Oliveira (Org.), *Fundamentos Pedagógicos do Programa Segundo Tempo: da*

- reflexão à prática* (pp. 89-113). Maringá-Paraná: Editora da Universidade Estadual de Maringá
- Patrício, M. (1993). *Lições de axiologia educacional*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Perrenoud, P. (2001) A pedagogia na escola das diferenças: Fragmentos de uma sociologia do fracasso (2ª Ed). São Paulo: ARTMED.
- Piccolo, A. A. T. (2004). *Aprendizagem Observacional, Formação e Expansão de Classes de Equivalência*. São Carlos: Adriana Piccolo. Dissertação de doutoramento apresentada a Universidade Federal de São Carlos.
- Piéron, M. (1984). *Pedagogie des activités physiques et sportives: Méthodologie et didactique*. Liège: Istitut Supérieur d'Education Physique de la Université de Liège.
- Portela, A. J. V. (2009). *Percepção de estudantes estagiários relativamente à avaliação em educação física, quanto ao género e à modalidade desportiva: um contributo para a formação de professores*. Porto: António Portela. Dissertação de Mestrado apresentada à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.
- Reppold Filho, A. R. (2006). Desafios do olimpismo: contribuições da filosofia moral. *Revista Brasileira de Educação Física e Desporto*, 20(Supl. 5), 147-148.
- Rink, J. E. (2000). What do Students Learn in Physical Education and How Do They Learn. In M. Pieron & M. A. Gonzalez (Eds.), *Diez anos de conferencias academicas 'Jose Maria Cagigal'*. (3ª ed., pp. 264–287). Corunha: Universidade da Coruhna.
- Rink, J. E. (1986). *Teaching Physical Education for Learning* (2ª Ed.). St. Louis. Mosby-Year Book.
- Rink, J. E. (2001). Investigating the assumptions of pedagogy. *Journal of Teaching in Physical Education*, 20(2), 112-128.
- Rubio, K., Cavalho, A. (2005) Areté, fair play e o movimento olímpico contemporâneo. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*. 5(3), 350-357.

- Santos, A. L., & Simões, A. C. (2007). A influência da participação de alunos em práticas esportivas escolares na percepção do clima ambiental da escola. *Revista Portuguesa de ciências do desporto*. 7(1), 26-35.
- Santos, J. M. F. (2008). Valores e deontologia docente: Um estudo empírico. In *Revista Iberoamericana de Educación*. 47, 1-10
- Savater, F. (2000). *O meu dicionário de filosofia*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Savater, F. (2006). *O valor de educar*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Schön, D (1987). Educating the reflective practitioner. San Francisco: Jossey-Bass.
- SCHÖN, D. (1992). Formar professor como profissionais reflexivos. In A. Nóvoa (Coord.). *Os professores e a sua formação* (pp. 77-91). Lisboa: Dom Quixote.
- Siedentop, D., & Tannehill, D. (2000). *Developing Teaching Skills in Physical Education*. Mountain View, California: Mayfield Publishing Company
- Siedentop, D., Hastie. P. A., & Van der Mars, H. (2004). *Complete Guide to Sport Education*. Champaign, Human Kinetics.
- Silva, M. J. D. (2008) A igualdade, a não discriminação e a percepção da dimensão de género: problemas e perspectivas no domínio das Tecnologias da Informação e da Comunicação na educação. In *Cadernos SACAUSEF II – Avaliação de Locais Virtuais do Conteúdo Educativo* (pp. 17-23). Lisboa: Ministério da Educação
- Silva, T. (2009). Elementos para a Compreensão do Processo de Reflexão em Situação de Estágio Pedagógico – estudo de caso de um Estudante-Estagiário de Educação Física. Porto: Teresa Silva. Dissertação de Mestrado apresentada à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.
- Silva, Ursula (Sem data). *A experiência e o pensar em Dewey e Freire: relações e influências*. Consult. 3 setembro 2011, disponível em <http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/trabalhos/GT17-2822--Int.pdf>

- Valente, M. O. (1989). A Educação para os Valores. In E. L. Pires, I. Abreu, C. Mourão, et al. (Eds.). *O Ensino Básico em Portugal* (pp. 133-172). Porto: ASA.
- Vickers, J. N. (1990). *Instructional design for teaching physical activities: A knowledge structures approach*. Champaign: Human Kinetics.
- Vieira, F. (1993). *Supervisão. Uma prática reflexiva de formação de professores*. Rio Tinto: Edições Asa
- Vygotsky, L. (1978). *Mind and Society: The Development of Higher Mental Processes*. Londres: Englewood, 1978.
- Vygotsky, L. S. (1994) A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes.
- Wikipedia. Leça do Balio. Consult. 2 setembro 2011, disponível em http://pt.wikipedia.org/wiki/LE%CE%A7a_do_Balio.