

Relatório Final do Estágio Profissional

Faculdade de Desporto – Universidade do Porto

Relatório Final do 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).

Orientadora: Professora Doutora Susana Soares

Andreia Pereira
Porto, setembro 2011

Ficha de Catalogação

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

Palavras-chave: ESTÁGIO PROFISSIONAL; REFLEXÃO; COMPETÊNCIA DOCENTE; MODELO DE EDUCAÇÃO DESPORTIVA.

Agradecimentos

Agora que chego ao fim de mais uma etapa, não posso deixar de expressar a minha gratidão a todos aqueles que, por uma razão ou outra, me ajudaram na realização do meu Estágio Profissional. A todos eles o meu enorme obrigado!

À minha orientadora, Professora Doutora Susana Soares, por todo o auxílio e profissionalismo, pela forma clara e objetiva com que sempre me encaminhou no decorrer de todo o processo.

Ao professor cooperante, Marco Bastos, pelo seu envolvimento constante, pelo seu extraordinário contributo que me ajudou a ser uma profissional mais competente. Porque a ele devo o abrir do caminho a novas experiências e desafios tão marcantes no meu estágio.

Ao grupo de Educação Física da Escola E.B. 2/3 de Gondomar pela forma como me acolheu, pelas palavras de apoio, incentivo e carinho que sempre me dedicaram.

Aos alunos do 7^oA por terem cooperado na realização desta experiência tão marcante. Pelo carinho com que sempre me brindaram.

Ao Fábio, meu colega de percurso, pela simpatia, apoio e disponibilidade com que sempre me brindou. Agradeço também os momentos de partilha ao longo do ano, que tão importantes se mostraram em diversas ocasiões.

À Daniela, a amiga de todos os momentos, pela cumplicidade e apoio incansáveis. Por toda a compreensão, partilha e paciência que teve comigo. Obrigada por me fazeres acreditar novamente que as amizades verdadeiras são para sempre! À Denise, a outra amiga para todos os momentos, pelo cuidado e amizade sempre demonstrados. Pelas “horas de digitalização” que sempre disponibilizou. A este trio do qual tenho orgulho em pertencer, o meu eterno agradecimento.

Aos meus pais, que me deram a vida e me ensinaram a vivê-la. Pelo tempo que não lhes pude dedicar e por todo apoio e confiança que em mim depositam.

À minha irmã, pelo roubo do portátil, pela paciência e por ter “aturado” todas as minhas circunstâncias críticas.

Ao meu namorado, Bruno, companheiro de todos os momentos, por nunca deixar de acreditar em mim. Por estar presente nos dias felizes, mas também nos mais difíceis. Pelo incentivo, ajuda e por todo o amor, que provou serem sempre uma certeza.

A todos, o meu mais sentido obrigado!

Índice Geral

Agradecimentos	III
Índice de Anexos	VII
Resumo	IX
Abstract	Erro! Marcador não definido.
1. Introdução	3
2. Enquadramento Biográfico	9
2.1 O meu percurso.....	9
2.2. Expectativas em relação ao estágio profissional	11
3. Enquadramento da Prática Profissional	17
3.1. Contexto Legal e Institucional do Estágio Profissional.....	17
3.2. Estágio supervisionado – O Professor Reflexivo	17
3.3 A Educação Física na escola	22
3.4. Os meus alunos	25
4. Realização da Prática Profissional	31
4.1. Ser Professora, Ser uma boa professora, Ser Competente	31
4.2. Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem	37
4.2.1. Conceção – A base de todo o processo de ensino - aprendizagem.....	38
4.2.2. Planeamento – A etapa crucial de um ensino eficaz	41
4.2.2.1. Planear para Jogos Desportivos Coletivos vs Individuais	44
4.2.2.2. Planear por níveis - Grupos Homogéneos vs Grupos Heterogéneos	46
4.2.3. Do planeado ao concretizado.....	48
4.2.3.1. As primeiras sensações	50
4.2.3.2. A minha atuação	53
4.2.3.3. A minha Postura aliada ao Envolvimento com os alunos	53
4.2.3.4. Controlo Ativo da turma vs Supervisão.....	56
4.2.3.5. Instrução.....	62
4.2.3.5.1. Questionamento	64
4.2.3.5.2. Demonstração	67
4.2.3.5.3. Palavras-chave.....	68
4.2.3.5.4. Feedback.....	68
4.2.3.6. Tomada de decisão.....	73
4.2.4. Avaliação	74
4.2.4.1. A cada momento, uma avaliação – Diagnóstico, Formativa e Sumativa.....	78
4.3. Participação na Escola	80

4.3.1. Eu, um elemento da escola.....	80
4.3.2. Participação nas atividades desenvolvidas	82
4.3.3. O “Dia B”	83
4.3.4. As ações de formação concebidas – uma experiência excepcional	85
4.4. Desenvolvimento Profissional.....	88
4.4.1. Experiência de Ensino – Aplicação do Modelo de Educação Desportiva.....	88
4.4.1.1. O Modelo de Educação Desportiva.....	89
4.4.5.2. A implementação do MED – as tarefas subjacentes	91
4.4.5.3. Desenho da Época Desportiva.....	92
4.4.5.3.1. Seleção do Desporto.....	92
4.4.5.3.2. Duração da época	92
4.4.5.3.3. Elaboração das equipas.....	93
4.4.5.3.4. Espaço e material.....	93
4.4.5.3.5. Papeis a desempenhar	94
4.4.5.3.6. Formato da competição.....	94
4.4.5.3.7. Pontuações	95
4.4.5.3.8. Evento Culminante	95
4.4.5.4. Funcionamento das equipas	96
4.4.5.5. Expectativas na implementação do MED	97
4.4.5.6. Dificuldades sentidas	97
4.4.5.7. O ensino adaptado aos alunos.....	100
4.4.5.8. Ilações sobre a aplicação do MED	100
5. Conclusão	105
Referências Bibliográficas	111
Anexos	CXIX

Índice de Anexos

Anexo 1 – Exemplo do desenho de uma Época Desportiva de Basquetebol.....	CXXI
Anexo 2 – Ficha de Observação dos jogadores – MED Voleibol.....	CXXX
Anexo 3 – Ficha de Observação de árbitros e jogadores – MED Voleibol.....	CXXXI
Anexo 4 – Manual contrato Capitão – Treinador	CXXXII
Anexo 5 – Exemplos de prémios e diplomas.....	CXXXIII
Anexo 6 – Ficha de jogo – MED	CXXXVII
Anexo 7 – Etapa das ações de formação	CXXXVIII

Resumo

Apresentado como um documento reflexivo e figurativo das experiências e vivências tidas durante o ano, este trabalho é desenvolvido com base no contexto do Estágio Profissional em Ensino da Educação Física, contendo todas as expectativas, objetivos, dificuldades, soluções e etapas superadas. Enfim, uma reflexão aprofundada que contribuiu para a minha construção como docente.

O Estágio Profissional na Faculdade de Desporto da Universidade do Porto enquadra-se no modelo reflexivo de formação de professores e visa o desenvolvimento pessoal e profissional do estagiário.

Repleto de momentos de formação de excelência, o estágio decorreu na Escola Básica 2/3 de Gondomar. O núcleo de estágio foi constituído por 3 elementos, sempre acompanhado por dois professores responsáveis, um professor cooperante da escola – Marco Bastos, e uma orientadora da Faculdade – Susana Soares.

O presente relatório está repartido por diferentes temas que vão desde o enquadramento biográfico, que se reporta à identificação, vivências expectativas relativas ao estágio. Passam pelo enquadramento da prática profissional, onde discorro sobre a importância do professor reflexivo e da Educação Física nas escolas de hoje. A realização da prática profissional encerra outro capítulo e baseia-se em todos os temas que ao longo do ano exigiram reflexão e investigação e que tanto me fizeram crescer como professora.

Sintetizando, reporta-se a toda a evolução das minhas competências pessoais, sociais e profissionais, ao meu percurso e desenvolvimento como professora.

Palavras-chave: Estágio Profissional; Reflexão, Competência Docente; Modelo de Educação Desportiva.

Abstract

Presented as a reflexive and figurative document of experiences lived along the year, this work was developed based on the Professional Teacher Training, regarding the Physical Education teaching process, gathering all the expectations, goals, difficulties, solutions and concluded stages. This deep reflection has revealed itself as vital for my growth as a teacher.

At the Faculdade de Desporto da Universidade do Porto, the Professional Teacher Training is included in the reflexive model of Teacher's formation and aims to achieve the personal and professional development of the trainee.

Filled in with moments of constant growth, the Teacher Training took place at the Escola Básica 2/3 de Gondomar, in a three elements Training Group, always followed by two responsible teachers: a Cooperating Teacher at school and a Supervising University Teacher.

The following report is divided in different subjects, from my biographical fitting – referring to my ID – to my livings and expectations to the Teacher Training. They go through the structure of the Professional Practice, where I approach the relevance of the Reflexive Teacher and Physical Education at schools nowadays. The fourth chapter is about the realization of professional practice, based in all the subjects that required our reflection and investigation along the year, giving a decisive contribution to my progressive growth as a teacher.

In short, it shows the evolution of my personal, social and professional competencies, my path and development as teacher.

Keywords: Professional Teacher Training; Reflection, Professional Competence; Sport Education Model.

Abreviaturas

EE – Encarregado de Educação

EF – Educação Física

EP – Estágio Profissional

FADEUP – Faculdade de Desporto da Universidade do Porto

FB – Feedback

FCDEF – Faculdade de Ciências do Desporto e de Educação Física

JDC – Jogos Desportivos Coletivos

MED – Modelo de Educação Desportiva

MEC – Modelo de Estruturação do Conhecimento

MD – Modelo Desenvolvidor

MID – Modelo de Instrução Direta

PA – Plano de Aula

PFI – Projeto de Formação Individual

RE – Relatório de Estágio

UT – Unidade Temática

1. Introdução

Introdução

Sendo uma etapa crucial na formação inicial de professores, o Estágio Profissional aparece integrado na nossa formação a par de um conjunto alargado de disciplinas teóricas e/ou práticas que, ao longo do nosso curso, nos dota de conhecimentos essenciais que permitem mediar a nossa atuação na prática profissional.

Ser responsável por uma turma, acompanhar e lecionar as matérias, assim como tratar de todas os processos inerentes ao ensino são tarefas que o Estágio Profissional atribui ao estagiário.

Em constante interação com os orientadores, procurei criar situações de aprendizagem que também me conduzissem à aquisição de saberes profissionais, no sentido de melhorar e/ou alterar a minha atuação. Desenvolver um leque de competências que dotem os estagiários de capacidades de reflexão aprofundada sobre o seu método de ensino e de se autoquestionar sobre as suas próprias práticas, também são consequências da vivência do estágio. A prática reflexiva permite ao professor reorganizar os seus saberes e modificá-los, contribuindo para a construção do seu saber, da sua experiência.

O Estágio Profissional consiste em desafiar o estagiário a pôr à prova os conhecimentos adquiridos nas práticas concretas de ensino na escola, adequando-os às necessidades das turmas e aos objetivos da Educação Física como disciplina.

Transformar os conhecimentos académicos em pedagógicos, saber atuar no momento de forma a responder positivamente às situações. Tomar decisões face às especificidades do ensino, são habilidades a dominar a e desenvolver pelo professor.

O relatório de estágio é, assim, um documento que promove uma reflexão aprofundada sobre toda a prática e, ainda, sobre todas as reflexões levadas a cabo. Trata-se, claramente, de um documento pessoal e intransmissível, fundamentado com base em todas as experiências e

aprendizagens que mais me marcaram e enriqueceram. É, no fundo, o retrato de todo o meu percurso.

Orientada e supervisionada pelo professor cooperante e pela orientadora da Faculdade, responsabilizei-me pelo ensino – aprendizagem da turma do 7ºA.

Os meus dois colegas estagiários contribuíram fortemente para enriquecer a minha experiência, através da partilha e da troca de conhecimentos. As observações das aulas de cada um, as discussões, as opiniões defendidas foram fulcrais para a minha evolução como profissional.

Muito ficará por expor, pois as sensações e os sentimentos vividos jamais conseguirei descrever com minúcia. As aprendizagens foram tantas que dificilmente conseguirei sintetizar todas aqui.

Este relatório encontra-se organizado em cinco capítulos: o primeiro diz respeito à introdução; o segundo ao enquadramento biográfico, onde foco as minhas vivências e as experiências que contribuíram para as minhas escolhas e opções e, ainda, as expectativas relacionadas com o ano transato. No terceiro capítulo, referente ao enquadramento da prática profissional, estão presentes os contextos do Estágio Profissional e aprofundados os temas de professor reflexivo e da Educação Física nas escolas. O quarto diz respeito à realização da prática profissional e aborda todo o processo nas diferentes fases, onde desenvolvo ainda as quatro áreas de desempenho. Aqui ficam presentes todas as minhas dificuldades e superações, assim como todas as experiências tão gratificantes.

Por último, o quinto capítulo, é constituído por todas as conclusões sobre o meu percurso durante o estágio, no que concerne às evoluções sentidas e às habilidades desenvolvidas.

2. Enquadramento Biográfico

2. Enquadramento Biográfico

2.1 O meu percurso

Com o intuito de perceber o eu que agora sou, neste momento e circunstância de vida, parece-me imprescindível recordar as vivências mais marcantes do meu pretérito, que têm vindo a traçar este longo caminho que venho a percorrer e, que de forma pertinente, condicionam todo o percurso ainda a trilhar.

O que sou hoje baseia-se nas experiências que adquiri ao longo da minha ainda tão curta vida. As experiências das coisas em redor, do tempo, do espaço, dos afetos, das próprias interpretações teóricas e práticas, feitas e tidas a qualquer momento. Seja qual for a relação ou ligação com o objeto ou pessoa, são o que, no fundo, traduz a minha visão sobre a minha realidade. São aquilo que despoletou os meus sonhos e os meus quereres, que abrigam os meus anseios e expectativas na minha construção pessoal.

Este mundo que integra a minha vida proporcionou-me desde cedo a convivência com o Desporto, o que me possibilitou uma educação repleta de riquezas preponderantes em todas as decisões que tomo. Este é, sem dúvida alguma, o meu suporte de vida. É o desporto que me ajuda a crescer a cada dia que passa, que me auxilia a saber ser pessoa.

Neste caminho que venho percorrendo, a atividade desportiva sempre me acompanhou e com ela tenho aprendido que a vida também é feita de vitórias e derrotas, de momentos felizes e de outros menos gloriosos. Das vitórias retiro o doce sabor da superação e contentamento, das derrotas a necessidade do esforço ter que ser cada vez maior, de o empenho e dedicação terem de ser constantes em qualquer desafio. E assim, este fenómeno que é o desporto, permite-me transcender e superar cada prova. Deste mundo desportivo retiro uma imensidão de valores fulcrais para o ser humano. Foi nele que entendi o significado de um grupo de trabalho com companheirismo e união, foi nesta vivência que comecei a sentir o peso da responsabilidade para com os outros, da necessidade de respeitar o colega na sua individualidade.

Desde cedo que me envolvi na modalidade de Hóquei em Patins e com esta tenho crescido física e mentalmente. Foi a prática constante do Hóquei que me despoletou um gosto cada vez maior pela essência do desporto, destinando-me assim a ser uma profissional relacionada com a área. Sinto que sem o desporto a minha vida seria mais vazia e as minhas capacidades menos desenvolvidas. Foi com o desporto que aprendi o que é ser líder, mas também a conseguir ouvir e cooperar com os outros paralelamente, qualidades estas essenciais para um bom profissional.

A prática desta modalidade sempre exigiu do meu dia a dia um esforço suplementar. Conciliar os estudos com os treinos e as competições nem sempre foi uma tarefa simples. No entanto, mais tarde, vi todo o meu empenho recompensado ao ser chamada para integrar a seleção nacional feminina. Fiquei deveras agradada com o reconhecimento do meu esforço e provei o agradável paladar de mais um sonho concretizado.

No meu percurso desportivo, sempre tive oportunidade de partilhar ideias e princípios cruciais para o saber estar e o saber ser pessoa, com as minhas colegas de equipa e até mesmo com os treinadores.

Nesta altura de construção pessoal, adquiri um lema que sigo até hoje, proveniente das palavras de um sábio professor/treinador, de nome António Gaspar, que felizmente me acompanhou nas camadas jovens da modalidade: “Não podes pensar assim - porquê eu? – Tens de pensar porque não eu?”. Foi de facto um conselho, um ensinamento para toda a vida. A partir daqui, nunca mais pensei que não sou capaz de algo. Pelo contrário, sei que com esforço e dedicação, tudo é possível. Com humildade e empenho os sonhos são possíveis de alcançar, por muitos obstáculos que apareçam pela frente, conseguimos ultrapassá-los, contorná-los ou mesmo transformá-los em nosso favor e atingir o mérito. A hipótese desse obstáculo ser impossível de transpor também tem de ser equacionada e, neste caso, há que encontrar novos caminhos e formas de conquistar o pretendido.

Com a importância que o desporto ocupava na minha vida, entrar na Faculdade de Desporto – Universidade do Porto (FADEUP), era o sonho seguinte. Nesta fase os receios e dúvidas surgiram. O meu futuro estava cada

vez mais traçado e as certezas de que era esta a profissão que realmente pretendia tinham de ser absolutas. O gosto pela prática e a vontade de ensinar e orientar os outros mostrou-se igualada, portanto a entrada na Faculdade para ser profissional da docência provocou-me já uma sensação de realização pessoal.

Com o “Tratado de Bolonha” em vigor terminei a licenciatura em Ciências do Desporto em três anos e especializei-me em Exercício e Saúde. A experiência nesta área foi muito proveitosa e rapidamente senti necessidade de me envolver mais na mesma. Decidi então voluntariar-me para um estágio num ginásio, tanto nas modalidades de água (Adaptação ao Meio Aquático, Natação para adultos e hidroginástica), como nas de terra (Step, Aeróbica e Localizada). O gosto por esta vertente desenvolveu-se e de imediato comecei a trabalhar em clubes e academias. A entrada no 2º Ciclo em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário foi o passo seguinte na minha busca de formação na docência.

Estudante da nossa nobre Faculdade, sinto-me rodeada de profissionais competentes que fazem, ainda que de forma inconsciente, o meu querer ser professora crescer. Ao longo do meu percurso académico fui encontrando professores que me servem de exemplo por me terem marcado de alguma forma. Não só com as situações positivas como também com as menos bem conseguidas, depositaram em mim conhecimentos que influenciam a minha atuação com os discentes. Hoje sinto-me um pouco mais capaz, detentora de conhecimentos e capacidades aprendidas e apreendidas, desenvolvidas nesta minha construção pessoal e profissional.

2.2. Expectativas em relação ao estágio profissional

“O que vale na vida não é o ponto de partida e sim a caminhada.
Caminhando e semeando, no fim terás o que colher.”

(Coralina, 1990)

De repente, o estágio profissional estava bem na minha frente e o meu sonho começou a tornar-se real. Era o momento há tanto esperado. Eu, a desempenhar o papel que há tanto queria assumir. Eu... a professora de Educação Física (EF).

Os anos que precederam este momento de aperfeiçoamento e aprendizagem profissional foram cruciais para o querer ser competente, para a vontade de ser capaz de ensinar, criando um ambiente de ensino – aprendizagem que propiciasse saberes significativos para os alunos. De facto, os meus receios e medos foram sempre transpostos pela certeza de que durante toda a minha formação, a minha dedicação e empenho foram constantes, apoiados e baseados em conhecimentos rigorosos provenientes de profissionais qualificados. Nesta fase de formação inicial adquiri “conhecimentos científicos e pedagógicos e as competências necessárias para enfrentar adequadamente a carreira docente”, mantendo sempre uma postura e uma “atitude de participação e construção do conhecimento” (Cunha, 2008).

Alcançada então esta etapa, o objetivo maior era o de tirar o máximo proveito, aprendendo e melhorando significativamente a minha forma de planear e atuar no processo de ensino, isto é, de conseguir retirar o máximo de vivências que elevassem as minhas capacidades cognitivas, transformando todo o conhecimento teórico adquirido até então, em conhecimento prático.

Sendo este um ano de experiências essenciais para a docência, é notável a necessidade de um ambiente reflexivo da prática. Isto é, toda a transformação prática dos conhecimentos, todo o ensino dos conteúdos, deve ser repensada após a sua concretização. Foi nesta lógica que surgiu a vontade de me assumir como uma profissional reflexiva, que revê toda a envolvência da sua atuação, com vista a reformular, caso necessário, o processo de ensino. As estratégias adotadas pelo docente nem sempre resultam de forma positiva, pelo que devem ser refletidas de forma a poderem ser modificadas quando assim se justifica.

Uma das minhas grandes pretensões era, então, construir a minha atuação profissional também baseada nas experiências constantemente

analisadas e refletidas, produzidas durante o estágio profissional. Só assim me sentiria capaz de atuar de forma competente perante o complexo contexto do processo de ensino, no confronto com a realidade escolar. Este meu querer ser competente, cada vez mais, a cada sessão lecionada, implicava um ambiente reflexivo, que me permitisse manter o ensino em congruência com os objetivos que propunha para os alunos. Ou seja, a reflexão crítica da minha atuação era fundamental, para poder rever o que de positivo/negativo se desse e, assim, seguir uma melhor orientação para alcançar o caminho de um ensino eficaz, promotor de aprendizagens efetivas nos discentes.

Sempre tive um gosto particular por trabalhar com os mais jovens, principalmente quando me apercebo que a aula de Educação Física é, para muitos deles, um momento esperado e de grande motivação. Sendo a sessão uma ocasião de prática orientada por mim, senti-me na responsabilidade de proporcionar um ensino não só baseado nos conteúdos programáticos, mas que também apelasse ao desenvolvimento integral da pessoa, reportando-me à ética e à moral, aos bons princípios sugeridos pela sociedade. Era então minha vontade conseguir adotar ou construir uma maneira de ensino que me satisfizesse a estes níveis, ou seja, ansiava encontrar a minha própria forma de estar e atuar como professora. A minha maior preocupação prendia-se com o comando da turma. Ter a meu cargo vinte e oito alunos deixava-me com algum receio, pois tinha consciência da necessidade de controlo sobre o grupo e da obrigação de atenção simultânea a todos. No entanto, tinha a certeza que conseguiria ultrapassar esta apreensão com o acumular de experiências, ganhando cada vez mais confiança e desenvolvendo capacidades e qualidades de liderança, comunicação e respeito para com os alunos.

A relação professora – aluno era também algo que me deixava inquieta. Para conseguir um bom funcionamento nas aulas, sabia que era necessário criar, desde logo, regras, hábitos de gestão e organização dos espaços e do material. Contudo, a forma como apresentar estas mesmas regras é que me preocupava. Transmitti-las apenas aos alunos ou chegar a acordo com eles? Era uma questão pertinente que já vagueava pela minha cabeça antes do estágio começar. Ser uma professora absolutamente rígida ou mais tolerante

com os discentes? Optei, no fundo, por uma mistura destas características, ainda que, de início, um pouco mais reservada, com o propósito de lhes mostrar que quem assumiria o controlo da turma seria eu.

Uma das maiores expectativas que possuía estava relacionada com o grupo de estágio. Esperava encontrar um conjunto de colegas estagiários que tivessem espírito de entreajuda, que trabalhassem com afinco e empenho em todas as tarefas, que se dedicassem de igual forma às tarefas em comum e que tivessem uma atitude positiva face aos desafios que nos apareceriam. Um bom grupo de trabalho propícia enriquecimento quer a nível pessoal, quer a nível do saber docente, pois permite o confronto de ideias, a discussão de temas e a partilha de informação. Esperava também conseguir reter todos os conhecimentos práticos e/ou teóricos que o núcleo de estágio me facultaria, provenientes, principalmente, do professor cooperante e da orientadora de estágio da Faculdade.

3. Enquadramento da Prática Profissional

3. Enquadramento da Prática Profissional

3.1. Contexto Legal e Institucional do Estágio Profissional

O modelo de Estágio Profissional (EP) adotado pela Faculdade de Desporto da Universidade do Porto (FADEUP) segue as linhas orientadoras do Regulamento Geral dos segundos Ciclos da Universidade do Porto, do Regulamento Geral dos Segundos Ciclos da FADEUP e do Regulamento do Curso de Mestrado em Ensino de Educação Física.

O EP é uma unidade curricular do 2º ciclo de estudos conducente ao grau de Mestre em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário da FADEUP. A sua organização e funcionamento integram as orientações legais do Decreto-lei nº 74/2006 de 24 de março e do Decreto-lei nº 43/2007 de 22 de fevereiro.

Tal como o regulamento indica, a unidade curricular EP está presente no terceiro e quarto semestres deste ciclo de estudos. Este período lectivo decorre numa escola, num núcleo de estágio, orientado e supervisionado por um(a) docente da faculdade designado de orientador(a) e ainda um professor(a) cooperante da escola, nomeados pelo Regente do estágio profissional.

3.2. Estágio supervisionado – O Professor Reflexivo

*“Educar é promover, provocar e emancipar”
(Grácio, 1995)*

O estágio da FADEUP é baseado na premissa de um desenvolvimento profissional que se orienta por um modelo reflexivo da formação de professores. Assim, aliada à experiência da prática de ensino, surge uma prática reflexiva sobre a mesma.

Ser professor não é uma tarefa fácil... a sua atividade carece continuamente de saber pensar, agir e avaliar a sua atuação. A atuação do

professor obriga sistematicamente a uma escolha e decisão, baseadas nos objetivos e metas traçadas aquando o planeamento da prática e nas reflexões tidas após as sessões.

O desenvolvimento do estagiário dá-se também no cenário de práticas reflexivas, onde se pode questionar sobre as suas práticas de ensino. A preparação para estas práticas obriga a que se desenvolvam “as capacidades reflexivas de observação, análise, interpretação e tomada de decisão. Pretende-se que os professores sejam capazes de questionar o ensino e pensar criticamente as suas práticas” (Graça, 1999)

Ao reverem a sua atuação, os pré docentes buscam um equilíbrio entre o que fazem e o que pensam, tendo em conta as suas crenças, as suas ideias e experiências. No fundo é a procura incessante da compreensão da atividade realizada. Os professores têm de refletir sobre a sua atuação, reconhecendo os momentos altos da sessão, assim como as suas fraquezas para, na próxima sessão, adaptar, adequar o ensino, ajustando-o aos alunos.

Neste contexto surgem vários tipos de reflexão, em diferentes momentos, enquanto profissional da docência. A reflexão pode ser realizada no “decurso da própria ação” (Alarcão, 1996), quando observamos e analisamos o que está a decorrer sem interromper a tarefa em si. Esta permite-nos o reajustamento imediato de alguma situação, se assim for necessário. Quando a reflexão é uma reconstrução mental da ação, estamos perante uma reflexão sobre a ação, ou seja, esta acontece após a sua atuação e, portanto, a perceção sobre os factos pode ser diferente. Um último tipo de revisão sobre a atuação dá-se quando se reflete sobre a reflexão da ação, que leva o professor a construir novas situações, a compreender eventuais problemas e como os resolver. É importante que o estagiário desenvolva o seu conhecimento profissional através dos diferentes tipos de reflexão, só assim poderá questionar as suas ações, procurar novas soluções e estratégias para o exercício da sua atividade.

