



Contributo do Estágio para o Início de um Longo Percurso de Aprendizagem na Profissão de Professor

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 (Decreto-lei nº 74/2006 de 24 de Março e o Decreto-lei nº 43/2007 de 22 de Fevereiro).

Orientador: Professora Doutora Paula Maria Fazendeiro Batista

Ana Clara Fernandes Moreirão Cerca
Porto, Setembro de 2012

Ficha de Catalogação

Cerca, A. (2012). *Contributo do Estágio para o Início de um Longo Percurso de Aprendizagem na Profissão de Professor - Relatório de Estágio Profissional*. Porto: A. Cerca. Relatório apresentado às provas de 2º Ciclo de Estudos conducente ao grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário. Faculdade de Desporto, Universidade do Porto. Porto.

PALAVRAS-CHAVE: ESTÁGIO PROFISSIONAL, DIÁRIO DE BORDO, CONTROLO DA TURMA, REFLEXÃO.

Agradecimentos

À minha FAMÍLIA, em especial aos meus pais e irmão, por todas as oportunidades que me proporcionaram e por todo o apoio prestado ao longo de toda a vida. Por terem acreditado tanto como eu que conseguiria terminar esta etapa e por me terem incitado a nunca desistir.

À minha professora cooperante, Teresa Leandro, pelo apoio e disponibilidade prestado incansavelmente ao longo de todo o Estágio Profissional e pela partilha de experiências que se tornaram fonte de aprendizagem.

À minha professora orientadora, Paula Batista, pela disponibilidade e orientação em todo este processo, pela partilha de experiências e vivências e por todos os ensinamentos que contribuíram para o meu percurso.

À turma do 10^o8^a, por me ter recebido de braços abertos e me ter proporcionado um leque de aprendizagens e experiências enriquecedoras.

Aos meus colegas de estágio, Joana e Sérgio, por toda a partilha e apoio que contribuíram para a minha aprendizagem e especialmente ao meu colega, Bernardo, por todo o apoio, companheirismo, partilha, compreensão e amizade.

Ao grupo de Educação Física da Escola Secundária Manuel Gomes de Almeida, pela forma como me recebeu e me integrou no seu seio, assim como aos auxiliares, “D. Gina”, “D. Paula” e “Sr. Paulo”, por toda a ajuda incansável.

A toda a equipa de futebol feminino do Clube de Albergaria-a-Velha, por todos os momentos de convívio, distração, amizade e vitórias que me mantiveram sã e forte neste ano exaustivo.

A toda a equipa do ginásio Fit & Fun, pela compreensão e disponibilidade dispensadas.

A todos os meus AMIGOS, pela compreensão em todas as minhas ausências prolongadas e por todo o apoio prestado nos momentos mais frágeis.

A todos, o meu MUITO OBRIGADO!

Índice Geral

Índice Geral	V
Índice de Quadros	VII
Resumo	IX
Abstract	XI
1. Introdução	3
2. Enquadramento Pessoal.....	9
2.1 O meu percurso	9
2.2 Expectativas em relação ao meu desempenho como estudante-estagiária	13
3. Enquadramento da Prática Profissional	19
3.1 Enquadramento Legal.....	21
3.2 Enquadramento Institucional.....	22
3.3 Enquadramento Funcional	25
4. Realização da Prática Profissional.....	31
4.1 O confronto inicial	31
4.2 O Processo Relacional com os alunos.....	32
4.2.1 O Desafio de controlar uma turma numerosa	33
4.3 Motivação e responsabilização dos alunos	64
4.3.1 O papel da competição na motivação	68
4.3.2 A importância da cooperação para a evolução dos alunos	70
4.4 A importância do Planeamento.....	73
4.4.1 Do Topo para a Base.....	77
4.5 Instrução.....	80
4.5.1 Apresentação das tarefas	81
4.5.2 Feedback's	83
4.6 A Imprevisibilidade.....	88
4.7 Participação dos alunos “dispensados” da prática	90
4.8 A Avaliação	93
5. Participação na Escola e Envolvência com a comunidade	103
5.1 Observação – Uma fonte de aprendizagem.....	106

5.2 O poder da Reflexão	107
5.3 De professor-estagiário a professor.....	110
6. Conclusões e Perspetivas para o Futuro	115
Referências Bibliográficas:.....	121

Índice de Quadros

Quadro 1 - Excertos do diário de bordo, retratando os dilemas do 1º, 2º e 3º período.	43
--	----

Resumo

O Estágio Profissional (EP), através da prática pedagógica em contexto real assume-se como um meio de integração no exercício da vida profissional. Deste modo, o propósito deste relatório é relatar as vivências, enquanto estudante-estagiária, no EP inserido no 2º ciclo de estudos conducente ao grau de Mestre em Ensino de Educação Física, nos ensinamentos Básico e Secundário, da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto. Durante o EP tive a oportunidade de lecionar a turma do 10º8ª, na Escola Secundária Manuel Gomes de Almeida, em Espinho, sendo o Núcleo de Estágio constituído por mais três elementos. O seu acompanhamento e supervisão ficou a cargo de uma professora da faculdade, designada de Professora Orientadora, e uma professora da escola, denominada de Professora Cooperante. O presente relatório de estágio encontra-se subdividido em seis capítulos, que pretendem retratar o trabalho desenvolvido durante o estágio. O primeiro capítulo “*Introdução*” pretende enquadrar o Relatório de Estágio e todo o trabalho realizado no EP. No segundo capítulo, designado de “*Enquadramento Pessoal*”, é apresentado o percurso biográfico e as expectativas iniciais relativas ao EP; no terceiro capítulo é realizado o “*Enquadramento da Prática Profissional*”, onde é retratada a sua parte legal, institucional e funcional; o quarto capítulo “*Realização da Prática Profissional*”, visa mostrar as competências, estratégias, métodos e relações estabelecidas ao longo de todo o EP. Neste capítulo é ainda apresentada uma reflexão sobre os dilemas, estratégias e resultados acerca do controlo da turma, que além de numerosa era maioritariamente do género masculino. No quinto capítulo “*Participação na Escola e Envolvência com a comunidade*” é feita uma reflexão da participação na escola e do envolvimento com toda a comunidade durante o EP. Por último, na “*Conclusão*” é realçada a importância do EP, enquanto processo de aprendizagem realizado em contexto real de ensino, para o processo de formação e crescimento pessoal enquanto futura professora.

Palavras-Chave: Estágio Profissional, Diário de Bordo, Controlo da Turma, Reflexão.

Abstract

The practicum in a real teacher practice context is assumed as a means of integration in professional life. The purpose of this report is to describe the experiences of a re-service teacher in the Practicum, which is inserted in the 2nd cycle of studies leading to Master's degree in Teaching Physical Education in Basic and Secondary School of Sport at the University Porto. During the practicum I had the opportunity to teach the 8th class of the 10th grade, at Manuel Gomes de Almeida High School, in Espinho, inserted in a practicum Group composed by four elements. The monitoring and supervision was the responsibility of as Supervisor Teacher, and a school teacher, called Cooperating Teacher. This report is divided into six chapters, which seek to portray the work done during the practicum. The first chapter "Introduction" is intended to frame the report and all the work done in PP. In the second chapter called "Personal Background", biographical data is presented and personal expectations regarding the practicum described; the third chapter describes the framework for the Professional Practice, which portrays its legal, institutional and functional parts; the fourth chapter "Realization of Professional Practice," aims to show the skills, strategies, methods and established relationships throughout the stage. This chapter also presents a reflection on the dilemmas, strategies and results about the class control, which besides the large majority were mostly male students. In the fifth chapter "Participation in school and involvement with the community" is made a reflection of school participation and involvement with the community during the EP. Finally, in "Conclusion", the last chapter, it is highlighted the importance of Professional Practice as a process of learning done in a real educational process for training and personal growth as a future teacher.

Keywords: Professional Practice, Board Diary, Class Control, Reflection.

1. INTRODUÇÃO

1. Introdução

O presente documento enquadra-se no âmbito do EP, designado de Relatório de Estágio Profissional, e insere-se no plano de estudos do 2º ciclo em Ensino de Educação Física nos ensinos Básico e Secundário, da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto (FADEUP).

Nesta jornada fiquei responsável, em conjunto com a Professora Cooperante, pela condução do processo de ensino-aprendizagem de uma turma do curso de ciências socioeconómicas, a frequentar o 10º ano de escolaridade, na escola secundária Doutor Manuel Gomes de Almeida, em Espinho. Todo o planeamento, conceção e gestão foram supervisionados pela professora titular da turma, tendo ainda sido, acompanhada pela Orientadora de Estágio.

Este processo decorreu dentro de um Núcleo de Estágio, constituído por quatro elementos, onde foi possível realizar partilha de experiências, de conhecimentos e opiniões, resultando numa evolução pessoal e profissional de todos nós.

O Relatório de estágio assume-se, assim, como um documento que procura evidenciar as aprendizagens alcançadas no âmbito do EP durante este ano letivo. Neste documento procuro relatar o conhecimento adquirido, o trabalho realizado e as estratégias utilizadas nas três áreas de desempenho previstas no Regulamento de EP: área 1 – “Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem”; a área 2 – “Participação na Escola e Relações com a Comunidade” e a área 3 – “Desenvolvimento Profissional”.

Formosinho (2001) refere que a prática pedagógica, presente no EP, é uma prática docente acompanhada, orientada e refletida, que proporciona ao futuro professor a oportunidade de realizar um desempenho docente global em contexto real, promotora do desenvolvimento das competências e atitudes necessárias para um desempenho consciente, responsável e eficaz.

Também Freire (2001) refere que o EP permite uma primeira aproximação à prática profissional e promove a aquisição de um saber, de um saber fazer e de um saber julgar as consequências das ações didáticas e pedagógicas desenvolvidas no quotidiano profissional. Neste sentido, segundo

Fernandes (2000), é importante que o professor seja um profissional capaz de refletir e de questionar criticamente as finalidades e conteúdos de ensino, capaz de questionar as suas práticas e de a partir delas produzir novos conhecimentos, contribuindo tanto para a renovação do conhecimento pedagógico como do próprio ensino, na tentativa de permanentemente o adequar às necessidades dos alunos na época de transição em que vivemos.

Assim, na elaboração deste documento, procurei fazê-lo de forma reflexiva, fazendo conforme é explicitado nos objetivos gerais do regulamento de estágio *“O EP visa a integração no exercício da vida profissional de forma progressiva e orientada, através da prática de ensino supervisionada em contexto real, desenvolvendo as competências profissionais que promovam nos futuros docentes um desempenho crítico e reflexivo, capaz de responder aos desafios e exigências da profissão.”* (Matos, 2011b, p. 2)

Também Silva (2009, p. 39) vai de encontro a este entendimento, defendendo a reflexão como um elemento essencial na formação de professores *“(...) é fundamental que o formando, futuro professor, além da necessidade de possuir um conhecimento académico de base, seja capaz de questionar a sua prática e consiga estabelecer uma relação teoria-prática construindo através da reflexão novos saberes.”*

Já nas palavras de Cardoso (2009), atualmente a reflexão constitui-se como o conceito basilar do EP, cujo delineamento pretende desenvolver no estudante-estagiário um conhecimento crítico-reflexivo que lhe permita adequar o conhecimento pedagógico do conteúdo aos diversos contextos educativos nos quais venha a exercer a profissão docente.

O Relatório de Estágio é, portanto, um documento reflexivo sobre a prática e a reflexão sobre a própria reflexão, sendo também ele elaborado com o objetivo de constituir um elemento capaz de produzir novos saberes, através do confronto entre o conhecimento académico e o conhecimento experienciado durante a realização do EP.

Este documento estrutura-se em seis grandes capítulos, sendo que no primeiro *“Introdução”*, pretende-se fazer o enquadramento do Relatório de Estágio e do EP para que se percebam as finalidades e objetivos dos mesmos.

No segundo capítulo, “*Enquadramento Pessoal*”, comporta as minhas vivências académicas e desportivas que definem algumas das minhas características enquanto estudante-estagiária e justificam o contributo que as mesmas tiveram para a aquisição de motivação para o desenvolvimento da prática profissional. Foco ainda, neste capítulo, as expectativas criadas antes de iniciar o EP, tanto nas tarefas a desenvolver, como nas relações com os diferentes intervenientes. No terceiro capítulo, “*Enquadramento da Prática Profissional*”, é retratada a estruturação do EP nos seus diferentes âmbitos (legal, institucional e funcional). No quarto capítulo, denominado de “*Realização da Prática Profissional*”, são relatadas as decisões tomadas no âmbito do desenvolvimento curricular preconizado para a turma 10^a8^a. Neste capítulo é ainda apresentado o estudo de cariz reflexivo, sobre a autoanálise dos dilemas, estratégias e resultados acerca do controlo da turma, que além de numerosa era maioritariamente do género masculino. No quinto capítulo, “*Participação na Escola e Envolvência com a Comunidade*” é refletida toda a participação em atividades letivas e não letivas que integrei durante o ano de EP e o envolvimento que fui criando com a comunidade escolar. Por fim, no último capítulo, “*Conclusão*”, é realizada uma retrospectiva do processo de EP apontando os aspetos mais relevantes e ainda as expectativas para o futuro que se avizinha.

Enquanto futura professora, percebo que a realização deste primeiro desafio é ainda o começo de um longo caminho de aprendizagem a percorrer. Este servirá para que consiga, de forma consciente e autónoma, vencer os desafios que a carreira de professor de Educação Física me irá colocar no futuro. Assim, consciente de que nenhuma destas batalhas será fácil de conquistar, senti-me e sinto-me pronta para as encarar de forma determinada.

2. ENQUADRAMENTO PESSOAL

2. Enquadramento Pessoal

2.1 O meu percurso

Não é por mero acaso que decidi enveredar no ramo da docência em Educação Física. Na verdade, o meu gosto pelo desporto sempre influenciou o meu dia-a-dia, não por imposição, mas por uma influência saudável dos meus progenitores. Desde muito cedo a minha vida esteve ligada ao desporto.

O grande sonho da minha mãe era ter a formação que agora estou a concluir e desde que percebeu que o meu trajeto seria feito ligado ao desporto, que passei a ter o seu apoio total, assim como o de toda a família.

O meu primeiro contacto com o desporto surgiu no jardim-de-infância, pela modalidade de natação, no entanto, não passou apenas de uma ocupação de tempos livres, incluída no programa de atividade da instituição. Posteriormente, o contacto com a modalidade surgiu novamente no mesmo formato.

Mais tarde, e já de forma federada, mais especificamente aos 7 anos, iniciei a prática da modalidade de Basquetebol onde permaneci até aos 10 anos. Ainda durante este período, iniciei a atividade de Equitação, por influência das minhas raízes paternas. Foi uma experiência bastante gratificante, pelo contacto com os animais, com a natureza e com tudo o que envolve a modalidade, nomeadamente as vestes usadas, a competição existente e as feiras temáticas, como a Feira da Golegã, que veio a enriquecer a minha vivência desportiva. Apesar de ter sido breve a minha passagem pela equitação, ainda hoje guardo boas memórias desses tempos.

Mais tarde, por volta dos 12 anos, tomei contacto, de forma imprevista, com a modalidade de Voleibol. Este contacto surgiu através de um convite durante uma atividade ao ar livre que se realizava no período de verão, mesmo em frente ao local onde morava.

Na sequência dessa participação, um clube local convidou-me para iniciar os treinos no ano letivo seguinte. Admito que inicialmente o meu gosto pelo Voleibol era quase nulo, sendo que a participação em tal atividade era

apenas para passar o tempo. Este sentimento alterou-se depois de conhecer um pouco melhor a modalidade, especificamente as regras, bem como depois de assistir a uma fase final do Campeonato do Mundo realizada na cidade onde vivia, a Guarda. Nessa competição a Seleção Nacional Masculina participou e teve uma prestação magnífica, deixando-me bastante motivada para a modalidade. No Voleibol permaneci até ao dia em que fisicamente, devido a uma lesão, não foi possível continuar.

Contudo, apesar de todas as experiências desportivas anteriormente vividas, a minha paixão sempre foi o Futebol. Era frequente nos intervalos da escola encaminhar-me para o campo de jogos do recreio e no meio de rapazes jogava o tempo que podia. Num desses jogos, devido uma jogada mais perigosa de um amigo, acabei por me magoar, pelo que tive de ser operada ao joelho esquerdo por rotura total dos ligamentos. Foi um período muito difícil para mim, por todas as complicações que envolveu a operação, por ser uma criança/adolescente muito ativa por natureza e por ter condicionado, e em muito, a minha vida durante um longo período de tempo.

Para além de todas estas condicionantes, que advieram da operação e que me marcaram bastante, havia ainda o fator escola. A operação decorreu no período da Páscoa do meu 9º ano de escolaridade, ou seja, perto do início do 3º período, que findo o qual teria de escolher uma área para prosseguir os estudos no 10º ano. Sendo o desporto a minha paixão, a profissão que desde a infância referia sempre que surgia a típica questão, do “que queres ser quando fores grande?”, era, ser Professora de Educação Física. Nesta fase a minha frustração foi tal, que quando ouvi as palavras do médico antes da operação, dizendo que não me dava grande esperança de poder prosseguir na área do desporto, nem de realizar qualquer desporto para o resto a vida, as lágrimas correram-me pelo rosto abaixo e a minha reação imediata foi dizer à minha mãe que não iria prosseguir os estudos se não fosse nessa área.

Felizmente, após a operação, o médico deu-me garantias que através do meu esforço, dedicação e com a “alguma ajuda divina” o meu sonho se poderia concretizar. Desde essa altura até ao término dos 8 meses de recuperação, as lágrimas foram muitas, o esforço, a dor e o tempo despendido também.

Acrescido do grande esforço monetário que a operação e a fisioterapia acarretaram. Mas, no fim posso dizer que valeu a pena pois concretizei um sonho de criança: Vestir as cores de Portugal! Ser convocada para dois estágios da “Seleção A Feminina de Futebol de 11” no ano de 2010 e 2012, foi o que sempre sonhei e que me fez continuar a trabalhar para ir muito mais além.

Após esta fase, e por incentivo da minha mãe, acabei por iniciar os treinos de Futebol de 11 num clube que participava no campeonato distrital da cidade de Aveiro. No final do primeiro ano de federada fui convocada para um torneio com a seleção distrital e findo o segundo ano fui convidada a integrar um clube da 2ª divisão nacional, que posteriormente subiu à 1ª divisão e no qual ainda hoje permaneço. Neste clube, o Clube de Albergaria, ganhei várias taças distritais, um campeonato distrital, fui finalista por duas vezes da Taça de Portugal, alcancei o último lugar do pódio do Campeonato Nacional por duas vezes e tive a oportunidade, como já referi, de ser chamada a dois estágios da Seleção A Sénior Feminina.

Por vezes, tornou-se complicado gerir e conciliar a prática do futebol de forma federada, a faculdade e o trabalho. Contudo, quando fazemos o que gostamos, quando acreditamos no que fazemos, quando o nosso esforço é recompensado e admirado e quando, por tudo o que fazemos, vivemos, sentimos, transmitimos, conseguimos passar a mensagem a pelo menos uma pessoa e influenciámos e mudamos de forma positiva a vida dessa pessoa, sentimos que vale a pena todo o esforço!

Além deste percurso desportivo, que na sua maioria fui eu que o defini, consegui, apesar da grave lesão contraída, no 10º ano de escolaridade, enveredar na área de científico-natural na opção de desporto. Durante esta etapa da minha vida escolar sempre participei nas atividades desportivas que se realizavam dentro e fora da escola sendo que em algumas ocasiões foi como organizadora. Era sempre a primeira da lista de inscrição, não me importando se a atividade era apenas para rapazes ou se também aceitavam raparigas. Por vezes conseguia reunir a minha equipa feminina e participar em torneios só para rapazes. Muitas vezes senti a discriminação de sexo em

determinadas modalidades e situações, mas como costume dizer, em campo é que se mostram as diferenças e aí vestimos todos a mesma cor.

Foi através desta força e determinação que consegui alcançar grande parte dos objetivos a que me propus até aos dias de hoje. É também através desta determinação, energia e persistência, que tenciono contribuir para o progresso e evolução na educação dos meus alunos tanto a nível pedagógico como a nível pessoal.

Na altura de me candidatar à faculdade optei por um ramo mais geral, a via de ensino. Até então poucas tinham sido as experiências com a atividade docente, apenas algumas, com crianças em idade pré-escolar, com jovens e adultos com Necessidades Educativas Especiais, proporcionadas pela professora da opção de Desporto no Ensino Secundário. Mas aquele bichinho nunca me saiu da cabeça e sempre soube que dentro da área de desporto a que mais me fascinava era a via ensino. Assim, durante os quatro anos passados na licenciatura na Escola Superior de Educação de Viseu tive oportunidade de realizar cinco estágios e integrar as didáticas inseridas no curso. Foi a partir dessa altura que soube que o meu caminho seria este. O gosto de ensinar e o orgulho de sentir que contribuía para a evolução dos alunos, denunciado pelos seus sorrisos e festejos espontâneos, falou mais alto.

Por todos estes momentos vividos, emoções, objetivos alcançados, barreiras ultrapassadas decidi inscrever-me no 2º ciclo na qual se insere este EP.

Todo o passado desportivo que aqui retratei, acabou por ter grande influência no modo como assumo a função de docente e nesta etapa inicial, assim, como também na carreira que conseguirei construir na profissão docente. A disciplina que adquiri, característica de todas as modalidades que integrei, o espírito de grupo inerente que ainda possuo, ligado às modalidades coletivas e a motivação intrínseca de todos eles, são alicerces que me permitiram tornar esta influência positiva. Considero que as características supracitadas são essenciais para que os alunos tenham sucesso não apenas na disciplina de Educação Física, mas também nas restantes disciplinas e ao longo das suas vidas, profissional e até pessoal.

Não existem empregos fáceis, mesmo aqueles que se pensa serem, pois para todos é necessário ter competência. Nunca me vi a fazer algo que não me desse prazer só porque tem mais saída profissional ou maior recompensa monetária. Penso que é fundamental haver paixão naquilo que se faz e contra todas as adversidades o caminho que escolhi foi este. Tenho plena consciência das dificuldades que terei de enfrentar, mas estou tranquila porque sei que o farei com dedicação e que tentarei transmitir este sentimento aos que passarem por mim. Sempre tive consciência que será complicado, uma colocação nesta área, pela conjuntura socioeconómica atual, mas são assim quase todas as realidades.

2.2 Expectativas em relação ao meu desempenho como estudante-estagiária

Sendo este o último ano do 2º ciclo do Ensino de Educação Física nos Ensino Básico e Secundário, desde cedo que o assumi como uma etapa preponderante e de exigências acrescidas. Na verdade, encarei o estágio como a prova de fogo de toda a minha formação académica. Este seria o primeiro momento em que confrontaria os conhecimentos adquiridos e as experiências vividas ao longo do percurso académico, desportivo e pessoal, com a prática docente num contexto escolar real. Assim, desde que ingressei neste curso que vejo o estágio como o topo desta montanha. Independentemente das montanhas que estarão para vir, esta constitui-se a minha primeira grande prova de entrada na vida profissional.

A perspetiva que tinha da escola foi aquela que formei em resultado da minha experiência no papel de aluno, pelo que anteriormente tinha uma visão completamente distinta da que tenho atualmente. Parece ser sempre muito mais fácil exercer o papel de aluno, de “aprendiz”, que espera passivamente pela transmissão de conteúdos por parte do professor, do que o de pedagogo. Por isso, para a concretização de todas as tarefas que teria que cumprir, de antemão soube que teria que recorrer à minha experiência enquanto discente e

acima de tudo à minha formação académica. Como tal, considerei o desenvolvimento do conhecimento neste campo de ação como elemento chave para a minha atuação futura.

Relativamente ao papel de professor, apenas tive o primeiro contacto há quatro anos, quando tive pela primeira vez didáticas específicas e lecionei uma turma de 3º ano num estágio pedagógico, cadeira que estava inserida no plano de estudos da licenciatura que frequentei. Ainda assim, em todos estes contextos, a minha intervenção não aconteceu de forma isolada, uma vez que o grupo era constituído por mais elementos e a responsabilidade era repartida por todos. Com efeito, o trabalho efetuado e o grupo de alunos era dividido, pelo que era mais fácil lecionar, uma vez que ficava a nosso cargo um número reduzido de alunos.

Neste EP a realidade é outra. Encontramo-nos numa posição de extrema responsabilidade na qual temos de levar a cabo um processo moroso, o processo de ensino-aprendizagem. Transmitir algo a um aluno poderá ser fácil, mas também poderá ser extremamente difícil. Deste modo, é necessário encontrar o percurso adequado para que o processo de aprendizagem do aluno seja estimulante e o leve a evoluir, consoante as suas características e aptidões.

No que concerne ao que perspetivava para o ano de EP, esperava evoluir no sentido de me tornar uma profissional mais consciente e reflexiva da tarefa que temos entre mãos. Em momento algum me podia esquecer que lidava com crianças, que antes de qualquer outra coisa, são seres humanos e que como todos eles possuem características próprias e motivações diferentes. Era necessário conseguir promover nos alunos hábitos de vida saudável, que se prolongassem para além da vida escolar. Deste modo, seria necessário motivá-los recorrendo a exercícios que lhes permitisse evoluir e alcançar o sucesso, indo sempre um pouco mais além das capacidades que já possuíam.

Para isso pretendia ter a capacidade de interpretar as capacidades dos alunos da turma e conseguir adaptar os exercícios e as progressões às suas capacidades, dificuldades e necessidades. Assim, poderia fazer com que todos se sentissem parte fundamental da aula. No entanto, tinha a consciência que

com a realidade atual não seria fácil pela diversidade de características que os alunos apresentam.

Neste sentido, seria necessário ter sensibilidade e abertura de espírito para estar atenta e compreender os grandes problemas do mundo contemporâneo e as suas repercussões no sistema educativo e no quotidiano educativo, pois são requisitos base na especialidade de ensino da Educação Física. Assim, e uma vez que o processo de ensino-aprendizagem não deve ser conduzido unicamente à luz da vontade pessoal de cada um, importava ter em consideração o facto de vivermos numa sociedade em constante mudança, onde é fundamental que os professores consigam readaptar-se à realidade que os rodeia.

