



O estudante estagiário do outro lado do espelho: o estágio profissional enquanto processo de construção do professor reflexivo

Relatório de estágio profissional realizado no âmbito da disciplina Estágio Profissional 2.º ano do 2.º Ciclo do Mestrado de Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto

Orientadores | Mestre José Guilherme
Doutor Avelino Azevedo

Susana Isabel Sá Pereira

Porto | setembro de 2012

Ficha de Catalogação | Pereira, S. (2012). *O estudante estagiário do outro lado do espelho: o estágio profissional enquanto processo de construção do professor reflexivo*. Porto: S. Pereira. Relatório de estágio profissional para a obtenção do grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, apresentado à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.

PALAVRAS-CHAVE | EDUCAÇÃO FÍSICA, ESTÁGIO PROFISSIONAL, REFLEXÃO, DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL

Agradecimentos

A realização deste trabalho não teria sido possível sem o apoio e a colaboração de algumas pessoas, as quais não posso nem devo deixar de realçar.

Assim, começo por deixar aqui expressos os meus agradecimentos ao meu orientador, professor José Guilherme, da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto, pelo apoio sistemático e afável que me dispensou, em muito traduzido nas críticas pertinentes para a concretização e valorização do trabalho aqui apresentado.

O meu professor cooperante, docente Avelino Azevedo, da Escola Secundária/3 de Oliveira do Douro, também é merecedor da minha profunda gratidão por toda a sua disponibilidade para me ouvir, pela atenção que deu ao meu desempenho durante o estágio profissional e pelos seus conselhos essenciais, conduzindo-me para as melhores práticas educativas.

Registo a muita estima que desenvolvi pelos docentes do grupo de Educação Física desta escola, pelos seus bons acolhimento e disposição com que me trataram e boa vontade com que me disponibilizaram muito do seu saber profissional. Desta forma contribuíram inegavelmente para a minha integração naquele estabelecimento escolar, fazendo-me sentir “uma entre eles” enquanto professora da disciplina de Educação Física.

Aos meus colegas de estágio Tiago Rocha e Cristina Mendes, pela amizade, compreensão, partilha de conhecimentos e incentivos que me proporcionaram.

Um agradecimento especial vai para a minha família. Ao Leco, meu marido, companheiro de todas as horas, pelos apoio e amor incondicionais que sempre me deu para que a minha formação e estágio profissional pudessem chegar a bom termo e por ter desvalorizado algum afastamento que tive para com ele durante a realização deste trabalho, não me fazendo sentir menos amada por isso. Muito do que sou e que se reflete no meu desempenho a si o devo. MUITÍSSIMO agradeço ao meu filho Diogo pelas suas paciência e compreensão perante alguma escassez de presença enquanto mãe, traduzidas

em sossego, autonomia e muito carinho que me dedicava. Espero que tenha orgulho em mim e perceba como vale a pena perseguir a concretização de um sonho... Aos meus pais e irmã, pelas referências de humanidade que têm sido para mim, bem como pelo suporte incondicional que representaram no meu quotidiano, sobretudo no acompanhamento ao meu filho durante muitas das horas em que me encontrava na minha formação académica e profissional. Todos somos corresponsáveis pela possibilidade de realização deste trabalho.

Um grande obrigado aos meus grandes amigos Cristina Reis, Carla Pinho e Pedro Gomes, que me apoiaram e incentivaram à realização deste projeto e sempre se mostraram disponíveis para colaborar naquilo que foi necessário.

Muito obrigado à Professora Rosa Belo pela sua imediata disponibilidade.

Aos meus amigos do coração: Anabela, Bruna, Pedro, Óscar, Andreia, Ricardo, Paulinha, Suzie, sinto-me reconhecida pela cumplicidade e amizade em tantos momentos, como também por todo o ânimo que me deram no decorrer deste projeto.

Por último, gostaria de estender os meus agradecimentos a todos aqueles cuja participação, direta ou indiretamente, foi importante para a realização deste trabalho, nomeadamente àqueles que integram as instituições onde decorreu a minha formação académica superior ao longo de vários anos: a Faculdade de Desporto da Universidade do Porto e a Escola Secundária/3 de Oliveira do Douro.

A todos, os meus estimados e sinceros agradecimentos!

Índice Geral

Agradecimentos	III
Índice Geral	V
Índice de Anexos	VII
Resumo	IX
Abstract	XI
Abreviaturas e Símbolos	XIII
1. Introdução	3
1.1. Quadro de Problematização do Exercício Profissional	3
1.2. Caracterização Geral do Estágio e o(s) Respetivo(s) Objetivo(s)	4
1.3. Finalidade e Processo de Realização do Relatório	5
2. Contextualização e Dinâmicas	9
2.1. Enquadramento Biográfico	9
2.1.1. Da Infância à Atualidade	9
2.1.2. O Primeiro Passo de um Sonho Concretizado (expectativas)	14
2.2. A Complexidade do Contexto de Cariz Construtivista	16
2.2.1. Caracterização do Contexto do Estágio Profissional (Macro Contexto)	16
2.2.2. Contexto Legal	20
2.2.3. Contexto Institucional e Funcional	21
2.2.4. A instituição e os Atores	25
2.2.5. Modelização e Operacionalização do Estágio	28
3. Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem	35
3.1. Os Saberes Profissionais: A Identidade	37
3.2. Construção das Linhas Estratégicas	41
3.2.1. Conceção	43
3.2.2. Hora da Verdade	46
3.2.2.1. Planeamento	48
3.2.2.2. Avaliação Diagnóstica	49
3.2.2.3. Plano Anual	52
3.2.2.4. Unidade Didática	54

3.2.2.5. Plano de Aula	56
3.3. A Arte de Ser Professor: Como Deve o Professor Ensinar	60
3.3.1. Realização	61
3.3.1.1. Futebol.....	65
3.3.1.2. Badminton	66
3.3.1.3. Ginástica.....	68
3.3.1.4. Basquetebol.....	69
3.3.1.5. Voleibol.....	70
3.3.2. Avaliação.....	71
3.3.2.1. Tipos de Avaliação	73
3.3.2.2. Avaliação Diagnóstica	74
3.3.2.3. Avaliação Formativa	75
3.3.2.4. Autoavaliação	77
3.3.2.5. Avaliação Sumativa	78
3.3.3. Clima.....	79
3.3.4. Disciplina.....	81
3.3.5. Instrução	82
3.3.6. Feedback	85
4. Participação na Escola e Relações com a Comunidade	93
4.1. A Escola Enquanto Instituição	93
4.2. Educação.....	95
4.3. Educação Física	96
4.4. Diretor de Turma.....	98
4.5. Participação em Atividades Escolares Não Letivas	102
5. Desenvolvimento Profissional	109
5.1. O Desenvolvimento de Competências.....	110
6. Considerações Finais.....	117
7. Referências Bibliográficas.....	123

Índice de Anexos

Anexo 1 - Critérios de Avaliação.....	III
Anexo 2 - Plano Anual de Atividades 2009/10.....	IV
Anexo 3 - Projeto da Semana da Saúde.....	V
Anexo 4 - Projeto Formação Individual.....	IX

Resumo

O presente relatório pretende ser um documento que relate de forma ilustrativa e refletida a experiência desenvolvida enquanto estudante estagiária do 2.º Ciclo do Mestrado de Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, durante o ano escolar de 2009/2010. Expressa o que foi esse percurso formativo, assente no modelo reflexivo da formação de professores que toma como ferramenta primordial na condução da prática docente a reflexão sobre a ação, no sentido do respetivo desenvolvimento pessoal e profissional do futuro professor. Aquele ano foi a encruzilhada entre o passado e o futuro, pois para ali convergiram percursos anteriores de cariz pessoal e, sobretudo, académico, surgindo, então, a possibilidade para me aproximar mais de ser uma profissional na docência da Educação Física que pode apresentar-se devidamente credenciada na sua habilitação profissional ao sistema de ensino formal português. O Estágio Profissional decorreu na Escola Secundária c/ 3.º Ciclo de Oliveira do Douro, num núcleo de estágio constituído por três estagiários, que estavam sob a supervisão de um professor cooperante e um de orientador de Estágio. Inserida na comunidade educativa que esta Escola significa, pude, em contexto real, testar saberes de Educação Física, nas vertentes científica e pedagógico-didática, e competências profissionais, pessoais, sociais e relacionais inerentes à docência e prática desta disciplina adquiridos na componente curricular do curso, desenvolvê-los, aprofundá-los, complementá-los e acrescentá-los. As solicitações contemporâneas que pressionam e desafiam a Escola, nomeadamente quanto aos papéis, funções e desempenho dos professores, implicam a necessidade de respostas adequadas, que passam por profissionais dotados de competências de pensamento estratégico, de reflexividade, capazes de mobilização contextualizada de saberes diferenciados e de construção continuada de conhecimento.

O modelo formativo e a metodologia de elaboração deste relatório permitiram-me construir um conjunto de possibilidades pessoais e profissionais que me levem, de futuro, a fazer escolhas fundamentadas e a valorizar a formação como ferramenta estratégica essencial para crescer profissionalmente no sentido de encarar e responder adequadamente a tais desafios. Este trabalho apresenta-se em seis capítulos estruturantes, que se referem a duas grandes áreas de abordagem: enquadramento e realização da prática profissional, em redação assente numa atitude crítica, dou nota do meu trabalho: objetivos que o nortearam, dificuldades, problemas, estratégias de superação, potencialidades, metas alcançadas e perspetivas futuras.

PALAVRAS-CHAVE | EDUCAÇÃO FÍSICA, ESTÁGIO PROFISSIONAL, REFLEXÃO, DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL

Abstract

The present report intends to be a register illustrating and reflecting the experience developed as a student trainee of the second cycle of the Masters Degree of Physical Education Teaching for Elementary and Secondary School. The training took place along the school year of 2009/ 2010.

It expresses a formative journey based on the reflexive model of teacher training, taking as major guiding tool of teaching practice the reflection upon action, towards the personal and professional development of the teacher to be. This year stood on the crossroads of the past and future, since former private journeys converged there, the most important of which was the academic one. It was the opportunity of becoming closer to being a Physical Education teacher who can present herself as duly certified with a professional qualification for the Portuguese official teaching system.

My training was held at Escola Secundária c/ 3.º Ciclo of Oliveira do Douro, and in the group there were three trainees under the supervision of a teacher trainer and a training supervisor. As part of the school community which this school represents, and in real context, I was able to test the acquired knowledge on Physical Education, in the scientific, pedagogical and didactic areas, in addition to the professional, personal, social and interpersonal skills inherent to teaching this subject. The purpose was to develop these skills, integrated in the course curriculum, enhance, complement and add them up.

The current demands which exert pressure upon and challenge schools, namely in what concerns the roles, functions and performance of teachers, imply the need for adequate answers which involve professionals who possess the skills of strategic thought, reflection, capacity to mobilize differentiated knowledge in context, and continuously generate knowledge.

The formative model and the methodology applied in putting together this report allowed me to raise a set of professional and personal assets that may allow me, in the future, to make informed choices and to value the training as an essential strategic tool to grow professionally, in order to face and adequately respond to such challenges. This report is divided into six structuring chapters, which refer to two central lines of approach: context and actual professional practice. It is based on a critical attitude, and here I give extensive account of my work: guideline objectives, difficulties, problems, strategies to overcome them, potentialities, goals attained and future perspectives.

KEY WORDS | PHYSICAL EDUCATION, PROFESSIONAL TRAINING, REFLECTION, PROFESSIONAL DEVELOPMENT

Abreviaturas e Símbolos

AEC's | Atividades de Enriquecimento Curricular

AvD | Avaliação Diagnóstica

AvF | Avaliação Formativa

AvS | Avaliação Sumativa

DT | Diretor de Turma

EE | Estudante Estagiário

EF | Educação Física

EP | Estágio Profissional

ESOD | Escola Secundária/3 de Oliveira do Douro

EVT | Educação Visual e Tecnológica

FB | Feedback Pedagógico

MEC | Modelo de Estrutura do Conhecimento

PC | Professor Cooperante

PEE | Projeto Educativo Escolar

PFI | Projeto de Formação Individual

PNEF | Programa Nacional de Educação Física

1. Introdução

1. Introdução

“Entendida durante muito tempo como preparação para a vida, a escola tem vindo,... a valorizar não só esta função de «andaime» de uma construção,... tem vindo a descobrir e a valorizar «as pessoas que moram nos alunos».”

(Pinto, 2002, p. 21)

1.1. Quadro de Problematização do Exercício Profissional

De acordo com Campos (2003), o quadro legal existente em Portugal aponta para uma visão do professor como profissional, pelo que os programas de formação devem orientar-se no sentido de formar professores profissionais, capazes de responder eficaz, crítica e eticamente aos desafios emergentes.

Associado ao desafio de ser professor está a especificidade da disciplina a lecionar.

Este trabalho tem, assim, como ponto de partida a formação de um docente para a lecionação de educação física (EF), uma dimensão reconhecida na sociedade portuguesa como essencial na construção do indivíduo, ao ponto de lhe conferir um lugar próprio na composição do plano curricular da escolaridade obrigatória atual.

Como refere Bento (Bento, s/d, p.127), *“...o Desporto não é só a preparação para a vida, é vida, vontade e prazer de viver.”* Efetivamente, tornou-se indiscutível a importância da atividade física para um desenvolvimento e crescimento equilibrados, bem como, o seu contributo essencial no que diz respeito à aquisição de um estilo de vida saudável, em que a atividade física e as práticas desportivas o integrem, valorizando-se a sua forte relação com a saúde. Esta importância abrange, por consequência, vários planos, quer ao nível da melhoria e manutenção da condição física, do desenvolvimento global, do exercício corporal, do rendimento desportivo e do desenvolvimento cognitivo (Sá, 2006).

1.2. Caracterização Geral do Estágio e o(s) Respetivo(s) Objetivo(s)

O presente relatório de estágio profissional foi elaborado no âmbito do Estágio Profissional (EP), Unidade Curricular do 2.º Ciclo de estudos conducente ao Grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.

“O EP visa a integração no exercício da vida profissional de forma progressiva e orientada, ...” através da prática de ensino supervisionada *“... em contexto real, desenvolvendo as competências profissionais que promovam nos futuros docentes um desempenho crítico e reflexivo, capaz de responder aos desafios e exigências da profissão.”* (Matos, 2009, p. 3).

Este foi o ano da mudança e de uma grande viragem na minha vida. Um período que há muito tem despoletado em mim expectativas elevadas sobre a professora que virei a ser e pelo qual aguardei durante vários anos enquanto estudante.

Foi o ano de transição, onde deixei para trás o meu percurso enquanto estudante e preparei-me para abraçar a profissão que escolhi, dando o primeiro passo (concreto) em direção à minha realização profissional e pessoal – **ser professora de educação física.**

Sempre valorizei o aspeto eminentemente técnico da docência, os conhecimentos técnicos da disciplina curricular, a aquisição de competências e a eficácia na transmissão dos conhecimentos aos alunos. Com o EP, percebi que este é apenas uma parte dos aspetos inerentes à docência, importante com certeza, mas não a única, como desenvolverei neste trabalho.

Considero que devido a esta vivência, quando for colocada numa escola, com as autonomia e responsabilidade exigidas a um docente perante o serviço atribuído, já estarei mais adequadamente preparada para o saber fazer, como fazer e quando fazer.

O professor é fundamental para a melhoria do ensino, como refere Matos, citada por Bento e Marques (1993), é a uma das chaves que abre as portas do conhecimento, é fundamental e marcante para o aluno, estando representado na sua vida na linha da família e amigos... É esta chave que eu pretendo ser, como docente de EF.

1.3. Finalidade e Processo de Realização do Relatório

Com a elaboração deste relatório pretendo dar a conhecer o caminho de formação que percorri até então e de que forma me abre perspectivas para o trajeto profissional desejo vir a realizar.

Retrato a escola enquanto instituição e sistema educativo, as exigências e as respostas de hoje, para o aluno e para a sociedade.

Espelho a minha vivência enquanto professora estagiária, pela descrição das experiências vividas ao longo do ano referente ao EP.

Para a construção deste relatório constitui um conjunto bibliográfico de referência para consulta, acerca de aspetos pedagógico-didáticos e específicos da EF. A pesquisa bibliográfica, revisitando publicações, já utilizadas no decorrer da parte curricular do curso, e descobrindo outras, que entretanto me foram sendo indicadas pelo professor orientador ou que se me afiguraram pertinentes, veio a revelar-se um elemento construtor e formativo complementar das aquisições que até então tinha adquirido. Conteí, também, como fontes, com a ajuda da tabela que construí inicialmente para o projeto de formação individual (PFI) (anexo 4), (apresentado no início do estágio ao orientador e completo ao longo da sua realização), bem como as notas e reflexões críticas diárias registadas no decorrer do EP.

É constituído por quatro capítulos estruturantes, interligados, que se reportam a duas grandes áreas de abordagem. A primeira, que respeita ao enquadramento da prática profissional, correspondente ao segundo capítulo: “Contextualização e dinâmicas do Estágio Pedagógico”, no qual me refiro ao meu percurso biográfico e expectativas depositadas neste EP, bem como o enquadramento do mesmo, no que diz respeito ao contexto legal, institucional, funcional, modelo a seguir e sua operacionalização. A segunda respeita à realização da prática profissional, englobando os capítulos terceiro a quinto: “Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem”, “Participação na Escola e Relações com a Comunidade” e “Desenvolvimento Profissional”, respetivamente. Nestes exponho particularmente as minhas vivências em contexto de EP, nas vertentes de lecionação, da relação com a comunidade educativa e enquanto constructos de competências profissionais, privilegiando

uma visão e construção assentes na reflexão da relação *input-output* como condição essencial no percurso que provocou em mim o sentido identitário fundamentado e experimentado de ser professora de EF.

Durante o ano letivo respeitante ao EP gozei da oportunidade de assumir uma série de papéis que me deram uma satisfação suprema e me permitiram crescer enquanto profissional e pessoa. Como estagiária, fui aluna, mas também pude ser docente (ficando responsável por uma turma), colega de trabalho, elemento de uma nova comunidade.

Passar por esta experiência fez-me descobrir que, em setembro de 2009, por muito difícil que seja reconhecê-lo, ainda não tinha uma noção completa da realidade em relação ao funcionamento interno da escola, não a percebia tal como, na complexidade da sua realidade, ela é, como “vive” no seu todo. Hoje posso afirmar que o EP permitiu-me percebê-la um pouco melhor.

2. Contextualização e Dinâmicas

2. Contextualização e Dinâmicas

2.1. Enquadramento Biográfico

2.1.1. Da Infância à Atualidade

*Eles não sabem, nem sonham, que o sonho comanda a vida,
que sempre que um homem sonha o mundo pula e avança
como bola colorida entre as mãos de uma criança.¹*
(António Gedeão, 1956)

O sonho de ser professora vem desde a altura em que frequentava a escola do ensino primário. Foi nessa altura que senti o desejo de ser como os meus professores, pois, para, mim, sabiam tudo e esse era o meu anseio: saber tudo!

Atualmente compreendo-o como um desejo utópico, mas este entusiasmo conduziu-me por um percurso de sucesso em termos de classificações obtidas, pois tinha muita “sede” de saber. Saber sempre mais. Às vezes até me aborrecia quando os conteúdos programáticos eram abordados mais lentamente... A forma encontrada para ultrapassar esses momentos era dando explicações aos colegas quando lhes surgiam dúvidas, imaginando-me uma espécie de professora auxiliar.

Já a paixão pela educação física só mais tarde foi percebida e interiorizada. Sempre gostei de atividade física e de fazer desporto. Tive o privilégio de ter crescido numa época em que as crianças podiam brincar na rua em segurança, jogar todos os diferentes jogos. De tantos que eram, nem me consigo lembrar de todos! Elástico, macaca, futebol, mata, escondidas, estica, subir às árvores, entre outros.

Quando a memória torna presente estas atividades e em como as desenvolvíamos isoladamente ou em grupo, vejo a grande riqueza motora de

¹ In Movimento Perpétuo, 1956

todas elas. Embora não tenha estado ligada especificamente a uma modalidade desportiva (apenas fui praticante de atletismo, no ano de 1990, por um período de tempo inferior a um ano, no Clube Recreativo de Arada, freguesia onde cresci e resido até à data), sempre apreciei todos os desportos.

A minha preocupação com a área académica a escolher iniciou-se no 9.º ano de escolaridade, momento da minha vida de estudante. Então, tive a dúvida entre duas áreas: contabilidade e desporto.

A minha primeira opção foi pela contabilidade, visto que não conhecia ninguém do curso de desporto, e a maioria dos meus colegas iam para contabilidade. Frequentei contabilidade durante o 9.º ano. Rapidamente percebi que não era esta a minha arte. O que realmente gostava era de desporto e no 10.º ano ingressei nesta opção.

A área de desporto, no ensino secundário, proporcionou-me a experiência mais espetacular a nível desportivo que eu tinha tido até então, dado que até àquele momento as aulas de educação física que existiam eram uns meros 60 minutos, duas vezes por semana. Com a entrada no curso de desporto a carga horária era muito superior. Para além disso, a exigência das aulas era muito mais profunda, os conteúdos tinham de ser adquiridos, as aulas eram bastante exigentes. A turma de desporto também estava integrada no desporto escolar e a modalidade que praticávamos era ginástica. Todos os nossos momentos livres eram despendidos dentro do ginásio. O nosso professor, cujo trabalho até hoje me marcou positivamente, exigiu de nós aquilo que alguma vez imagináramos ser possível. Os treinos eram de tal forma exigentes que chegávamos ao final quase sem conseguir andar, de tão exaustos que estávamos. Executamos um pouco de tudo na modalidade. Desde aparelhos: barra fixa, paralelas assimétricas, trave olímpica, ao solo e ginástica acrobática. Fiquei impressionada porque a turma conseguiu executar exercícios fantásticos desde o mortal ao flic-flac, a saídas difíceis da trave olímpica e a tantas outras experiências que nunca poderia ter passado por elas, não fosse a escola permitir-me experienciá-las. A partir daí não existiram mais dúvidas. Sabia o que queria. Até ao 11.º ano, sempre tive professores que

me inculiram o gosto pelo desporto. Todos eles foram marcantes para o meu percurso escolar nessa área.

Naquela época fiz parte de uma turma onde todos os alunos tinham a mesma paixão pelo desporto, refletido no entusiasmo coletivo demonstrado na prática das diversas modalidades desportivas e no empenho na aprendizagem das mesmas. O curioso nesta turma é que se verificava o estereótipo de que as turmas de desporto são “más” em termos de classificações e comportamentos comum. No entanto, conseguíamos um destaque positivo quando avaliados nas disciplinas técnicas desta opção.

O 12.^o ano ficou aquém das minhas expectativas. Não tive o sucesso desejado. Sinto que teve uma grande influência para tal o ter mudado de escola, e também o facto de ter decidido começar a trabalhar nesse ano. Reprovei a matemática!

Esse era o último ano da antiga reforma do sistema educativo, o que implicou a frequência da disciplina em regime noturno, coincidente com o meu horário laboral. Por razões pessoais, a minha opção teve que ser a de continuar a trabalhar durante dois anos.

Ao fim daqueles dois anos, percebi que o tempo estava a passar e que eu não podia esquecer, indefinidamente, os meus sonhos. Consciencializei-me de que era importante estabelecer prioridades para a minha vida.

Decidi então, interromper o trabalho que executava e tomei a firme decisão de terminar o ensino secundário, concluindo a disciplina de matemática.

Nesse ano, correspondente ao ano letivo de 1996/97, preparei-me para o exame nacional de biologia, a disciplina que seria prova específica para acesso ao ensino superior. Frequentei também aulas de natação na piscina municipal de Ovar, pois era uma das modalidades em que tinha de fazer prova nos pré-requisitos a realizar na faculdade para o ingresso ao curso pretendido, assim como tive orientação de um professor para treinar para as modalidades restantes. Portanto, todo o meu tempo era dividido e concentrado na execução eficaz destas tarefas. A realização das mesmas decorria com imenso empenho, fruto de muito entusiasmo e motivação. Estes vinham da

consciencialização de que me conduziriam à realização do meu sonho, de uma fantasia que ainda me parecia uma utopia naquele momento. Mas a perseverança e o sacrifício trazem sempre frutos.

E o esforço reverteu-se num ano muito proveitoso. Obtive dezoito valores na prova específica, facto que contribuiu para que eu ficasse com média de cerca de dezasseis valores e me permitiu entrar na minha primeira opção: Curso de Ciências do Desporto e de Educação Física da Faculdade de Ciências do Desporto e de Educação Física², da Universidade do Porto (FCDEF).

O orgulho e satisfação por ter ingressado na reputada Faculdade de Desporto eram incalculáveis e ainda é imenso...

Com vinte e um anos de idade, concretizava um sonho. Contudo, considerando os percursos regulares de frequência escolar, reconheço ser uma idade tardia para o efeito. Jovens adultos com frequência escolar regular, com a minha idade já estariam no 3.^o ano do curso. Ou seja, uma grande vantagem, principalmente a nível de mercado de trabalho. Mas nunca é tarde para se poder realizar um sonho... O primeiro dia desta nova etapa da minha vida mostrou-me que os sonhos nem sempre são fáceis de serem concretizados. Apesar de coloridos, a paleta de cores que os concretizam vai do branco ao preto, cores estas usadas com alguma frequência.

O primeiro ano do curso foi um choque: não conhecia ninguém na FCDEF, fazia deslocações diárias entre Ovar e a faculdade e vice-versa, o que provocou um aumento gradual de fadiga, já que despendia todos os dias pelo menos três horas em deslocações. Como consequência reprovei a três cadeiras... Um reflexo da minha rotina diária e da obrigação de conjugar tantas atividades que vão além das académicas, de que não me orgulho!

No ano seguinte, as mudanças foram maiores. Casei-me e engravidei... É evidente que este é um momento de grande felicidade para qualquer mulher, a “bênção” de ser mãe marca qualquer mulher, pois é uma experiência que nos transforma positivamente e amadurece. Uma vida tão frágil depende

² Denominação na época da atual Faculdade de Desporto da Universidade do Porto (FADEUP).

exclusivamente de nós e torna-se no centro do nosso mundo – considero-me uma pessoa muito privilegiada por esta vivência.

Ao mesmo tempo que a vida me presenteava, também me lembrava de outras obrigações importantes, pois num curso com uma componente prática como a que este tem, a decisão de ser esposa e mãe passava a ser limitativa para o percurso académico.

Aqueles papéis que assumi, acrescidos de ser dona de casa e trabalhadora estudante, aumentaram as minhas responsabilidades. Simultaneamente, o tempo parecia ter diminuído e a dificuldade de conciliar o curso com a vida familiar foi sempre muito grande. Enquanto o meu filho não nasceu foi possível trabalhar em part-time e frequentar o curso. Após o nascimento da criança, tive alguns custos de ordem emocional e física, embora tendo o apoio da minha mãe, uma vez que passava várias horas na Faculdade para acompanhar as aulas, sobretudo as de carácter prático.

Foram necessários dois anos letivos para concretizar cada ano de curso. Se sob a perspectiva de quem é estudante, este não é um resultado desejável, como esposa, dona de casa, estudante e mãe – não querendo perder todos os momentos marcantes da vida do meu bebé – considero ter conseguido um saldo positivo.

Quando cheguei ao quarto ano do curso, surgiu-me a oportunidade de lecionar nos prolongamentos do primeiro ciclo do ensino Básico as Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC's) e, em simultâneo, de realizar coordenação das mesmas na freguesia de Arada, o que significava um dispêndio de tempo ainda maior. No entanto, na altura, considerei-a única, que não deveria desperdiçá-la. Por esta razão, aceitei e, assim mais uma vez, o curso ficou relegado para segundo plano, incompleto. Faltaram três cadeiras: Didática, Sociologia do Desporto e Psicologia do Desporto.

Assim me mantive até que, no ano letivo 2008/2009, chegou o Tratado de Bolonha à Faculdade e tive mesmo que voltar e terminar as três cadeiras. Então, existiu o novo impulso e a necessidade de concretizar o sonho há tanto iniciado.

Quando penso no meu percurso até esta fase, avaliando bem a situação, fico emocionada, pois apesar deste não estar terminado, via-me na reta final e isso deixava-me profundamente feliz.

2.1.2. O Primeiro Passo de um Sonho Concretizado (expectativas)

Este foi o meu percurso até à etapa que todos ansiamos desde o início da frequência do curso: o estágio profissional (EP).

É o EP que coloca à prova todo o conhecimento adquirido durante a nossa formação académica, portanto, este é o momento de pôr à prova o que Delors (1991) define como os quatro pilares da educação: saber fazer, saber-ser/estar, saber-saber e saber-conhecer...

Vivi intensamente momentos de grandes dúvidas. O questionamento determinou momentos de mudança, momentos demarcados de maior reflexão sobre os percursos escolhidos: serei capaz de lecionar? Adquiri os conhecimentos e competências necessários para enfrentar a realidade que me esperava? Preparei-me corretamente para esta tarefa? Serei suficientemente competente na minha ação?

Apesar destas dúvidas um pensamento tornou-se constante: cada coisa tem o seu lugar, cada pessoa a sua posição sobre os assuntos, o que é preciso é saber aplicar as estratégias certas no tempo correto, pois como afirma Savielly Tartakover citado por Alarcão (1989, p. 10), *"Tática é saber o que fazer quando existe algo a ser feito. Estratégia é saber o que fazer quando não há nada a fazer."*

Mas acima de tudo, sabia que não iria desistir, pois tanto tinha lutado, tanto tinha sofrido e fizera sofrer, para poder ali chegar. Privara a família da minha presença e acompanhamento durante muito tempo. E se na minha existência a perseverança já era um mote de vida, agora continuaria a ser com mais intensidade.