Os estagiários devem encarar a prática e o questionamento orientado e sistemático como a abordagem necessária e essencial a fazer do resultado do seu trabalho (Rodrigues, 2001). Nesta importante prática do dia a dia do

estagiário, surge ainda uma categorização das reflexões, que se traduz como parte integrante na construção da identidade profissional do docente.

A reflexão que surge na comparação das experiências tidas com uma teoria ou uma aprendizagem anterior denomina-se técnica. Esta categoria aparecia em relevo na reflexões tidas logo no início do estágio, pois procurava comparar a minha atuação com as teorias transmitidas na faculdade. Inicialmente focava-me no que tinha acontecido e comparava a situação com outras anteriores que remetessem para o mesmo tipo, veja-se um exemplo de uma prática reflexiva tida após as primeiras sessões lecionadas por mim: “ (...) *após a avaliação diagnóstico dos alunos, vi-me perante a necessidade de dividir a turma por níveis de ensino e, portanto, toda a aula teve de ser organizada de forma a manter todos os alunos em práticas direcionadas para metas de cada nível.*”. Este meu relato demonstra que comparei a necessidade de dividir a turma por níveis na aula, tal como havia aprendido na teoria, na didática da modalidade em questão. Ao refletir sobre a minha opção, verifiquei que foi a melhor decisão para induzir a evolução e a aprendizagem dos conteúdos pelos alunos.

A categoria Pessoal surge nas reflexões em que busco uma compreensão mais profunda das minhas ações e atitudes, isto é, o facto de me distanciar da prática e procurar o porquê das minhas decisões e quais as suas consequências ajuda-me a perceber o meu percurso e o meu desenvolvimento como profissional, contribuindo assim como um meio de motivação própria, aspeto essencial no desenrolar do estágio.

É possível ver presente esta categoria de reflexão também desde o início do ano letivo: “*No que concerne ao tempo de transmissão da tarefa (em aulas anteriores tinha sentido ser um pouco em demasia) melhorei, no sentido de que fui mais rápida e concisa a informar os alunos sobre a atividade. (...) Sinto que progredi em alguns aspetos que em outras aulas não tinham sido bem sucedidos.*”.

Ao reconstruir mentalmente a minha ação revejo os meus conhecimentos sobre a matéria e as metodologias possíveis de aplicar, para assim compreender os porquês da concretização da tarefa com sucesso ou não. A reflexão da prática impulsiona o enriquecimento dos meus conhecimentos pessoais para as minhas futuras ações. É também através desta que me apercebo do meu percurso, das metas e etapas alcançadas.

Uma outra categoria das reflexões é denominada de Problemática e caracteriza-se por uma procura de soluções para o problema encontrado na revisão da atividade. Quando fazemos uma retrospectiva da sessão com o intuito da busca de resoluções para colmatar os incidentes negativos, estamos a problematizar a reflexão. A clara compreensão dos fatores que condicionaram negativamente a implementação do plano de aula ou das atividades previamente pensadas e estruturadas foi, desde logo, uma preocupação que tive em todas as práticas reflexivas, tendo sempre como objetivo o alcance dos objetivos específicos propostos para cada atividade.

“Optei por colocar mais colchões no exercício do serviço longo, mas mesmo assim deveria ter colocado mais dois de cada lado, pois os alunos continuavam a ter de realizar os serviços na diagonal. Ou então, poderia ter pedido para os alunos irem mudando de local, para todos experienciarem as diferentes distâncias para o colchão”. Este é um exemplo que mostra a forma como concluí que a tarefa proposta não tinha decorrido da melhor forma e, em simultâneo, o que penso que poderia fazer nas sessões seguintes para melhorar a situação.

A outra categoria a referir é intitulada de Emancipatória, tendo como base a reflexão que incorpora as condições da prática profissional com a finalidade de obter desempenhos de elevado nível. A fim de planear as minhas sessões de forma produtiva e eficaz, procurei refletir sempre sobre as situações envolventes à aula que, de alguma forma, pudessem intervir no bom funcionamento das lições, como era o caso do horário da aula de 90 minutos

ou da falta de espaço exterior para a disciplina de Educação Física. Nas últimas aulas de cada período letivo os alunos já se mostravam cansados, pelo que tive sempre de refletir esse aspeto, a fim de propor aulas mais cativantes e motivantes.

Veja-se esta minha preocupação no seguinte trecho de uma reflexão de aula: “*Nesta sessão optei por propor um aquecimento diferente aos alunos, com vista a motivá-los, uma vez que o avançar do período letivo se começa a fazer notar*”.

Não só no que diz respeito à prática das tarefas em si, mas também no que se refere às conclusões retiradas das minhas prestações no meio envolvente da sessão, posso concluir que é fundamental que se reflita sobre tudo o que está inerente à aula, isto é, tudo o que condiciona de alguma forma o desenrolar da atividades é crucial de ser pensado, só assim conseguimos controlar a aula e prevenir qualquer contrariedade.

“A prática é um bom local para aplicar saberes adquiridos, embora ainda com pouca relevância sobre os saberes construídos pelas experiências no confronto com as situações pedagógicas” (Rodrigues, 2001).

Cada aula, cada momento de ensino–aprendizagem é um caso único a ser repensado de forma crítica. O professor carece de incertezas e dúvidas que não suportam soluções técnicas. Na busca de um equilíbrio entre a experiência, os conhecimentos obtidos com esta e uma nova prática, está implicada uma reflexão de toda a situação que encerra a ação, tendo em conta a vivência, os saberes, as crenças e os valores.

Ao longo do ano foi importantíssimo o ambiente reflexivo que se foi desenvolvendo no nosso núcleo de estágio. Como refere Dewey (1933), as práticas reflexivas exigem uma *abertura de espírito*, o que possibilita o encontro de novas soluções para o colmatar de possíveis erros cometidos e reconhecidos; *responsabilidade* que nos ajuda a pensar e a ter consciência das ações tidas ou a ter e um *empenhamento* na melhoria das atuações anteriores.

A reflexão da ação “é o primeiro passo para quebrar o ato da rotina, possibilitar a análise de opções múltiplas para cada situação e reforçar a sua autonomia face ao pensamento dominante de uma dada realidade” (Oliveira e Serrazina, 2002). Com esta prática reflexiva, os professores tornam-se melhores e mais competentes na sua atuação, conseguindo agir de forma ajustada a cada situação.

A minha capacidade de refletir foi crescendo ao longo do ano com a ajuda do professor cooperante e também com a dos meus colegas estagiários. Não só o importante papel de orientação e supervisão do professor cooperante, assim como o acompanhamento e a partilha das mesmas dúvidas e questões pelos meus iguais, foram cruciais no meu dia a dia. As reuniões para discussões críticas sobre a prática de cada estagiário ajudaram-me a rever as minhas atuações e a compreender os meus erros. A busca de novas soluções em grupo foi uma mais-valia no desenvolver da minha capacidade reflexiva, para saber apreciar o valor das minhas decisões e as consequências que dela decorrem (Alarcão, 1996). A construção do meu saber foi valorizada pela experiência que fui tendo, quer na prática, quer na reflexão sobre a mesma.

3.3 A Educação Física na escola

Atualmente a escola afirma-se como um local educativo, onde o aluno pode adquirir alicerces para a sua construção enquanto pessoa. Ora, e o que é a construção senão um leque variado de aprendizagens em todos os momentos, em todos os espaços, em todas as situações?

De facto, as aulas de Educação Física (EF) são local de privilégio para se adquirir um repertório de ações que encerram aspetos do foro técnico-motor, interpessoal e cognitivo-reflexivo. Na EF também é possível um contributo para a formação que educa os alunos para os valores e para a saúde.

A EF deve possibilitar uma série de vivências, convivências e experiências, predominantemente motoras, mas também respeitantes à cultura social e corporal (Caldas, 2006).

A concretização de atividades respeitantes a diferentes modalidades celebra distintos significados culturais. A aquisição de competências em diferentes matérias obriga ao desenvolvimento de capacidades e à obtenção conhecimentos.

A nossa disciplina, área integrante do currículo escolar, conduz os alunos a entregarem-se ao esforço e à dedicação para superarem problemas e dificuldades, o que é possível de ser transferido para a vida real.

Como disciplina escolar, procuramos sempre ensinar os alunos de forma a proporcionar o desenvolvimento da competência e da capacidade de ação em atividades e tarefas que fazem sentido para eles, também com o intuito de fomentar hábitos diários de exercício físico que perdurem ao longo da vida, sempre com interesse e justificação pedagógica para o conteúdo. Esta disciplina incentiva ainda a um “estilo de vida saudável” e procura “esclarecer sobre as possíveis consequências do sedentarismo” (Dantas, 2005).

A aula é um dos momentos mais apreciados e esperados pelos alunos, portanto devemos oferecer um tempo que corresponda às expectativas deles. Dar lugar à prática desportiva supervisionada, com condições de segurança garantidas, por meio de modelos e estratégias adaptadas aos alunos, são o que lhes devemos proporcionar. O “desporto está em todo o lado, marcando os comportamentos, a linguagem, os interesses e estilos de vida de muitas pessoas de todas as idades e estratos sociais e culturais” (Bento, 2004). Importa que os alunos tenham acesso a ele e percebam a sua importância. O mesmo autor remete para a importância das práticas desportivas que permitem ao aluno uma “forma de realização elevada” e uma “ascensão da espiritualidade do homem e da vida”. Em concordância com o supra citado, Matos (2004) afirma que “o desporto, os desportos só têm sentido enquanto possibilidades de promover o homem”.

O espaço da aula de Educação Física dá lugar à “ligação de pessoas, como um meio de nos reconhecermos como seres ligados uns aos outros, de

procurarmos estar juntos, ao menos uma vez por semana, em sintonia com o sentido da vida” (Bento, 1995). Conduzir os alunos numa descoberta guiada, numa construção pessoal e coletiva, ajudando-os na compreensão das relações sociais, contribuindo para a integração das atitudes, conhecimentos e hábitos aceites na contemporaneidade.

Em ligação com outras disciplinas e áreas escolares, a Educação Física exalta o que de mais valioso a formação global do aluno encerra no seu percurso escolar. Como exemplo desta interação posso referir que, neste ano letivo de estágio profissional, as disciplinas de Ciências Naturais e Educação Física da Escola E.B. 2/3 de Gondomar programaram uma caminhada na Serra de Valongo, com o intuito de fomentar o prazer pela atividade física em simultâneo com a construção de saberes específicos provenientes da análise de minérios característicos do local.

Tendo como preocupação o ambiente de ensino - aprendizagem, a a disciplina de EF põe à prova a capacidade de esforço dos alunos na busca pela superação, no enfrentar das dificuldades encontradas nas mais diversas situações ocasionais. No percorrer do trajeto escolar vão ultrapassando diferentes etapas, mediadas por distintos níveis de complexidade, através de estratégias e modelos de ensino adaptadas aos conteúdos e aos próprios discentes, capazes ainda de possuir significado para a criança/jovem na sua construção enquanto ser humano.

A par do rendimento escolar também objetivado nas nossas aulas, a socialização dos grupos também é conseguida. No nosso espaço, a competição torna-se o momento de aplicação dos conhecimentos, cujo momento de avaliação é quase sempre tido como um desafio que, quase sempre, é aceite com motivação e vontade de conseguir mais e melhor.

A EF nas escolas não se interessa pela forma mais evoluída das modalidades desportivas, mas sim por todos os valores inerentes à sua essência. Os saberes específicos de cada de desporto, aliados aos valores e regras apreendidos na prática, são a essência do ensino - aprendizagem da nossa disciplina.

3.4. Os meus alunos

De todas as turmas do Professor Cooperante Marco Bastos, a do 7º A foi a que ficou sob minha responsabilidade. Para os conhecer melhor optei, logo na primeira aula do ano letivo, por realizar um questionário que me desse informações sobre os seus hábitos e as suas perspetivas de futuro, para assim os compreender e conhecer melhor.

Uma turma composta por um grupo de vinte e oito alunos, onde dezanove são rapazes (68%) e nove são raparigas (32%), todos com idades compreendidas entre os 11 e os 12 anos. Sempre foi uma turma realçada pela positiva na escola. Todos os alunos apresentavam boas notas e comportamentos apropriados. Não tinha nenhum aluno repetente. Metade dos alunos não apresentou qualquer tipo de doença (catorze, dos vinte e oito). Ainda assim, os que tinham algum problema era relacionado com asma ou alergias. Alguns alunos apresentavam ainda dificuldades visuais, colmatadas com o uso de óculos. Um outro aluno tinha também dificuldades auditivas. É importante destacar que o aluno com problemas de audição detinha Necessidades Educativas Especiais (NEE) e, por isso, no decorrer das aulas tive de prestar-lhe uma atenção especial a fim de perceber se o aluno conseguia compreender os objetivos propostos, assim como as tarefas, para a concretização dos mesmos.

A disciplina de EF foi a apontada por sete alunos como a preferida, a par da de Matemática (também 7 alunos). As preferências dos restantes ficaram divididas por outras disciplinas. No entanto, a Matemática, também foi apontada como a menos apreciada por outros tantos alunos, tal como o Inglês (7 e 7, respetivamente).

A modalidade que os alunos apontaram como favorita foi o futebol (9 alunos) seguida do voleibol (4 alunos). O andebol e o ténis de mesa também são modalidades apreciadas por alguns alunos (4 alunos cada uma). Contudo, quando questionados sobre outro desporto (basquetebol, atletismo e natação), todos afirmavam também gostar de o praticar. A maior parte dos alunos praticavam Desporto Federado ou Desporto Escolar (18 alunos).

Nos tempos livres, 11 alunos assumiam praticar desporto e 13 jogar computador. Ver televisão também fazia parte dos *hobbies* prediletos dos mesmos (3 alunos).

Em relação às perspetivas futuras, cerca de 19 alunos afirmaram pretender ingressar no Ensino Superior e 5 perspetivaram entrar logo no mercado de trabalho após o ensino secundário concluído

Os encarregados de educação (EE) eram muito presentes na vida escolar dos educandos. Em todos os casos este papel foi assumido por um dos progenitores do aluno. No caso de 21 alunos, a mãe, e nos restantes 7, o pai. Quase todos os responsáveis têm habilitações literárias entre 9º (5) e o 12º ano (7), alguns com Licenciatura (5) e ainda outros com Mestrado, embora estes últimos em menor número (3). Penso que por a maior parte dos pais ou dos EE terem alguns estudos, transmitem aos educandos a importância da educação académica como base essencial para o seu futuro.

No decorrer no ano letivo consegui conhecer melhor os meus alunos e retirar também informações importantes que me ajudaram a lidar com eles no dia a dia. Apercebi-me de que os pais procuraram frequentemente a diretora de turma no intuito de perceber a situação do filho e o seu envolvimento na escola. Preocuparam-se com o comportamento dos educandos e com as classificações obtidas nas disciplinas e, portanto, também conversavam com os educandos em casa. Muito prestativos, mostraram-se disponíveis para auxiliar os discentes a ultrapassar as dificuldades. Na sua maior parte, eram dedicados aos filhos e ajudaram-nos com as matérias da escola ou proporcionaram meios para estes terem a ajuda necessária.

No que respeita aos comportamentos motores dos alunos, a turma apresentava alguma heterogeneidade, principalmente nas modalidades de Futebol e Andebol. Alguns alunos apresentavam-se num nível ainda introdutório, enquanto outros num nível mais avançado. Penso que este facto se deve ao simples facto de muitos rapazes praticarem futebol em clubes e andebol no desporto escolar e por isso já se encontravam mais avançados. Nas restantes modalidades da EF, os alunos mostraram-se um grupo mais homogéneo. Sendo uma turma com experiências variadas de prática

desportiva, os alunos facilmente conseguiam compreender quer o reportório motor da modalidade, quer os conhecimentos teóricos da mesma. Assim, o conjunto de informações retiradas nas avaliações diagnósticas em relação às habilidades motoras desempenhadas e ao entendimento da modalidade nas tarefas permitiram-me traçar as metas e organizar os conteúdos a lecionar em cada uma das Unidades Temáticas. O que foquei mais nas aulas foram de facto as intenções táticas das modalidades coletivas, pois o reportório motor das habilidades estava apreendido *a priori* ou facilmente era adquirido. No que respeita às modalidades individuais, notei que não tinham tanta experiência e, portanto, as tarefas tiveram de ser um pouco mais direcionadas para as habilidades em si.

Ainda que se tenha apresentado como uma turma bastante predisposta para as aulas, não pude deixar de pensar no aluno como um só, com características particulares e motivações pessoais que fazem com que a atitude exibida seja diferente dos demais. E foi neste tema que apareceram alguns aspetos menos positivos. Com um espírito competitivo muito elevado, por vezes o espírito de grupo não sobressaía. Em tarefas de índole competitiva, o individualismo exaltava-se. Nunca esquecendo de respeitar o aluno como uma pessoa única, tive de trabalhar este aspeto com tarefas de cooperação e que envolvessem o espírito de entreajuda. Perante esta constatação inicial, aquando as primeiras aulas lecionadas, decidi que os conceitos psicossociais teriam de ser realmente muito bem explorados. Optei por propor, na parte inicial da aula, jogos que exigiam cooperação entre pares ou trios, por exemplo o jogo da apanhada, onde para não serem caços tinham de realizar figuras com os seus colegas. A tarefa destinada ao jogo continha também pontos para o fair-play e o cumprimento das regras, assim, quem marcava mais golos ou pontos, nem sempre era a equipa vencedora do jogo. De início esta minha decisão não foi vista com muito entusiasmo por parte dos alunos, mas quando começaram a cumprir o que lhes era pedido e a entenderem qual o objetivo, empenharam-se e conseguiram melhorar os aspetos que eu pretendia desenvolver.

Ao implementar o Modelo de Educação Desportiva (MED) consegui também desenvolver estes aspetos, uma vez que ao fazerem parte de uma equipa e terem de trabalhar para um objetivo comum, os alunos percebem que todos são necessários e só quando se ajudam uns aos outros é que conseguem alcançar as metas desejadas.

4. Realização da Prática Profissional

4. Realização da Prática Profissional

Este ponto do relatório contém toda a minha vivência como profissional da docência ao longo do estágio profissional. Ficam aqui registados os momentos que mais me marcaram neste longo e trabalhoso caminho, as aprendizagens que fui fazendo, as dificuldades que surgiram e a forma como as ultrapassarei.

4.1. Ser Professora, Ser uma boa professora, Ser Competente

Em todo o decorrer do estágio procurei encarar esta experiência de formação e desenvolvimento profissional como a verdadeira passagem de aluna para professora. Era chegada a hora de me assumir como uma profissional da docência, ainda que em fase terminal da minha formação obrigatória. Assim, as minhas inquietações surgiram do outro lado da moeda...

No primeiro dia de aulas, na minha apresentação à turma como professora responsável, tive logo a preocupação de querer ser competente em tudo o que fazia. Desde a simples escolha de como me apresentaria à turma até à primeira tarefa a apresentar. Tudo me parecia importante de ser pensado com cuidado, pois o impacto inicial poderia traçar a relação aluno – professor – aluno para o restante ano letivo.

Ter uma atuação sempre segura, ser uma boa professora, era a minha prioridade. A atividade complexa inerente à profissão da docência envolve um conjunto de conhecimento, capacidades, habilidades e hábitos que determinam a competência, a qualidade do trabalho.

Sensível a estas minhas inseguranças iniciais, ambicionei desde logo inculir em toda a minha atuação a prática de um ensino eficaz, desenvolvido mediante uma competência docente, característica dos “bons professores”. Para isso, era necessário desenvolver as minhas capacidades de atuação, conseguir planear com diferentes estratégias mediante o conteúdo, com o intuito de o aluno conseguir alcançar as metas. Servir-me de diversos métodos de ensino, observar a turma e perceber as suas dificuldades, ouvir as suas

opiniões, investigar as matérias para obter o conhecimento e o entendimento exigido para poder ensinar com qualidade (Heitmann, 1976).

Mais do que ensinar os conteúdos aos meus alunos, eu queria desenvolver neles o gosto pela aprendizagem. Além de organizar e selecionar os conteúdos, optar por uma dada metodologia e avaliação, preocupei-me também em desenvolver nos alunos a autonomia e a responsabilidade, contribuindo, assim, para a construção dos mesmos como seres humanos.

O papel do professor não se encontra claramente definido (Cunha, 1996). Ora como educador - que educa, transmite valores e crenças, ora como um treinador - que disciplina, vigia, dirige, corrige e aconselha (Château citado por Galvão, 2002), o professor é a figura que deixa marcas significativas no aluno em formação acadêmica e pessoal.

“O professor não pode dissociar-se como pessoa e contentar-se com o debitar das matérias; tem de ter a certeza de que elas são compreendidas; o seu papel é selecionar as experiências apresentadas, guiar e estimular os seus alunos de modo a que eles desenvolvam a confiança dos seus próprios processos de pensar e, acima de tudo, para os ajudar, através do que ensina, a interpretar para si próprios o mundo interior e exterior” (Wall, 1983). Sendo um elemento tão importante na vida dos discentes, tive sempre presente a necessidade de transmitir conhecimentos específicos da minha disciplina, a par de alguns valores e normas inerentes ao padrão de comportamentos essenciais para se viver em sociedade.

Um ensino eficaz é aquele que visa a evolução do aluno, que exponencia as suas capacidades, quer a nível cognitivo, motor ou social. E foi nesta lógica que desenvolvi o meu trabalho ao longo do estágio profissional. Querer ser competente na docência, capaz de fazer uma ponte entre a teoria e a prática (e vice-versa), resolvendo com êxito as tarefas e atividades a que me propunha. Evoluir e aprimorar-me nesta profissão de docente da Educação Física, reunindo e reportando-me às experiências e vivências que fui tendo ao longo da minha formação e que, ainda hoje, busco no meu dia a dia.

Ser um professor competente é, na essência, ser um bom professor em constante construção, influenciada esta pelo contexto em que aquele está

inserido, pelo momento em que vive, pela sua personalidade e pelos seus valores pessoais.

Realmente, no decorrer do estágio, fui-me apercebendo da realidade que se vive nas escolas. Nem todos os profissionais são, ou pelo menos procuram ser, competentes. A falta de paixão e entusiasmo que alguns levam para as suas aulas determina o ambiente de ensino-aprendizagem, que tanto dizem lamentar. São os responsáveis pela criação de um mau ambiente de ensino e depois lamentam-se dele como se não fossem os culpados. A verdade é que na nossa disciplina, encontramos profissionais que dão aos alunos um lugar para apenas se divertirem. Isto é, com uma postura de supervisão, mantêm os alunos controlados e ocupados na aula, sem se preocuparem com a finalidade da Educação Física. Outros optam pelo despejar de conteúdos através de metodologias e estratégias desadequadas aos seus alunos e já ultrapassadas. As ideias e valores que vim acrescentando e defendendo ao longo da minha formação como docente contrastam com esta realidade. Não chega entreter os alunos, urge proporcionar-lhes tempo de ensino com qualidade, durante o qual aprendam e se desenvolvam. No entanto, a contrariar esta realidade, e embora em menor número, tive também o privilégio de observar profissionais competentes e empenhados na sua atuação. Aprendi com eles que, se tivermos gosto no que fazemos, se nos empenharmos e procurarmos sempre o melhor, também os nossos alunos vão apreciar as aulas e sentir-se motivados para aprender mais. Foi na recetividade a novas ideias, na partilha e troca de experiências com estes profissionais que pude acrescentar algo mais à minha formação, foi nesta dinâmica que consegui dar mais um passo na minha passagem de aluna para professora. Da interação com estes colegas de profissão vivi um leque de experiências que enriqueceram o meu caminho na construção da minha competência docente.

Na nossa profissão a competência que se procura é específica, própria da nossa atividade. Um professor tem de ser alguém bem informado, que detenha conhecimentos e tenha ainda a capacidade de lhes dar sentido. O conhecimento da matéria não diz respeito apenas ao “armazenamento e à disponibilidade de informação sobre os tópicos do conteúdo Graça (1999).

Conhecer a matéria implica compreender o que significa trabalhar nela, usando o conhecimento que lhe é próprio”. Conhecer bem aquilo que se ensina de forma a poder optar pelas soluções pedagogicamente mais corretas ou mais adequadas, assim como tomar decisões antes e após a ação é fundamental para desenvolver uma atuação que leve ao rendimento educativo. Ter a capacidade para criar e organizar condições de aprendizagem, a fim de possibilitar um ambiente facilitador para as experiências de ensino com qualidade.

Se por um lado deve ser conhecedor do conteúdo a lecionar, conhecendo bem matéria a transmitir para poder articulá-la de diferentes formas, dando mais ou menos ênfase a determinados assuntos, apresentando-a também aos alunos de formas diversas, com distintos exemplos, por outro o docente deve conhecer os valores a ter em conta no ato educativo, como base da influência que tem junto dos alunos. Conhecer o conteúdo não é suficiente (Matos, 1989). O aluno é um todo, em formação e, por isso, temos de lhe transmitir os princípios e valores inerentes à nossa sociedade. Tudo o que professor faz tem o seu cunho pessoal, isto é, os conhecimentos sobre a sua disciplina “interage[m] com conhecimentos, convicções e crenças acerca do ensino e aprendizagem, acerca dos alunos e acerca dos contextos educativos, dando forma aos modos como se ensina a matéria aos alunos” (Graça, 1999).

O conhecimento acerca das normas, por exemplo, medeia o comportamento, quer do professor, quer dos alunos, pois só com uma postura exemplar é que podemos esperar o mesmo compromisso por parte dos discentes. Mais do que saber a matéria, o professor competente sabe ensinar a matéria, tem capacidades organizativas que o permitem lecionar. Os professores “têm de conhecer a matéria não apenas para si, mas sobretudo para os outros, para que eles a possam aprender” (Graça, 2004).

São inúmeras as determinantes que levam um profissional à competência. Só no decorrer da sua atividade é que o professor vai adquirindo e desenvolvendo capacidades, fundamentadas nos conhecimentos e habilidades que já possui.

O saber dirigido pela e para a tarefa exige distintas capacidades:

- As didáticas, referentes à aptidão do professor para dispor as suas aulas de forma criativa, captando a atenção dos alunos, através de distintas formas, mais chamativas e entusiastas, de planificação e estruturação da matéria;

- As construtivas, que ajudam a preceder o desfecho das atividades e, por isso, a traçar estratégias que têm em conta, não só os conteúdos programáticos, como também os seus alunos e as necessidades destes;

- As organizativas, fortemente influenciadas pela própria personalidade, que auxiliam na organização das atividades, que relacionam professores e alunos, para além do simples lecionar das aulas.