Neste estágio também esperava aprender muito com todos os envolvidos no processo, assim como com os erros e êxitos que tivesse no seu decurso. No início do EP, tinha como objetivos centrais: aprender com as indicações, opiniões e perspetivas da orientadora e da professora cooperante, bem como dos meus colegas de estágio e de turma e de o grupo disciplinar de EF. Pretendia, pois, ser uma professora competente, atenta, dedicada, trabalhadora e entusiasta. Esperava deixar a minha marca pessoal na turma e que os alunos sentissem que todo o trabalho realizado ao longo do ano fizesse sentido e os ajudasse a tornarem-se pessoas mais ativas, responsáveis, autónomas e com hábitos de vida saudáveis.

No que se refere ao contexto escola, devo confessar que fui surpreendida com as condições que encontrei para a lecionação das aulas de EF na Escola Secundária Manuel Gomes de Almeida. O conhecimento anterior sobre a escola era nulo e a primeira impressão com que fiquei foi que as condições, para realizar um estágio em pleno estavam reunidas.

Enquanto aluna tive o privilégio de estudar em escolas minimamente equipadas, onde os recursos materiais e espaços de aula eram à partida garantidos, não fugindo muito daquilo com que me deparei. Assim, tive plena consciência que estas condições específicas da escola iriam afetar positivamente a lecionação das aulas, bem como o meu envolvimento na comunidade escolar.

As minhas expectativas relativamente aos outros professores e ao restante pessoal docente, eram elevadas. Consciente que um bom clima de trabalho promove uma boa integração e motivação para a lecionação, esperava que a receção na escola fosse acolhedora.

Confesso que nessa fase foi bastante difícil predizer a forma como seria encarada pelos outros professores e funcionários da escola. A preconceção que tinha é que haveria tendência em ser tratada como aluna e não como professora. Este ponto de vista, estendia-se à forma como via os professores, pois, na altura, apenas os conseguia encarar como “professores” e não como colegas de profissão. No entanto, tendo em conta o modo como fomos recebidos e envolvidos, esta ideia alterou-se. Pouco a pouco passei a sentir-me como mais uma professora da escola.

3. ENQUADRAMENTO DA PRÁTICA PROFISSIONAL

3. Enquadramento da Prática Profissional

O sistema educativo e desportivo deve ter um papel decisivo no desenvolvimento pessoal e social, no desenvolvimento de competências de vida e no desenvolvimento moral do carácter dos participantes que lhe são confiados (Mesquita e Rosado, 2009). Esta necessidade advém de todas as mudanças sociais, económicas e morais que a sociedade em que estamos inseridos sofre constantemente. Assim, o desporto e o exercício físico são cada vez mais chamados a intervir, para salvaguardar valores de uma sociedade cada vez mais em mutação. Mesquita (2003) reforça este entendimento quando refere que a sua importância não se circunscreve ao domínio das aquisições físicas e motoras, prolongando-se necessariamente nas questões éticas, afetivas e sociais prevaletentes em contextos de prática caracterizados pela diversidade e pluralidade de vivências pessoais e sociais, tanto por parte de quem ensina como por parte de quem aprende.

Também Cunha (2008) defende que as transformações sociais, que cada vez são 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. Para o mesmo autor, hoje a intenção de ser professor tem registado mudanças significativas, opondo-se a uma prática tradicional. Tendencialmente o professor tem vindo a ser considerado um orientador e facilitador da aprendizagem; recorrendo a métodos interativos; a uma organização pedagógica mais descentrada, aderindo a novas tecnologias e utilizando novos campos e modalidades de intervenção, face às realidades sociais e escolares em mudança.

Estas alterações à prática tradicional levam o mesmo autor a referir que a agenda política acerca do sistema educativo, nos dias de hoje, incide sobretudo na autonomia, avaliação e lideranças da escola e na formação inicial de professores em função do processo de Bolonha e do estatuto e da carreira docente.

Na formação inicial de professores do Ciclo de Estudos Conducente ao grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensino Básicos e Secundário da FADEUP é realizado o EP que como refere Matos (2011)¹ *“entende-se como um projeto de formação do estudante com a integração do conhecimento proposicional e prático necessário ao professor, numa interpretação atual da relação teoria prática e contextualizando o conhecimento no espaço escolar, sustentado portanto em dois pilares fundamentais: o conhecimento teórico e o conhecimento prático”*. É no EP que o estudante – estagiário se depara com o conflito entre estes dois conhecimentos, uma vez que é aqui que tem de utilizar o conhecimento académico, adquirido até então na sua formação inicial.

O EP é assim um período crucial para a aquisição de novos saberes, que resultam em grande parte deste confronto entre o conhecimento teórico e o conhecimento prático (Rodrigues, 2001). O mesmo autor advoga ainda que a riqueza deste confronto não se confina à adequação da teoria à prática; abarca também, e principalmente, a reflexão que sobre ele se faz. Assim, é assumido que o processo reflexivo é essencial para que o estudante-estagiário tenha noção das dificuldades que vão surgindo e encontre soluções que o ajudem a superá-las, enquanto o EP se desenrola. Desta forma, e tal como afirma Silva (2009, p. 122), o processo reflexivo afigura-se *“como um instrumento de desenvolvimento do estudante-estagiário, quer sob o ponto de vista da sua formação geral, como ao nível do processo de ensino-aprendizagem em particular.”* Com efeito, segundo Cardoso (2009), a reflexão é atualmente um conceito basilar do EP, cujo delineamento pretende desenvolver no estudante-estagiário um conhecimento crítico-reflexivo que lhe permita adequar o conhecimento pedagógico do conteúdo aos diversos contextos educativos nos quais venha a exercer a profissão docente. Esta noção da importância da reflexão está presente no modelo de EP concebido pela FADEUP, que visa formar profissionais críticos e reflexivos capazes de intervir com qualidade nos contextos profissionais.

¹ Normas Orientadores do Estágio Profissional do Ciclo de Estudos Conducente ao grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensino Básicos e Secundário da FADEUP 2011-2012 (p. 3)

3.1 Enquadramento Legal

A lei de Bases do Sistema Educativo² estabelece o quadro geral do Sistema Educativo, que engloba este conjunto de meios pelo qual se concretiza o direito à Educação, que se exprime pela garantia de uma permanente ação formativa orientada para favorecer o desenvolvimento global da personalidade, o progresso social e a democratização da sociedade. O Sistema Educativo, desenvolve-se segundo um conjunto organizado de estruturas e de ações diversificadas, por iniciativa e sob responsabilidade de diferentes instituições e entidades públicas, particulares e cooperativas.

No que diz respeito ao Ciclo de Estudos em Ensino da Educação Física nos Ensino Básico e Secundário este visa a atribuição do grau de mestre, que habilita para a docência da Educação Física nos referidos níveis de ensino. São admitidos para candidatura a inscrição no curso: os candidatos que possuírem domínio oral e escrito da Língua Portuguesa, licenciados em Educação Física e Desporto ou equivalente legal, ou que possuam habilitação reconhecida pelo Conselho Científico da FADEUP, nos termos dos números 3, 4, 5 e 6 do Artigo 11 do Decreto-lei nº 43/2007 de 22 de Fevereiro e que tenham obtido um mínimo de 120 créditos com formação na área da Educação Física e Desporto.

O referido ciclo de estudos, garantindo a sua adequada integração em função das exigências do desempenho profissional e organizado nos termos e para efeitos previstos no Decreto-lei nº 43/2007 de 22 de Fevereiro inclui as seguintes componentes de formação: a) Formação Educacional Geral; b) Didáticas Específicas; c) Iniciação à Prática Profissional; d) Formação Cultural, Social e Ética; e) Formação em Metodologias de Investigação Educacional; e f) Formação na Área da Docência.

A Iniciação à Prática Profissional do Ciclo de Estudos conducente ao grau de Mestre em Ensino de Educação Física da FADEUP reporta-se ao EP,

² Lei de Bases do Sistema Educativo. Lei nº49/2005 de 30 de Agosto, artigo 1º.

como refere o Regulamento da Unidade Curricular de EP³. Este modelo de EP considera os princípios decorrentes das orientações legais constantes no Decreto-lei nº74/2006 de 24 de Março e o Decreto-lei nº43/2007 de 22 de Fevereiro que, conforme consta neste último documento, visa a melhoria da qualidade do ensino, reforçando, para tal, a exigência nas condições de atribuição de habilitação profissional para a docência. Esta é conferida apenas a quem obtiver um mestrado em Ensino, que, de acordo com o artigo 14º do referido Decreto-Lei, inclui diversas componentes de formação, sendo uma delas a *“Iniciação à prática profissional”*, que se concretiza no EP. Este é designado de *“Prática de Ensino Supervisionada”* (PES) e constitui *“o momento privilegiado, e insubstituível, de aprendizagem da mobilização dos conhecimentos, capacidades, competências e atitudes, adquiridas nas outras áreas, na produção, em contexto real, de práticas profissionais adequadas a situações concretas na sala de aula, na escola e na articulação desta com a comunidade”* (Decreto-lei nº 43/2007 de 22 de Fevereiro, p.1321)⁴.

De uma forma geral, pretende-se que a PES promova o desenvolvimento de um professor reflexivo, capaz de analisar e refletir, justificando as suas ações, principalmente no que diz respeito às atividades de organização, gestão, planeamento e concretização das funções letivas durante o EP.

3.2 Enquadramento Institucional

O EP constitui-se como uma unidade curricular do segundo ciclo de estudos conducente ao grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário da FADEUP que decorre nos terceiro e quarto semestres do ciclo de estudos. Além de se reger pela legislação específica relativa à Habilitação Profissional para a Docência acima referida, rege-se

³ Regulamento da Unidade Curricular Estágio Profissional do Ciclo de Estudos conducente ao Grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário da FADEUP, 2011-2012

⁴ Ministério da Educação (2007). Decreto-lei nº43/2007 de 22 de Fevereiro. Diário da República, 1ª Série, nº38, p.1321

também pelas normas da instituição universitária constantes no Regulamento Geral dos segundos Ciclos da Universidade do Porto, no Regulamento geral dos segundos ciclos da FADEUP e no Regulamento do Curso de Mestrado em Ensino de Educação Física. O EP é superiormente enquadrado pela Comissão Científica do Curso de Segundo Ciclo de Estudos conducente ao grau de Mestre em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário e a sua organização está a cargo do professor regente, em estreita relação com a Comissão Científica e a Comissão de Acompanhamento do Curso de Mestrado em Ensino⁵ (Matos, 2011b, p. 2).

O EP é realizado em escolas básicas e secundárias, designadas de escolas cooperantes que estabelecem protocolos de cooperação com a FADEUP. A orientação do EP e respetivo relatório de estágio é realizado por um docente da FADEUP, em colaboração com um Professor da escola cooperante onde tem lugar a PES, designado por Orientador Cooperante. Todas as atividades do EP decorrem na Escola cooperante, na qual o estudante-estagiário foi aceite e pertence a um núcleo de estágio, e na FADEUP, podendo ser individuais ou de grupo. A avaliação do desempenho do estudante-estagiário na PES é realizada pelo orientador da FADEUP, tendo necessariamente em consideração a informação do professor cooperante e do coordenador do departamento curricular que engloba a área de Educação Física e Desporto. Juntos concretizam um processo de supervisão, acompanhando, auxiliando e avaliando o desempenho e desenvolvimento do estudante-estagiário⁵ (Matos, 2011b, p. 5).

A relação entre a instituição de ensino superior e a escola em que o estudante-estagiário realiza o EP é fundamental para que haja coerência entre a realidade e a formação (Almeida, 2009). No seguimento destas ideias, o Decreto-Lei nº 43/2007 de 22 de Fevereiro obriga a que *“a qualificação profissional que habilita para a docência seja adquirida no quadro de uma parceria formal, estável, qualificada e qualificante, estabelecida entre*

⁵ Regulamento da Unidade Curricular Estágio Profissional do Ciclo de Estudos conducente ao Grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário da FADEUP, 2011-2012

instituições do ensino superior e estabelecimentos de educação básica e de ensino secundário”.

Assim sendo, enquanto futuro docente, pretende-se que o estudante-estagiário desenvolva durante o EP as competências profissionais que lhe permitam dar uma resposta adequada às exigências da profissão docente (Matos, 2011b). A atividade docente deve ser projetada no quadro de uma conceção pedagógica referenciada às condições gerais e locais da educação, às condições imediatas da relação educativa e às características dos alunos, entre outros fatores (Matos, 2011b).

Neste sentido, as Normas Orientadoras do EP do ciclo de Estudos conducente ao grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário da FADEUP, operacionalizam o Regulamento do EP, para o ano letivo 2011/2012, como forma de preparar o estudante-estagiário para o confronto com as múltiplas tarefas com que se confrontará no exercício da atividade docente. Como afirma Silva (2009), a capacidade profissional do professor não se restringe ao cumprimento das tarefas didáticas inerentes ao processo ensino-aprendizagem. Este tem também de dar resposta a questões administrativas, de interação e de relacionamento com alunos, encarregados de educação, restantes elementos da comunidade escolar e também da sociedade civil em geral. Assim, o EP contempla as três áreas de desempenho previstas no Regulamento de EP:

Área 1 – “Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem”

Áreas 2 – “Participação na Escola e Relações com a Comunidade”

Área 3 – “Desenvolvimento Profissional”

Relativamente à área 1 centra-se nas tarefas do processo de ensino (conceção, planeamento, realização e avaliação) com o objetivo de conduzir de uma forma pedagogicamente eficaz o processo de educação e formação dos alunos na aula de Educação Física. Na área 2, incluem-se as atividades não letivas a realizar pelo estudante-estagiário com o objetivo de se integrar na comunidade escolar. Estas atividades contribuem, ao mesmo tempo, para um conhecimento do meio regional e local, assim como das condições locais da

ligação entre a escola e o meio. Pretende-se nesta área desenvolver no futuro docente a noção de que este deverá ter um papel ativo, responsável, cooperativo e inovador na Escola. No que diz respeito à área 3, esta tem como objetivo construir a competência profissional do estudante-estagiário através de atividades e vivências, conduzindo à promoção do sentido de pertença e identidade profissionais, a colaboração e a abertura à inovação (Matos, 2011a, pp. 3-8).

3.3 Enquadramento Funcional

O contexto funcional no qual realizei o EP foi a Escola Secundária Doutor Manuel Gomes de Almeida, que se localiza em Espinho, cidade muito bem equipada no que diz respeito a infraestruturas desportivas. Esta cidade tem uma grande tradição desportiva, com especial enfoque no voleibol e nos desportos marítimos.

De acordo com o *Projeto Educativo de Escola – Adenda 2011-2012*, esta Escola, relativamente ao número total dos alunos, tem revelado uma tendência de manutenção dos efetivos com alguma variabilidade anual no que diz respeito ao número de alunos por ciclo. Verifica-se portanto, um aumento, desde o ano letivo de 2008/2009 do número de alunos do Ensino Básico, contrariamente ao número de alunos do Ensino Secundário que tem vindo a diminuir.

No presente ano letivo a Escola conta com 61 turmas, com alunos provenientes de diversas freguesias e até mesmo de concelhos vizinhos, que utilizam diversos meios de transporte para se deslocarem até a ela, entre os quais, autocarro, comboio, bicicleta, carro ou mesmo a pé. As habilitações literárias dos pais são igualmente distribuídas do 4º ano até aos cursos superiores, prevalecendo a maior percentagem nas habilitações literárias do Ensino Básico. Parece assim, que o universo escolar integra alguma diversidade socioeconómica, sendo a classe média a predominante. Esta diversidade social, cultural e económica existente no meio familiar, leva a que

os docentes sejam obrigados a recorrer a uma enorme diversidade de estratégias relativas ao modo de lidar com os alunos e respetivos encarregados de educação.

O espaço físico da Escola encontra-se remodelado desde o ano letivo de 2010/2011, pelo que as instalações da escola têm as condições desejadas para a lecionação das aulas. No que diz respeito às aulas de Educação Física, as mesmas decorreram no Pavilhão Desportivo, no Ginásio, no campo Exterior de Basquetebol e no de Futebol, na caixa de areia de Salto em Comprimento, nas Piscinas Municipais e no corredor de 40 metros. Durante este ano também se utilizou uma sala anexa ao pavilhão e a bancada pertencente ao Pavilhão Desportivo nos dias em que as condições atmosféricas não permitiam a lecionação da aula no exterior.

O grupo disciplinar de Educação Física, inicialmente composto por 13 elementos (excluindo o núcleo de EP), devido a ausências prolongadas de alguns docentes, foi sofrendo alterações ao longo do ano letivo. No entanto, quem teve o privilégio de chegar aquela “casa” foi recebido com carinho e aconchego similar a qualquer outro membro do grupo. Ficou visível, que todos os elementos do grupo disciplinar se conseguiram integrar, independentemente do tempo que levavam para adquirir o seu espaço. Para este clima muito contribuiu o ambiente vivido no seio do grupo, caracterizado essencialmente por ser um grupo responsável, descontraído e trabalhador. O mesmo espírito era partilhado com os auxiliares da ação educativa, os quais têm a seu cargo as instalações desportivas da escola.

Este clima era partilhado na sala do “chá”, onde frequentemente, em conversas informais se debatiam temas atuais que “assustam” todos os que, com o grupo disciplinar, partilham a profissão docente. Esta partilha de opiniões, experiências e emoções proporcionou um crescimento de todos os elementos e principalmente a nós, enquanto estudantes–estagiários. Para além destes momentos, o grupo de Educação Física sempre se mostrou disponível para partilhar as suas experiências, flexível em ceder ou trocar os espaços de aula e ajudar no que fosse preciso.

Contudo, também existiam atritos entre alguns elementos do grupo e, por vezes verificava-se, um certo desencanto por parte de outros relativamente às suas obrigações profissionais, demonstrado mais notoriamente nas reuniões de Grupo Disciplinar, quando a opinião não era consensual. Contudo, estes dilemas e discussões serviram para que nos tornássemos mais flexíveis, mais capazes de integrar as ideias dos outros, uma vez que sempre se conseguiu chegar a um consenso. Para nós, estudantes-estagiários, fica o exemplo de um grupo disciplinar que não está perto da perfeição mas que é igual a tantos outros que vamos ter de integrar na nossa vida profissional futura.

4. REALIZAÇÃO DA PRÁTICA PROFISSIONAL

4. Realização da Prática Profissional

4.1 O confronto inicial

Quando chegou a hora de começar este grande desafio, a expectativa era bastante elevada. A perceção de como preparar o ano letivo, revelou-se bastante diferente daquela que perspectivava. Existia a necessidade de preparar todo um ano letivo com rigor, para que esta preparação pudesse posteriormente proporcionar condições adequadas de aprendizagem aos alunos.

Efetivamente, o conhecer antecipadamente as várias etapas do processo de planificação e das instalações da escola onde decorreria o EP, revelou-se uma preciosa ajuda. De facto, tornou-se mais fácil perceber todo o processo de ensino-aprendizagem através das diferentes tarefas que a professora cooperante nos foi propondo realizar.

Estas tarefas iniciaram-se com a análise do Programa Nacional de Educação Física para o 10º ano, o Regulamento Interno e o Projeto Educativo da escola onde iria decorrer o EP. A interpretação destes documentos, agora de forma mais detalhada do que já havia realizado anteriormente, tendo em consideração um contexto de ensino específico, uma instituição escolar e uma turma com características particulares, ajudou-me a esclarecer quanto às competências gerais e transversais a desenvolver.

Também o conhecimento de alguns elementos e funções dos órgãos administrativos, de gestão e direção, nos proporcionaram um maior conhecimento do contexto escolar e um maior à vontade na integração do ceio escolar.

Na fase de preparação deste ano letivo, quando tive acesso à constituição da turma pela qual iria ficar responsável, confesso que o número 29 teve um forte impacto, em que o receio marcou presença. Na verdade, o meu pensamento foi imediatamente condicionado pela perspectiva de dificuldades de planeamento que iria enfrentar para uma turma com um número tão elevado de alunos, bem como as previsíveis dificuldades de manter a sua concentração nas aulas.

Por outro lado, o facto de todo o grupo de estágio ficar responsável por uma turma do 10º ano de escolaridade, deixou-me um pouco mais tranquila, pois existia a possibilidade de nos ajudarmos mutuamente. O facto de todos os elementos do grupo, lecionarem as mesmas matérias no mesmo período do ano letivo, permitia uma maior partilha de experiências, de opiniões e de dificuldades. Para além disso, a observação das aulas de todo o grupo seria um espaço fundamental para a nossa própria aprendizagem.

Apesar de alguma experiência em sala de aula em contexto real, adquirida em outros estágios durante a minha formação inicial, sabia que os desafios que iria encontrar seriam elevados. Pois, cada estágio tem as suas particularidades e por isso as suas barreiras a serem ultrapassadas, fruto das diferenças existentes entre os sujeitos que são alvo do processo de ensino-aprendizagem e de todas as condições envolventes. Assim, a primeira aula foi preparada com o cuidado que merecia.

Chegado então o momento da primeira aula era altura para tirar certas dúvidas, confirmar ou refutar algumas expectativas em relação à realidade da turma. Assim o primeiro contacto com os alunos esteve rodeado de enorme expectativa, pois o facto de não conhecer os alunos fazia com que não soubesse a melhor forma de lidar e me relacionar com eles.

4.2 O Processo Relacional com os alunos

Uma das minhas preocupações principais, no momento do conhecimento do ano de escolaridade que ia lecionar, foi a minha proximidade de idade com a dos alunos. Tinha consciência que esta proximidade poderia levar a que os alunos não me vissem como professora da turma. Mas no reverso da medalha, estava a consciência que se os alunos conseguissem fazer a distinção, poderia utilizar este fator para desenvolver uma relação de companheirismo com a turma.

Após o primeiro impacto com a turma, na aula nº1, o meu posicionamento perante os alunos foi automaticamente de distanciamento, pois percebi pelas reações que estes tiveram, que me estavam a “testar”. Este tipo de postura serviu para me proteger. Com o distanciamento pretendi fazer com que os

alunos percebessem que a sua atitude na aula tinha de ser igual a todas as outras disciplinas, que a mesma tinha regras e que estas teriam de ser cumpridas. Assim, desde cedo foram criadas regras e rotinas para que a aula se tornasse um espaço de aprendizagem e de partilha.

Entre estas regras e rotinas, foi instituída a necessidade de realizar a auto e heteroavaliação no final da aula; de os alunos serem pontuais estando cinco minutos depois do toque de entrada no espaço da aula; de apresentarem dispensas médicas (apenas com declaração médica) ou um recado do encarregado de educação quando não se apresentassem aptos para realizar aula prática; de se apresentarem com equipamento adequado na aula (proibição de levar brincos, pulseira, anéis, telemóveis, levar cabelo apertado e equipamento aconselhado quando realizam aula e quando assistem – levar equipamento confortável para ajudar na aula); de deixarem os valores no balneário; de permanecerem na aula durante todo o tempo, não sendo permitido ir à casa de banho; e de tomar banho depois da aula.

Apesar de todos os alunos terem conhecimento destas regras, nem todos as cumpriam. Para além disso, após algumas chamadas de atenção relativamente ao incumprimento das regras, os alunos teimavam em não levar a sério as regras e rotinas impostas para a aula. Este comportamento manteve-se durante as aulas iniciais e por isso seria necessário tomar decisões relativamente a estes comportamentos dos alunos.

Esta ocorrência fez-me refletir cuidadosamente, de forma a conseguir adquirir o controlo da turma nesta fase inicial, para que posteriormente fosse possível ter uma relação com os alunos mais próxima, sem correr o risco de perder o controlo da aula.

4.2.1 O Desafio de controlar uma turma numerosa

A indisciplina, sendo um comportamento humano, que por si só já é complexo, sofre a influência de todo o tipo de fatores, endógenos e exógenos que condicionam a própria vida. Entre as causas dos problemas de indisciplina atribuídas à escola, reconhece-se que uma classe numerosa põe em causa a necessária individualização do ensino, contribuindo para a ocorrência de

comportamentos de indisciplina (...) (Oliveira, 1993). Assim, como refiro na reflexão da aula nº47:

“Este fator, têm-me levado a que tome algumas decisões relativamente ao tipo de exercícios a proporcionar e à constituição de grupos.” (Reflexão nº47)

Nesta fase, no sentido de as aulas decorrerem num ambiente propício ao desenvolvimento e formação dos alunos, tornava-se indispensável controlar a turma que tinha à minha responsabilidade, no que diz respeito ao cumprimento das regras da aula e dos exercícios, ao respeito mútuo entre professor e alunos, tal como entre os alunos, num clima de cooperação. Deste modo, um dos aspetos iniciais que procurei desenvolver nas aulas foi gerir o comportamento de um conjunto de alunos, que demonstravam ter atitudes que influenciavam negativamente os restantes alunos da turma, prejudicando o bom funcionamento das aulas.

Associada a esta decisão estava o facto de saber até quando seria necessário utilizar estratégias adotando uma postura mais autoritária ou quando poderia utilizar uma postura mais permissiva. Assim, foi necessário experimentar os dois tipos de posturas com a turma para saber se os alunos correspondiam afirmativamente. Aquilo que considerei ser o ideal, durante o primeiro período, foi um ponto de equilíbrio entre ambas, uma vez que por vezes, quando era mais permissiva a turma adotava atitudes que não conquistavam a minha confiança.

Uma ideia que padece é que um professor excessivamente autoritário apenas leva a que o comportamento dos alunos resulte na obediência, os alunos obedecem porque são “obrigados”, mas não respeitam verdadeiramente o professor. Furlani (2000) refere que este modelo autoritário, decorrente de uma posição hierárquica, pode ser aceite simplesmente porque assim está determinado, e não porque o professor demonstra competências ou liderança. O mesmo autor conclui ainda que, este confronto pode gerar um clima instável na aula, que não favorece o trabalho pedagógico.

Na base do meu controlo da turma estive inicialmente, o conhecimento dos alunos, pois sempre considerei que estes são o elemento-chave de todo o processo de ensino-aprendizagem. Assim, a realização e posterior

interpretação da ficha de caracterização individual, revelou-se um alicerce importante para aprofundar o conhecimento de cada aluno e conseqüentemente de toda a turma.

As informações adquiridas na ficha como a composição e as características socioeconómicas do agregado familiar, o apoio que é dispensado aos alunos, a mudança de ambiente escolar, podem ser fatores considerados de indisciplina.

