



UNIVERSIDADE DE LISBOA
FACULDADE DE MOTRICIDADE HUMANA



Relatório Final de Estágio Pedagógico

Relatório final de Estágio Pedagógico realizado na Escola Secundária
Eça de Queirós, com vista à obtenção do grau de Mestre em Ensino
da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário

Orientador: Professor Gonçalo Manuel Albuquerque Tavares

Júri:

Presidente

Doutor Gonçalo Manuel Albuquerque Tavares, Professor Auxiliar da
Faculdade de Motricidade Humana da Universidade de Lisboa

Vogais

Doutor Nuno Miguel da Silva Januário, Professor Auxiliar da
Faculdade de Motricidade Humana

Mestre Pedro Manuel dos Reis Cristóvão, professor da Escola
Secundária Eça de Queirós

Maria Inês da Costa Ferreira Bouw

2014



UNIVERSIDADE DE LISBOA
FACULDADE DE MOTRICIDADE HUMANA



Relatório final de Estágio Pedagógico realizado na Escola Secundária
Eça de Queirós, com vista à obtenção do grau de Mestre em Ensino
da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário

Este relatório foi produzido com base na experiência do Estágio Pedagógico em
Educação Física desenvolvido na Escola Secundária Eça de Queirós, sob a
supervisão do Doutor Gonçalo Manuel Albuquerque Tavares e do Mestre Pedro
Manuel dos Reis Cristóvão, no ano letivo de 2013/2014

Maria Inês da Costa Ferreira Bouw

2014

AGRADECIMENTOS

À minha família, em toda a sua extensão, pelo apoio incondicional que sempre me deram.

Aos meus pais e irmão, que acompanharam a minha formação sempre com entusiasmo e interesse. Pelo apoio dado, particularmente neste ano de estágio. Pelos serões de trabalho, pelos conselhos úteis, pelas opiniões sempre construtivas. Por toda a paciência e todo o carinho.

Ao meu grande amigo Tomé Almeida, que sempre me guiou, apoiou e motivou no decurso da minha formação.

Ao Grupo de Educação Física da ESEQ pelo acolhimento caloroso, pelo bom ambiente e por toda a ajuda dada ao longo deste ano de estágio.

Aos meus colegas de estágio, Mariana e Ricardo, que fizeram com que este fosse, indubitavelmente, o melhor núcleo de estágio do Mundo. Pelas dificuldades ultrapassadas em conjunto, pela amizade e por todas as gargalhadas que partilhámos.

À Mariana, pela amizade e pelo apoio. Por ser adulta e criança numa escola. Por toda a paciência e todas as cedências.

Ao Ricardo, pela sua calma extrema. Por nunca desistir e elevar sempre os padrões de trabalho e empenho. Pela amizade, pelas birras e por todo o apoio dado.

Por último um especial agradecimento aos meus orientadores, Pedro Cristóvão e Gonçalo Tavares.

Ao Gonçalo, por ver o ensino com outros olhos e nos fazer pensar fora da caixa. Pelas palavras sempre sensatas e desconcertantes. Pela sinceridade, pela inovação e pelo humanismo.

Ao Pedro, por toda a sua mestria, pelo seu exemplo, pelo seu apoio, pela sua incansável paciência. Por fazer o complexo, simples, e por se zangar sem ficar zangado. Por ser de facto merecedor de um Óscar.

RESUMO

Este relatório contempla uma análise detalhada do processo de estágio desenvolvido na Escola Secundária Eça de Queirós, no ano letivo 2013/2014, integrado no Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensino Básico e Secundário da Faculdade de Motricidade Humana.