- As comunicativas, que também se mostram muito importantes, pois sem uma boa relação com os alunos, o clima de ensino – aprendizagem fica comprometido

- As expressivas, que se relacionam com a forma de o docente se fazer entender, com linguagem ou gestos que este usa.

- As percetivas e as sugestivas são também fundamentais para que o professor consiga entender o seu aluno, isto é, compreender as suas qualidades e os seus interesses de forma a utilizá-los positivamente no ato educativo, sugerindo e tentando influenciar, de certa forma, as suas motivações, traçando metas e compromissos que este possa cumprir.

- As científicas e culturais, que são capacidades que exigem que o docente se atualize constantemente, a fim de aplicar novos conhecimentos na sua área, tal como transmitir estes saberes ao aluno, enriquecendo a formação cultural do mesmo.

(Matos, 1989)

Da relação da atividade pedagógica com a prática, surgem habilidades que apoiam a atuação do professor competente. “A aquisição de habilidades pedagógicas serve sobretudo para apoiar a segurança e a fluência do decurso da ação” (Matos 1989).

Muitos são os profissionais que se acomodam a algumas destrezas que desenvolveram, esquecendo que a procura e evolução devem ser constantes.

Matos (1989) refere que mais do que ter consciência da importância das habilidades, é crucial que o docente perceba que são apenas um apoio das suas “atuações e não muletas para a sua falta de perspectivas”.

O professor deve então basear toda a sua atuação na formação contínua, desenvolvendo hábitos que resultam da automatização das habilidades. Adquirir hábitos não significa minimamente assumir uma postura conservadora, que combate a inovação e a mudança. Esta aquisição é fruto de vivências resultantes da prática e são, no fundo, meios para tornar o processo de ensino mais rentável. Ter o hábito de planejar com antecedência, de organizar a sessão, é um exemplo dos cuidados essenciais a ter na nossa disciplina.

Consequência da minha motivação e vontade procurei, ao longo do ano, desenvolver competências que me aproximassem das características do “Bom Professor”. Conforme as necessidades que se encontram em determinado contexto (alunos, tempo e espaço) o papel do bom professor também varia, pois as competências vão evoluindo e dando mais qualidade ao ensino. Esperando eu ser uma boa professora, esforçando-me e buscando a minha formação nesse sentido, vivi toda a minha experiência como professora baseada num entusiasmo constante. A cada aula uma entrega total. O cuidado no planeamento, na organização de tarefas desafiantes face aos conteúdos a ensinar, indutoras de empenho nos alunos, fez com que aprimorasse os meus conhecimentos e desenvolvesse as minhas capacidades.

Sendo a formação um caminho tão longo e complexo, repleto de saberes em constante mutação, também o Bom Professor nunca se concretiza na competência docente total. É no aprimoramento contínuo que este procura ser cada vez melhor e mais eficaz, evoluindo profissional e pessoalmente no dia a dia da sua atuação. Os saberes não são acabados, os professores têm necessidade de “atualização pessoal e profissional nomeadamente terem acesso a tudo o que é novo em Educação Física, colmatar lacunas de formação inicial, conhecimento dos sistemas educativos (...), aperfeiçoar o trabalho em equipa educativa no sentido de aproximar os diferentes intervenientes” (Cunha, 2008).

A nossa formação inicial não é completa, não é suficiente para que o profissional da docência se sinta competente eternamente. A par das mutações da sociedade, também os conhecimentos se atualizam e, como tal, a formação do professor também tem de ser atualizada. A formação contínua é uma mais-valia em diversos níveis: “dinamiza as inovações curriculares, permite a adequação dos currículos à necessidade da escola, dos professores, das características dos alunos e promove o compromisso dos vários atores implicados – professores, alunos, pais, sociedade em geral” (Cunha, 2007).

4.2. Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem

Baseando-me nas quatro Áreas de Desempenho Profissional, já com algumas metas traçadas ou referidas anteriormente no Projeto de Formação Inicial, analiso o meu percurso como Professora Estagiária da Escola E.B. 2/3 de Gondomar.

Ficam neste espaço todas as minhas vivências no estágio profissional enquanto professora responsável pela conceção, planeamento, realização e avaliação do ensino.

A minha participação na escola, tal como as relações com a comunidade ficam também aqui expostas, solicitando os momentos que mais me marcaram nesta vertente.

A par das minhas aprendizagens e alegrias a cada novo passo no caminho que me torna professora, ficam também aqui referidas as dificuldades e barreiras que fui ultrapassando com afinco.

Nesta experiência inigualável de formação e desenvolvimento, onde procurei aplicar os meus conhecimentos teóricos na prática, orientada por professores competentes, procurei o melhor rumo para me tornar a professora de Educação Física que há tanto anseio ser.

No confronto com o contexto real de ensino foram surgindo dúvidas acerca das minhas ideias pré concebidas sobre o ensino, que me levaram a querer saber mais, a procurar as melhores soluções para os problemas.

Em qualquer disciplina “cabera aos professores a responsabilidade, o bom senso e a capacidade de traçar os objetivos a serem alcançados, montar e aplicar o programa de instrução, avaliar e selecionar os testes, através da exequibilidade administrativa e das qualidades psicométricas, a serem utilizados no processo e avaliar os efeitos do programa afim de mantê-lo ou readaptá-lo” (Gerald, 2005). Consciente da necessidade de tomar decisões acertadas, esquadrinhei, tracei e revi incessantemente todas as opções que pretendia desenvolver, na tentativa de proporcionar aos meus alunos um momento de aprendizagem com qualidade e eficácia, que os envolvesse e os captasse, com o intuito também de eu própria crescer como profissional.

Na pretensão de um desempenho consciente, responsável, eficaz e competente, percorri todas as etapas do estágio com o sentimento de que, a cada dia, precisava melhorar a minha prestação, aumentar os meus conhecimentos e potenciar as minhas capacidades.

4.2.1. Conceção – A base de todo o processo de ensino - aprendizagem

Chegada à escola, confrontada com o contexto real de ensino, pretendia aplicar todos os conhecimentos teóricos aprendidos até então. Mas, para isso, precisava reunir o máximo de informação sobre todos os intervenientes no processo educativo para assim conseguir planear com o máximo de detalhe possível, garantindo meios para obtenção do sucesso.

As primeiras tarefas a desenvolver estavam relacionadas com a análise do Projeto Educativo da Escola e do regulamento interno do grupo de Educação Física, assim como do programa proposto para a disciplina. Compreender as linhas orientadoras do Projeto de Escola e caracterizar a turma sob responsabilidade foi fundamental para conseguir adequar o programa da disciplina. Procedi a uma análise crítica sobre o programa

nacional, no que respeita ao 3º ciclo, com a pretensão de saber quais as modalidades e os conteúdos a lecionar durante o ano letivo. Despertou-me especial atenção a modalidade de badminton, cujo programa, a meu ver, o que exige é impossível de se conceber na prática. Neste desporto, a sequência dos conteúdos exigida é impossível de ser ensinada, pois não respeita as condições básicas para um aluno se manter em jogo. Isto é, pela forma como estão organizados os conteúdos, só são possíveis de ser exercitados de forma analítica, isolada, deixando a componente tática de parte. Perante estas adversidades, decidi que ao lecionar a modalidade teria de providenciar adaptações ao programa, com vista a ensinar realmente algo aos alunos, para lhes dar bases suficientes que lhes possibilitassem evoluir.

Nesta fase de análise a tudo o que de alguma forma poderia intervir no processo, deparei-me com uma dificuldade na carga horária disponível para a minha disciplina. A política educativa da escola tem traçado um bloco de 90 minutos e outro de 45 minutos para Educação Física, contrastando com outras escolas que possibilitam 2 blocos de 90 minutos por semana. Esta situação proposta na escola E.B. 2/3 de Gondomar acrescenta dificuldade na gestão dos conteúdos programados. Se a cada sessão descontarmos o tempo para os alunos se equiparem e para depois tomarem banho, somando a estes o tempo fora das tarefas de aprendizagem efetiva, resta muito pouco tempo para aprender o que é exigido, para potenciar as capacidades dos alunos, para lhes leccionar os diferentes aspectos de conteúdo.

As medidas educativas são cruciais na luta contra o insucesso escolar, como também na formação do indivíduo, a nível social e cultural. Cada vez mais as crianças e jovens não têm qualquer suporte familiar e sofrem de carências na sua educação, originando por vezes comportamentos disruptivos. Cabe a toda a comunidade escolar exigir medidas específicas quando necessário, para que haja a superação por parte dos alunos. Sendo assim, optei por, antes da minha atuação, conhecer o meio em que a escola está inserida, dando significado à população estudantil que viria a ser o meu alvo, para assim mediar a minha intervenção.

Nas sessões de ensino–aprendizagem, diversos fatores influenciam direta ou indiretamente o desenvolvimento da própria condição e aptidão física dos alunos aquando da aula. Estão presentes fatores extrínsecos, como o meio social onde o discente está inserido, e fatores intrínsecos como a idade, o sexo e o ambiente familiar. Por estas razões, a caracterização que elaborei sobre os meus alunos foi de grande importância e influência sobre todos os meus planeamentos. É essencial que o docente saiba com quem está a lidar, quais as pertinências e eventuais problemas que os alunos possam ter, assim como as suas motivações, interesses e pretensões futuras. Sendo assim e para compreender melhor a influência de todos estes fatores, no início do ano letivo entreguei questionários elaborados pelo meu grupo de estágio, estruturados em diferentes áreas, onde constaram perguntas das quais as respostas poderiam justificar o comportamento intelectual e físico do aluno. As questões foram de âmbito pessoal, a nível de dados próprios e familiares, relacionadas com a saúde, com atividades extracurriculares, com o gosto e preferências na escola, com a ocupação dos tempos livres, com as suas motivações, expectativas e projetos futuros e hábitos diários.

A somar às informações que obtive através dos questionários, retive o máximo que pude sobre a turma logo na primeira reunião do conselho de turma, onde a diretora da mesma me forneceu dados sobre os encarregados de educação e sobre o trajeto académico de cada aluno. A troca de ideias com os professores presentes (um ou outro já conhecia a turma), experientes e conhecedores deste meio, permitiu-me entender melhor os alunos e perceber os casos particulares de alguns. Deparar-me com informações de que os meus alunos eram caracterizados como jovens com hábitos de estudo, entusiasmados e interessados pela escola foi admirável. A turma não tinha nenhum aluno repetente e todos apresentavam ótimas notas. Apontaram ainda o caso complicado de um aluno com Necessidades Educativas Especiais que, ao contrário de outras disciplinas, frequentaria a minha aula e estaria integrado, havendo apenas a necessidade de construir um plano de atividades extra para o mesmo.

Começaram então a surgir algumas dúvidas... A turma teria um comportamento coerente com o aproveitamento escolar que apresenta? O que poderia esperar dos meus alunos? Estaria eu à altura de lhes colocar desafios que lhes captassem a atenção? Que estratégias utilizar para manter e/ou aumentar os níveis de interesse...?

4.2.2. Planeamento – A etapa crucial de um ensino eficaz

Tratando-se de uma fase de planeamento de todo o processo de ensino – aprendizagem, algumas dúvidas começaram a revelar-se. Os meus conhecimentos seriam suficientes? Teria analisado convenientemente todos os intervenientes do processo? E será que tinha tido todas as características destes em causa? As tarefas que eu tinha em mente estariam apropriadas?

Estar bem preparada para conduzir o processo era crucial. Alcançar o êxito da atividade educativa era a meta e, para isso, tinha de analisar cuidadosamente todas as informações recolhidas na fase de conceção do ensino.

O plano anual de turma é um plano de perspetiva global que procura situar e concretizar o programa no local e nas pessoas envolvidas (Bento, 1987). Como tal, dos vários níveis de planeamento, o primeiro a elaborar em conjunto com o grupo de Educação Física da escola foi, de facto, o chamado plano anual ou da Unidade Curricular. Ao contrário de muitas escolas, nesta opta-se por seleccionar em conjunto as modalidades a abordar em cada ano escolar, tendo em conta as modalidades escolhidas no ano anterior, de forma a que haja progressão no desporto em questão. É uma forma de planeamento já inculcada no grupo disciplinar, pelo que também me foi proveitoso aprender a planear em grupo as modalidades e o número de horas previsto para cada uma. Claro está que este documento foi apenas uma previsão e era suscetível de alterações, mediante a carga horária disponível para turma, os alunos desta e a preferência pela modalidade opcional a lecionar. Ainda nesta tarefa, mas já

no meu trabalho individual, programei a sequência das matérias, isto é, a ordem das modalidades a lecionar em cada período letivo.

O segundo aspeto a planear foi relativo às avaliações diagnósticas. Em reuniões do grupo de estágio, optamos por realizar, no início de cada período letivo, as avaliações diagnósticas das modalidades a abordar nesse mesmo intervalo de tempo. Assim, a construção das Unidades Temáticas (UT) seria mais acertada no que concerne ao número de aulas destinados à matéria, pois teria em conta os conhecimentos que os alunos já detêm.

Outros documentos que elaborei, e que considero fundamentais para todo o desenrolar do ano letivo, foram os Modelos de Estruturação do Conhecimento (MEC) (Vickers, 1990), de cada modalidade lecionada, que orientaram todos os meus planeamentos subsequentes. Mesmo aquando a construção dos MEC's, fui edificando alguns conhecimentos. A cada módulo, a cada novo apontamento, fui encontrando sensações ambíguas. Ora me sentia extremamente à vontade no tema e o desenvolvia com bastante facilidade, ora me sentia a vaguear por temas que me deixavam à deriva. E foi neste misto de convicções e inseguranças que percebi em que tinha de me aplicar mais, onde precisava apostar e investigar para me tornar competente na leção. Encontrar e compreender as lacunas do meu conhecimento e procurar exaustivamente uma forma de as colmatar, foi esta dinâmica que encontrei na construção de alguns módulos do modelo.

As Unidades Temáticas (refiro-me a temáticas porque são referentes a um tema, a uma matéria só) englobam os quatro domínios transdisciplinares: Habilidades Motoras, Condição Física, Cultura Desportiva e Conceitos Psicossociais.

De entre estas áreas, a que me trouxe mais dificuldades na sua composição foi a das Habilidades. O planeamento define a extensão e a sequência do tema (Rink, 1985) e como tal, tive de seleccionar os conteúdos mediante o nível dos alunos (daí a importância da avaliação inicial) e de acordo com o tempo disponível para o ensino de cada modalidade. Isto é, confrontada com a prática real, vi-me obrigada a elaborar UT de 8 ou 9 horas e a ter de encaixar os conteúdos programáticos essenciais para o cumprimento dos

objetivos, no sentido dos alunos poderem dar significado às suas aprendizagens, nestas reduzidas cargas horárias. No final de cada UT reservei sempre um bloco para a avaliação sumativa, com o intuito de perceber o progresso do aluno.

Os objetivos da Condição Física patentes em cada UT foram planeados para cada período letivo, mediante os resultados obtidos na Bateria de Testes do Fitnessgram, realizados nos três períodos lectivos (um em cada). Os objetivos foram construídos tendo em conta a comparação dos resultados apresentados pelos alunos com os valores de referência patentes nas tabelas padrão.

Os conceitos psicossociais objetivados em cada UT foram os que considere essenciais para bom funcionamento da aula.. Objetivos como desenvolver o espírito de equipa, entreajuda, cooperando com os colegas em todas as tarefas da sessão, assim como tratar com igualdade e respeito os demais, elevando o fair-play, foram traçados desde logo, pois eram aspectos que mereciam relevo para melhorar a relação e a ligação entre os alunos.

No que concerne à Cultura Desportiva propus em cada UT os termos técnicos e as regras respetivos à modalidade em questão, assim como as normas de segurança em cada sessão, mediante o espaço e material utilizado para o exercício do conteúdo.

O último nível de planeamento consiste no Plano de Aula (PA) que guia todo o processo de ensino aquando a sua realização. Contendo distintas partes, o PA estrutura-se com diferentes tarefas detentoras de distintos propósitos. A parte preparatória contém atividades que predisõem o organismo para a prática e situam o aluno no contexto da sessão, inculcando também entusiasmo para as seguintes tarefas. Já a parte fundamental encerra diferentes exercícios e estratégias de ensino para promover uma aprendizagem significativa e motivar os alunos para a exercitação e aplicação dos conteúdos. Na parte final da aula, reservei sempre uns minutos para refletir sobre os temas abordados, retornando à calma. Prestei algum cuidado à formação das palavras-chave e das componentes críticas (que optei por englobar nos objetivos específicos), no sentido de que seriam estas a guiar a minha atuação,

pois no caso de necessitar de consultar o PA bastaria rever estes aspetos para relembrar a tarefa no seu todo.

A organização do tempo da aula e dos exercícios em si foi também pensada de forma a manter sempre os alunos em atividade e com níveis de motivação elevados, concorrendo aos propósitos de um ensino eficaz. A seleção e a escolha das atividades foram pensadas com cautela para poder rentabilizar ao máximo o espaço e o material disponíveis, aumentando, por consequência, o tempo potencial de aprendizagem dos alunos.

Todas as fases de planeamento são de extrema importância na coordenação da ação docente e, para que esta seja bem sucedida, o professor tem de as encarar como uma tarefa complexa e exigente, que envolve organização, sistematização e seleção das informações mais pertinentes.

A preocupação com a organização didático-metodológica foi uma constante ao longo do ano. Desde logo percebi que a tarefa de planear está presente no quotidiano do professor e que pequenos erros poderiam fracassar a concretização dos objetivos. Tive sempre o cuidado de adaptar os conteúdos às metas de aprendizagem que focava, assim como procurar situações de aprendizagem que englobassem os objetivos que propunha e apontava nas fases anteriores de planeamento.

Dominar a matéria de ensino e ter conhecimentos especializados é o ponto de partida para conduzir o ensino com eficácia. Mas mais importante é saber transmiti-los aos alunos, apresentar a matéria de forma cativante e interessante, envolvendo os alunos no ensino.

4.2.2.1. Planear para Jogos Desportivos Coletivos vs Individuais

“O tratamento didático dos jogos na aula de educação física continua a ser muito marcado pela superficialidade, pela descontinuidade, pela fragmentação” (Mesquita e Graça, 2009a). O ensino dos Jogos Desportivos Coletivos (JDC) vai para além da transmissão de um reportório motor de habilidades técnicas. A par da instrução destas, importa que os alunos

assimilem as regras de ação e gestão do jogo. Mostra-se assim crucial que a lecionação dos JDC passe por uma abordagem progressiva dos conteúdos técnicos de forma contextualizada no jogo. Os jogos coletivos privilegiam de situações de aprendizagem que permitem aos alunos adquirir as bases técnicas, competências indispensáveis, para resolver e compreender os problemas do jogo. Nesta lógica, planeei o ensino dos JDC em atividades destinadas à aprendizagem das habilidades motoras, seguidas sempre por tarefas que exigiam a sua contextualização. Várias foram as vezes que recorri a formas de jogo reduzidas ou modificadas (por ex. menor número de jogadores, regras simplificadas, material não específico da modalidade em questão), que implicavam situações semelhantes às características do jogo. Dotar os JDC de atividades totalmente analíticas retiraria a essência do jogo, as experiências que só a competição tão presente nas modalidades coletivas proporciona. Com isto, fez todo o sentido que o jogo estivesse sempre presente no processo de ensino – aprendizagem, trazendo mais motivação para os alunos que puderam, assim, experimentar a parte lúdica (tão apreciada por eles) inerente a estes jogos.

Como refere Mesquita (2009a), o ensino tem de levar os alunos à melhoria das suas capacidades de jogar e compreender o jogo assim como ao aprimoramento da relação que advém das situações de jogo pelos e com os intervenientes. Segundo a autora, o ensino do jogo deve também procurar desenvolver o seu espírito característico. Ou seja, cooperação, inclusão e autonomia são as competências que podem e devem ser desenvolvidas nos JDC.

No que respeita às modalidades individuais confesso que senti maior dificuldade em leccioná-las da mesma forma. Contextualizar as habilidades motoras nas situações de competição, mostrou ser uma tarefa mais complexa do que havia pensado.

A necessidade dos alunos dominarem a componente técnica era crucial, pelo que optei por uma abordagem da base para o topo, onde as habilidades motoras globais, mais simples, foram as primeiras a ser ensinadas e só depois as mais complexas. A minha pretensão neste planeamento das sessões

passou por dar lugar a uma aprendizagem mais analítica das habilidades, sempre partindo do simples para o complexo, do fácil para o difícil, mas nunca esquecendo a importância da sua contextualização. Por esta razão, planeei sempre de forma a proporcionar aos alunos tempo de aprendizagem suficiente para aprenderem e apreenderem os aspetos técnicos, mas reservei sempre um espaço para os alunos integrarem os conteúdos técnicos aprendidos e para os aplicarem em jogo e/ou competição. Apesar de não deter na sua essência as mesmas características que os jogos coletivos e de a previsibilidade do jogo no que respeita à técnica característica da situação ser mais aproximada dos padrões técnicos de referência, é, de igual forma, fundamental que o treino das habilidades seja “consumado em contextos portadores de elevada perturbação, assumindo a técnica elevada magnitude” (Mesquita e Graça, 2009b), proporcionando ao aluno o desenvolvimento da sua capacidade de análise e interpretação da problemática da situação de forma mais correta.

4.2.2.2. Planear por níveis - Grupos Homogéneos vs Grupos Heterogéneos

Um outro patamar nesta fase de planeamento do processo de ensino está relacionado com a forma de organizar os alunos para as atividades educativas.

Na tentativa de ir ao encontro das necessidades de cada aluno no seu individual planeei, na maioria das UT, o ensino por níveis. O objetivo desta metodologia passou por poder proporcionar aos alunos tarefas de aprendizagem adequadas ao seu nível de competência, com o intuito de terem ainda uma margem de progressão suficientemente grande para que a sua evolução pudesse ser notada facilmente.

Após as avaliações diagnósticas realizadas aos alunos, pude reuni-los em grupos homogéneos, condizentes com o seu nível de competência na modalidade. Este tipo de planeamento permitiu-me especificar os objetivos a cada nível, a “adequação do nível de dificuldade das atividades às capacidades dos alunos permite-lhes alcançarem mais elevada percentagem de sucesso”

(Matos et al., 1993). Adequar o grau de exigência proporciona aos alunos tarefas que permitem aumentar os seus níveis de desempenho.

Esta estratégia que implementei respeitou o aluno e a sua competência, dando-lhe oportunidade de desenvolver as suas capacidades exatamente a partir do ponto onde se encontravam. Com esta, foi também possível elevar a competição dentro dos grupos pois os níveis de desempenho eram semelhantes entre os alunos. Em contrapartida, pode suceder que os grupos menos evoluídos não consigam melhorar tanto quanto os outros, devido à menor qualidade do jogo dentro do próprio grupo de trabalho. Planeei, portanto, os conteúdos de acordo com o nível dos alunos, através de formas diversificadas e adaptadas às necessidades de cada grupo.

Em algumas modalidades optei por experimentar outra metodologia, como foi o caso do Basquetebol, Voleibol e Unihóquei, onde planeei uma abordagem dos desportos através do Modelo de Educação Desportiva. Com esta metodologia os alunos eram agrupados com heterogeneidade, isto é, dentro do próprio grupo havia alunos com diferentes níveis de desempenho.

Apesar da dificuldade em lidar com as diferenças físicas ou de competência dentro do grupo, este método também trouxe inúmeras vantagens, das quais destaco o apoio e a ajuda prestada pelos alunos mais aptos.

Gostei bastante de trabalhar com grupos homogéneos, no sentido de conseguir fazer com que todos os alunos melhorassem ou evoluíssem nalgum patamar de desempenho, pois os objetivos eram estabelecidos concretamente para o nível do grupo e, por isso, as tarefas eram diretamente dirigidas para esses mesmos. No entanto, os resultados que obtive da implementação da outra metodologia que envolvia os grupos heterogéneos também se revelaram deveras positivos, com grandes melhorias quer a nível do domínio motor, quer a nível psicossocial. O tamanho do grupo e as tarefas para cada elemento do grupo depende da estrutura do desporto e do objetivo traçado (Mosston, 1986).

Ambas as metodologias são eficazes dependendo da modalidade, do contexto, dos alunos e dos objetivos que se propõe.

4.2.3. Do planeado ao concretizado

Concordando com Bento (1987), o ensino é criado em dois momentos distintos: um na conceção e outro na realidade.

De certo que o planeamento se mostra de extrema importância no processo de ensino, uma vez que serve de guião ao professor no momento da sua atuação. Procurando ser cada vez mais exatos, os professores tentam antecipar o ensino, traçando e definindo estratégias, objetivos e metodologias a implementar. Contudo, o ensino mostra-se imprevisível e, portanto, mais complexo que o que está patente no planeamento. Existem sempre imprevistos e situações ocasionais que não estão contempladas no plano, necessitando por isso da intervenção do docente no imediato do acontecimento.

O professor procura guiar-se pelo plano de aula, no sentido de assegurar o caminho certo para a conquista dos objetivos. Todavia, deve manter-se alerta para o caso da tarefa reclamar uma alteração na hipótese de não estar a surtir o efeito pensado. É essencial que o professor se mostre sensível e preparado para agir e lidar com o imprevisto, alterando na hora a situação que não se mostra apropriada. Para isso, este deve dominar bem a matéria de ensino, assim como conhecer diferentes meios e estratégias possíveis de implementar para tornar mais adequada a atividade.

Apostei em todos os níveis de planeamento de modo exaustivo, na pretensão de minimizar ao máximo os possíveis imprevistos. Porém, consciente de que é inequívoco que nem sempre a concretização do plano é praticável, nunca receei alterar o plano para garantir o sucesso da aula. Diversos foram os casos em que, por força das circunstâncias, reformulei grupos ou tarefas, com o escopo de potenciar e adaptar a atividade para o objetivo. O simples facto de faltarem alguns alunos ou de encontrar mais ou menos espaço disponível para a sessão exigiam que eu tomasse uma decisão rapidamente, tendo na mira a garantia de um ensino eficaz, potenciador de aprendizagem efetiva.

Todo o processo de ensino – aprendizagem se mostra dinâmico, pelo que o planeamento não pode, de todo, ser rígido, mas sim aberto, inacabado e flexível. Neste sentido, nesta fase de concretização do planeamento, procurei dinamizar a aula com eficácia na sua realização, tendo sempre em conta as intenções didáticas e pedagógicas.