Nas partes seguintes do presente documento sobre os dilemas, estratégias e resultados que fui experienciando durante este ano de EP, é onde me irei debruçar sobre esta problemática. No entanto, é de salientar que as minhas perceções se foram alterando à medida que a minha prática, enquanto estudante-estagiária, se desenvolveu, e que estes episódios de indisciplina foram sendo em menor número. O facto de a turma ter diminuído o número de alunos à medida que o ano foi avançando, de alguma forma, contribuiu para esta alteração. Contudo, considerando que esta foi uma problemática existente em grande parte do meu ano de EP e que esta problemática estará presente num futuro próximo do meu desenvolvimento profissional, decidi refletir sobre a mesma e realizar um estudo mais aprofundado, até porque esta também é uma das minhas preocupações quando reflito sobre o meu futuro profissional.

4.2.1.1 O Controlo da turma em retrospectiva: auto narrativa de uma estudante estagiária de Educação Física.

Preâmbulo

A definição do tema a investigar resultou de um conjunto de motivos de carácter teórico e também prático, oriundos das relações tidas no contexto do processo de ensino-aprendizagem. Contudo, o maior motivo foi a dificuldade que senti no início do ano em controlar os alunos da turma que lecionei. Este tema foi portanto alvo de reflexão, constituindo-se como um elemento estruturante no processo de aquisição de competências pedagógicas. Entre a escolha do tema e a forma como se decidiu operacionaliza-lo, mediou um período de tempo, ao longo do qual, investi no estudo e reflexão sobre a temática. Durante esta fase recorri à literatura de modo a definir um desenho da investigação que se adaptasse aos objetivos propostos, às condicionantes de tempo e aos recursos que envolviam a pesquisa.

A reflexão sobre o controlo da turma e os problemas inerentes à sua concretização, conduziram-me a tomar diversas opções metodológicas, nomeadamente, no planeamento, na postura e na forma de intervir tendo em conta as características específicas dos alunos da turma. A forma como foi definido o instrumento de investigação, teve em conta a preponderância da reflexão à certa da temática no diário de bordo que foi sendo construído ao longo do EP.

Resumo

Este trabalho resulta da autoanálise da experiência de uma estagiária relativamente ao controlo de uma turma numerosa e maioritariamente do género masculino. A experiência decorreu no contexto do EP do Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário da FADEUP, no ano letivo 20011/2012, na Escola Doutor Manuel Gomes de Almeida, em Espinho. A turma em estudo foi um 10º ano de escolaridade do curso de ciências socioeconómicas. O *corpus* deste estudo foi o diário de bordo das

aulas lecionadas durante todo o ano letivo. Neste sentido, este estudo constituiu-se como uma análise na primeira pessoa, o que, por si só permitiu o enriquecimento do processo de reflexão explicitado na escrita. O propósito deste estudo foi, assim, efetuar uma autoanálise da componente de lecionação, centrada nos aspetos do controlo da turma. O enfoque na questão do controlo da turma decorreu deste tema ser recorrente nas reflexões na primeira etapa do estágio e se constituir como um elemento estruturante de aquisição de competências pedagógicas. Foi efetuada uma análise de conteúdo centrada nos aspetos relacionados com o controlo da turma, tendo por referência os seguintes pontos: i) dilemas; ii) estratégias e iii) resultados. Da análise efetuada ficou evidente que i) os dilemas que se colocaram consubstanciaram-se nas atitudes menos positivas dos alunos; ii) as estratégias delineadas concretizaram-se em: gestão das tarefas de aprendizagem; criação de grupos de trabalho; postura da professora; promoção da autonomia e responsabilidade dos alunos; reforços positivos e motivação; iii) ocorrer um acréscimo dos níveis de controlo da turma, traduzindo-se em alunos mais empenhados, responsáveis, cumpridores de regras, motivados e envolvidos com a aula e com o professor.

Abstract

This study was the result of a self-assessment done by pre-service teacher that teach a large class, where the majority was male. The practicum took place in the context of the Physical Education master degree teaching at the primary and secondary levels, FADEUP, during the 2011/2012 academic year at School Doctor Manuel Gomes de Almeida, in Espinho. The group which was being studied was at 10 degree of social economic sciences course. The corpus of this study was the lessons board diary written throughout the school year. Thus, this study is composed of an analysis in the first person, which alone enabled the advancement of the reflection process explained in writing. The purpose of this study was to make a self-assessment of the teaching practice, centered on class control. The focus on the issue of class control is recurrent in the reflection stage and the first step to establish itself as a structuring element of

pedagogical skills. It was made a content analysis centered on aspects related to class control, with reference to the following points: i) dilemmas; ii) strategies and iii) results. The analysis was made clear that i) the dilemmas that occurred showed on the attitudes of the less positive students; ii) the strategies outlined were implemented by: management of learning tasks, creation of working groups, the teacher's attitude, promotion of the responsibility and students independence, positive reinforcement and motivation, iii) It was happen an increase of the group control, translating into more students getting involved, being responsible, obeying the rules, being motivated and involving themselves more with the class and the teacher.

Introdução

“Indisciplina define-se pelo comportamento indisciplinado como qualquer ato ou omissão que contrarie alguns princípios de uma norma, regulamento ou regras básicas estabelecidas por uma escola, pelo professor ou por uma comunidade.” (Estrela, 1992, p. 105).

É comum ouvir-se falar dos problemas disciplinares e comportamentos inadequados em redor da instituição escola. Estes problemas estão associados ao facto de *“o espaço de aula ser uma unidade social que, para além de complexa, possui um grande número de fatores (variáveis) em relação às quais o professor e os alunos têm de fazer um esforço constante para se adaptarem.”* (Oliveira, 1993, p. 8). A escola parece pois, estar repleta de alunos que tendem a não cumprir as regras estipuladas pelo professor na sala de aula. Como afirma Estrela (1998, p. 17), *“o conceito de indisciplina relaciona-se intimamente com o de disciplina e tende normalmente a ser definido pela sua negação ou privação, ou pela desordem proveniente da quebra das regras estabelecidas”*, salientando que *“as regras e o tipo de obediência que elas postulam são relativas a uma dada coletividade, vivendo num determinado tempo histórico, e os corpos sociais que nela existem.”*

Siedentop (2000) refere que os alunos se comportam de determinada maneira de acordo com um determinado motivo. Normalmente, os maus

comportamentos surgem pela necessidade de o aluno querer chamar à atenção, disfarçar algum tipo de embaraço que a participação na atividade lhes possa causar, ou até mesmo por uma tentativa de confronto e de colocar em causa a autoridade do professor.

A indisciplina constitui-se portanto como um problema, muito importante que os docentes de Educação Física devem conseguir resolver. Pois como refere Oliveira (1993, p. 9), *“a indisciplina, é mesmo, em algumas situações, o primeiro fator a ser considerado na análise pedagógica do professor, pois ela tem diretamente a ver com o clima de aula que, por sua vez, está implícito no “produto” do ensino.”*

Nesta linha de pensamentos, é necessário o professor adotar estratégias para que consiga controlar o comportamento dos alunos que perturbam o bom funcionamento da aula. Como refere Costa (1995) é necessário criar mecanismos que permitam fazer dos alunos sujeitos ativos e criadores do seu próprio desenvolvimento, acompanhando o desenrolar do seu processo e regulando-o. Nesta mesma temática Siedentop (2000) refere que o alcance de um nível efetivo de disciplina passa, na maioria dos casos, pela adoção de estratégias pró-ativas, em que mais importante que repreender os comportamentos indesejados, o professor deve procurar evitar a sua ocorrência, ensinando os alunos a serem responsáveis pelo seu próprio comportamento.

Muitas vezes não é fácil resolver certos conflitos que ocorrem durante a aula, pelo que é melhor procurar preveni-los que tentar controlá-los. Pois, como afirma Santos (2009, p. 88), *“a intervenção disciplinar de carácter preventivo, concebida como a competência que permite compreender e neutralizar as causas dos comportamentos de indisciplina na sala de aula, é, pela sua complexidade, uma das facetas mais exigentes da atividade docente.”*

Nesse âmbito, o professor deve tentar conhecer melhor os seus alunos, interesses e motivações para poder prevenir a ocorrência de determinadas situações perturbadoras. Também Oliveira (1993, p. 47) é desta opinião quando refere que *“quando um professor faz um esforço no sentido de conhecer melhor os seus alunos, no que pensam e no que sentem, ele está a prevenir a ocorrência de determinadas situações comportamentais”*.

Já ao nível das estratégias adotadas pelo professor, estas devem promover o desenvolvimento dos alunos, esperando necessariamente que haja uma aceitação e receptividade dos mesmos e que reconheçam o professor como o líder que os orienta na sua formação. As estratégias, como a postura, a formação de grupos, a transmissão entre exercícios, a transmissão da informação, os deslocamentos e as rotinas organizativas permitem assim, que o professor consiga liderar o processo de ensino-aprendizagem. Quanto mais cedo o professor conseguir assegurar o controlo da turma, mais tempo terá para se focar na melhoria da organização dos exercícios, na escolha dos mesmos e na instrução para proporcionar aprendizagem aos seus alunos.

Siedentop (2000) também partilha esta opinião ao afirmar que uma disciplina e gestão efetiva da turma permitem criar oportunidades, rentabilizando-a através do desenvolvimento de experiências de aprendizagem que lhes permitam atingir os objetivos de aprendizagem a que se propõe. Segundo esta premissa, o mesmo autor assume que a gestão e disciplina se estabelecem como preconceções necessárias para que possa ocorrer uma aprendizagem, embora não garantam por si próprias a eficácia da aprendizagem.

Partindo deste enquadramento, este estudo pretende retratar as principais dificuldades sentidas ao longo do EP, assim como as estratégias utilizadas para combater e prevenir os comportamentos menos próprios dos alunos. Por fim, também serão apresentados os resultados obtidos após a utilização das estratégias para alcançar o controlo turma e as conclusões do estudo.

Participantes

Os participantes do presente estudo foram 29 alunos da turma 10⁰⁸^a da Escola Secundária Manuel Gomes de Almeida, em Espinho.

Todos os alunos da turma frequentavam a disciplina de Educação Física, no início do ano letivo. A turma era constituída por um número elevado de alunos do sexo masculino (20) sendo que quatro alunos tinham 14 anos, quinze 15 anos e um 16 anos. As alunas do sexo feminino eram apenas nove, uma com 14 anos, sete com 15 e uma com 17.

Dos participantes, 14 referem na ficha de caracterização individual que uma das suas disciplinas favoritas é a disciplina de Educação Física, sendo que o resto da turma, à exceção de uma aluna, revela gosto pela disciplina. De referir ainda que 16 alunos da turma são federados em diversas modalidades, entre as quais Futebol, Andebol, Futsal e Voleibol, apostando para vivências desportivas de relevo dos alunos da turma.

Corpus do Estudo

Dando cumprimento à estratégia de investigação delineada, os dados da pesquisa foram recolhidos a partir do diário de bordo, que fui construindo ao longo do EP, num total de 198 páginas.

Este diário de bordo, era constituído por reflexões das aulas lecionadas, incluindo a problematização do tema, estratégias a aplicar e resultados dessa aplicação. Para além destes elementos, as reflexões também constituíram elementos resultantes da consulta bibliográfica que fui efetuando em aspetos relacionados com a temática e que me ajudaram a solucionar e a ultrapassar algumas das dificuldades que foram surgindo. Neste sentido, este estudo constitui-se como uma análise na primeira pessoa, o que, por si só, permitiu o enriquecimento do processo de reflexão explicitado na escrita.

Procedimentos de Análise

A análise comportou uma análise de conteúdo com categorias definidas a posteriori centrada nos aspetos relacionados com o controlo da turma, tendo por referência os seguintes pontos: i) dilemas; ii) estratégias e iii) resultados alcançados em cada um dos períodos escolares (1º, 2º e 3º).

Identificando os dilemas foram reconhecidas as seguintes categorias: desrespeito pelas regras; conversas paralelas; pouco empenhamento; comportamentos inapropriados; desrespeito na transmissão da informação e elevada competitividade. Após cada dificuldade foram sendo criadas estratégias para as conseguir colmatar, entre as quais: a postura, a formação

de grupos, a transição entre exercícios, a transmissão da informação, os deslocamentos e as rotinas organizativas.

O acréscimo dos níveis de controlo da turma foi acontecendo gradualmente, demonstrando os resultados que as estratégias foram revelando. Estes resultados traduziram-se em alunos mais empenhados, responsáveis, cumpridores de regras, motivados e envolvidos com a aula e com o professor.

Resultados e Discussão

I) Dilemas

As categorias identificadas no Quadro 1 pretendem retratar os dilemas vividos no decorrer do EP, ao longo dos três períodos que compõem o ano letivo.

Estes dilemas refletiram-se em comportamentos menos próprios dos alunos que comprometiam o bom funcionamento da aula e a sua prestação prática. No 1º período os dilemas mais evidentes foram: o desrespeito pelas regras da aula e dos exercícios, as conversas paralelas, o pouco empenhamento e os comportamentos inapropriados em geral. Já no 2º período foram: o desrespeito pelas regras da aula e dos exercícios, o desrespeito pela transmissão de informação e a excessiva competitividade. Já no último período, o 3º, apenas se verificou o desrespeito pelas regras da aula e dos exercícios.

Quadro 1 - Excertos do diário de bordo, retratando os dilemas do 1º, 2º e 3º período.

I) Dilemas					
1º Período		2º Período		3º Período	
Categoria	“Excertos”	“Excertos”	“Excertos”	Categoria	“Excertos”
- Desrespeito pelas regras	<i>“Um aspeto que devo melhorar e que se tem vindo a verificar em algumas aulas é a transição nos exercícios de condição física. Os alunos constantemente, por preguiça, demoram demasiado tempo na transição entre os exercícios de condição física.”</i> (Reflexão nº13)	- Desrespeito pelas regras	<i>“Apesar de ter pedido aos dois alunos que não realizaram aula prática para que controlassem a passagem dos colegas, senti que perdi o controlo de alguns alunos que decidiram não cumprir as regras que inicialmente estipulei, pois correram por locais que não lhes era permitido e a um ritmo muito reduzido para as suas capacidades.”</i> (Reflexão nº28) <i>“(…) os alunos que se mantinham em sustentação no espaço anexo ao campo, não demonstraram grande empenhamento na sua tarefa.”</i> (Reflexão nº31) <i>“(…) os alunos não cumpriram na sua totalidade o cumprimento da regra</i>	- Desrespeito pelas regras	<i>“(…) alguns alunos chegaram ao local da aula com um atraso bastante elevado, por mero desleixe.”</i> (Reflexão nº52)

			de que só os alunos que tinham a função de árbitro é que se dirigiam ao local onde se encontrava a folha para registar o resultado do jogo.” (Reflexão nº40)		
- Conversas paralelas	<p>“A realização deste teste inicialmente demorou mais do que o previsto porque os alunos se mantinham em constante conversa e não ouviram todas as indicações sobre o protocolo do mesmo.” (Reflexão nº5)</p> <p>“Ainda assim e apesar de ter alertado para o ruído constante da turma durante toda a aula, a sua diminuição ainda não foi significativa. Penso ser este o aspeto que mais luta me dará ao longo de todo o ano letivo.” (Reflexão nº13)</p>	- Desrespeito pela transmissão de informação	“Penso que esta dificuldade advém do facto de a aula ser realizada no exterior, pois os alunos tendem a dispersar as suas atenções para os muitos estímulos que proveem do exterior e que por ser num ambiente muito parecido ao do intervalo, tendem a esquecer-se que estão em aula.” (Reflexão nº30)		
- Pouco Empenhamento	“O aquecimento inicialmente revelou-se pouco ativo, sendo que os alunos não se mostraram com um ritmo elevado na	- Competitividade	“Já previa, nestas aulas, que fosse muito complicado controlar a competitividade dos alunos de nível avançado, uma vez que		

	<p><i>realização do mesmo. Este tipo de comportamento já se tinha verificado numa aula transata dada na mesma hora assim como o comportamento dos alunos já se tinha revelado um pouco mais indisciplinado.”</i> (Reflexão nº7)</p>		<p><i>esta é a sua modalidade forte e que por isso estes não conseguissem fazer a distinção do momento da aula com o treino e assim quisessem realizar o jogo conforme estão habituados.”</i> (Reflexão nº39)</p>		
<p>- Comportamentos inapropriados</p>	<p><i>“No início da aula adotei uma postura um pouco fechada (...) porque alguns alunos tiveram comportamentos desviantes que provocavam risos em alguns elementos da turma. Esta situação fazia com que os colegas não estivessem atentos ao que estava a dizer, fazia com que tivesse de parar de transmitir informação e tive de os chamar à atenção nesse sentido, pois não posso permitir que seja uma constante nas minhas aulas.”</i> (Reflexão nº1)</p>				

II) Estratégias para alcançar o controlo da turma

a) *Postura*

A forma de ser e de estar do professor na aula, muitas vezes está ligada com o maior ou menor interesse dos alunos ou a forma como estes se comportam. Também a grande parte do sucesso dos exercícios propostos pelo professor na aula, dependem da confiança que conseguimos conquistar nos nossos alunos e como estes se empenham durante a realização das tarefas prescritas.

Na tentativa de combater alguns episódios de comportamentos menos positivos dos alunos, adotei uma postura mais distante durante a aula, porquanto me pareceu ser a adequada para ganhar o controlo da turma.

Fazer perceber aos alunos que os comportamentos que adotavam em determinadas situações, que conseqüentemente perturbavam o bom funcionamento da aula ou a prestação dos colegas, não eram os mais corretos, era um dos objetivos desta opção.

“No início da aula adotei uma postura um pouco fechada para ver como era o comportamento dos alunos. Estes não ajudaram muito a alterar esta postura porque alguns alunos tiveram comportamentos desviantes que provocavam risos em vários elementos da turma.” (Reflexão nº1)

Pretendia portanto, que a aula se tornasse num espaço de conquista, de respeito e confiança mútua. Para isso, em primeiro lugar era preciso que os alunos percebessem, que só respeitando as regras e decisões do professor, é que postura adota seria alterada. Esta forma de comunicação não verbal tornou-se bastante evidente no início do ano letivo, uma vez que era preciso adquirir um controlo “mais apertado” da turma.

Esta foi uma estratégia bastante útil no início do ano letivo, sendo que nos restantes períodos não houve necessidade de recorrer a ela tão frequentemente. Como o comportamento dos alunos se foi alterando, no sentido positivo ao longo do ano, a minha postura foi sendo mais próxima, no sentido de procurar criar uma maior empatia com os alunos.

Retrospectivamente, considero que esta tomada de decisão foi a mais ajustada para conseguir adquirir o controlo da turma numa fase inicial. Consegui, assim, adquirir, um controlo da turma de forma progressiva e segura.

b) Formação de Grupos

Após perceber que a turma tinha um número elevado de alunos com comportamentos inapropriados a minha preocupação foi a de encontrar uma estratégia que permitisse criar um clima de aprendizagem adequado, prevenindo, assim, este tipo de comportamentos.

O primeiro pensamento passou por separar os alunos que causavam problemas, de forma a evitar que os mesmos adotassem comportamentos e atitudes perturbadoras. Esta opção parecia ser a mais adequada uma vez que estes alunos, quando não tinham colegas que os acompanhassem nessas atitudes negativas, adotavam um comportamento mais adequado. Contudo, face ao facto do conhecimento que tinha acerca dos alunos, no que concerne ao nível das suas capacidades motoras ser quase nulo, as primeiras aulas teriam de ser de experiência e de ajuste dos grupos relativamente aos exercícios propostos na aula.

Após as primeiras aulas, outra constatação que efetuei foi que os alunos que tinham comportamentos menos próprios nas aulas, eram os que demonstravam ter habilidades motoras mais elevadas. Deste modo, tive necessidade de adotar a constituição de grupos heterogéneos.

“(...) optei por anteriormente à lecionação da aula, neste exercício formar os alunos por grupos heterogéneos e por os colocar no xadrez de forma a que os alunos mais irrequietos e que tendem a conversar mais durante as aulas, ficassem separados, evitando assim comportamentos fora da tarefa.”
(Reflexão nº43)

A expectativa relativa ao modo como os alunos iriam reagir à formação dos grupos era bastante elevada. Na verdade, não sabia se estes já tinham sido confrontados com a necessidade de realizar entreajuda e cooperação com alunos com habilidades motoras de níveis muito distintos na realização dos

exercícios nas aulas de Educação Física. No entanto, considerava que este era o caminho a adotar.

Citando Graça & Mesquita (2007), os critérios de formação de grupos visam assegurar não apenas o equilíbrio competitivo das equipas, mas também o desenvolvimento das relações de cooperação e ajuda na aprendizagem. Com efeito, é através de uma prática desportiva, na qual é conferida ao aluno iniciativa e valorização do seu desempenho, independentemente do seu nível de habilidade, que são criados os pressupostos para que o aluno se sinta confiante, refletindo-se, conseqüentemente, no gosto pela prática.

Os alunos de nível superior surpreenderam-me pela positiva. Estes demonstraram ter capacidade de ajudar os alunos dos níveis introdutório e elementar. Por vezes, os alunos federados na modalidade que estava a ser lecionada chegavam mesmo a propor exercícios que ajudavam os colegas a melhorar a sua técnica, pondo em evidência a experiência que os próprios tinham do treino, bem como o seu carácter cooperativo. Esta atitude está patente no excerto que se segue:

“Estes tiveram uma excelente reação ao meu pedido e ajudaram os colegas em todos os aspetos. Foi muito compensador ouvir no final da aula um aluno dizer que o seu colega “melhorou na receção” e outro concordar com a classificação de “+” nas atitudes porque sabe que o seu colega se empenhou ao máximo.” (Reflexão nº15)

Foi a evolução dos alunos a nível motor e cognitivo que me fez acreditar que a decisão por esta tipologia de grupos era a mais adequada aos diferentes níveis que os alunos demonstraram e aos índices de comportamentos negativos que os mesmos apresentavam. Foi notório que todos os alunos, em resultado da formação de grupos heterogéneos, tiveram a oportunidade de alcançar o sucesso e ficaram mais motivados para a aula. Para além disso, os comportamentos menos positivos foram sendo cada vez mais em menor número.

“(…) as equipas foram feitas de forma heterogénea na sua constituição com o intuito de possibilitar a todos os alunos independentemente do seu nível, através da cooperação entre todos os elementos da equipa, conseguirem jogar e participar nas ações táticas da equipa.” (Reflexão nº20)

Contudo, fui percebendo que com o aproximar do término das unidades didáticas, a cooperação dos alunos de nível avançado com os seus colegas, se ia esgotando. Este facto parecia relacionar-se com a competitividade que estes alunos denunciavam e a vontade que sempre tinham em “defrontar” os colegas do mesmo nível.

Assim, deparei-me com momentos em que aproveitando a evolução dos alunos de nível introdutório e elementar, e, conseqüentemente a sua maior motivação na modalidade, pelo sucesso que alcançavam através da cooperação, realizei jogos entre alunos do mesmo nível. Desta forma, consegui também motivar os alunos de nível avançado, como se pode constatar no excerto da aula 56:

“A opção de, posteriormente, realizar o jogo 6x6 com equipas apenas de alunos do nível avançado e elementar e o jogo 4x4 com alunos do nível introdutório, teve como objetivo, os alunos de nível avançado sentirem-se mais motivados para a modalidade e para as restantes aulas, uma vez que a competição entre alunos do mesmo nível de capacidade, permite aos mesmos utilizar todas as capacidades que têm e jogar com um nível de jogo maior. Em relação aos alunos de nível introdutório, é recompensador para um professor, observar a evolução que os alunos tiveram em resultado dos exercícios, estratégias, correções e incentivos que este deu ao longo da unidade didática, sentindo que o seu contributo foi fundamental para que os alunos adquiram aprendizagens na modalidade e as consigam por em prática no jogo.”
(Reflexão nº56)

“(...) uma das estratégias que também pode ser utilizada é fazer dois torneios com dois níveis distintos. Assim, os alunos de nível superior sentem-se mais motivados e conseguem potencializar mais as suas capacidades e os alunos de nível mais baixo percebem que para conseguir alcançar um nível superior têm de conseguir realizar os elementos técnicos de forma mais correta e que têm de se esforçar ao máximo para potencializar as capacidades que possuem.” (Reflexão nº20)

Não obstante esta “vitória”, existiram momentos em que tive necessidade de utilizar grupos homogéneos, desde o início da unidade

didática. A forma de estruturar a aula e a evolução dos alunos em modalidades como a Natação e o Atletismo fizeram-me tomar esta opção.

“Neste exercício decidi colocar os alunos a correr em quatro níveis diferentes, para dentro do mesmo grupo os alunos conseguirem acompanhar o mesmo ritmo.” (Reflexão nº19)

Posso concluir, que em todas as modalidades coletivas a opção da organização em grupos heterogéneos, revelou ser a mais eficaz. Pelo contrário, em algumas modalidades individuais, o facto de a organização dos grupos ser feita de forma homogénea, tornava o exercício mais ambicioso para os alunos, pela competição que os alunos demonstravam. Tentava assim ir de encontro às necessidades e especificidades de cada aluno, para que cada um pudesse trabalhar de acordo com o seu nível de competência e com uma margem de progressão adequada.

Desta forma, o modo de organização dos alunos foi no sentido de promover a aprendizagem e evolução a todos e, simultaneamente, conseguir que os episódios de comportamentos inapropriados se tornassem menos frequentes.

c) Transição entre exercícios e transmissão da informação

A transição entre os exercícios, era uma das partes da aula em que na etapa inicial do estágio despendia demasiado tempo.

Inicialmente, optei por realizar a chamada dos alunos ao centro do espaço da aula para, dessa forma, transmitir a informação do exercício. Contudo, após as primeiras aulas apercebi-me que o facto de juntar tantos alunos para transmitir a informação, resultava num “gasto” de tempo elevado para que estes se mantivessem em silêncio e concentrados. Durante esses períodos a tendência era haver bastantes comportamentos inapropriados, como brincadeiras e conversas paralelas. Paralelamente, também sentia que com esta estratégia despendia tempo elevado a reunir os alunos e posterior regresso ao lugar, pois o ritmo com que faziam este deslocamento tendia a ser lento.