Encarei, então, o EP seguindo a perspetiva dada por Matos (2009, p. 3) de *"integração no exercício da vida profissional de forma progressiva e orientada, em contexto real, desenvolvendo as competências profissionais que*

promovam nos futuros docentes um desempenho crítico e reflexivo, capaz de responder aos desafios e exigências da profissão”.

Na escola da realização do EP, foi-me atribuída uma turma de sétimo ano do terceiro ciclo do ensino básico, composta por vinte e sete alunos, complexa na sua composição: eram alunos que, em boa parte, tinham mudado de escola, não apresentavam práticas segundo regras estabelecidas. Adivinhava-se um trabalho árduo.

As minhas expectativas, que eram grandes e positivas, misturavam-se com medos e angústia. A primeira de todas era a de me tornar uma professora competente. Apesar de parecer algo exigente, no fundo é o objetivo para o qual tinha trabalhado e estudado.

Ser uma professora competente implicava uma visão holística do professor, isto é, uma avaliação num todo: a nível técnico, pessoal, relacional, teórico.

Uma ideia que sempre me acompanhou foi a de que um professor deverá ser, antes de mais, um profundo detentor do conhecimento acerca do saber ensinar, da didática. Pretendia, também, estabelecer uma ligação entre os saberes profissionais e os saberes da vida, isto é, fazer com que o que se aprende na escola tenha uma relação direta com o que é vivido, pois acredito que o estudante vive na escola um processo importante de socialização.

Quis e quero contribuir para construção do conhecimento destes seres, mas também colaborar na construção da sua personalidade com uma formação que vise o seu desenvolvimento enquanto pessoa e cidadão.

Aliás, o conhecimento é apenas uma parte e não o todo da formação humana, do que decorre a necessidade de (re)pensarmos as práticas educacionais em termos de ética e cidadania.

Outra expectativa era a de saber se seria capaz de compreender e lidar com um grupo humano, juvenil, a quem se atribui uma ‘crise de valores’ e, se a minha capacidade de refletir sobre as experiências da vida, quer profissionais, quer pessoais, ou até relacionais, estava suficientemente preparada para me permitir a adaptação às situações do dia a dia. Estarei eu, como docente, à

altura da turma que me apresentam? Conseguirei eu motivar os alunos para a aprendizagem? Gostarão eles de mim, como pessoa - professora?

Também não posso deixar de referir que a orientação que iria ter como professora estagiária era algo que me preocupava. Seria o orientador acessível e disponível para a minha necessidade de esclarecimento, compreenderia por vezes o meu cansaço, a minha desorientação, respeitaria os meus pontos de vista... ajudar-me-ia nos momentos chave?

Saber educar, saber educar na Educação Física, não seria tarefa fácil, ainda assim seria a minha meta. O respeito, a disciplina, a cooperação, a perseverança, são posturas capazes de serem assimiladas nas aulas de EF, e passíveis de serem transpostas para o dia a dia dos alunos. Desejava manter o respeito e ser respeitada. Criar um bom clima de aula de forma a que num ambiente de riqueza em termos de ensino-aprendizagem e o entusiasmo pelo saber também estivesse presente. Manter um tempo potencial de aprendizagem bastante elevado, saber gerir bem todas as situações e ter capacidade de improviso em caso de necessidade, visando sempre a construção do ensino competente/eficaz. Aplicar feedbacks (FB) corretos e em quantidade certa. Estes eram parte dos meus objetivos a atingir como docente.

Apesar de todas estas expectativas também tinha a pretensão de compreender, de forma pormenorizada, como está organizado o nosso sistema educativo, pois, com esta perceção poderei situar-me de forma mais correta no sistema e, intervir de maneira mais organizada e assertiva.

2. 2. A Complexidade do Contexto de Cariz Construtivista

2.2.1. Caracterização do Contexto do Estágio Profissional (Macro Contexto)

É, atualmente, unânime que deve ser corrigido o papel redutor da educação física na vida da criança e adolescente e ser encarado como um fator de desenvolvimento, papel esse que ainda está longe de esgotar as suas virtualidades, como refere Faria (1969, p. 39), que “(...) a atividade física é uma

qualidade substancial do ser humano que apresenta um teor que ultrapassa o que o biológico e o funcional comumente lhe conferem. A atividade física é fonte de conhecimento e comunicação, de sentimentos e emoções, de prazer estético, de promoção da saúde e fator de desenvolvimento filogenético e ontológico.”.

Tem sido um desafio alterar a visão de uma disciplina meramente recreativa, visão contrária à proposta desenvolvimentista, para que se reconheça o seu valor enquanto área disciplinar autónoma.

Suscitar uma dinâmica de desenvolvimento do currículo real da disciplina é cada vez mais a questão central à qual o programa procura responder, no sentido de que possam ser criadas, em todas as escolas, as condições materiais e pedagógicas para que cada aluno possa usufruir dos benefícios da educação física. O currículo nacional do ensino básico (CNEB) corrobora esta ideia referindo *“O essencial do valor pedagógico dessas relações reside nos aspetos particulares da Educação Física, materializado no conjunto de contributos e de riquezas patrimoniais específicas, que não podem ser promovidas por qualquer outra área ou disciplina do currículo escolar.”.*

A educação física faz parte de um restrito número de disciplinas que acompanha o currículo escolar dos alunos desde o primeiro ao décimo segundo ano de escolaridade. Aqui já conseguimos identificar algum reconhecimento e valorização para com esta disciplina.

Sistematizando os benefícios da educação física, centramo-nos no valor educativo da atividade física eclética, pedagogicamente orientada para o desenvolvimento multilateral e harmonioso do aluno (Portugal. Ministério de Educação. Departamento da Educação Básica, 2010).

Bento (1987) citado por Matos (1993, p. 471) indica que *“o processo de ensino em EF é sempre um processo integral, complexo e unitário”.* Os argumentos valorativos da EF podem ser de natureza variada, tal como decorre de Peter Klein, citado por Bento e Bento (2010, p. 21): *“A escola deveria ser a melhor festa da cidade”.* Continuando: *“Isto lembrou-nos que a necessidade de renovar a escola, de recriar e tornar mais atraentes as formas de realizar a educação não dispensa, de maneira alguma, o contributo da atividade*

desportiva. Com efeito a escola carece de riso, de entusiasmo, de dinamismo, de palmas, de alegria e animação; precisa que se goste dela. Ora o desporto é um meio primordial de revigorar a educação, de lhe emprestar uma cara de festa e euforia, de apego e empatia, de quebrar a rotina escolar com competições internas e externas. Trata-se, enfim, de demonstrar coerência, de consumir o desiderato de desportificar a escola e escolarizar o desporto.” ... “É também sabida a conexão entre estes aspetos, a obesidade e as doenças cárdio-vasculares. Daqui decorre uma séria ameaça não somente à saúde, mas igualmente à realização de valores educativos e sociais. Com efeito a condição corporal cumpre um papel instrumental ao serviço de outras condições e aceções (psicológica, afetiva, cognitiva, social) da pessoa e da sua vida.”

Assim, esta conceção concretiza-se na apropriação das habilidades e conhecimentos, na elevação das capacidades do aluno e na formação das aptidões, atitudes e valores (bens de personalidade que representam o rendimento educativo), proporcionadas pela exploração das suas possibilidades de atividade física adequada: intensa, saudável, gratificante e culturalmente significativa.

Os seus benefícios são reconhecidos por diferentes autores. Como exemplos podemos observar que:

a) Matos e Graça (1990, p. 311), referem que *“a associação da atividade física ao bem-estar e à saúde, quer como sintoma, quer como fator, está por demais reconhecida. A promoção de hábitos de vida saudável impôs-se como meta de qualquer sistema educativo. À disciplina de Educação Física é reconhecido um papel privilegiado e insubstituível na realização desse objetivo superior, já que muitas crianças não terão, na sua vida, mais nenhuma experiência de atividade física organizada e regular além da proporcionada pelas aulas de Educação Física.”* numa perspectiva de relacionamento de disciplina de Educação Física com a promoção da saúde e bem-estar e da qualidade de vida.

b) Já Vilma e Wagner defendem que a Educação Física servirá para que, através do conhecimento e da prática de atividade física e desportiva, o

ser humano reconheça-se como tal numa relação de interação com o meio ambiente (Moreira & Nista-Piccolo, 2010, p. 20). Esta compreensão, numa visão ecológica, permite o conhecimento e a relação da dependência ser humano/cosmos, permite lembrar de como os seres vivos deste planeta dependem da biosfera terrestre. Assim, será reconhecida a nossa identidade terrena, física, psíquica e biológica, como condição necessária para o nosso processo de humanização.

Sendo o ser humano constituído por um princípio biofísico e um princípio psicossocio-cultural, ambos interdependentes, estes devem orientar as aulas de Educação Física na escola.

c) Mota por sua vez, menciona que a sociedade contemporânea caracteriza-se por ser uma sociedade de mudança, de tal forma que, provocou alterações ao nível do contexto social. Referindo-se à atividade física, refere que *“O desporto (atividade física) é percebido frequentemente como um campo onde os malefícios dos nossos comportamentos e atitudes podem ser minorados, o local onde é possível valorizar o nosso “eu” (corpo) tão mitigado pelos problemas do quotidiano. Não se pode desprezar, assim, o papel e o significado das atividades físicas, no contexto escolar e no domínio das atividades de lazer e tempos livres.”* (1993, p. 64).

d) A educação física e desportiva na escola é a única disciplina que visa preferencialmente a corporalidade, Bento e Bento (2010, p. 20) corroboram esta afirmação e ainda acrescenta que ela constitui *“(…) uma forma específica da relação do sistema educativo com o corpo.”*, *“Logo a educação física e desportiva distingue-se de outras áreas, no concernente à sua tarefa educativa primordial, pelo facto de educar, formar, socializar e possibilitar experiências a partir do corpo.”*

Com estes apontamentos bibliográficos ficamos com a perceção de que a disciplina de EF, apesar de ter ainda um longo caminho para percorrer, já conquistou o seu lugar de importância fundamental na formação do Homem. Concluo que contribui para o bem-estar físico, mental, social, de recreação e prazer do indivíduo, para a melhoria da saúde, para a fomentação do trabalho de equipa, incute o hábito e o prazer pela prática desportiva e de um estilo de

vida saudável, colaborando no crescimento e desenvolvimento harmonioso do corpo e da personalidade do ser humano e para o alívio do *stress*, com repercussões desejáveis a nível individual e coletivo.

2.2.2. Contexto Legal

Como já aludi supra, o Ensino Superior Nacional teve algumas alterações nestes últimos anos, nomeadamente com a uniformização da formação a nível da Europa. Concretizada com o Tratado de Bolonha, os cursos foram reestruturados, tendo surgido algumas modificações, traduzidas nos *guidelines* e dispositivos legais orientadores da formação e da avaliação dos formandos.

Numa fase anterior à implementação do Tratado de Bolonha, o sistema no qual eu tinha iniciado o curso correspondia a uma licenciatura de cinco anos com estágio pedagógico integrado. O grau de mestrado seria adquirido após a conclusão da licenciatura, com a frequência de mais dois anos. No entanto, durante o meu percurso fui “apanhada” por este processo de transição. A instituição adaptou aquela implementação a alunos com o curso inacabado. Tal significou realizar novas cadeiras e ter equivalência a outras, ajustando desta forma o processo à nova situação. Este novo sistema permitiu que o 3.º ano do curso fosse equivalente à atual licenciatura no âmbito do Tratado de Bolonha. Com a frequência de mais dois anos correspondentes à parte pedagógica e ao estágio profissional, atingia o grau de mestre no 2.º ciclo dos ensinos básico e secundário.

Com a nova reformulação deste Tratado, os decretos-lei n.º 74/2006, de 24 março, e n.º 43/2007, de 22 de fevereiro, referem que a formação deve incluir unidades curriculares baseadas na formação educacional geral, didáticas específicas e práticas de ensino supervisionadas. Determinam, ainda, que o estágio deverá decorrer na modalidade de Prática Pedagógica Supervisionada, numa das turmas atribuída ao professor cooperante da escola onde este se realiza, permitindo ao professor estagiário exercitar funções docentes à semelhança do docente regente da disciplina na turma. Nesta prática, experimentei já a sensação de ser professora de educação física, afinal

o meu anseio de há tantos anos. Portanto, o estágio profissional é a etapa final da formação que decorre nos terceiro e quarto semestres do segundo ciclo de estudos conducente ao grau de mestre em Ensino de EF e nos Ensinos Básico e Secundário da FADEUP.

Como base de orientação, na Faculdade foi-nos fornecido um conjunto de documentos contendo normas orientadoras: Regulamento Geral dos segundos ciclos da Universidade do Porto, Regulamento Geral dos segundos ciclos da FADEUP, Regulamento do Curso de Mestrado em Ensino de Educação Física e remanescentes normativas da unidade curricular. Estes documentos, baseados no Decreto-lei n.º 240/2001, de 17 de agosto, propõem três áreas de desempenho:

- Área 1 – Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem
- Área 2 – Participação na Escola e Relações com a Comunidade
- Área 3 – Desenvolvimento Profissional

Em cada área de execução estão considerados os subseqüentes aspetos: âmbito, objetivo geral, competências gerais a desenvolver e tarefas gerais a realizar.

2.2.3. Contexto Institucional e Funcional

O meu estágio profissional decorreu na Escola Secundária/3 de Oliveira do Douro (ESOD). Esta serve a população de Avintes, Oliveira do Douro e Vilar de Andorinho, no espaço periurbano de Vila Nova de Gaia.

Em termos de caracterização nestas áreas predominam algumas indústrias, o comércio e os serviços, sendo a atividade agrícola pouco significativa e a taxa de desemprego superior à média nacional (10%, em censos 2001) (projeto educativo escolar da ESOD – PEE-ESOD).

Quanto à atividade profissional dos pais e encarregados de educação dos alunos que frequentam a ESOD, realça-se que as respetivas mães trabalham sobretudo como técnicas não qualificadas de serviços e comércio (10,8%), operárias (9%) e empregadas de escritório (8,5%), enquanto os pais trabalham na produção industrial (32,6%), como técnicos não qualificados de

comércio e serviços (15,5%), como empregados de escritório (12,4%), em serviços diretos (15,5%), como empregados de escritório (12,4%).

Pelos dados referentes às habilitações académicas cerca de 21,8% dos encarregados de educação apenas concluíram o 1.º Ciclo do Ensino Básico, 18,8% possuem o 2.º Ciclo, cerca de 14,7% concluíram o 9.º ano, 12,2% o 12.º ano e cerca de 8,5% apresentam formação de nível superior. Verifica-se, ainda, que a taxa de analfabetismo declarado é de 2,2% (PEE - ESOD).

Em termos de instalações, a Escola, apresenta-se, bem conservada, existindo, porém, setores que necessitam de remodelação, para a prática de Educação Física.

Quanto ao espaço destinado a esta disciplina dispõe de um pavilhão desportivo, que em termos de potencialidades para a prática desportiva reúne boas condições (permitindo, por exemplo, que duas turmas pratiquem em simultâneo a disciplina de educação física) e de um campo sintético exterior para a prática de futebol. Porém esta escola não apresenta qualquer pista para a prática de atletismo, o que condiciona, de maneira muito limitadora, o âmbito do ensino desta modalidade. Os recursos materiais e equipamentos desportivos (como bolas das diferentes modalidades, materiais para a execução da modalidade de ginástica, etc.), existentes para a prática desportiva, são em quantidade suficiente e estão, de uma maneira geral, em boas condições.

O pavilhão gimnodesportivo apresenta deficiências construtivas ao nível das condições térmicas, concentrando no inverno um elevado teor de humidade. Os sanitários/balneários funcionam, também, com diminutas condições de conforto. O pavilhão gimnodesportivo foi intervencionado no ano letivo 2001/2002, nomeadamente ao nível do pavimento.

A escola é aberta às oito horas da manhã, decorrendo o período letivo das oito horas e vinte minutos às dezoito horas e trinta minutos. O funcionamento da escola não se resume apenas ao horário letivo, encontrando-se por vezes aberta para além das horas daquele horário, quer para dar formação a adultos em horário pós laboral. Quer para utilização do pavilhão

desportivo, para fins desportivos, para a comunidade não letiva onde esta está inserida, em período noturno.

A ESOD está numa fase de alargamento da sua oferta formativa. No presente ano letivo 2009/2010, para além do 3.º Ciclo do Ensino Básico, no Ensino Secundário, existem os cursos científico-humanísticos de Ciências/Tecnologias e Línguas/Humanidades, os cursos Tecnológicos de Desporto e de Ação Social e um curso profissional de Multimédia. Oferece ainda um curso de educação e formação (CEF) tipo três de comércio, e outros dois cursos CEF de Informática, tipo dois e tipo três, respetivamente. Está, prevista a criação de cursos de educação e formação de adultos (EFA), com duas turmas nível básico e outras duas de nível secundário. Tem um Centro de Novas Oportunidades (CNO), desde a constituição permitida por Despacho de 18 de fevereiro de 2008.

O PEE da ESOD, que define princípios e linhas orientadoras gerais, assentes nas características da comunidade educativa, de acordo com as orientações nacionais. Este enuncia uma *“resposta educativa global”* da instituição, *“define as políticas educativas para aquela comunidade educativa”*, é a expressão dos *“princípios, orientações e metas a atingir”* pela Escola, clarifica *“os aspetos de gestão e administração”* que permitam cumprir a ideologia político-educativa da mesma, *“define e reflete a visão, a ideologia e as ações da escola”*, *“cria a matriz de suporte que vai ser concretizada no Projeto Curricular Escolar e no Projeto Curricular de Turma”*, é *“o tronco comum de onde partem os vários projetos”* existentes, tais como: *“formação do pessoal docente e não docente, orientações administrativas, organização curricular, ofertas da escola”*³.

Graças ao PEE apercebi-me da caracterização desta Escola, permitindo-me ter uma visão ampla e alargada de toda a comunidade envolvente. Desta forma pude compreender e contextualizar melhor o trabalho que estava inerente à realização do meu EP.

³ Projeto Educativo Escolar da ESOD, 2009.

O estágio permite à sociedade assistir à passagem do jovem de um estágio de desenvolvimento de aprendizado, para um estágio superior, um estágio de profissional, útil à sociedade.

Enquanto estagiários, estamos em processo de aprender a ensinar, processo este de aquisição de saberes e estratégias que serão construídas não só no estágio mas também durante a sua experiência profissional.

O estágio profissionalizante é a oportunidade única do estudante aspirante a professor, participar no ato educativo na sua versão mais real. Possibilitando a socialização com os seus pares, o que leva segundo Dubar (1997) citado por Miranda, (2010, p. 110) os indivíduos a aprenderem “(...) *as regras práticas dos grupos sociais e envolve a transmissão cultural através de vivência de atividades muito diversas – sendo parcialmente viabilizada pelo ensino e prolonga-se por toda a vida.*”, levando segundo diversos autores Zeichner&Liston, (1985); Zeichner& Gore, (1990), citados por Miranda (2010, p. 111), à obtenção de “(...) *cultura desse grupo, bem como os seus conhecimentos, modelos, valores e símbolos, integra-se a essa cultura e desenvolve sentimento de pertença a ela, num processo dialético que supõe uma interação contínua entre o indivíduo e a instituição em que se está socializando*”.

Esta transição de aluno para professor apresenta a necessidade do novo professor se adaptar às necessidades da instituição que o acolhe, no meu caso, adaptar-me às características da ESOD, tentando adaptar-me ao ambiente e ao movimento profissional e pessoal que circula na instituição de ensino, com o sentido de ser aceite pelos demais professores com mais experiência e tempo de serviço. Situação que creio ter sido imediata por parte do grupo de EF, senti que fomos imediatamente acolhidos.

A minha primeira impressão, quando cheguei à ESOD, foi a de estar em presença, de uma comunidade escolar simpática, acolhedora, dinâmica, inovadora, empreendedora, solidária e cordial.

Sempre fui tratada pelos docentes nas diversas instâncias e técnicos operacionais e administrativos com profissionalismo, companheirismo e cordialidade. Alguns marcam a sua presença pelo elevado dinamismo nas suas

atribuições. Refiro ainda a boa disposição que era apanágio da maior parte dos alunos da escola. Tudo contribui para o prazer diário de ir trabalhar para aquela escola.

Na ESOD existem dois núcleos de estágio de EF, cada núcleo tem um professor cooperante e são as turmas regidas por estes (três turmas cada professor), respetivamente que são atribuídas unitariamente aos alunos estagiários (três alunos por professor cooperante).

No grupo de estágio onde estive inserida, a faixa etária dos componentes variava entre os vinte e dois e trinta e três anos de idade (sendo eu a de mais idade). Os outros dois elementos, Tiago Rocha e Cristina Mendes, eram praticantes de futebol e andebol, respetivamente. As turmas disponíveis para nós foram: uma turma de 7.º ano, o 7.º A; uma segunda do 11.º ano do curso profissional de multimédia, 11.º F, e outra do 12.º ano do curso tecnológico de desporto, 12.º D.

Foi a ESOD, com o meu desempenho naquela turma A do 7.º ano, que mudou a minha visão de Escola, que me transformou e ajudou a crescer. Estará para sempre no meu coração, pois foi ali que pela primeira vez experimentei a atividade docente de forma plena e integrante dos saberes teóricos e práticos inerentes à educação física, como se de um ritual iniciático se tratasse. A felicidade foi plena dada a experiência tão marcante e concretização do sonho.

2.2.4. A instituição e os Atores

A dinâmica e recursos humanos da escola permitem que nela estejam sedeados dois núcleos de estágio da FADEUP, cada um dos núcleos de estágio de educação física da escola acolhe três professores estagiários.

A principal finalidade do projeto da educação física da ESOD, era a de ir ao encontro dos objetivos do P.E.E., promovendo estilos de vida saudáveis, formar para a sociedade do conhecimento, isto é, contribuir para a formação de indivíduos ativos, felizes e capazes.

Na caracterização da escola tenho de referir-me ao núcleo de estágio da EF. Este foi um meio de proximidade afetiva, de descontração e de troca de experiências entre os estagiários e entre estes e o professor cooperante, conseguindo-se um sentido de respeito pela identidade de cada um. Os elementos que o constituíram adotaram uma postura pró-ativa para as tarefas do EP, procurando, identificar dificuldades, progredir e diversificar a nossa prática letiva.

Recordarei com muita gratidão, o meu professor cooperante, com quem muito aprendi, nomeadamente na consolidação dos conhecimentos académicos que aprendi durante o curso e das potencialidades das práticas pedagógico-didáticas. Com ele também desenvolvi estratégias de relacionamento humano com a diversidade que constitui a comunidade educativa, particularmente com os alunos, nomeadamente na condução das aulas, centrando-as nos alunos e nas suas intervenções. Pois foi aquele que acompanhei mais de perto, e que pelas suas funções de supervisão direta e indiretamente, interferiu no meu processo de aprendizagem enquanto estagiária.

Considerando que nesta modalidade do EP, o estagiário tem uma ação relativamente limitada, pois desenvolve a lecionação numa das turmas do professor cooperante, no meu caso, este procurou que houvesse uma aproximação à dimensão formativa do estágio no sentido da autonomia do professor, o que me permitiu perspetivar uma das mais marcantes reconceptualizações do ensino, preconizadas pela Reforma Curricular, que é a da autonomia das escolas e da gestão flexível do currículo como condição "*sine qua non*" de garantia de um ensino de qualidade para todos. Entendo o leque de experiências que me permitiu, neste domínio como um acréscimo de probabilidade de efetivamente tornar-me numa agente que contribuirá para um trabalho concertado no sentido de dar vida aos princípios educativos defendidos naquela reforma, induzindo o sucesso escolar do aluno.

Também gostaria de referir o orientador, que nos momentos de intervenção correspondentes aos momentos de observação, fez reparos que me fizeram crescer muito enquanto profissional e senti ainda mais a

intensidade desta atuação na modalidade de futebol. As suas observações contribuíram para a melhoria da qualidade das minhas aulas lecionadas referentes à respetiva modalidade.

Da minha colega de estágio Cristina Mendes, recordo uma relação de empatia, complementaridade e entreajuda.

Do meu colega Tiago Rocha ressalvo a criatividade, o sentido de humor, a disponibilidade e boa disposição.

O trabalho grupal foi uma mais valia, já que conseguíamos aproveitar o melhor de cada um e superar as dificuldades próprias. Assim, enriquecemos o nosso trabalho a partir de personalidades e perspetivas diferenciadas. Foi um prazer trabalhar com eles.

Estávamos no mesmo barco, na mesma necessidade imperativa de nos revelarmos quanto às potencialidades e de nos superarmos quanto aos obstáculos.

A primeira turma que me fez crescer e aprender a ser professora, a do 7.º A, era constituída por vinte e sete alunos, equilibrada quanto ao género: treze elementos do sexo masculino (48%) e catorze elementos do sexo feminino (52%). A maior parte dos alunos tinha onze ou doze anos de idade, existindo três exceções de alunos retidos: duas alunas tinham treze anos e um quinze, apresentando estes uma e três retenções, respetivamente, no seu percurso escolar. Pela aplicação à turma de um questionário sobre as respetivas características sócio económicas, constatei que os alunos eram provenientes de Gaia. Eram residentes na proximidade da escola, o suficiente para se deslocarem a pé, de carro com os pais ou de transportes públicos em pequenos trajetos e sem grandes demoras no mesmo entre o local de residência e de estudo.

No que diz respeito ao agregado familiar, dezoito alunos (67%) tinham os respetivos progenitores presentes no seu agregado, os restantes oito (30%) não residiam com o pai. Só onze alunos (41%), tinham irmãos. Relativamente à atividade profissional, vários alunos tinham o pai ou a mãe desempregados. Os pais de dois dos alunos eram professores, de entre os restantes (93%) havia

empresários, bancários, comercial, um chefe de polícia, uma doméstica, uma secretária, chapeiro,... ou seja, havendo vários tipos de profissão.

Era uma turma onde onze alunos (41%) não praticavam nenhuma atividade extraescolar, enquanto que, os outros (59%) executavam diversas modalidades: basquetebol, dança, equitação, futebol, ginástica, karaté e natação.

É, ainda, de referir que este grupo, no início da adolescência, inseria uma aluna não gostava da disciplina e outra não tinha uma opinião formada acerca da mesma.

Posso assim caraterizar a turma do 7.º A, como heterogénea no sentido socioeconómico e de interesses sociais.

O desafio estava lançado!

2.2.5. Modelização e Operacionalização do Estágio

Este EP permitiu-me colocar em prática as aprendizagens adquiridas durante a formação académica, tornando-se na verdadeira oportunidade de trabalhar em contexto real na profissão que escolhi ter, estabelecendo contacto, pela primeira vez, com alunos, com outros professores, e claro, com um estabelecimento de ensino e conseqüentemente, com uma sala de aula.

Testou e melhorou as competências e capacidades dos estudantes estagiários, tendo-se revelado a minha primeira prova relativa às aquisições formativas antecedentes.

O alicerce desta construção que considero ter sido o meu EP foi o PFI (anexo 4), que elaborei com base nos elementos que já tinha conseguido recolher. Tudo isto só fez sentido depois da construção dos alicerces: o planeamento e a organização das aulas, definindo os objetivos e as estratégias para alcançar as metas.

Tratou-se de uma sistematização da ação na qual foi importante a definição dos objetivos gerais e pessoais do estágio.

Os objetivos gerais foram aqueles que o guia da faculdade tem na sua base.

Quanto aos pessoais, passo a descrevê-los:

- Recolher informação pertinente para a conceção do processo de ensino;
- Conhecer o programa de EF para o 7.º ano de escolaridade;
- Definir objetivos para os vários níveis de planeamento e de acordo com a função didática;
- Conhecer estratégias de envolvimento dos alunos na aula;
- Ter capacidade de identificar as características da turma e conseguir orientar o ensino-aprendizagem para os mesmos;
- Ter a capacidade de conduzir a aula com eficácia, otimizando o tempo potencial de aprendizagem, utilização correta do feedback pedagógico, conciliando uma orientação ativa dos alunos com um bom clima de aula, boa gestão e disciplina na aula;
- Realizar os vários tipos de avaliação;
- Saber lidar com a turma da melhor forma possível, mediante as diferentes situações;
- Com a reflexão, melhorar na ação pedagógica, aula após aula;
- Conhecer melhor as competências e funções do Diretor de Turma, na perspetiva de poder vir a desempenhar esse cargo futuramente;
- Intervir em atividades promotoras de estilos de vida saudáveis;
- Promover sinergias entre a comunidade e a escola tendo em conta a caracterização feita;
- Melhorar competências de argumentação e de comunicação quer escritas quer orais;
- Melhorar a capacidade de cooperação com os diferentes intervenientes num clima adequado;
- Conseguir realizar as tarefas a que me proponho no presente projeto, de forma a desenvolver as minhas competências profissionais em termos dos meus conhecimentos, da minha atuação, das minhas reflexões e do meu comportamento social;

- Através da minha atuação pedagógica, conseguir motivar os alunos para a prática desportiva e para que os mesmos possam no futuro adotar estilos de vida ativos;
- Contribuir de forma responsável e significativa para o trabalho de grupo a desenvolver ao nível do Núcleo de Estágio.