No momento da minha atuação, diversas foram as ocasiões em que, apesar de não o ter planeado dessa forma, senti necessidade de colocar em prática um ensino que englobasse distintos níveis de desempenho, de acordo com os diferentes níveis de competências dos alunos, ajustando as tarefas e fornecendo objetivos adequados, para que, na mesma sessão, toda a turma esteja empenhada e motivada. Outras foram as situações em que o contrário também sucedeu, sentindo necessidade de juntar os níveis de competência, pois as influências que o grupo mais avançado exercia sobre o menos evoluído eram necessárias. Neste últimos casos, esta lógica foi posta em prática essencialmente nos JDC, na parte destinada ao jogo, mas também em modalidades individuais, como foi o caso da ginástica de aparelhos, nomeadamente nos saltos para o minitrampolim, pois os alunos mostravam evoluções distintas na apreensão dos conteúdos. Assim, com estas opções, também tive oportunidade de estabelecer objetivos específicos não só relacionados com as habilidades motoras, como também de índole psicossocial como o espírito de entreajuda e cooperação. Estas decisões de ajustamento e adaptação ocorrem, por vezes, de forma repentina e, portanto, só com o decorrer da experiência é que fui melhorando a minha tomada de decisão e me sentindo cada vez mais confiante sobre a mesma.

Veja-se nos seguintes excertos de algumas reflexões o exemplo de adaptações feitas no momento da tarefa:

“No exercício de corrida, cuja passagem nos vértices tinha de ser feita ao sinal da professora (de 5 em 5’), apercebi-me de imediato que o tempo para

percorrer a distância entre sinalizadores era reduzido e dificilmente conseguido, pelo que aumentei o tempo para 8”.” (Reflexão da aula nº 12).

“No decorrer da atividade, apercebi-me de que grande parte da turma estava a ter dificuldade em coordenar os movimentos com a fase de lançamento. De imediato parei o exercício e propus que todos efetuassem o movimento completo de lançamento, mas sem o engenho. Com esta opção pude observar todos os alunos em simultâneo e corrigir os erros principais de quase todos.” (Reflexão da aula nº 16).

“A parte inicial da aula não decorreu conforme o planeado. Apercebi-me que tinha o ginásio todo disponível para a minha aula e, a pedido dos alunos, optei por um jogo de futebol para aquecimento, numa vertente mais lúdica, com vista a motivar os alunos e a incentivá-los.” (Reflexão da aula nº 73 e 74).

4.2.3.1. As primeiras sensações

O início de qualquer atividade nova é sempre um desafio para mim e, como tal, a primeira aula que lecionei foi o despique de muitas e tão intensas sensações de insegurança e excitação.

O percurso de vinte minutos até à escola afigurou-se a um pequeno caminho de cinco breves minutos. A ânsia de chegar ao ginásio crescia cada vez mais, à medida que a sessão se aproximava. O nervosismo não parava de crescer e o friozinho na barriga começou a dar sinal. Até a campainha tocar, as mãos não paravam de suar e as palavras que havia preparado para a minha apresentação andavam à roda na minha cabeça. Tantas foram as vezes que revi a forma como chegar à turma! “Os professores sabem como essa autoapresentação é fundamental, sobretudo nos primeiros dias de aula, em que professores e alunos se avaliam mutuamente, se criam expectativas

positivas ou negativas que irão influenciar o comportamento de uns e de outros” (Estrela, 2010). Eu sabia...o primeiro impacto seria crucial no desenrolar da minha relação com os alunos e, por isso, queria que tudo corresse pelo melhor.

A entrada no ginásio aquando o toque de entrada, ao contrário do que eu esperava, acalmou-me. Ver a entrada ordeira da turma no pavilhão passados apenas dois minutos deu-me a impressão de que o bom comportamento que a Diretora de Turma tinha referido era de facto verdadeiro. Mal me avistaram no ginásio, acompanhada do professor Marco Bastos, encaminharam-se para perto de mim e, sem que eu desse indicação, todos de sentaram nos bancos suecos que lá estavam. Lembro-me perfeitamente dos sorrisos tímidos que esboçaram, das palavras de euforia que se tornaram em pequenos sussurros quando me viram. (Ah... que saudade me invade destes pequenos!) E de repente... o meu sorrisinho nervoso também havia desaparecido.

A aula começou com o professor cooperante a informar os alunos de que seria eu a responsável e a professora deles. Daqui em diante todos os assuntos seriam comigo e o Marco um espectador das minhas aulas. Dei um passo em frente e o receio de falhar num discurso fluído e seguro, rapidamente se mostrou sem razão para existir. A voz não falhou, a mão não tremeu e eu falei perante aqueles que viriam a ser os meus alunos tão queridos. Foi aqui que senti a responsabilidade a crescer à medida que me colocavam questões. Foi aqui, ao superar o primeiro desafio, que comecei a sentir o doce sabor de ser, realmente, uma professora.

Considerei que logo na primeira aula teriam de estar presentes o conhecimento mútuo (professor – aluno – professor) e a definição de algumas regras básicas de funcionamento para as sessões futuras. Assim, comecei por me apresentar e colocar simples questões sobre o nome, a idade e se praticavam algum desporto, seguido por um questionário em papel que mais tarde me permitiu fazer uma caracterização da turma. Discuti ainda algumas regras com eles e escrevi-as numa folha que todos assinaram no final da sessão, comprometendo-se ao cumprimento das mesmas durante o ano letivo.

“ Aproveitei ser uma aula de apresentação para estipular, junto dos discentes, um conjunto de regras a cumprir durante todo o ano letivo, com vista ao bom funcionamento da aula. Penso que o facto de discutirmos as normas e assim chegarmos a um consenso, ajudará a um maior comprometimento deles mesmos na rotina das aulas.” (Reflexão aula nº 1)

De facto, eles próprios, no decorrer do ano, lembravam-se muitas vezes da folha que haviam assinado e referiam que a regra que eu citava estava lá escrita.

O primeiro passo estava dado, agora tinha de me focar no plano da segunda aula, a primeira das práticas.

A sensação de ansiedade que havia experimentado anteriormente voltou a aparecer, mas desta vez por exigência, por querer que tudo acontecesse conforme o que havia planeado com tanto afincio. Mesmo já conhecendo um pouco os alunos e percebendo, de entre eles, a quem eu precisava prestar mais atenção, a forma como iriam reagir às minhas instruções para as tarefas era ainda uma incógnita.

“A pretensão de harmonia, de sintonia, de afinação e convergência entre o antes e o depois acarreta grandes desilusões, tanto pelo facto de a realidade posterior não corresponder à teoria anterior, como pelo de as teorias escolhidas não corresponderem às expectativas pessoais” (Bento, 1995). Eu queria muito que as minhas expectativas vingassem pela positiva!

Rapidamente a minha apreensão inicial se desvaneceu no momento de entrada e da chamada dos alunos, quando me responderam ordenadamente e se mantiveram em silêncio, tranquilos a aguardar as minhas indicações.

Os dados estavam lançados, o ano letivo estava em curso e cabia-me a mim, com toda a dedicação e empenho, contribuir para um período de sucesso, de aprendizagem, de experiências enriquecedoras para os meus, já tão queridos, alunos.

As aulas seguintes foram-se mostrando, cada vez mais, experiências únicas. A minha atuação era cada vez mais segura e os alunos cada vez mais interessados nas sessões. O empenho e a motivação eram tão acrescidos que eu ficava extasiada a observá-los.

Perante tanto envolvimento nas aulas, surgiu-me uma nova certeza: uma aula, mais que uma organização didático - metodológica, é um momento de essência pedagógica, onde se educam e formam crianças e jovens, onde se privilegia de uma interação enriquecedora quer para os educandos, quer para o educador.

4.2.3.2. A minha atuação

A minha atuação sempre foi mediada por princípios didáticos e pedagógicos, que respeitavam e promoviam o caminho para um ambiente de ensino potenciador de aprendizagens significativas. Este era, sem dúvida, o meu objetivo primordial desde o início: proporcionar e facultar todos os meios para um ensino eficaz.

Por esta razão, parece-me crucial analisar alguns aspetos que, a meu ver, estão diretamente relacionadas com a ação do professor e a sua intervenção no ensino.

4.2.3.3. A minha Postura aliada ao Envolvimento com os alunos

“ A arte mais importante do mestre é a de fazer brotar a alegria no estudo e no conhecimento... ”

“ O professor só pode esperar atingir o seu público na medida em que ele próprio é atingido por esse público, na medida em que o percebe enquanto desejo e se sente enriquecido por ele ”

(Einstein, cit. por Snyders, 1995)

Constantemente, os professores são assombrados pela dúvida de manter uma relação próxima ou de distanciamento com os alunos. Certo é que, em qualquer dos casos ou opções, o objetivo é comum: manter um envolvimento com a turma que proporcione um ambiente promissor de um ensino eficaz.

Antes de decidir que postura manter dentro do ginásio, tinha apenas a certeza de que queria interagir com os alunos de forma a despertar-lhes confiança. Este seria o ponto de partida para o desenrolar de toda a relação professor – aluno. Era, pois, importantíssimo que mostrasse a minha constante preocupação com eles, estando disponível para os apoiar a ajudar sempre que necessitassem. Tinha plena consciência de que a minha forma de ser e estar implicaria no comportamento da turma, no sentido de se mostrarem disponíveis para uma, cada vez maior, interação. Era basilar que o prazer em estar e participar nas aulas fosse mútuo, só assim sentiria que estava a contribuir para o enriquecimento das suas vidas.

O sucesso da minha ação só apareceria se eu tivesse, de facto, a confiança dos alunos. A partir daqui poderia mediar a minha postura, mais próxima ou mais distante, mediante as reações tidas por eles. Estar presente com entusiasmo, ser segura da minha ação e manter sempre a boa disposição. Eram os aspetos que prevaleciam em todo o decorrer da minha atuação. Contudo, isto não significa que fosse condescendente com comportamentos disruptivos, fora das tarefas e que, pior ainda, comprometessem o clima da aula.

A minha atitude para com eles, no que concerne ao respeito e comprometimento com a aula, era exatamente igual ao que eu esperava deles. As nossas emoções e os nossos sentimentos, quer queiramos ou não, são visíveis na nossa ação e na interação com os demais. E, por consciência disto, sempre fui entusiasta e recetiva para com os meus alunos (não se entenda como uma obrigação, porque na verdade era uma prazer liderar aquela turma).

O prazer de ensinar foi decisivo em toda a minha ação. Entrar no ginásio contente por mais uma aula, dar tudo de mim, dedicar-me a 100% em cada sessão fez com que o retorno fosse igualmente satisfatório. Os alunos eram

pontuais, respeitadores, interessados, empenhados e tinham a melhor das qualidades: sede de aprender, querer sempre mais, uma curiosidade incrível por cada tema que apresentava.

Defendendo com afinco o cumprimento de todas as regras que havíamos estipulado, mantendo a disciplina e o respeito, consegui interagir com eles e envolver-me numa relação de afetividade que se mostrou muito positiva no decorrer do ano. Todas as minhas atitudes influenciavam diretamente o decorrer das sessões, portanto procurava entusiasmar os alunos ao máximo, incentivando-os e elogiando o seu esforço e superação. Para este efeito servi-me do fornecimento de *feedback's* positivos, que mostraram ser um utensílio extremamente importante no processo de ensino. Um clima de aprendizagem positivo resulta de interações, atitudes e comportamentos do professor que visam proporcionar o melhor ambiente possível para o desenrolar do ensino dos conteúdos. Entre estas intervenções aparece o elogio que pode modificar o comportamento do aluno. Percecionando o elogio como uma “manifestação do professor verbal ou não para louvar, gabar, incentivar, animar, estimular e alentar a manifestação do aluno” (Pereira, 1993), recorri a ele diversas vezes para que a minha intervenção contribuísse para o êxito do educando, para que este aprendesse com gosto e se empenhasse nas tarefas de aprendizagem.

O investimento no envolvimento com os alunos foi, de facto, acrescido. Porém sinto que resultou num clima de aprendizagem desafiante, alegre, onde preponderava o prazer pela participação espontânea das atividades.

Ao invés de se mostrar um martírio, toda a aposta nesta interação se revelou bastante agradável e profícua. A aposta na criação de laços foi uma mais-valia pessoal. Estes jovens não aprenderam apenas o que eu lhes ensinei, também eles me amestraram a saber estar com eles, a conhecer os problemas e as convicções deles, a compreender toda uma nova geração que tão má fama vem acarretando. Felizmente, e posso garanti-lo com todas as certezas, a turma do 7º A foge à regra e é composta por adolescentes interessados, trabalhadores, preocupados com o futuro, responsáveis! Mas, em simultâneo, por adolescentes que gostam e precisam de atenção e carinho,

que demonstram gosto pelas brincadeiras tradicionais tão saudáveis e estimulantes, enfim...crianças saudáveis a procurarem crescer e construir-se enquanto cidadãos respeitáveis.

Partilhar ideias, sentimentos e emoções com eles foi de facto um prazer!

Espero que me recordem com carinho e amizade, assim como eu os relembro. Espero que a minha marca na vida deles tenha sido positiva, que o meu eterno sorriso para eles seja sempre devolvido.

4.2.3.4. Controlo Ativo da turma vs Supervisão

Cunha (2008) refere que, para os futuros professores de Educação Física, a “satisfação profissional e sentido de competência na sua profissão” está dependente da capacidade de “manter a turma controlada e submissa” pois a habilidade em ensinar domínios motores não é a única que invoca a competência docente, é necessário desenvolver as “componentes sociais e emocionais”.

Reprimia em mim o receio de que os alunos me vissem como uma simples estagiária e não me respeitassem como a sua professora. Receava que não me reconhecessem como alguém com capacidade para conduzir o processo de ensino e que, por ser ainda jovem, não me respeitassem e agissem inconvenientemente no decorrer das sessões. Para combater esta contingência percebi que, numa fase inicial, teria que dirigir todo o processo com muito cuidado, assumindo, desde logo, o controlo da turma. Eu sabia que era fulcral que confiassem em mim para me poderem respeitar, pelo que procurei conhecê-los de forma a saber qual a melhor forma de me relacionar com eles. A liderança seria imprescindível, mas teria de ser conquistada pela relação que estabeleceria com eles. “Uma liderança educativa não pode ser reduzida ao manejo de técnicas de gestão ao serviço da autoridade formal para controlar a organização informal. Não é tanto um poder sobre os outros, mas um atuar com os outros” (Elias, 2008). Integrar-me, relacionar-me, perceber os

meus alunos e estabelecer uma ligação afetiva com eles parecia-me o melhor caminho.

A minha preocupação no começo do ano baseava-se então em controlar a turma. E foi este desassossego que me fez optar, desde logo, por estabelecer regras básicas de funcionamento com os alunos para que orientassem a sua conduta durante a sessão. A implementação de simples rotinas também fez parte da minha estratégia de intervenção, pois situações básicas como a chegada ao ginásio e a espera pela chamada estariam orientadas e solucionadas no que concerne ao comportamento a apresentar.

Com o objetivo de controlar a turma, mostrei uma postura deveras autoritária. A minha pretensão era ver como a turma ia reagir à minha atitude, se correspondiam positivamente e se o interesse nas aulas se mantinha. O propósito desta posição baseava-se essencialmente na liderança, pois queria que percebessem que a responsável pelo decorrer da aula era eu e que tudo o que acontecesse seria orientado por mim. Ao longo do primeiro período os alunos mostraram-se sempre atentos e empenhados, com atitudes de respeito e compreensão, cumpridores das regras e conhecedores das rotinas implementadas, pelo que fui dando um pouco mais de liberdade, deixando-os mais autónomos.

“Tive de gerir a minha interação com eles de forma a não invadir a autonomia deles, mas de modo a controlar e a observar o cumprimento de todas as regras.” (Reflexão da aula nº 64 e 65).

Mas, como se diz na gíria, “quando se dá um dedo, querem logo o braço” também eu provei, para mim mesma, a minha ideia inicial:

“Desta aula, retiro a necessidade e a importância que um professor tem sobre o controlo da turma. Desde o início do ano letivo que decidi ser um equilíbrio entre a autonomia dos alunos e a líder das tarefas e da própria aula. Hoje optei por ser um pouco mais liberal, a fim de perceber também até que ponto os alunos cumpririam as regras já acordadas anteriormente, assim como

a capacidade que teriam em demonstrar os comportamentos usuais de empenho e motivação, de participação na tarefa. Facilmente percebi que quando um professor não assume controlo sobre a turma desde o início da aula, o processo de ensino - aprendizagem fica automaticamente comprometido. Perante o aparente desleixo dos alunos nas atividades, intervim de imediato para retomar a liderança sobre a turma. Parei as tarefas, reuni os alunos e estabeleci os objetivos da aula para que tivessem os desafios necessários para sentirem motivação.” (Reflexão da aula nº 45 e 46).

Começar por ser mais severa e ir relaxando um pouco ao longo do tempo, a par das regras e das rotinas de funcionamento e gestão da aula, foram a chave de ouro para o meu controlo sobre a turma. Com estas pude manter a liderança ao longo de todo o ano, sem que os alunos a pusessem em causa uma única vez. Um outro ponto-chave foi também o constante respeito de ambas as partes dos agentes de ensino (professora – alunos), sem este a compreensão e o diálogo estariam comprometidos.

“Nesta aula comecei por propor um aquecimento menos lúdico do que o habitual, com o objetivo de captar mais a atenção dos alunos. Ao ser um exercício sempre direcionado por mim, foi mais fácil controlar a turma” (Reflexão da aula nº 7).

“Mais uma vez optei por um início de aula mais dirigido por mim, no intuito de controlar a turma logo desde o começo pois, pela experiência da última sessão de 90min, apercebi-me de que neste horário os alunos vêm já um tanto ou quanto eufóricos por ser a última aula do dia e da semana.” (Reflexão da aula nº 8 e 9).

“As rotinas incutidas estão evidenciadas no aquecimento e os alunos já as põem em prática facilmente” (Reflexão da aula nº 51).

“No início voltei a propor a organização do exercício para o aquecimento, que havia incutido na última aula. Resultou bem, pois os alunos já se mostraram mais ordeiros.” (Reflexão da aula nº 13 e 14).

Como se pode verificar nestes excertos de reflexões das primeiras sessões, optei por diversificar o caráter do aquecimento, mostrando uma atitude mais severa e de maior liderança, a fim de manter todos os alunos controlados dentro da tarefa. Esta opção transformou-se numa rotina implementada, trabalhada com os alunos que, com o decorrer do tempo, a começaram a pôr em prática de forma autónoma. Sempre que necessitei de direcionar mais a parte inicial da aula para as atividades que se seguiam, assumi a liderança do aquecimento, propondo as tarefas que achava pertinentes. Salvo estas exceções, os alunos já conduziam a parte inicial quase sozinhos, apenas com a minha supervisão e intervenção apenas quando necessária.

A cada período letivo incuti novas rotinas, assim como a cada UT prevaleciam novas regras de segurança e de funcionamento que se mostraram cruciais no desenrolar das sessões.

Com isto, penso que o rendimento da aula aumentou exponencialmente pois os tempos de instrução no início da sessão eram sempre reduzidos e que, apesar de inicialmente ter destinado algum tempo para que os alunos compreendessem de raiz estes aspetos, foram, sem dúvida alguma, horas ganhas nas sessões futuras:

“As rotinas estão completamente incutidas e a forma de arrumação e distribuição do material também, o que demonstra uma boa gestão do tempo e espaço de aula.” (Reflexão da aula nº 13 e 14).

“No que respeita à parte inicial da aula, já foi notória a dinâmica que a rotina traz à sessão, visto que por apenas algumas palavras-chave, os alunos de imediato identificam o pretendido e organizam-se em função da tarefa.” (Reflexão da aula nº 41).

Obstante ao comportamento exemplar que o geral da turma apresentava, apercebi-me que havia dois ou três alunos mais exaltados que os restantes. Sempre que eu permitia um ambiente mais “solto”, eles procuravam o limite da ousadia. Nas tarefas de competição, também se mostravam espicaçados uns com os outros e condicionavam o decorrer do jogo. Perante esta perceção inicial, optei imediatamente por ser eu a formar sempre os grupos de trabalho. Esta passou a ser mais uma das tarefas de planeamento, em que eu procurava agrupar os alunos mediante o nível de habilidades, mas tendo sempre em conta os comportamentos de cada elemento. De facto, mostrou-se uma componente essencial no decorrer de todo processo de ensino. Tenho consciência que, sem esta opção, o controlo da turma estaria condenado, pois a dificuldade em manter todos os alunos disciplinados seria acrescida. Afastando os alunos mais conflituosos, pude ter todos os grupos ordenados e empenhados nas tarefas.

“A formação de grupos deve ser mais cuidada. Separar alunos mal comportados deveria ser a opção tomada, visto que perturbam o resto da turma e condicionam a participação dos outros na tarefa” (Reflexão da aula nº 26 e 27).

Todas as estratégias que implementei focavam também a implicação do aluno na tarefa. Isto porque mantendo os alunos comprometidos e em tempo de empenhamento motor, reduzimos o risco de comportamentos disruptivos. Assim, minimizar os tempos mortos foi um aspeto que se mostrou importantíssimo.

Ao longo das aulas foi possível perceber e experimentar diferentes estratégias, mas algo estava presente em todas: manter os alunos sob o meu campo de visão.

A verdade é que possuir o controlo geral da turma se mostrou facilitado pelo meu posicionamento estratégico e pela minha movimentação na sessão. Este ardil permitiu-me ver constantemente a turma no global e focar-me em

cada aluno, acompanhando individualmente as suas necessidades. A supervisão da turma está associada ao controlo da mesma. Uma implica a outra. Manter-me próxima dos alunos para poder atuar no imediato das situações, para conseguir corrigir ou questionar quando necessário mostrou ser um utensílio de grande valor na liderança que assumi.

Distante o suficiente para ter todos sob minha supervisão, mas próxima de forma a intervir contiguamente com a necessidade.

“Mantive sempre um controlo ativo sobre a turma, colocando num ponto onde tinha a visão total sobre a mesma, mesmo quando passava pelos diferentes locais de exercitação de cada equipa, procurei manter-me de frente para todos. Assim consegui sempre manter os alunos sob minha observação direta, permitindo-me estar atenta a todos.” (Reflexão da aula nº 60).

Por vezes sentia necessidade de dar uma pouco mais de atenção aos alunos que se situavam num nível inferior de habilidades, apenas no sentido de fornecer apoio na superação das dificuldades. Contudo, mantinha-me sempre de frente para o restante da turma para poder visualizar, controlar e até prevenir qualquer incidente.

“Tentei nunca ficar de costas para nenhuma estação, para que pudesse ter controlo visual sobre todos, mas claro que nem sempre foi possível. No entanto, não houve nenhum problema disciplinar a focar.” (Reflexão da aula nº 87).

O contrário também se sucedeu, desobrigar-me da atenção ministrada aos pequenos grupos, para ter uma perceção geral do empenhamento da turma.

“Procurei passar por todas as estações, dando atenção ao crucial para conseguir focar-me em todos os alunos, não perdendo tempo com pormenores não significativos.” (Reflexão da aula nº 70 e 71).

Ao ter presente a imagem de todos os alunos em simultâneo, a correção e o fornecimento de *Feedback's* (FB) era mais frequente. Estando longe dos alunos, mas perto o suficiente para reforçar a prestação na tarefa, os alunos ficavam mais motivados e envolvidos.

A supervisão em harmonia com o controlo da turma mostrou ser um trunfo para a minha atuação:

“Mantive-me sempre atenta ao ambiente e ao comportamento dos discentes para não dar lugar a distrações ou comportamentos fora da tarefa.”
(Reflexão da aula nº 74).

Em suma, sem supervisão, o controlo da aprendizagem da turma não é possível.

4.2.3.5. Instrução

Uma vez conseguido o controlo eficaz da turma, chegou o momento de me focar na instrução das tarefas na aula. A informação que fornecia aos alunos tinha de ser tratada convenientemente, de forma a gerir melhor o tempo e a potencializar todos os momentos.

“O conteúdo informativo que integra pretende esclarecer o executante acerca do significado e da importância do que vai ser aprendido, dos objetivos a alcançar e, ainda, da organização da própria prática” (Rink, 1985). Quando a instrução engloba estas informações, pode considerar-se que é completa pois providenciou todos os aspetos necessários para a realização da tarefa. As informações que precedem a realização de uma atividade são cruciais para o desempenho do aluno na mesma. Nesta lógica, procurei uma minha instrução clara e concisa que permitisse aos alunos uma compreensão evidente das tarefas e dos objetivos das mesmas. Utilizar uma linguagem simples, apelativa

e apropriada à idade e aos conhecimentos da turma, sem nunca descorar do vocabulário específico da matéria pois, conhecer os conteúdos e dominar a sua terminologia, eram aspetos que eu queria transferir para os alunos.

Uma das decisões que tomei logo de início baseava-se em fornecer poucas componentes críticas no início da tarefa e ir disponibilizando mais ao longo da realização do exercício, assim como os objetivos ou a complexidade da atividade. Procurei sempre uma instrução rápida e simples, para motivar o começo da tarefa e, depois, no seu decorrer, introduzia outros aspetos relevantes que conduziam o foco da tarefa para o objetivo que havia proposto.

Sabendo que querer todos os alunos concentrados e atentos a uma instrução que englobe todos os aspetos essenciais da tarefa é ser muita audaz, optei por fragmentar a informação e fornecê-la em diversos momentos. Assim, no primeiro momento de instrução, concentrava-me no essencial, selecionando palavras-chave e critérios de êxito fundamentais para a execução do exercício, diminuindo por consequência o tempo de informação e melhorando o entendimento dos alunos. No decorrer da tarefa ia introduzindo as variantes ou, quando a sessão era organizada com os alunos agrupados em diferentes locais e era chegado o momento de iniciar uma nova atividade, ia de grupo em grupo mudar o exercício, mantendo todos os restantes em tempo de empenhamento motor. Na minha opinião, instruir um menor número de alunos e no local da realização do exercício, torna a transmissão de informações mais fácil e, portanto, mais rápida.

“A instrução das tarefas foi rápida e concisa. Fui passando pelos diferentes grupos de exercitação sempre que introduzia um novo exercício, a fim de rentabilizar melhor o tempo de aula, não dando lugar a tempos mortos.”
(Reflexão da aula nº 64 e 65).

“A instrução da tarefa foi rápida e concisa. Reuni todos os alunos e expliquei, de forma breve, o que era proposto em cada estação. Rapidamente os encaminhei para os locais e estes começaram a tarefa. Uma vez iniciada a tarefa, fui passando pelas diferentes estações e dando feedback's mais

dirigidos para o foco da tarefa, com mais pormenores. Desta forma, tornei a aula mais rentável, fornecendo primeiramente as informações essenciais e à posteriori os pormenores que podem fazer a diferença na exercitação do conteúdo.” (Reflexão da aula nº 87).

Muitos foram os recursos e as estratégias de instrução que utilizei ao longo do ano letivo, mediante a fase comportamental dos alunos ou a essência da modalidade a lecionar. Salvo exceção do meu quadro portátil, que me auxiliou em quase todas as explicações de tarefas que necessitavam de organização dos alunos pelo espaço, que foi realmente um utensílio indispensável que potenciou a transmissão de informações.