Assim, após uma reflexão com a professora cooperante, ela propôs que experimentasse a transição entre os exercícios e a correspondente transmissão de informação por grupos. Desta forma, nas situações em que os alunos já se encontrassem nos respetivos campos de jogo ou nos locais do exercício e os grupos já estivessem formados para o exercício seguinte, a transmissão da informação estava facilitada. Esta alteração de estratégia de intervenção é visível no excerto que se segue:

“Outra vantagem que trouxe a realização das referidas regras foi a rápida transição entre os exercícios e o possibilitar de rápidas instruções entre os mesmos, não perdendo muito tempo de prática para as transmissões e rotações. Além disso, a aula foi planeada com o intuito de os alunos serem colocados desde o início no campo onde iriam realizar todos os exercícios onde fosse necessária uma organização idêntica.” (Reflexão nº16)

Percebi que com esta estratégia, os alunos conseguiam concentrar-se mais rapidamente, em parte, porque estavam em menor número. Para além disso, a minha informação acabava por ser mais direcionada, simples e adequada ao nível dos alunos, facilitando a compreensão do que era pretendido. A eficácia verificou-se por transmitir apenas a informação essencial para que o jogo se pudesse iniciar, prevenindo que os alunos se desconcentrassem. Posteriormente, eram introduzidas condicionantes ou novas regras, procurando que a informação fosse curta e clara.

Esta estratégia permitia-me manter ativa na aula e circular pelos grupos, permanecendo pouco tempo em cada um deles. Desta forma, os alunos notavam mais a minha presença e, conseqüentemente, conseguia atingir um maior controlo da turma.

d) Deslocamentos

O meu deslocamento pelo espaço de aula, pelos vários grupos em funcionamento, permitia que tivesse um maior controlo da turma pois os alunos sentiam constantemente a presença do professor. Para que o controlo da turma fosse efetivo, era necessário realizar a circulação pela periferia do

espaço da aula de forma a manter os alunos no meu campo visual. Esta estratégia permitia ainda, transmitir informação ao grupo que estava mais próximo de mim.

Por vezes esta circulação era realizada com o objetivo de transmitir informação relativa à tarefa seguinte. Assim, a circulação tinha de ser feita no mesmo sentido, demorando o mínimo de tempo possível. Deste modo, procurava sempre que o grupo em que iniciava a transmissão da informação fosse o primeiro a receber a informação da tarefa seguinte. O objetivo era proporcionar o mesmo tempo de prática a todos os grupos em todos os exercícios.

Por outro lado, quando a circulação era feita durante a realização do exercício, o critério residia nas necessidades que percecionava nos alunos. Estas necessidades passavam, principalmente, por percecionar que era fundamental emitir feedbacks (FB's), incentivar os alunos na realização do exercício, controlar a indisciplina de algum grupo ou algum aluno em especial, realizar alterações nas regras ou condicionantes do jogo, realizar alterações no tamanho do campo definido inicialmente, entre outros.

Associada a esta necessidade, emergiu outra: ser capaz de olhar a aula como um todo. Com efeito, é importante que o professor consiga, estando num determinado espaço físico, observar as atividades que se desenrolam no restante espaço de aula. Desta forma, o professor consegue manter a turma controlada à distância, pela emissão de FB à distância, fazendo com que o aluno perceba que está a ser observado, apesar de o professor estar longe do local onde ele se encontra.

“Durante toda a aula tentei colocar-me de forma a ter uma visão periférica da aula, conseguindo assim ter todos os alunos dentro do meu campo visual para prevenir eventuais situações de risco e de indisciplina.”
(Reflexão nº7)

Adquirir a competência de observar e intervir à distância é bastante importante para o professor no entanto, não é facilmente atingido. Isto deve-se às inúmeras preocupações que um estudante-estagiário tem numa fase inicial do estágio, como a gestão dos alunos nos exercícios e na gestão do tempo de aula e por tarefa. Quando o professor, toma consciência da sua capacidade de

pensar em vários aspetos em simultâneo e agir em consonância com o que vai acontecendo na aula, fica mais liberto para observar à distância e melhora a sua intervenção.

Nem sempre a circulação pelo espaço da aula foi feita da forma mais correta, pois muitas vezes esta circulação acontecia de forma automática sempre no mesmo sentido, tornando-se demasiado previsível para os alunos. Este fator colocava em causa o controlo da turma pois os alunos ao se aperceberem que o professor circulava sempre da mesma maneira sabiam quando tinham espaço para “desligar”.

Não obstante este entendimento, nem sempre foi possível efetuar o deslocamento pela periferia do espaço da aula, porque a modalidade ou a tarefa exigia outra forma. No entanto, sempre que era necessário realizar alguma intervenção mais próxima dos alunos e que implicava ficar com alunos nas costas, esta era feita o mais rapidamente possível para evitar que a restante turma tivesse comportamentos inapropriados ou se colocasse em situações de risco para a sua integridade física.

“A minha deslocação foi sempre no sentido de manter todos os alunos no meu campo visual e por isso desloquei-me maioritariamente pela periferia do espaço da aula. As exceções verificaram-se quando era necessário realizar alguma ajuda aos alunos e essa estação se encontrava no meio do espaço ou quando realizava eu própria uma demonstração individual ou apenas para um grupo específico. Ainda assim sempre que o fiz foi de forma rápida não se verificando comportamentos fora da tarefa nem situações de risco nessa altura.” (Reflexão nº9)

Através da emissão de FB's verbais e não verbais à distância, fui conseguindo, aumentar o controlo da turma. Os alunos sentiam-se observados pela professora independentemente do local onde esta se encontrava. Foi neste ambiente, que foi possível aprimorar outros aspetos da organização da aula e de ajuda ou correção dos alunos.

e) *Rotinas Organizativas*

Desde logo, pelas reações dos alunos, percebi que a instituição de regras muito específicas e de rotinas organizativas seriam fundamentais para conseguir ganhar a confiança dos alunos e o controlo da turma. Estas dificuldades ficaram bem evidentes na reflexão da aula nº1 quando refiro que:

“(...) tenho de criar bastantes regras com a turma e faze-las cumprir ao máximo, tais como: eu só falo quando toda a gente estiver calada, cada um fala na sua vez e com autorização do professor, não colocar determinados elementos nas mesmas equipas/grupos, dar responsabilidades a um ou dois elementos para estes sentirem a responsabilidade de um cargo e não poderem falhar.” (Reflexão nº1)

As rotinas organizativas que fui implementando a longo de todo o ano letivo, com maior prevalência no primeiro período, tornaram-se num aliado importantíssimo para conseguir adquirir o controlo da turma e potencializar a aprendizagem dos alunos.

“Inicialmente, na fase da chamada e da apresentação dos objetivos à turma, tentei cumprir rigorosamente o estipulado com os alunos na aula de apresentação uma vez que eles têm de se habituar a cumprir logo desde o início do ano com os horários que estipulamos. Assim conseguimos com que estes criem rotinas tanto para a vida escolar como para compromissos futuros.” (Reflexão nº2)

Apesar do tempo despendido para que os alunos assimilassem as rotinas que ia introduzindo nas aulas, não considero que tenha sido tempo perdido. Este tempo foi rentabilizando na prática pois as rotinas implementadas permitiram-me controlar mais facilmente a turma e maximizar o tempo de prática nas tarefas propostas. Como refere Arends (1997), os professores devem procurar desenvolver competências de autogestão, com intenção de os tornar mais responsáveis e autónomos sobre os acontecimentos da aula, melhorando ao nível da gestão e da disciplina.

Contudo, nem sempre foi fácil levar a que alguns alunos cumprissem o instituído. Recorrentemente havia alunos que quebravam as regras estipulas,

apresentando inúmeras desculpas para tal incumprimento. Todavia, o assumir de uma postura fechada e pouco permissiva, numa fase inicial, permitiu-me contrariar esta tendência e fazer com que os alunos se tornassem mais responsáveis no cumprimento das regras e rotinas que fui implementando.

As rotinas foram sendo aplicadas gradualmente e prolongadas no tempo. A sua introdução foi gradual de modo a obter uma maior aceitação e assimilação dos alunos, não aplicando a imposição.

Algumas destas rotinas permaneceram todo o ano letivo, contudo outras de carácter mais específico eram utilizadas apenas em determinada unidade didáctica, como é visível nos excertos a seguir apresentados.

“A rotina criada para o início da aula (...) permite-me iniciar o exercício de sustentação individual do volante de forma mais rápida e organizada. Assim, é pedido a dois ou três alunos que disponham as raquetas pelo banco sueco de forma organizada e em cima de cada um é colocado um volante que será utilizado pelo respetivo aluno.” (Reflexão nº31)

“No jogo formal de Andebol 7x7, a estratégia que utilizei para a rotação do guarda-redes, foi a utilização de números e de cada vez que houvesse uma tentativa de ataque os alunos mudavam de posição. Assim, libertando-me dessa preocupação assegurei a rotatividade dos alunos e a manutenção da constante intervenção no jogo.” (Reflexão nº34)

“No início da aula, conforme os alunos iam chegando, fui distribuindo os coletes das equipas pelos alunos, acabando esta distribuição com a ajuda do aluno dispensado na fase de aquecimento, não perdendo por isso tempo de organização.” (Reflexão nº44)

Assim, o objetivo foi criar rotinas que facilitassem o processo de lecionação das aulas e de aprendizagem dos alunos, designadamente: familiarização dos alunos com a regra do apito; preservação e arrumação do material; respeito quando o professor tinha de transmitir informação; respeito pelos colegas que eram responsáveis por realizar o aquecimento geral e específico; organização dos exercícios; reunião junto ao professor e posterior desmobilização. Estas rotinas permitiram que a gestão do tempo de aula fosse

mais eficaz e conseqüentemente houvesse um aumento do tempo de prática em cada exercício. As aulas tornaram-se mais dinâmicas e com menos tempos de paragem resultantes da organização dos alunos e dos exercícios, em transições entre os exercícios, em arrumação do material e em chamadas de atenção aos alunos que tinham comportamentos inapropriados na aula.

Outra estratégia que foi utilizada para envolver e responsabilizar mais os alunos, foi a realização de uma autoavaliação oral de cada aluno no final de cada aula, relativamente ao seu comportamento. Esta teve efeitos muito positivos porquanto levou os alunos a refletir sobre as suas atitudes levando-os a melhorar o seu comportamento e o empenho na aula. A tomada de consciência de que o respeito, a cooperação e o bom comportamento eram fatores importantes para a aprendizagem e que eram registados e tidos em consideração na avaliação final, foi decisiva.

O cumprimento das regras e rotinas foi umas das principais dificuldades com que me confrontei neste ano de EP, pelo que considero que o tempo “desperdiçado” para conseguir que os alunos respeitassem e cumprissem as regras e rotinas da aula se tornou um investimento fundamental para uma maior rentabilização das aulas.

III) Resultados alcançados

Após a aplicação das várias estratégias enumeradas anteriormente, o controlo da turma foi sendo adquirido de forma progressiva e segura ao longo do ano letivo. A introdução das diferentes estratégias de forma cautelosa e gradual, revelou ser uma forma que deu resultados a longo prazo. Assim, fui sentindo que o controlo da turma se ia consolidando com o passar do tempo.

Os principais resultados, numa primeira fase, resultaram numa melhoria da atitude dos alunos na aula. Esta etapa ocorreu, após a perceção de que a auto e heteroavaliação seria tida em conta na avaliação final de cada unidade didática.

“Os alunos continuaram a ter um comportamento mais correto que o da primeira aula, refletindo-se depois na sua autoavaliação.” (Reflexão nº3)

Efetivamente, o número de atitudes de brincadeira reduziram após os alunos tomarem consciência deste aspeto. Esta melhoria de atitude, também foi conseguida pela criação de grupos heterogéneos. Pois ao separar os alunos de nível avançado, que eram os que habitualmente demonstravam mais vezes este tipo de comportamentos, estes ficam isolados, não tendo com quem partilhar estas atitudes e o empenho de todos verificou-se mais elevado. Assim, verificou-se progressivamente, principalmente no primeiro período, que os alunos deixavam de recorrer a estas atitudes para chamarem à atenção dos colegas durante o decorrer da aula.

Ainda em consequência desta estratégia, a auto e heteroavaliação, as conversas paralelas entre os alunos foram diminuindo, passando a prestar mais atenção ao momento de transmissão da informação.

“A partir daí e até ao final do teste o comportamento dos alunos melhorou, respeitando o som do rádio que indicava o ritmo de execução dos abdominais e a execução dos colegas que ainda não tinham terminado de fazer o teste.” (Reflexão nº5)

A postura fechada que adotava durante estes momentos de transmissão de informação, após perceber que os alunos não estavam concentrados no que tentava transmitir, também contribuiu para que as conversas paralelas diminuíssem. Como consequência destas estratégias, os alunos também revelaram melhorias na sua concentração e interesse pela aula.

“Nota-se uma melhoria no interesse dos alunos na realização de todos os exercícios assim como no comportamento. Constantemente os alunos me chamavam para lhes tirar dúvidas e ajuda-los em determinados aspetos técnicos dos exercícios ou na realização das ajudas.” (Reflexão nº9)

Contudo, estas atitudes e conversas paralelas mantiveram-se sempre ao longo do ano letivo, mas num número substancialmente inferior.

A responsabilidade dos alunos também foi aumentando, passando a cumprir as rotinas e regras estabelecidas na aula.

“Contrariamente ao que aconteceu na aula transata, os alunos respeitaram o horário estipulado para a entrada na piscina assim como a chegada ao local de chamada. Notou-se pois uma melhoria de

responsabilidade dos alunos no cumprimento das regras de funcionamento da aula.” (Reflexão nº6)

“Os alunos responsáveis pelos diferentes grupos/níveis foram responsáveis e assumiram o papel de fazer cumprir os colegas de todos os procedimentos que inicialmente lhes pedi que fossem feitos, como ser sempre o mesmo a iniciar os exercícios, não ultrapassarem ninguém pela esquerda, realizarem as 10 respirações sempre que faziam 50 metros e respeitar a distância do colega da frente.” (Reflexão nº8)

Contrariamente ao que se verificava no início do ano letivo, pela utilização das várias rotinas e regras estipuladas, implementadas na aula, os alunos demonstraram ser cada vez mais cumpridores e respeitadores das mesmas. O facto de ir propondo tarefas aos alunos, dentro da aula e fora da aula, estes passaram a encará-las como um desafio, que progressivamente foi aumentando os seus índices de responsabilidade. Mencione-se a título de exemplo, a realização de trabalhos de flexibilidade para posterior apresentação à turma, a entrega de destacáveis e de fotografias. Estas, foram tarefas que, aos poucos, os alunos foram conseguindo cumprir.

No que diz respeito ao pouco empenhamento dos alunos, principalmente no momento inicial da aula, a comunicação verbal, como chamadas de atenção e reforços motivacionais, foram as estratégias que mais se adequaram a este dilema, bem como pela modificação de variantes a realizar no mesmo exercício. Apesar de a maioria dos alunos se identificar como atletas federados na ficha de caracterização individual do aluno, estes não davam o devido valor e responsabilidade à ativação geral efetuada nas aulas de Educação Física. Esperava-se que estes alunos, pelas experiências desportivas que tinham, já tivessem interiorizado a importância que esta fase da aula tem para a prevenção de lesões e para uma maior predisposição para a realização da aula.

O incentivo e a motivação foram outras estratégias que utilizei para tentar ultrapassar este dilema que se tornou recorrente nas aulas. Também algumas brincadeiras com os alunos incluindo a competição entre alguns, para que a sua prestação fosse mais ativa, se verificaram. A gestão dos grupos nos

exercícios foi uma estratégia que trouxe os seus resultados, uma vez que separando os alunos “preguiçosos” nesta fase da aula, o empenho de todos era mais elevado.

Na transição entre os exercícios, os alunos demonstravam ter uma atitude bastante passiva, o que levava a que o tempo de organização do exercício fosse excessivo. A utilização do apito para dar início e fim ao tempo que os alunos tinham para realizar a rotação, a anotação do resultado dos jogos, entre outros, também teve resultados positivos no que diz respeito a esta dificuldade. Uma vez que os alunos passavam a respeitar o apito os tempos de transição entre os exercícios eram mais reduzidos.

Realizando uma apreciação global, posso referir que relativamente aos comportamentos menos apropriados dos alunos nas aulas de Educação Física, o professor tem de ser capaz de utilizar diversas e distintas estratégias para conquistar e manter o controlo da turma. Os dilemas colocados ao longo do ano letivo, consubstanciaram-se nas atitudes menos positivas dos alunos no decorrer das aulas. O controlo da turma foi alcançado, mas nunca totalmente adquirido. Existiram alguns momentos, em determinadas aulas, que os alunos tinham atitudes e comportamentos menos adequados. Contudo, o impacto que os mesmos causavam não era tão perturbadores como no início do ano. Efetivamente, as estratégias utilizadas para conseguir ter um controlo da turma mais ajustado, verificaram-se “armas” essenciais para conseguir aumentar e potencializar o tempo de aprendizagem dos alunos.

Conclusão

Os comportamentos inapropriados dos alunos, como comentários desapropriados, conversas paralelas, pouco empenhamento, desrespeito pelas regras da aula e dos exercícios, elevada competitividade e desconcentração, no momento do professor transmitir informação à turma, foram os aspetos que me fizeram perceber que tinha de adquirir, o mais rapidamente possível, o controlo da turma.

Deste modo, o processo de conquista do controlo da turma começou por ser alcançado pela implementação de várias estratégias, nomeadamente: a

adoção de uma postura mais fechada; a formação de grupos heterogêneos, onde os alunos com comportamentos desapropriados se encontravam separados; na transmissão da informação por grupos mais pequenos; numa transição entre os exercícios mais rápida; em deslocamentos pela periferia de forma a manter toda a turma no meu campo visual; e na implementação de rotinas organizativas.

Em termos transversais, verificou-se que ao longo do ano, os alunos foram demonstrando maior respeito por tudo o que envolvia as aulas através de uma maior responsabilização pelo cumprimento das regras, que iam sendo criadas. A melhoria dos seus comportamentos verificou-se após os alunos terem percebido que a auto e a heteroavaliação seria tida em conta na avaliação final de cada unidade didática. O facto de fazer com que os alunos tivessem consciência que não tinham tido a atitude mais correta ou que não tinham cumprido o prescrito na aula, funcionou como um bom ponto de partida para que os alunos modificassem a sua atitude.

A melhoria da atitude dos alunos também foi notória, através da criação de grupos heterogêneos, onde os alunos com comportamentos inapropriados estavam separados, pois pertenciam na sua maioria a alunos de nível avançado. Neste âmbito, a transmissão da informação por grupos, auxiliada da utilização da placa, e adoção de uma postura mais fechada, mostraram ser alicerces importantes para a aquisição da concentração dos alunos no momento da transmissão da informação. Sendo que as conversas paralelas reduziram significativamente, uma vez que o número de alunos que recebia a informação era significativamente menor.

O pouco empenhamento em tarefas, designadamente nos exercícios de aquecimento, também foi um aspeto que fui combatendo com os reforços motivacionais e chamadas de atenção para a importância que nesta fase da aula tem para a prevenção de lesões.

No que diz respeito à transição entre os exercícios, os alunos não demonstravam respeitar as regras estipuladas. Assim, o apito, associado ao controlo do tempo de transição entre os exercícios, revelou ser uma estratégia importante para que este tempo fosse reduzindo ao longo do ano.

Embora existam várias causas para o mesmo fenómeno, há uma questão que poderá auxiliar a colmatar alguns destes episódios. O professor, torna-se

assim, essencialmente um decisor, que tem de partir da análise da situação com que se depara, ponderar as alternativas que acha as mais viáveis, bem como antecipar as suas eventuais consequências. Cabe portanto, aos professores, como mediadores do processo de aprendizagem, reinventar a sua prática a partir da sua própria ação e da ação dos alunos, para que possam interagir e gerir os conflitos no ambiente escolar.

Em suma, a aplicação das diferentes estratégias aportou os resultados embora de forma algo morosa, uma vez que no início, apesar de os alunos perceberem que não estavam a agir da forma correta, tentavam sempre testar-me.

Após esta experiência, vivenciada no decorrente ano letivo, considero muito importante que os professores procurem manter um ambiente saudável e motivador na aula, pelo que se torna indispensável alguma perspicácia para conseguir antecipar possíveis episódios que poderão interferir no bom funcionamento da aula. O ideal, seria, evitar comportamentos inapropriados dos alunos. Desta forma, acredito ser necessário existir um equilíbrio, em que o professor deve procurar compreender o porquê de determinados atos por parte dos alunos e fazer com que os mesmos os modifiquem. Na verdade, o bom funcionamento da aula está, em muito, dependente do respeito pela autoridade que deve ser aceite pelo professor.

Este é um ambiente que considero ter melhorado bastante com o passar do tempo, sendo que, foi umas das metas que inicialmente tracei após a tomada de consciência que o controlo, no início deste meu trajeto, era uma das minhas principais dificuldades. Os resultados obtidos expressaram-se assim, num acréscimo dos níveis de controlo da turma, traduzindo-se em alunos mais empenhados, mais responsáveis, mais cumpridores de regras, mais motivados e envolvidos com a aula e com o professor.

De acordo com Silva (2009, p. 11) *“o exercício competente da função de professor exige todo um conjunto de requisitos que vão desde o possuir conhecimento especializado e capacidade de o transmitir até, à capacidade de se relacionar para tornar o processo “aprazível” e suscetível de surtir efeito nos alunos.”* No seguimento destas ideias nós, enquanto futuros professores, temos, que para além de ser capazes de gerir os conteúdos, gerir também relações humanas, comportamento e atitudes.

Neste sentido, considero que a opção de inicialmente ter utilizado estratégias para adquirir o controlo da turma que estava a lecionar, se revelou uma opção bastante positiva para todo o processo de evolução no EP. Com um clima de respeito mutuo na aula, estas tornam-se espaço de maior interesse e motivação para os alunos aprenderem.

Bibliografia

- Arends, R. (1997). *“Aprender a Ensinar”*. Lisboa: Mcgraw-Hill.
- Costa, F. (1995). *O sucesso Pedagógico em Educação Física: Estudo Pedagógico das Condições e Fatores de Ensino-Aprendizagem ao Êxito numa Unidade de Ensino*. Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana.
- Estrela, M. T. (1992). *Relação Pedagógica, Disciplina e Indisciplina na Aula*. Porto: Porto Editora.
- Estrela, M. T. (1998). *Relação Pedagógica, Disciplina e Indisciplina na Aula*. (3ª ed.) Porto: Porto Editora.
- Graça, A. & Mesquita, I. (2007). *A Investigação sobre os Modelos de Ensino dos Jogos Desportivos*. Revista portuguesa de Ciências do desporto, 7 (3), 401 – 421. Faculdade de Desporto da Universidade do Porto. Portugal.
- Oliveira, M (1993). *O padrão de reação dos professores de Educação Física aos comportamentos de indisciplina dos alunos*. Porto: Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.
- Santos, J. E. (2009). *Formação de Professores para a prevenção da indisciplina*. Sísif. Revista de Ciências da Educação, 08, 87-100, disponível em <http://sisifo.fpce.ul.pt>

- Siedentop, D. (2000). *Developing Teaching Skills in Physical Education*. 4th ed. Mayfield Publishing Company.
- Silva, T. (2009). *Elementos para a Compreensão da Reflexão em Situação de Estágio Pedagógico: estudo de caso de um Estudante-Estagiário de Educação Física*. Porto: T. Silva. Dissertação de Mestrado apresentada à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.

4.3 Motivação e responsabilização dos alunos

Após saber que a turma que iria lecionar, pertencia ao curso de ciências socioeconômicas, devo confessar que uma das preocupações iniciais, era se os alunos teriam motivação para realizar as aulas de Educação Física. Este preconceito que formulei foi, desde logo, desvanecido no decorrer das primeiras aulas, o que me levou a perder o receio inicial. Os alunos apresentavam elevados índices de motivação para a aula e demonstravam uma grande apetência para as modalidades lecionadas.

Não obstante, fui-me apercebendo que esta motivação se tornava um pouco exagerada e que não estava aliada a uma responsabilidade que era necessária para que os alunos aplicassem essa motivação de forma consciente e cooperativa nas aulas. Através de pequenas tarefas que fui pedindo aos alunos, como entregar destacáveis com informação específica aos Encarregados de Educação e enviar fotografias via e-mail, e que nem sempre eram cumpridas, apercebi-me da pouca responsabilidade dos alunos. Assim, surgiu mais um desafio para mim enquanto professor, fazer com que os alunos se tornassem pessoas mais responsáveis, não só na aula de Educação Física, mas também nas suas tarefas diárias, fora da escola.

“Na minha perspetiva, nesta fase inicial tenho de insistir bastante com a turma relativamente a responsabilidades, regras, rotinas de aulas e tudo o que me permita ter a turma controlada para que as aulas sejam produtivas e os alunos se mantenham empenhados nas mesmas, com um elevado tempo de empenhamento motor.” (Reflexão nº4)

A decisão foi propor algumas tarefas nas aulas que solicitassem índices de responsabilidade elevados, tal como retrato em algumas reflexões das aulas.

“(...)pedi a um aluno que desse alongamentos à restante turma com todos sentados à minha frente. Os alongamentos foram supervisionados (...) Esta estratégia foi no sentido de dar responsabilidade a um aluno que por norma tem tendência a perturbar as aulas com brincadeiras e piadas com alguns elementos da turma.” (Reflexão nº2)

Esta responsabilidade foi, progressivamente, sendo alcançada pelos alunos. Estes foram mostrando que conseguiam realizar as tarefas pedidas. Não obstante para que esta evolução acontecesse foi necessário um grande esforço e empenho, para os alunos que tinham mais comportamentos inapropriados nas aulas, cumprissem algumas tarefas. A utilização de tarefas realizadas em casa e posteriormente apresentadas à turma, como a fase de aquecimento específico, revelou-se um alicerce fundamental que contribuiu para que os alunos se tornassem mais responsáveis. Uma vez que eles se sentiam expostos perante a turma, preparavam a tarefa com o devido cuidado.

Os índices de responsabilidade foram-se tornando cada vez maiores e chegada a altura da lecionação da modalidade de ginástica acrobática, em que o grau de exigência de responsabilidade é máximo, os alunos revelaram estar à altura. Os excertos a seguir apresentados são disso exemplo.