O estágio contou com trabalho desenvolvido em quatro áreas de intervenção, sendo elas: Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem (área 1), Investigação e Inovação Pedagógica (área 2), Participação na Escola (área 3) e Relações com a comunidade (área 4). Devido ao facto do estágio ser vivenciado como um todo e não como a soma das áreas, este relatório está dividido em três grandes capítulos: Contextualização, Ser Professora de Uma Turma e Ser Professora Numa Escola. Ao longo do mesmo procura-se refletir sobre o ano decorrido, as suas maiores dificuldades e as soluções encontradas, baseadas no conhecimento empírico ganho aliado ao conhecimento científico já existente.

O contexto escolar manifestou-se complexo, com múltiplas funções e responsabilidades a si inerentes. Ser professor vai além das experiências da sala de aula, sendo este responsável pela educação integral dos jovens. De forma a inovar na escola e superar dificuldades, é crucial potenciar o trabalho colaborativo dos professores, potenciar a escola como local de cultura e lazer, sem nunca dispensar a procura da formação contínua e do estudo autónomo. Só assim se caminhará para uma escola de excelência.

Palavras-Chave: Educação Física, Reflexão, Dificuldades, Estratégias, Planeamento, Avaliação, Condução, Diferenciação, Trabalho Colaborativo, Intervenção

ABSTRACT

This report aims to analyze in detail the teaching internship process at Eça de Queirós secondary school, along the academic year 2013/2014, as part of the Master's Degree in Physical Education Teaching for Basic and Secondary School, of the Faculty of Human Kinetics.

The internship was based on the work developed in four intervention areas, being those: Teaching Organization and Management (area 1), Teaching Research and Innovation (area 2), School Participation (area 3), Relationship with the Community (area 4). Due to the fact that the internship was experienced as a whole and not as the sum of parts, this report is divided in three main chapters: Wider Context, Being a Class Teacher and Being a School Teacher.

This report reflects on what happened during this year, highlights its major difficulties and discusses the solutions found, based on empiric knowledge gain allied to existing scientific knowledge.

The school context turned out to be complex, with multiple functions and inherent responsibilities. Being a teacher goes beyond the classroom experience, embracing the responsibility for full integrated youth education. To be able to generate innovation and overcome hurdles, it is essential to increment the collaborative effort of all teachers, to stimulate school environment as a place of culture and leisure, without forgetting the quest for continuous education and autonomous studying. Only this way excellence can be achieved.

Key-words: Physical Education, Reflection, Difficulties, Strategies, Planning, Conduction, Evaluation, Differentiation, Team work, Intervention

ÍNDICE

1. INTRODUÇÃO	1
2. CONTEXTUALIZAÇÃO	3
2.1. Tornar-me Professora.....	3
2.2. A ESEQ - Escola Secundária Eça de Queirós	4
2.3. A EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESEQ	5
2.4. NÚCLEO DE ESTÁGIO.....	7
2.5. O 10 ^o C2	9
3. Ser Professora de Uma Turma	10
3.1. Planear para conduzir, Conduzir para Planear. Avaliar, sempre.....	11
3.2. Contributos para a aula	25
3.2.1. Semana de Professor a Tempo Inteiro.....	25
3.2.2. Socialização fora de horas.....	28
3.3. Ser Diretora de Turma.....	29
4. Ser Professora de Uma Escola.....	32
4.1. O valor do trabalho de grupo.....	32
4.2. Desporto Escolar e Interturmas	33
4.3. Professor-Investigador	36
4.4. Inovar e criar na Escola – Projeto de Intervenção	39
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	43
6. BIBLIOGRAFIA	45

LISTA DE ABREVIATURAS

AF – Atividade Física

AI – Avaliação Inicial

ApF – Aptidão Física

AvF – Avaliação Formativa

AvS – Avaliação Sumativa

CT – Conselho de Turma

DE – Desporto Escolar

DT – Diretor de Turma

EE – Encarregado de Educação

EF – Educação Física

ESEQ – Escola Secundária Eça de Queirós

FB – *Feedback*

GEF – Grupo de Educação Física

GIES – Gabinete de Informação e Educação para a Saúde

OE - Orientador de Estágio

OF - Orientador de Faculdade

PAT – Plano Anual de Turma

PNEF – Programa Nacional de Educação Física

UE – Unidade de Ensino

1. INTRODUÇÃO

O presente relatório tem como objetivo analisar o processo de estágio pedagógico, desenvolvido no ano letivo 2013/2014, integrado no Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário.