Segundo a teoria construtivista de Piaget, “cada indivíduo possui um mecanismo de aprendizagem próprio antes de ir para a escola”. Para este autor, progride a habilidade intelectual interagindo com objetos do meio, sem ensino expresso. A meta é uma exploração ativa, onde se constrói o conhecimento, ao invés de se instruir através de aulas e lendo livros (Norman & Spohrer, 1996; Valente, 1993). Para Bereiter e Scardamalia (1996), a construção do conhecimento é um produto da interação social, onde a educação se baseia num conjunto de problemas motivadores e realistas. Os problemas reais apresentam um grande potencial para o aluno, porque, tipicamente, requerem um grande número de conhecimentos e habilidades para a sua resolução e encorajam o aluno ao mostrar onde o conhecimento é útil (Guzdial et al., 1996).

Assim, entendi o paradigma construtivista na perspetiva de um meio de compreender o mundo sob a circunstância dos que nele habitam, como adequação às metodologias utilizadas na planificação e concretização das aulas do professor de educação física, pois permite uma leitura complexa, rica e profunda da realidade, que implica, como indicam Oliveira e Formosinho, certas perguntas advindas do paradigma, que dizem respeito à epistemologia, à ontologia, à metodologia privilegiada para aceder ao conhecimento e ao objetivo da ciência (Oliveira-Formosinho, 2002).

Na questão epistemológica, segundo Denzin e Lincoln (2006, p. 164) a abordagem construtivista propõe o *“compromisso para com o estudo do mundo a partir do indivíduo em interação”*. Por conseguinte, em termos epistemológicos o conhecimento produzido pelo professor/aluno caracteriza-se por ser *“transacional/subjetivista”* e as *“descobertas criadas”* por ele, através de um acumulo de conhecimento conduz a *“reconstruções mais informadas e*

sofisticadas”, que constituem uma *“experiência vicária”* (Denzin & Lincoln, 2006, p. 172).

Quanto à questão ontológica, a perspectiva construtivista considera que, nas palavras de Oliveira-Formosinho *“a realidade existe enquanto construção mental, dependendo a sua forma e conteúdo das vivências sociais de cada um”* (Oliveira-Formosinho, 2002, p. 101) situadas num dado espaço e tempo. Desta forma, Denzin e Lincoln (2006, p. 164) encaram que o construtivismo utiliza uma ontologia relativista, dado que se relaciona com *“realidades construídas em planos e locais específicos”* e, nesta perspectiva, não há realidade mas realidades. É o que diariamente experienciamos quando nos apercebemos de que falamos o mesmo para os vários alunos que constituem a turma e cada um apreende o conhecimento de forma diferente.

Relativamente à questão metodológica, a perspectiva construtivista adota uma postura *“hermenêutica/dialética”* (Denzin & Lincoln, 2006) referindo-se à explicação das vozes (falada ou escrita) dos sujeitos e a procura dos seus sentidos. Sendo que o construtivismo pretende que o sujeito entenda a consistência a partir dos pontos de vista daqueles que nele habitam. Dada a interpretação, o conhecimento é consequência da capacidade de argumentação que os sujeitos sustentam num dado contexto. Num certo sentido, como referem Oliveira-Formosinho, o conhecimento é consequência de comparar e contrastar *“as construções individuais, incluindo a do investigador (professor), de modo que cada um possa confrontar as suas construções com as dos outros no sentido de «realidades de compromisso”* (Oliveira-Formosinho, 2002, p. 101). Percebo que em contexto de turma os assuntos sejam discutidos e avaliados para aprendermos quais as diferentes e diversas interpretações do conteúdo que está a ser lecionado, para no final conseguirmos seguir um caminho comum.

Decorrente do exposto justifico a identificação do paradigma construtivista como pilar norteador do trabalho que desenvolvi neste EP, pela sua base assente numa lógica de compreensão dos processos de intervenção e de mudança, bem como, de entendimento do crescimento, da capacitação dos alunos (e de mim mesma enquanto professora e aluna) que resultam (ou

resultaram) de processos colaborativos encaminhados para as respectivas finalidades.

3. Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem

3. Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem

“Educar não promovendo apenas a aquisição de conhecimentos curriculares e normas comportamentais, mas para a realização e Felicidade de cada um.”

(Chiara Lubich)

O objetivo desta área de desempenho, segundo Matos (2009, p. 3) é: *“Construir uma estratégia de intervenção, orientada por objetivos pedagógicos, que garanta os saberes tidos como válidos no ensino da Educação Física e conduza com eficácia pedagógica o processo de educação e formação do aluno na aula de EF.”*. As atividades propostas por esta área englobam: a concepção, o planejamento, a realização e a avaliação do ensino, tarefas centrais para o professor (Bento, 2003).

Comparativamente às outras áreas de desempenho⁴, esta é a que mais me fascina. Entendo que é nesta que se aplica preferencialmente o processo de ensino-aprendizagem, é neste aspeto particular que o docente profissional possui maior intervenção e com a qual tive distintos desafios na resolução dos diferentes problemas. Resumindo, de todo o processo de ensino-aprendizagem esta foi, simultaneamente, a área mais trabalhosa e a que mais satisfação me causou.

Embora já tenha vivenciado a função de professora em contexto escolar⁵, esta seria uma experiência absolutamente nova. E se o desejo era enorme para iniciar este sonho, da mesma dimensão também era a ansiedade, a curiosidade e a expectativa. Realizar tudo com proficiência, seria o meu desejo, mas antes de saber, é necessário aprender... Deste modo, foi necessário procurar um pouco de paz e calma interior, a fim de poder ter discernimento para desempenhar esta função há tanto desejada.

⁴Outras áreas para além da referida: *“Participação na Escola”*; *“Relações com a Comunidade”*; *“Desenvolvimento Profissional”*.

⁵Lecionei em algumas escolas Atividade Física e Desportiva, no âmbito das Atividades de Enriquecimento Curricular do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

No EP procurei construir uma estratégia de intervenção no processo de ensino-aprendizagem que me permitisse conduzir o processo de educação e de formação do aluno com eficiência. Para isso, contei com o apoio construtivo dos meus colegas de estágio, Cristina Mendes e Tiago Rocha, assim como do Professor Cooperante, Avelino Azevedo, e do Orientador, Professor José Guilherme Oliveira. Também tomei em linha de conta um conjunto de documentos de referência nacional e os respeitantes ao estabelecimento de ensino onde desenvolvi o EP, a Escola Secundária/3 de Oliveira do Douro. Quanto aos primeiros, refiro-me ao Currículo Nacional do Ensino Básico e Calendário Escolar. Quanto aos segundos são respeitantes ao Projeto Educativo da Escola, ao Regulamento Interno da ESOD, ao Regimento Interno do Departamento de Expressões, ao Programa Curricular da Educação Física, ao Regimento Interno da Educação Física, ao Plano Anual de Atividades, ao Regulamento das Instalações Desportivas e ao “Roulement”, não esqueci os documentos fornecidos pela Faculdade (normas orientadoras e regulamento) no tocante a esta fase de formação. Estes documentos revelaram-se de extrema importância, quer como orientação para o desenvolvimento da minha atividade como docente, quer como forma de me contextualizar dentro do conceito “escola”. Todos contribuíram para que compreendesse holisticamente esta realidade que é a instituição escola e toda a dinâmica implícita na mesma.

Sendo que ser docente de Educação Física, Profissionalizada, é o meu sonho, pretendi concretizá-lo da melhor forma possível e com o máximo de qualidade. Daí a minha necessidade de pesquisar mais a fundo acerca da identidade profissional do professor: o que é ser professor, que tipo de conhecimentos pedagógicos, de saberes da área da lecionação, de que metodologias aplicar, etc., foram algumas das linhas orientadoras. Esta minha ânsia não foi fácil de gerir uma vez que, tudo aquilo que lia e ouvia acerca da temática era importante, que devia aplicar e até incluir neste relatório. Inicialmente estive instalada na confusão, porque demorei a perceber qual a direção a seguir e, como não é possível falar de tudo, tomar consciência do que pretendo e focar-me no essencial foi tarefa de dificuldade elevada.

Percebi que tomar consciência das minhas dúvidas e refletir sobre elas deveria ser o ponto de partida para esta minha jornada. Daí a necessidade de aprofundar o sentido do que é a Identidade do Professor de Educação Física.

3.1. Os Saberes Profissionais: A Identidade

A necessidade do estudo das identidades profissionais, especificamente a dos professores, deve-se à existência de múltiplas possibilidades de interpretação da mesma, dependendo do ponto de vista que se quer abordar, (Miranda, 2010).

Assim, para melhor perceber e contextualizar o sentido identitário do professor, com focalização particular no de EF, realizei pesquisa bibliográfica. A partir dos autores consultados, destaco as ideias seguintes:

Segundo Miranda (2010, p. 127), *“A construção da identidade profissional está atrelada às relações que o professor estabelece com a sua profissão e com as pessoas com quem trabalha (...)”*. Refere ainda a mesma, que vários autores compreendem que *“(...) identidade profissional e pessoal são processos integradores, constituindo uma unidade professor-pessoa pela qual não se pode analisar uma identidade pessoal desvinculada da identidade profissional.”*, ideia corroborada por Gohier et al. (2001), referindo-se à identidade profissional como um processo que integra uma dualidade: a dimensão profissional e a pessoal, e estas não dissociáveis (Miranda, 2010).

Miranda (2010) assume que as transformações sucedidas no ser humano dependem dos contextos pessoais e profissionais nos quais estão inseridos, dado que não é praticável dissociar o indivíduo do mundo exterior, o que indica que toda a alteração no campo profissional está ligada às alterações pessoais.

Neste âmbito, Tardif (2000), citado por Miranda, faz uma afirmação que me suscitou particular interesse, quando refere que *“Trabalhar não é somente fazer alguma coisa, mas fazer alguma coisa de si mesmo consigo mesmo (...) consequentemente, a atividade profissional imprime marcas na identidade pessoal.”* (2010, p. 130).

O desenvolvimento profissional é, assim, visto numa perspetiva holística, de unicidade do indivíduo (Miranda, 2010). A história, as experiências de vida e os contextos sociais, culturais e institucionais e aquilo que é enquanto pessoa, o que aprende e ensina, fazem parte do desenvolvimento profissional do professor.

Oliveira (2004), citado por Miranda (2010), defende ainda, que a identidade profissional, para além das dimensões referidas, depende igualmente da dimensão social. A construção da identidade profissional também está ligada à relação que o professor estabelece com os seus pares, constituindo-se assim a profissão como uma fonte capital de produção identitária, sendo que a dimensão social está associada ao processo de socialização na profissão, uma vez que o indivíduo adota os papéis, valores e padrões do seu grupo profissional.

Revejo-me nestas palavras, dado que, como professora estagiária, sinto que toda a minha experiência de vida efetivamente me influencia na prática pedagógica. Por exemplo, tendo um filho com uma idade muito próxima da dos meus alunos, vi-me a entendê-los nos papéis de professora e até de mãe. Neste aspeto num dos momentos de supervisão, o meu Orientador, Professor José Guilherme, situou-me ao fazer-me perceber que não podia desenvolver um sentimento tão maternal pelos alunos, usando uma frase que me marcou indelevelmente: “És professora deles e não mãe deles!”. Serve isto para mostrar o quanto o “eu” pessoal me estava a influenciar enquanto profissional.

A essência da identidade profissional resulta, segundo Ferreira (2003), citado por Miranda (2010, p. 123), que “(...), *a identidade profissional são processos e produtos que surgem de dinâmicas de ação individual e coletiva e não pode ser considerada como dados objetivos nem sentimentos subjetivos. De acordo com o autor, a compreensão das relações de trabalho e da formação resulta na noção de identidade profissional.*” Na mesma linha, Lessard (1986), citado por Cunha, (2008, p. 42), referindo-se especificamente à identidade profissional do professor, indica que esta apresenta-se na relação docente-profissão-grupo de pares, traduzida numa perspetiva que envolve na sua atividade as dimensões “(...): *capital de saberes, saber-fazer e saber-ser,*

que fundamentam a prática do professor, condições do seu exercício, em termos de autonomia, controlo e circunstancialismos de contexto; pertinência cultural e social; questões relativas ao estatuto profissional e social da função do docente.”

Cunha, (2008, p. 27), alude a que “(...), a identidade e o processo de construção da identidade do professor seja uma dinâmica que se desenvolve ao longo da vida, em espaços diversificados, onde estão presentes conflitos mais ou menos intensos, que têm subjacentes normas, funções valores e códigos de comportamento, associados ao grupo profissional dos professores.”, vincando assim que, no sistema de educação atual, são múltiplas as funções e responsabilidades do profissional de educação, o que provoca uma indefinição do seu papel, existindo uma subsequente crise profissional, devido ao mau-estar provocado por estes fatores.

Cunha (2008, p. 64) refere que “As funções do professor são cada vez mais multifacetadas e complexas, uma vez que já não se limitam apenas aos conhecimentos específicos (...), sendo-lhes exigidas outras actuações,(...) situação esta devida, segundo o mesmo autor ao aparecimento da escola de massas, que levou a transformações profundas na Educação, na formação e na profissão dos professores. Por consequência, segundo Formosinho (1992 a), citado por Cunha (2008, p. 26), “(...) a profissão deverá pressupor um construto individual e coletivo, enquadrado em normas, valores e códigos de comportamento, que caracterizam o grupo, o individuo, bem como os outros pares, a sociedade, os elementos exteriores ao grupo e outros grupos profissionais que reconhecem a profissão.”

Para Popkewitz (1992), citado por Cunha, (2008, p. 17) “(...) o vocábulo «profissão» refere-se a um grupo altamente competente, especializado, dedicado e bem formado, que preconiza uma categoria, concedendo uma posição social (confiança) e privilégios a determinados grupos (p. 37.)”. Dado que se aprende em instituições educativas (o que permite a aquisição de um conjunto de conhecimentos especializados de carácter científico, técnico, ... de acesso específico a este grupo profissional), a aquisição destes conhecimentos permite que funcionem “(...) como mecanismos de controlo do

grupo profissional e garantem a qualidade do serviço que se presta à comunidade (saber, saber fazer).”

No caso do professor de EF, o processo de socialização acontece de uma forma não distante à dos professores em geral, existindo muitos pontos em comum a estes e embora permaneçam particularidades desta área que influenciam e são integradas no futuro docente que, ao participar no mundo da atividade física e no seu contexto, refletem-no no futuro. O indivíduo ao passar pela experiência da prática de um desporto, ou de uma atividade física, reporta essa experiência para a sua história enquanto professor de EF no futuro, assistindo-se a uma influência bastante significativa na sua socialização profissional (Miranda, 2010). Particularmente para estes professores, o processo de socialização decorre ao longo da vida, bem como a sua experiência enquanto alunos durante anos enriquece os seus processos de socialização. Alguns autores referenciam este processo como “*socialização antecipatória*” (Miranda, 2010). Embora, o prisma de visão enquanto alunos não seja o adequado, para a prática docente, caberá aos cursos de formação diligenciar a modificação dessas crenças e outras que se revelem desapropriadas para o ensino. Caberá ao professor, durante a sua formação inicial, adquirir “*(...) os conhecimentos científicos e pedagógicos e as competências necessárias para enfrentar adequadamente a carreira docente.*” como afirma Camilo Cunha, citado por Miranda, (2010, p. 120).

Daí a importância do EP, no qual a reflexão se caracteriza como essência primordial, auxiliando deste modo o decurso da apropriação e reinterpretção do papel de professor e da cultura da EF escolar. O EP contribui para que o estagiário se encontre frente a frente com situações problemáticas reais as quais o levam a desenvolver resoluções para as mesmas, levando à construção de novos saberes. Ele constitui um espaço de reflexão sobre a aprendizagem da docência, pois este tipo de aprendizagem necessita de reflexão para que o estudante compreenda e interiorize a alteração do significado do ser professor, como indica Miranda, (2010, p. 122).

3.2. Construção das Linhas Estratégicas

Após tomar conhecimento mais profundamente acerca da identidade do professor, foi-me possível dar continuidade ao entendimento do que corresponde ao desenvolvimento das capacidades e funções do professor.

Como estagiária, senti-me invadida, aqui também por receios de (in)compreensão e até de insegurança da interpretação.

Siedentop (1998), refere que a tomada de consciência de que o estagiário tem como objetivo aprender a ensinar, este desempenho leva a melhorias significativas, confirma o autor, se tivermos alguém que nos observe atentamente e tenha a capacidade de detetar os erros e de os corrigir. Aqui já estamos a falar da função do Orientador e do Professor Cooperante e do seu precioso contributo para a melhoria e crescimento profissional do estudante estagiário.

A aventura...

A minha grande aventura teve início em setembro de 2009. Estava envolvida por um grande nervosismo, associado a mais uma imensidão de emoções que ainda hoje tenho dificuldade em expressar. Estes sentimentos eram de entusiasmo e reveladores da minha enorme vontade de dar início à carreira para a qual me vinha preparando desde há muito tempo. Não obstante a subjetividade inerente a cada ser humano e à forma como vive experiências marcantes e decisivas, será capaz de me entender quem tiver passado pela mesma experiência, pois é bastante intensa...

Cheguei à “minha” escola, aquela que terei sempre como referência de formação, pois os meus ténues passos como docente, concretizaram-se, na ESOD.

No primeiro dia, entrei na escola de pernas a tremer. Conheci o meu Professor Cooperante, que tanto estimo, que esteve sempre a meu lado.

Após a apresentação inicial, levou-me a conhecer a escola, quer o espaço físico, quer a sua comunidade educativa, em particular alguns professores do Grupo de EF e os assistentes operacionais. Esta visita estava pautada de entusiasmo interior, de olhares atentos a cada recanto da escola,

de atenção permanente a cada palavra do Professor Cooperante. De imediato foi estabelecida a primeira reunião.

A primeira reunião, foi composta pelos dois núcleos de estágio da FADEUP, os dois Professores Cooperantes da ESOD e os restantes professores do Grupo de EF. O grupo de estágio em que estive incluída foi designado por “segundo”, integrando ainda os estagiários Tiago Rocha e Cristina Mendes. Não conhecia nenhum deles. No entanto, foi criada uma empatia inicial que se prolongou por todo o ano letivo.

No início o sentimento de insegurança, insignificância e de aprendiz no ofício, prevalecia. Decidi, então, que devia primeiro ouvir; refletir, formulando a minha própria opinião, e, só depois, expressá-la. Assim, sempre que foi possível e me foi permitido, tentei intervir de forma pertinente, contribuindo desta forma para a minha inclusão no Grupo de EF. Estar na presença de tais “figuras”, para mim ilustres, deixava-me um pouco constrangida interiormente, na insegurança de não estar à altura dos mesmos. Evidentemente que não estaria, pois, estou a referir-me a docentes competentes e com muitos anos de experiência. Estar nestas reuniões para mim era um privilégio, trazia-me uma sensação de felicidade imensa e de sentido de responsabilidade maior ainda. Sendo este o meu sonho, fiz um esforço (traduzido em pura felicidade) para poder “absorver”, ao máximo tudo o que me rodeava, no que dizia respeito ao que era função do professor, versando assuntos distintos e às diversas opiniões dos docentes presentes acerca dos mesmos. Considerava as divergentes opiniões nas respetivas reuniões como pura riqueza para reflexão. Para uma estagiária como eu, estando a ter a oportunidade de assistir ao processo “do ser professor” numa dimensão fora da sala de aula, mas não menos importante.

Devo referir que participei em todo o tipo de reuniões, quer de conselhos de turma, de departamento, de diretores de turma, entre outras, dada a minha ansiedade de querer perceber toda a orgânica da instituição, sentindo que quanto mais participante fosse, mais esclarecida ficaria, daí poder confirmar que me vi perfeitamente integrada e membro ativo da comunidade escolar enquanto docente de EF.

Os professores do Grupo de EF sempre nos acolheram com muito respeito, amizade até, considerando-nos como colegas, e sempre predispostos a ajudar no que precisássemos. Foram também estabelecidas relações com os docentes das outras disciplinas que nos proporcionaram igualmente uma total integração. Afinal era este o momento pelo qual sempre esperei – Ser Professora – e esta era a oportunidade de aprender com os melhores, portanto, estava no local certo, no momento certo. “Esta função começa aqui e agora.”, era este o meu pensamento.

3.2.1. Conceção

Bento (1987) refere a conceção como o ponto de partida para um bom projeto de planeamento. A conceção assume um papel preponderante, uma vez que, é através dela que se consegue conhecer melhor o objeto de ensino, o envolvimento e os alunos que fazem parte dele, para conseguir ir ao encontro das necessidades e dificuldades dos mesmos. Foi necessário fazer uma análise a diversos documentos e contextualizá-los quer com o espaço físico disponível na escola, quer com as características e capacidades específicas da turma, na linha do preconizado por aquele autor. Aliás, a leitura de vários documentos estruturantes foi de imediato solicitada pelo Professor Avelino Azevedo, que, requereu a análise dos referentes à ESOD, sendo alguns destes constructo dos próprios docentes da escola, reavaliados anualmente promovendo os propósitos educativos enquadrados numa escola única. Foram os seguintes: o Regulamento Interno da ESOD, o Regimento Interno do Departamento de Expressões, o Programa Nacional de Educação Física (PNEF), o Projeto Educativo de Escola (PEE), o Programa Curricular da Educação Física, o Regimento Interno do Grupo de Educação Física, o Plano Anual de Atividades e o Regulamento das Instalações Desportivas.

Dada a consciência da sua importância e da necessidade de me contextualizar e preparar-me o melhor possível, senti que deveria perceber cada documento e transpor de forma sucinta o que entendia por cada um deles.

Da organização de um plano de abordagem, iniciei-me pelo Currículo Nacional do Ensino Básico, como o mais estruturante dado que é um documento que clarifica as competências a alcançar no final do ensino básico, pressuposta a Lei de Bases do Sistema Educativo, no que diz respeito aos princípios e valores e competências gerais. Por currículo de uma forma sintética, refere Costa et al. (2004) que no campo educativo, corresponde a um percurso educativo que cada aluno vai traçando durante a sua vida escolar. Para os mesmo autores o currículo escolar é uma grande referência “(...) dos valores, conhecimentos, atitudes e aprendizagens fundamentais que uma determinada sociedade pretende fazer passar de geração em geração. (...) sofrendo alterações inerentes aos condicionalismos sociais. (...) tem de ser apropriado pela escola, por cada escola. Dizemos “por cada escola”, porque esta tem de ser vista como realidade única e irrepetível, porque não existem alunos iguais, professores iguais, contextos iguais, escolas iguais, currículos iguais. Fala-se, por isso, da passagem de currículo a projeto curricular e, através dele, podemos dizer que é possível dar um rosto à escola, a cada escola, de forma a deixar passar este core curriculum nacional, que é comum e deve ser apropriado por todos como garantia de igualdade de oportunidades, mas de forma contextualizada, porque cada aluno, cada escola, cada realidade é fruto de um conjunto de circunstâncias que os tornam únicos. Daí falar-se, cada vez mais, em flexibilização curricular.” Relativamente à Educação Física especificamente enquanto área curricular “estabelece um quadro de relações com as que com ela partilham os contributos fundamentais para a formação dos alunos ao longo da escolaridade.”⁶ O CNEB chama a atenção para o valor pedagógico da disciplina de EF, expondo os aspetos particulares desta, referindo-se ao contributo e à riqueza patrimonial específica, que não pode ser promovida por qualquer outra área ou disciplina do currículo escolar. Este preconiza, também a erradicação do analfabetismo motor. Este percurso promove a aquisição de competências em diferentes domínios e matérias próprias da disciplina, “num claro sinal de expansão das experiências motoras

⁶Currículo Nacional do Ensino Básico, p. 219.

vividas, de modo eclético, tendo como pano de fundo a perseguição constante da qualidade de vida, da saúde e do bem-estar.”

Através do PEE da ESOD foi possível conhecer a “minha” escola de uma forma mais particular e minuciosa, sendo este documento fundamental para proceder à caracterização do meio, tarefa esta inerente ao EP. Aquele tem por objetivo aproximar o currículo nacional à realidade da escola.

O Regimento Interno do Departamento de Expressões é um documento importante, quanto às normas e critérios para orientar o funcionamento do próprio departamento. Na ESOD em termos de integração curricular, a disciplina de EF está inserida no Departamento de Expressões.

Quanto ao “Roulement” trata-se de um documento de extrema importância, uma vez que é este que define qual o espaço físico destinado a cada docente, numa calendarização para três semanas (Bento, 1987). No entanto, houve alguma flexibilidade, pois sempre que surgiu algum tipo de necessidade não prevista ou tida por mais adequada, o grupo esteve disponível para permitir a utilização do espaço quer aos estagiários quer aos docentes do grupo.

Após leitura e análise de todos os documentos, foi necessário “partir” para a parte prática dando início à construção das minhas “ferramentas” de trabalho. Nesta empresa acompanhou-me a ideia de Bento (2003), de que o ensino é criado duas vezes: primeiro na sua conceção, quando é “projetado” e depois na realidade. Neste momento o ensino pode ser reformulado e, na prática, pelo que me apercebi, é o que acontece por vezes.

Este conjunto de documentos permitiu-me olhar para dentro desta organização com “olhos de ver”, fazendo-me tomar consciência da escola enquanto instituição, do conjunto de valores e princípios da ação educativa incorporados nas pretensões do coletivo da mesma. Integram a construção da própria identidade da escola.

Se quanto mais lia mais queria ler, mais queria saber, mais enquadrada me sentia e se a motivação já era enorme, mais cresceu. Fui-me inteirando deste “mundo” que é a instituição escola, da sua responsabilidade e com ela a responsabilidade dos agentes educativos professores, sentindo cada vez maior

esta responsabilidade de promover o desenvolvimento do aluno e da EF escolar. Aqueles ainda permitem que a escola aceda ao desafio de “(...) *se pensar a si mesma (...)*”, proposta por Alarcão (2000) citado por Costa et al., (2004, p. 100), mas fazendo-o “(...) *de forma refletida e contextualizada.*”.

Esta análise foi fundamental, sem ela não seria possível ser professora e perceber que faço parte integrante deste projeto e que sou contributo para a sua exequibilidade. Mas também me deparei com o facto de que se foi esclarecedora, ao mesmo tempo foi provocadora de mais ambiguidades para esclarecer. Esta reflexão provocou em mim a necessidade de procurar ainda mais saberes, quer por consulta bibliografia, quer pela relação com outros docentes. Apercebi-me de que esta “simples” tarefa inicial, para além de ser contextualizadora, conduzir-me-ia a um inúmero conjunto de controvérsias a serem esclarecidas pela aquisição de novos saberes enquanto estagiária de EF.

Desenhava, assim, um percurso formativo conducente a ser uma educadora no sentido global, uma vez que tentava assumir uma conceção de educação que estabeleceria o sentido e a natureza das decisões e das ações a incrementar junto dos meus alunos. Assente na conceção da ação educativa, pois ensinar não se limita ao momento em que nos cruzamos com os alunos e lhes debitamos a matéria, havendo, por conseguinte, todo um trabalho de “bastidores” de muitas horas de estudo e preparação.

3.2.2. Hora da Verdade...

Voltando ao serviço do início do ano escolar, referindo-me à primeira reunião que tive no âmbito do grupo de EF, reunião esta que não mais esquecerei, que adrenalina, que turbilhão de emoções sentia e que teria de ser contida sem deixar transparecer toda essa minha euforia. Que fantástico que era estar finalmente na minha primeira reunião enquanto professora de EF!

Levava presente que no sistema educativo o ensino da EF tem “...*como objetivo garantir um nível elevado de formação básica – corporal e desportiva de todos os alunos.*”, integrando segundo, Bento (1987), a forma primordial e

mais relevante da formação corporal das crianças e jovens, na qual o respetivo professor orienta um processo de educação e aprendizagem motora e desportiva. É atribuído ao grupo de EF a responsabilidade de organizar um percurso que possibilite a concretização destas exigências educativas e que estas se articulem ao longo dos anos de cada ciclo de escolaridade, tendo sempre presente os objetivos do ciclo. Neste grupo de EF da ESOD, é fortemente visível a preocupação em realizar uma articulação horizontal e uma devida articulação vertical, para evitar que todos os anos se reinicie a abordagem dos conteúdos desnecessariamente. Pelo Regimento Interno do Grupo de Educação Física (RIGEF), o grupo planifica as atividades a curto, médio e longo prazo; define objetivos e critérios de avaliação nesta disciplina, para cada ciclo e ano de escolaridade, respetivamente, e vela pela sua aplicação; fomenta a interação do ensino na respetiva disciplina entre os diversos ciclos; seleciona os manuais escolares, no ano letivo anterior ao início da sua vigência. Nesta reunião, o grupo de EF decidiu que as modalidades a lecionar no 7.º ano seriam: ginástica solo, ginástica acrobática e ginástica de aparelhos (plinto e boque), basquetebol, badminton, voleibol e futebol.

Deliberou que ficaria ao critério de cada docente o momento da realização da Avaliação Diagnóstica (AvD). Esta decisão não foi pacífica, uma vez que existiam duas posturas divergentes. Enquanto que, uns defendiam que a AvD de todas as modalidades deveria ser realizada no início do ano letivo, outros afirmavam que não fazia sentido, que o ideal seria realizar a AvD no início de cada UD.

O meu PC optou por me aconselhar a realização da AvD a todas as modalidades, nas primeiras aulas do início do ano letivo. Fundamentando que, em termos organizativos, seria o mais ajustado para nós estudantes-estagiários.