“Foi minha intenção, no início da aula, chamar à atenção para a responsabilidade que cada aluno tinha de assumir, em todos os exercícios da aula, sob causa de porem em perigo a sua integridade física e a dos colegas. A este pedido os alunos responderam com responsabilidade, verificando-se apenas alguns risos após a sua prestação.” (Reflexão nº60)

“A opção pela utilização de uma aluna para realizar os exercícios de mobilização articular e flexibilidade, passou por mais uma vez responsabilizar um aluno, à semelhança de outras aulas, e por obrigar os restantes alunos da turma a respeitarem a aluna, que naquele momento, realizava o papel do professor.” (Reflexão nº62)

A necessidade de os alunos se tornarem mais responsáveis também adveio da importância de os mesmos cumprirem as rotinas que iam sendo implementadas nas aulas. Assim, tornou-se mais fácil alcançar o controlo da turma.

Para além disso, esta responsabilização era necessária no cumprimento das regras e condicionantes dos exercícios ou jogos, o que levava a que os alunos comedissem a sua competitividade para realizar os exercícios na aula. Promovendo um ensino de interajuda entre todos os elementos da turma, a organização de grupos heterogêneos nas aulas foi muito recorrente. Portanto,

todos os alunos tinham de conseguir jogar, de forma a evoluir nas suas capacidades técnicas e táticas através do jogo. Assim, os alunos de nível avançado tiveram de saber aceitar as regras do jogo e as condicionantes que lhes eram pedidas para que todos os colegas, independentemente do seu nível, conseguissem realizar os exercícios.

Só com um grau razoável de responsabilidade é que os alunos conseguiriam respeitar todas as condicionantes que lhes eram pedidas em jogo. Pois, para que os alunos não desmotivassem em jogos de cooperação era essencial que mostrassem bastante responsabilidade. Esta desmotivação advinha do facto de estes terem elevadas capacidades nas diversas modalidades mas, neste tipo de jogos serem solicitados a cumprir regras e condicionantes.

Assim, tornou-se necessário apelar à cooperação dos alunos de nível avançado para que estes se empenhassem na ajuda da aprendizagem dos restantes colegas sem perder a motivação para as tarefas.

“A concentração e responsabilidade dos alunos têm aumentado bastante desde a identificação dos gestos técnicos durante toda a aula. Esta estratégia faz com que os alunos sejam obrigados a decorar as sequências propostas e que saibam e tenham consciência dos gestos técnicos que estão a realizar e quando os devem realizar. Tornam a prática mais consciente e assim tornam-se alunos mais envolvidos, o que se têm refletido na evolução das suas capacidades técnicas e táticas em jogo. Assim se justifica que alguns alunos de nível introdutório na modalidade, consigam disputar até ao final do tempo de jogo, o próprio jogo com alunos de nível superior.” (Reflexão nº35)

Contudo, nem sempre se consegue manter os índices de motivação dos alunos de nível elevado. Como refere (Rink, 1993), a falta de motivação dos alunos é um dos principais fatores constrangedores do processo de ensino-aprendizagem, principalmente ao nível do Ensino Secundário pelo que a preocupação com a motivação dos alunos para as aulas foi uma preocupação ao longo de todo o ano. Pois, segundo a mesma autora apesar de ser possível aprender habilidades motoras sem se estar motivado para tal, essa aprendizagem ocorrerá com maior intensidade e de forma mais eficaz se os alunos estiverem motivados para isso.

Neste sentido, face à clara evolução de todos os alunos, no trabalho em grupos homogêneos, de forma a que todos alcançassem o sucesso, propus em várias aulas, jogos por níveis. Foi notório, que nos momentos de competição entre níveis, os alunos de nível avançado se mantiveram sempre motivados, conseguindo cumprir as regras que estavam estipuladas, através da responsabilidade já alcançada. Também os alunos de nível introdutório e elementar, conseguiam manter os seus índices de motivação, porque se apercebiam que a sua evolução tinha sido tal que conseguiam realizar o jogo com sucesso. Contudo a minha intervenção nesta fase foi também indispensável, no sentido de manter os níveis de motivação, pois apesar de a evolução ter sido notória, o jogo ainda era muitas vezes interrompido pelo erro. Estes aspetos são relatados na reflexão da aula nº37:

“Nesta fase da aula dediquei-me mais aos jogos onde se encontravam os alunos de capacidades mais baixas, uma vez que o sucesso não é tantas vezes alcançado, precisam de uma maior motivação para continuarem empenhados no jogo. Assim, incentivei-os a deslocarem-se mais rapidamente para o local onde o volante era colocado pelo adversário, conseguindo por isso bater o volante à frente do seu campo visual.” (Reflexão nº37)

Assim, procurei seguir as ideias Siedentop (1991), que refere que o professor deve ser um entusiasta e deve desenvolver e manter um clima “caloroso”, propício ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem. Preocupação patente no excerto a seguir transcrito:

“Existem diversos fatores que determinam essa falta motivação dos alunos para as aulas de Educação Física (...) como por exemplo, o gosto pela modalidade, a variedade de exercícios, a vergonha que têm em realizar os movimentos, as capacidades que apresentam relativamente à modalidade em questão. Assim, cabe ao professor, encontrar estratégias para tornar cada modalidade o mais apelativa e agradável possível, de forma a cativar os alunos para as aulas de Educação Física (...).” (Reflexão nº43)

4.3.1 O papel da competição na motivação

O facto da turma apresentar muitos alunos do sexo masculino federados em algumas modalidades desportivas, em que a maioria tinha capacidades motoras elevadas, aliado a alguma irreverência e perspicácia que apresentavam, fez-me adotar algumas estratégias para potencializar as suas capacidades e motivação em função da evolução de todos.

Tanto nos desportos coletivos como nos individuais as estratégias iam variando para que os alunos se conseguissem superar a si próprios através da competição saudável entre todos. Na modalidade de atletismo, a organização dos grupos de forma homogênea na fase de aquecimento, sempre com um líder a marcar o ritmo da corrida aeróbia, ou na corrida de velocidade onde os alunos corriam com um par do seu nível de capacidade, são exemplos dessas estratégias que motivavam os alunos a irem sempre um pouco mais além das suas capacidades, pois o incentivo da competição esteve sempre presente nestes exercícios.

Também nos desportos coletivos, várias foram as estratégias utilizadas. Algumas entre grupos homogêneos no nível das habilidades, através de torneios, em que em cada aula, os alunos atingindo o sucesso no jogo, conseguiam alcançar patamares superiores de dificuldades.

“Uma vez que a turma mostra grande competitividade na realização dos jogos porque apresentam uma qualidade técnica que lhes permite efetuar um nível de jogo razoável alcançando o sucesso, como foi referido na reflexão da última aula da unidade didática de Voleibol, no início da aula para além de lhes transmitir os objetivos da mesma, aproveitei para explicar as regras do torneio que iria ser desenvolvido na aula.” (Reflexão nº18)

Porém, outras estratégias foram utilizadas, designadamente o “confronto” de níveis diferentes. Neste caso era valorizado o seu desempenho na aula anterior. Após uma aula e tendo em conta o nível atingido no torneio dessa aula o aluno começava o torneio da aula a seguir, no nível que tinha atingido na aula passada. Assim, conseguia promover uma grande motivação

de uma aula para a outra, assegurando um desempenho elevado dos alunos principalmente do nível introdutório. Através desta estratégia estes alunos viam o seu esforço recompensado na competição, já que estes eram normalmente os que apresentavam índices de motivação iniciais inferiores.

“Nesta fase da unidade didática, os grupos do torneio são feitos consoante os resultados obtidos na aula transata, uma vez que motiva os alunos que se encontram em níveis baixos a conseguir competir com alunos mais dotados e mantém os alunos de nível superior empenhados em manter-se no grupo do nível um.” (Reflexão nº37)

Também o facto da competição ser muito variada permitiu que os alunos se mantivessem motivados. Sendo que os jogos eram realizados num curto espaço de tempo, os alunos mostravam grande entusiasmo em conseguir defrontar um grande número de colegas durante a aula. Este curto tempo de jogo proporcionava, na mesma, uma adaptação ao jogo, ao adversário e permitia alcançar o sucesso

“O tempo reduzido de cada jogo, ajudou a aguçar a competitividade que os alunos apresentam e a motiva-los uma vez que mudavam de adversário constantemente e tentavam superá-lo a cada jogada.” (Reflexão nº40)

O espírito competitivo que fui imprimindo em algumas partes da aula e das Unidades Didáticas, revelou-se um ótimo alicerce no rendimento dos alunos. Permitia não só manter os alunos motivados durante grande parte da aula, porque estavam sempre à espera da competição no final da mesma, mas também permitia combater a atitude passiva, que alguns alunos demonstravam em determinadas partes da aula, como a inicial.

A gestão deste espírito competitivo foi sempre feita de forma cautelosa, pois a maioria dos alunos tinham uma competitividade elevada. Aguçada essa competitividade no desporto federado que praticam, os alunos transportavam-na para alguns momentos da aula, principalmente em jogo. Assim, sempre que era realizado jogo por grupos homogéneos a responsabilização dos alunos era chamada a intervir, principalmente nos alunos de nível avançado. Um pouco por exibicionismo, alguns alunos tinham comportamentos menos próprios e

neste sentido era preciso fazer-lhes perceber que o desempenho e o sucesso do grupo está sempre em primeiro lugar que o sucesso individual.

À medida que fui conhecendo os alunos, a minha intervenção foi sendo feita de forma mais individualizada, com o intuito de por um lado, precaver as situações de exagero e por outro promover a motivação nos alunos. Este fator permitiu-me chegar mais próximo dos alunos e saber de que forma poderia intervir junto de cada um. Alguns de forma mais meiga, outros de forma mais próxima, para alguns um simples gesto, para outros palavras. De forma mais comedida ou entusiasmante penso ter conseguido chegar a todos os alunos, de modo a que estes se sentissem bem nas aulas de Educação Física e percebessem que evoluíam em todas as modalidades.

4.3.2 A importância da cooperação para a evolução dos alunos

Consciente de que as aulas de Educação Física não servem apenas para a evolução dos alunos a nível motor, mas também a nível cultural e psicossocial, a cooperação foi umas das minhas preocupações iniciais, já que era minha intenção promovê-la nas aulas. Tomada a opção da formação de grupos heterogéneos para que todos evoluíssem nas aulas, o desafio era saber se os alunos estavam dispostos a isso. Face a não ter conhecimento se os alunos já tinham tido contactado com este tipo de organização, o desafio tornou-se ainda maior.

Inicialmente o fato de na ficha de caracterização ter verificado que a maioria dos alunos era federado numa modalidade desportiva assustou-me. Pois, face ao hábito que estes teriam de interagir com crianças do mesmo nível de capacidades, tornava-se ainda mais difícil promover a cooperação com alunos de nível diferente do seu.

Contudo, a capacidade de cooperar que os alunos demonstraram nas aulas surpreendeu-me pela positiva. Como estratégia inicial, para que os alunos aceitassem este tipo de organização na aula, promotora da interajuda, procurei que estes tomassem consciência da necessidade de partilhar conhecimentos e capacidades.

“Esta cooperação positiva, deveu-se muito ao facto de no início da aula ter apelado todos os alunos para o facto que é bastante importante quando estamos inseridos num grupo e nem todos os elementos apresentam as mesmas capacidades. Assim, os alunos com mais capacidades têm de perceber que para se ser um excelente aluno, têm de saber ajudar os colegas e faze-los evoluir pondo em prática o conhecimento que os próprios têm da modalidade.” (Reflexão nº51)

Para meu espanto, os alunos aceitaram prontamente o meu pedido de cooperação e interajuda, e para além disso, quando achavam necessário, por auto determinação, propunham exercícios que acham ser os mais adequados às dificuldades dos alunos. Normalmente, estes casos aconteciam quando os alunos eram federados na modalidade que estava a ser lecionada e tinha conhecimento de exercícios utilizados no princípio de processo de aprendizagem, pelo qual também passaram. Este espírito colaborativo está bem presente nos excertos a seguir apresentados.

“É de salientar mais uma vez a cooperação que os alunos demonstram com os alunos com maiores dificuldades, por vezes por minha indicação e outras vezes tomando a iniciativa de arranjar formas de os mesmos alcançarem o sucesso e conseqüentemente sentirem-se mais motivados para a aula.” (Reflexão nº20)

“Os alunos ao longo da aula, foram cumprindo todas as regras e condicionantes dos exercícios, verificando-se uma grande cooperação entre todos os alunos, principalmente dos alunos de nível avançado com os alunos de nível introdutório. Os alunos demonstram estar mais conscientes da necessidade que há em haver cooperação entre todos e da importância que têm o facto de ajudarem os alunos de nível introdutório a evoluir em jogo, parando muitas vezes os exercícios ou o jogo para explicar a estes ou o gesto técnico mais correto em determinada altura ou a ação tática.” (Reflexão nº56)

O primeiro desafio de cooperação surgiu nas aulas de Voleibol, onde, porque existe a necessidade de sustentar a bola, se verifica uma grande dificuldade em determinados alunos. Foi minha intenção colocar os alunos

menos dotados na modalidade, com os alunos federados de Voleibol para que estes participassem na evolução dos colegas. Esta evolução foi-se notando aos poucos, primeiramente em relação aos gestos técnicos e posteriormente no que diz respeito à tática da modalidade. A evolução dos alunos de nível introdutório está bem patente nas reflexões das aulas 31 e 35:

“Os alunos continuam a demonstram uma grande cooperação entre todos, o que se revela na grande evolução dos alunos com maiores dificuldades.” (Reflexão nº31)

“Para além disso através da cooperação os alunos de nível introdutório conseguem evoluir através da interajuda com o par.” (Reflexão nº35)

Existia a necessidade de através de exercícios mais analíticos, os alunos evoluírem nos aspetos técnicos com a ajuda do par. Neste sentido, a gestão dos alunos de nível avançado que tinham como tarefa cooperar com os alunos de nível introdutório tinha de ser muito bem feita, sob pena de os alunos se sentirem desmotivados para a prática da modalidade. Assim, em todas as aulas, os alunos que cooperavam com os que sentiam maiores dificuldades iam alternando, de forma a não comprometer o envolvimento destes alunos na aula.

A evolução nos aspetos táticos, presente no jogo, pela utilização de grupos heterogéneos permitiu que todos os alunos evoluíssem. O facto de todos os alunos serem obrigados a participar ativamente para o sucesso da equipa fez com que os alunos de nível introdutório se sentissem motivados e envolvidos no jogo. Para além disso, através da cooperação entre todos as dificuldades dos alunos iam sendo colmatadas através da interajuda. Esta evolução tornava-se ainda mais notória, quando, em exercícios de grupos homogéneos os alunos conseguiam ter sucesso no jogo e atingir os objetivos táticos do mesmo. Esta evolução está bem visível nas reflexões das aulas 37 e 51.

“Nesta fase da unidade didática a cooperação deve ser potencializada na exercitação da técnica e a oposição para exercitar a tática e aproveitar a competitividade que os alunos da turma apresentam.” (Reflexão nº37)

“Os alunos demonstraram também uma grande evolução no jogo de cooperação, uma vez que os alunos de nível introdutório conseguiram colmatar algumas dificuldades que apresentam quando estão a jogar apenas com alunos do seu nível de habilidades e conseguiram envolver-se no jogo como elemento da equipa, contribuindo também para o sucesso da equipa.”
(Reflexão nº51)

O tipo de situações que fui proporcionando aos alunos nas aulas, colocou em relevo a importância dos alunos aprenderem a trabalhar em equipa e a respeitar todos os colegas que fazem parte do grupo onde são inseridos (neste caso, a turma). É este tipo de situações que os alunos terão de encarar no seu futuro, tanto no desporto como no seu quotidiano, para que aprendam a respeitar sempre o próximo.

4.4 A importância do Planeamento

“A aula constitui-se como o ponto fulcral do pensamento e da ação do professor, no entanto, a sua preparação pormenorizada, bem como a concretização crescente dos objetivos, a estruturação da matéria de ensino, a escolha das atividades dos alunos e dos métodos ajustados aos objetivos, aos conteúdos e condições, apenas atinge o seu alvo quando estiver corretamente traçado o itinerário completo do objetivo para o resultado” (Bento, 2003, p. 77).

Seguindo a linha de pensamento do autor, o processo de ensino-aprendizagem, que decorre nas aulas de Educação Física, pressupõe a elaboração de um planeamento pelo qual o professor se orientará ao longo de todo o ano letivo. Esta planificação não surge de uma forma espontânea, pois envolve várias etapas faseadas e interligadas no tempo.

Existem vários níveis de planeamento que devem ser realizados antes da leção da aula em si. Estes níveis de planeamento são o Plano Anual, a Unidade Didática e o Plano de Aula. Todos eles assumem uma importância relevante na delimitação do caminho de forma ajustada à turma que iremos lecionar.

Começando pelo Plano Anual, a sua concepção foi realizada segundo o Modelo de Estruturas do Conhecimento (MEC) de Vickers (1989) que corporizou todo o processo de análise, interpretação, ponderação e tomada de decisão necessários antes de iniciar o planejamento específico de cada modalidade. O Plano Anual, como afirma Bento, (1987, p.9) *“deve encontrar o seu ponto de partida na concepção e conteúdo dos programas ou normas programáticas de ensino, nomeadamente na concepção de formação geral, de desenvolvimento multilateral da personalidade e no grau de cientificidade e relevância prático-social do ensino.”*

Todo o planejamento anual foi elaborado na fase inicial do ano. Esta preparação começou desde logo por ser uma das primeiras tarefas propostas em contexto do EP, bem como a análise do Projeto Educativo de Escola, do Regulamento Interno e do Programa de Educação Física correspondente ao ano de escolaridade da turma à que teria a responsabilidade de lecionar. O 10º ano. Apesar de algumas dificuldades na compreensão destes documentos, a sua análise tornou mais fácil a tarefa de traçar um ponto de partida para todo o processo de construção do meu desenvolvimento no processo de ensino-aprendizagem dando início à construção do processo de lecionação da turma.

As dificuldades mais evidentes foram na interpretação do Projeto Educativo de Escola e do Regulamento Interno, os quais se tornaram mais claros após algumas referências da professora cooperante, no sentido de me guiar acerca dos pontos mais importantes dos referidos documentos, entre os quais os objetivos traçados pelo Ministério de Educação e pelo Grupo Disciplinar de Educação Física para o 10º ano, tendo em conta as condições espaciais e materiais existentes na escola.

Posteriormente, foi necessário decidir quais as modalidades a serem lecionadas durante o ano letivo. Pois, face à extensão do Programa Nacional de Educação Física era necessário fazer opções, uma vez que não havia tempo para proporcionar uma aprendizagem consistente aos alunos, em todas as matérias propostas para o 10º ano no Programa de Educação Física. Para além do fator tempo, na escolha das modalidades a lecionar também foram tidos em conta os materiais existentes na escola, bem com as condições de utilização e os espaços de lecionação disponíveis. Esta tomada de decisão não foi realizada apenas pelo grupo de estágio, mas sim por todo o Grupo

Disciplinar de Educação Física. O objetivo da tomada de decisão conjunta era que todos os alunos da escola tivessem um currículo semelhante ao nível das modalidades abordadas, nas condições adequadas. Assim, em reunião de grupo, com a concordância de todos os docentes, foi decidido o plano curricular para cada ano letivo.

O facto de o Grupo Disciplinar ter decidido as modalidades a lecionar no presente ano letivo e já ter realizado a rotatividade dos espaços de aula pelas turmas, facilitou bastante a nossa organização do Planeamento Anual, no que concerne à distribuição das modalidades pelo ano letivo. Esta organização, mais uma vez, teve a preciosa ajuda da professora cooperante, que nos alertou para outros fatores condicionantes, designadamente as condições atmosféricas nas diferentes alturas do ano, as modalidades que podem ser lecionadas no interior e no exterior, mas que teriam maior vantagem em serem lecionadas em determinada altura e num espaço específico.

Também a caracterização dos alunos se revelou importante para a definição do tipo de interação a estabelecer com a turma, uma vez que a determinação dos hábitos de exercício físico, a composição corporal e o nível socioeconómico do agregado familiar podem ser indicadores de como os alunos encaram a disciplina de Educação Física.

Uma vez delineados estes fatores (conhecimento dos conteúdos programáticos, contexto da prática de ensino e características gerais da turma) foram sendo elaboradas as Unidades Didáticas que se constituíram como verdadeiras referências para o professor, auxiliando-o em todo o processo de ensino-aprendizagem. As Unidades Didáticas, foram igualmente organizadas segundo MEC proposto por Vickers (1989). Na sua construção foi realizada uma fase de análise, que contemplava a análise da modalidade específica, do envolvimento e dos alunos da turma. Posteriormente foi elaborada a fase de decisão onde era construída a extensão e sequência dos conteúdos, definidos os objetivos, realizada a configuração da avaliação e definidas as progressões de ensino. Por último, a fase de aplicação, contemplava a extensão dos conteúdos.

A definição de todos estes pontos vai de encontro ao ponto-chave de todo o processo de planeamento, que reside na antecipação, procurando

prever eventuais situações que possam ocorrer, prevenindo assim situações de imprevisto no momento de atuação na aula.

Inicialmente a Unidade Didática não foi fácil de elaborar. A falta de conhecimento teórico de determinados aspetos deste planeamento levava a que me sentisse completamente desorientada na construção dos materiais. Contudo, o trabalho em grupo e a ajuda da professora cooperante, foram tornando a tarefa mais fácil e significativa para o meu processo de crescimento. Também a base de conhecimento teórico e prático de todas as modalidades que iria lecionar, adquirida durante a minha formação inicial e nas didáticas específicas, ajudaram à interpretação dos documentos e um maior à-vontade na altura da sua lecionação. Para além disso, o facto de já ter tido contato como praticante em muitas modalidades e possuir uma cultura desportiva que considero vasta, permitiu que a preparação das aulas fosse consciente e a intervenção ajustada. Contudo, o aperfeiçoamento destes aspetos foi um processo moroso e gradual, pois inicialmente a sua extensão era demasiada, fruto da acumulação de muita informação não relevante. Posteriormente foram-se tornando mais sintéticas e relevantes.

Após a construção, na sua totalidade, do primeiro MEC específico de uma modalidade, percebi a importância da sua elaboração para que a lecionação fosse mais consistente e ajustada aos alunos que constituíam a turma. Pois, a inexistência de um planeamento cuidado transforma o ensino num processo desprovido de significado, que comporta consequências nefastas na formação e evolução dos alunos. Estas foram reflexões que efetuei durante este processo:

“O professor deve pensar a aula tendo em conta os objetivos da mesma e em exercícios que consigam dar respostas aos objetivos. Mas para além disso deve pensar a sua organização de forma a que as transições entre os exercícios sejam o mais rápidas possíveis e que envolvam o menor número de elementos de organização. Assim, toda esta aula foi pensada neste sentido, o que me permitiu transições muito rápidas e por grupos, transmitindo informações rápidas, claras e objetivas.” (Reflexão nº44)

Neste sentido, o planeamento é a base de todo o processo de ensino e tal como refere Siedentop (1991), independentemente dos métodos de ensino

utilizados e da dependência ou independência que apresentam do plano de aula, todos os professores que se empenham em desenvolver um ensino eficaz planeiam cuidadosamente as aulas, definindo objetivos, progressões de exercícios, necessidades materiais, fatores de segurança e de gestão de aula, ponderando também o processo de avaliação.

Por último, os planos de aula afiguraram-se como a tarefa mais específica do planeamento, em que era necessário ter vários cuidados no momento da sua elaboração, como os objetivos a alcançar, os exercícios a propor, o tempo de lecionação de cada um, a organização do espaço da aula e as componentes críticas a ter em conta.

Assim, foi sempre minha preocupação criar situações de aprendizagem que englobassem a adaptação dos conteúdos aos objetivos e ao próprio processo de ensino. Tornou-se então necessário encontrar exercícios que proporcionassem a aquisição desses objetivos aos alunos de forma motivante, não deixando que o aborrecimento e a monotonia se instalassem. Estes exercícios tinham também de ter em conta o nível dos alunos em cada modalidade.

Posteriormente, era importante organizar o tempo de aula consoante os exercícios propostos. Este tempo, deveria ser equilibrado entre todos os exercícios, de forma a que todos conseguissem promover o alcance dos objetivos por parte dos alunos. Desta forma, os alunos sentiam que alcançavam o sucesso. No seguimento da gestão do tempo, era necessário rentabilizar o espaço disponível tendo em conta o número dos alunos da turma e a formação de grupos para cada exercício.

Todos estes aspetos (objetivos, conteúdos, exercícios, recursos materiais e temporais e componentes críticas), exigiam uma descrição concentrada na informação de forma a tornar a minha intervenção mais simples e clara.

4.4.1 Do Topo para a Base

Toda a minha vivência desportiva teve por base uma conceção de ensino que foi posta em causa, nesta fase do meu percurso académico. A

percepção que tinha enquanto praticante de vários desportos, é que só com um bom domínio da técnica é que se conseguia ter sucesso no jogo. Na verdade, todos os treinadores que tive, dedicaram bastante tempo ao ensino da técnica para que posteriormente a mesma fosse aplicada ao serviço da tática, com vista a atingir a vitória.

Assim, na lecionação das primeiras modalidades planeava muito centrada na técnica. O objetivo era que os alunos melhorassem ao nível da execução das diferentes técnicas para que posteriormente, na fase final da unidade didática a técnica fosse utilizada em função da tática. Este tipo de abordagem aconteceu nas três primeiras modalidades lecionadas neste ano letivo (Natação, Atletismo e Ginástica de Solo), as quais eram individuais, pelo que o foco no trabalho técnico, implícito nesta conceção, fez sentido ser realizado.

Contudo, após sugestão da professora cooperante de utilizar outro método de abordagem nos jogos desportivos coletivos conclui que:

“Os Jogos Desportivos Coletivos devem ser dados preferencialmente do topo para a base e não ao contrário, pois o número de aulas que dispomos para cada modalidade não nos permite dispensar muito tempo para aprimorar a técnica dos alunos. Assim, a aula deve ser planeada tendo em atenção as ações táticas que achamos fundamentais que os alunos adquiriram para conseguirem ter sucesso no jogo (...)” (Reflexão nº30)

Após esta reflexão o planeamento das aulas começou a ter uma estrutura diferente da percepção inicial que tinha, ou seja, centrada na técnica. Pois como refere Mesquita (2009, p. 134) *“o desenvolvimento da técnica deve ser explicitamente incluído no ensino da tática, sendo paralelamente esta que legitima e confere significado à aplicação das habilidades técnicas no jogo.”* Os alunos demonstravam ser capazes de atingir um determinado patamar técnico em situações analíticas mas depois não conseguiam utilizar com eficácia, essa mesma técnica em situação de jogo. Este insucesso é visível na reflexão da aula 39.