Desenvolver uma boa comunicação com os alunos, pode ser o melhor meio para a instrução se dar com sucesso. O professor deve ser capaz de selecionar a informação mais pertinente, organizar essa informação e saber transmiti-la ao estudante (Solmon, 2003). Utilizar uma linguagem apropriada, colocar questões, fornecer *feedback's*, recorrer a demonstrações e usar palavras-chave, a par de uma colocação de voz apropriada são formas de nos mantermos constantemente em contacto próximo com o aluno e, assim, podermos intervir a qualquer momento.

4.2.3.5.1. Questionamento

Tratando-se de uma técnica para manter o aluno atento à tarefa e ao que a mesma envolve, utilizei-a diversas vezes.

Sendo uma boa estratégia, esta técnica exige que o aluno reflita, compreenda e aprenda efetivamente. Procura que o aluno consciencialize os principais aspetos do conteúdo e, assim, o seu desempenho melhore.

“Recorri, uma vez mais, ao questionamento sobre os conteúdos. É uma forma de manter os alunos atentos e direcionados, focados, no que é pretendido.” (Reflexão da aula nº 79 e 80).

Através do uso do questionamento podemos perceber se o aluno domina os aspetos motores e cognitivos em simultâneo. O professor de EF, ao colocar questões que envolvam estes domínios, pode promover conhecimento, compreensão ou até a aplicação do mesmo logo na tarefa (Metzler, 1999).

Inicialmente, a parte final da aula era a fase em que eu mais recorria ao questionamento, com o intuito de rever a matéria da sessão e fazer um balanço do que tinha sido aprendido. No fundo, permitia-me saber a forma como a sessão era vivida pelos alunos.

De várias utilidades, esta técnica permite “verificar o grau de conhecimento que os alunos têm da informação transmitida, desenvolver a capacidade de reflexão, solicitar apreciação, realizar o controlo de aspetos organizativos, aumentar a frequência de interações entre o professor e o aluno, melhorar a motivação e o clima, a instrução, a gestão e a disciplina nos diversos contextos educativos” (Mesquita, 2009b).

De facto, constatando a positiva reação dos alunos perante a colocação de questões sobre a matéria, comecei a recorrer a esta técnica mais vezes e noutros momentos da sessão:

“Tenho recorrido frequentemente ao questionamento quando pretendo corrigir algum erro referente ao conteúdo em questão. Os alunos reagem positivamente e procuram responder de forma correta e completa.” (Reflexão da aula nº 81).

Questionar o aluno sobre o seu erro e o que fazer para o ultrapassar, afigura-se como uma excelente forma de perceção e avaliação da própria execução. “Trata-se, assim, de envolver o aluno ou o atleta numa atividade cognitiva de autoavaliação e autocorreção” (Mesquita, 2009b).

Muitas vezes, na explicação de tarefas, em aulas que não fossem de introdução de uma nova modalidade, recorria ao questionamento para perceber

se os alunos conseguiam identificar o conteúdo a ser exercitado em determinada atividade ou então se sabiam, por exemplo, os aspectos críticos de determinada execução. Durante as tarefas de competição também parei o jogo várias vezes com vista a rever aspectos táticos que, quando questionados, os alunos rapidamente os corrigiam pois apercebiam-se do erro que estavam a cometer. Com esta dinâmica foi possível perceber o entendimento dos alunos sobre as matérias e, o mais importante, tornar o aluno, um “construtor ativo das suas próprias aprendizagens” (Mesquita, 2006).

O único senão que se apresentava era a “resposta em coro” (Siedentop, 1991). Colocava a questão a um aluno e outros dois ou três faziam questão de responder. Confesso que tive de travar uma luta contra esta impetuosidade. Se a pergunta era direcionada a um aluno, era porque tinha um objetivo concreto: perceber se o aluno possuía o conhecimento adequado para a situação; motivá-lo; avaliá-lo, entre outros. Por mais que dissesse, antes de colocar a questão, que só respondia quem eu referisse, os restantes não se continham e a resposta acabava sempre por aparecer sem eu dar permissão para responderem. Ao fim de umas quantas sessões, sempre a alertar e a informar que teriam de colocar o dedo no ar e só após a minha autorização é que poderiam falar, consegui que concordassem e se controlassem nas respostas.

No caso das respostas dadas não serem as corretas, reformulava a questão com linguagem mais simples ou então sugeria algumas pistas que ajudassem o aluno a encontrar a resposta. Qualquer que fosse a resposta, o elogio ao seu esforço aparecia sempre, pois a minha intenção era que todos se mantivessem encorajados a responder e não se intimidassem com o medo de errar a questão.

Concluo que o questionamento foi uma grande ajuda para o desenvolver do processo de aprendizagem, implicando uma participação ainda mais ativa dos alunos.

4.2.3.5.2. Demonstração

No intuito de auxiliar a instrução, recorri também, diversas vezes, à demonstração das tarefas ou das componentes nelas implicadas. Porque “uma imagem vale mais que mil palavras”, optei por a utilizar quando a tarefa era mais complexa ou o conteúdo completamente desconhecido para a turma.

Servindo das minhas capacidades motoras ou das de um aluno, a demonstração acompanhou diversas vezes a verbalização da tarefa, com vista a clarificar a informação fornecida.

“Todos os conteúdos tratados na aula foram transmitidos acompanhados de uma demonstração do mesmo. É fundamental que os alunos percebam o movimento para depois irem melhorando pormenores.” (Reflexão da aula nº 79 e 80).

Contrariando alguns autores que defendem a correta demonstração da execução (“modelo correto”), nem sempre concorri apenas à demonstração do movimento mais apropriado. Na minha opinião, dando a conhecer aos alunos o erro, eles podem certificar-se dos erros habituais e assim combatê-los desde o início. Esta estratégia pertence ao “modelo de aprendizagem” que é referido por alguns autores como “mais vantajoso ao permitir a perceção do erro.” (Mesquita, 2009).

Claro está que nenhum dos modelos apresenta só vantagens ou desvantagens. Servi-me de ambos pois, dependendo do momento em que é posta em prática a demonstração, um aliado ao outro pareceu-me ser mais produtivo e eficiente.

O que ocorreu com mais frequência foi demonstrar corretamente o movimento na parte inicial da instrução da tarefa e, no decorrer da mesma, quando me apercebia do erro de algum aluno, aproveitava-o para demonstrar o que estava errado, chamando a atenção para o aspeto a focar. Assim o aluno podia retirar a informação relevante para a tarefa no momento inicial e, mais tarde, ter noção dos possíveis erros.

4.2.3.5.3. Palavras-chave

Esta será talvez uma das técnicas que mais facilita e melhor conduz o processo de ensino quando usada devidamente. Apenas com uma ou duas palavras é possível focar a atenção do aluno para o cerne da tarefa.

No decorrer do estágio fui aprimorando a minha capacidade de fornecer palavras-chave nos momentos cruciais da atividade. Na realidade, mesmo aquando o planeamento, já seleccionava algumas com o intuito de as utilizar na aula. Ao escolher os termos que ia enunciar na sessão tinha em conta as habilidades motoras, a tarefa e o nível de desempenho dos alunos (Landin, 1994).

O uso da palavras-chave é eficaz quando não usado em demasia, pois assim o aluno consegue reter a informação pertinente. Quando são pronunciados vários conceitos, a atenção do aluno dispersa-se e não retém o que é importante.

Esta técnica deve focar o que é essencial no conteúdo, o que é prioritário e o que promove uma rápida compreensão e associação do movimento global, veja-se, por exemplo, o caso de voleibol: “triângulo” – imediatamente os alunos sabiam que eu estava a referir-me à colocação das mãos no momento do passe e corrigiam este aspeto.

Ao ter presente este suporte verbal, consegui que os alunos percebessem rapidamente o que eu estava a pedir, sem perdas de tempo com novas instruções, em dar lugar a tempos mortos, potenciando e conduzindo o processo com mais eficácia. Por seu lado, segundo Mesquita (2009), os alunos recebiam a informação já estreitamente associada ao conteúdo e as suas respostas motoras traduziam-se em resultados positivos.

4.2.3.5.4. Feedback

Mais uma técnica de instrução, o FB ajuda a combater as dificuldades dos alunos e a corrigir as suas ações.

Sendo uma das mais importantes funções do professor na instrução, o FB serve para providenciar informações aos alunos sobre a sua performance e desempenho, se está adequada ou não ao objetivo da tarefa (Metzler, 1999).

Todas as funções e comportamentos do professor devem propiciar um ambiente seguro de aprendizagem. Assim, é fulcral que em qualquer aula sejam fornecidos aos alunos *feedback's*, durante ou logo após a sua performance, de forma a mantê-los empenhados e motivados na tarefa.

De facto, a minha maior preocupação debateu-se com o fornecimento de FB. Sabia serem importantíssimos para o desempenho dos alunos e, por isso mesmo, foi algo em que investi e procurei ser o mais capaz e eficiente possível.

Aparecendo com vários propósitos, o FB mostrou-se crucial no processo de ensino para emendar, reforçar e/ou motivar a ação do aluno. Propiciando um ambiente de aprendizagem mais produzido, o FB é um instrumento capaz de motivar o aluno, de o manter focado na tarefa e de monitorizar as suas respostas. Não é, de forma alguma, um instrumento direto de controlo de turma, mas a motivação cria um ambiente de aprendizagem que encoraja os alunos a se esforçarem e a participarem de um modo mais ativo nas tarefas, incluindo atitudes positivas que levarão a um maior conhecimento da matéria (Solmon, 2003).

Aos poucos fui melhorando e desenvolvendo a minha capacidade de fornecer FB na aula, consoante a minha capacidade de observação e deteção dos erros críticos também se ia aperfeiçoando.

Segundo Mesquita (2009b) o *Feedback* é uma reação do professor à resposta motora de um aluno, tendo por objetivo modificar essa resposta, no sentido da aquisição ou realização de uma habilidade. Assim, o FB deve reger-se pelas componentes essenciais dessa mesma habilidade.

Adequar e selecionar o FB mais apropriado para o aluno também é uma tarefa que o professor tem de desempenhar com sucesso. A tipologia do FB fornecido depende da natureza da situação e do aluno em questão.

Os *feedback's* corretivos proporcionam informação sobre o que o aluno deve ou não fazer num desempenho futuro. Normalmente os professores

tendem a corrigir pela negativa, mas podem ser bem conseguidas quando dados pela positiva.

Já os avaliativos, talvez dos que mais tenha fornecido aos meus alunos, são um juízo de valor sobre a performance já tida do estudante.

“Só forneci feedback’s avaliativos, a fim de os deixar tomar as decisões por si só, para perceberem qual a melhor ação a tomar naquela situação de jogo.” (Reflexão da aula nº 88 e 89).

A par do que referi algumas alíneas atrás, o FB deve transformar a informação recolhida pelo professor em detalhes que possam ser compreendidos pelo aluno. Os estudantes sentem uma necessidade constante de obter referências concretas sobre a sua performance, sobre a forma como executam os movimentos. Quando existe uma estreita ligação entre o objetivo da tarefa e a indicação que o professor dá para a realização da mesma, estamos perante um FB coerente, que torna o ensino mais direcionado e focalizado. Quando se trate de um incoerente, a informação prestada é importante para a realização da habilidade, mas não é específica do foco da tarefa. Esta situação pode levar a que o aluno comece a divagar, pois tem dificuldade em focalizar vários aspetos em curtos períodos de tempo.

“Procurei fornecer feedback’s congruentes com os objetivos de cada exercício, para que os alunos se pudessem focar nos critérios de êxito apontados, com vista a melhorarem a sua técnica e tática.” (Reflexão da aula nº 58 e 59).

“Em relação aos feedback’s, forneço sempre de várias vertentes aos alunos, ora corretivos, ora avaliativos e positivos. São um elemento importante da aula e que ajudam a guiar os alunos para o sucesso, ou seja, para o cumprimento dos objetivos propostos.” (Reflexão da aula nº 79 e 80).

Estes tipos de feedback's (congruentes, corretivos, avaliativos) que refiro nos excertos de algumas reflexões foram, de facto, aqueles a que recorri mais. Na minha opinião o ensino fica mais direccionado e, por isso, potenciador de desempenhos e performances com maiores níveis de sucesso.

Mantendo a turma sob minha supervisão, facilmente me apercebia do desempenho geral da turma. Em diversos casos, principalmente quando a modalidade lecionada era desconhecida para os alunos, os erros que estes apresentavam eram semelhantes. Sendo assim, parava a tarefa para toda a turma e informava o que pretendia – feedback geral. Quando fornecidos desta forma, também são muito motivantes, principalmente para os alunos que mais dificuldades apresentam, pois assim percebem o seu erro na mesma e não são chamados individualmente. Utilizei-o também como forma de controlo global da turma, para manter os níveis de concentração mais elevados. Contrariando um pouco esta minha “preferência” por esta tipologia de feedbacks, também me vi na necessidade de fornecer alguns mais específicos – estão diretamente relacionados com a performance de um aluno em questão. Quer em níveis de desempenho mais baixos, quer nos mais elevados, surgiu muitas vezes a necessidade de prestar informações sobre a prática individual dos alunos, pois um ou outro pormenor errado era cometido apenas por pequenos grupos de alunos.

Os FB podem ainda ser positivos ou negativos. Ao contrário do que muitas pessoas pensam, a importância de um é tão grande quanto a de outro. O problema está na forma como os utilizamos! O FB negativo deve ser relativo ao comportamento e nunca à tarefa. Se assim for, o aluno compreenderá que não pode repetir nas performances futuras. Porém, contrariando um pouco esta certeza mas não lhe retirando valor e imprescindibilidade, dou preferência aos feedback's positivos. Estes fornecem informação para uma correta execução a posteriori, corrigindo os erros e, de grande importância, implicam automaticamente motivação no aluno e reforçam a sua autoestima. Bem sei que a percepção do erro pode ser uma mais-valia para o desempenho do aluno, mas prefiro utilizar a correção, informando como fazer bem logo após a

performance do aluno e, mais tarde, apontar os erros que este detinha anteriormente.

A primeira tarefa a desenvolver pelo professor prende-se com a observação do desempenho do aluno, seguida da identificação do erro na sua prestação. Uma vez conseguidas estas etapas, passa para a fase da tomada de decisão (reagir ou não; prestar um encorajamento ou uma informação). Se a opção tida é a de agir em conformidade com o que viu, então o professor fornece o feedback pedagógico, selecionando a sua tipologia imediatamente. Após isto, observa uma ou duas vezes as mudanças no comportamento motor do aluno e fornece um novo FB em congruência com o que acabou de observar. A este conjunto de etapas chamamos o ciclo do *feedback*.

Este foi um tema diversas vezes discutido no nosso núcleo de estágio, pois todos concordávamos com a sua importância. No entanto, nem sempre conseguíamos levar o ciclo até ao fim, pois a necessidade de atenção constante a todos os elementos da turma retirava-nos tempo para esperar que o aluno realizasse novamente a tarefa. Diversas vezes debatido e tentando arranjar estratégias optei por uma bastante simples que me permitiu verificar e cumprir o ciclo do FB. Sempre que fornecia algum FB a um aluno, pedia para ele realizar o movimento logo de seguida, passando à frente dos colegas. Apesar de não ser muito justo para os outros que aguardavam a sua vez, esta foi a única solução que encontrei para conseguir rever o desempenho do aluno e fornecer-lhe um juízo de valor acerca da sua última prestação, mantendo, em simultâneo, toda a turma sob minha supervisão. Assim os alunos que aguardavam a vez também podiam ver a execução do colega e considerá-la uma demonstração, que após o meu feedback de retorno, percebiam se era uma correta ou de aprendizagem.

Uma outra questão sobre esta temática prende-se com a quantidade e a frequência que o professor fornece feedback's. Este deve ser "relativamente frequente, sendo desejável que o praticante receba uma quantidade apreciável de informação (naturalmente de qualidade) acerca das suas ações motoras." (Mesquita, 2009).

As minhas sessões abundavam em feedback's, pois considero que potenciam a aprendizagem dos alunos.

4.2.3.6. Tomada de decisão

“A tomada de decisões situa-se em todos os níveis da intervenção do professor” (Mialaret, citado por Matos, 1993a) e obriga a que este esteja preparado para agir em conformidade com a situação real.

É certo que “é ao professor que cabe decidir o que vai fazer com os seus alunos” (Matos et al, 1993b), pois é este o responsável pelo processo de ensino – aprendizagem. No entanto, todas as decisões que este toma devem ser dotadas e baseadas em conhecimentos, quer relativos aos conteúdos, quer respeitantes às metodologias. Sendo o ensino repleto de situações imprevisíveis, por melhor que o planeamento seja, poderá haver sempre algum acontecimento que exija um reajustamento imediato. Segundo Matos et al(1993b), as decisões que o professor toma relacionadas com o aluno e a própria matéria de ensino, refletem a sua condição, baseada nas suas convicções pessoais sobre a sua atividade. Isto mostra que a atuação do docente depende do profissional em questão e dos alunos, assim como das condições de ensino, das situações envolventes e das necessidades percebidas.

Durante o processo de ensino, o professor está constantemente a decidir. Ora na fase de planeamento, ora na fase da sua concretização. E é aqui, aquando a realização do ensino, que carece uma capacidade de responder em tempo real aos acontecimentos imediatos. Perceber a essência da sessão e saber lidar com as situações são aspetos essenciais para se tomar a decisão mais acertada.

Rapidamente adquiri a noção de que dirigir a minha aula apenas segundo o planeamento, tentando cumprir à risca tudo o que estava proposto inicialmente, era um erro tremendo. Não foram necessárias muitas aulas para

perceber que um professor tem de reajustar constantemente as situações que encontra na aula, quer sejam estruturais ou comportamentais.

Com a evolução da minha experiência, fui desenvolvendo cada vez mais confiança e o receio de alterar o planeado foi completamente ultrapassado. De facto, aconteceram várias situações em que me vi obrigada a alterar completamente o planeamento e, felizmente, tive capacidade para reajustar a aula às condições permitidas e ao material disponível.

Os reajustamentos foram bastantes, pois assim que reparava nalgum pormenor que não potenciava a conquista dos objetivos que tinha proposto, não temia em intervir, mudar, adaptar, enfim optar pela solução mais produtiva.

Com o decorrer do ano letivo também fui reunindo mais conhecimentos que me possibilitavam planear de forma mais direcionada, em prol de situações que eu já previa que aconteceriam e, por isso, as alterações ao meu planeamento foram diminuindo.

4.2.4. Avaliação

Avaliar é, essencialmente, verificar se os resultados foram alcançados ou, melhor dizendo, verificar até que ponto as metas previstas foram atingidas. Como tarefa integrante do processo de ensino – aprendizagem, o professor tem de avaliar a prestação dos alunos em distintos momentos, com o objetivo de classificar o seu desempenho e retirar ilações sobre a forma como estruturou e organizou o processo.

Tal como eu previa, esta tarefa, de entre tantas outras da responsabilidade do professor, evidenciou-se mais difícil que o aparente. Embora conhecedora de diversas ferramentas como as listas de verificação e as escalas de apreciação, que tornam a avaliação mais segura e eficaz, receava não conseguir controlar toda a turma nestes momentos em que a minha atenção tinha de estar focada e direcionada para uma situação em concreto. Afigurava-se um encargo muito exigente! Seria eu capaz?

Conseguiria ter o controlo sobre todos os alunos, mesmo quando a minha atenção estava dirigida para pormenores tão concretos?

Conseguir observar todos e tantos alunos, incluindo as suas prestações no coletivo e individualmente revelou-se, de facto, um processo trabalhoso e complexo.

Pretendia realizar uma avaliação exata dos comportamentos dos alunos, o que implicava automaticamente a responsabilidade deles. Cumprir a tarefa de modo a demonstrar a aprendizagem tida era sua obrigação.

Quando se fala em avaliação, inconscientemente, remetemos o seu significado unicamente para a atribuição de notas às prestações do estudante, a sua vertente mais quantitativa, a sua classificação. Obstante a esta ideia, encarei todas as tarefas de avaliação também como uma ponte que me dava acesso a informações sobre o processo de ensino que vinha realizando. Estes esclarecimentos serviam-me como um meio de regulação e de controlo das práticas de ensino.

Antes de proceder a qualquer avaliação é necessário estabelecer critérios de que nos auxiliam a pontuar o desempenho. Os critérios de êxito que propomos como objetivos podem ser aplicados também para regular a avaliação, isto é, os critérios pelos quais o rendimento é guiado podem e devem ser os mesmos que dirigem o teste. Ao definirmos critérios estamos, em simultâneo, a reforçar o ensino pois conseguimos traçar uma meta específica para o aluno se focar e procurar a sua conquista. Não menos importante é também o auxílio que os critérios estabelecidos trazem para o discurso e intervenção do professor, pois podem ser usados na própria instrução da tarefa ou aplicados no feedback. (Siedentop, 1991). Estes aspetos tratados com antecedência eram sempre partilhados com os estudantes, tendo em vista uma maior responsabilização destes no momento da prova.

Tentando nunca promover um distanciamento entre a instrução e exercitação da avaliação do ensino, procurei que as atividades teste se assemelhassem às das tarefas já experienciadas anteriormente, para que os alunos se sentissem confortáveis. A minha pretensão baseava-se em colmatar o clima de nervosismo que os alunos mostram normalmente em situações de

maior pressão. Estando familiarizados com a tarefa, os alunos conseguem desempenhos de maior rendimento. Recorrendo a tarefas de diversas características, de caráter analítico, formas jogadas e adaptadas, assim como em jogos e competições próximas das reais, as minhas propostas para verificar o estado de competência dos alunos não eram desconhecidas dos mesmos. Claro está que, em situação de jogo, os imprevistos surgem e as situações são ocasionais, mas aqui o objetivo prende-se com a capacidade de o aluno reagir e saber aplicar os conteúdos de forma apropriada ou, a par deste, colher informações sobre o desempenho em grupo, quer do ponto de vista técnico, quer tático.

Os testes teóricos realizados ao longo do ano (um por período) mostraram-se cruciais para avaliar o conhecimento dos estudantes sobre conceitos cognitivos da matéria. Apesar das condições em que os testes foram realizados (no chão do ginásio) e a avaliação poder ficar comprometida devido a estas (espaço inadequado para a tarefa), tal não se sucedeu. Como já é usual os professores de Educação Física realizarem os testes teóricos no ginásio, os alunos já sabiam como funcionava a organização. Contudo, para manter uma distância razoável entre eles, de forma a não espicaçar a vontade de espreitar o teste do colega, dispus os alunos em xadrez, da mesma forma que era usual eles serem distribuídos pelo espaço para a realização do aquecimento. Assim estavam minimamente organizados para conseguirem concentrar-se e fazer a prova.

No verdadeiro sentido do ato de avaliar está implicada a capacidade do professor em mediar e regular a aprendizagem pretendida nos quatro domínios transdisciplinares. Não chega testar os desempenhos práticos dos alunos. Se os outros domínios têm objetivos traçados no planeamento, a avaliação tem de os abranger com o intuito de saber se foram alcançados.

Um dos maiores estorvos nesta etapa relacionava-se com a atribuição de níveis aos estudantes. Distingui-los segundo uma escala de classificação tão reduzida (de 1 a 5) mostrou-se uma dificuldade acrescida.

“A classificação deve ser realizada através de padrões e normas ou critérios de referências que permitam estabelecer, cientificamente, diferentes

níveis de conhecimento ou habilidades, possibilitando agrupar indivíduos de uma forma homogénea” (Gerald, 2005). O meu receio prendia-se com a possibilidade de não ser justa, pois a margem para conseguir distinguir os alunos não era muito vasta, variando apenas de 1 a 5. Se os rendimentos que apresentavam eram merecedores de distinção, então os níveis não se deviam igualar. Não havendo outra solução possível, tive mesmo de ir contra este meu sentimento e classificar os estudantes mediante a escala do Ensino Básico.

“Entende-se, hoje, que a avaliação é uma atividade subjetiva, envolvendo mais do que medir, a atribuição de um valor de acordo com critérios que envolvem diversos problemas técnicos e éticos” (Rosado [sd]). Não só os resultados práticos fizeram a nota do aluno. A entrega, o empenho, o interesse e o comportamento foram, diversas vezes, os aspetos que decidiram uma nota. Quanto a mim, não ensinamos só a “correr e a saltar” como se diz na gíria, formamos cidadãos e, portanto, temos de valorizar os comportamentos que respeitam as regras e as normas que implicamos na nossa atuação, que transmitimos que ensinamos no decorrer do processo de ensino.

Outro aspeto relacionado com as notas prende-se com os níveis negativos. Na nossa disciplina, atribuir um valor negativo a um aluno é algo que qualquer interveniente educativo considera estranho e, por isso, a sua justificação tem de ser bem mais fundamentada e detalhada que a apresentada no caso de outras disciplinas como Português ou Matemática. Não por esta razão, mas porque a minha turma era bastante competente e revelou sempre uma enorme aptidão para a minha disciplina, não classifiquei nenhum aluno negativamente em nenhum dos períodos letivos.

Com a avaliação dos alunos consegui, por consequência, avaliar a eficácia da minha intervenção, assim como o alcance dos objetivos. Medindo o impacto da minha acção nos resultados mostrados pelos alunos, compreendo melhor a minha aula e, assim, posso verificar se as atividades e a própria organização destas foram adequadas e eficazes para as metas específicas traçadas na fase de planeamento.

4.2.4.1. A cada momento, uma avaliação – Diagnóstico, Formativa e Sumativa

Os momentos de avaliação podem acontecer em diferentes fases do processo, mediante as necessidades e os propósitos que imperam. Nesta lógica, no início de cada período letivo realizei todas as avaliações diagnósticas das modalidades a lecionar nesse mesmo período. Assim, consegui averiguar os conhecimentos e as competências de cada aluno para adaptar da melhor forma o ensino ao nível da turma. Com vista a proceder a uma avaliação segura e eficaz elaborei grelhas organizadas e sistematizadas, consoante os conteúdos próprios de cada modalidade, que permitiam um rápido e fácil registo dos vários parâmetros.

“A avaliação diagnóstica como o próprio nome indica, é realizada no início da unidade didática e serve para o professor ter uma noção das capacidades, do conhecimento, identificar as maiores dificuldades e outras valências dos alunos na referida modalidade. Assim, com os dados daí resultantes será possível planear a unidade temática, de acordo com o nível de aprendizagem dos alunos.” (Excerto da avaliação diagnóstica da modalidade de Voleibol).

“Com esta avaliação, pude constatar que o programa nacional não está ajustado para o nível dos alunos, pelo que alguns conteúdos não serão lecionados, para assim poder privilegiar outros tantos, que a meu ver são mais importantes para a essência do jogo de Andebol.” (Excerto da avaliação diagnóstica da modalidade de Andebol).

“Pude constatar que o género feminino está mais atrasado que os rapazes, principalmente na relação com bola. Sendo assim, após uma análise dos resultados obtidos nesta avaliação, trabalharei nas aulas em dois níveis: Elementar I e Elementar II.” (Excerto da avaliação diagnósticas da modalidade de Futebol).