Através dos dados recolhidos na AvD o docente tem a possibilidade de pensar e preparar uma ação mais consciente e real, o mais próxima possível das necessidades de aprendizagem dos alunos, defendia o meu PC.

De seguida, foi necessário “partir” para a concretização da ação, dando início à construção das minhas “ferramentas” de trabalho.

E assim concretizei!

3.2.2.1. Planeamento

Durante a formação da parte pedagógica entendi que o que genericamente se designava de “preparar as aulas” era de suma importância para a lecionação, desencadeadora de reflexão acerca da teoria da prática de ensino. Para Ferreira (1986) citado por Tenroller e Merino (2006), planeamento “...é o trabalho de preparação para qualquer empreendimento segundo roteiro e métodos determinados, planificação com objetivos definidos.” Aproximando à prática letiva, Bento (1987, p. 10) refere que “... o planeamento significa uma reflexão pormenorizada acerca da direção e do controlo do processo de ensino numa determinada disciplina, sendo pois evidente a relação estreita com a metodologia ou didática específica desta, bem como com os respetivos programas.”.

A planificação deve estar enquadrada com a realidade que nos é apresentada, de modo a que possamos articular os objetivos, conteúdos, estratégias e tarefas, com as necessidades dos nossos alunos, bem como também, com as particularidades do meio físico (escola). O planeamento pedagógico mostra uma intermediação entre o aluno e o conhecimento.

Ao redigirmos os objetivos na ação de planeamento, estaremos a manifestar o que os alunos deverão aprender (Tenroller & Merino, 2006).

Por sua vez os conteúdos “São informações, fatos, conceitos, atitudes, princípios, processos e habilidades (os fundamentos dos esportes) a serem dominados pelo educando.” (Tenroller & Merino, 2006), citado ainda pelos mesmos autores, Barbanti (1994), denomina também o conteúdo programático de habilidades que se espera que o aluno aprenda.

A primeira fase do meu trabalho de planeamento assentou na realização das avaliações diagnósticas, que me levaram a concluir haver um desajustamento entre o programa e a realidade da capacidade de concretização dos alunos do 7.º A, em praticamente todas as modalidades,

uma vez que existiram muitos conteúdos onde o registo de observação “não executa” foi referido repetidamente num número significativo de alunos.

E chegou o momento..., o momento de dar início ao ano letivo. Seguindo a orientação do PC, foi necessário aplicar as AvD de todas as disciplinas previamente ao planeamento.

3.2.2.2. Avaliação Diagnóstica

Esta é uma avaliação realizada na primeira aula da UD, com o propósito de detetar a condição inicial do aluno, possibilitando a primeira avaliação das capacidades dos alunos. Permite ainda, a adequação dos objetivos específicos a serem alcançados pelo aluno e, caso seja necessário, possibilita ainda a distribuição da turma em grupos de nível de prestação motora equivalente. É o ponto de partida para a conceção e desenvolvimento de projetos curriculares adequados às situações reais, guiando o processo educativo para reajustamento em função das necessidades educativas particulares garante, assim, o sucesso dos alunos, pela possibilidade de identificação de estratégias de diferenciação pedagógica no âmbito de uma planificação flexível e sujeita a adaptações.

É realizada através de observação dos alunos em situações critério e em situações de jogo reduzido.

As primeiras aulas foram pautadas pela AvD das modalidades a lecionar durante o ano letivo. Revelaram obstáculos que não previa, como por exemplo, demorar mais tempo do que o adequado para realizar os registos da observação. Dada a organização da aula, parti do princípio que tudo estaria controlado, mas na verdade esta tarefa revelou-se bem mais delicada do que esperava. De imediato foi necessário tentar perceber esta situação, uma vez que, conceptualmente o planeamento e organização das atividades estavam corretos. A ficha de avaliação diagnóstica estava bem organizada e tinha os critérios bem definidos, os exercícios e a sua organização também eram de fácil perceção, orientados pelo Projeto de Educação Física da ESOD.

A AvD é um tipo de tarefa que implica uma observação específica, com obrigatoriedade de registo em simultâneo, domínio da turma, etc., tratou-se de um conjunto de tarefas que foram exigentes, reveladoras da minha falta de desenvoltura nesta fase inicial, quanto à observação e registo em simultâneo de tantos alunos. Terá sido maior a pressão, devido ao facto de querer realizar os registos o mais assertivamente possível, o que levou a uma demora prolongada na observação de cada aluno. Foram aulas difíceis de gerir, de grande “stress” para mim. Tinha presente todas as tarefas a cumprir, mas a execução foi bem complicada, pois faltava a destreza adequada.

Como estratégia para superar esta dificuldade, optei por observar tantas aulas quanto possível, quer de colegas de estágio, quer dos docentes residentes. Foi importante, também, refletir sobre as críticas que o PC referiu e mesmo as críticas dos meus colegas de estágio. Creio que mais importante ainda, foi refletir depois sobre a minha atuação, tendo presente toda a informação que me foi transmitida. Nas aulas seguintes, tive a oportunidade de explorar posturas diferentes de modo a colmatar os obstáculos anteriores. Ter a capacidade de controlar o comportamento da turma e, em simultâneo, permanecer concentrada particularmente em cada aluno (na sua atitude, no seu gesto técnico, ...), revela-se uma tarefa que requer um trabalho árduo, empenho e concentração por parte do professor e ainda mais para o EE que ainda está em fase de desenvolvimento destas competências.

A aplicação da AvD à turma do 7.º ano permitiu-me verificar que esta estava aquém dos pré-requisitos para o programa desse nível. Face aos resultados obtidos, foi possível inferir a escassa articulação vertical. Este documento⁷ foi fundamental para a conceção e planeamento do ensino da disciplina e elaboração das UD. Após a recolha de dados das AvD foi possível dar início ao planeamento.

Harmonizando esta análise com a do “Roulement” e do plano anual de atividades, optei por distribuir as modalidades da seguinte forma ao longo do ano letivo, no caso da turma que me foi atribuída, a do 7.º A: no primeiro período abordamos futebol, badminton e ginástica (solo). No segundo período,

⁷Ficha da Avaliação Diagnóstica de Ginástica, Futebol, Voleibol, Basquetebol e Badminton.

abordamos a modalidade de basquetebol, ginástica (boque e mini-trampolim) e voleibol e no último período, abordamos novamente futebol, ginástica acrobática e voleibol. Algumas modalidades foram repetidas em diferentes períodos conscientemente. Um dos critérios que utilizei foi o de detetar a modalidade em que a turma no geral estava menos desenvolvida face ao que era esperado nesta fase de escolarização, assim como verificar a disponibilidade do espaço e, portanto, adaptar-me à situação, tendo consciência de que as 9 ou 10 aulas planeadas para as UD traduziam-se em pouco tempo para a aquisição dos conteúdos referidos no programa de EF para o 7.º ano. Tive em atenção também, o facto de as modalidades eventualmente serem ou não motivadoras para os alunos e a oportunidade de consolidar melhor o trabalho com estes.

Se foi sempre uma preocupação adequar o processo de ensino aos alunos, a planificação, traduziu-se numa evolução profissional minha, designadamente ao nível da observação de comportamentos e tomadas de decisão para aquilo que era preferível para os meus alunos e o seu desenvolvimento global. Para a construção da planificação, utilizei o Modelo de Estrutura de Conhecimento (MEC) proposto por Vickers (1990), considerando sempre as decisões elaboradas pelo grupo de EF, assim como, os recursos materiais e humanos da escola. Este documento permitiu-me recolher e redigir toda a informação necessária a cada modalidade e estruturá-la/organizá-la. Facultando-me rapidamente a recolha de qualquer tipo de informação que eu necessitasse. Sem querer exagerar creio que este Modelo terá sido a minha “Bússola”.

Este modelo é de grande importância uma vez que permite a articulação correta dos diferentes módulos que compõe os MEC's, sendo que os módulos de “extensão e sequência dos conteúdos”, o dos “objetivos” e o da “avaliação” assumem uma maior relevância, pois devem ser articulados entre si e adequados às necessidades e capacidades dos alunos, visando o contexto onde se desenvolve o processo de ensino/aprendizagem.

Apresenta vantagens, permitindo uma organização e um planeamento do processo de ensino-aprendizagem mais estruturado, respeitando os três níveis de planeamento:

- Plano Anual, Plano de Unidades Didáticas e Planos de Aula.

A planificação foi realizada para três momentos distintos: para o longo prazo, recaindo sobretudo no Plano Anual, mas também a calendarização de atividades/eventos que se cruzam com as atividades letivas; para o médio prazo, com a planificação das unidades didáticas; para o curto prazo, centrado na planificação de aula.

Uma das maiores aquisições que fiz ao longo do ano de estágio foi a apreensão de que são os diversos instrumentos de planificação que sustentam a coerência do processo educativo, ao configurarem uma correta gestão do currículo e ao suscitarem a possibilidade de os alunos desenvolverem as competências próprias do nível de escolaridade, de forma faseada e permanente. Apesar de revestidos de imensas complexidades, ao exercitar os procedimentos de planificação continuamente e para diversas situações, desenvolvi certos “autonomismos” e estratégias que serão preciosas na minha ação docente futura.

3.2.2.3. Plano Anual

O plano anual tem um prisma global, sem particularidades de ação ao longo do ano, ainda que necessite de trabalhos preliminares de estudo e de balanço, assim como reflexões a longo prazo (Bento, 1987).

É aplicado ao conjunto das turmas do mesmo ano de escolaridade, *à priori*, sem ainda termos conhecimento dos alunos das turmas. Com este plano faseamos e selecionamos os diferentes conteúdos escolares, assim como as competências gerais e específicas a trabalhar.

Para o planeamento anual, foi necessário ter em consideração, o espaço disponível proporcionado pelas características físicas da escola mais favoráveis à prática das respetivas modalidades, sem esquecer os horários de utilização desses espaços por parte dos restantes professores (“Roulement”),

para evitar sobreposição dessa utilização. Tive em conta também o plano anual de atividades, para que possuísse articulação entre as diversas atividades previstas. Por exemplo, o facto de se realizar o “Corta-Mato” em dezembro, ou mesmo o “Compal Air” (torneio de Basquetebol) em março, o “Sarau” em junho⁸, condicionava a planificação e obrigava à realização de ajustamentos, sendo que a articulação é importante no sentido de as modalidades deverem ser abordadas de forma a que os alunos sejam previamente preparados para os respetivos eventos e possam neles participar, se assim o entenderem. Estas decisões e todas as dúvidas que surgiram foram sempre expostas, acompanhadas e discutidas com o meu Professor Cooperante.

O Plano Anual, foi alvo de ligeiras reestruturações durante o ano letivo. Apesar da aplicação da avaliação diagnóstica, compreendi que é natural nesta fase de desenvolvimento do EE e não só deste, surgirem situações em que o que é projetado tenha de ser reformulado para ir ao encontro da realidade manifestada por parte dos alunos da turma e do seu desenvolvimento. Sendo um tipo de planificação mais global, não tão pormenorizada, foi relativamente fácil concretizá-la e reajustá-la sempre que necessário, dado o grau de flexibilidade com que foi construída. A elaboração e sobretudo a reformulação, do plano anual revestiu-se de uma grande utilidade pelo conhecimento que me permitiu do programa de EF e para perceber as contingências cronológicas de evolução cognitiva e comportamental da turma e até dos imponderáveis, levando-me a calendarizar e a conceber estratégias que possibilitassem a sua integral lecionação. Destaco o carácter de referência deste documento ao longo de todo o ano como fornecedor de informação à planificação de unidades didáticas e, por conseguinte, às planificações de aula, pelo faseamento dos diferentes conteúdos e competências que são inerentes ao nível de planificação anual.

⁸Estas atividades estão desenvolvidas no ponto 4.1.

3.2.2.4. Unidade Didática

O Plano Anual dividiu-se em partes correspondentes a cada um dos períodos letivos, com diferentes unidades de conteúdos, respetivamente, “*A duração de cada unidade depende do volume e da dificuldade das tarefas de ensino e aprendizagem, de princípios psicopedagógicos e didático-metodológicos, acerca da organização e estruturação do processo pedagógico, do estado de desenvolvimento da personalidade dos alunos.*”, refere Bento (1987, p. 52). No entanto, existe a obrigatoriedade de fazer cumprir o programa e, então, o número de aulas dedicado a cada UD poderá não ser o que realmente deveria ser. Há que procurar o ponto de equilíbrio, função de difícil execução e que deixa o estudante-estagiário num dilema: o que fazer para cumprir o programa?, recorrer ao número ideal de aulas para a UD?, qual a melhor atitude?, o que é que é mais correto? Estas foram algumas das inquietudes que surgiram durante o processo. Respondi-lhes com a planificação de cada UD emergindo da singularidade da turma concebendo situações de ensino-aprendizagem que possibilitassem desenvolver as competências delineadas para o 7.º ano. Este nível de planificação foi muito importante para dar coerência ao processo educativo, pois, se por um lado, o seu grau de generalidade permitiu apresentar as orientações programáticas e cingir o ato educativo aos conteúdos/competências consideradas essenciais, por outro lado, ao propor um conjunto de situações educativas adequadas ao conteúdo e perfil da turma, conferiu dinamismo e especificidade à prática letiva.

A elaboração destes documentos no primeiro período, foi de difícil execução, para além de demorada. Penso que esta situação foi fruto da falta de experiência em tais tarefas que conjugam diversas variáveis.

Mais uma vez esteve presente a pouca noção da realidade, mas o sentido de responsabilidade e capacidade de observação para proceder aos ajustamentos necessários, devidamente acompanhados e orientados pelo PC, contribuíram para superar a inexperiência e realizar a planificação adequada, resultado de uma constante atitude reflexiva. Os reajustes e correções têm por objetivo articular os conteúdos e competências, às necessidades dos alunos, de forma a que estes possam progredir e prosperar no domínio das habilidades

e competências lecionadas. A relação dos objetivos estabelecidos com a sua execução prática para os atingir levou-me a verificar que não se coadunavam com a realidade concreta da turma, relativamente à limitação do tempo para as UD. As expectativas eram demasiado elevadas para o tempo de trabalho disponível.

No final da lecionação de cada UD, elaborei sempre uma reflexão, tendo como referencial a respetiva planificação, onde ponderei aspetos referentes à sua elaboração, aplicação, dificuldades sentidas por mim e reação dos alunos.

O facto de por diversas vezes ter sentido a necessidade de adequar o processo de ensino, realizando os ajustamentos ao planeamento, fez-me crescer muito enquanto profissional, pois conduziu-me ao aprofundamento do conhecimento do grupo de alunos que estava perante mim, na medida em que a exercitação, a observação e conseqüente tomada de decisão, foram condutas colocadas em prática, no sentido do que era melhor para os alunos e para o seu desenvolvimento global. Na verdade, este processo/tarefa de observação foi bastante desenvolvida, mas, na minha opinião, grande parte dos requisitos do professor passam por momentos de observação efetiva, pois sem ela não é possível verificar se os alunos executam ou não os exercícios, se estão a ser cumpridos de forma correta, caso contrário há que transmitir Feedback's (FB's). Em termos de clima e disciplina é necessário ter a capacidade de observar toda a turma em simultâneo e cada aluno em particular. Daí a importância de possuir esta capacidade desenvolvida.

A planificação não condicionou a realidade concreta da turma, foi sempre esta e as respetivas necessidades de aprendizagem, que determinaram o percurso pelo qual me regí. O que levou à introdução de várias adaptações ao plano inicial, sem descurar os objetivos pretendidos, os métodos delineados, e, claro, as minhas aprendizagens. Constatei, assim, a importância, o valor, da planificação como instrumento congregante de variáveis que o professor deve considerar para o ato educativo, mas, também, como instrumento que o desafia na busca de estratégias alternativas, recursos diversificados, que mais adequada e inovadora possam tornar a sua ação rumo ao sucesso educativo dos alunos.

Apercebi-me do planeamento como uma capacidade fundamental para a competência de um professor, bem como a de saber reagir ao imprevisto, e atuar tomando as decisões mais assertivas relativamente ao cumprimento dos objetivos específicos, pois estes visam o aluno.

3.2.2.5. Plano de Aula

Segundo Tenroller e Merino (2006, p. 38) plano de aula é “... *um elemento indispensável aos profissionais que realmente têm o hábito de trabalhar de maneira organizada ...*”

O plano de aula funciona como um “rascunho” da realidade, serve como guia, orientação para a realização e obtenção das metas, dos objetivos, enfim de tudo o que desejamos inerente ao ato educativo. Ele é ativo, portanto, é inacabado, é fundamental, é uma ação nova. É ainda uma tarefa bastante importante. É algo que compromete o desenvolvimento do Estudante Estagiário.

Só após as etapas de planificação antecedentes é possível passar à realização dos planos de aula. Estes correspondem ao nível de planeamento mais próximo da ação didática. Foram uma preocupação permanente durante todo o ano letivo. Esta planificação está em articulação com o processo da disciplina, com as competências e objetivos nele vinculados, bem como com a planificação da UD. A compreensão de cada um, programa da disciplina e UD, reflete-se ao nível da planificação de aula, dando-lhe coerência, ritmo e fio condutor. Assim, grande parte da minha preocupação prendeu-se com o facto de perceber quais as aprendizagens mais corretas/adequadas para atingir os objetivos propostos, em função da turma e dos recursos disponíveis.

Considero que a realização dos planos de aula, foi, para mim, a tarefa mais complicada, no início do ano letivo. Foi bem complexa e bastante exigente, isto porque foi necessário ter em conta todo um conjunto de aspetos, dos quais dependeria o resultado do meu trabalho e que o condicionaria, nomeadamente, que conteúdo a lecionar, que espaço e material disponíveis, quais as competências de que os alunos eram portadores, para adequar

assertivamente os conteúdos e objetivos, de que forma organizar a aula para otimizar o tempo disponível e rentabilizar o tempo potencial de aprendizagem, prever que tipo de atitudes ou comportamentos disruptivos poderiam surgir e como evitá-los, entre outros. Isto é, vários considerados, todos de elevada importância para que a aula decorresse no âmbito da planificação e conseguisse concretizar os objetivos propostos, e, assim, o processo de ensino/aprendizagem com eficácia.

Esta rigorosa e complicada tarefa fez-me crescer todos os dias um pouco e ampliar as minhas competências enquanto professora, em direção à primazia. As dúvidas foram-se dissipando à medida que ia superando as dificuldades. O que me levou a uma autonomia maior e um aumento da autoconfiança, situações estas que potencializaram o meu desenvolvimento. Uma peça fundamental para a concretização desta evolução foi o PC e o Orientador, que nas suas intervenções sempre me orientaram para a mestria, quer durante a observação das aulas, quer em reuniões ou mesmo conversas informais. O meu tempo de preparação de planos de aula foi comparativamente diminuindo, uma vez que no início muitas vezes demorava várias horas a preparar um plano de aula.

Na elaboração dos planos de aula, tive o cuidado de criar situações de aprendizagem que fossem sempre inclusivas, pois pretendia que nenhum dos alunos da turma se sentisse excluído. Procurei planificar as aulas com o esforço de diversificar as situações educativas à luz dos princípios construtivistas apreendidos durante a formação curricular, procurando conferir à planificação originalidade e eficácia, de maneira a desafiar as potencialidades dos alunos no sentido da respetiva elevação do nível funcional das suas capacidades motoras. Assim, procedi de maneira a articular o programa com as características específicas da turma, sem me afastar dos objetivos do ensino-aprendizagem visados. Creio que me foi possível lecionar aulas motivando a turma para a EF com um elevado nível de satisfação na realização das mesmas, conseguindo assim, que os alunos concilhassem o gosto e o interesse em participar na aula com um elevado nível de motivação para as aprendizagens. Pese embora, tenha-me percebido que existem outros fatores

que condicionam esta realidade, que interferem no processo de ensino-aprendizagem, de tal forma que a aula não decorre como estava prevista, são exemplo, os comportamentos inapropriados ou outro tipo de imprevistos.

Outra referência que tive em conta na planificação de aula foi ao nível da constituição de grupos para a prática da modalidade, de maneira a formar equipas equilibradas quanto às suas competências, viabilizando a prática de jogo. Confesso que este desafio, foi um “osso duro de roer”. Considerei-o mesmo uma tarefa qualitativamente exigente. Foi uma “batalha” diária constante, que fez desenvolver bastante as minhas capacidades enquanto professora. Tive o acompanhamento constante do PC, sendo que foi através das suas apreciações, sempre construtivas, que tive a oportunidade de melhorar a cada dia, quer durante as orientações, reuniões e conversas informais. Estas reuniões com o Professor Cooperante foram de relevância extrema, uma vez que me levaram a reflexões ainda mais profundas, dadas as questões e críticas referidas pelo mesmo. Já Weinstein (1990) citado por Cardoso (2009, p. 16) corrobora esta ideia, valorizando “(...) *as reflexões conjuntas entre o orientador e os estagiários e as sugestões daí decorrentes (...)*”.

O conhecimento científico adquirido durante a formação curricular acerca dos temas a lecionar fez com que tivesse a noção de estruturação de tramas conceptuais coerentes com os objetivos visados pelo programa da disciplina. Procurei alicerçar a minha prática letiva em princípios estruturantes da EF, no sentido de que os alunos superassem carências prévias quanto a competências motoras.

Gostaria de realçar que, enquanto concretização do ato educativo, o plano de aula é uma ajuda preciosa para o professor, pois confere ritmo e sequencialidade ao seu desempenho. Apreciei particularmente este nível de planificação, sobretudo porque ao ter de fazer escolhas e justificá-las, o ato educativo toma, para mim todo o sentido e pertinência. Gostei de conceber situações de aula, de procurar garantir a continuidade entre os diferentes momentos, de construir os elos de ligação facilitadores da progressão dos alunos na aprendizagem.

Os Planos de Aula contêm os objetivos da aula, os objetivos comportamentais, as situações de aprendizagem/organização alunos/professor e as componentes críticas. Os objetivos especificam as aprendizagens que se esperam que o aluno venha a apresentar em resultado do trabalho letivo. É elaborado pensando no aluno, projetado pelo docente, no contexto de uma filosofia educacional adotada por princípio. Os objetivos devem apresentar uma sequência lógica para que possam ser compreendidos de uma forma conjunta. Devem, ainda, contemplar todas as dimensões do ser humano. Precisam, também, de especificar os conhecimentos que serão assimilados e aplicados na vida de cada estudante. Devem, ainda, ser organizados de forma a que os alunos os atinjam. O próprio aluno também precisa de ter conhecimento dos mesmos para que perceba o que é esperado dele. Devem ser claros e precisos, para que não sejam possíveis múltiplas interpretações ao serem apresentados. Devem ser progressivos e as práticas que permitirão atingi-los devem sempre partir da possibilidade de concretização do mais simples para o mais complexo. Assim, é favorecido o desenvolvimento do aluno. É preciso verificar se são passíveis de ser avaliados, pois é necessário verificar o seu grau de concretização.

A planificação de aula é fundamental para refletir sobre cada aula lecionada no que diz respeito, entre outros às carências ocorridas, na forma de as prever, e pensar em alternativas para as aulas seguintes. Sobre esse assunto falo mais à frente, acerca da reflexão.

Segundo Bento (1987), o ensino é criado duas vezes: primeiro na sua conceção, quando é “projetado” e depois na realidade, nesse momento o ensino pode ser reformulado e na prática é o que acontece muitas vezes. E foi o que aconteceu. Em termos de planeamento, todos os documentos foram concretizados e mediante as necessidades foram sendo atualizados. Em termos de lecionação, ao estipular quais as atividades educativas a desenvolver, procurei fazê-lo sempre de maneira a garantir uma correta progressão da turma na aprendizagem, selecionando os instrumentos que melhor permitiriam àqueles alunos desenvolver competências e conteúdos.

O que aprendi acerca do valor da planificação para o trabalho letivo nesta formação para “ser professora”, complementando as aprendizagens de que era portadora a partir da formação curricular feita na Faculdade, foi de grande importância, pela percepção que me transmitiu acerca da coerência que imprime ao processo educativo. Vi espelhados os princípios construtivistas em que assenta o currículo ao contemplar os diferentes conteúdos escolares, a justificação de escolha a elaboração de mapas conceptuais.

Hoje percebo que são os diversos instrumentos de planificação que suportam e dão coerência ao ato educativo, que permitem uma correta gestão do currículo e possibilitam aos alunos o desenvolvimento de forma faseada e permanente das competências preconizadas pela EF.

3.3. A Arte de Ser Professor: Como Deve o Professor Ensinar

Não me canso de referir que aguardei ansiosamente por poder exercer as funções de docente, pese embora correndo o risco de me tornar repetitiva quanto ao facto pela relevância que tal tinha na minha vida. Tomava-me uma ansiedade incomensurável, embora já tivesse experienciado a ação letiva noutras dimensões. Assim, sentia-me como que perante o desconhecido, causador quantas vezes de desconforto e de desconfiança da concretização do ato educativo.

Norteava-me a perspetiva de que o professor tem a função de ajudar os alunos a construírem o “(...) *próprio saber, motivando-os para os conteúdos a tratar e para as formas de trabalho a utilizar, criando situações de ensino/aprendizagem e adequando-as ao desenrolar do processo.*” (Arfwedson et al., 1984, p. 16) Será que teria esta capacidade? Pelo menos faria tudo o que estivesse ao meu alcance para realizar com êxito toda esta tarefa.

A preparação científica ao longo do curso e a inicial no EP revelar-se-iam insignificantes se eu não as conseguisse concretizar, se o que aprendi e se a conceptualização conducente ao ato educativo que delineei não permitisse aos alunos, em contexto de aula, ir construindo aprendizagens significativas, ir progredindo em competências sucessivamente mais complexas.

3.3.1. Realização

Tal como provavelmente a maior parte dos professores, pelo menos aqueles que adoram o que fazem, que nasceram exatamente para ensinar..., eu quero muito intervir na “paisagem educativa” dos alunos, tal como referem Bento e Bento (2010) quero semear esta paisagem de metas, sonhos e de sentido humano, quero ser uma professora ativa no sentido de ajudar os meus alunos a desenvolverem a capacidade de ação, de os motivar para a prática do desporto.

Interrogava-me: Conseguirei ou não? Aprender vou aprender. Chegarei ao objetivo final? Dispor-me-ei consciente de que poderá levar bastante tempo. Trabalhei sempre no sentido de realizar o percurso que tanto pretendia, dando lugar ao tempo para obter as respostas.

Antes da primeira aula, o PC teve o cuidado de me alertar para alguns pormenores. Referiu que o facto de ser uma turma do 7.º ano, composta por alunos que estavam a chegar à ESOD pela primeira vez, com exceção dos retidos, que, portanto, não tinham noção das regras nesta instituição. Considerar também que a idade dos alunos é bastante complicada. Por isso teria de ter bastante capacidade de controlo desta turma. Tentei preparar-me decidindo que tipo de postura deveria ter, de que forma deveria abordar os alunos, que tipo de gestão e organização implementar nas minhas aulas, de que forma evitar ou anular os comportamentos inapropriados, como motivá-los para as aprendizagens, enfim, tentei pensar em “tudo” o que favorecesse o ato educativo, sabendo que a maior causa de comportamentos inapropriados é a falta de atividade, de empenho na tarefa, considereei que seria por aqui que eu deveria iniciar o meu “trabalho”.

Estabeleci que pretendia um bom clima de aula, que os alunos aprendessem, mas que o fizessem com vontade. Isso só seria possível se a turma colaborasse. Decidi não ter uma postura autoritária, pois, dada a minha experiência com o meu filho, bem sabia que os indivíduos com esta idade não reagem positivamente perante tal. Então, tentei contornar a situação, que tive de articular com características pessoais que jogavam contra mim como

dificuldades acrescidas, referindo-me concretamente à minha relativamente baixa estatura e ao meu baixo timbre vocal.

Nesta primeira aula de EF, deparei-me com vinte e sete pares de olhos postos em mim, a observar-me, passando a ser da minha responsabilidade naquele horário, na expectativa de perceberem quem era a professora de EF. Alguns, ainda tímidos e com alguma relutância para com a situação, tentaram passar despercebidos, outros, espevitados e mais atrevidos, começando por testar, as minhas atitudes para perceberem até onde conseguiam controlá-las. Eu, por outro lado, a aspirar corresponder às expectativas dos alunos, assim como da instituição, no que era pretendido de mim. Mas naquele momento o que eu mais queria era que me vissem como profissional e acima de tudo que me respeitassem para poder ter a oportunidade de desenvolver um trabalho conducente à concretização dos objetivos inerentes a este nível escolar.

Estar perante este grupo de alunos pôs-me também à prova quanto à capacidade de relacionamento intergeracional e as implicações que tal poderá ter no ato educativo, na linha de Arfwedson et al. (1984), o professor não só deverá ter um conhecimento profundo dos conteúdos programáticos que leciona, mas, essencialmente, uma verdadeira cultura que lhe permite compreender o seu tempo e corresponder às solicitações das novas gerações. Esta situação tem implícita o estilo de vida das populações no tocante às oportunidades de jogo e da prática de atividade física. Necessariamente os referenciais geracionais são diversos, como o são também os de carácter sociológico, implicando que o docente deva estar atento ao caso individual de cada aluno. Para mim tornou-se algo complexa a ação individualizante baseada nesta perspetiva, ao nível da articulação da multiplicidade de variáveis apresentada pelos alunos desta turma, que lhe davam o carácter de heterogeneidade já apresentado.