“As dificuldades técnicas que estas alunas apresentaram na modalidade são bastante elevadas, principalmente quando estas têm de ser usadas em função da tática em jogo. Em exercícios critério, estas dificuldades são

camufladas com uma maior concentração por parte dos alunos, uma menor imprevisibilidade e ajuda dos alunos do nível avançado.” (Reflexão nº39)

Também o facto de o número de aulas estipulado para cada modalidade ser bastante reduzido, contribuiu para que condicionasse os jogos desportivos coletivos que deveriam ser lecionados do topo para a base. Pois, não havia tempo suficiente para que, após a abordagem técnica por recurso a exercícios analíticos, os alunos conseguissem aplicá-la em jogo de forma adequada, alcançando o sucesso no jogo.

“Mais uma vez nesta aula, a minha preocupação na generalidade passou mais pelos aspetos táticos da modalidade, uma vez que são estes os aspetos essenciais para os alunos perceberem o jogo e conseguirem realizar o mesmo de forma a atingir o objetivo do mesmo. Assim, os aspetos técnicos foram sendo corrigidos e melhorados em função dos objetivos táticos da modalidade em jogo.” (Reflexão nº34)

Ainda Mesquita (2009) refere que a prática qualificada dos Jogos Desportivos exige elevada complementaridade entre tática e técnica, pois se por um lado o jogador tem que compreender os eventos correntes, para tomar decisões acertadas, por outro tem que possuir um vasto repertório técnico que só adquire significância e autenticidade quando aplicado apropriadamente na lógica funcional do jogo.

Contudo, nem sempre foi fácil o ensino dos jogos através desta metodologia, pois é notório que por vezes os alunos se sentem um pouco perdidos quando, em situação de jogo, se deparam com situações imprevisíveis. Segundo Mesquita, I. (2009), o treino da técnica nos JD exige a presença de perturbação ambiental, ou seja variabilidade, legitimado no facto da especificidade dos cenários de prática interferirem com a realização das habilidades técnicas, alterando, a dinâmica na realização dos movimentos. Obviamente que quando a variabilidade é introduzida inicialmente os praticantes cometem mais erros, verificando-se, conseqüentemente, um decréscimo na performance, associando-se, igualmente, uma maior desmotivação.

Neste contexto, a intervenção do professor deve ser no sentido de fazer perceber ao aluno qual é a melhor opção em determinado momento de jogo. O aluno possui “armas” (elementos técnicos) que pode utilizar em função da tática do jogo, mas, por vezes sozinho não consegue perceber qual é a mais apropriada naquele momento. Neste sentido o professor deve ser capaz de ajudar o aluno a encontrar o seu próprio caminho, pois como afirma Brooker (2000, cit. Mesquita, 2009, p. 135) “*o aluno ocupa uma posição central ao ser considerado o construtor ativo das suas próprias aprendizagens, valorizando os processos cognitivos, a tomada de decisão e a compreensão das situações – problema.*”

Assim, o professor deve ser capaz de realizar uma instrução simples, direta e oportuna, antes, durante e após a prestação do aluno. Desta forma, conseguirá que o aluno aperfeiçoe, melhore ou modifique o seu comportamento referenciado sempre ao contexto.

4.5 Instrução

Uma das dificuldades que fui tentando superar ao longo do EP foi a qualidade da instrução. O modo como transmitimos a informação é imprescindível para que o professor possa, de forma adequada, intervir junto dos alunos. Durante a aula, o professor tem constantemente de direcionar informação aos alunos, tanto na explicação dos exercícios, como nos objetivos, nas componentes críticas dos elementos técnicos e aspetos táticos, até à emissão de FB's.

O aperfeiçoamento da instrução foi acontecendo ao longo das aulas pelas várias referências da professora orientadora. Fui alertada para o facto de que durante o ato de lecionação, com a preocupação de todos os aspetos importantes à realização da aula, não me apercebia que a linguagem que por vezes utilizava, não era a mais adequada, chegando a tornar-se repetitiva em algumas situações.

Numa tentativa de chegar mais próximo dos alunos, no processo instrucional, utilizava termos, que se aproximavam demasiado do nível etário dos alunos da turma, descurando a necessidade de realizar uma distinção

entre o modo de expressar que cabe na linguagem de professor e a do aluno. Este modo de comunicar criava uma aproximação demasiado grande, pelo que os alunos podiam ganhar uma maior confiança, podendo também comprometer o controlo da turma.

A utilização de termos de forma repetitiva, também se pode revelar prejudicial ao desenrolar das atividades letivas. O facto de os alunos ouvirem sempre a mesma expressão ou palavra, leva a que estes, passem a dar-lhe menos importância. O facto destas palavras se tornarem usuais induz à perda de significado, comprometendo a mensagem que o professor pretende transmitir.

Assim, o meu discurso foi sendo alterado ao longo do EP. Passei a prestar mais atenção a estes dois aspetos, de modo a tornar a instrução mais adequada.

4.5.1 Apresentação das tarefas

Sendo o processo de aprendizagem marcado pela interação entre professor e alunos e pela transmissão de informação entre os mesmos, o processo de comunicação que se estabelece entre estes dois intervenientes assume elevada importância para a eficácia na aprendizagem. De acordo com Rosado e Mesquita (2009, p. 69), *“a capacidade de comunicar constitui um dos fatores determinantes da eficácia pedagógica no contexto de ensino das atividades físicas e desportivas”*.

Efetivamente, no início do ano letivo, apercebi-me que alguns alunos, após a instrução sobre o exercício, tinham certas dificuldades em perceber o que se pretendia com o mesmo. Estas dificuldades advinham essencialmente do facto de os alunos, durante a explicação dos exercícios, manterem conversas paralelas.

A noção de que antes de dar início aos exercícios, o professor deve confirmar se os alunos compreenderam a instrução (Siedentop, 1991) ganhou relevo. Assim, após verificar a influência que a atenção prestada por parte dos alunos tem na instrução e conseqüentemente tem na forma como estes realizam os exercícios, tornou-se necessário adotar algumas estratégias,

designadamente: transmitir a informação a um número reduzido de alunos de cada vez; transmiti-la nos momentos mais calmos da aula, como os exercícios de alongamentos e flexibilidade; utilizar a placa para através de esquemas demonstrar o exercício; e transmitir apenas a informação base de forma simples, necessária ao exercício.

“Neste exercício aconteceu a primeira dificuldade da aula e que posteriormente senti no exercício seguinte. Os alunos não perceberam na sua totalidade o objetivo do exercício. Assim, existem algumas estratégias que vou experimentar na aula de forma a melhorar este aspeto. Uma será a utilização de uma placa ou folha para explicar à turma o pretendido, a demonstração apenas com um grupo e a aquisição da total concentração dos alunos no momento em que estou a explicar os exercícios.” (Reflexão nº30)

Desta forma, a qualidade do tempo de empenhamento motor dos alunos aumentou. Ao prestar mais atenção, os alunos passaram a compreender melhor o que se pretendia que realizassem em determinada fase da aula. Como refere Siedentop (1991), um momento de instrução é eficaz quando os alunos prestam atenção e compreendem a informação que lhes é transmitida.

Neste sentido, o professor deve dedicar algum do seu tempo inicial para conseguir captar a atenção dos alunos, garantindo que estes percebem o que é pretendido no exercício. Assim, evita a necessidade de transmitir novamente a informação, levando a um certo clima de “confusão” na aula.

Para ajudar à captação da atenção dos alunos a forma como comunicamos com estes também influencia o sucesso do exercício. Como refere Siedentop (1991), a comunicação deve ser entusiasta mas calma, pois os alunos necessitam de tempo para processar a informação.

Durante o decorrer das aulas, esta forma de comunicar foi sofrendo alterações, revelando-se também um fator essencial para o controlo da turma. A principal dificuldade foi conseguir transmitir apenas o essencial do exercício de forma simples e clara, para que os alunos percebessem o objetivo do exercício. Inicialmente, tinha a tendência de explicar o exercício e posteriormente voltar a referir a mesma informação por outras palavras. Este modo de comunicar revelou-se confuso para os alunos. Para colmatar esta lacuna decidi começar a preparar em casa o discurso a apresentar aos alunos,

anotando apenas as palavras-chave essenciais de cada exercício, assim como as componentes críticas.

Esta forma de preparar a informação vai ao encontro de algumas sugestões de Siedentop (1991) que defende que para o desenvolvimento de tarefas de instrução eficazes é necessário: planejar cuidadosamente a descrição geral dos exercícios mediante o recurso a palavras-chave e componentes críticas a utilizar com os alunos; não focar em demasia os detalhes técnicos em detrimento da explicação do exercício como um todo; usar uma linguagem que os alunos compreendam; comunicar de forma entusiasta mas calma; procurar envolver os alunos, tanto quanto possível, nessas exemplificações para que não adotem apenas o papel de observador; garantir que os alunos compreendem as rotinas e regras de segurança; e confirmar se os alunos compreenderam a instrução, antes de dar início ao exercício.

Neste processo de investimento percecionei que, progressivamente, consegui tornar a informação mais concreta e objetiva. Paralelamente a esta conquista, consegui aumentar o tempo de empenhamento motor dos alunos, consequência do tempo despendido para a transmissão da informação ser mais reduzido.

4.5.2 Feedback's

A ação do professor é estabelecida através da comunicação e interação com os alunos. A forma como o professor se expressa é considerada como um ponto fundamental para a criação de um clima de aprendizagem adequado à transmissão da informação e para o estabelecimento das relações com os alunos.

Sendo o papel do professor de extrema importância na transmissão de conhecimentos, torna-se fundamental que este possua métodos e instrumentos apropriados enquanto agente de comunicação. No decurso da instrução, a emissão de feedbacks pedagógicos é um comportamento que assume extrema importância na sua condução, uma vez que se apresenta como uma das variáveis capazes de influenciar o sucesso pedagógico bem como um elemento

essencial para modificar o comportamento e prestação motora do aluno (Pestana, 2006). A sua emissão promove uma aprendizagem eficiente, assegura o correto desenvolvimento da habilidade e influencia a motivação e persistência do praticante (Williams & Hodges, 2005).

O FB é usualmente definido como uma informação criada acerca de uma resposta, sendo usada com o intuito de provocar modificações na próxima resposta (Siedentop, 1991). Torna-se portanto um poderoso utensílio de comunicação e informação entre os dois intervenientes no processo de ensino-aprendizagem, o professor e o aluno, com o objetivo de auxiliar na execução dos comportamentos motores e eliminar os comportamentos incorretos. Desta forma, o professor através do FB pretende moldar os comportamentos e as prestações dos alunos. Contudo, este “moldar” só se torna possível se o professor tiver a capacidade de observar e corrigir o aluno no momento adequado e com o conteúdo adequado. Com efeito, é necessário ser capaz de diagnosticar os principais erros e proceder à sua correção.

Esta foi uma dificuldade que tive inicialmente no EP: saber se estava a conseguir detetar o erro primário dos alunos e, posteriormente, se a emissão do FB era a mais apropriada à sua prestação. Durante a prestação dos alunos conseguia rapidamente detetar que o mesmo estava a realizar o elemento técnico de forma incorreta, sendo que a maior dificuldade era perceber se seria o erro primordial, ou seja, aquele que era necessário corrigir primeiro para que posteriormente fosse possível corrigir outros. A dificuldade de instruir de forma adequada ao nível da prestação do aluno era uma realidade. Rosado e Mesquita (2009, p. 84) colocam bem esta importância em evidência ao dizer que *“o feedback resulta de uma competência de tomada de decisões oportunas com base numa seleção e num processamento da informação pertinente, recolhida durante uma observação formal ou informal, envolvendo não só a análise da resposta motora do aluno, mas também do ambiente em que ela se envolve”*.

A melhoria progressiva da emissão de FB's foi ocorrendo devido à preciosa ajuda da professora cooperante, que nas reflexões conjuntas me ajudou a encontrar estratégias para identificar os erros primários dos alunos. Estas dificuldades tornam-se mais evidentes nas modalidades em que possuía menor domínio da matéria e menor prática de ensino. Por isso, senti este

problema mais notoriamente na modalidade de natação que foi das primeiras modalidades a ser lecionada.

A dificuldade em detetar o erro primário sentida pelo professor pode refletir-se na prestação do aluno de forma negativa. Como o erro que é detetado e corrigido pelo professor, não é o primordial, pode não trazer melhorias significativas na prestação dos alunos, podendo desmotivá-los porque não alcançam o sucesso na tarefa. A emissão de FB's é muito importante porquanto faz com que o aluno mantenha a sua atenção na tarefa de aprendizagem, motiva-o e monitoriza o seu desempenho (Rink, 1993). Por esse motivo, a emissão de FB's a cada aluno deve ser realizada com regularidade e deverá conter informação de qualidade sobre as suas ações motoras (Rosado & Mesquita, 2009).

“Neste sentido, nesta fase de jogo, permaneci durante mais tempo perto dos alunos de nível introdutório, emitindo feedbacks relativamente à sua ação no sentido de os motivar para a sua prestação em jogo. Durante a emissão dos feedbacks senti que consegui chegar mais perto dos alunos, fiz com que estes percebessem a lógica das minhas indicações e senti que os motivei para o jogo, conseguindo os mesmos realizar os três toques que eram objetivo do jogo.” (Reflexão nº42)

Nesta lógica de pensamento, ao evoluir na determinação do erro primário, antes de emitir determinado FB ao aluno ou alunos em causa, analisava prestações e comportamentos, determinava características salientes e procurava diferenciar desempenhos corretos e incorretos.

Assim, a necessidade de reagir rapidamente às respostas dos alunos, coloca um fardo pesado sobre a capacidade de observação e análise do professor. Existe então a necessidade de adequar o FB à prestação dos alunos. Esta tarefa é complexa e exige ao professor um conhecimento alargado da matéria de ensino e uma elevada capacidade de observação que são adquiridas através da experiência.

A grande questão reside na pertinência do FB. A pertinência da sua utilização reside na *“possibilidade deste apoiar o praticante na realização das tarefas, a nível da interpretação propriocetiva dos movimentos executados, e nos modelos de referência que lhe proporciona para a comparação da resposta*

motora obtida com a desejada” (Lee et al., 1994, cit por Rosado & Mesquita, 2009, p. 86). Outra das razões para a utilização de FB's, deve-se ao facto deste ter *“necessidade de dar atenção a um ou mais alunos, e estes ao sentirem-se observados tendem a ficar mais motivados para a tarefa de forma a obterem uma apreciação quanto à sua prestação”* (Rink, 1985, p.152). Estas duas questões tornam-se essenciais para a melhoria do desempenho do professor visto que ao adequar a sua intervenção ao nível da utilização dos FB's, permite uma melhoria das aprendizagens dos alunos, bem como um acréscimo nos níveis de motivação para as tarefas da aula.

No entanto, uma vez que o FB apresenta várias dimensões como, o objetivo, a forma, a direção e o momento, torna-se fundamental que o professor encontre o FB mais ajustado à prestação do aluno naquele momento, para que este se torne realmente um utensilio importante para a melhoria das aprendizagens dos alunos.

Na dimensão do objetivo do FB, a minha reação à prestação dos discentes, apesar de ter sido sempre feita no sentido de modificar ou reforçar comportamentos, nem sempre foi efetuada da mesma forma. Consoante as diferentes situações que surgiam nas aulas, realizei correções no desempenho dos alunos, outras tantas relatei a forma como os mesmos realizavam os exercícios, enumerei erros e referi causas e conseqüências e também prescrevi formas de execução dos exercícios.

“Contudo, a maior incidência verificou-se nos feedbacks prescritivos individuais ou em grupo, referindo aos alunos que deveriam realizar o elemento/figura de determinada forma. A outra forma mais usada, foi também o feedback descritivo, explicando aos alunos o que os mesmos tinham realizado, avaliando posteriormente a sua prestação.” (Reflexão nº62)

Apesar de as dimensões prescritiva e descritiva serem as que mais utilizei durante o EP, também utilizei o modo interrogativo e de incentivo. Para McGown (1991), a função principal do FB é a de possibilitar ao executante a avaliação da resposta mostrada, alimentando uma estrutura de referência, de modo a que o aluno consiga detetar os erros e tente retificá-los. Neste sentido, foi meu intuito desenvolver nos alunos a capacidade de refletir sobre os seus

erros, dando-lhes uma maior autonomia, não descurando o incentivo necessário para que os alunos se sentissem motivados.

Também o FB de forma verbal esteve sempre presente nas aulas e foi o que mais utilizei. No entanto, por vezes sentia a necessidade de o fazer acompanhar por uma demonstração, para que facilitasse a perceção dos alunos. Ainda sobre a forma verbal, realço o modo cinestésico ao qual tive de recorrer algumas vezes, quando me apercebia que os alunos tinham necessidade de perceber de outra forma o que pretendia.

Onde senti menos dificuldades foi ao nível da direção e momento do FB, ou seja, relativamente ao destinatário e o momento mais adequado para o fazer. Considerando a minha boa colocação de voz que funcionava como auxiliar para chegar aos vários alunos da turma, consegui utilizá-la para emitir FB coletivos e à distância.

“(...) dei feedbacks de umas estações para as outras, para os alunos sentirem que estavam a ser observados e acompanhados a todo o momento.”
(Reflexão nº7)

Face à perceção da situação também recorri à individualização das correções, conseguindo, assim, ir de encontro às especificidades de cada aluno em diferentes momentos. Por vezes existiu a necessidade de emitir FB's no momento da prestação dos alunos, outrora existiram alturas em que foi necessário anteceder o FB à sua prestação e outros ainda em que percebia que se emitisse FB nesse momento ia dificultar a execução do aluno, como por exemplo, em situações de equilíbrio ou em figuras acrobáticas. Assim, existiu a necessidade de deixar que o aluno acabasse a sua prestação e posteriormente emitir o FB mais ajustado, deixando mais tempo para o aluno refletir e interpretar o que lhe tinha dito.

Por consequente, importa saber emitir FB na hora certa, na dimensão adequada e ao destinatário correto. Não é suficiente dizer aos alunos que a sua execução foi bem ou mal conseguida. É necessário fazer a distinção entre o que é bem ou mal feito e o que o aluno pode fazer de imediato para melhorar. Uma vez que a emissão incompleta do ciclo de FB pode não trazer uma melhoria significativa na aprendizagem dos alunos, o professor deve conseguir

elucidá-los o mais adequadamente possível, no momento correto e através das palavras mais apropriadas.

4.6 A Imprevisibilidade

A imprevisibilidade foi uma constante durante todo o ano letivo, tanto nas condições espaciais como no número de alunos que se apresentava para realizar aula prática.

O primeiro desafio surgiu logo na primeira unidade didática a ser lecionada, a unidade de natação. Minutos antes das aulas desta modalidade, foi habitual, existir algum contratempo que me obrigava a modificar o planeamento feito antecipadamente.

“Minutos antes de entrar para a piscina municipal a professora cooperante informou-me que nesta aula apenas poderia usufruir de duas pistas para a leção da mesma, contrariamente às três pistas da aula transata. (...) Consequência disso, em pouco tempo e com a ajuda da professora cooperante, organizei os grupos para que a aula fosse passível de ser realizada. Sendo assim, dividi o nível dois em dois grupos distintos para metade desses alunos partilharem a pista com o nível um e a outra metade partilhar a pista com o nível três.” (Reflexão nº6)

O primeiro impacto relativamente a esta imprevisibilidade, foi muito constrangedor, uma vez que tinha de conseguir em breves minutos, arranjar uma alternativa que proporcionasse condições de aprendizagem aos alunos. Contudo, com a ajuda da professora cooperante foi possível proporcionar novas e adequadas condições de aprendizagem aos alunos. Uma vez, que eram as primeiras ocorrências de imprevisibilidade tornou-se fundamental consultar a professora cooperante para saber a sua opinião relativamente às novas propostas para a aula.

Ainda relativamente à imprevisibilidade de instalações, esta aconteceu várias vezes durante o período do ano letivo, em que o espaço exterior era o meu espaço e as condições climáticas não permitiam que a aula se realizasse. Nesta fase, uma vez que já tinha alguma experiência do primeiro

período, a estratégia passava por realizar um planeamento alternativo para as instalações anexas. Este planeamento passava essencialmente por exercícios de condição física, pois era o que o espaço permitia. Estas alterações das condições espaciais da aula, estão bem visíveis nas reflexões das aulas 17 e 19.

“Este tipo de situações será uma constante neste final de período devido à imprevisibilidade do estado do tempo, o que me leva a planear em todas as aulas exercícios para serem lecionados na bancada e que sempre que possível tentem cumprir o máximo de objetivos propostos para a aula.” (Reflexão nº17)

“Aqui utilizei o plano alternativo que já tinha planeado com antecedência e com exercícios consoante os objetivos da aula, pois deve-se privilegiar sempre a aula prática em detrimento da aula teórica e indo no sentido de alcançar os mesmos objetivos planeados inicialmente, mesmo que sejam utilizados exercícios diferentes.” (Reflexão nº19)

Contudo, houve ainda situações em que nestas condições, existia um espaço livre deixado por um professor ausente e que podia ser aproveitado para realizar a aula. Nestas situações, o professor deve procurar cumprir ao máximo os objetivos a que se propôs no planeamento inicial e apenas, se isso não for possível, propor outros objetivos a serem cumpridos.

A maior imprevisibilidade, verificada durante todo o ano letivo, foi relativamente ao número de alunos que realizavam aula prática. Se inicialmente se devia ao facto de alguns alunos estarem num processo de decisão de mudança de turma ou de escola, no resto do ano letivo, os pedidos de dispensa da aula ou faltas, foram uma constante. Assim, nas primeiras ocorrências em cada unidade didática senti algumas dificuldades em reorganizar as aulas, uma vez que para além do planeamento não ser o mais ajustado aos alunos porque não tinha o conhecimento total das suas capacidades, o tempo que tinha para o fazer revelava-se bastante reduzido. Estas dificuldades estão expostas na reflexão a seguir transcrita:

“Mais uma vez nesta aula fui obrigada a realizar algumas alterações na planificação devido à ausência de alguns alunos na aula. Assim, a transição para o torneio foi mais demorada do que o planeado, uma vez que tive de

realizar ajustes na constituição dos grupos. Este caso começa a ser recorrente nas aulas, pois em quase todas se apresentam alunos dispensados ou a faltar.”
(Reflexão nº37)

No entanto, após ter-me apercebido que este facto se verificava na maioria das aulas, rapidamente aprendi a lidar com as situações de imprevisibilidade, usando como estratégia a realização de um planeamento de aula em que era possível reajustar os alunos rapidamente. Pois como afirma Moretto (2007), ser capaz de improvisar perante as inúmeras adversidades que ocorrem num contexto real de aprendizagem, é de facto importante para o professor. No entanto será ainda melhor, se o professor for capaz de prever esses mesmos imprevistos.

Estes ajustes eram possíveis porque a constituição dos grupos e a distribuição dos alunos no campo eram feitas incorporando uma alternativa para o caso de algum elemento faltar. Para isto, tentei sempre aproveitar o tempo de aquecimento, em que os alunos se tornam mais autónomos, para realizar os ajustes necessários de modo a contemplar apenas os alunos que estavam presentes na aula.

Deste modo, posso concluir que um bom planeamento em que se antecipam aspetos que podem colocar em causa o bom funcionamento da aula, permite-nos ter maior segurança e pertinência na tomada de decisões em ocorrências de imprevisibilidade. Para além disso, permite que a aula decorra com maior fluidez e que não se perca tempo de prática dos alunos por constrangimentos organizativos.

4.7 Participação dos alunos “dispensados” da prática

Com as diversas dispensas que os alunos frequentemente apresentavam: saúde, lesão ou falta de material, houve necessidade de encontrar tarefas que levassem estes alunos a ter um papel ativo na aula. Para além deste papel ativo, que auxilia o professor nas aulas, as tarefas propostas também deveriam ser enriquecedoras para os alunos, proporcionando-lhes aprendizagens relativamente à modalidade que estava a ser lecionada, tanto

nas habilidades motoras como na cultura desportiva, para além dos conceitos psicossociais.

“(...) a função de ajudarem os colegas nos aspetos técnicos e táticos, conseguindo com que se envolvessem na aula e que adquirissem conhecimentos teóricos da modalidade em questão (...)” (Reflexão nº27)

Estas estratégias passavam por aspetos de organização do espaço da aula e do material, distribuição dos coletes, montagem dos campos, arrumação do material, arbitragem, correção e incentivo aos colegas e responsabilidade pelo cumprimento das tarefas por parte dos colegas.

Contudo, uma das primeiras batalhas que tive de ultrapassar com os alunos dispensados nesta sua função foi ao nível do cumprimento do material adequado que os mesmos tinham de trazer para a aula. Este material exigia que os alunos usassem roupa confortável para a realização das tarefas que lhes iam sendo propostas no decorrer da aula. No entanto, numa fase inicial, também devido à pouca responsabilidade que os alunos apresentavam, estes tinham a tendência a não cumprir com o estipulado. Neste sentido, necessitei de realizar algumas chamadas de atenção, principalmente no início do ano letivo, quando os alunos ainda não tinham assimilado a importância do cumprimento das regras da aula:

“(...) chamei-os à atenção ainda para o equipamento próprio para os alunos que não realizam aula, pois devem ir equipados com roupa confortável para ajudar nas tarefas da aula.” (Reflexão nº6)

Já na realização das tarefas propostas na aula, confesso que no início do ano letivo foi difícil fazer com que os alunos as cumprissem. Um pouco por falta de vontade perante a turma, apenas os alunos mais desinibidos e confiantes relativamente à modalidade desempenhavam na íntegra as tarefas.

“É de salientar o esforço das alunas que não realizaram a aula prática na motivação aos colegas, no cumprimento das sequências (a cada uma foi dada a sequência do nível pelo qual estavam responsáveis) e nos feedbacks relativamente à realização técnica.” (Reflexão nº12)

Também a falta de conhecimento da importância do papel dos alunos dispensados na aula, os levou a não adotar a atitude mais correta.