Todos os excertos acima transcritos mostram claramente a importância desta avaliação. A organização do ensino faz-se a partir desta, pois é a forma que permite recolher informações sobre os alunos. Como estes são o foco do meu ensino, estruturei-o de acordo com eles.

A avaliação formativa foi realizada durante o ano inteiro, informalmente, isto é, não existia um momento combinado com os alunos para me mostrarem os seus desempenhos e eu os avaliar, mas eu executava esta avaliação em algumas sessões. Este género de avaliação permitiu-me que continuamente recolhesse informações sobre os alunos. A perceção da resposta à tarefa foi maior e assim pude ajustar as estratégias ao desempenho da turma. A observação foi o meio que utilizei para reunir informações sobre o estado do aluno ao longo do processo de ensino.

Um outro tipo de avaliação foi tido no momento final de cada Unidade Temática, a fim de determinar o nível de sucesso a que o aluno chegou no ciclo de aprendizagem de uma matéria específica. Formalmente organizada, destinei as últimas sessões de cada ciclo de ensino de uma modalidade para esta avaliação, a sumativa. Serve no fundo para fazer um controlo formal e certificar a evolução dos alunos.

Em cada período letivo uma avaliação específica da Condição Física, utilizando a Bateria de Testes do Fitnessgram.

No início do primeiro período a avaliação foi feita com o intuito de “avaliar o estado do indivíduo ao iniciar a programação” e para “detetar deficiência(s), permitindo uma orientação para superá-la(s)” (Fontoura e Abech, 2008). Após este teste inicial, consegui analisar os dados recolhidos e planear o treinamento da condição física para ano letivo.

No segundo período, sensivelmente a meio, pelo facto de os alunos estarem mais treinados e não ser um momento de retorno de férias, procedi novamente à realização dos Testes do Fitnessgram, com a intenção de

perceber se o meu planeamento estava ajustado e de “acompanhar o progresso do indivíduo” (Fontoura, 2008).

No último período, com a pretensão de retirar conclusões sobre a forma como resultou o meu plano adaptado aos alunos, testei-os novamente segundo os testes da Bateria e percebi a clara evolução que demonstraram ao longo de todo o ano. Todos, sem excepção, se encontravam na Zona Saudável de Aptidão em todas as provas testadas.

4.3. Participação na Escola

4.3.1. Eu, um elemento da escola

Consciente de que a atividade do professor não passa só pela ligação que estabelece com os seus alunos em contexto de aula, procurei integrar-me o melhor possível com os restantes elementos que fazem parte da comunidade Escolar. Conhecer, partilhar ideias e manter-me ativa nas vivências da instituição fazia parte das minhas pretensões. Além da competência docente a provar e a desenvolver, outras competências se mostraram “igualmente fundamentais, como a flexibilidade, a resolução de problemas, a criatividade, a colaboração, a empatia, a capacidade de lidar com a complexidade e o gosto pela aprendizagem” (Lima, 2008).

A primeira vez que entrei na Escola Básica 2.3 de Gondomar senti-me como que a viver um sonho. Estava a acontecer, era real! O momento de ser professora tinha chegado. Os olhares curiosos que nos diziam “os estagiários deste ano” deixavam-me apreensiva. Meia perdida pelas instalações, sem saber bem a quem me dirigir para perguntar pelo professor Marco Bastos, o coração ia batendo mais forte, ansiosa pelo primeiro contacto com aquele me acompanharia e tanto me ensinaria no estágio profissional.

Por fim, os meus colegas estagiários chegaram à escola e, todos juntos, conseguimos orientar-nos e encontrar o professor cooperante. Recordo esta

reunião informal como se tivesse acontecido ontem. A disponibilidade, a forma cordial com que nos tratou e a certeza que nos transmitiu de que tudo correria bem, acalmou-me. Fez questão de frisar que seríamos tratados tal e qual os restantes professores, que naquela instituição não existiam “moços de fotocópias” e, portanto, não seríamos tratados como tal.

Foi uma luta para conseguir sentir-me à vontade na sala dos professores. Sabendo que a influência ou a capacidade de orientar o desfecho das interações sociais requerem tato e autodomínio (Goleman, 1995), precisei de algum tempo para me sentir “em casa” naquele espaço, para me conseguir movimentar pelo espaço e utilizá-lo como qualquer outro professor, apesar de todos fazerem questão de nos dar as boas-vindas e desejar felicidades para o ano trabalhoso que se avizinhava.

As seguintes idas à escola foram apenas com o propósito de reunir, ora com o Grupo Disciplinar, com o Departamento, ora com o Conselho de turma. Em todas elas conheci novos professores com quem ainda não tinha tido a oportunidade de me cruzar. Uns rostos muito sorridentes e afáveis, outros mais cerrados e sisudos. Uns muito disponíveis para trabalhar com uma estagiária, outros que se mostravam desagradados por ter de partilhar os seus conhecimentos com uma professora em estágio.

“A capacidade de guiar as emoções próprias e as dos outros, de as discriminar e utilizar essa informação para pensar e agir” (Estrela, 2010), resultam em sucesso. Certo é que, tanto uns, como outros, me fizeram perceber que tinha de conquistar o meu lugar no corpo docente. Não esquecendo, porém, que imperava a necessidade de respeitar e manter aquilo que geria e baseava a comunidade onde estava a ser acolhida (Caires, 2001).

O acanhamento inicial que não me deixava fazer mais que um simples sorriso que omitia ideias e sugestões, teve de ser ultrapassado. A minha identidade tinha de passar de “a estagiária” para a “Andreia, professora de Educação Física do 7ºA”.

4.3.2. Participação nas atividades desenvolvidas

No sentido de promover uma maior interação Escola – alunos, o grupo de Educação Física traça, no início de cada ano letivo, um calendário de atividades a desenvolver. Fomentar o gosto pela prática Desportiva, assim como proporcionar momentos de prazer e alegria à comunidade escolar, era o objetivo.

Na primeira reunião de grupo disciplinar as atividades ficaram delineadas, assim como a do grupo de estágio. Apontadas as datas e os conteúdos dos eventos, também se definiu quem seriam os professores a organizar cada um deles. Neste momento começaram a surgir, entre nós estagiários, muitas ideias para outras atividades a desenvolver. Contudo, rapidamente nos apercebemos de que seria impossível colocá-las em prática, devido à normal gestão dos espaços e de tempo disponível na instituição para este tipo de atividades.

Perante o leque variado de atividades planeadas, participando em todas elas nas diferentes fases de conceção, organização e concretização, pudemos retirar experiências e informações bastante enriquecedoras para o nosso estágio. Para os professores mais experientes, algumas tarefas revelavam-se tão fáceis de realizar, que eles pareciam nem se esforçarem muito para as laborarem com sucesso. Tentei ao máximo basear-me em todos os conhecimentos que ia conseguindo recolher, de forma a engrandecer a minha capacidade de organizar o mesmo tipo de acontecimentos.

Tive o privilégio de participar em quase todas as atividades planeadas, mesmo nas que se realizaram fora da escola. No entanto, a minha prestação foi mais pertinente nas caminhadas à Serra de Valongo e ao Monte de Santa Luzia. Mais na parte de concretização das atividades, tive várias responsabilidades: gerir os alunos, os seus comportamentos e horários a cumprir nos pontos de encontro. Numa das saídas tive ainda que acompanhar os alunos durante todo o percurso, pois havia materiais a recolher e informações a dar-lhes, a cada etapa que iam ultrapassando.

A outra atividade em que intervimos mais na parte da sua concretização foi o Torneio de Futsal Interturmas do 5º ano, onde *“colaborei nas competições masculinas. A minha atuação foi mais no sentido de preparar sempre as equipas que de seguida entrariam em campo, para não dar lugar a perdas de tempo desnecessárias. Os resultados foram afixados numas folhas de registo, visíveis a todos, pelo que facilmente se sabia quem jogaria a posteriori.”* Participei então mais na parte da gestão dos alunos, procurando mantê-los sempre o mais sossegados possível, por forma a não condicionarem de forma alguma o jogo que decorria. Ao informar os alunos de quando jogariam, o próprio torneio tornou-se mais dinâmico, no sentido de estarem sempre preparadas as turmas que jogariam de seguida, não havendo assim tempos mortos na transição entre jogos.” (Excerto da reflexão da actividade “Torneio de Futsal”)

4.3.3. O “Dia B”

Escolher a atividade que iria ficar a cargo do nosso grupo de estagiários não foi tarefa fácil. De um aspeto tínhamos certeza, queríamos englobar todos os anos de escolaridade abrangidos pela Escola Básica de Gondomar. Após uma prolongada troca de ideias e perante a chegada das obras à escola, chegamos a uma conclusão: já que há alguns anos que não se realizava um torneio de Street Basket na escola, a nossa atividade poderia também passar por aí. Mas... para todos os alunos? Para todos os anos? Achamos que não. Seria apenas mais um torneio que nada de novo traria.

O facto de começarmos (estagiários) a pensar a atividade muito antes da sua data de concretização, permitiu-nos estruturar todo o envolvimento para que ocorresse com sucesso. Muitos foram os temas discutidos no núcleo de estágio da escola (estagiários e cooperante), assim como com os restantes colegas do grupo de Educação Física que, por terem já uma experiência acrescida neste tipo de eventos, nos auxiliaram em algumas regras que propusemos para os jogos, com fim criar de uma maior dinâmica e melhor

compreensão das mesmas quer para os alunos, quer para os árbitros responsáveis.

Optamos então por realizar jogos pré-desportivos da parte da manhã, para o 5º e 6º ano, e, na parte da tarde, o tal torneio de Basquetebol para o 7º, 8º e 9º ano. Todos dentro do ginásio. O nome da actividade surgiu naturalmente... um dia destinado ao Basquetebol, o “Dia B”.

Todo o planeamento e organização foram da nossa inteira responsabilidade. Muito trabalhoso, de uma complexidade enorme, a nossa dedicação teve de ser acrescida. Queríamos mostrar que conseguíamos e por isso demos o nosso melhor em todos os momentos.

O nosso intuito era trazer para a escola uma actividade diferente. E foi isso que arrepiou muitos dos nossos colegas professores do grupo disciplinar. Receosos, mas ao mesmo tempo confiantes no nosso trabalho, apoiaram-nos sempre e mostraram-se disponíveis caso necessitássemos de qualquer ajuda. A cada reunião de grupo, nós estagiários, mostrávamos os preparativos e falávamos sobre as nossas intenções, o que ia sossegando os restantes elementos.

Tínhamos constantemente o receio de falhar em algum ponto. Porém, este era menor a cada pormenor pensado e tratado. O nosso esforço tinha de resultar em sucesso...

Saber trabalhar em grupo foi, sem dúvida alguma, o nosso ponto forte. Dividir tarefas, aconselhar, apoiar... total entrega dos três estagiários para a realização da actividade. Não esquecendo, obviamente, a disponibilidade do professor cooperante e do coordenador de grupo, que desde início foram incansáveis – *“prestaram uma ajuda excepcional aos nos auxiliarem na construção de uma folha Excel que permitia somar pontuações de forma automática”* e a dos restantes professores nas inscrições dos alunos – *“As fichas de inscrição teriam de ser entregues aos professores da disciplina para que recolhessem os nomes dos participantes, com fim de disponibilizar as mesmas nos livros de ponto da turma”* (Excerto da reflexão da actividade do “Dia B”).

De facto, foi uma das tarefas do estágio profissional que maior tempo levou e que mais exigiu de nós. Contudo, a sensação de vitória foi deliciosa. Tínhamos conseguido... com sucesso!

A prestação dos alunos, o entusiasmo com que viveram a nossa atividade, deixou-me encantada!

“O “Dia B” foi um sucesso. Todas as atividades propostas para o momento foram cumpridas conforme o rigoroso planeamento e, portanto, o balanço foi positivo.

Os professores e funcionários envolvidos opinaram que o dia esteve muito organizado e que não surgiram problemas nenhuns em nada que tivesse sido preparado.”

(Excerto retirado do relatório das atividades desenvolvidas)

4.3.4. As ações de formação concebidas – uma experiência excepcional

Saberem que eu jogava Hóquei Patins despertou, desde cedo, um interesse pela patinagem na escola junto dos restantes professores do grupo de Educação Física.

Um dia, no meio de uma conversa informal, eis que surge um convite bastante pertinente por parte do professor cooperante e do coordenador de grupo – Não estarias interessada em dar-nos umas luzes sobre patinagem? Podias fazer uma ação de formação...que dizes? – Ainda que receosa, aceitei o desafio.

Pensar no momento assustava-me. O público-alvo deixara de ser os meus jovens do 7º ano e eram agora professores, com muitos mais anos de prática, com muita experiência, muitas vivências. Seria eu capaz de os ensinar também?

Ora, tinha apenas de me focar na preparação da formação, para que tudo corresse da melhor forma. Procurei, investiguei, tracei planos. Revi vezes sem conta todos os meus conhecimentos sobre a matéria de patinagem. Chegava sempre à conclusão de que tudo estava bem delineado e que não havia o porquê de fracassar neste novo desempenho, nesta nova tarefa que eu

esperava ser competente. No entanto, a ideia de estar perante todos os professores a mostrar aquilo que eu tão bem sabia, deixava-me muito nervosa. Eram sensações ambíguas: por um lado segura, confiante pois detinha os conhecimentos necessários para poder ensinar sobre a patinagem, quer a nível de conteúdos e sua progressão, quer a nível de metodologias e tarefas apropriadas. Por outro lado, eu...uma simples estagiária a enfrentar um público de patentes, era assustador.

Liberada a possibilidade de comprar novo material para as aulas de Educação Física, o professor Jorge, coordenador do grupo disciplinar, um grande impulsionador e defensor da necessidade de inovar, de trazer novas modalidades para as escolas, decidiu comprar uns kits de uma modalidade ainda um pouco desconhecida: Unihóquei.

Como seria de esperar, por algumas (ainda que reduzidas) semelhanças com a modalidade que eu pratico, surgiu um outro convite – E uma formação de Unihóquei? Estarias disposta?

Ainda não se tinha realizado uma e já me propunham outra? Obviamente...desafio aceite!

Passar por todas as fases de planeamento novamente e rever vezes sem fim o que estava planeado. Mas desta vez, a necessidade de investigação foi acrescida. Já conhecia a modalidade, sabia as regras e os principais conteúdos. Agora era fundamental procurar mais sobre a modalidade e confirmar os meus conhecimentos (ver encadeamento dos conteúdos na acção de formação em Anexo 7).

Não poderiam ter decorrido de melhor forma. Foram um completo sucesso. Saber-me e sentir-me capaz de apresentar duas modalidades, os seus conteúdos e as suas metodologias perante um grupo de profissionais experientes afinal não foi tão difícil. Certo é que me preparei com afinco para que a formação fosse um sucesso. Quando o trabalho de retaguarda é realizado de forma exaustiva, o resultado só pode ser positivo.

Os elogios que recebi pela minha postura, pelo meu saber estar, pelo meu à vontade completaram a minha sensação de competência.

“Gostei da forma descontraída mas profissional como te colocas no centro da ação mesmo com colegas com muitos mais anos de experiência que tu. Gostei da forma estruturada (do mais fácil para o mais difícil, do mais simples para o mais complexo) como apresentaste a ação. Gostei de experimentar o jogo “ao vivo e a cores. Vais longe! É uma premonição, mas simultaneamente um desejo”

Estas palavras foram-me dirigidas pelo coordenador de grupo, o que me deixou surpreendida e muito orgulhosa. Ver reconhecido todo o meu trabalho, todo o esforço e dedicação que tive para preparar toda a ação foi uma grande satisfação.

Afinal tinha sido capaz, tinha sido competente no desempenho da função.

4.4. Desenvolvimento Profissional

Investigar e procurar outros recursos para além da formação inicial que o professor tem, faz parte do querer ser competente, do desenvolver as suas capacidades na profissão que assume. Sendo uma construção pessoal, ainda que profissional, o professor imprime no seu trajeto um cunho que medeia a sua competência no exercício das suas funções. O estágio profissional, ainda que parte integrante da minha formação inicial foi, até então, a etapa e a vivência que mais contribuiu para o meu desenvolvimento como professora de Educação Física.

Como tal, não posso deixar de referir, no âmbito desta temática, a experiência mais enriquecedora que vivenciei. A implementação de um outro modelo de ensino mostrou ser uma das vivências mais marcantes e produtivas deste ano tão importante na formação dos professores.

A aplicação do Modelo de Educação Desportiva foi, sem dúvida alguma, um grande contributo para o meu desenvolvimento profissional.

4.4.1. Experiência de Ensino – Aplicação do Modelo de Educação Desportiva

Durante o estágio profissional na Escola E/B 2.3 de Gondomar, sensivelmente a meio do 2º período letivo, implementei o Modelo de Educação Desportiva (MED) na modalidade de Basquetebol, na turma do 7º A.

O desenrolar deste modelo mostrou-se muito produtivo e, por isso, optei também por o aplicar nas modalidades de Voleibol e Unihóquei, ainda que de uma forma adaptada. A carga horária disponível não era tão acrescida quanto tinha sido na modalidade de Basquetebol e então tive de suprimir alguns aspetos do modelo para assim garantir que os alunos aprendiam efetivamente com qualidade.

Despertar ainda mais o interesse dos alunos para as aulas de Educação Física, enriquecer as sessões e enaltecer os valores inerentes às atividades desportivas foram os principais propósitos que me levaram a querer implementar este modelo de ensino. A perspectiva de poder experimentar novas metodologias e de poder testar e conhecer melhor novos métodos de ensino era aliciante!

4.4.1.1. O Modelo de Educação Desportiva

Na procura da “implementação de práticas propiciadoras de experiências desportivas autênticas”, em 1982, Siedentop propôs a criação do Modelo de Educação Desportiva (MED) (Mesquita, 2009b). O seu propósito, além do didático, consistia em proporcionar momentos de experiência desportiva autêntica aos discentes, durante os quais pudessem adquirir conhecimentos e valores próprios da modalidade em questão.

O modelo é um exemplo de renovação e de preservação do potencial educativo dos jogos (Siedentop, 1987). Trazê-lo para as escolas permite aos professores proporcionarem aos alunos um lugar onde podem experimentar e desenvolver as características essenciais do desporto, lugar esse que se rege pela competência, literacia desportiva e pelo entusiasmo pelo desporto.

A competência define-se pela capacidade de o aluno dominar as habilidades de forma a conseguir competir de modo positivo com um comportamento adequado ao nível de prática em que se encontra. Competente é, portanto, aquele que manifesta domínio sobre as suas ações cognitivas e motoras. A literacia desportiva, que se caracteriza pelo aluno que adquire cultura desportiva e que significa que “conhece e valoriza as tradições e os rituais associados ao desporto” (Mesquita, 2009b). O aluno entusiasta é aquele que promove a qualidade e a autenticidade da prática desportiva, tem um comportamento apropriado e protege a cultura desportiva (Kirk, 2006).

Este modelo integra características do desporto institucionalizado, nomeadamente a época desportiva, que vem substituir a Unidade Temática; a filiação (promoção da integração dos alunos em equipas e, por isso, o desenvolvimento do sentido de pertença ao grupo); a competição formal mediada por um quadro competitivo elaborado logo no início da época que permite a igualdade de oportunidades, atribui classificações em equipa e individual e enfatiza ainda o fair-play; o registo estatístico que é realizado serve para dar relevo à competição; a festividade e os eventos culminantes que elevam e premeiam a colaboração e a aprendizagem de todos (Siedentop, 1994).

A inclusão deste modelo nas escolas visa organizar o ensino no sentido de proporcionar, aos alunos, uma prática muito aproximada do contexto real. O foco da metodologia está direcionado para a autenticidade de uma verdadeira época desportiva, onde constam equipas, capitães, treinadores, árbitros, cronometristas, jornalistas, estatísticos, entre outros (Graça, 2008). Sendo o MED um modelo inclusivo, este procura diminuir os fatores de exclusão propondo que todos participem ativamente no ensino (Hastie, 1998). Através dos diferentes papéis a desempenhar, os alunos assumem distintas responsabilidades e esforçam-se para dar um contributo satisfatório à sua equipa. A possibilidade de todos poderem aprender efetivamente é criada neste processo de educação desportiva. Aqui, a oportunidade de desenvolvimento de competências motoras, cognitivas e sociais é para todos.

Para que todos pudessem desenvolver as suas capacidades motoras, não se escondendo atrás de outros papéis que não o de atleta, optei por uma rotatividade de funções de aula para aula. A cada sessão os alunos tinham diferentes papéis e, assim, podiam aprender e desenvolver todas as suas competências.

O entusiasmo pela prática é acrescido, o sentido de pertença a um grupo cativa e motiva o aluno para o desempenho das diferentes tarefas. Até mesmo os grupos menos dotados e as raparigas (normalmente menos confiantes) sentem que trabalham e aprendem mais. Dando um contributo

importante para a equipa acabam também por se divertiram mais (Hastie, 1998).

A autonomia e a responsabilidade conferida aos alunos é sentida e demonstrada, cada vez com maior afinco, no decorrer do MED. A passagem pelos papéis de treinador e de árbitro apelam diretamente a estes aspetos no sentido de terem de ser os alunos a liderar o momento, a imporem-se perante os outros de forma respeitosa e confiante.

4.4.5.2. A implementação do MED – as tarefas subjacentes

Aceitando então o desafio de experienciar outras formas de transmitir, apresentar e ensinar a matéria aos alunos, outras tarefas de conceção e planeamento tiveram de ser realizadas.

O tratamento didático das modalidades a lecionar mostrou-se extremamente necessário. Conhecer pormenorizadamente a modalidade e os seus níveis de ensino era crucial.

A primeira etapa foi proceder a uma avaliação diagnóstico dos alunos para poder estruturar a época desportiva (Unidade Temática transformada). Perceber as competências iniciais dos alunos era fundamental para adaptar o ensino de forma a potenciar as suas aprendizagens.

Com as informações recolhidas na primeira aula, procedi então à estruturação da época desportiva. Nesta tracei os planos relativos à sua duração, à composição das equipas e quais os papéis e as funções a atribuir. A gestão do espaço e material também teve de ser pensada cuidadosamente para que na altura da sua implementação não ocorressem eventos que prejudicassem o bom funcionamento da sessão. Tive ainda de elaborar os manuais de árbitro e treinador, que fui divulgando à medida que a época evoluía, num blog também criado por mim (<http://turma7amed.blogspot.com/>).

O blog permitiu-me uma interação contínua fora do contexto de aula. Assim, consegui que todos os alunos se envolvessem de forma ativa nas

sessões. Colocava no blog, de forma antecipada, todas as informações necessárias para a aula, tais como os papéis a desempenhar por cada um, as tarefas a realizar, os conteúdos a exercitar e alguns exercícios de maior complexidade, para rentabilizar melhor o tempo da sessão. Mostrou-se um instrumento muito proveitoso e possibilitou uma maior dinâmica no modelo.

4.4.5.3. Desenho da Época Desportiva

O desenho da época desportiva foi traçado para as distintas modalidades em que implementei o MED, consoante as características próprias do desporto em si (ver exemplo em Anexo 1).

4.4.5.3.1. Seleção do Desporto

O primeiro passo foi selecionar a modalidade a lecionar.

Com a informação proveniente das avaliações iniciais dos alunos, pude perceber o nível em que eles se encontravam e então adaptar os conteúdos da modalidade às necessidades mostradas.

4.4.5.3.2. Duração da época

Atendendo à planificação anual das modalidades a abordar foi possível dispor de um total de dezanove aulas para a implementação do MED na modalidade de Basquetebol.

Como a carga horária disponível não era abundante, nas outras modalidades em que adaptei o MED, a duração da época não pôde ser tão extensa. Contudo, também não foram tão reduzidas quanto as outras UT das restantes modalidades abordadas.

O ideal é, certamente, cerca de dezanove ou vinte aulas. Esta duração permite que os alunos aprendam efetivamente e desenvolvam as suas competências com primazia. Nos casos em que tive apenas cerca de doze e treze aulas para implementar o modelo, senti que ficou sempre alguma qualidade por desenvolver, assim como o entendimento sobre o jogo não foi tão grande quanto no da modalidade de Basquetebol.

4.4.5.3.3. Elaboração das equipas

Criei as equipas de forma heterogénea para possibilitar uma aprendizagem cooperativa e, em simultâneo, garantir equipas equilibradas entre si para que a competição fosse também ela equilibrada.

A elaboração das equipas foi feita por mim, baseada em diversos critérios: o género, as capacidades cognitivas e sociais e o nível de habilidades que o aluno detinha inicialmente.

Assim, os grupos formados eram heterogéneos no seu seio, mas homogéneos entre si. As diferenças dentro da própria equipa elevam a aprendizagem por cooperação e a interajuda, aspetos que eu queria ver desenvolvidos na minha turma.

Quatro equipas de sete elementos cada, com vista a ter sempre alunos suficientes para que existissem, no máximo, dois jogos em simultâneo (quando o espaço o permitisse) e, ainda assim, ter elementos suficientes para o desempenho de todas as funções de apoio à competição.

Mais tarde, junto dos alunos, quando foram informados sobre a composição das equipas, este escolheram a cor que os iria representar, assim como o seu “grito de guerra”.

4.4.5.3.4. Espaço e material

Todas as equipas tiveram à sua disposição meio campo com tabela de basquetebol, rede ou baliza (dependendo da modalidade), sete bolas e t-shirts

de uma cor (esta foi acordada por cada equipa, tendo em conta as camisolas que já possuíam).

Tivera ainda ao dispor um blog que puderam consultar antes da aula, onde estavam disponíveis todos os documentos e informações necessários para a realização da mesma.

4.4.5.3.5. Papeis a desempenhar

Depois de construir as equipas foi importante determinar as funções de cada papel a desempenhar. O objetivo era que os alunos soubessem agir em conformidade com o que era objetivado em cada função.

Antes da aula, os alunos eram informados, através do blog, qual o papel que iriam ter na sessão. Optei por alternar os papéis dentro da própria equipa para todos poderem experimentar as diferentes tarefas e, objetivo principal, passarem todos pelo papel de líder do grupo.

O papel de árbitro foi sublinhado pela importância que este acarretava para a competição. Era importante que não tivessem medo de intervir e de se impor. Tinham de ser ativos tanto quanto possível, fazendo cumprir as regras.

Os capitães e treinadores, tendo a responsabilidade de liderar o aquecimento e/ou algumas tarefas de exercitação dos conteúdos, tinham de perceber a importância da sua atuação. Era essencial que conhecessem e se informassem sobre a matéria (através do blog) para poderem apoiar e auxiliar os restantes membros da equipa.

Alguns dos papéis referidos observavam os jogos e efectuavam registos dos mesmos em fichas destinadas para o efeito (ver anexos 2, 3, 4 e 6).

4.4.5.3.6. Formato da competição

A competição ocorreu ao longo de toda a época desportiva, com diversas jornadas. Em cada sessão haviam vários jogos e, quando possível, vários em simultâneo. Além do normal campeonato ao longo da época, procedi

à concretização da Taça da modalidade em questão, sempre na última sessão, aquando o Evento Culminante.