Dei por mim a estabelecer comparações entre o estilo de vida que tive na idade correspondente destes alunos e o que estes apresentam atualmente. Senti que, à semelhança do que se passa com o meu filho, a sua ação está mais condicionada pela utilização de dispositivos tecnológicos de informação, comunicação e lazer do que, noutros tempos, indivíduos da mesma faixa etária

estavam, acrescida de sentimento de desconfiança e até de insegurança no tocante ao encontro inter relacional, distanciada de espontaneidade e até manifestando tendência para o sedentarismo por períodos prolongados.

Ora, segundo Neto (1990, p. 59), no tocante a crianças e jovens, “*A necessidade de atividade física e jogo espontâneo nesta fase de desenvolvimento é crucial, se não mesmo decisiva na delimitação de hábitos saudáveis para uma vida ativa.*”

Assim sendo, a aula de EF torna-se essencial na vida destes indivíduos – turma – como propiciadora para a aquisição e prática de hábitos de vida saudável, que os espaços e circunstâncias inerentes às suas vivências geracionais poderão, de alguma forma, influenciar nem sempre positivamente, consciencializando-os para tirarem partido dos recursos disponibilizados pelos seus ambientes de inserção.

Ao preparar-me para a primeira aula que teria com a turma, recordei-me⁹ da minha situação enquanto aluna de EF na fase de escolarização, quanto ao facto de, apesar de gostar particularmente da disciplina, ficar bastante desapontada por executarmos um número reduzido de exercícios durante a aula e de me parecer infundável o tempo que passava na fila de alunos à espera da minha vez para os desenvolver. É das situações que mais me marcaram negativamente. Passados anos, verifico que, lamentavelmente, idêntica situação se mantém, por exemplo, nos treinos de futebol que o meu filho tem.

Assumi perante mim própria que tudo faria para evitar que os meus alunos sentissem algo semelhante. Assim, procurei sempre construir situações de exercitação com otimização do espaço, criando grupos de número de elementos adequadamente reduzido. Confrontei-me, então, com a minha organização ao nível da supervisão e da transmissão de informação, entendendo que quanto maior o tempo de exercitação, maior probabilidade de aumento do tempo potencial de aprendizagem e, como ocupados na tarefa, menor oportunidade para comportamentos disruptivos.

⁹ Foi um dos momentos em que compreendi como a vivência pessoal pode estar interrelacionada com a vertente atividade docente, tal como tinha apreendido aquando da pesquisa que fiz acerca da identidade do professor.

A primeira aula teve início com este tumulto de emoções, reflexões, opções, posturas. Estabelecemos diálogo vertical e horizontal, que creio ter sido produtivo, a partir do qual os alunos tiveram percepção do que era pretendido nas aulas de EF. No entanto, não me iludi quanto à perenidade nas memórias da turma das linhas estabelecidas para as nossas aulas. Daí, acrescia mais um desafio... esta é uma turma muito grande, heterogénea, com diferentes níveis de aprendizagem e com personalidades diferentes, o que imprimia mais um efetivo desafio ao qual dar resposta. Portanto, só me restava “meter mãos à obra”...

Tive, ao longo do ano de EP a preocupação de gradualmente, ir evoluindo qualitativamente a minha prática pedagógica, potenciando a articulação entre a diversidade de instrumentos metodológicos aprendidos na formação curricular e a situação concreta escola-turma onde estava a desenvolvê-la. Ao determinar quais as atividades educativas a desenvolver fui compreendendo que o deveria fazer sempre com o objetivo de permitir uma correta progressão na aprendizagem por parte dos alunos, selecionando aqueles instrumentos que melhor lhes permitiriam desenvolver competências e conteúdos programáticos.

Reforço que o meu percurso foi de uma evolução gradual, pois deparei-me com situações que implicaram reajustamentos. Uma destas foi o de, nas aulas iniciais do ano letivo, ter dificuldade em concretizar o plano de aula.

Apesar da planificação, nos primeiros tempos não fui suficientemente concisa e tive de me empenhar bastante para conseguir colmatar esta dificuldade. Efetivamente o meu ponto de partida de criar situações de variedade de exercícios durante a aula, na expectativa de a tornar mais motivante para os alunos, foi caindo por terra em termos de resultados esperados, pois as aulas acabavam por não resultar como eu previa. Percebi que não poderia complexificar de tal maneira a aula, pelo menos num período inicial de atividade, quer para mim quer para os alunos.

Tive de planear os exercícios e de dar tempo de exercitação à turma para que pudesse consolidar a aprendizagem das atividades. Consegui ir tendo a noção da planificação mais adequada da aula com a colaboração do meu

PC, fundamental e assertivo nas suas observações e posteriores correções, e do Orientador.

No decorrer das aulas seguintes, investi no controlo da turma com as questões do cumprimento de regras e de comportamentos adequados, relativamente ao respeito que os alunos devem ter pelos seus pares, pela professora e também pelo material desportivo, para que em aulas futuras fosse possível rentabilizar o tempo disponível. Esforcei-me por ser breve e explícita na explicação dos exercícios propostos, demonstrando-os e utilizando um vocabulário adequado e acessível aos alunos, mas não esquecendo a introdução da terminologia específica.

Para atingir o controlo disciplinar da turma, fui criando rotinas como ao iniciar a aula, com momento de chamada de presenças, conducente ao sentido e prática da pontualidade e utilização do equipamento próprio para a EF, ou também, no momento do termo da aula com a arrumação do material utilizado, fazendo-o com os devidos cuidados de preservação do mesmo. Criei, também, a rotina dirigida aos alunos com dispensa da aula, pela elaboração de diferentes fichas de trabalho referentes aos conteúdos lecionados no momento, para contrariar a tendência das dispensas, pela associação dispensa da aula - trabalho extra.

3.3.1.1. Futebol

No tocante à abordagem das modalidades desportivas, após a realização das AvD e da primeira aplicação da Bateria de Testes Fitnessgram, comecei a lecionar a modalidade de futebol. Esta decisão teve a ver determinantemente com o espaço físico que me foi atribuído. Sendo uma modalidade que apenas integrou a minha formação curricular de base, não era o meu forte, mas reconhecidamente a preferida da grande maioria dos alunos da turma, deveria redobrar a atenção, pois a euforia teria presença definitivamente marcada na aula, acrescentando às dificuldades no controlo da turma. Foi necessário realizar grupos homogéneos, uma vez que havia grande disparidade. A diferenciação realizou-se entre géneros, uma vez que as

competências do género masculino eram significativamente superiores às do feminino, para a modalidade em questão.

Como estratégia para o ensino dos desportos coletivos, utilizei em todas as aulas, o jogo reduzido, para que a aprendizagem dos gestos técnicos estivesse acompanhada pela sua aplicação em jogo. Contudo, foi necessário aplicar formas analíticas para resolver algumas dificuldades técnicas que surgiram na turma. Refiro-me em concreto às alunas, uma vez que apresentaram um domínio dos conteúdos muito reduzido na modalidade de futebol.

Dada a discrepância, foram perspectivados dois níveis de aprendizagem com execução de exercícios de grau de dificuldade diferente.

Foi possível, também, dar alguma responsabilidade aos alunos e tirar proveito das suas competências, mesmo que adquiridas noutros contextos. Este caso pode ser ilustrado com o facto de um dos alunos, o Alfredo¹⁰, ser praticante de futebol externamente à escola, tendo-lhe sugerido a colaboração, aproveitando as competências das quais era detentor nesta modalidade, para que orientasse os colegas da turma na fase de aquecimento, numa das aulas da UD acerca desta modalidade. Esta opção revelou-se significativamente positiva quer para o aluno, pois viu valorizadas as suas aquisições, quer para os restantes alunos, como estímulo para a sua própria promoção.

A evolução mais visível no que diz respeito ao desenvolvimento das competências dos alunos, referiu-se às raparigas, uma vez que foi possível passar de um tipo de jogo anárquico para o jogo com troca de bola sem aglomeração sobre a mesma, conseguindo realizar dribles com nível de execução baixo, mas em que o jogo foi concretizado e finalizado o objetivo.

3.3.1.2. Badminton

A modalidade de badminton, inicialmente, deixou-me apreensiva, uma vez que não foi abordada como conteúdo na minha formação curricular, nem alguma vez a tinha praticado. Mas a ESOD inclui-a no desporto escolar, à

¹⁰ O nome apresentado é fictício, com o propósito de manter a confidencialidade do aluno.

semelhança dos anos anteriores. Com a mais-valia de ter o Professor João Carlos que praticou a modalidade muitos anos, sendo um *expert* na matéria. Para além da pesquisa que foi necessário fazer, para a realização do MEC foi possível pedir-lhe ajuda e aprender o necessário sobre a modalidade para a poder lecionar. Uma vez que o professor tinha um horário completo disponibilizou-se durante as horas de almoço para me ajudar. Ensinou-me a jogar e explicou-me de forma simples as regras da modalidade e os seus gestos técnicos. Estes momentos foram preciosos.

Quando chegou o momento de adestrar a modalidade, fi-lo com segurança, uma vez que me senti preparada para o fazer. Na verdade, apresentou-se-me como uma modalidade fácil de lecionar. Creio que esta situação deveu-se a vários fatores: o facto de ter conseguido dominar os conteúdos que lhe são inerentes e transmiti-los com mestria, foi fundamental; o espaço do ginásio, com dimensão favorável à prática; o material era em quantidade suficiente para toda a turma; os alunos rápida e facilmente aderiram à modalidade, considerando-a divertida e entusiasmante, mostrando-se uma turma predisposta para a prática; geri a orientação da aula de maneira a que não existissem praticamente momentos “mortos”, estando os alunos em constante exercitação, o que permitiu a rentabilização do tempo de empenhamento motor, acautelando, também, os comportamentos disruptivos. Uma vez que esta era a segunda modalidade a ser lecionada, já conhecia melhor a turma, as rotinas começavam a estar consolidadas, o que imprimia dinâmica à aula. Senti que consegui realizar uma leitura adequada da AvD, daí ter ajustado os conteúdos às competências da turma. Apesar de constatar dois níveis diferenciados presentes, a progressão da turma foi bem visível, com todos os alunos a evoluírem de forma evidente, conseguindo obter esta performance também ao nível da cultura desportiva. Foi bastante compensador dialogar com os alunos durante as aulas. Surtiu efeito positivo a utilização dos termos técnicos adequados, conseguindo que toda a turma estivesse em sintonia. Esta foi uma das modalidades mais agradáveis de lecionar durante o meu EP, pela concretização dos objetivos que lhe estavam associados.

3.3.1.3. Ginástica

A modalidade de ginástica foi abordada nos três períodos letivos, tendo sido cronologicamente distribuída da seguinte forma: no primeiro período, lecionei ginástica de solo; no segundo, ginástica de aparelhos (plinto e boque) e iniciei a ginástica acrobática; no terceiro período, consolidei a aprendizagem da ginástica acrobática. A organização dos alunos nestas aulas foi sempre por grupos de trabalho. Estes foram constituídos estrategicamente, tendo em consideração o comportamento dos alunos, mas também as suas capacidades físicas, dada a necessidade das ajudas. Este tipo de organização facilita a observação global da turma. Mesmo quando intervinha para dar ajuda a algum grupo, a minha colocação permitia-me manter a visão global da turma em atividade. Optei por deixar imagens impressas com o exercício a executar por cada grupo, no sentido de minimizar as dúvidas, assim como mantive a formação dos grupos durante todas as aulas desta modalidade, para poder manter a rotina e otimizar o tempo disponível. Consegui concretizar de forma efetiva esta tarefa e os estudantes conseguiram alcançar os objetivos, quer em termos de execução do exercício, quer nas ajudas entre pares. Dei imensa importância a estas ajudas e transmiti-a aos alunos, fazendo-os perceber a responsabilidade que tinham perante os colegas, valorizando-a como um parâmetro para a avaliação. O facto de um aluno não conseguir executar muito bem um exercício, poderia ser relevado, em termos de nível atribuído, pela realização da ajuda correta. Dada a troca de modalidade, a primeira aula foi um pouco mais lenta, uma vez que foram inseridas novas rotinas, sendo imprescindível que a questão das ajudas fosse por todos percebida em termos da sua importância, pois delas dependia a segurança de toda a turma, e de como as executar em cada exercício específico. Para manter o máximo de segurança possível, as ajudas eram executadas sempre por dois alunos em simultâneo (um de cada lado do aluno executante). Para avaliar a eficácia da estratégia, permitindo-me, assim, verificar se os alunos tinham apreendido corretamente os objetivos da modalidade, estes tiveram de observar o desempenho dos seus colegas e transmitir-lhes os erros de execução. Este tipo de estratégia também foi importante para a sua cultura desportiva, pois o

conteúdo programático estava constantemente a ser lembrado e até praticado pelos alunos durante as aulas, portanto, em permanente atitude formativa. No terceiro período, na continuidade da leção de ginástica acrobática, optei por introduzir algum grau de autonomia aos alunos e verificar o resultado. Mantendo os grupos, uma vez que já tinham as bases da modalidade vindas do segundo período, em vez de lhes apresentar novas figuras, desafiei-os a pesquisar, em fontes variadas, figuras que eles conseguissem executar no grupo. A fim de que percebessem do que estava a falar, no sentido de que o resultado fossem figuras concretizáveis para o seu nível de competências, mostrei-lhes vídeos como sugestão de figuras interessantes e adequadas. O resultado foi satisfatório, pois se houve grupos que se implicaram para os resultados pretendidos e conseguiram-no, outros tiveram uma atitude menos construtiva da sua própria aprendizagem.

Nesta modalidade, mais uma vez contei com a experiência de um docente do grupo de EF, o professor Raimundo, treinador de ginástica, que conjuntamente com o meu PC, foi precioso nas orientações que deus ao meu trabalho.

No geral fiquei extremamente satisfeita, realizada e feliz com a concretização desta UD de ginástica, pois os alunos conseguiram concretizar os objetivos propostos aos vários níveis (execução, ajudas, entrada e saída dos exercícios, observação, cultura desportiva) e isso traz um sabor especial de dever cumprido, de compensação de que “deu trabalho mas valeu a pena”, de que o esforço foi realmente profícuo...

3.3.1.4. Basquetebol

O basquetebol foi uma modalidade que, em termos de comportamento disciplinar, não se apresentou particularmente difícil de lecionar. Atribuo ao fator espaço a condicionante positiva, pois foi planeado para ser realizado no exterior. Apercebi-me que por si só, este ambiente exterior deixou os alunos com a sensação de maior liberdade e, associada, maior disponibilidade para a aprendizagem. Embora o programa curricular preveja o jogo de 5x5 para o 7.º

ano, na AvD os alunos não revelaram níveis suficientes para o fazer. Propus, assim, desenvolver a modalidade em jogo reduzido, a fim de conduzir os alunos até aprendizagens consolidadas, o que teve a anuência do PC. Estavam disponíveis quatro tabelas de basquetebol, o que permitia realizar jogo 3X3 em cada tabela, tendo toda a turma a trabalhar em simultâneo, mesmo que executando a função de árbitro. Além do jogo reduzido, vi-me na contingência de aplicar o trabalho analítico, quer pelas características da turma, quer pelos condicionalismos do estado do tempo, que, neste caso, implicaram aulas no interior do pavilhão desportivo, decorrendo, daí a necessária articulação com outros docentes presentes com as respetivas turmas e, portanto, um ajustamento da planificação prevista, nomeadamente realizando trabalho por estações.

Nesta modalidade tive a particular orientação do professor Rui Vanzeller, especialista nesta área, docente na ESOD, com quem tive a oportunidade de aprofundar os meus conhecimentos acerca da mesma, pela total disponibilidade que me demonstrou. Tal contribuiu, também, para tomar opções estratégicas.

3.3.1.5. Voleibol

A turma, no que respeita à modalidade voleibol, apresentava fortes carências de pré-requisitos quanto ao indicado no programa curricular de EF, para o 7.º ano de escolaridade, pelo que tive de iniciar a transmissão de conteúdos com trabalho de 2x2, e, nalguns casos, dada a incapacidade de conseguir realizar passe, optei por que os alunos fizessem passes contra a parede, sempre com a concordância de opção por parte do PC. A lecionação desta modalidade acabou por ser mais extensa, para que pudesse proporcionar um grau de progressão mais próximo do preconizado pelo programa curricular. Tratou-se do caso em que a utilização da forma analítica foi mais recorrente, havendo desde o ensaio do gesto técnico inicial até gestos um pouco mais evoluídos que permitiram chegar, pelo menos, ao jogo reduzido de 3x3, em alguns dos alunos. De qualquer forma, faço um balanço positivo do

trabalho desenvolvido nesta UD, pois, pese embora os alunos tenham ficado aquém do programa da disciplina, estou consciente de que o trabalho por mim desenvolvido criou condições para uma facilitação significativa da abordagem desta modalidade no nível escolar seguinte, e que, portanto, o progresso daqueles possa ser bem mais rápido, notório e consistente.

3.3.2. Avaliação

Conforme Valadares e Graça (1998) citado por Pires (2005, p. 389), “(...) *os princípios que orientam a avaliação educativa encontram-se em conformidade com o paradigma no qual se enquadram.*” Os autores identificam três paradigmas alicerçais que suportam a noção de avaliação: *o paradigma behaviourista, o paradigma psicométrico e o paradigma construtivista.* No entanto, Pires (2005) chegou à conclusão que de uma forma ou de outra, qualquer um dos paradigmas era reducionista, apresentando diferentes limitações. Defende que a avaliação deve ter uma abordagem integrativa e holística, influenciada por uma abordagem antropocêntrica do indivíduo, dando ênfase ao processo de aprendizagem global e integrador. Esta avaliação é baseada em processos cognitivos, afetivos, relacionais e motivacionais. É uma avaliação aberta, que valoriza a intersubjetividade.

De referir que segundo Pires (2005, p. 392), “... *o paradigma holístico, centrado no processo de aprendizagem – global e integrador -, promotor do desenvolvimento da pessoa nas suas múltiplas dimensões (cognitiva, afetiva, relacional, ética, etc.) procura a atualização e a realização das potencialidades da pessoa, valorizando a dimensão emancipatória da aprendizagem. A visão antropocêntrica*”.

Para Tenroller e Merino (2006, p. 37), a avaliação “*Trata-se de um conjunto de ações e instrumentos que permitem um diagnóstico de ensino e aprendizagem que facilita ao professor aprimorar as suas ações e, ao aluno, a conscientização de sua aprendizagem.*” É neste sentido que Luísa Alonso (2002) considera que avaliar é “*compreender e determinar o valor e a*

qualidade dos processos formativos a partir da recolha, análise e interpretação de dados relevantes (...)”.

Segundo o Programa de Educação Física do 3.º Ciclo, a avaliação dos alunos à disciplina de EF executa-se de forma análoga às remanescentes disciplinas dos planos curriculares, onde se utilizam as normas e princípios gerais que a regulam. Sendo que a avaliação resulta dos objetivos do ciclo e do ano, estes esclarecem de que forma deve ocorrer a observação dos alunos nas situações adequadas e pretende “(...) **contribuir para o aperfeiçoamento do processo de ensino-aprendizagem e, também, para apoiar o aluno na procura e alcance do sucesso em EF ...**”. Cabe ao professor interpretar os resultados observados, que irão manifestar a qualidade das atitudes, conhecimentos e capacidade dos alunos.

Bento (2003) refere que em quase todas as obras didáticas há menção à importância da análise e avaliação do ensino e confirma a mesma como uma tarefa central de cada professor, incluindo o controlar e avaliar os seus próprios resultados pedagógicos. Os resultados são analisados para se poder planificar melhor e se necessário, modificar o seu ensino. Bento (2003) refere-se à análise e avaliação do ensino como “*Um “incómodo” necessário*”.

O professor ainda pode estar sujeito a outro constrangimento, caso tenha alunos com necessidades educativas especiais, o que não foi o meu caso no período do EP, que implicaria, uma avaliação diferenciada, particularizada, orientada pelo plano de adaptação curricular que a situação implicasse.

Defende, ainda, que é necessária uma verificação “*permanente da qualidade do ensino*” p. 150, pois caso contrário, não será possível “*garantir a eficácia e a melhoria da sua prática pessoal*”, o que implica “*um trabalho de reflexão suficientemente aprofundado*” para que seja “*possível a avaliação dos alunos e da atividade pedagógica do professor.*” Daqui se depreende a necessidade de analisar e avaliar para garantir a eficácia e o melhoramento da prática.

Ainda para este autor, é necessário questionar “*o que deve ser analisado e avaliado?*”, dando como resposta, “**o produto e o processo**”.

Estes dois sentidos definem-se um, pelo “estado alcançado”, que corresponde respetivamente aquilo que, quer o professor, quer os alunos obtiveram na aula ou na UD, o que é que estava correto, etc. – que corresponde ao produto, ou “*pela precisão dos planos do professor*”, relativamente à aula seguinte, ou seja, considerar aquilo que deve ser melhorado, isto é, o processo. O que significa que, no que respeita à planificação do ensino, a análise e avaliação do ensino estão situadas no mesmo quadro de inquietações aquando desta. No entender daquele, a análise do produto e a análise do processo, são dois métodos complementares de abordagem do mesmo problema (Análise/Avaliação). A avaliação funciona, então, como um instrumento regulador do processo de ensino-aprendizagem, ao evidenciar lacunas, apontando estratégias, valorizando aquisições e, até mesmo, conferindo, imprimindo à sociedade a confiança nos saberes escolares transmitidos.

Relativamente à EF, Tenroller e Merino (2006, p. 26), sendo que os alunos estão numa etapa de desenvolvimento motor em que “... *é prejudicada a “perfeição” dos gestos técnicos, pois há um rápido crescimento dos membros superiores e inferiores, o que dificulta a coordenação*” o docente deve ter em consideração estes fatores ao realizar a avaliação. Daí a necessidade da visão holística no ato educativo.

3.3.2.1. Tipos de Avaliação

As normas para a realização da Avaliação foram decididas pelo Grupo de EF, tendo este elaborado um documento – Projeto de EF da ESOD, que teve como base o CNEB e o Projeto Educativo da ESOD, onde constam os critérios através dos quais os docentes de EF da ESOD têm de se reger. Este documento refere três tipos de avaliação distintos: avaliação diagnóstica, formativa e sumativa.

Relativamente à avaliação foi importante definir objetivos e formas de avaliação, selecionar instrumentos de avaliação, especificar estratégias adequadas aos objetivos e tarefas a avaliar e tratar os dados com eficácia pedagógica.

Segundo Bento (2003), há falta de unanimidade acerca dos critérios adequados para a avaliação de qualidade. É importante que o professor tenha uma concepção clara da disciplina de Educação Física, “*Sem esta clareza não são possíveis decisões ponderadas e refletidas, sobre o “o quê” e o “como” da análise e avaliação do ensino.*”, refere o autor, que também considera que “*A qualidade das aulas de Educação Física deve ser avaliada na medida em que incluem a participação dos alunos nas tomadas de decisões, contemplam os seus problemas, questões e ideias, fomentam as relações sociais e tomam em consideração as diferenças de condições de aprendizagem.*”, refere Borsum, (1982) citado por Bento (2003, p. 161).

Indica que ao refletir acerca da sua prática docente, após cada aula, os resultados da reflexão vão permitir a preparação da aula seguinte de uma forma mais eficiente, sendo que a reflexão permite a tentativa consciente da abolição dos desacertos transpostos, do reajustamento no planeamento futuro, (Bento, 2003) sendo este, um requisito decisivo, para a qualificação da atividade do professor, conduzindo, a uma maior eficácia do ensino.

Ainda o mesmo autor refere que incidir mais sobre a análise e avaliação do ensino denota particularmente uma maior consciência acerca do processo, sendo esta situação importante em situações de problemas na turma. Utilizei esta metodologia para verificar se as situações que apliquei em diferentes momentos da aula resultaram ou não e, face ao planificado nos casos em que não resultaram, voltar a aplicar/experimentar outras estratégias procedimentais. Ou mesmo na introdução de um novo tema ou modalidade ou estilo de ensino, verificar que nem sempre a mesma estratégia resulta em diferentes situações.

3.3.2.2. Avaliação Diagnóstica

A avaliação diagnóstica, aplicada em momentos diferenciados do processo educativo como, por exemplo no início do ano letivo ou no início das UD é uma prática que permite articular o processo de ensino-aprendizagem com as competências e os conhecimentos prévios dos alunos, superando carências com que se apresenta, tendo com vista a concretização dos objetivos inerentes ao nível de escolaridade daqueles. Implica, portanto, em termos de

planificação que será efetuada, envolvendo os materiais pedagógico-didáticos que são fornecidos ao aluno e a prática letiva alicerçada nos princípios estruturantes da disciplina curricular. Decorre que sem a realização da AvD, o planeamento e, em consequência, todo o processo ensino-aprendizagem, terá carências de partida. O professor estará limitado na adequação do esboço das atividades a desenvolver com os alunos. Daí a importância fundamental deste tipo de avaliação, pois, caso contrário, o processo didático-pedagógico poderá ficar comprometido na obtenção do sucesso educativo.

Como já referi¹¹, a aplicação da AvD à turma causou-me alguns constrangimentos, apesar da construção das mesmas abordarem conhecimentos suficientemente amplos capazes de balizar a minha atuação letiva futura. A situação esteve ao nível do meu desempenho, que ultrapassei com o trabalho de observação das práticas de colegas de estágio e dos docentes residentes, bem como com a atitude reflexiva sobre as análises críticas que o meu PC me dirigiu.

Passei a explorar posturas metodológicas diferentes ao nível das competências de controlo e da concentração em simultâneo na atuação de cada aluno (atitudes, gestos técnicos), assumindo que como EE deveria interpretar o meu percurso de forma construtiva mesmo quando as atuações não fossem plenamente sucedidas.

3.3.2.3. Avaliação Formativa

Dentre os tipos de avaliação inerentes ao processo educativo está a avaliação formativa (AvF). Para Pires (2005, p. 378), *“a avaliação formativa tem uma função de diagnóstico, informa sobre o desenvolvimento e o processo da pessoa, permitindo o reajustamento das estratégias pedagógicas com vista à melhoria do processo de aprendizagem da pessoa.”* De acordo com Santos (2002) a avaliação formativa pode ser pró-ativa (no início de uma situação didática), interativa (ao longo de todo o processo) ou retroativa (após uma sequência de aprendizagens), considerando que a avaliação interativa será a

¹¹ No ponto 3.2

mais significativa para o aluno, porque ocorre junto ao ato educativo, permitindo uma intervenção em tempo real e em situação de maneira a conduzi-lo à concretização dos objetivos preconizados.

Perrenoud et al. (2002), “luta” há muitos anos pela implementação da AvF e defende que para a pôr em prática muitas vezes são suficientes a observação direta e a intuição. Portanto, na sua perspectiva, será importante o professor observar os alunos com “olhos de ver”, em vez de aplicar baterias de testes, salienta este autor. Na mesma linha de Leonor Santos (2002) expõe que através da AvF é possível detetar e regular o trabalho dos alunos, tendo a possibilidade de poder (re)orientar o processo de ensino-aprendizagem, verificando se a atividade é muito fácil ou muito difícil para o aluno, se é motivadora ou não, se os grupos de trabalho estão a resultar ou não, percebendo assim a evolução ou não do aluno, bem como aferir o trabalho realizado pelo professor.

Assim, o principal objetivo da AvF é ajudar as pessoas a melhorar. No entanto, são necessárias várias avaliações durante um determinado período de tempo para fornecer uma imagem justa e exata da eficácia de um contexto educativo (Siedentop, 1998, p. 77).

Constitui, também, uma oportunidade para poder registar o tipo de empenho dos alunos, os seus comportamentos mediante as diferentes situações às quais estão sujeitos, o respeito que têm quer pelo professor, quer pelos colegas ...

Este tipo de observação requer acuidade e treino. No primeiro período, dadas as várias preocupações a ter em conta (desde a organização da aula, o controlo da turma em termos de comportamento, de ensino-aprendizagem, localização no espaço, distribuição de tarefas e FB.'s, etc.), foi difícil desenvolver a AvF. Consegui realizar os registos necessários, após a aula, no momento em que efetuava a reflexão, revendo mentalmente o desempenho dos alunos.

Nos períodos seguintes, dada a experiência adquirida, a familiarização com as situações, traduzidas no progresso qualitativo que ia sentindo existir

quanto ao meu desempenho, já me foi possível dominar melhor a aplicação da AvF, tendo o cuidado de realizar registos durante a aula.

3.3.2.4. Autoavaliação

A autoavaliação por parte dos alunos também faz parte do processo de avaliação, levando-os a considerarem a sua parte no processo de aprendizagem, consciencializando-os acerca do progresso das suas concretizações. No final de cada período forneci-lhes um questionário que proporcionou o seu envolvimento no próprio processo avaliativo, com questões relativas ao seu desempenho, desde o seu comportamento, ao nível que consideravam traduzir o trabalho que tinham desenvolvido na disciplina de EF. Foi curioso verificar que a maior parte dos alunos não conseguiu encarar este processo de “olhar para si próprio”, mesmo tendo já alguns anos de percurso escolar. A estranheza começava logo por terem de enfrentar um guião orientador da sua reflexão avaliativa. Como os alunos não aprendem sozinhos, também ao nível da autoavaliação desenvolvi estratégias que lhes permitissem entendê-la como elemento “natural” da aprendizagem, para o que contribuiu, por exemplo, a minha própria atuação progressivamente mais consentânea em termos de ritmo de trabalho e de clarificação na comunicação ao nível da instrução. Estabeleci momentos de aula que implicavam que os alunos “olhassem” para os seus próprios desempenhos e os manifestassem oralmente. Este processo foi valioso para eu própria refinar as minhas atuações, funcionando como *feedback* aluno-professora, que me levaram a procedimentos mais adequados nas minhas próprias instruções. Sem dúvida que este elemento avaliativo teve a sua parte no sucesso que fomos construindo.