No entanto, com o decorrer do ano letivo a sua participação foi melhorando, muito porque os alunos se apercebiam que a sua prestação era tida em conta no final da aula, ou seja, no momento de auto e heteroavaliação e conseqüentemente na sua avaliação. Também devido ao aumento de responsabilidade dos alunos, estes percebiam que tinham um papel importante na aula, principalmente no que diz respeito à correção e incentivo dos colegas.

O papel dos alunos dispensados e paralelamente federados na modalidade, mostrou ser muito importante. Estes alunos com o conhecimento que tinham da modalidade, cumpriam na íntegra a tarefa de arbitragem, para além de intervirem no jogo, explicando porque é que tinham marcado falta ou outro aspeto do jogo. O facto de os alunos federados proporem voluntariamente exercícios, que eles próprios achavam que ajudam os colegas de nível introdutório e elementar a evoluir em determinado aspeto técnico e tático, também revelou ser bastante enriquecedor para todos. As reflexões das aulas 44 e 51, demonstram a importância que o papel destes alunos teve na evolução dos colegas.

“No jogo formal a colocação do aluno dispensado, passou por trabalhar a cultura desportiva do mesmo e a sua responsabilidade. Uma vez que é um aluno que tem conhecimento da modalidade, este fez cumprir todas as regras de jogo e as que foram estipuladas para cada aluno.” (Reflexão nº44)

“O desempenho dos alunos dispensados também foi bastante importante para a evolução de alguns alunos, principalmente de um aluno que é federado na modalidade e que interveio bastantes vezes e de forma correta juntos dos colegas. O outro aluno apesar de mais discreto, foi intervindo no mesmo sentido, uma vez que é um aluno de nível avançado e o seu conhecimento da modalidade é elevado. Os dois alunos tiveram também um papel importante na arbitragem dos jogos, fazendo cumprir as regras de jogo e as regras por mim estipuladas, libertando-me dessas funções para poder dedicar-me mais às correções técnicas e táticas dos alunos, para além da motivação que fui inculcando nos alunos.” (Reflexão nº51)

Era também importante que os alunos dispensados reunissem sempre que chamava toda a turma para transmitir informação. Desta forma, tentei garantir também que estes alunos, para além de saberem o que tinham de corrigir nos colegas, pois sabiam o que se pretendia com o exercício, adquirissem conhecimento teórico da modalidade importante para posteriormente evoluírem na prática.

“O aluno que não realizou aula prática teve funções de organização, arrumação e disposição do material e correção e ajuda aos colegas, sempre segundo as minhas indicações, levando-o também a adquirir conhecimento embora seja apenas teórico.” (Reflexão nº29)

De referir que estas tarefas tinham sempre a minha supervisão, de uma forma mais rigorosa no início do ano letivo e tornando os alunos cada vez mais autónomos gradualmente. Para isso, as tarefas eram especificadas no início da aula e sendo reajustadas sempre que achava necessário.

“Os alunos que não realizam aula prática já estão familiarizados com as suas funções e cumprem-nas, por vezes de forma mais discreta e outras vezes de forma mais entusiasta, mas atingindo os objetivos propostos para os mesmos. Assim, torna-se uma ajuda preciosa para o professor em situações como a que descrevi, podendo assim eu estar mais liberta para intervir no jogo formal 7x7.” (Reflexão nº34)

Assim, com o envolvimento dos alunos dispensados na aula consegui proporcionar conhecimento a todos os alunos. Para além disso, o seu auxílio revelou-se bastante importante porque me permitiu libertar de alguns aspetos, como os referidos anteriormente, e dedicar-me mais a intervir juntos dos alunos que realizavam aula prática.

4.8 A Avaliação

A avaliação demonstrou ser um dos parâmetros mais delicados com que me deparei ao longo do EP, uma vez que foi sempre meu principio manter a coerência e justiça que todos os alunos mereciam.

Segundo Rosado & Colaço (2002) avaliar é estimar, apreciar, calcular o valor de uma coisa. Nesse sentido, avaliar é uma atividade humana constante, já que a todo o momento temos que recolher informação do meio, valorizar essa informação e decidir em conformidade. Trata-se de um mecanismo básico de processamento de informação por parte dos seres humanos. Contudo, apesar de avaliar, julgar, apreciar serem práticas humanas usuais, no processo de ensino-aprendizagem é um ato pedagógico que integra e acompanha todo o processo educativo.

O termo avaliação é definido de diferentes formas por diferentes autores. Para uns avaliar é “*estimar, apreciar, calcular o valor de uma coisa*” (Rosado & Colaço, 2002, p. 19), para outros é “*uma interpretação de uma medida em relação a uma norma preestabelecida*” (Lafourcade, 1972, p. 21); é a confrontação entre os resultados obtidos e os objetivos fixados previamente (Tyler, 1949), entre outras. É inequívoco que a avaliação desempenha um papel fulcral, contudo avaliar não remete apenas para um processo de classificação dos alunos. “*Avaliar é uma tarefa central do professor*” (Bento, 1987, p. 149), “*é função contínua e intrínseca ao processo ensino-aprendizagem que nos permite conhecer a direção que todo o processo adquire, ou seja, sem avaliar não se sabe até que ponto os objetivos planeados foram ou não atingidos, se todo o planeamento está bem delineado. Enfim, uma análise/avaliação do processo e do produto*” (Bento, 1987, p. 154), que dá uma clara ideia do desempenho dos docentes e dos alunos no decorrer do ano letivo.

No que diz respeito à minha primeira intervenção, no campo da avaliação, esta aconteceu logo na avaliação diagnóstica dos alunos da turma, que coincidiu com as primeiras aulas e os testes de fitnessgram. Para Rosado e Colaço (2002, p. 73), a avaliação diagnóstica apresenta a função de “*determinar as aptidões e dificuldades dos alunos, devendo procurar, também, efetuar uma revisão das matérias abordadas no precedente ano letivo*”. Para além do referido, Monteiro (1993, cit. por Rosado & Colaço, 2002, p. 74) entende que esta deve, igualmente, “*servir para delinear um planeamento onde devem estar bem patentes as prioridades a desenvolver*”. Durante estas primeiras aulas foi imediatamente notório a árdua tarefa que seria avaliar.

A avaliação exige um trabalho de preparação coerente dos critérios a observar, a escolha e a previsão das formas de avaliar os alunos, assim como os exercícios mais adequados e ainda a capacidade para operacionalizar tudo numa aula, observando e registando a concretização das habilidades por parte dos alunos.

Nesta fase inicial, a avaliação foi feita por todo o núcleo de estágio sob a supervisão da professora cooperante. Assim, uma vez que a avaliação se realizava em grupos com um menor número de alunos, tornava-se mais fácil, enquanto professores inexperientes, realizar uma avaliação com resultados mais justos.

Paralelamente a estas duas avaliações, surgiam ainda as primeiras avaliações diagnósticas de modalidades específicas. A construção de grelhas de avaliação foi, nesta fase, a maior dificuldade, no que diz respeito aos conteúdos a avaliar e na forma mais adequada para o fazer. Em conjunto com o grupo de estágio ficou acordado que o que seria mais adequado para turmas com o número elevado de alunos, como as que possuíamos, eram grelhas de observação por níveis aos quais posteriormente seriam atribuídos níveis de capacidades, como o nível introdutório, elementar ou avançado. Posteriormente, foram determinados critérios gerais das modalidades para poder efetuar uma avaliação o mais próxima possível da realidade.

Estas avaliações diagnósticas permitiram-me, desde logo, conhecer os vários níveis de capacidades apresentados pelos alunos da turma, de modo a posteriormente conseguir realizar uma planificação o mais ajustada possível. O primeiro contacto com os resultados foi de certa forma inesperado, uma vez que a generalidade da turma apresentava bons resultados tanto na técnica com na tática das várias modalidades. Existiam no entanto alguns alunos que demonstravam dificuldades de base nas várias modalidades em geral. Contudo, estes índices tornaram-se fonte de motivação para o ano letivo que tinha pela frente.

Já no decorrer do ano letivo, a avaliação formativa esteve sempre presente. *“Consistindo em recolher, em diferentes ocasiões, informações relevantes para verificar, periodicamente, a qualidade do processo de ensino-aprendizagem, ou seja, esta tem como objetivo revelar as imperfeições ou as eventuais dificuldades do processo”* (Scallon, 1982, cit. por Abrecht, 1994, p.

31). Esta avaliação assume-se assim, num processo contínuo de constante confrontação entre os resultados obtidos e os planeados, de modo a perceber se a aprendizagem dos alunos segue a linha traçada inicialmente. Esta avaliação foi sendo feita maioritariamente de forma informal, no decorrer das aulas, pela observação da prestação dos alunos, pois o número de aulas para cada unidade didática não permitia que se realizasse esta avaliação de forma formal. As exceções ocorreram nas modalidades de Voleibol e Basquetebol, onde foi realizada uma avaliação formal dos conteúdos lecionados até meio da unidade didática. Esta forma formal de avaliar permite que caso seja visível um desvio face aos objetivos planeados, o professor deve reformular os mesmos de modo a que todo o processo tenha êxito (Bloom, Hastings, & Madaus, 1971).

No que diz respeito à avaliação sumativa esta é efetuada no final de uma unidade didática com o objetivo de avaliar o resultado final das aprendizagens e o progresso do aluno, com o propósito de comparação ou de graduação dos alunos (Siedentop & Tannehill, 2000). Este foi o momento em que tive mais receio. Queria ser justa na atribuição das classificações, tendo em conta o desempenho dos alunos face aos diferentes critérios de avaliação estipulados.

As aulas de avaliação não serviram, contudo, apenas para avaliar, pois considero que uma aula de avaliação não se deve apenas restringir a este ato. Ainda mais quando o número de aulas por unidade didática é tão pouco, como o que aconteceu com a maioria das modalidades lecionadas. Para além deste aspeto, há sempre aspetos táticos em comum com várias modalidades que devem ser corrigidos, no sentido de os alunos não voltarem a cometer o mesmo erro. Estes aspetos estão retratados na reflexão seguinte:

“Na minha opinião uma aula de avaliação não deve ser apenas de isso mesmo, avaliação, mas de aprendizagem também. Uma vez que o número de aulas de cada unidade didática se revela bastante reduzido para a aprendizagem dos alunos, não deveremos desperdiçar nenhuma aula apenas com avaliação. Para além disso, uma vez que ainda serão dadas mais duas modalidades desportivas coletivas de invasão, torna-se essencial que os alunos adquiram conhecimento, principalmente das ações táticas e que

possam fazer o transfere paras as restantes modalidades para que a sua aprendizagem seja mais rápida.” (Reflexão nº38)

Assim, durante a aula destinada à avaliação final de uma unidade didática, a minha preocupação distribuía-se por vários outros aspetos relacionados com a aula, entre os quais, proporcionar aprendizagens aos alunos através da emissão de FB. Com todas estas preocupações a avaliação dos alunos poderia ficar em causa, não se tornando o mais justa, como elucido na seguinte reflexão:

“O processo de avaliação no momento de aula não é uma tarefa fácil. O facto de termos de conciliar a organização da aula, realização da transição de exercícios, fazer cumprir as regras pelos alunos, leva a que no ato de avaliar o raciocínio neste processo seja constantemente quebrado. Por isso, por vezes, a avaliação realizada no momento pode não ser a mais real devido a todas estas condicionantes e pela prestação dos alunos que pode ser prejudicada pelo nervosismo, entre outros. Assim, após o momento da avaliação o professor deve refletir sobre as notas que foram atribuídas aos alunos e realizar o devido ajuste para que a nota seja o mais justo consoante as capacidades que o aluno foi demonstrando ao longo da unidade didática.” (Reflexão nº41)

Neste sentido, a estratégia que adotei foi, realizar a aferição da avaliação efetuada a cada aluno nos diferentes critérios da grelha de avaliação, logo após o final de cada aula. Pois, segundo Bento (2003, p. 175), *“Sem um trabalho de reflexão suficientemente aprofundado não é possível a avaliação dos alunos”*.

No que diz respeito às propostas de exercícios destinadas às aulas de avaliação, estas eram feitas no sentido de os alunos puderem revelar o seu real valor. Uma vez que o momento de avaliação se pode tornar um momento constrangedor para os alunos, estes exercícios assemelhavam-se aos propostos nas várias aulas da unidade didática. Para além disso, tinham em conta as progressões feitas até ao momento de avaliação.

“Assim o protocolo realizado para avaliar os alunos teve em conta as suas capacidades e as progressões realizadas nas aulas da unidade didática.

Esta adaptação do protocolo teve em conta o facto de os alunos poderem alcançar os objetivos e conseqüentemente uma nota positiva se atingirem os objetivos mínimos da mesma. Não se trata de facilitar a avaliação aos alunos mas de a balizar consoante as suas capacidades e o patamar que podem atingir consoante as oportunidades de aprendizagem que tiverem ao longo da unidade didática.” (Reflexão nº41)

Na primeira aula da unidade didática e na que antecedia a avaliação, os alunos eram informados dos procedimentos da avaliação, para que estes se pudessem preparar para a mesma. Pois considero que:

“O processo de avaliação só se torna justo se os agentes avaliados souberem ao que vão ser avaliados e como decorrerá o processo de avaliação. Assim, os alunos foram informados de todos os procedimentos da avaliação antes de a mesma acontecer. Este método torna os alunos mais consciente quando se deparam com a situação de avaliação, podendo assim dar o seu melhor em todos os exercícios e em todas as ações técnicas e táticas aí envolvidas.” (Reflexão nº48)

Terminado cada período, era altura de realizar as avaliações finais, onde para além da classificação das habilidades motoras, era necessário realizar a avaliação da cultura desportiva e dos conceitos psicossociais. Esta deve ser feita o mais adequada ao nível dos alunos no respetivo período, pois “a atribuição de notas/classificações tem a intenção de comunicar aos alunos os seus desenvolvimentos relativamente às expectativas delineadas e funciona, também, como fator motivador para o futuro. Serve, igualmente, para informar os encarregados de educação face às prestações do seu educando nas diferentes disciplinas” (Siedentop & Tannehill, 2000, p. 178).

Contudo, se já era difícil avaliar as habilidades motoras, pela sua especificidade de movimentos e velocidade com que ocorrem, avaliar componentes do domínio psicossocial, também se revelava uma tarefa complexa. Avaliar atitudes e comportamentos requer, sem dúvida, experiência profissional que nos permita lidar com a subjetividade que está inerente a todo o processo de avaliação. Uma vez que este domínio da avaliação contribui com 20% na ponderação final do período e está sujeito sempre ao juízo de valor

que o professor faz da má ou boa participação do aluno, ou do menor ou maior interesse que este revela na aula, foi necessário recorrer a uma estratégia auxiliar, para a avaliação se tornar justa. Esta traduziu-se numa classificação por parte dos alunos no final de cada aula, recorrendo a três símbolos, “+”, “-“ e “+/-”, para traduzir a sua prestação na aula. Após a autoavaliação de cada aluno, eu e a restante turma realizávamos uma heteroavaliação, no sentido de aferir a atribuição de cada um.

Porém, apesar desta estratégia, houve momentos em que fiquei com a sensação que poderia não estar a ser justa com todos os alunos. Assim, sempre que estas dúvidas surgiam, após cada aula era feita uma aferição da atribuição da heteroavaliação.

Mesmo utilizando todas as estratégias, o risco de a avaliação não ser a mais justa com os alunos, em consequência da subjetividade que a avaliação acarreta, esteve sempre presente.

A avaliação surge assim como um elemento crítico do processo de ensino-aprendizagem, pois além dos aspetos que lhe estão inerentes existe pouca preparação dos estagiários, para a tarefa de implementar os procedimentos de avaliação formal.

5. Participação na Escola e Envolvência com a Comunidade

5. Participação na Escola e Envolvência com a comunidade

Atualmente o tipo de escola que é preconizada pela Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei nº 46/86, de 14 de Outubro 1986)⁶ pretende que se desenvolva uma cultura de participação, em que se saiba partilhar a educação com a família, com os trabalhadores não docentes, com a comunidade envolvente de forma a que todos possam contribuir para o desenvolvimento pleno e harmonioso da personalidade dos alunos, tornando-os cidadãos mais responsáveis e livres na sociedade. Este aspeto está associado com as responsabilidades de ser professor, pois, como afirma Mialaret (1981, p. 48) *“há diversas funções que o professor atual deve preencher, papéis que deve representar”*. Ainda o mesmo autor refere que o professor possui e executa diversas funções, para além de ser professor de uma turma. As funções da educação ultrapassam o quadro da transmissão dos conhecimentos, atingindo um plano mais geral.

Atualmente e segundo Saraiva (2002), a escola exige novas posturas e responsabilidades de todos os grupos sociais que nela intervêm e colaboram para um desenvolvimento harmonioso e gradual, e acresce que o papel do professor, como principal impulsionador e dinamizador será determinante para o sucesso. Ainda segundo o mesmo autor, o docente adota um papel fundamental na dinamização, participação e mobilização de todos os outros grupos sociais envolventes. Ele faz com que esses grupos deem o seu contributo para a educação dos alunos, pois só assim a escola caminha para um lugar de cumprimento dos objetivos traçados.

Uma vez que se torna bastante benéfico para o professor, a participação na vida na escola, este não pode nem se deve cingir à sua atuação na sala de aula. Esta, sendo crucial, deve ser exponenciada no espaço escolar a toda a comunidade escolar.

Na procura de uma maior envolvência com a comunidade escolar, em contexto extracurricular, o grupo disciplinar de Educação Física da escola secundária Manuel Gomes de Almeida, de Espinho, dirigiu um conjunto de atividades ao longo de todo o ano letivo. Estas atividades foram o Corta-Mato

⁶ Lei de Bases do Sistema Educativo. Lei nº49/2005 de 30 de Agosto, artigo 1º.

escolar, o Mega Sprint, o Compal 3x3, o Sarau Gímnico e o “Mexe-te”, para além da atividade organizada pelo grupo de estágio, as “OlimpiFOLIAdas”.

Estas atividades proporcionaram o enriquecimento da diversidade das atividades da escola, aproximando professores, alunos e funcionários. Foi ainda possível proporcionar aos alunos atividades diversas de promoção de hábitos de vida saudável, entre outros aspetos inerentes ao desporto, onde o sentido de disciplina e a motivação dos alunos puderam ser fortalecidos, ao mesmo tempo que os alunos tentavam superar-se a si próprios.

Neste sentido, tentei que a minha participação seguisse as linhas orientadoras do grupo, tendo como objetivo a minha integração tanto na escola como nos processos envolventes.

Já no contexto da comunidade escolar procurei estar presente nas atividades organizadas pelo grupo disciplinar de Educação Física e estar disponível para auxiliar noutro tipo de ações.

Inicialmente, a minha participação foi mais contida, uma vez que as atividades propostas já tinham um guião de organização implementado na escola à vários anos. Contudo, encarando cada uma das atividades como um desafio e como uma oportunidade de aprendizagem, procurei envolver-me com afinco no que me era solicitado, quer na fase de organização, quer na realização da atividade propriamente dita.

Posteriormente, o grupo de estágio desenvolveu uma atividade fora do período letivo para toda a comunidade educativa. A atividade consistiu num *Pedypaper* associada à época em que decorreu, o Carnaval. A decisão desta atividade teve em conta as poucas vivências dos alunos da escola neste tipo de atividades que requerem competências de grupo como estratégia, cooperação, perspicácia, raciocínio e capacidade física. Neste sentido, o principal objetivo da atividade pautou-se pela tentativa de dar resposta a alguns pontos fundamentais presentes no Projeto Curricular da Escola Secundária Doutor Manuel Gomes de Almeida, que apontam para promover valores como a disciplina, a autonomia, a honestidade, o respeito mútuo e a autossuperação. Tentámos também seguir as linhas orientadoras da escola, envolvendo a comunidade educativa assim com membros da comunidade local.

Na preparação da atividade o grupo de estágio foi pondo em prática todos os aspetos relacionados com a organização da atividade. Durante a

realização da atividade a proximidade com o grupo disciplinar e os auxiliares responsáveis pelas instalações desportivas aumentou. Foi notória a cooperação de todos, com vista a proporcionar uma atividade agradável aos alunos. Também a relação com os alunos da escola se tornou mais próxima e descontraída, pois o ambiente criado durante a atividade foi propício a que isso acontecesse.

A minha envolvência nas atividades do grupo foi-se tornando mais notória no decorrer de todo o ano letivo. Particpei ativamente na organização, planeamento e realização das várias atividades, com maior evidência na atividade “Mexete” e no Sarau Gímnico. A maior envolvência nestas atividades permitiu-me melhorar a capacidade organizativa, perceber os aspetos cruciais para a criação de uma atividade letiva que engloba toda a comunidade escolar e que modifica toda as atividades que decorrem normalmente na escola. A troca de experiências com todos os professores do grupo de Educação Física tornou-se um processo de partilha de ideias e conhecimentos que fui absorvendo.

Para além das atividades planeadas pelo grupo disciplinar, a maior envolvência que tive no contexto escolar, foi no acompanhamento da modalidade de Natação pertencente ao Desporto Escolar (DE). Esta participação baseou-se na presença em treinos, na lecionação de treinos e no acompanhamento dos alunos a uma competição fora da escola, o campeonato regional.

A opção por esta modalidade deveu-se ao facto de, na minha formação inicial, ter tido um contacto bastante reduzido com a modalidade. A experiência que possuía da natação era apenas enquanto praticante, em duas breves passagens na minha infância. Acresce que, face ao facto da Natação ter sido uma das duas primeiras modalidades que lecionei neste ano letivo despertou-me interesse em aprender mais acerca dos métodos de ensino da mesma, pois aquando da sua lecionação a minha motivação pela natação aumentou.

Com a participação no DE, para além de todas as aprendizagens específicas da modalidade que adquiri, também fui confrontada com aspetos que não tinha perceção: a organização dos treinos e tudo aquilo que envolve a participação numa competição, foram aspetos em que aprendi com esta participação. Também a maior proximidade criada com os alunos do grupo,

trouxe-me benefícios ao nível da minha integração no grupo disciplinar e na escola.

5.1 Observação – Uma fonte de aprendizagem

A comparação com o contexto real de ensino não teria, provavelmente, adquirido tanta importância sem as observações constantes de todo o grupo de estágio e da professora cooperante.

Inicialmente o desconforto da presença de todos os elementos do grupo de estágio levava-me a, permanentemente, por em causa se o que estava a realizar e a emitir na aula estaria a ser o mais adequado. Também o pensamento de que os alunos, apenas me respeitariam nas aulas em que estava alguém a observar, me surgia muitas vezes. Na verdade, o estatuto de “estudante-estagiário” esteve presente, sendo que os alunos podiam olhar para mim como uma colega e não como a professora da turma. Felizmente tudo não passou de um pensamento.

Embora o incómodo inicial que as observações me provocavam, percebi rapidamente que mais do que efetuar juízos de valor acerca do que eu realizava e os comportamentos de resposta dos alunos, o facto de estar a ser observada serviria de suporte para que refletisse sobre as minhas ações e opções e posteriormente pudesse evoluir para níveis de desempenho superiores.

Passado este desconforto que se manteve apenas nas primeiras observações, passei a encará-lo com naturalidade e os debates que efetuávamos no final de todas as observações, com todo o núcleo de estágio, revelaram-se muito produtivos. A estratégia delineada pela professora cooperante, de todos os elementos do grupo observarem na mesma semana sempre a mesma modalidade, possibilitou que as reflexões fizessem mais sentido para todos. Uma vez, que todos os estagiários enfrentavam dificuldades semelhantes, para além de este não se tornar apenas um espaço de reflexão, tornava-se também um espaço de partilha de opiniões, experiências, medos e desilusões. Também o facto de, durante a mesma unidade didática, serem realizadas pelo menos duas observações a essa

modalidade, permitia-nos refletir sobre as opções tomadas após a primeira observação e posterior reflexão.

Estas primeiras aulas observadas tornaram-se um espaço em que constantemente colocávamos em causa o que planeávamos e que em várias ocasiões errávamos. Contudo, o importante era saber justificar as nossas opções, pois só consegue justificar quem reflete sobre o que realizou e o que esteve na base das suas opções. O confronto com diferentes metodologias e estratégias acerca da adequabilidade e eficácia das minhas opções foram um impulso importante que me permitiu repensar as práticas de ensino que desenvolvia.

Também o facto de observar aulas dos restantes elementos do grupo de estágio antes da lecionação da minha aula observada, me permitia tirar ilações relativamente aos exercícios propostos e se eles se adequariam ou não à minha turma. Nestas aulas, através das curtas interpretações da professora cooperante durante a sua realização, adquiríamos conhecimentos importantes para o nosso planeamento e estratégias possíveis de serem utilizadas nas nossas aulas.

De facto, esta partilha de opiniões foi-me alertando para a necessidade de uma vigília constante para aspetos como a ocorrência de comportamentos inapropriados dos alunos, organização do espaço da aula, formas de transmissão da informação, entre outros.

Assim, foi através de toda esta partilha, que a possibilidade de repensar e refletir sobre a prática, que a evolução no processo de ensino-aprendizagem aconteceu.

5.2 O poder da Reflexão

Ensinar constitui uma forma de reflexão na ação, que implica refletir sobre os acontecimentos emergentes do contexto da ação e que orientam a ação posterior (Silva, 2009). Reforçando esta ideia Kemmis (1985, cit por Silva 2009, p. 25) refere que “*a reflexão deve ser orientada para a ação e para o seu significado em relação a um contexto ou situação*”.

O conceito de prática reflexiva surge como uma forma dos professores interrogarem as suas práticas de ensino, fornecendo-lhes uma oportunidade de voltarem atrás e reverem acontecimentos e práticas. Só assim, associando a reflexão à melhoria da prática, é possível o desenvolvimento do professor (Oliveira & Serrazina, 2002). É neste entendimento que o EP decorre, no sentido de desenvolver professores reflexivos. Até porque, o atual contexto de ensino reclama por um tipo de professor reflexivo, um professor questionador que procura, a cada momento, desenvolver as suas capacidades e superar os obstáculos que lhe vão surgindo. O professor deve pois, rever as suas práticas de ensino, as suas crenças, os seus ideais e adequá-las a cada momento. Pois como afirma Schon (1992), para o professor conseguir evoluir tem de ficar confuso. Sem esta confusão é impossível reconhecer um problema que necessita de explicação. A esta confusão está subjacente a indecisão e a multiplicidade de opções, que obrigam o professor a pensar e a tentar perceber e escolher o melhor caminho a seguir.