4.4.5.3.7. Pontuações

As classificações eram feitas mediante vários critérios. Não só os resultados dos jogos contribuían para pontuar. O desempenho dos árbitros e o fair-play demonstrado durante as competições eram pontuados. Assim, apelava a todos os aspetos que eu pretendia desenvolver com a turma.

Cada vitória somava um total de três pontos, o empate dois e a derrota 1 ponto. Achei importante pontuar também as derrotas pois, independentemente do resultado obtido, a equipa merecia que o seu esforço fosse valorizado de alguma forma.

4.4.5.3.8. Evento Culminante

Na última sessão, destinada a este evento, dava-se a realização de uma outra competição, a taça da modalidade.

O importante a reter deste evento era a cerimónia e os rituais que concretizavam. Aqui foram entregues os diversos prémios e diplomas pelo desempenho individual e em equipa.

A equipa que somar mais pontos ao longo da época foi a campeã. Assim como a que obtiver melhor pontuação nos jogos da taça será a vencedora da mesma.

A equipa com mais fair-play também foi premiada, já que era um dos objetivos da implementação do modelo.

Outros prémios como recompensa pelo esforço, dedicação, evolução e desempenho também foram atribuídos: árbitro mais justo, melhor marcador e jogador que mais evoluiu e equipa mais empenhada (ver exemplos de prémios em Anexo 5).

4.4.5.4. Funcionamento das equipas

Estando perante uma turma de 7^o ano, conhecendo os meus alunos e as suas características, achei que ainda não estavam preparados para serem completamente autónomos. Assim, optei por ser eu a delegar as funções e os papéis de cada elemento de cada equipa para cada sessão.

A minha intenção era, ao longo da época, conforme a evolução que demonstrassem, atribuir maior autonomia à turma. Sabendo de antemão que a falta de autonomia e de responsabilidade eram um problema identificado nas reuniões do conselho de turma, o meu objetivo era desenvolver estes aspetos o melhor possível.

A organização para as atividades não poderia ser autónoma logo de início. A minha intervenção era necessária e justificada. Ao informá-los antecipadamente, através do blog, das tarefas propostas para a sessão, os treinadores e capitães podiam pensar e compreender a atividade e, assim, no momento da aula, organizar rapidamente a sua equipa para o início da mesma.

A verdade é que todos manifestavam apreço por esta dinâmica e, por consequência, se empenhavam ao máximo para desempenhar com sucesso o seu papel.

Como os papéis na equipa não eram fixos, todos podiam vivenciar a liderança de um grupo. Esta minha opção revelou-se proveitosa pois até os alunos mais tímidos conseguiam libertar-se dos complexos e das inseguranças e agir de forma satisfatória.

Com esta escolha, os alunos com mais dificuldades motoras podiam contribuir para o sucesso da sua equipa no desempenho de outras funções, mas, por passarem pelo papel de atletas, melhoravam consideravelmente as suas competências motoras.

O clima de aprendizagem foi elevado, o entusiasmo era característica sempre presente em todo o decorrer da época. A cooperação, o sentido de pertença a um grupo, a união e o espírito de equipa estavam, de facto, valorizados.

4.4.5.5. Expectativas na implementação do MED

Aceite e encarado como um desafio, uma nova experiência, diferente de tudo aquilo que já havia vivenciado como professora até então, o MED afigurava-se como uma possibilidade (quase certeza) de adquirir novos meios para pôr em prática um ensino eficaz, que conduzisse os meus alunos a um patamar de competências elevado. Esperava que realmente contribuísse para a minha formação enquanto estagiária. Quanto mais experiência tiver, maior será o leque de conhecimentos que irei adquirir ao longo da minha vida.

Os valores inerentes ao MED incitavam-me a dar um passo em frente. Afiliação, integração, inclusão, cooperação, competição, fair-play, festividade, cultura desportiva, competência motora... eram verdadeiros atrativos que encaixavam perfeitamente na minha vontade de me aperfeiçoar enquanto docente. Poder proporcionar aos meus alunos um ambiente que exaltasse estas características era impossível de rejeitar.

Será que os resultados seriam significativos numa turma cujo aproveitamento era quase exemplar?

Estariam os meus alunos preparados para se envolverem de forma tão entusiasta nas aulas?

As tradições e os rituais seriam apreciados convenientemente pela turma?

Sendo uma novidade... a reacção seria de curiosidade, motivação ou desinteresse?

Eram questões que pairavam e, de certa forma, me deixavam ainda mais ansiosa para começar a aplicar o modelo.

4.4.5.6. Dificuldades sentidas

A autonomia e a responsabilidade exigida aos alunos mostraram ser, tal como eu previa, as minhas maiores dificuldades. Foi necessário apelar

constantemente à consciência de que eram eles a liderar as atividades para que agissem com confiança.

O envolvimento deles era exemplar, mas na hora de agir sentiam-se inseguros e questionavam-me sobre tudo. De início, esta dificuldade levou a que a minha supervisão fosse muito próxima dos alunos, de forma a prestar apoio e auxílio, a incentivá-los, a fazê-los “quebrar o gelo”. Os ganhos foram de facto enormes. No final da época desportiva, treinadores e árbitros, secretários de mesa e jornalistas, dinamizavam a sessão quase autonomamente. Claro que sob meu controlo e supervisão, mediante as minhas indicações e informações fornecidas antecipadamente.

Outra dificuldade prendeu-se com a insegurança e a falta de motivação dos alunos de nível inferior nos papéis de atletas. Moviada pela minha intenção de os dotar de competência motora, tive de adaptar algumas circunstâncias de forma a proporcionar-lhes uma experiência enriquecedora neste parâmetro.

A par do que referi em cima, agravando ainda mais o problema, uma outra dificuldade se adicionou. O espírito demasiado competitivo que levava alguns alunos a exaltarem-se. Apesar de a motivação ser constante e de o empenho nos jogos ser extraordinário, por vezes, os alunos só se importavam em ganhar a prova, em detrimento da qualidade de jogo. Para ultrapassar estas dificuldades, que comprometiam tudo aquilo que era valorizado no MED, tive de introduzir regras especiais e adaptadas para promover a integração de todos. Proibir o drible e obrigar à passagem da bola por todos antes de finalizar são exemplos de situações que favoreceram a união, o entusiasmo e o espírito de equipa nas competições.

Outro problema surgiu quando os capitães e treinadores não se preparavam devidamente antes da sessão. Aqui, surgia a necessidade de um papel mais instrutivo da minha parte. Se no início da implementação do modelo apareciam no ginásio já preparados e com conhecimento para organizarem as actividades da aula, mesmo que nervosos e inseguros, com o avançar das aulas começaram a aparecer mais cansados e a alegar a falta de tempo para consultarem o *blog*, de forma a saberem antecipadamente todas as tarefas que lhes eram destinadas. A época de testes nas outras disciplinas, as obrigações

sociais e familiares começaram a influenciar e os alunos não conseguiam dar resposta a todas as exigências. Assim, tive de assumir um papel mais activo, sem pôr em risco a responsabilização e a autonomia dos alunos no desenvolvimento das suas aprendizagens.

Mediar esta minha intervenção também não foi fácil. Isto no sentido de supervisionar os alunos, apoiar, instruir sobre as tarefas, mas de forma a promover a autonomia e a responsabilidade. Optei por ser eu a instruir sobre as tarefas quando diziam respeito a novos conteúdos. Já nas aulas essencialmente de exercitação, delegava as funções aos alunos e eles organizavam-se autonomamente.

Tinha consciência de que a aprendizagem cooperativa seria um bem precioso para os alunos e, sendo essencial neste modelo de ensino, precisava que os alunos tivessem conhecimentos básicos para se poderem apoiar uns aos outros. E assim, com informações da matéria, os alunos, no papel de treinador, seriam capazes de fornecer feedbacks aos seus atletas. Queria então dar lugar a essa aprendizagem, pois traria sucesso para os alunos.

A minha instrução foi, obviamente, fundamental para facilitar o entendimento e a compreensão da modalidade, enfim, do jogo. À medida que os alunos iam evoluindo e desenvolvendo as suas competências cognitivas, motoras e sociais, a minha intervenção foi diminuindo. Apenas no momento de introdução de nova matéria, a minha instrução era direta.

Os meus feedbacks também se revelaram importantes nesta intervenção mediada. Normalmente fornecia-os ao treinador, incumbindo-o de os levar até aos seus atletas. Assim consegui uma dinâmica mais produtiva. Penso ser importante o professor nunca deixar de intervir na aula, pois o controlo sobre a turma tem de ser assegurado. Conduzir a aula, ainda que de forma mais distante, faz parte das tarefas do ser professor. E, por isso, a autonomia dos alunos envolvida com a minha intervenção foi o melhor caminho para o alcance dos objetivos.

O questionamento foi também uma técnica de instrução da qual me servi. Perceber se os alunos haviam compreendido as indicações dadas sobre os diferentes momentos da sessão, assim como testar os conhecimentos que

detinham sobre o jogo e o próprio desempenho das funções foi possível graças às questões que lhes ia colocando.

4.4.5.7. O ensino adaptado aos alunos

Tornar o ensino apelativo era um dos meus objetivos. Para o conseguir alcançar foi necessário adaptá-lo ao nível dos alunos e propor tarefas reportadas a situações e jogos adaptados ou inculcar regras especiais. Dependendo da fase de evolução e de aprendizagem dos alunos, privilegiava diferentes aspetos. Um exemplo disto é começar por resolver os problemas do ataque e só depois passar para a defesa. Assim, à medida que resolvia algumas dificuldades, criava novas situações mais complexas. “A instrução técnica é organizada em função da sua aplicação tática e é dado tempo suficiente para desenvolver a consciência e a competência tática” (Graça, 2006).

Os alunos de nível superior tiveram um papel preponderante em todo o decorrer da aplicação do modelo, pois ajudavam na integração e na motivação dos restantes.

Sendo um ensino que eleva a equidade de oportunidades para que todos cheguem ao sucesso, através de um grande envolvimento dos alunos e da participação ativa de todos, o modelo propicia momentos de aprendizagem significativa, em conjunto com um divertimento saudável. A motivação e o empenho são pontos-chave para que ocorra sucesso.

4.4.5.8. Ilacões sobre a aplicacão do MED

No decorrer da época desportiva a evolução dos alunos foi notória, tanto do ponto de vista motor, como cognitivo e social. Isto leva-me a concluir que esta forma de trabalho tem consequências positivas na aprendizagem efetiva

dos alunos. Apesar de toda a preparação antecipada que exige, esta parece-me ser a solução ideal para que os alunos aprendam de facto.

Com este modelo os alunos desenvolvem as habilidades específicas da modalidade e são capazes de as executar em jogo, o que normalmente não se verifica. No modelo tradicional privilegia-se o ensino da técnica de forma isolada e o jogo aparece como o remate da aula, ou seja, a parte final mais direcionada para uma vertente lúdica. Com o MED a competição tem lugar de destaque nas sessões e, portanto, os alunos têm mais tempo para vivenciar o jogo e aplicar os conhecimentos apreendidos ao longo das aulas.

O trabalho em equipa é fundamental para a evolução dos discentes. O esforço e dedicação tidos nas sessões para o alcançar do objetivo comum da equipa provocam automaticamente um desenvolvimento das capacidades. A responsabilidade que sentem para com a equipa leva-os à própria superação, isto porque ao terem de se empenhar pelo bem da equipa, estão também a trabalhar individualmente.

Em todas as aulas pude constatar um enorme empenho e interesse dos discentes. De sessão para sessão, a responsabilidade perante as suas funções acrescia e todos conseguiam cumprir minimamente as tarefas com autonomia e motivação. Normalmente, aquando do ensino dos conteúdos programados das modalidades, os alunos retêm as componentes técnicas e táticas essenciais, esquecendo, por exemplo, as regras de jogo fundamentais e o espírito competitivo saudável. Com o MED verifiquei que todos os aspetos dos vários domínios (motor, cognitivo e social) são valorizados.

“Através de uma prática desportiva na qual é conferida ao aluno iniciativa e valorização do seu desempenho, independentemente do seu nível de habilidade, são criados os pressupostos para que o aluno se sinta confiante, o que, conseqüentemente, se reflete no gosto pela prática” (Graça, 2008). Considero agora o modelo essencial para integração dos alunos, visando uma maior interação e união na turma. O sentido de liderança, a responsabilidade e autonomias, que eram reduzidas inicialmente, cresceram significativamente.

Mesmo continuando a verificar-se heterogeneidade na turma, todos os alunos apresentaram evolução nos parâmetros lecionados. Não só a nível de

melhorias de performance, onde prevaleciam cada vez mais ações apropriadas e com maior eficácia, mas também relacionadas com o aumento dos conhecimentos sobre a modalidade, a evolução foi enorme.

Este modelo tornou-se evidentemente vantajoso no que respeita ao ensino cooperativo, à inclusão, à integração dos alunos, à motivação dos mesmos para a prática, ao privilegiamento do fair-play em jogo e aos objectivos conquistados em grupo. As noções regulamentares e organizacionais foram valorizadas e interiorizadas completamente.

O modelo superou claramente as minhas expectativas. O entusiasmo e a entrega de cada aluno a cada sessão eram fantásticos. Nunca antes tinha observado situações de tão grande apoio e cooperação entre os meus alunos.

O convívio e o respeito pelo outro foram sem dúvida enaltecidos. Todos, sem exceção, apreciaram e consideraram o MED como muito positivo para a sua aprendizagem.

É, de facto, um modelo que potencia a aprendizagem e que é valorizado, talvez, por não falhar onde outros modelos poderão apresentar lacunas. A integração dos menos aptos é, a meu ver, um dos pontos mais fortes deste trabalho. Ainda que no Modelo Desenvolvimental (MD) as tarefas sejam adaptadas às capacidades de interpretação e de resposta dos praticantes, os alunos menos aptos não evoluem tanto. A prática por si só não proporciona aprendizagens duradoiras, esta tem de ser contextualizada e mostrar significado para que o aluno possa aprender e apreender o pretendido. O simples facto de quem está mais perto deles, de quem os apoia e aconselha no momento da prática nos dois modelos pode fazer a diferença. No MED, como é o capitão ou o treinador (os seus iguais) a apelar ao empenho e a fornecer feedbacks, o aluno é mais receptivo às informações e automaticamente mais entusiasta na prática que é sempre contextualizada e repleta de significações.

A implementação do MED foi bem conseguida, ainda que não tenha sido concretizada tal como o modelo é preconizado, mas sempre mediado pelos princípios que o regem. Isto é, perante as dificuldades que se assumiram tive de assumir um papel mais activo, prescrevendo todas as actividades que se

desenvolveram nas aulas, assim como informar e explicar todos os objetivos que se pretendiam alcançar, sendo que a organização das tarefas na sessão já eram da responsabilidade dos alunos. Considero que aproveitei o que de melhor o modelo tem, puxando um ou outro aspeto de outros modelos que serviram para potenciar o tempo de aprendizagem dos meus alunos. Reunindo características do MD ao adaptar as actividades às capacidades dos alunos, dando lugar a momentos de instrução clara, característica do Modelo de Instrução Direta (MID), contextualizando e dando significado aos conteúdos, num ambiente de responsabilização individual e de grupo, apontados no MED, consegui que os meus alunos tivessem uma aprendizagem efetiva nos vários domínios.

Quanto a mim, garanto que foram dos momentos mais enriquecedores do estágio. Contribuiu realmente para aumentar as minhas capacidades de docente, alargando o meu campo de estratégias e metodologias de ensino. A evolução dos meus alunos deixou-me extasiada. Saber que contribui para momentos de aprendizagem apreciada pelos alunos deixa-me com um sentimento de realização pessoal conseguida.

5. Conclusão

Conclusão

Chegada ao final deste ciclo de cinco anos de formação, reconheço agora a importância deste ano em todo o processo da minha formação. Tantas aprendizagens, tantas experiências positivas num só ano. Mas que grande evolução profissional...

Ver-me no papel da profissão que há tanto sonhava foi, sem dúvida, uma mais-valia para a minha realização não só profissional como também pessoal. Que enorme satisfação me apraz ao recordar todos os momentos!

Um ano repleto de aprendizagens, onde pude desenvolver as minhas capacidades, habilidades e competências. Aprimorar os meus conhecimentos e pô-los em prática, adaptados ao real. Somar outros tantos, ou até mais, conhecimentos aos que já possuía.

O Estágio Profissional mostrou ser uma experiência muitíssimo enriquecedora a todos os níveis. Tantos foram os momentos de ensinamento onde colmatei fraquezas, superei limites! Onde acreditei que podia fazer sempre mais e melhor, que podia ser diferente e deixar a minha marca nos alunos, na escola.

Para além dos conhecimentos advindos da teoria, a prática profissional que experienciei dotou-me de saberes das várias áreas de domínio do professor. O meu desempenho, a minha atuação, agora provida de novos instrumentos, é muito mais segura, muito mais eficaz.

A capacidade de refletir, tão crucial para a competência do docente, foi testada e desenvolvida constantemente. É uma tarefa essencial do professor. Rever a ação, repensar sobre a aprendizagem dos alunos, com o intuito de melhorar e solucionar a diversas situações.

Envolver-se, integrar-se na comunidade educativa, também faz parte do saber ser professor. Ser entusiasta, inovador, motivar os seus alunos, apelar ao empenho, ser ele também interessado nos contextos educativos, fazem com que a sua atuação seja um sucesso.

Porém a minha formação não pode terminar por aqui. A minha aprendizagem ainda está no início. O caminho ainda é longo e a evolução não tem fim. O fim deste ciclo traça apenas o início de um outro.

Sinto-me confiante, segura, preparada para iniciar esta profissão. Todas as experiências pelas quais passei este ano fazem-me querer ainda mais ser professora. Espero, ainda que o futuro seja tão incerto, ter a oportunidade de um dia voltar a viver esta realidade fantástica, a de profissional da docência.

Referências Bibliográficas

Referências Bibliográficas

- Alarcão, I. (1996). *Formação Reflexiva de Professores: Estratégias de Supervisão*. Porto: Porto Editora.
- Batista, P. (2008). *Discursos sobre a competência: Contributo para a (re)construção de um conceito de competência aplicável ao profissional do desporto*. Porto: P. Batista. Dissertação de Doutoramento apresentada a Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.
- Bento, J. (1987). *Desporto “matéria” de ensino*. Lisboa: Edições Caminho.
- Bento, J. (1995). *O Outro Lado do Desporto*. Porto: Campo das Letras.
- Bento, J. (2003). *Planeamento e Avaliação em Educação Física* (3ªed.) Lisboa: Livros Horizonte.
- Bento, J. (2004). *Desporto: Discurso e Substância*. Porto: Campo das Letras.
- Bento, J. (2006a). *Dos Sentidos do Desporto*. In Bento, J., Tani, G. & Petersen, R. (Ed.). *Pedagogia do Desporto. Rio de Janeiro*. Editora Guanabara Koogan. SA.
- Bento, J. (2006b). *Da Palavra e da Paixão*. In Bento, J., Tani, G. & Petersen, R. (Ed.). *Pedagogia do Desporto. Rio de Janeiro*. Editora Guanabara Koogan. SA.
- Bento, J. (2008). *Material de apoio à disciplina de Pedagogia do Desporto*. Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.
- Bento, J. e Bento, H. (2010). In Bento, J., Tani, G. e Prista, A. (Org.), *Desporto e Educação Física em Português* (13-35). CIFID Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.
- Caires, S. (2001). *Vivências e percepções do estágio no Ensino Superior*. Braga: CEEP – Centro de Estudos de Educação e Psicologia, Universidade do Minho.

- Caldas, I. (2006). *O desporto na escola*. Universidade Católica de Pernambuco. Recife: FASA.
- Coralina, C. (1990). *Poemas dos Becos de Góias e Estórias mais*. (16ªed.). Centro Cultural de São Paulo: Global
- Cunha, M. (1992). *O bom professor e sua prática*. (6ª ed) Campinas: Papyrus.
- Cunha, A. (2007). *A Educação Física em Portugal: Os Desafios na Formação de Professores*. Porto: Colecção Jardins do Tabaco.
- Cunha, A. (2008). *Pós-modernidade , Socialização e Profissão dos Professores (de Educação Física). Para uma “nova” reconceptualização do Desporto*. Viseu: Vislis Editores.
- Dantas, M. (2005). *Educação Física Escolar: Motivação para um estilo de vida activo*. In L. Santiago (Ed.) *Diferentes olhares sobre a Educação Física na Escola*. (pp. 107-111). Maceió: Edufal.
- Dewey, J. (1933). *How We Think*. Chicago: D. C. Heath.
- Elias, F. (2008). *A Escola e o Desenvolvimento Profissional dos Docentes*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Estrela, M. (2010). *Profissão Docente. Dimensões Afectivas e Éticas*. Areal Editoras.
- Fontoura, A., Abech, E. (2008). *Guia Prático de Avaliação Física*. Uma abordagem didáctica, abrangente e atualizada. (1ª ed). São Paulo: Phorte Editora.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa* (25ª ed.). São Paulo: Paz e Terra.
- Galvão, Z. (2002). *Educação Física Escolar – A prática do Bom Professor*. (Ed.) Mackenzie de Educação Física e Esporte.

- Geraldes, A. (2005). *Medição e Avaliação na Educação Física*. In L. Santiago (Ed.) *Diferentes olhares sobre a Educação Física na Escola*. (pp. 89-98). Maceió: Edufal.
- Goleman, D. (1995). *Inteligência Educacional* (12^a Ed.). Lisboa: Temas e Debates.
- Graça, A. (1999). *O conhecimento do professor de educação física*. In J. Bento, R. Garcia & A. Graça (Eds.), *Contextos da pedagogia do desporto. Perspectivas e Problemáticas*. (pp. 167-251). Lisboa: Livros Horizonte.
- Graça, A. (2004). *E quem nem ensinar sabe vai para professor de educação física*. In J. Bento & E. Lebre. (Ed.) *Professor de Educação Física: Ofícios da profissão* (pp. 27-40). Porto: Faculdade de Ciências do Desporto e de Educação Física da Universidade do Porto.
- Graça, A. (2006). *Modelos e Concepções de ensino do jogo*. In J. Bento, G. Tani, R. Petersen (Ed.), *Pedagogia do Desporto*. (pp. 267-308). Rio de Janeiro: Guanabara Koogan.
- Graça, A. (2008). *Modelos e concepções de ensino do jogo*. In F. Tavares, A. Graça, J. Garganta & I. Mesquita (Eds.), *Olhares e Contextos da Performance dos Jogos Desportivos*. (pp. 25-37). Porto: Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.
- Grácio, R. (1995). *Obra completa*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian
- Hastie, P. (1998). *The Participation and Perception of Girls Within a Unit of Sport Education*. *Journal of Teaching in Physical Education*, 17, 157-171.
- Heitmann, H. (1976). *Physical Education Instructional Techniques. An individualized Humanistic Approach*. Chicago Circle, University of Illinois: Prentice Hall.
- Kirk, D. (2006). *Sport Education: Critical Pedagogy and Learning Theory: Towards an Intrinsic Justification for Physical Education and Youth Sport*. (Ed.) (pp. 255-264). *Quest*, 58.

- Landin, D. (1994). *The Role of Verbal Cues in Skill Learning*. (Ed.) (pp. 299-313). *Quest*, 46.
- Lima, J. (2008). *Em busca da Boa Escola*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Martin, L. (2003). *Context of Schools*. In Silverman, S. e Ennins, C. (Ed.) *Student Learning in Physical Education: Applying Research to Enhance Instruction* (2ªEd.) (pp. 43-66). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Matos, Z. (1989). *Para uma definição de conceito e dos pressupostos do desenvolvimento da importância pedagógica*. Provas de Aptidão Pedagógica e Capacidade Científica, apresentadas ao Instituto Superior de Educação Física da Universidade do Porto.
- Matos, Z. (1993a). *Competência Pedagógica do Professor: Conceito e Componentes fundamentais*. In J. Bento & Marques (Eds.), *A Ciência do Desporto: A Cultura e o Homem*. (467-482). Porto: Edições Afrontamento.
- Matos, Z., Gomes, P., Graça, A., Queirós, P. (1993). *Comparação do tipo e grau de preocupações de professores experientes e professores em situação de estágio*. In J. Bento (Ed.), *A Ciência do Desporto, a Cultura e o Homem*. (pp. 501-510). Porto: Faculdade de Ciências do Desporto e de Educação Física da Universidade do Porto e Câmara Municipal do Porto.
- Matos, Z. (2004). *Pedagogia do Desporto: novas questões velhos problemas*. In J. Bento & E. Lebre (Ed.) *Professor de Educação Física. Ofícios da Profissão*. (pp. 251-284). Porto: Faculdade de Ciências do Desporto e de Educação Física da Universidade do Porto.
- Matos, Z. (2010). *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*. Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.

- Matos, Z. (2010). *Normas Orientadoras do Estágio Profissional do Ciclo de Estudos conducente ao Grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário da FADEUP*. Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.
- Mesquita, I. (2006). *Ensinar bem para aprender melhor o jogo de Voleibol*. In J. Bento, G. Tani & R. Peterson, *Pedagogia do Desporto* (p 327-344). Rio de Janeiro: Guanabara Koogan.
- Mesquita, I., Graça, A. (2009a). *Ensino dos Jogos Desportivos: concepções, modelos e avaliação*. In A. Graça & I. Mesquita. (2009) *Pedagogia do Desporto* (131-163). Cruz Quebrada: Edições FMH.
- Mesquita, I., Graça, A. (2009b). *Modelos Instrucionais no Ensino do Desporto. Melhorar a aprendizagem optmizando a instrução*. In A. Rosado I. Mesquita. (2009) *Pedagogia do Desporto* (39-130). Cruz Quebrada: Edições FMH.
- Metzler, M. (1999). *Instructional models for physical education*. Georgia State University: Allyn and Bacon.
- Montenegro, E. (2005). *Educação Física: algumas reflexões para a formação do aluno*. In L. Santiago (Ed.). *Diferentes olhares sobre a Educação Física na Escola* (pp. 43-57). Maceió: Edufal.
- Mosston, M. (1986). *Teaching Physical Education*. (3ª Ed.). Columbus, Ohio: Merril Publishing Company, A Bell & Howell Company.
- Nunes, E. (1994): *O papel dos Professores de Educação Física: Uma Perspectiva*. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, XXVIII (3), 425-441.
- Oliveira, I. e Serrazina, L. (2002). *A reflexão e o professor como investigador*. Em: GTI. *Reflectir e investigar sobre a prática profissional*. Lisboa: APM.
- Pereira, V. (1993). *Pedagogia da Educação Física. O desporto coletivo na escola. Os componentes afetivos*. São Paulo: Ibrasa.