3.3.2.5. Avaliação Sumativa

Segundo Siedentop (1998, p. 82), a avaliação do ensino deve ter em conta os objetivos do professor. Tentei manter-me fiel a este princípio, de forma a ser o mais correta possível na minha atitude avaliativa.

Se de uma forma mais intuitiva inicialmente e bastante mais consciente à medida que o ano letivo ia decorrendo, a avaliação sumativa (AvS) constituiu um verdadeiro instrumento de regulação do processo educativo que ia desenvolvendo. Procurei identificar as carências reveladas, pelos alunos ou grupos de alunos, assim como consegui perceber aqueles que a mim seriam imputáveis. Dessa maneira pude delinear estratégias de remediação para o processo ensino-aprendizagem e para o meu desempenho em particular (fosse o contexto a sala de aula ou o teor do teste em si). E reconheço que muito aprendi nesta atitude autoavaliativa.

Na ESOD, na disciplina de EF, a AvS dos alunos em geral recai sobre as seguintes quatro áreas: atividades físicas (habilidades motoras), aptidão física (condição física), conhecimentos (cultura desportiva) e atitudes e comportamentos (conceitos psicossociais), com os pesos de 55%, 10%, 15%, 20% respetivamente. Por sua vez os alunos dispensados da componente prática (não existiram situações desse género na turma do 7.º A), são avaliados nos conhecimentos (cultura desportiva), pela realização de fichas de trabalho, domínio sócio-afetivo (assiduidade e empenho nas tarefas de organização da aula), realização de trabalhos sobre cada uma das matérias abordadas com os pesos de 30%, 10%, 30% e 30%, respetivamente.

No final de cada unidade didática, foi realizada a AvS de cada modalidade abordada. Os alunos realizaram uma prova de avaliação escrita por modalidade, que contribuiu para avaliar a área dos conhecimentos (cultura desportiva). A avaliação prática e teórica de cada modalidade, foi realizada no final da respetiva UD, com o objetivo de os alunos obterem melhores resultados, sendo que, em todas as aulas, abordamos o tema em estrutura de diálogo, com esclarecimento de dúvidas e questões apresentados por estes, tendo assim oportunidade de verificar alguns dos seus conhecimentos (esta postura foi no sentido da avaliação formativa) e de realçar pormenores

importantes da modalidade. Aproveitei, também, para referir a localização do assunto no manual da disciplina, dos capítulos do conteúdo abordados. Acredito ter sido a estratégia mais adequada à situação e à turma. A avaliação da componente prática foi realizada através da observação, segundo critérios específicos de cada modalidade, registados em suportes por mim construídos, com a devida supervisão do PC.

Quanto à avaliação da aptidão física, esta foi avaliada através da aplicação de uma bateria de testes – Fitnessgram. Esta bateria avalia as capacidades motoras, a resistência, força e flexibilidade dos alunos. A interpretação dos resultados é efetivada através das tabelas que constam no Manual do Fitnessgram. A avaliação desta capacidade foi baseada nos resultados deste teste.

Como corolário do processo de ensino-aprendizagem há a avaliação do aluno no termo de cada período e final de ano letivos. Foi o confrontar-me com mais uma situação inerente à prática docente que me fez refletir. Neste caso, como docente do 7.º ano de escolaridade, embora, como EE, se tratasse de momentos de corresponsabilização com o PC, surgiu-me o dilema de como avaliar situações tão vastas e distintas com um intervalo de níveis tão limitado (de um a cinco). Foi necessário ter presente o desempenho manifestado pelos alunos, articulado com os objetivos associados a cada nível a poder ser atribuído, para que eu construísse a avaliação individualizada. Foi um processo progressivamente evolutivo, tendo chegado ao fim do ano letivo com a possibilidade de propor níveis iguais ou superiores a três a todos os alunos da turma, em manifestação do desejado sucesso educativo dos e para os mesmos.

3.3.3. Clima

Cardoso (2009) refere-se ao clima de aula como um elemento do processo educativo um elemento que estando inerente ao próprio professor no tocante às suas características pessoais e profissionais, não depende exclusivamente deste, mas, também, da faixa etária dos alunos da turma ou

das suas carências afetivas como condições que o condicionam. Segundo Siedentop (1998), para o professor conquistar uma boa relação com a turma, esta deve ter confiança no docente, deve respeitá-lo, cooperar na realização dos objetivos previstos para os alunos. Desta forma, o docente é capaz de ter uma atitude mais calma, mais agradável, facilitando a aprendizagem dos estudantes. No decorrer do EP senti isto mesmo. Para manter o bom clima de aula foi necessário compreender as características específicas do escalão etário da minha turma, foi essencial transmitir atitudes e valores, que permitiram conduzir a uma prática motivadora para os alunos e a uma aprendizagem que rotulo de recíproca. De facto, interagir com os alunos permitiu-me perceber que também posso aprender com eles. Quanto mais os conhecia, mais fácil se tornava compreendê-los e agir adequadamente na articulação das competências-objetivos, inerentes aos diversos conteúdos, com o nível etário e cognitivo dos alunos da turma.

Trabalhando com uma turma de 7.º ano de escolaridade, com a faixa etária correspondente ao início da adolescência, momento específico em que os jovens gostam de mostrar a sua irreverência e contestar tudo e mais alguma coisa, os momentos de indisciplina no decorrer da aula foram situações difíceis e que me deixaram preocupada, mas que após a sua resolução, me deixaram sem dúvida uma experiência enriquecedora, também elas contribuidoras para o meu apuramento profissional.

Penso que no futuro necessito de estar ainda mais atenta a cada aluno especificamente, observando os seus comportamentos, estados de espírito, de forma a conseguir perceber qual o tipo de abordagem que devo adotar com cada um. Essa é uma tarefa bastante exigente, tendo em consideração todo o tipo de preocupações que o professor tem durante a aula. Percebi que o processo de ensino-aprendizagem se processa, afinal, de uma forma diferente da que previa inicialmente, que o ensino pode ser uma tarefa bem mais complexa do que aquilo que se pode imaginar. Pretendendo que a minha ação fosse de qualidade, era um desafio que me trazia um “sabor” especial. Assim, foi necessário recorrer a tudo o que estava ao meu alcance para poder realizá-lo dessa forma, desde os saberes, estratégias, imaginação, motivação. Tudo

foram “armas” para poder concretizar o ato educativo num ambiente facilitador de aprendizagem, alicerçado na mútua contribuição de todos os intervenientes.

3.3.4. Disciplina

A minha turma tinha graves problemas de indisciplina em todas as disciplinas curriculares. Na verdade, no início do ano letivo, não me foi perceptível tal grau de indisciplina nas minhas aulas. Até foi curioso que em sede de conselho de turma, entendi que os restantes colegas estariam a exagerar no grau de dificuldade apresentado pela turma, em termos de comportamento. Admitia que existiam comportamentos inadequados nas aulas de EF, mas nada que não fosse controlável. Percebi, posteriormente, na verdade, que seriam os meus olhos ainda menos experientes que não viam aquilo que os outros descreviam. Assim, no segundo período letivo foi bem visível na aula de EF o que antes tinha sido referido acerca do comportamento da turma relativamente às restantes disciplinas. Tive que recorrer a várias estratégias para ultrapassar as dificuldades.

Devo admitir que não sou apologista de processos autoritários, até pela experiência que tenho com o meu filho, de que não resultam em estratégias muito eficazes. Mas com a minha turma do 7.º ano, foi necessário utilizar um pouco esta atitude, com vista à obtenção de respeito no espaço de aula. Sendo uma turma tão numerosa e com cinco casos de alunos francamente indisciplinados, senti-me como que condicionada a atuar autoritariamente após ter experimentado outras estratégias, que não surtiram o efeito desejado. Penso que é importante registar que este tipo de estratégia, realmente dependerá de caso para caso. Baseio-me no facto de ter tido a oportunidade de lecionar às duas turmas dos meus colegas de estágio por diversas vezes, referindo-me a uma turma do 10.º ano e outra de 12.º, em que não senti a necessidade deste tipo de postura, talvez pela faixa etária e grau de maturidade dos alunos diferentes das da minha turma, podendo optar pela conquista de respeito por parte dos alunos sem necessidade de o impor de maneira explícita.

Para tentar evitar alguns confrontos disciplinares na aula, optei por distanciar os alunos problemáticos uns dos outros. De imediato foi notória a melhoria qualitativa no clima da aula em termos disciplinares. Outra estratégia, aconselhada por diferentes docentes, unânimes na sua opinião, relativamente ao conjunto de pares que abordei sobre este assunto, foi o facto de desvalorizar (nem que fosse de aparência) comportamentos inadequados. Muitas vezes, disseram, é mais adequado, torna-se mais eficaz, ignorar alguns comportamentos que possam ser ignorados, de forma a evitar ter de interromper constantemente a aula, comprometendo o melhor constatei que os alunos adaptavam-se com bastante rapidez às diferentes situações orientadoras. Isto para referir que algumas estratégias perduravam durante algumas semanas no controlo disciplinar da turma, mas que tinha de as reformular sucessivamente, para poder criar o adequado clima de sala de aula. Para os não cumpridores existiram vários tipos de penalizações (por exemplo: sentados sem realizar a aula durante cinco minutos, realização de uma ficha de trabalho durante a aula, correr à volta do campo durante cinco minutos, levar recado para casa para o encarregado de educação), que nem mesmo assim demoviam os alunos de ter comportamentos disruptivos.

Devo admitir que supondo que em vários momentos a minha tarefa educativa poderia ter ficado facilitada se tivesse dado ordem de saída de aula de um ou outro aluno. No entanto, “lutei” sempre por eles. Queria que percebessem que nem sempre as circunstâncias são fáceis e que sem esforço nada se consegue. Quis que se apercebessem de que apesar de ter a possibilidade de realizar uma escolha mais imediata para resolver situações indesejáveis, optei por escolher uma mais custosa, para o seu próprio proveito. Recordo o facto de ao aplicar as medidas corretivas de as posturas dos alunos mudarem, permitindo a continuidade do trabalho desejado.

3.3.5. Instrução

O sucesso do desempenho educativo em contexto de sala de aula advém do que Graça (2006) classifica como “otimização da coordenação” dos elementos subjacentes ao mesmo: atuação do professor, modelos de

instrução, recursos e atividades selecionadas para a aula. Para este autor, a instrução é tida como a interação entre professores e alunos, conducente ao domínio de conteúdos programáticos que estes adquiram. Desenvolve-se sustentada num conjunto de modelos instrucionais, que se dirigem para a *“conceção dos propósitos educativos, da interação pedagógica, da relação didática professor-aluno-matéria.”* (Graça, 2006). No processo de instrução, professor e alunos serão corresponsáveis pelas aprendizagens, se bem que com papéis diferenciados. O docente será o que, nesta perspetiva, *“... avalia as necessidades, os interesses e as capacidades dos alunos; concebe, seleciona e adapta atividades, tarefas e exercícios para concretizar os objetivos de aprendizagem, otimizando os recursos disponíveis; apresenta tarefas, dá explicações, comunica expectativas e exigências sobre o que deve ser feito e como deve ser feito: apoia o confronto dos alunos com as tarefas de aprendizagem; estimula, supervisiona, orienta, regula, avalia o empenhamento na atividade e o rendimento dos alunos.”* (Graça, 2006). No processo ensino-aprendizagem, o primeiro exerce o principal papel face aos alunos que, por sua vez, também condicionarão a instrução e, portanto, o que se passará na aula, pela carga de *“conhecimentos, capacidades e disposições, expectativas e motivações”* (Graça, 2006, p. 170) de que sejam portadores. No processo instrucional, a interação dos agentes presentes pode assumir diversas feições consoante a visibilidade da ação e da responsabilidade que uma e outra parte vão tendo na construção das aprendizagens.

No decorrer do EP, procurei experimentar o exercício de diversos papéis instrucionais. Planifiquei situações que me permitiram ter um papel de caráter mais direto no processo, em que os alunos assimilavam a informação e reproduziam a instrução fornecida. Noutros casos, destaquei o papel do aluno na construção da sua aprendizagem, orientando-o na busca de soluções para o resultado que deveria ser atingido. Criei, ainda, a possibilidade de aprendizagem cooperativa, exercendo, neste caso, o papel de *coach*, formando pequenos grupos de alunos, cujo trabalho de pares iria proporcionar situações para concretizar tarefas num ambiente de elevado nível de responsabilização dos alunos na obtenção dos objetivos desejados. Em qualquer das situações

pude verificar vantagens e obstáculos, decorrentes quer da minha atuação quer da dos alunos.

Considero que inicialmente, na aula, o tempo de instrução era demasiado longo, o que conduziu ao desinteresse e à desatenção dos alunos relativamente ao que eu estava a transmitir. Portanto, trabalhei muito para na comunicação, conseguir o tempo de instrução e saber usar as palavras-chave, a fim de que os alunos entendessem quais os objetivos da aula e quais os exercícios a concretizar.

Foi necessário ter presente a individualidade de cada discente, pois cada um tinha o seu ritmo de aprendizagem. Esta consciência não me foi difícil de perceber em resultado da minha experiência nas aulas de fitness na minha freguesia, Arada. Oriento grupos que veem a oportunidade de praticar modalidades de que gostam sem complexos relativamente a ritmos ou perfeição da execução do gesto técnico. Estou habituada a ter dentro da sala de aula pessoas com as mais diversas características, velocidades de aprendizagem e diferentes faixas etárias. Considero que consigo obter sucesso porque adapto a aula a cada um dos elementos, verifico quais são as suas necessidades e capacidades e depois ajusto os exercícios à respetiva situação. Creio que se deve ao facto de ter esta experiência de cerca de dez anos, que me leva a executar as situações de adequação de forma muito imediata.

Com o decorrer do tempo, no que diz respeito à planificação da aula, passei a considerar situações que se pudessem eventualmente manifestar de maneira a articular momentos da aula com as características dos alunos.

Realço, também, que verifiquei que, consoante o papel que lhes era dado no processo instrucional, os alunos apresentavam atitudes diferenciadas quanto à sua consciencialização do grau de responsabilização que lhes cabia na construção das suas aprendizagens, reveladoras da imagem, e igualmente nelas baseadas, que faziam da relação professor-alunos e alunos-alunos no ato educativo, condicionantes da sua atuação. Foram oportunidades que lhes permitiram a perceção e a realização da sua coautoria na instrução, num ambiente de partilha de informação a partir de diversas fontes: professora, alunos mais experientes, produtos por eles pesquisados.

Tratou-se de experimentações muito enriquecedoras da percepção que adquirei da importância da contribuição dos diversos intervenientes no ato educativo, quanto à implementação dos conteúdos e processos estipulados, no efeito pretendido, que, em síntese, são as aprendizagens.

3.3.6. Feedback

Considerando Siedentop (1998, p. 27), o feedback pedagógico (FB) pode ser definido como uma informação que diz respeito a uma resposta que se utiliza para alterar a resposta seguinte, sendo necessário para que haja aprendizagem. Quanto mais preciso for, o docente na ação de transmitir o FB, maior percepção terá o aluno do grau de correção na execução do exercício, daí resultando uma maior rapidez na aprendizagem.

Ao iniciar a minha ação letiva, acreditava que transmitia adequadamente o FB aos alunos. Porém, na verdade, durante o primeiro período, o PC corrigiu esta minha percepção, indicando-me que não eram muito precisos ou em quantidade suficiente. Quase não queria acreditar, como tal era possível, se eu, durante toda a aula, transmitia FB's?! Dado que o meu desejo foi sempre ser uma profissional competente, estar perante a falta de domínio de qualquer que fosse a tarefa deixava-me bastante nervosa e preocupada com o meu desempenho.

Ao refletir acerca da minha ação e aprofundar os conhecimentos acerca do tema, percebi que, para que a aplicação do FB surta o efeito devido, é necessário que o docente tenha boa capacidade de observação, pois só através de uma observação sistemática e correta poderia realizar a aplicação do mesmo de forma eficaz. O que me acontecia era que ficava muito tempo atenta a um só aluno, o que implicava despender menos tempo para cada um dos outros. Ou seja, realmente usava o FB, mas não de forma desejável para os vinte e sete alunos da turma, significando uma sequência cíclica de implicações perturbadoras da concretização dos objetivos associados à prática letiva.

Atribuo esta carência da ação à minha pouca experiência quanto à observação conjunta da turma, pois as necessidades que detetava nos alunos ficavam aquém das que revelavam efetivamente. Percebi que deveria trabalhar a minha capacidade de conjugar a observação de toda a turma em simultâneo com a de cada aluno em particular, de modo a poder usar o FB tanto quanto o necessário em quantidade como em teor, assim como que, quando um erro é manifestado por vários alunos, é solução emitir o FB a toda turma. Constatei que, se aplicado de forma eficaz, o FB traduz-se no incremento da capacidade de aprendizagem do aluno tal como havia tomado Siedentop (1998).

Procedi a ações para melhorar a eficácia da minha capacidade de observação. Trabalhei o meu posicionamento no espaço onde decorria a aula, optando por uma colocação periférica relativamente ao ocupado pela turma. Deste modo, conseguia uma ampla visão da mesma, que me era facilitadora da mobilidade e da supervisão da atividade em curso. Esta alteração de posicionamento provocou, também, desejáveis mudanças imediatas na minha capacidade de controlo da turma, permitindo-me manter uma observação atenta da mesma, intervindo quando a atitude dos alunos faziam supor o surgimento de comportamentos disruptivos, interferindo atempadamente na sua origem, a fim de os anular.

O sentimento que me acompanhava era de domínio da aula, conseguia perceber o que cada aluno estava a fazer. Estas minhas transformações/alterações de postura foram, aos poucos, tomando forma, sendo progressivas, até ao ponto de conseguir gerir a aula como um todo, em que os seus diversos momentos, na sua organização lógica interna, eram facilmente apreendidos pelos alunos, incrementando o nível de adequação e a eficácia do processo ensino-aprendizagem. A minha autoconfiança também aumentou muito, assim como, o meu domínio das emoções para poder estar suficientemente serena para ter discernimento eficaz na tomada de decisão para a resolução de problemas.

Senti-me na linha do preconizado por Siedentop (1998) quando expressa que se os professores de EF desenvolverem a sua eficácia e

competência e forem tanto mais efetivos e “experts” nas suas práticas didático-pedagógicas, mais respeito adquirem dos pais e da comunidade.

Para Costa (1984) *“A importância do «feedback» em aprendizagem motora é um dado desde há muito adquirido. Na verdade constituiu a variável mais consistente a controlar a aprendizagem. Sabe-se, também, que nem todas as formas e tipos de «feedback» se revelam igualmente importantes. As reações à prestação dos alunos sob a forma audiovisual e com objetivo prescritivo são as mais eficazes.”* Na verdade, tomando este em consideração, após conseguir contornar a panóplia de dificuldades expostas, era muito mais propício trabalhar os conteúdos pretendidos e obter sucesso na realização dos exercícios para o cumprimento dos objetivos que lhe estavam inerentes. Era notória a diferença em termos de temas abordados e o ritmo de evolução dos alunos no início do ano letivo e com o passar do mesmo, uma vez que passei a despende menos tempo em termos de transições, de instrução, de consolidação de rotinas. Os FB eram consideravelmente mais eficazes e frequentes, pelo que a consciencialização da execução dos gestos por parte dos alunos também era maior. Tudo contribuía para um melhor resultado, para uma boa aula e um aumento do “*skill motor*”, dos alunos, em expressão de Costa (1984).

As reflexões de aula foram fundamentais para o pretendido salto qualitativo na eficácia das aulas. No geral, estas eram realizadas pouco tempo depois da aula terminar, o que me permitia ter ainda bastante presente toda a aula. Bastava seguir o plano de aula e conseguia rever criticamente a aula que tinha decorrido, tendo a perceção do que tinha ocorrido de acordo com a planificação ou não.

Registava estas reflexões, de que, a título de exemplo, apresento uma que decorreu de uma aula da UD de futebol, que teve lugar no segundo período letivo.

“A aula de sexta-feira corresponde apenas a um bloco de quarenta e cinco minutos o que corresponde a uma aula muito curta e pouco produtiva, no entanto, consegui realizar tudo o que tinha previsto e que a meu ver era muita coisa. Penso que isto se deve ao facto de já conhecer bem os alunos, de ter

noção das suas capacidades, de ter estado bastante atenta durante as aulas, o que me permitiu confirmar aquilo que eu já sabia acerca das capacidades dos alunos. Outra situação que permitiu o bom funcionamento da aula foi o facto, de já nas aulas anteriores os grupos de trabalho estarem definidos assim como as rotinas diárias, pois permitiram uma melhor gestão do tempo.”

Estas reflexões tornaram-se importantes para, de imediato, definir qual a estratégia para a aula seguinte, pormenores a ter em consideração, o que correu mal, o porquê e de que forma solucionar o(s) problema(s), nas diferentes áreas (disciplina, gestão de tempo, conteúdos, etc.).

Como referência para a minha progressão no processo de lecionação tive todas as aulas a que assisti, quer dos colegas de estágio, quer dos vários docentes do grupo de EF. Foi gratificante ter sido convidada por uma docente do grupo de EF, para auxiliá-la em algumas aulas na modalidade de ginástica dirigidas à turma de 12.º ano tecnológico de desporto. Sendo aquela uma pessoa de baixa estatura, semelhante à minha, e por sua vez, os alunos de grande estatura, considerou necessário mais um “par de mãos” para garantir a segurança dos alunos na execução dos exercícios de grau de dificuldade elevado. O domínio das ajudas é fundamental para manter os alunos em segurança, principalmente quando se trata da modalidade de ginástica artística, com conteúdos para uma turma do 12.º ano tecnológico de desporto, em que o programa curricular exige alguns exercícios mais arrojados. Foi bom perceber que desenvolvemos competências e que quando as colocamos em prática surgem os efeitos consequentes e que quem está à nossa volta apercebe-se disso, de tal modo que confia em nós ao ponto de podermos colaborar na sua atuação.

Ao longo de todo o ano do EP, houve, da minha parte, a preocupação de ir enriquecendo e atualizando a minha prática pedagógico-didática de maneira a concretizar a minha ambição de ser uma professora de excelência na minha área de docência.

As áreas científicas-pedagógicas dos anos anteriores de formação foram esclarecedoras dos princípios que animam as orientações curriculares, para que eu entendesse a lógica de ciclo de ensino, a sua coerência interna, os

princípios da prática letiva. Estar em contexto de aula, no EP, revelou-me algumas carências, que procurei superar de forma consciente focalizada em preocupações pedagógico-didáticas. Como resultado, estou convicta de que consegui imprimir dinâmica às aulas, quer pela alternância de situações educativas, quer pela existência de momentos de consolidação. Considero ter feito devida utilização de diferentes recursos pedagógico-didáticos, evitando uma excessiva monopolização da aula. Penso que atingi a capacidade de uma pertinente gestão do tempo da mesma. Se esta foi uma das minhas dificuldades iniciais, considero que, ao longo do EP, fui desenvolvendo estratégias que me permitiram gerir adequadamente os momentos educativos.

Primei pela correção e adequação da linguagem específica. A minha linguagem não verbal foi adequada, igualmente, à função que desempenhei: facilitadora de proximidade, empatia e ambiente descontraído de aprendizagem, para a qual todos podiam contribuir.

Sei que ainda tenho muitíssimo para evoluir como docente, mas quero crer que o respeito e apreço que possuo quer pelos alunos, quer pela minha profissão me conduzirão a desempenhos de boa qualidade educativa.

4. Participação na Escola e Relações com a Comunidade

4. Participação na Escola e Relações com a Comunidade

“A sabedoria da vida não consiste em fazer aquilo do que se gosta, mas em gostar do que se faz.”

(Leonardo da Vinci)

Falar da participação na escola e relações com a comunidade significa considerar as atividades não letivas a realizar pelo EE, com o objetivo da sua integração na comunidade escolar. Engloba todas as atividades não letivas a desenvolver, tendo como propósito a integração do professor na mesma. Estas são fundamentais para a escola e para os alunos, uma vez que também têm o seu papel na contribuição para a socialização, para aumentar o gosto pela EF e pela prática de atividades físicas, entre outras. Considera, também, atividades desenvolvidas que promovam as relações entre a escola e a comunidade envolvente, nomeadamente com os encarregados de educação, para que estes possam também participar ativamente no processo educativo dos seus educandos.

4.1. A Escola Enquanto Instituição

É da responsabilidade da escola enquanto instituição, organizar e promover, intencional e sistematicamente a educação das novas gerações, compreendendo a mesma na sua tripla dimensão (Alonso, 1994), tal como foi referido no capítulo 2 do presente relatório. *“Para poder dar respostas ao conjunto de suas missões, a educação deve organizar-se em torno de quatro aprendizagens fundamentais que, ao longo de toda a vida, serão de algum modo para cada indivíduo, os pilares do conhecimento: aprender a conhecer, isto é adquirir os instrumentos da compreensão; aprender a fazer, para poder agir sobre o meio envolvente; aprender a viver juntos, a fim de participar e cooperar com os outros em todas as atividades humanas; finalmente aprender a ser, via essencial que integra as três precedentes. É claro que estas quatro vias do saber constituem apenas uma, dado que existem entre elas múltiplos pontos de contato, de relacionamento e de permuta.”* (Delors, 2003).

Sendo a escola uma instituição cada vez mais heterogénea no tocante ao aspeto curricular, ao quadro docente, à população discente e multicultural, uma vez que se exige à mesma que seja inclusiva, ao acolhimento de grupos sociais, como é o caso de grupos étnicos (crianças, adolescentes e jovens de etnia cigana), de grupos sociais diferenciados (famílias desfavorecidas, crianças e famílias de emigrantes) e de crianças com necessidades educativas especiais e portadoras de doenças graves. Criou-se uma complexidade da dimensão educativa implicando o docente em múltiplas tarefas, funções e papéis que podem ser difíceis de gerir e realizar (Cunha, 2008).

Por seu turno, cada vez mais é exigido ao cidadão um agir prospetivo, instruído de valores de bem no sentido promissor de cidadania global, num mundo que cada vez mais se percebe como um todo, tal como refere Morin (1999). Daí decorre que o sentido da escola seja a formação de cidadãos e os professores, como parte integrante da mesma, têm o dever de bem formar os seus alunos, tal como preconiza Silva (2009, p. 28) que acredita que *"A esperança reside, em muito, na Educação (...). Formar estes cidadãos, é o desafio que também se coloca à Educação, à Escola e aos professores (...)."* Sampaio (2001), citado por Silva (2009, p. 31) refere que *" (...) a Educação é a raiz do desenvolvimento: o futuro está associado à Educação e à Formação, meios poderosos de desenvolvimento e aperfeiçoamento da democracia e, daí, a necessidade de formar cidadãos capazes de compreenderem e intervirem de modo qualificado e crítico no mundo em que vivem."*

Para Morin (1991) citado por Silva (2009, p. 19), *"(...) cabe à educação do futuro cuidar para que a ideia de unidade da espécie humana não apague a ideia de diversidade e que a da sua diversidade não apague a de unidade. E, neste campo, espera-se da Educação um contributo inestimável."*

Enquanto professora, senti e sinto esta responsabilidade de educar, de bem formar os meus alunos, de dar o meu contributo nesse sentido. Enquanto docente da ESOD, senti o peso da responsabilidade, de ter o cuidado de ensinar os conteúdos escolares, de cumprir o programa curricular, mas não só. Senti que a escola não é só isso, o educar passa também pela condução do desenvolvimento das competências pessoais dos nossos alunos.

Sempre desejei ter uma intervenção na “paisagem educativa” dos alunos, em expressão de Bento e Bento (2010) enchendo de metas, sonhos e de sentido humanitário as vidas destes. Daí o esforço para me manter ativa, no sentido de ajudar os alunos a desenvolverem a capacidade de ação, de os motivar para o desporto. O professor não só deve ter um conhecimento profundo dos conteúdos que ensina, mas, essencialmente uma verdadeira cultura que lhe permita compreender o seu tempo e corresponder às solicitações das novas gerações (Arfwedson et al., 1984). Daí a necessidade de investir também nas atividades não letivas. Possibilidade para poder desfrutar da companhia dos alunos e lhes proporcionar diferentes experiências fora do contexto aula.

4.2. Educação

É exigido do professor uma cooperação cada vez mais decisiva para a melhoria da sociedade Silva (2009, p. 4). Este panorama parece encontrar-se com a própria ideia lançada por Delors *et al* (1996) citado por Silva (2009) refere a educação como possibilidade para fazer a diferença, principalmente ao nível dos processos educativos, podendo estes organizar-se como solução estratégica de longo alcance. Carneiro (2001) citado por Silva (2009, p. 14) refere que, “*À Educação, motor de desenvolvimento e mudança, pede-se um contributo no sentido de **formar cidadãos comprometidos consigo próprios e com os outros**, no superior desígnio de um trabalho enriquecido de humanidade*”, quanto à importância da implicação do papel da educação escolar na construção da sociedade. Portanto, o professor, como agente ativo desta construção, tem como funções essenciais “imprimir” nos alunos o conjunto de conteúdos, *lato senso*, não estando, assim, o seu papel cingido à sala de aula. No que toca à sua capacidade profissional, este terá de percecionar o percurso educativo como um sistema integrado. Resultou tal da minha experiência de estágio, que me proporcionou uma visão holística do ser professor, de todos os seus compromissos perante a sua turma, mas também de muitos outros, nomeadamente a nível institucional, e ainda alguns de índole

informal. Ser professor implica ter uma grande capacidade de gerir. Esta gestão vai para além das aulas, pois há necessidade de gerir também as relações pessoais, que se apresentam com níveis de tensão variáveis, sendo elo de ligação entre a escola e o aluno, na interação entre os elementos da comunidade escolar.