Considero, pois, que o exercício de reflexão me ajudou ao longo do EP a melhorar o meu desempenho e a qualidade das propostas de exercícios que planeava, assim como as aulas no seu todo. Esta revela ser uma tarefa indispensável no exercício da profissão docente, uma vez que a reflexão permite tomar consciência do resultado real do trabalho e efetuar as experiências e reformulações necessárias para ultrapassar os problemas que se detetam (Rodrigues, 2009). Porém, só a reflexão não chega, ela tem de ter força para provocar a ação e conferir ao professor a oportunidade para este se desenvolver, levando-o a um processo de questionamento e de procura de soluções para que lhe seja possível repensar o seu ensino (Silva, 2009). Com efeito, como referem Amaral et al. (1996) o professor reflexivo é aquele que é capaz de se interrogar, analisando criticamente a sua própria prática e fazendo juízos de valor sobre o seu trabalho e o produto que dele resulta.

Este processo de análise por parte do professor, segundo Sprak e Colton (1991), é constituído por um conjunto de fases do pensamento reflexivo: numa primeira fase há o reconhecimento do problema para em seguida haver a resposta ao mesmo, reconhecendo as semelhanças entre outras situações e as qualidades especiais da situação particular. Posteriormente, é o momento de elaborar e reformular as soluções do problema, experimentar as soluções e

descobrir as suas consequências e implicações. Finalmente examinam-se as consequências intencionais e não intencionais da solução implementada e reavalia-se a solução, determinando se as consequências são ou não desejáveis.

Neste sentido, através da reflexão fui capaz de avaliar o meu trabalho e encontrar novas estratégias para modificar a minha prática pedagógica, assim como a minha atuação nas aulas. A reflexão permitiu-me ainda verificar a eficácia ou não da minha prestação, através da avaliação e interpretação da minha ação.

Apesar da inexperiência, durante a formação inicial vamos construindo as nossas próprias crenças, ideais e conceitos e são estes que transportamos na bagagem para podermos aplicar no exercício prático do EP. Contudo, no seguimento destas ideias, o professor deve ser capaz de refletir sobre as mesmas e ao olhar para trás deve ser capaz de as modificar ou ajustar à luz dos anos e consoante as características dos alunos, dos seus colegas e a comunidade educativa em que está envolvido.

Neste sentido, também a minha capacidade reflexiva foi sendo alterada de forma evolutiva e construída ao longo de todo o EP. Se no início as reflexões eram essencialmente descritivas, relatando a minha prestação nas aulas, de acordo com a perceção e o entendimento que ia adquirindo do processo de ensino-aprendizagem, estas tornaram-se cada vez mais interpretativas e estratégicas. Através dos FB que a professora cooperante dava no final de cada aula; das reflexões conjuntas de todo o grupo de estágio, após as aulas observadas e das aulas que observava, as reflexões deixaram de ser tão superficiais e passaram a referir pontos críticos da aula. Como tinha pontos de comparação com outras estratégias resultantes das observações, formas de lecionar e posturas adotadas, tentava refletir sobre elas e colocava hipóteses de melhoria.

Assim, os momentos de reflexão tornaram-se importantes para detetar os erros cometidos e modificar a forma de planear e agir durante a aula para que os mesmos não fossem novamente cometidos e, pelo contrário, ultrapassados. As reflexões aula após aula também serviram para determinar as estratégias bem sucedidas e que poderiam ser potencializadas na turma. Com o trabalho reflexivo tentei tornar o ensino mais eficiente e eficaz e tirar

elações para aulas futuras, no sentido de as melhorar, pois a reflexão implicava uma modificação do planeamento e do meu comportamento.

5.3 De professor-estagiário a professor

Após a primeira entrada na escola soube que tinha de encarar esta nova realidade e adotar uma postura de como deveria “ser professora”. No início, o facto de este estatuto ser uma experiência totalmente nova, senti um estado de desconforto, gerando um misto de incerteza e de ansiedade. O volume de trabalho inicial revelou-se bastante extenso, tornando-se até “assustador”. Apesar de já ter algum contacto com estágios pedagógicos, o processo que anteriormente tinha realizado, nunca foi feito na íntegra, uma vez que o iniciávamos sempre em meados do mês de outubro.

O facto de ter de realizar algumas tarefas que eram desconhecidas e outras em que tinha pouca experiência revelou-se um verdadeiro desafio. Senti que tinha chegado o momento de por em prática todos os saberes teóricos assimilados ao longo destes anos de formação inicial na área de Desporto e Educação Física.

De acordo com Graça (2001), a natureza complexa do processo de ensino-aprendizagem e o reconhecimento da insuficiência do entendimento de professor como técnico que aplica com eficiência teorias e princípios que outros conceberam, legitimam a perspetiva do professor como um profissional autónomo, com direito a ver pensado o seu modo de pensar e agir. De certa forma, foi assim que me senti inicialmente. O facto de a minha atuação ser influenciada por aquilo que acredito e, segundo uma perspetiva construtivista, o pensamento do professor é construído com base na experiência e conhecimento anterior, a inexperiência que possuía não se constituía como uma base sólida que me desse confiança.

Contudo, a aplicação prática dos saberes teóricos anteriormente aprendidos auxiliou-me na construção das minhas opções práticas durante o EP. Nesta perspetiva, o professor cooperante e o orientador de estágio surgiram como principais intervenientes no meu processo formativo, auxiliando-me na orientação da prática pedagógica, no sentido de me conduzir a uma

prática mais competente. Como refere Siedentop e Tannehill (2000, p. 11) “*de todos os fatores 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*”. Contudo, a competência e a preocupação que cada um dedica à sua atividade, ditará a qualidade do ensino de cada profissional. Uma vez que, ainda segundo o mesmo autor, os professores poderão ser parte da cura ou parte do problema, consoante a sua postura enquanto profissionais da educação.

No seguimento desta ideia, surgiu a necessidade de conseguir refletir sobre a prática, no sentido de me tornar uma profissional mais competente. Efetivamente, a confrontação com a realidade do ensino, levou-me a um questionamento permanente sobre a minha atuação e sobre as minhas conceções até aqui formuladas, levando-me a procurar soluções mais adequadas aos problemas que iam surgindo. Desta forma, consegui potencializar as estratégias adequadas e modificar as que não se revelaram positivas para a prática e aprendizagem dos alunos. Com efeito, adequiei o ensino às características da turma e da comunidade educativa em geral. Pois, a capacidade reflexiva, a competência de ensino e a integração social são qualidades que definem um profissional reflexivo, que assume teorias sobre os currículos, sobre o ensino, sobre os alunos, sobre as comunidades, escolar e envolvente, sobre os aspetos socioprofissionais, sobre as relações humanas e institucionais (Albuquerque, Graça e Januário, 2008).

Este processo reflexivo, ao centrar-se na problematização, no questionamento e na consciencialização da ação, pode conduzir a uma mudança de atitudes do profissional na forma de abordar o processo ensino-aprendizagem e, conseqüentemente, a uma melhoria das suas práticas (Oliveira, 1993). Na verdade, durante este processo de formação que é o EP, senti necessidade de a prática se centrar na compreensão mútua estabelecida na ação e na procura da teoria que sustentasse essa ação.

Quando falamos de Educação Física referimo-nos à disciplina curricular que toma o desporto como uma forma específica de lidar com a corporalidade, assente num sistema de comportamentos culturais marcados por normas, regras e convenções socioculturais (Bento, 1998). Seguindo estas ideias, no

EP fui tentado cumprir não só o programa estabelecido para a disciplina, mas também estabelecer hábitos de vida saudável, tornar os alunos desportivamente mais cultos e inculcar-lhes valores essenciais à sociedade em que estão inseridos. Pois como afirma Portela (2009, p. 7) “*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*”.

Sendo impossível aliar a educação dos valores à Educação Física seria, na minha opinião, desejável que todos os profissionais da educação, tivessem como prática o ensino de valores aceites pela comunidade, com o objetivo de formar/educar os seus alunos. Neste sentido, aproveitando a motivação que os alunos em geral apresentavam nas aulas de Educação Física, tentei inculcar-lhes o respeito pelo outro, o espírito de fair-play, a necessidade de cooperação com os alunos que apresentam maiores dificuldades e a necessidade de se tornarem alunos mais responsáveis e interessados, entre outros aspetos.

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, independente e críticas.

Em suma, encarei o EP como um processo essencial para a minha formação e para a transição de aluno para o professor. Este constituiu-se como uma experiência única de formação e de desenvolvimento profissional. Sinto que cresci a nível pessoal, humano, e profissional. Nesta aspeto, desenvolvi competências que “transportava” comigo e enriqueci a minha “bagagem” para recurso a estratégias e metodologias que serão com certeza importantes para o desenvolvimento da função docente.

Contudo o caminho de formação não acaba aqui. Em toda a vida serei sempre uma profissional em formação, na procura de renovar saberes, de me manter atualizada, e no cumprimento dos princípios profissionais referidos ao longo deste documento. A reflexão fará parte do meu processo profissional.

6. CONCLUSÕES E PERSPETIVAS PARA O FUTURO

6. Conclusões e Perspetivas para o Futuro

O balanço final no término de um ciclo revela-se tão indispensável como o estágio é importante para a formação profissional de um estudante-estagiário. Este representa o momento em que realizamos uma avaliação do desempenho efetuado, como forma de podermos identificar novas necessidades e de realizarmos os necessários ajustes ao que foi efetuado ao longo do EP. Este pensamento reflexivo torna-se essencial para que se torne possível um crescimento profissional sustentado, através das nossas próprias vivências e conceções.

O facto de ter considerado o EP como o ponto mais alto de toda a minha formação académica, levou-me a encará-lo como sendo o maior desafio a ultrapassar. Este espaço proporcionou-me verdadeiras aprendizagens, que enriqueceram, em muito, a minha conceção de docência. Efetivamente, este foi um ano de vivências positivas, em vários pontos de vista, tanto profissional, como humano e social. A possibilidade de poder exercer a função que sempre desejei e o simples facto de ter contribuído para a formação dos meus alunos, foram os aspetos mais positivos que coloco em evidência neste ano de EP. Ao longo do ano foram muitas as exigências e desafios que enfrentei, que me levaram a procurar respostas e a tomar decisões. As opções nem sempre foram as mais adequadas, mas contribuíram, em muito, para o meu desenvolvimento profissional e pessoal.

Apesar de considerar que cheguei ao EP com boas bases teóricas, houve necessidade de as transformar e adaptar às situações reais que encontrei. Efetivamente, todos os conhecimentos adquiridos durante a minha formação inicial, pessoal e social, revelaram ser fundamentais para o desenvolvimento de uma prática docente mais ponderada e reflexiva.

Sem dúvida que o principal meio de aprendizagem durante toda esta fase foi a condução do processo de ensino de uma turma sob a minha responsabilidade. Todas as dúvidas, exigências e vivências que os alunos me impuseram, levaram-me a questionar e a justificar as opções tomadas, recorrendo à reflexão. Este processo reflexivo, que se tornou regular ao longo do EP, permitiu-me, identificar os erros e procurar as soluções que, por sua vez permitiram melhorar o processo e promover uma aprendizagem com maior

qualidade. Este confronto, foi feito, de uma forma orientada e amparada pelos meus colegas de estágio e pela professora cooperante. O conforto de ter sempre alguém presente, serviu para minimizar a ansiedade e receio inicial.

Este primeiro confronto com a realidade de ensino foi uma experiência recheada de momentos que ficarão para sempre marcados na minha memória. Desde a ansiedade e inquietude inicial, ao primeiro contacto com a turma, às restantes aulas lecionadas ao longo do ano letivo, às atividades integradas na escola, aos convívios informais com os professores, de facto, todos foram momentos que considero inesquecíveis.

Contudo, também existiram momentos menos bons. Um destes momentos aconteceu logo no início do EP, quando tive a necessidade de me focar essencialmente no controlo da turma, pelo que tive de assumir uma postura firme e mais fechada para garantir que os alunos me respeitavam a mim e as regras da aula. No entanto, rapidamente me apercebi que não seria apenas através desta estratégia que conseguiria assegurar o controlo da turma e proporcionar melhores aprendizagens dos alunos. Assim, tive necessidade de distinguir os momentos em que deveria adotar uma postura mais fechada e aqueles em que deveria ser mais calorosa com os alunos.

Para além destas estratégias, também a formação de grupos, a realização da auto e heteroavaliação no final de cada aula, a transição rápida entre os exercícios, a transmissão da informação simples e clara e por grupos pequenos, as rotinas organizativas e o meu deslocamento pela periferia do espaço da aula, foram estratégias importantes na procura da aquisição do controlo da turma. Estes resultados estão retratados no estudo realizado. Após iniciar a implementação destas estratégias, consegui adotar uma postura mais descontraída, pelo acréscimo de confiança que ia adquirindo. Neste sentido, fui criando um clima mais acolhedor para os alunos, em que também os alunos se mostraram mais confortáveis e empenhados.

Paralelamente à decisão de modificar o meu modo de agir e implementar novas estratégias para superar esta dificuldade inicial, outros desafios tive que enfrentar. A postura de “adaptação” estava presente por todas as outras barreiras que tive de ir ultrapassando no EP. O refúgio nas dificuldades que iam surgindo, não foi por isso solução para me

desresponsabilizar da tarefa de tornar as aulas potencializadoras de um processo de ensino-aprendizagem rico para os alunos.

A integração no meio escolar foi sendo feita de forma progressiva, permitindo-me ganhar mais confiança no seio do grupo e verificar que a função de docente vai muito para além do trabalho realizado na sala de aula. Pois, segundo Silva (2009), o professor é chamado a intervir a diversos níveis, tais como o administrativo e o de interação com outros agentes educativos, sendo o seu papel muito abrangente e completo.

Todo o tipo de experiências em contexto escolar, quer sejam as atividades realizadas pelo grupo disciplinar, quer as atividades do grupo de DE que integrei, ou os momentos de convívio com outros docentes de forma mais informal, possibilitaram-me a aquisição de valências que me tornaram mais completa enquanto pessoa e profissional. Certamente que estas vivências terão reflexos nas minhas ações e decisões futuras não só na vida profissional como na minha vida pessoal.

Assim, considero que o objetivo geral do EP foi alcançado, na medida em que, de uma forma progressiva e orientada, me integrei no exercício da vida profissional em contexto real, tendo desenvolvido competências profissionais potenciadoras de um desempenho crítico e reflexivo que me permitirá responder adequadamente aos desafios e exigências da profissão (Matos, 2011a, p. 3).

Sei que um longo e duro percurso me espera e que o desemprego é sempre um assunto assustador, mas não tenho por hábito desistir. Lutei muito para conseguir ficar mais perto daquilo que sempre quis, ser professora de Educação Física e, por isso, acredito que todo este esforço não foi em vão.

Terminado este processo, considero que ser professor não se resume a dotar os alunos de um conjunto de conhecimentos. Ser professor é muito mais do que isso, significa ser responsável pela formação dos cidadãos de amanhã. A atuação do professor deve por isso ter em conta o “*desenvolvimento integral e harmonioso do aluno*” e não somente para a “*educação do físico*” (Bento et al. 2004, p. 21).

Sei que não posso mudar o mundo, mas posso contribuir para que o mundo que nos rodeia seja mais justo e propício ao desenvolvimento dos valores e atitudes adequadas à sociedade na qual estamos inseridos.

Procurarei também contribuir para que os alunos que lecionarei, se tornem adultos mais sãos e cultos desportivamente, porque acredito que os benefícios de uma vida ativa nos permitem desfrutar de uma vida com maior qualidade.

Acredito que esta consciencialização de poder contribuir para o desenvolvimento dos meus alunos, se enraizou como um dos principais pilares na minha transição de estudante-estagiário para professor e que através da experiência profissional que for adquirindo, esta se consolidará. Estou certa de que o meu percurso ao longo deste ano letivo levou ao estabelecimento de bases, como conhecimentos e hábitos, que farão com que a construção da competência adquirida através da experiência, se desenvolva de forma mais consolidada nos próximos anos de prática docente.

O homem, tal como refere Bento (2004, p. 45), *“é e será sempre imperfeito e inacabado, um ser inconcluso, carecendo de ser feito em todos os tempos e lugares e por todos os modos e meios”*. Desta forma, encarei esta fase de formação, como apenas mais um degrau de uma “escada” extensa de formação. A progressão nesta “escada” só será possível com a aquisição de novos conhecimentos e a refinação das capacidades adquiridas através de um desenvolvimento constante.

Neste sentido, tomando em linha de conta as palavras de Costa (2002, p. 105), pretendo realizar uma formação constante, uma vez que *“a aprendizagem da profissão docente não termina com a frequência de um curso de formação inicial, é algo que o professor realiza e constrói durante a vida”*. Em síntese, encaro o meu processo de formação inacabado e em constante construção, partindo do princípio que *“ser professor é sempre um projeto em aberto”* (Gomes, 2002, p. 203).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Referências Bibliográficas:

- Abrecht, R. (1994). *A avaliação formativa*. Rio Tinto: Edições Asa.
- Albuquerque, A.; Graça, A.; Januário, C. (2008). *A supervisão Pedagógica: a perspetiva do orientador de estágio*. In A. Albuquerque, L. v. Santiago, & N. L. Fumes (Eds.), *Educação Física, desporto e laser: perspetivas luso-brasileira* (pp. 127-138). Maia: Edições: ISMAI/UFAL.
- Almeida, M. (2009). *A Formação Inicial de Professores e os problemas da Prática Pedagógica: estudo da relação entre as perceções dos professores estagiário, dos professores cooperantes e dos supervisores*. Lisboa: M. Almeida. Dissertação de Mestrado apresentada à Faculdade de Motricidade Humana da Universidade Técnica de Lisboa.
- Amaral, M., Moreira, M., Ribeiro, D. (1996). *O papel do Supervisor no desenvolvimento do professor reflexivo. Estratégias de Supervisão* in Alarcão, I. (Ed). *Formação reflexiva de professores. Estratégias de Supervisão* (pp. 89-122). Porto: Porto Editora.
- Arends, R. (1997). *“Aprender a Ensinar”*. Lisboa: Mcgraw-Hill.
- Bento, J. (1987). *Planeamento e Avaliação em Educação Física*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Bento, J. (1998). *Desporto e Humanismo*. Rio de Janeiro. Editora da Universidade do Rio de Janeiro.
- Bento, J. (2003). *Planeamento e avaliação em educação física* (3ª edição). Lisboa: Livros Horizonte.
- Bento, J. (2004). *Desporto: Discurso e Substância*. Porto: Campo das Letras

- Bloom, B. S., Hastings, J. T., & Madaus, G. F. (1971). *Handbook on formative and summative evaluation of student learning*. New York: McGraw Hill.
- Cardoso, M. (2009). *O contributo do estágio pedagógico para o desenvolvimento da profissionalidade dos docentes de Educação Física: a perspetiva do estagiário*. Porto: M. Cardoso. Dissertação de Mestrado apresentada à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.
- Costa, F. (1995). *O sucesso Pedagógico em Educação Física: Estudo Pedagógico das Condições e Fatores de Ensino-Aprendizagem ao Êxito numa Unidade de Ensino*. Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana.
- Costa, F. C. (2002). Formação de Professores: Perfil e Competências do Professor de Educação Física in Projeto Prata da Casa (Ed.) *Cultura e Contemporaneidade na Educação Física e Desporto. E agora?* Universidade Federal do Maranhão: 9º Congresso de Educação Física e Desporto dos Países de Língua Portuguesa, São Luís, 2002, pp. 102-105.
- Cunha, A. (2008). *Ser Professor – Bases de uma Sistematização Teórica*. Braga: Casa do Professor.
- Estrela, M. T. (1992). *Relação Pedagógica, Disciplina e Indisciplina na Aula*. Porto: Porto Editora.
- Estrela, M. T. (1998). *Relação Pedagógica, Disciplina e Indisciplina na Aula*. (3ª ed.) Porto: Porto Editora.
- Fernandes, M. R. (2000). *Mudança e Inovação na Pós-Modernidade: Perspetivas Curriculares*. Porto: Porto Editora.

- Formosinho, J. (2001). *A formação prática dos professores: da prática docente na instituição de formação à prática pedagógica nas escolas*. Universidade do Minho. Atas do Colóquio sobre “Formação Profissional de Professores do Ensino Superior”, Aveiro, 2000.
- Freire, A.M. (2001). *Modelos e Práticas de Formação Inicial de Professores*. [Versão eletrónica]. Lisboa: Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa.
- Furlani, L. (2000). *Autoridade do professor: meta, mito ou nada disso?* 6ª ed. São Paulo: Cortez, 2000.
- Gomes, P. B. (2002) Estágio Pedagógico: Notas para um Percurso Didático in Projeto Prata da Casa (Ed.) *Cultura e Contemporaneidade na Educação Física e Desporto. E Agora?* Universidade Federal do Maranhão: 9º Congresso de Educação Física e Desporto dos Países de Língua Portuguesa, São Luís, 2002, pp. 203 – 208.
- Graça, A. (2001). *Breve roteiro da investigação empírica na pedagogia do desporto: a investigação sobre o ensino da educação física*. Revista portuguesa de Ciências do desporto, 1 (1), 104 – 113.
- Graça, A. & Mesquita, I. (2007). *A Investigação sobre os Modelos de Ensino dos Jogos Desportivos*. Revista portuguesa de Ciências do desporto, 7 (3), 401 – 421. Faculdade de Desporto da Universidade do Porto. Portugal.
- Lafourcade, P. D. (1972). *Evaluación de los aprendizajes*. Madrid: Editorial Cincel.
- Matos, Z. (2011a). *Normas Orientadoras do Estágio Profissional do Ciclo de Estudos conducente ao grau de Mestre em Ensino de Educação*

Física nos Ensinos Básicos e Secundário da FADEUP: 20011-2012.
Porto: Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.

- Matos, Z. (2011b). *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 FADEUP: 2011-2012.* Porto: Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.
- Mesquita, I. (2003). *A importância da intervenção do treinador: elogiar para formar e treinar melhor.* Horizonte, 8, 108, 3-8.
- Mesquita, I.; Rosado, A. (2009). *Pedagogia do Desporto.* Edição Faculdade de Motricidade Humana, 10, 26.
- McGown, C. (1991). *Motor Learning: how to teach skills. In Science of caching volleyball. Human Kinetics Champaign. Illinois., 1-22.*
- Mialaret, G. (1981). *A formação dos professores.* Coimbra: Livraria Almedina.
- Moretto, V. (2007). *Planejamento: planejando a educação para o desenvolvimento de competências.* Petrópolis, RJ: Vozes.
- Oliveira, M (1993). *O padrão de reação dos professores de Educação Física aos comportamentos de indisciplina dos alunos.* Porto: Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.
- Oliveira, I. & Serrazina, L. (2002). *A reflexão e o Professor como Investigador.* Consult. 14 junho 2012, disponível em www.apm.pt.

- Pestana, G. (2006). *O sucesso comunicativo nas atividades desportivas. Estudo do feedback do treinador e do desportista no ensino das atividades desportivas*. Horizonte, XXI (124), 29-35.
- Portela, A. (2009). *Perceção de Estudantes Estagiários relativamente à Avaliação em Educação Física, quanto ao Género e à Modalidade Desportiva. Um contributo para a Formação de Professores*. Faculdade de Desporto da Universidade do Porto. Porto.
- Rink, J. (1985). *Teaching physical education for learning*. St. Louis: Times Mirror/Mosby College Publishing.
- Rink, J. (1993). *Teaching Physical Education for Learning* (2nd ed.). United States of America: Mosby.
- Rodrigues, A (2001). *A formação de formadores para a Prática na formação inicial de professores*. Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação – Universidade de Lisboa.
- Rodrigues, E. (2009). *Supervisão pedagógica. Desenvolvimento da autonomia e da capacidade reflexiva dos estudantes estagiários*. Dissertação de Mestrado apresentada à Faculdade da Universidade do Porto.
- Rosado, A., & Colaço, C. (2002). *Avaliação das aprendizagens: fundamentos e aplicações no domínio das atividades físicas*. Lisboa: Omniserviços, Representações e Serviços, Lda.
- Rosado, A. & Mesquita, I. (2009). *Melhorar a Aprendizagem Otimizando a Instrução*. In Rosado, A & Mesquita, I. (Eds.) *Pedagogia do Desporto*. (p. 69 – 130). Lisboa: Edições FMH.

- Santos, J. E. (2009). *Formação de Professores para a prevenção da indisciplina*. Sísif. Revista de Ciências da Educação, 08, 87-100, disponível em <http://sisifo.fpce.ul.pt>
- Saraiva, D. (2002). *Participação dos Professores na escola* [Versão eletrónica]. Millenium – Revista do ISPV, 25 disponível em <http://www.ipv.pt/millenium/Millenium25/default.htm>
- Schon, D. (1992). *Formar professores como profissionais reflexivos*. In A. Nóvoa (Coord.) *Os professores e a sua formação* (pp. 77-91). Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Siedentop, D. (1991). *Developing Teaching Skill in Physical Education*. 3.^a Ed. Mountain View: Mayfield Publishing Company.
- Siedentop, D., & Tannehill (2000). *Developing Teaching Skills in Physical Education*. 4th ed. Mayfield Publishing Company.
- Silva, T. (2009). *Elementos para a Compreensão da Reflexão em Situação de Estágio Pedagógico: estudo de caso de um Estudante-Estagiário de Educação Física*. Porto: T. Silva. Dissertação de Mestrado apresentada à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.
- Spraks-Langer, G. M. & Colton, A.B. (1991). *Synthesis of Research on Teachers' Reflective Thinking*. Educational Leadership, March (pp 37-44).
- Tyler, R. (1949). *Basic Principles of Curriculum and Instruction*. University of Chicago.
- Vickers, J. (1989). *Instructional Design for Teaching Physical Activities*. Human Kinetics Books.

Referências Bibliográficas

- Williams, A. M., & Hodges, N. (2005). *Practice, instruction and skill acquisition in soccer: Challenging tradition*. *Journal of Sports Sciences*, 23(6), 637-650.