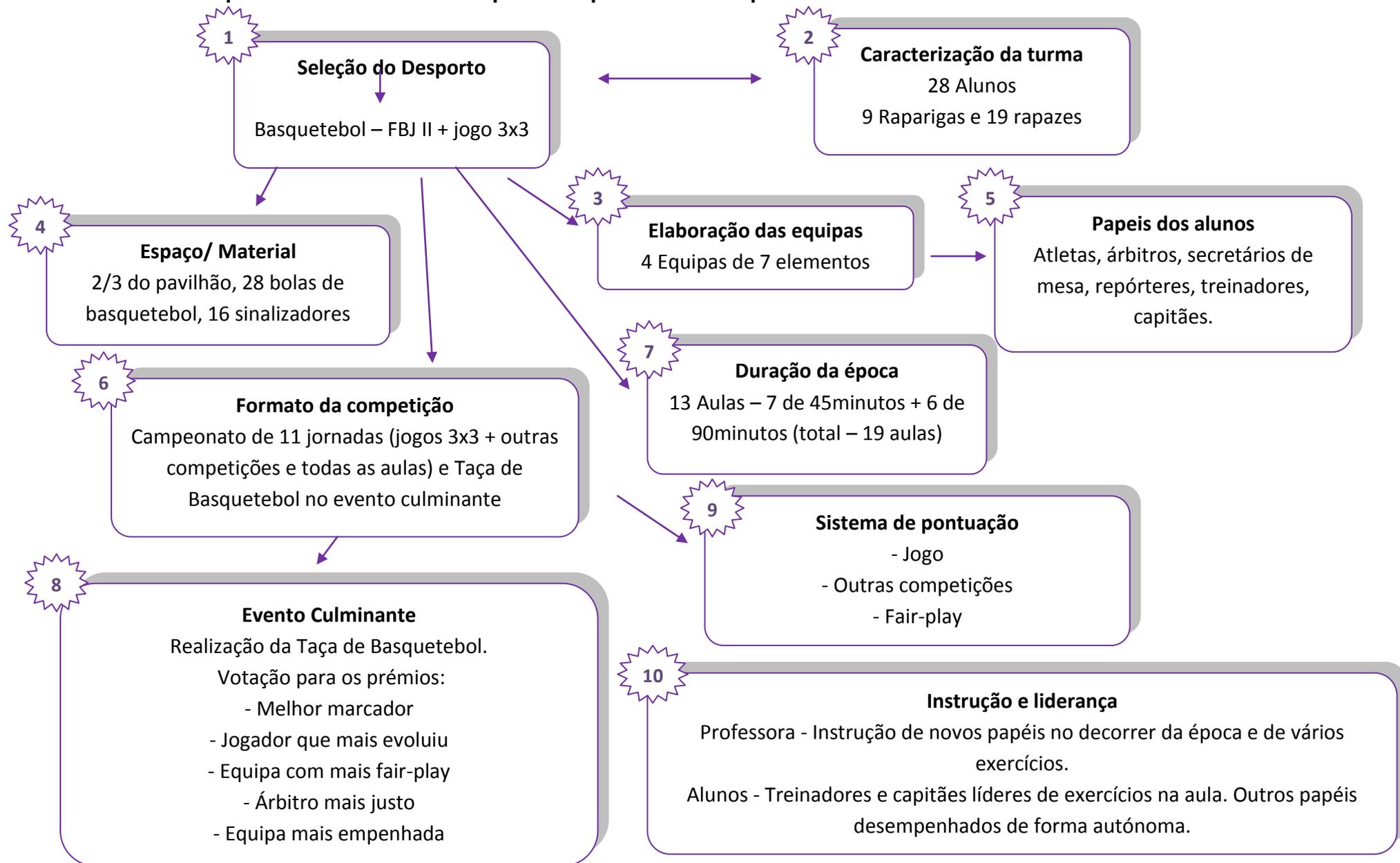
- Piaget, (1994). *Para onde vai a educação* (12ª ed.). Rio de Janeiro: José Olímpio.
- Rink, J. (1985). *Teaching Physical Education for Learning*. (Ed.).University of South Carolina: Times Mosby College Publishing.
- Rosado, A., Mesquita, I. (2009). *Melhorar a aprendizagem otimizando a instrução*. In *Pedagogia do Desporto*. (pp. 69-130). Cruz Quebrada: FMH edições.
- Rosado, A., & Silva, S. ([s.d]). *Conceitos básicos sobre a avaliação das aprendizagens* [Versão electrónica]. Consult. 18-Julho-2011, disponível em <http://areas.fmh.utl.pt/~arosado/ESTAGIO/conceitos.htm>.
- Rodrigues, A. (2001). *A formação de formadores para a prática na formação inicial de professores*. Comunicação apresentada no Seminário Modelos e Práticas de Formação Inicial de Professores. Faculdade de Desporto da Universidade do Porto, Porto.
- Rodrigues, E. (2009). *Supervisão Pedagógica: Desenvolvimento da autonomia e da capacidade reflexiva dos estudantes estagiários*. Porto: E. Rodrigues. Dissertação de Mestrado apresentada a Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.
- Schon, D. (1987). *Educating the reflective practitioner*. São Francisco: CA Jossey-Bass.
- Schon, D. (1995). *Formar professores como profissionais reflexivos*. In: Nóvoa, A. (cord.), *Os Professores e a sua Formação* (2ª ed.). Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Siedentop, D. (1987). *The theory and practice of sport education. Myths, models and methods in sport pedagogy*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Siedentop, D. e Tannehill, D. (1991). *Developing Teaching Skills in Physical Education Teacher Education Programs*. (4ªed.). Mountain View : Mayfield Publishing Company.

- Siedentop, D. (1994). *Sport education: Quality PE through positive sport experiences*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Silva, T. (2009). *Elementos para a Compreensão da Reflexão em Situação de Estágio Pedagógico: Estudo de caso de um Estudante-Estagário de Educação Física*. Porto: Dissertação de Mestrado apresentada a Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.
- Snyders, G. *Feliz na Universidade: estudos a partir de algumas biografias*. São Paulo, Paz e Terra, 1995
- Solmon, M. (2003). *Promoting Student Learning. Students Issues in Physical Education Classes: Attitudes, Cognition and Motivation*. In J. Silverman. *Student Learning in Physical Education*. (2ª Ed.). (pp. 109-186). Columbia University, University of Maryland: Human Kinetics.
- Vickers, J. (1990). *Instructional Design for Teaching Physical Activities: A Knowledge Structures Approach*. Champaign, IL. Human Kinetics Books.
- Wall, W. (1983). *A Escola e o Adolescente – Programas, Métodos e Objectivos da Educação*. In R. Grácio (Ed.). *Educação Construtiva para Adolescentes*. (pp. 109-163). Lisboa: Livros Horizonte.

Anexos

CXIX

Anexo 1 – Exemplo do desenho de uma Época Desportiva de Basquetebol



A época desportiva traçada é proposta na modalidade de Basquetebol, baseada no Modelo de Educação Desportiva. O cronograma desenhado apresenta todas as tarefas inerentes à concretização da época desportiva.

Caixa 1 – Seleção do Desporto:

O desporto a lecionar segundo este modelo é o Basquetebol. O jogo que proponho apresentar aos alunos consiste na Forma Básica de Jogo II. Este é uma adaptação ao real mas mantém a essência da modalidade. Sendo assim, a proposta de jogo é também adaptada e por isso apresentada no 3x3. Esta forma adaptada permite trabalhar os conteúdos de forma simplificada, facilitando a compreensão dos alunos. É importante também referir que tal como as questões táticas, as técnicas também serão desenvolvidas através do jogo.

Caixas 2 e 3 – Caracterização da turma e elaboração das equipas:

Para traçar qualquer planeamento é necessário deter conhecimento sobre a turma para adaptarmos todas as situações aos alunos, com vista a otimizar a aprendizagem.

Concluída então uma avaliação diagnóstico e constatando que existem 19 rapazes e 9 raparigas na turma, chega a fase da elaboração das equipas, o mais homogéneas possível (grupos com heterogenia interna, mas de forma a que as 4 equipas sejam homogéneas). São constituídas 4 equipas mistas de 7 elementos cada.

Dentro de cada equipa os alunos terão diversos papeis a desempenhar nas diferentes aulas. É crucial que entendam a importância de todas as funções, para que possam contribuir de forma positiva para o sucesso da equipa. Cada aluno deve comprometer-se com uma postura responsável e de cooperação, lutando para que os objetivos comuns sejam cumpridos. Espera-se que os discentes evoluam o seu nível de competência de jogo, tal como no desempenho dos diferentes papeis.

Caixa 4 – Espaço/ material:

Todas as equipas têm à sua disposição meio campo com tabela de basquetebol, sete bolas, e t-shirts da uma só cor.

Têm ainda ao dispor um blog que podem consultar antes da aula, onde estão disponíveis todos os documentos e informações necessários para a realização da aula.

Caixa 5 – Papeis dos alunos:

Uma vez que as equipas já estão constituídas, a tarefa seguimento é a construção de um mapa de funções para cada. Antes de a aula começar, os alunos são informados, através do blog, do papel que vão desempenhar na sessão.

Todos os alunos têm um papel determinante dentro da sua equipa. O processo de escolha é feito na lógica de todos poderem experienciar e apreenderem as diferentes funções e, portanto, está a cargo da professora a decisão de quem faz o quê em cada aula. Os papéis a desempenhar são:

- **Treinador:** Poderá ser responsável por liderar a parte inicial da aula (dar o aquecimento) à sua equipa. Terá também a seu cargo, por vezes, a apresentação de um ou dois exercícios para treino das habilidades técnicas.
- **Capitão:** Poderá ser responsável por liderar a parte inicial da aula. Cabe a este motivar os seus colegas de equipa, fazendo-os cumprir com as regras e manter o espírito de fair-play. É também o responsável pelo grito de guerra da sua equipa em cada jogo.
- **Árbitro:** Arbitrará os jogos mediante as regras que vão sendo incluídas de aula para aula. Deve ser justo e coerente nas suas decisões.
- **Secretário de mesa:** Terá a seu cargo o preenchimento da ficha de jogo que inclui o resultado final, o número de pontos concretizados por cada jogador, as faltas de cada equipa e uma avaliação quantitativa dos árbitros.

- Repórter: Terá a função de entrevistar qualquer atleta que esteja fora do jogo no momento da reportagem. Terão um guião de questões a colocar e deverão ainda ser criativos e perguntar sobre outros temas aos restantes colegas.
- Atleta: Deverá pôr em prática os seus conhecimentos práticos da modalidade, respeitando as regras e mantendo uma boa conduta com o adversário. É fundamental que procurem trabalhar em equipa de modo a que todos tomem decisões adequadas.

O objetivo primordial da época desportiva é desenvolver as competências tanto como jogador como as que dizem respeito aos outros papéis apontados em cima. A compreensão de toda a envolvência do jogo de basquetebol exige um bom desempenho de todos os papéis.

Caixa 6 – Formato da competição:

A competição terá o seu desenrolar durante a época desportiva, num formato de um campeonato em que todos terão oportunidades de jogar contra todas as equipas. Haverão 11 jornadas que consistem 3m jogos 3x3 e outras competições como um torneio de lances livres e uma Taça de Basquetebol no evento culminante.

Caixa 7 – Duração da época desportiva:

Atendendo à planificação anual das modalidades a abordar, vou dispor de 13 aulas para desenvolver o Modelo de Educação Desportiva. Assim sendo, a época desportiva terá um total de 13 aulas – 7 de 45 minutos e 6 de 90 minutos (total de 19 aulas).

Caixa 8 – Evento Culminante:

O evento culminante será completamente autónomo das restantes aulas, no sentido de que as competições tidas nesse mesmo evento ditarão o vencedor da taça de Basquetebol, que é outra competição distinta da do campeonato, desenvolvido nas restantes aulas.

Neste evento cada equipa terá 3 jogos e o vencedor da taça será o que mais vitórias tiver.

Haverá também uma votação para os seguintes prémios:

- Melhor marcador
- Jogador que mais evoluiu em cada equipa
- Equipa com mais fair-play
- Árbitro mais justo
- Equipa mais empenhada

Caixa 9 – Sistema de pontuação:

A equipa vencedora do campeonato será aquela que mais pontos reunir da soma resultantes dos jogos, de outras competições (exemplo lances livres) e do fair-play.

Cada vitória consiste em 3 pontos, o empate 2 pontos e a derrota 1 ponto.

Caixa 10 – Instrução e liderança:

A professora será responsável pela liderança da aula, da apresentação e escolha dos exercícios a desenvolver.

Os capitães e treinadores serão também responsáveis por liderar algumas partes da aula à sua equipa, como por exemplo o aquecimento ou algum exercício indicado pela professora. Os restantes papéis serão desempenhados de forma autónoma, sob observação direta da professora.

A época desportiva é assim construída desta forma e regulada pela unidade temática a apresentar abaixo:

Unidade Temática de Basquetebol do Modelo de Educação Desportiva – 19 aulas de 45 minutos

CONTEÚDOS		AULAS													
		1	2/3	4	5	6/7	8	9/10	11	12/13	14	15/16	17	18/19	
Habilidades Motoras	Técnicas	Passe (peito e picado)				I/E	E					E/C			
		Drible	Progressão	I/E	E	E/C									
			Proteção	I/E	E	E/C									
		Lançamento	Apoio				I/E	E		E/C					
			Passada					I/E	E	E				E/C	
	Posição base	Ofensiva				I/E	C								
		Defensiva								I/E	C				
	Táticas	Ofensivas	Ocupação racional do espaço (spots e criação de linhas de passe)			I/E	E		E				E/C		
			Enquadramento com o cesto					I/E	E				E/C		
			Passe e corte (posição 6)							I/E	E	E	C		
Defensivas		Marcação individual									I/E	E	E/C		
Jogo 3x3		I/E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E/C		
Cap. Condicionais	Força	Superior	3x10		3x10		3x10		3x10		3x10		3x10		
		Média	3x20		3x20		3x20		3x20		3x20		3x20		
		Dorso-lombar		3x15		3x15		3x15		3x15		3x15			
		Inferior		3x5		3x5		3x5		3x5		3x5			
	Resistência		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	
		Avaliação Diagnóstica												Avaliação Sumativa/Evento Culminante	

		Flexibilidade												
Cultura Desportiva	Terminologia da modalidade		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	
	Regras	Modalidade	Passe (peito e picado), Drible de progressão, lançamento em apoio, posição base defensiva e ofensiva, Ocupação racional do espaço (spots e criação de linhas de passe), enquadramento com o cesto, passe e corte (posição 6) e jogo 3x3 a meio campo.											
		Segurança	Limites do campo (linha lateral e final), passos flagrantes, dribles, contacto físico, não permanecer na área perto do cesto, pontuação											
Conceitos psicossociais	Cooperação (professores e colegas)		Usar o material de forma adequada (não pontapear bolas)											
	Espírito de equipa		Em todas as tarefas e papeis a desempenhar											
	Responsabilidade		Em formas jogadas (ajudando os colegas menos desenvolvidos)											
		No bom clima de ensino - aprendizagem												

Justificação da Unidade Temática:

Esta unidade temática foi elaborada segundo o modelo de Vickers, com base na proposta metodológica existente para o ensino do Basquetebol nas escolas.

Esta unidade é constituída por 19 aulas de 45 minutos, das quais a primeira é destinada à avaliação diagnóstico dos alunos, com vista a perceber qual o nível de aprendizagem em que estes se encontram. Assim, pude constatar que a turma se encontra pronto para aprender a modalidade pela forma básica de jogo II (FBJ II).

O jogo será abordado sempre num 3x3. Segunda a FBJ II o jogo adaptado 3x3 realiza-se apenas numa tabela, contudo, optei por reservar algumas aulas, mais para o final da unidade em que proporei jogo 3x3 a campo inteiro. Será uma oportunidade para os alunos colocarem em prática o que aprenderam e se estão familiarizados com as intenções táticas o suficiente para as transferirem para o jogo mais próximo do real.

Nesta forma de jogo pretende-se aprofundar as capacidades de tomada de decisão e aumentar o repertório de habilidades técnicas necessárias para resolverem as situação que se colocam em jogo.

No âmbito da finalização, a prioridade é aprender a lançar em apoio ou na passada após drible. Para isso, os conteúdos que proponho ensinar consistem nos passes picados ou de peito, elementos essenciais no decorrer do jogo, o drible de progressão, de forma a possibilitar ao aluno progredir no campo quando tem espaço, a posição base ofensiva, que permite ao aluno optar por realizar passe, drible ou lançamento, mediante a situação envolvente. Os lançamentos em apoio e na passada serão também introduzidos e exercitação com fim a uma melhor execução técnica para tornar o gesto mais eficiente, após uma aprendizagem consistente de um bom enquadramento com o cesto.

A FBJ II introduz a componente defensiva e, portanto, optei por introduzir a posição base defensiva que permite um bom enquadramento entre o atacante e o cesto.

O drible de proteção é introduzido e exercitado não apenas para assegurar um melhor posicionamento, mas também para escapar à pressão defensiva da outra equipa.

Esta proposta didática parece-me adequada à concretização dos objetivos apontados. Cada conteúdo será trabalho em três aulas (com algumas exceções) e portanto haverá tempo suficiente para provocar aprendizagem nos alunos.

No que respeita à avaliação formativa, esta será realizada de um modo informal no decorrer das diversas sessões.

Em relação à avaliação sumativa, reservei a sua concretização para aquando o evento culminante, onde todos os alunos devem já mostrar uma evolução notória em todos os conteúdos e papéis tratados.

A condição Física foi planeada para que esteja presente em todas as aulas, através da exercitação das capacidades condicionais. Este plano foi retirado da unidade temática da condição física anal.

Os conceitos psicossociais também estão patentes em toda a unidade. Considero essenciais a cooperação, o respeito, o fair-play e o empenho nas aulas para um bom funcionamento das sessões, assim como para um ambiente de ensino – aprendizagem efetivo.

No que concerne à Cultura Desportiva, ao longo da época desportiva serão inculcadas novas regras e terminologias da modalidade, assim como normas de bom funcionamento para que haja segurança no decorrer da aula.

É ainda importante referir que qualquer unidade temática é passível de sofrer alterações ao longo da sua concretização caso haja necessidade.

Anexo 3 – Ficha de Observação de árbitros e jogadores – MED Voleibol

Aspetos Psicossociais	Jogador 1	Jogador 2
Comportamentos – O jogador:	Nota	Nota
Cumpriu as regras do jogo		
Aceitou as decisões do árbitro		
Encorajou e ajudou os colegas		
Respeitou os colegas da equipa adversária		
Jogou com esforço e lealdade		
Não gerou nem participou em conflitos		

	Árbitro
	Nota
O árbitro foi justo e imparcial	
O árbitro conhecia as regras	
O árbitro foi claro nas suas explicações	
Dá uma nota ao trabalho geral do árbitro	

- 1 – Mau
- 2 – Medíocre
- 3 – Suficiente
- 4 – Bom
- 5 – Muito Bom

O observador: _____ da equipa _____ .

Anexo 4 – Manual contrato Capitão – Treinador

NOME DA EQUIPA:

MODALIDADE:

PROFESSOR:

TREINADOR/CAPITÃO:

COMO CAPITÃO/TREINADOR DE EQUIPA SEREI UM EXEMPLO DE BOA LIDERANÇA E CONDUTA DESPORTIVA DIGNA NAS SEGUINTEs ÁREAS:

- **FAIR-PLAY** *Agirei sempre respeitando as regras da atividade, competição ou aula.*
- **EMPENHO TOTAL** – *Trabalharei vigorosamente nas distintas tarefas da aula (treinos, exercícios e competições).*
- **RESPEITO**- *Mostrarei respeito pelos colegas de equipa, adversários, juizes, secretários de resultados, , professor e material.*
- **RESPONSABILIDADE**- *Organizarei os meus atletas para os treinos e antes das competições.*
- **ASSISTÊNCIA**- *Motivarei sempre os meus colegas e farei deles melhores atletas.*

DEVERES ESPECÍFICOS DO CAPITÃO/TREINADOR

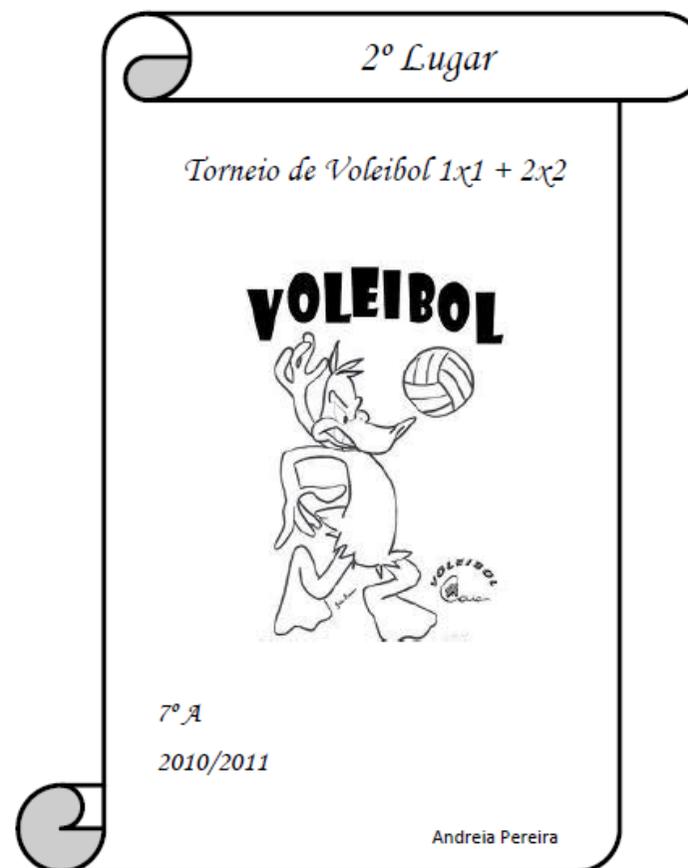
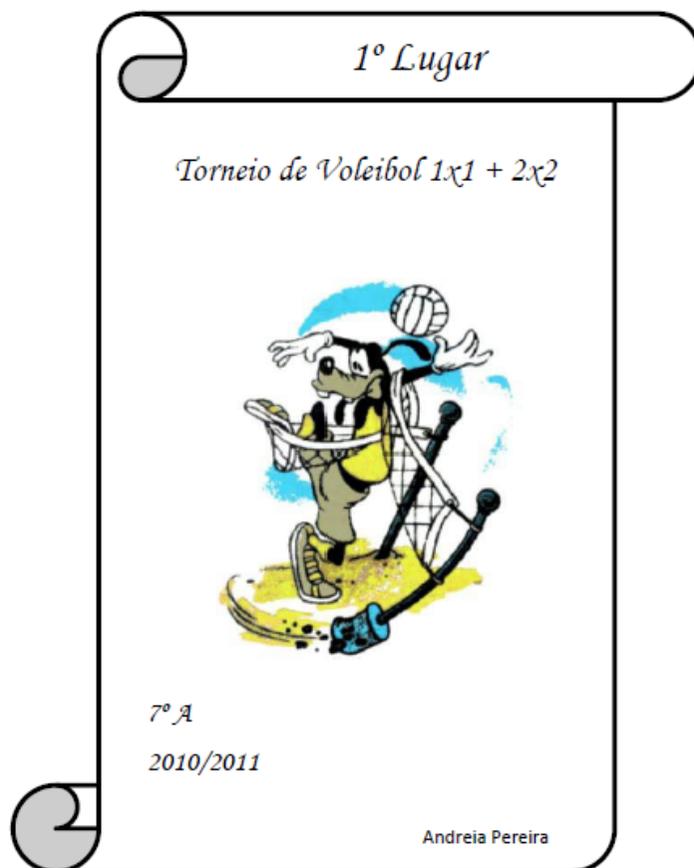
- ⇒ Tomar nota dos alunos da sua equipa que estão presentes e os que faltam ou não realizam aula (motivos).
- ⇒ Se necessário, convocar reuniões entre todos os elementos da equipa, para resolver problemas surgidos.
- ⇒ Cumprir as tarefas planeadas para as aulas.
- ⇒ Ajudar o professor a estruturar as equipas para as competições.
- ⇒ Atuar como representante/porta-voz da equipa.
- ⇒ Controlar sempre os comportamentos dos colegas de equipa e dos outros alunos, para que estejam em segurança.
- ⇒ Manter o manual do Treinador/Capitão e da Equipa em excelentes condições.

ASSINATURA CAPITÃO/TREINADOR:

DATA:

ASSINATURA MEMBROS DA EQUIPA

Anexo 5 – Exemplos de prémios e diplomas





Taça de Basquetebol

Modelo de Educação Desportiva

18/03/2011

Equipa com mais Fair-play

7ª



Árbitro mais justo

Modelo de Educação Desportiva

18/03/2011

7^ºA



Equipa mais empenhada

Modelo de Educação Desportiva

18/03/2011

7^ª

Anexo 7 – Etapa das ações de formação

Progressão de patinagem:

10h00

Calçar os patins – 10 minutos

Sentados no banco sueco ou apoiados só num joelho.

10h10

Teoria sobre as quedas – 5 minutos

Quando um patinador pressente que vai cair, deve estender as mãos, os MS e os MI para amortecer a queda e de seguida rolar no solo para reduzir o risco de lesões.

10h15

Como se levantar + posição base – 5 minutos

10h20

Deslize para a frente – 5 minutos

Um sem patins puxa o colega com patins.

10h25

Patinar para a frente – 3 x 5 minutos

- Apoiados na parede a marchar
- Sobre superfícies rugosas
- Com sacos plásticos nos patins

10h40

Deslize para a frente só num apoio – 5 + 5 + 5 minutos

- Um aluno sem patins puxa o colega com um arco
- Desliza numa linha (ideal para alunos avançados – banco sueco)

- Por vagas, patinam 2 metros e deslizam só num pé (ver qual o que desliza mais – vencedor)

10h55

Deslizar para trás – 5 minutos

- Empurram a parede e deslizam

11h00

Oitos para a frente – 5 minutos

- Afasta junta pés por cima dos sinalizadores

11h05

Meia volta – 5 minutos

11h10

Andar para trás – 5 minutos

- Afastar e juntar pés

11h15

Curvar com pés paralelos – 5 + 5 minutos

- Contornar os sinalizadores (semi – círculo)
- Slalom

11h25

Travagem em T – 5 minutos

- Deslize lento com finalização em travagem

11h30

Carrinho – 5 minutos

- Um empurra suavemente o outro em carrinho

11h35

Intervalo de 15 minutos

Progressão de Unihóquei:

11h50

Regras adaptadas à escola – 10 minutos

12h00

Passes e recepção – 15 minutos

- Frente a frente passa e recebe

12h15

Deslocamentos com bola – 10 minutos

- Contorna os sinalizadores: slalon, zigzag e 360° no cone

12h25

Remate – 10 minutos

- Leva a bola com controlo e remata: bater a partir do chão, com o stick de cima para baixo, no ar

12h35

Fintas – 10 minutos

- Curva/contracurva (colher) no cone

- Toques no ar

- Toca e bate no chão

12h45

Jogo – 15 minutos

5 x 5 (4 + GR)