4.3. Educação Física

No que diz respeito à EF, esta permite uma prática pedagógica sistematizada, que reúne um emaranhado de ações, quer de índole educacional, ou não, pois é uma disciplina que promove propósitos motores, psicossociais, desenvolve a socialização, o domínio corporal, colabora no desenvolvimento da disciplina, da vontade de vencer, de conseguir ultrapassar obstáculos e no bem-estar, entre tantos outros Tenroller e Merino (2006).

Tendo tido a perceção das obrigações do professor, quis conduzir o meu desempenho a todos os níveis e em todas as áreas possíveis inerentes às suas responsabilidades. Por essa razão, em conjunto com o grupo de EF, tive a oportunidade de participar e ajudar nas diferentes atividades planeadas, desde a função de DT, ao corta-mato, Compal Air 3x3, Competições de Badminton e Voleibol, Semana da Saúde e o Sarau “Escola em Família”. Participei em todas de forma ativa, aplicando-me para que o meu contributo fosse no sentido do desenrolar adequado das mesmas, bem como motivei os alunos da minha turma para participarem nas mesmas.

Participei nas reuniões do Departamento de Educação Física e do Núcleo de Estágio, nas da Assembleia Geral, nas de Diretores de Turma. Cooperei na organização e na realização de outros eventos acima referidos, conjuntamente ao Grupo de Educação Física! Como por exemplo participei nas reuniões do conselho de turma e acompanhei o trabalho de direção de turma. Também tive a oportunidade de acompanhar voluntariamente, a realização de uma visita de estudo da turma, dando apoio nesta tarefa aos colegas de História, Geografia e de Língua Portuguesa, que agradeceram a colaboração. Desta forma creio que tive mais uma oportunidade para poder articular funções

com colegas de diferentes áreas e em diferentes contextos enriquecendo-me ainda mais, ao participar com os alunos numa atividade no exterior da escola, que considere ter sido uma oportunidade única.

O professor integrado na escola coopera de uma forma expressiva para o êxito do Projeto Educativo proposto pela escola. Ao professor de EF cabe um papel de reforço, quer na escola quer na disciplina, na promoção do sucesso educativo preconizado no PEE. Uma participação ativa do docente para lá do âmbito da aula, aproxima as realidades e origina um ambiente propício ao aperfeiçoamento de competências profissionais do professor e do aluno.

Foi exatamente neste sentido que procurei trabalhar durante o ano letivo. Participando assim de forma proativa no auxílio às atribuições da diretora de turma (docente Maria José Moura) e nas diferentes atividades (Corta-mato, Torneio Compal Air, Semana da Saúde, Sarau Escolar e workshop de dança).

Estas permitiram-me avaliar melhor as características dos alunos, permitiram-me perceber melhor que *“a verdade é que a forma como o professor-aluno se envolvem e interagem condiciona e tem implicações diretas na prática do ensino. ... Nesta experiência é importante estarmos dotados de uma série de ferramentas que nos permitem agir e lidar com o nosso grupo de alunos.”* O facto de estar envolvida em todas estas atividades e ter acompanhado os alunos nas mesmas, contribuiu para um clima de maior proximidade com eles, levando a uma relação interpessoal muito positiva, dado que as atividades contribuíram para uma “interação mais efetiva”, pois conseguir relacionar-me bem com os alunos, manter uma boa comunicação com eles, permite um maior cooperativismo entre ambas as partes intervenientes. Este tipo de situações contribuiu para a construção de um bom ambiente entre mim e os alunos. Este tempo passado com eles para além da sala de aula permitiu-nos um conhecimento recíproco mais amplo. Estabeleceram-se relações empáticas favoráveis ao processo de aprendizagem, pois os alunos criaram situações de identificação comigo, ao perceberem que eu também os entendia, que também tinha feito um percurso escolar como estavam a fazer, passando pelas mesmas dificuldades e

aventuras que eles e que, daí decorrente, tenho a capacidade de os escutar, de os aceitar como são, mas que devo manter a minha postura de professora dentro da sala de aula. Todas estas atividades contribuíram para que se estabelecesse um ambiente que permitiu a construção de relações interpessoais mais profícuas com os alunos.

4.4. Diretor de Turma

“Uma multidão de ofícios” é desta forma que Bento (2003) se refere às tarefas inerentes à atividade docente. O EP foi, para mim, uma descoberta disso mesmo. Dentre elas há as que configuram a função do Diretor de Turma (DT). Sendo uma possibilidade futura, era imprescindível que me familiarizasse com esta função.

As atribuições do DT dirigem-se a duas áreas fundamentais: o relacionamento com os encarregados de educação e o desenvolvimento pessoal e social dos alunos, no sentido de facilitar a integração escolar destes e a participação dos primeiros no processo educativo. Pude constatar e compreender a complexidade da função do DT, para a realização destas atribuições. A sua ação envolve um conjunto de competências indispensáveis, que, segundo Marques (1989, p. 8) passam por ser capazes de estabelecer uma *“relação fácil com alunos, colegas, famílias e pessoal não docente; [pela] tolerância, compreensão e firmeza; [pelos] bom senso e ponderação; dinamismo e método; disponibilidade; [pela] capacidade de prever situações e de solucionar problemas.”* Considerando a estrutura de coordenação referida no Decreto-Lei n.º 115-A 199, surgiu o Decreto regulamentar n.º 10/99, de 21 de julho, onde estão indicadas as funções do DT. Trata-se, segundo Zenhas (2006) *“de funções muito abrangentes e de grande responsabilidade, que apontam para as tarefas de coordenação e de gestão, implicando o estabelecimento de relações interpessoais de diferentes tipos e com diferentes interlocutores.”*, relativamente aos quais adequa o tipo de trabalho ao tipo de intervenientes. Refere Zenhas que *“o DT tem de acompanhar individualmente cada aluno, mas tem de trabalhar com todos os alunos inseridos no grupo-*

turma; o DT tem de contactar e colaborar com cada EE [encarregado de educação] no acompanhamento do seu educando, por exemplo em atendimentos individuais, não tem de trabalhar com o coletivo dos encarregados de educação, por exemplo em reuniões gerais; o DT tem de ir articulando estratégias individualmente com cada um dos professores da turma, mas tem de o fazer igualmente com o coletivo de professores; finalmente o DT é ainda chamado a articular, coordenar, conciliar, estabelecer comunicação aluno-professor, encarregados de educação-professores, alunos-alunos, professores-professor e até alunos-encarregados de educação.”

Durante o ano letivo, tive a oportunidade de acompanhar o trabalho de direção de turma desenvolvido pela docente Maria José Moura, regente da disciplina de História e diretora da turma que me esteve atribuída. Não o consegui na medida em que gostaria, devido à incompatibilidade dos nossos horários, assim como dada a sobrecarga horária da docente. Dentro do que me foi possível, observei-a na sua relação a diversos níveis: com encarregados de educação, alunos e com os seus pares constituintes do conselho de turma. Em qualquer dos casos, revelava-se aos meus olhos como uma profissional dinâmica, tolerante, compreensiva, usando de bom senso na resolução de situações, acessível no trato e com grande capacidade de organização. Múltiplas vezes foi confidente de encarregados de educação, de alunos, e interlocutora entre estes o conselho de turma e a escola, numa postura de saber escutar, aconselhar e orientar, na busca de solução para a resolução positiva e conciliadora de problemas de ordem pedagógica ou disciplinar que iam surgindo e até de forma preventiva dos mesmos, em ordem a que o processo educativo dos alunos decorresse de forma controlada relativamente a situações perturbadoras do mesmo já manifestada ou perante a eventualidade de virem a ter lugar. Revi a sua ação como DT no leque de competências preconizado por Marques e tomei-a como um exemplo no respeitante ao exercício da função de diretoria de turma.

Passa por esta função a construção e organização do *dossier* de turma, de elementos a constar no processo individual do aluno, da elaboração do Projeto Curricular de Turma (PCT) conjuntamente com os restantes elementos

do Conselho de Turma (CT), reunindo um conjunto de documentos pertinentes na orientação dos docentes do CT no desempenho das atividades próprias da ação educativa relativas aos alunos da turma e na atualização junto dos encarregados de educação da informação acerca da integração dos seus educandos na comunidade escolar, da sua assiduidade e progressão nas atividades escolares. Assim, como elo de ligação, garante o funcionamento de canais de comunicação entre os alunos, os encarregados de educação, os restantes docentes da turma e a comunidade escola na promoção do sucesso educativo.

A essência das funções do DT e o seu nível de implicação nos resultados escolares foi, para mim, uma nova e surpreendente constatação que o EP me proporcionou cuja perceção do alcance me era distante enquanto estudante na formação curricular. Compreendi que a atuação do DT na articulação entre as diversas partes intervenientes no processo educativo, às quais adito o trabalho dos serviços de psicologia escolar, é determinante na regulação do processo ensino-aprendizagem, salientando a contribuição de vários intervenientes para que se concretize positivamente numa perspetiva sistémica.

Entendi que o facto das atribuições do DT se revestirem de múltiplas funções acabam por estabelecer um grau de proximidade relacional maior com os alunos do que a que provavelmente se cria com os outros professores, envergando, por vezes, o papel de orientador vocacional e até social, de referência parental e dando o apoio necessário ou possível para o desenvolvimento pessoal e social dos alunos.

Para o exercício das suas funções, o DT tem atribuída no seu horário uma redução da componente letiva de serviço, destinado ao atendimento dos encarregados de educação e à organização de tarefas burocráticas inerente ao cargo que exerce. Pareceu-me que esta redução acaba por ser muito limitada para tais ações, tendo ainda que gerir a abordagem aos alunos com a organização da aula da disciplina que rege, de maneira a não comprometer o cumprimento do programa curricular da mesma.

Considerando a importância do cargo questionei-me acerca da carga horária desta redução da componente letiva, pois afigurou-se-me diminuta para a concretização de um desempenho desejavelmente eficiente, tão exigente para o docente DT.

Decorrente de ser a encarregada de educação do meu filho, realço também a constatação da disponibilidade do DT relativamente ao atendimento dos encarregados de educação em horário compatível com os destes, para que não se perca a articulação escola-família, numa postura que repetidas vezes não se limita ao estrito cumprimento dos horários registados, indo a sua presença na escola para além da que efetivamente lhe é atribuída favorecendo os resultados pedagógicos decorrentes daquela ligação.

O DT exerce funções de responsabilidade em dois órgãos: o conselho de turma cujas atribuições são de âmbito pedagógico e disciplinar, e o conselho de diretores de turma que colabora na definição e execução da orientação pedagógica da escola e na promoção de ações que favoreçam a inter-relação escola-meio.

Foi precisamente acompanhando a DT da turma que me estava atribuída à primeira reunião ordinária de conselho de diretores de turma que iniciei o meu trabalho no âmbito da diretoria de turma, em setembro de 2009.

Além de todos os DT, esteve presente o órgão de gestão da ESOD, cujo presidente orientou a reunião. Comecei, então, o aprofundamento do meu conhecimento relativamente às funções de DT. Passei a colaborar nas rotinas de levantamento de assiduidade dos alunos e registo da mesma no programa informático. Particpei nas reuniões de conselho de turma, intervindo sempre que solicitada.

Dado o caráter formativo do EP, também nesta dimensão da atividade docente procurei ter um papel ativo na minha própria progressão, coparticipando com a docente Maria José Moura nas tarefas de diretoria de turma, recebendo as suas orientações e pontos de vista e refletindo sobre o alcance e a forma do meu desempenho. Na verdade, cheguei à conclusão de que todas estas características pertencentes ao DT ambiciono-as igualmente para mim enquanto profissional de EF. Senti esta experiência como muito

enriquecedora, pois permitiu-me ter ainda mais consciência das capacidades e competências que devo continuar a desenvolver.

4.5. Participação em Atividades Escolares Não Letivas

Em conjunto, fomos responsáveis pela organização e realização de algumas atividades não letivas, que nomeadamente promoveram a relação escola-meio. Como elemento do grupo de estágio de EF integrado na ESOD, outras responsabilidades estiveram a meu cargo.

Concretamente, refiro-me às constantes no plano de atividades (anexo 2) como por exemplo ao corta-mato...

Estas atividades permitiram gerar, usar e avaliar processos de promoção de estilos de vida ativos e saudáveis junto da comunidade escolar, nas quais desempenhei diferentes papéis.

A primeira atividade realizada foi o corta-mato, denominado de “Corrida é Vida”, em dezembro de 2009, cuja organização pertenceu ao grupo de EF incluindo os EE. Esta atividade é realizada todos os anos, sendo já considerada marca identitária na nossa escola, à qual os alunos aderiram em massa.

À semelhança dos anos anteriores, esta atividade foi um sucesso, dado que os alunos participaram com empenho e vontade de vencer. Foi realizada no Estádio Municipal da Lavandeira. A minha participação incluiu ajuda na organização de todo o evento, e concretamente, na elaboração do percurso e monitorização dos alunos durante a prova para o cumprimento do mesmo.

Outra atividade, que anualmente acontece na ESOD desde há anos, é o “jantar de Natal”, esta feita dirigida aos docentes de EF e auxiliares educativos do pavilhão, do qual fiquei responsável pela organização, com a orientação e colaboração do professor Avelino Azevedo (PC). Esta também foi uma atividade que contribuiu para a nossa integração enquanto EE em que fomos acolhidos como iguais pelo grupo todo.

Particpei também no campeonato de basquetebol Compal Air 3x3, realizado no dia três de fevereiro. Contou com a colaboração dos docentes do

curso Tecnológico de Desporto. Sendo um torneio estruturado por escalões implica a presença de membros de todas as turmas da escola. O basquetebol é uma modalidade muito apreciada nesta escola. A turma que me esteve atribuída foi representada por duas equipas masculinas e uma feminina. A minha contribuição passou pela colaboração logística do evento, arbitragem e recolha de imagens fotográficas.

Integrei o grupo da sessão de formação de dança dirigida às turmas dos cursos profissionais do ensino secundário, dinamizada por professores de EF da ESOD, de maneira a que os alunos realizassem os módulos 10, 11 e 12 da disciplina, cujos conteúdos versavam as danças sociais e tradicionais. Estes módulos eram para os alunos do 10.º, 11.º e 12.º anos, respetivamente. A formação realizou-se na tarde do dia 10 de março de 2010. Foi uma atividade muito enriquecedora, que permitiu-me aprofundar este tema, sensibilizando-me para a relação Cultura-Educação Física.

A atividade seguinte levada a cabo na ESOD foi a “Semana da Saúde”, que decorreu entre vinte e dois e vinte e sete de março. Pretendeu-se com este evento organizar uma série de momentos de carácter lúdico-desportivo, para incentivar o gosto pela prática regular das atividades físicas, bem como aprofundar a perceção da sua importância como fator de saúde no âmbito da promoção de estilos de vida saudáveis. Durante os cinco dias do evento, foram promovidas diversas atividades, inseridas na temática “Mexete”. Esta prendeu a escola com diferentes modalidades, apresentadas por pessoas pertencentes à comunidade escolar alargada, especialistas em diversas áreas que se disponibilizaram graciosamente a contribuir para esta realização. Foi uma forma de motivar os alunos para a prática de atividade física para além daquela que realizam na escola e de mostrar as várias oportunidades existentes na freguesia, de que os alunos e suas famílias podem usufruir nesse sentido. Houve sessões de: hip-hop, karaté, ginástica aeróbica, entre outras. Participei em todas conjuntamente com os alunos. Participei na demonstração de uma coreografia de aeróbia, por solicitação da respetiva monitora, como motivação, para a participação dos restantes participantes, mostrando que, independentemente da idade, do estatuto social, ou das funções que

desempenhamos, devemos ser pessoas ativas e saudáveis pela prática de atividade física como promotora de boa saúde e do bem-estar.

Ainda no âmbito da “Semana da Saúde” (anexo 3), a convite de uma aluna da turma do 12.º ano do curso tecnológico de desporto, preparei uma sessão de atividade física dirigida a pessoas idosas, integrada no seu projeto de curso. Aceitei imediatamente este convite, vendo nele uma demonstração de confiança por parte da escola, representada nessa aluna, uma oportunidade de valorizar o meu EP, na vertente da relação escola-meio, estreitando o meu contacto com a comunidade de inserção da ESOD, e a possibilidade de pôr em prática saberes adquiridos na componente curricular de opção, na cadeira de metodologia do desporto. Planeei a sessão considerando o perfil do grupo alvo quanto à faixa etária e capacidade de mobilidade. A atividade teve lugar no ginásio da escola, segundo um conjunto de exercícios por mim selecionados, passíveis de serem realizados por indivíduos com diferentes capacidades de execução. Segundo auscultação junto dos participantes a atividade foi muito agradável, particularmente a parte final, que consistiu em momentos de relaxamento orientado, ficando o desejo de que se repetisse.

Colaborei no rastreio visual que teve lugar, preenchendo as fichas individuais e questionários dirigidos aos participantes.

A semana foi encerrada com o “24 Horas de Desporto”, atividade organizada pelo grupo de EF em parceria com a turma do curso Tecnológico de Desporto. Tratou-se de uma ação com ofertas desportivas, que decorreu ao longo de vinte e quatro horas consecutivas. As atividades iniciaram-se ao meio dia com a “Caminhada pela Saúde”, que contou com a participação de pessoas da comunidade educativa, percorrendo ruas da freguesia; seguiram-se o tiro ao arco, golfe, defesa pessoal, andebol; orientação; basquetebol; ténis de mesa; matrecos; voleibol e badminton. Finalizou com um almoço de confraternização. Dentre as propostas, participei no golfe, na defesa pessoal e, em grupo de docentes, na prova de orientação, a que mais me agradou, a que me pôs à prova, devido à dificuldade acrescida de decorrer à noite, e a que me suscitou o sentido de aventura. Estas “24 Horas de Desporto”, que tiveram cobertura televisiva, traduziram-se num imenso sucesso, com os objetivos plenamente

cumpridos, segundo a avaliação realizada em sede de grupo de EF, correspondendo ao enorme esforço e coordenação dos elementos deste grupo aquando da respetiva planificação. No que me toca, surpreendeu-me positivamente e superou as minhas expectativas.

O Plano Anual de Atividades Extracurriculares do Grupo de EF teve o culminar com o Sarau Desportivo “Escola em Família”. Tendo como público-alvo toda a comunidade educativa, foi mais um acontecimento que promoveu a convivência entre a escola e a comunidade. Constatou-se intervenções de diversa natureza, nomeadamente desportivas e musicais. Direta ou indiretamente, todos os docentes da ESOD e numerosos alunos e técnicos contribuíram para a sua realização, oferecendo à comunidade um tempo de convívio partilhado entre elementos da escola, seus familiares, amigos e entidades diversas, verdadeiramente ansiado por todos. Integrei um grupo constituído por docentes, alunos e técnicos que preparou e apresentou um momento de dança. Considero que esta partilha de experiências contribui para o reforço da coesão que existe na ESOD, servindo de exemplo de junção de esforços no sentido construtivo para toda a comunidade educativa, em especial alunos que a frequentam.

A participação em diversas dimensões destas atividades extracurriculares deu-me mais um valioso contributo para entender o alcance da profissão docente e do alcance da educação como preparação do indivíduo-aluno para os seus desempenhos na sociedade. Compreendi que a plenitude da aprendizagem não se restringe à sala de aula e aos estudos formais, norteados pelos programas curriculares. O indivíduo-aluno está/estará integrado em organizações de índole variada e nelas exerce/exercerá os papéis que lhe estão/estiverem cometidos. Neste sentido, as atividades extracurriculares afiguraram-se-me fundamentais como espaços, situações, privilegiados para que os alunos aprofundem e apliquem conhecimentos, desenvolvam competências, atitudes e capacidades de relacionamento interpessoais que somente a vivência de situações-problema reais pode proporcionar, além de que estimulam a criatividade e o empreendedorismo.

5. Desenvolvimento Profissional

5. Desenvolvimento Profissional

“Aprender sem pensar é tempo perdido.”

(Confúcio)

Considerar o desenvolvimento profissional como elemento integrado na construção do relatório do EP implica que o EE perceba e valorize a necessidade de ter como ponto de partida da sua prática docente a reflexão de toda a sua atividade. Tomando nota das normas orientadores do EP, *“Esta área [desenvolvimento profissional] engloba atividades e vivências importantes na construção da competência profissional, numa perspetiva do seu desenvolvimento ao longo da vida profissional, promovendo o sentido de pertença e identidade profissionais, a colaboração e a abertura à inovação.”*¹² O desenvolvimento profissional ao longo da vida deve ser fomentado pelo sentido da identidade profissional, de cooperação, de inovação, da necessidade de se manter sempre pró-ativo. E porque o profissional deve ser reflexivo, dado que a atitude reflexiva favorece *“... a (re) construção de saberes e o desenvolvimento e aprofundamento de competências, sendo também um processo importante para (re) fundar atitudes e valores.”*, que se poderá traduzir num modo de agir consentâneo com o que de si é esperado (Silva, 2009, p. 89), *“Nesse sentido estabelece-se uma interação entre a reflexão e o desenvolvimento pessoal e profissional”*. Desta maneira, todos os temas apresentados até ao momento, foram alvo de uma constante indispensabilidade de refletir acerca do quotidiano que constituiu o meu EP. Para o desenvolvimento profissional de um professor, é necessário que este seja capaz de criar, organizar ou modificar as condições de aprendizagem, para desta forma, desenvolver os processos de aprendizagem significativa e enriquecedora nos alunos. A noção de prática reflexiva (conducente ao professor reflexivo) e a transmissão do conceito de reflexão têm sido preconizados por diferentes autores: *“(Alarcão (1996), Dewey (1933), Schön*

¹²Normas Orientadoras do Estágio Profissional do Ciclo de Estudos conducente ao Grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básicos e Secundário da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.

(1983, 1987) e Zeichner, 1993), sendo na grande maioria os trabalhos de Schön (1992), os responsáveis por propagar este conceito, que relata uma epistemologia prática de um profissional reflexivo” refere Miranda (2010, p. 42). Ainda Miranda, destaca a importância da reflexão na ação e da reflexão sobre a ação como duas das configurações acessíveis mais importantes dos profissionais competentes, que, com esta conduta implicam o professor numa retrospectiva do percurso pessoal e profissional, (Miranda, 2010).

5.1. O Desenvolvimento de Competências

No âmbito desta realizei a construção do PFI (anexo 4). Neste constaram os meus objetivos e recursos para a concretização dos mesmos, dificuldades e estratégias para a realização deste ano de estágio. Foi de extrema importância, dado que permitiu traçar um plano de intenções para a minha atividade. Serviu de suporte na orientação desta jornada que culminou na realização do presente relatório de estágio, durante a qual a reflexão foi uma constante, o que me permitiu abrir os horizontes relativamente ao que era possível concretizar. Desta forma fui capaz de perceber quais as necessidades para a concretização do EP e de descobrir estratégias para solucionar essas necessidades.

Uma outra tarefa de grande valor foi a realização dos planeamentos, MEC's, aulas, relatórios e observações, momentos de contributo extremo para o meu desenvolvimento e desempenho profissionais. Todas estas tarefas foram sempre acompanhadas e sustentadas pela reflexão crítica, de modo a poder alicerçar as minhas opções e atitudes, no empenho de melhorar a cada instante, na perspetiva de proporcionar um ensino-aprendizagem incrementado em termos de qualidade. Tive a oportunidade de perceber que não existem nem alunos, nem circunstâncias iguais, daí a necessidade de desenvolver competências que “transformam” o professor numa espécie de “camaleão” do ensino, recriando-se de acordo com as situações que as variáveis em presença lhe colocam. Nunes (2000, p. 7) preconiza a ideia de que o professor deve ser um prático reflexivo e que *“Esta prática reflexiva parece sugerir que o ser*

professor é uma atividade moral na qual é importante refletir constantemente sobre o tipo de pessoas que os professores são, o tipo de teorias e crenças que possuem e dos constrangimentos que lhes são colocado". Neste sentido, o processo reflexivo despoletado a cada aula, a cada UD, a cada avaliação, a cada tarefa ou interação possibilitou-me descortinar as minhas limitações e falhas, permitindo depois fundamentar as minhas tomadas de decisão e estratégias empregadas, facultando assim a minha tomada de consciência do que realmente consiste em eu ser professora. Neste sentido, o estágio integrou-se na minha formação como um espaço de reflexão sobre a aprendizagem da docência, como defende Miranda (2010), com a colaboração do PC e o orientador de estágio, nos seus papéis de mediadores entre o processo ensino-aprendizagem. Refletir sobre o nosso próprio ensino permite ao EE crescer enquanto profissional. Embora, enquanto estagiários, esta capacidade não esteja ainda muito desenvolvida, daí surgindo a necessidade importantíssima da intervenção quer do orientador, quer do PC e ainda dos colegas do núcleo de estágio, como indica Bento (1987, p. 168). No meu caso, estes contribuíram significativamente para a minha consciencialização da importância da reflexão, devendo-lhes a insistência à menção de a registar por escrito. A minha tendência sempre foi a de questionar as situações, esclarecendo assim as minhas dúvidas, mas sem a prática de registá-las num suporte que me permitisse consultá-las facilmente. Reconheço como extremamente válida a intervenção do meu PC neste sentido, pois não me deixou vacilar e me orientou sempre para refletir sobre todo o meu desempenho e registar essa reflexão.

Goodfellow (2000) citado por Cardoso (2009, p. 18) refere que a prática reflexiva converte-se numa forma onde, quer professores, quer estagiários podem-se interrogar acerca das suas rotinas, educando dessa forma as suas próprias perceções de ensino. Segundo Cardoso (2009, p. 7) "*No âmbito das ciências sociais e humanas, destacamos a emergência do paradigma construtivista, que propõe para a educação um novo modelo de intervenção didática (Fernandes, 2000), assente numa conceção de professor como profissional capaz de refletir e de questionar criticamente as finalidades e*

conteúdos do ensino, capaz de questionar as suas práticas e de, a partir delas, produzir novos conhecimentos, contribuindo tanto para a renovação do conhecimento pedagógico como do próprio ensino, na tentativa de permanentemente o adequar às necessidades dos alunos na época de transição em que vivemos.” Foi, graças a esta atitude reflexiva que tive a oportunidade de colmatar as minhas lacunas, por exemplo ao nível das modalidades a abordar, uma vez que dominava melhor umas do que outras. E com a perspetiva de proporcionar um ensino-aprendizagem eficaz, procurei manter um nível de domínio elevado dos conteúdos das modalidades, o que exigiu de mim um aprofundamento das mesmas através da consulta bibliográfica, de esclarecimentos junto dos docentes do grupo de EF especialistas nas modalidades em questão, assistindo às aulas destes docentes e com explicações práticas acerca da modalidade, como foi o caso da UD de badminton.

O ato de refletir sobre a minha ação tornou-se uma constante na minha prática docente, que nela se repercutiu positivamente em diversas dimensões. Permitiu-me compreender a importância de realizar em devido tempo as tarefas que deveria concretizar, assumindo-as com entusiasmo e atitude pró-ativa, encarando-as não só como situações de crescimento profissional, mas também pessoal. Ao nível das avaliações, não apenas as respeitantes aos alunos, mas também à autoavaliação e autocrítica, conduziu-me, progressivamente, a compreender com lucidez a responsabilidade que me cabia nos meus fracassos e sucessos e nos dos alunos. Porque efetivamente assumi o EP como um tempo de aprendizagens, dali também resultou a constatação de que uma clara abertura aos importantes contributos dados pelos meus pares, pelos meus PC e professor orientador e esforços de autossuperação valorizavam o meu desempenho profissional. Uma das formas em que tal se concretizou foi ao nível do incentivo e da orientação devidos na intervenção de todos os alunos levando-os ao seu sucesso educativo, cumprindo assim o meu compromisso profissional para com a sociedade.

Destaco, ainda, como ato reflexivo essencial ao desenvolvimento profissional, a realização do relatório final no qual patenteio todo o profundo

trabalho desempenhado durante o ano escolar do EP, revelador quer as minhas dificuldades, quer os meus progressos, quer dos meus esforços conducentes à minha profissionalização. Enche-me de orgulho esta evolução que considero ter sido enorme. Caminhei para me poder assumir e para que me assumam como uma profissional da educação confiável pela dedicação, pelo rigor científico e técnico, entusiasmo, empenhamento, pela relação com os alunos na minha ação educativa, imbuída de proximidade humana e construtiva cívica e academicamente. Acredito que, se mantiver este compromisso de conservar uma postura semelhante à que tive no EP, posso continuar no bom caminho para a busca do “ser um bom professor”, que tanto anseio por poder realizar futuramente...

Miranda (2010) considera o professor como um adulto em desenvolvimento, acreditando assim na sua capacidade de construir e reconstruir a sua prática, este adulto forma-se através da sua própria experiência profissional, privilegiando a autoformação. Para dar continuidade à minha formação, deverei investir quer em pesquisa bibliográfica, científica, quer em ações de formação, cursos complementares e específicos, entre outros, para poder evoluir constantemente, em especial nas modalidades que não fizeram parte do meu percurso curricular. Tenho como objetivo realizar uma reciclagem do curso de primeiros socorros, pois creio que é fundamental manter-me atualizada e preparada para poder enfrentar qualquer tipo de situação. Sendo a área de EF algo propensa à ocorrência de acidentes, é fundamental estar pronta a prestar o auxílio necessário em caso de algum imprevisto desta natureza. Sendo importante ter presente que a formação dos EE enquanto docentes não termina com a finalização do EP, será essencial uma constante atualização para podermos estar ao nível das expectativas previstas pelo sistema educativo e dos nossos alunos também.

6. Considerações Finais

6. Considerações Finais

“A educação tem raízes amargas, mas os seus frutos são doces.”

(Aristóteles)

Realizar o EP foi uma das experiências mais marcantes da minha vida, pois tratou-se do culminar de todo um projeto e um processo primordial para a minha inserção profissional na sociedade, devidamente habilitada. Permitiu-me evoluir em aprendizagens de faceta pedagógico-didática, bem como específica da área de EF, mobilizando, de forma integrada, saberes e competências que integravam a componente curricular do curso, tratados, então, de forma compartimentada nas diversas cadeiras do plano de estudos. Em retrospectiva, vejo que existiram momentos do meu percurso acadêmico curricular em que tive alguma dificuldade em compreender a importância de algumas delas para o trabalho a exercer no contexto educativo, até que, hoje, posso constatar a importância da sua presença no plano curricular, ficando clara a contribuição de cada uma delas, e os ensinamentos, que outrora pareciam não fazer sentido, atualmente são percebidos com clareza.

No EP, tudo passou a ser real, exigindo a minha destreza em resolver situações de aprendizagem de índole variada, tendo como foco o aluno, ponto de partida e de chegada da ação educativa, articulando, agora, os saberes especializados com as especificidades do sistema educativo e da ESOD. Vivi as experiências com que sempre sonhara, num ano letivo repleto de descobertas, de aventuras, de aprendizagens, de sacrifícios, de alguns dissabores, mas sempre pleno da felicidade e da espetacularidade transmitidas pela concretização de algo muito ansiado: a vivência do ser professora. Este período fantástico foi, também, palco de algumas inesperadas constatações, positivas e negativas, decorrentes de uma visão que tinha de escola que, conclui, era muito limitada, até mesmo irrealista nalguns aspetos, construída nas minhas referências estudantis.

Permitiu-me exercitar, com repercussões positivas quer a nível profissional, quer pessoal, a reflexão e a autoavaliação acerca do meu desempenho, que incluíram os saberes a dispor no processo ensino-

aprendizagem, as técnicas e habilidades para atingir os objetivos preconizados nas planificações, a partilha de saberes, que se estabeleceu com diversos intervenientes no ato educativo: docentes, alunos, outros elementos da comunidade educativa, e das competências essenciais para o sucesso esperado face à ação docente. A atitude reflexiva e crítica conduziu-me, num percurso evolutivo devidamente supervisionado pelos professores cooperante e orientador, a escolhas e a ações que permitiram o incremento do meu desenvolvimento profissional, à luz dos princípios norteadores do sistema educativo, da profissão, da comunidade educativa, da ação pedagógico-didática, dos resultados a obter, sentindo-me, agora, mais esclarecida e esclarecedora, mais autónoma e assertiva para interpretar e articular as variáveis a considerar na construção do ambiente a criar para a situação educativa e com maior capacidade argumentativa para fundamentar a minha atuação.

Na ESOD, deparei-me com uma comunidade educativa acolhedora e solícita, o que influenciou positivamente a minha disposição para desenvolver a minha prática docente, mesmo quando me via confrontada com alguma dificuldade no domínio dos comportamentos da turma, que nunca chegou a pôr à prova o extremo da minha capacidade emocional em lidar com as situações. Considero que, com o meu trabalho letivo realizado no âmbito da turma à qual estive afeta e a minha participação, voluntária ou solicitada, em diversas atividades daquela comunidade educativa, contribuí para a obtenção dos objetivos estabelecidos. Como EE, estas situações exigiram-me uma atitude proativa, para poder chegar ao fim com o sentido de dever cumprido. Ao longo do ano letivo, além da lecionação, participei em reuniões de direção de turma, de assembleia-geral, de conselho de turma, de departamento, de grupo de EF, bem como, em situações preparatórias e de concretização de diversas atividades extracurriculares, que, no conjunto, me revelaram como é multifacetada a ação do professor e me proporcionaram experimentar diversas dimensões dessa característica da profissão. Conclui que o professor deve ter uma capacidade de gestão notória, dado que está face a um processo bastante complexo que é o de proporcionar condições para as aprendizagens que

concretizem a razão e o sucesso da sua função. E a minha experiência passou por trabalhar apenas com uma turma, quando o docente, em situação regular, terá várias turmas!

Ensinar, ensinar EF é um prazer para mim. Dificilmente consigo ver-me a ter alguma profissão que não o permita. Sinto mais firmemente que esta é a minha **vocação**. A emoção por ter realizado o EP e este relatório envolve um infinito de sensações e sentimentos que o confirmam. Passam pela nostalgia da separação relativamente aos alunos da “minha” turma, pois “crescemos” juntos, criamos laços de relacionamento interpessoal, convivemos... pela plena felicidade e satisfação de poder estar prestes a superar a etapa profissionalizante da minha vida, que há tanto desejo atingir, ou pela inquietude sobre se poderei continuar a disfrutar do ser professora.

Chegada a este ponto, projeto-me no futuro: deverei ser deontologicamente responsável, confrontar-me com os meus insucessos e conquistas como contributos para o meu incremento pessoal e profissional, apostar na formação contínua e complementar que me atualizem e desenvolvam nas dimensões da profissão, para poder estar devidamente preparada para o exercício de funções enquanto profissional de EF, a fim de ter a capacidade de arquitetar soluções apropriadas às distintas circunstâncias que se apresentem no dia a dia educativo, seguindo o caminho certo rumo à excelência.

A tarefa do professor não se resume à estrita lecionação, mas de fazer do ato educativo uma construção para a aquisição de cidadania e de saberes que sejam oportunidades de crescimento integral do indivíduo-aluno, aguardado pela sociedade como válido nas suas disposição e preparação de nela participar com a sua idiossincrasia. É meu propósito ser uma professora de EF que a tal corresponda.

7. Referências Bibliográficas

7. Referências Bibliográficas

- Alarcão, I. (1989). *Projecto pedagógico no enquadramento da formação em serviço*. Universidade Aveiro: C.I.F.O.P.
- Alonso, L. (2002). Integração currículo-avaliação. In M. E.-D. d. E. Básica (Ed.), *Avaliação das aprendizagens: das concepções às práticas*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Alonso, M. L. G. (1994). *Novas perspectivas curriculares para a escola básica*. Évora: AEPEC - Associação da Educação Pluridimensional e da Escola Cultural.
- Arfwedson, G., Malpique, M., Lima, M. d. J., & Haglund, S. (1984). *Dentro e fora da aula: problemas da orientação pedagógica teorização*. Porto: Edições Afrontamento.
- Bento, J. (1993). Da cultura lusiada à cultura desportiva. In J. Bento & A. Marques (Eds.), *A ciência do desporto a cultura e o homem*. Porto: Faculdade de Ciências do Desporto e de Educação Física da Universidade do Porto.
- Bento, J. O. (1987). *Planeamento e avaliação em educação física*. Porto: Livros Horizonte.
- Bento, J. O. (2003). *Planeamento e avaliação em educação física* (3ª ed.). Lisboa: Livros Horizonte.
- Bento, J. O., & Bento, H. C. B. (2010). Desporto e educação física: acerca do ideal pedagógico. In J. O. Bento, G. Tani & A. Prista (Eds.), *Desporto e educação física em português*. Porto: CIFID - Centro de Investigação Formação Inovação e intervenção em Desporto - Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.
- Bereiter, C., & Scardamalia, M. (1996). Rethinking learning. In D. R. Olson & N. Torrence (Eds.), *The handbook of education and human development: New models of learning, teaching and schooling*. Cambridge: MA: Basil Blackwell.
- Campos, B. (2003). *Quem pode ensinar: garantia da qualidade das habilitações docentes*. Porto: Porto Editora.
- Cardoso, M. I. d. S. T. (2009). *O contributo do estágio pedagógico para o desenvolvimento da profissionalidade dos docentes de educação física: a perspectiva do estagiário*. Porto: Maria Cardoso. Dissertação de Mestrado apresentada à FADEUP.
- Costa, F. C. d. (1984). O que é um ensino eficaz das actividades físicas no meio escolar? *Horizonte - revista de educação física e desporto*, I(1), 22-26.

- Costa, J. A., Andrade, A. I., Neto-Mendes, A., & Costa, N. (2004). *Gestão curricular: percursos de investigação*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Cunha, A. C. (2008). *Ser professor: Bases de uma sistematização teórica*. Braga: Casa do Professor.
- Delors, J. (2003). *Educação: um tesouro a descobrir*. Porto: Asa Editores, SA.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2006). A disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In N. K. Denzin (Ed.), *O planeamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. Porto Alegre: Artmed.
- Educação, M. d. (2001). Decreto-Lei n.º 240/2001. *Diário da República, I série-A*(n.º 201), 5569.
- Educação, M. d. (2007). Decreto-Lei n.º 43/2007. *Diário da República, 1.ª série*(n.º 38), 1320.
- Faria, A. G. d. (1969). *Introdução à didática de educação física*. Botafogo: Forum Editora LTDA.
- Graça, A. (2006). A instrução como processo. *Revista Brasileira de Educação Física e Esporte*, 20(Supl. 5), 169-170.
- Guzdial, M., Kolodner, J., Hmelo, C., Narayanan, H., Carlson, D., Rappin, N., et al. (1996). Computer support for learning through complex problem solving. *Communications of the ACM*, 39(1), 43-45.
- Marques, R. (1989). *O diretor de turma/ O orientador de turma: estratégias e actividades*. Lisboa: Texto Editora.
- Matos, Z. (1993). Competência pedagógica do professor - conceito e componentes fundamentais. In J. Bento & A. Marques (Eds.), *A ciência do desporto a cultura e o homem*. Porto: Faculdade de Ciências do Desporto e de Educação Física da Universidade do Porto.
- Matos, Z. (2009). *Normas orientadoras do estágio profissional do ciclo de estudos conducente ao grau de mestre em ensino de educação física nos ensinos básicos e secundário*. Porto: Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.
- Matos, Z., & Graça, A. (1990). Criação de hábitos de actividade física regular: um objectivo central da educação física In J. Bento & A. Marques (Eds.), *Desporto, saúde, bem estar*. Porto: Faculdade de Ciências do Desporto e de Educação Física - Universidade do Porto.
- Ministério da Ciência, T. e. E. S. (2006). Decreto-Lei n.º 74/2006. *Diário da República, I série*(n.º 60), 2242.

- Miranda, S. d. (2010). *O desenvolvimento dos professores universitários de educação física e os ciclos de vida profissional: três estudos de caso*. Braga: Simone Miranda. Dissertação de Doutoramento apresentada à Universidade do Minho.
- Moreira, W. W., & Nista-Piccolo, V. L. (2010). Formação de professores de educação física e o projeto pedagógico da escola: a busca do pensamento complexo. In J. O. Bento, G. Tani & A. Prista (Eds.), *Desporto e educação física em português*. Porto: CIFID- Centro de Investigação, Formação, Inovação e Intervenção em Desporto - Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.
- Morin, E. (1999). *Os sete saberes para a educação*. Lisboa: Horizontes Pedagógicos.
- Mota, J. (1993). Os problemas da saúde no contexto escolar. In J. Bento & A. Marques (Eds.), *A ciência do desporto a cultura e o homem*. Porto: Faculdade de Ciências do Desporto e de Educação Física - Universidade do Porto.
- Neto, C. (1990). Desporto, saúde , bem estar: actas / Jornadas científicas desporto, saúde, bem-estar. In J. Bento & A. Marques (Eds.), *Jornadas Científicas Desporto, Saúde, Bem Estar*. Porto: Faculdade de Ciências do Desporto e de Educação Física da Universidade do Porto.
- Nunes, J. (2000). *O Professor e a acção reflexiva: portfolios, "vês" heurísticos e mapas de conceitos como estratégias de desenvolvimento profissional*. Porto: ASA Editores II.
- Oliveira-Formosinho, J. (2002). O projecto dos claustros. In J. O.-. Formosinho & T. Kishimoto (Eds.), *Formação em contexto: uma estratégia de integração*. São Paulo: Ed. Thomson.
- Perrenoud, P., Thurler, M. G., Macedo, L. d., Machado, N. J., & Allessandrini, C. D. (2002). *As competências para ensinar no século XXI: A formação dos professores e o desafio da avaliação*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Pires, A. L. D. O. (2005). *Educação e formação ao longo da vida: análise crítica dos sistemas e dispositivos de reconhecimento e validação de aprendizagens e de competências*. Coimbra: Fundação Calouste Gulbenkian - Fundação para a Ciência e a Tecnologia.
- Portugal. Ministério de Educação. Departamento da Educação Básica. (2010). Currículo nacional do ensino básico: competências essenciais. *Ensino Básico* Consult. 18/05/2012, disponível em sitio.dgidec.min-edu.pt/recursos/Lists/Repositrio%20Recursos2/Attachments/84/Curriculo_Nacional.pdf
- Santos, L. (2002). Auto-avaliação regulada: porquê, o quê e como? In L. Santos (Ed.), *Avaliação das aprendizagens: das concepções às práticas*. Lisboa: M.E. - Departamento da Educação Básica.

- Siedentop, D. (1998). *Aprender a enseñar la educacion fisica*. Barcelona: INDE.
- Silva, A. F. A. d. (2009). *Novos saberes básicos dos alunos, novas competências dos professores*. Aveiro: Ana Silva. Dissertação de Doutoramento apresentada à Universidade de Aveiro.
- Tenroller, C. A., & Merino, E. (2006). *Métodos e planos para o ensino dos esportes*. Canoas: Editora ULBRA.
- Vickers, J. N. (1990). *Instructional design for teaching physical activities: a knowledge structures approach*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Zenhas, A. (2006). Diretor de turma - perfil: procura-se. *O portal da educação* Consult. 10/03/2010, disponível em <http://www.educare.pt/educare/Detail.aspx?opsel=2&contentid=5161BDCA82EB40B886BAFE55DB45C9BB&channelid=0A84D796E5DB0C06E0440003BA2C8E70>

Anexos

Anexo 1 - Critérios de Avaliação


**ESCOLA SECUNDÁRIA/3 DE OLIVEIRA DO
DOURO**
Ano Letivo 2009/2010
Critérios de Avaliação
EDUCAÇÃO FÍSICA
Ensino Básico

A tabela abaixo discrimina os domínios sujeitos a avaliação para a disciplina de Educação Física, bem como as respetivas percentagens que serão tidas em conta para atribuição de nota.

ENSINO BÁSICO		
Domínio Psicomotor (Habilidades motoras e Aptidão Física) Elementos tático-técnicos Testes de aptidão física da Bateria Fitnessgram	55% 10%	65%
Domínio Cognitivo (Cultura Desportiva) Aspetos históricos das diferentes modalidades; Regras de segurança; Identificação dos materiais; Ajudas; Regulamentos; Sinais de arbitragem; Identificar e caracterizar os diversos elementos tático-técnicos	Distribuição ao critério do professor e de acordo com os elementos avaliados	15%
Domínio Sócio-afetivo (Aspetos Psicossociais) Espírito Desportivo; Empenho; Prática efetiva	5% 8% 7%	20%

Avaliação por impossibilidade de realizar a componente prática	
Domínio Cognitivo (Cultura Desportiva)	30%
Realização de Fichas de Trabalho e Fichas de Leitura	10%
Domínio Sócio-Afetivo (Assiduidade e Empenho nas tarefas de organização da aula)	30%

Anexo 2 - Plano Anual de Atividades 2009/10

PLANO ANUAL DE ATIVIDADES 2009/10

1º PERÍODO

ATIVIDADE	PÚBLICO ALVO	CALENDARIZAÇÃO	LOCAL	DINAMIZAÇÃO
"Corrida é vida"	População escolar de Vila Nova de Gaia	17 Dezº 09	Parque da Lavandeira / Esod?	Grupo de Educação Física
DE: Atividade Interna	Alunos	Ao longo de todo o Período	ESOD	Docentes do Desporto Escolar

2º PERÍODO

ATIVIDADE	PÚBLICO ALVO	CALENDARIZAÇÃO	LOCAL	DINAMIZAÇÃO
Compal Air 3x3	Alunos	3 março 10	ESOD	Docentes do Curso Tecnológico de Desporto
DE: Competições Badminton e Voleibol	Alunos	A definir pela CAE	Diversos	Docentes do Desporto Escolar
Semana da Saúde	População Escolar	22 a 27 março	Diversos	Grupo de Educação Física +

3º PERÍODO

ATIVIDADE	PÚBLICO ALVO	CALENDARIZAÇÃO	LOCAL	DINAMIZAÇÃO
"Escola em Família" Sarau cultural + Sarau desportivo	População Escolar	2 e 9 Junº	ESOD	Todos os docentes da ESOD
DE: Competições	Alunos	A definir pela CAE	Diversos	Docentes do Desporto Escolar

Anexo 3 – Projeto semana da saúde**ESCOLA SECUNDÁRIA/3 DE OLIVEIRA DO DOURO**
PROPOSTA DE ATIVIDADE

2009/10

Activ. Nº
_____**TÍTULO – Semana da Saúde****1 - Objetivo (s) / Finalidade (s):**

No âmbito do Projeto de Educação Física deste ano letivo, o Grupo vai dinamizar a "Semana da Saúde" da ESOD, O objetivo é organizar uma série de eventos de carácter lúdico-desportivo no sentido não só promover gosto pela prática regular das atividades físicas, como aprofundar a compreensão da sua importância como fator de saúde no âmbito da promoção de estilos de vida saudáveis, em conformidade com a área prioritária "Alimentação e Atividade Física", definida no desenvolvimento das atividades da saúde em meio escolar, na vertente da Educação para a Saúde. Aliás o Ministério da Educação apoia e afirma que, em contexto escolar, a educação para a saúde consiste em dotar as crianças e os jovens de conhecimentos, atitudes e valores que os ajudem a fazer opções e a tomar decisões adequadas à sua saúde e ao tal bem-estar físico, social e mental.

Este tipo de atividades previstos para a Semana da Saúde da ESOD visam fomentar o estabelecimento, entre todos os participantes e convidados, de um clima de boas relações interpessoais através das atividades multidesportivas ou relacionados com um estilo de vida saudável.

Simultaneamente, os alunos do Curso Tecnológico de Desporto dos 3 anos de escolaridade conseguirão, para além do estudo das matérias de ensino, aplicar na prática os conhecimentos de autonomia e responsabilidade transmitidos nas aulas de

ODD (Organização e Desenvolvimento Desportivo) e PDR (Práticas Desportivas Recreativas), bem como de Educação Física, conforme aprovado nas reuniões dos Conselhos de Turma do início do ano letivo. Existe ainda objetivo específico de articular diversos saberes curriculares no sentido de desenvolver competências no âmbito das relações com instituições desportivas e órgãos fora da Escola, com atletas de alta competição, bem como proporcionar simultaneamente um momento ímpar de convívio com a Comunidade Educativa, onde o último evento previsto, "As 24 horas de desporto" são o melhor exemplo.

Pretendemos ainda manter e mesmo aumentar os rastreios já realizados no ano transato e gostaríamos que os restantes departamentos propusessem e integrassem algumas atividades a programar durante a última semana do 2º período de aulas, pelo que solicitamos o envio, até final do 1º período, das respetivas atividades a propor.

2 - Contributo para a consecução do P. E. E.:

- Promover uma cultura de trabalho, esforço e automotivação no que diz respeito especificamente aos alunos dos CTD que estão diretamente participação e realização desta atividade (entre outros).

3 – Intervenções/Atividades:

- Rastreo oftalmológico
- Rastreo auditivo
- Recolha de sangue (histocompatibilidade?)
- Exposição
- Colóquio sobre alimentação saudável
- Atividade radical
- 27 de março: 24 horas de Desporto, das 12 horas de 27 de março às 12 horas de 28 de março (todos)

NOTA: Estão ainda a serem estabelecidos contactos para outras atividades

alternativas ou de complemento, bem como a aguardar propostas dos restantes departamentos.

4 – Destinatários:

- Todos os alunos das turmas do CTD 10º D, 11º E e 12º D (destinatários principais)
- Todos os alunos, professores e funcionários da ESOD
- Encarregados de Educação e Comunidade Educativa.
- Clubes, academias e associações culturais e desportivas
- Convidados da Comunidade Científica

5 – Metodologias:

- Divulgação da atividade por cartazes
- Divulgação da atividade no sítio da ESOD

6 – Equipa coordenadora/responsável:

- Grupo de Educação Física/Avelino Azevedo/Francisco Fernandes

NOTA: A atividade vai fazer parte do projeto de estágio e mestrado dos estudantes estagiários.

7 – Calendarização:

23 a 28 de março de 2009

8 – Recursos necessários:

- Utilização dos recursos existentes na Escola, nomeadamente:

ESPAÇOS: Pavilhão Desportivo, Polivalente, Espaços Exteriores (relvado inclusive), Anfiteatro

MATERIAIS: Material desportivo, didático, informático

HUMANOS: Principalmente nas "24 horas de Desporto" queremos solicitar a colaboração de alunos, funcionários e professores para qualquer hora do dia ou da noite.

NOTA: Cada atividade diária deverá entregar um Projeto próprio onde estarão mais especificados os diferentes recursos e materiais necessários.

9 – Articulações, parcerias ou colaborações:

- Polícia de Segurança Pública
- Batalhão de Sapadores Bombeiros
- Instituto Português do Sangue
- Instituto do Desporto de Portugal
- Comité Olímpico de Portugal
- Prof. Adelino Pinho - registo audiovisual
- Prof. José Barros - registo fotográfico

Aprovação em: Departamento - 21/10/2009 Grupo - 21/10/2009	Aprovação em: Conselhos de Turma do 10ºD, 11ºE e 12ºD
------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------

Data da Proposta Final – 28/10/2009
 Azevedo

O Responsável – Avelino

Aprovação em: Conselho Pedagógico - _28_/ _10_/ _2009_	Visto em - ____/____/____ O Presidente C.E. -
---------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------

Anexo 4 - Projeto Formação Individual

Área	Objetivos	Dificuldades	Recursos	Estratégia	Controlo	Data	Autores/ Livros
Área 1 ¹³ – 1) Analisar os planos curriculares, nomeadamente as competências gerais e transversais expressas.	- Recolher informação pertinente para a conceção do processo de ensino.		- Humanos (Núcleo de Estágio) e materiais (programas de EF).	- Painel de discussão, encontro pedagógico e estudo autónomo.	- Reuniões do Núcleo de Estágio.	29/10/2009	CNEB ¹⁴
Área 1 – 2) Analisar os programas de E Farticulando as diferentes componentes: finalidades, objetivos, conteúdos e indicações metodológicas.	Conhecer o programa De EF para o 7.º ano de escolaridade.	Verificar a adequação dos conteúdos às competências dos alunos da turma.	Programa de Educação Física para o 7.º ano; Avaliação Diagnóstica.	Ajustar os conteúdos programáticos à realidade da turma, traçando objetivos capazes de ir ao encontro das competências dos alunos.	Primeiras aulas de cada Unidade Temática.	Após conhecimen-todas Competên-cias dos alunos.	Programa E.F. – 3.º ciclo Projeto educativo
Área 1 – 5 a) Planificar o ensino nos três níveis: <ul style="list-style-type: none"> • Anual; • Unidade temática; • aula – Objetivos. 	Definir objetivos para os vários níveis de planificação e de acordo com a função didática.	Diferenciar objetivo geral de objetivo específico.	Apontamento s de Didática do 4.º ano.	Rever os conteúdos de Didática prática do 4.º ano.	Verificar se a diferenciação pedagógica é evidente nos planos de aula.	Out./Nov.	Bento – “Planeamen-to e avaliação em E.F.”
Área 1 – 6 e) Conduzir com eficácia a realização da aula, otimizando o tempo potencial de aprendizagem, o <i>feedback</i> pedagógico, a orientação ativa dos	Conhecer estratégias de envolvimento dos alunos na aula.	Controlo dos alunos, devido ao seu elevado número.		Formação de pequenos grupos de trabalho (pré-definidos com o plano de aula), realizar trabalho por estações.	Verificar o empenho/ Comporta-mento dos alunos na aula.	Out./Nov.	

¹³Área 1 – Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem

¹⁴ Currículo Nacional do Ensino Básico

alunos, o clima, gestão e disciplina da aula.							
Área 1 – 7 f) Utilizar as diferentes modalidades de avaliação como elemento regulador e promotor da qualidade de ensino, da aprendizagem e da avaliação do aluno – refletir sobre os resultados.	Realizar os vários tipos de avaliação.	Tempo durante a aula para conseguir registrar as observações, dado que a turma é muito grande.	Aulas destinadas à avaliação.	Estabelecer estratégias de aprendizagem que permitam a avaliação, nomeadamente, utilizar uma organização equivalente na aula anterior à da avaliação.	Verificar a evolução das aprendizagens dos alunos.	Ao longo do ano letivo, nas diferentes unidades temáticas.	
Área 1 – 8) Identificar as principais características da turma, explicitando a intervenção sobre a mesma.	Saber lidar com a turma da melhor forma possível, mediante as diferentes situações.	Ter presente, as características da turma durante as aulas.		Concentração durante as aulas, de forma a ter sempre presente o historial da turma.	Verificar os comportamentos da turma.	Ao longo do ano letivo.	
Área 1 – 9) Considerar as necessidades educativas específicas de alunos, concebendo, concretizando e avaliando as condições mais ajustadas para a sua formação e desenvolvimento no âmbito dos objetivos programáticos da disciplina de EF.							
Área 1 – 10) Refletir sobre a prática, apoiando-se na experiência, na investigação e em recursos de desenvolvimento profissional.	Com a reflexão, melhorar na ação pedagógica, aula após aula.	Conhecer todos os fatores externos e internos que influenciam a aula.	Diálogos com o professor cooperante e com o orientador.	Estar focada nas aulas lecionadas, mas também concentrada nas aulas observadas, para conseguir	Reflexões realizadas aula após aula.	Ao longo de todo o ano letivo, no final de cada aula.	

				identificar todas as informações que a aula pode transmitir.			
Área 2 ¹⁵ – 3) Compreender o papel de diretor de turma na sua relação com os pares, sob o ponto de vista administrativo e de gestão de relações humanas e enquanto responsável pela área não disciplinar – Formação Cívica.	Conhecer melhor as competências e funções do diretor de turma, na perspetiva de eventual desempenho desse cargo futuramente.	Conhecer as competências e funções do diretor de turma.	Bibliografia, contacto e interação com as respetivas funções dos diretores de turma.	Realização de pesquisa sobre o assunto e elaboração de um trabalho e período de observação do Diretor de Turma no desempenho das suas funções.	Documento escrito sobre o assunto.	Fevereiro	
Área 2 – 6) Conceber, utilizar e avaliar processos de promoção de estilos de vida ativa e saudáveis junto da comunidade educativa.	Intervir em atividades promotoras de estilos de vida saudáveis.	Organização das atividades.	Plano Anual de Atividades	Colaborar com o grupo de EF e ser responsável por algumas das atividades.	Corta-mato escolar; Compal air 3x3; Semana da Saúde. * o núcleo de estágio 1 ainda não definiu a atividade que irá desenvolver, pois devido a todo este processo de adaptação, não foi possível analisar ao pormenor todas as propostas já esboçadas.	17 de dezembro; 3 de março; última semana 2.º Período.	

¹⁵ Área 2 – Participação na Escola

Área 3 ¹⁶ – 3) Conceber iniciativas para a participação ativa dos encarregados de educação na escola em geral e no processo educativo dos seus educandos, em particular.	Promover sinergias entre a comunidade e a escola tendo em conta a caracterização feita.	Conseguir convencer a comunidade a participar ativamente em projetos com a escola.	Convite dirigido aos encarregados de educação e alunos para as “24 horas de Desporto”.	Participar nas “24 horas de Desporto” (Semana da Saúde).	Verificar se obtivemos os resultados esperados no dia da atividade.	2.º Período	
Área 4 ¹⁷ – 2) Desenvolver competências de argumentação e de comunicação, quer escritas quer orais.	Melhorar competências de argumentação e de comunicação, quer escritas quer orais.	Estar sempre preparada para uma boa argumentação .	Trabalhos	Realização de trabalhos que são solicitados ao longo do ano.	Momentos de apresentação dos trabalhos.	Durante todo o ano letivo.	
Área 4 – 8) No desenvolvimento da atividade docente, manifestar a capacidade de cooperação com os diferentes intervenientes, num clima de cordialidade e respeito, de entreajuda e sentido crítico, manifestando responsabilidade, iniciativa, criatividade e adaptabilidade.	Melhorar a capacidade de cooperação com os diferentes intervenientes num clima adequado.	Ter espírito crítico.	Discurso de colegas nas reuniões de Grupo e de Núcleo.	Refletir sobre cada assunto cuidadosamente .	Reuniões de Grupo e de Núcleo.	Durante todo o ano letivo.	

¹⁶Área 3 – Relação com a comunidade

¹⁷Área 4 – Desenvolvimento profissional