O estágio pedagógico representa o final de uma formação que habilita profissionalmente para o desempenho de todas as atividades inerentes à função profissional de um professor de Educação Física (EF), no ensino básico e secundário.

A atividade de estágio decorreu na Escola Secundária Eça de Queirós (ESEQ), nos Olivais, tendo como referência o guia de estágio pedagógico 2013/2014, no qual são descritos os objetivos gerais e específicos inerentes a este processo.

O estágio pedagógico é constituído por um conjunto de competências enunciadas no guia de estágio, que se encontram divididas em quatro áreas: Área 1 – Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem (planeamento, avaliação e condução); Área 2 – Investigação e Inovação Pedagógica; Área 3 – Participação na Escola (desporto escolar e atividades de intervenção); Área 4 – Relação com a Comunidade (estudo de turma, acompanhamento da direção de turma, ação de integração com o meio). O presente documento contemplará uma descrição das atividades de estágio realizadas, refletindo sobre as mesmas e as suas decisões inerentes, no sentido de ultrapassar as dificuldades sentidas e projetar melhorias para o futuro.

Sendo que o estágio foi vivido como um todo, não considerei fazer a sua reflexão através das áreas de intervenção. Como todas estão interligadas optei por dividir o relatório em três partes, através de capítulos que abrangem várias atividades, que tomaram particular relevância no meu ano de estágio.

A primeira parte diz respeito à contextualização do contexto escolar em particular, de forma a descrever e tornar pertinentes todas as ações e decisões analisadas adiante.

A segunda parte diz respeito ao trabalho desenvolvido com a turma, não me cingindo à sala de aula, mas a todas as tarefas, funções e intervenientes que facilitaram ou contribuíram para esta dimensão. Neste capítulo reporto-me à gestão do processo de ensino-aprendizagem, à experiência da semana de professor a tempo inteiro, a uma atividade marcante com a turma e à função de diretora de turma.

Na terceira parte, foco-me no papel do professor na escola, como contexto complexo e promotor do desenvolvimento de competências em alunos e professores. Neste capítulo foco-me nas aprendizagens e vantagens do trabalho em grupo, na gestão de um grupo-equipa de desporto escolar, do carácter reflexivo necessário a um professor e conseqüente projeto de investigação-ação e, por último, à ação de intervenção desenvolvida na escola.

No final, são elaboradas as considerações finais, procurando sintetizar as grandes conclusões alusivas ao ano de estágio e à conclusão de um ciclo de formação, e o seu contributo para o futuro.

2. CONTEXTUALIZAÇÃO

A função de um professor de EF não está confinada e delimitada às paredes de um Pavilhão. Ensinar é uma das tarefas de um professor, sendo que este deve inserir a sua função em três níveis, macro (contexto sociocultural), meso (contexto da instituição – escola) e micro (tarefas relacionadas com o ensino).

Neste capítulo pretende-se contextualizar o meio em que se insere o presente estágio pedagógico, de forma a contextualizar o processo e as tomadas de decisão a si inerentes.

2.1. Tornar-me Professora...

A entrada na escola é um momento marcante, onde nos deparamos com uma situação que conhecemos tão bem, sendo no entanto completamente nova. Passamos do papel de público para o papel de protagonistas, onde desempenhamos um papel central.

Durante 17 anos fui aluna na escola, num colégio privado em Lisboa, boa aluna a tudo mas com um gosto especial pela EF. O gosto pela prática desportiva e a admiração pelos professores de EF estiveram sempre presentes, mas nunca tinha pensado num futuro relacionado com a área desportiva. A socialização profissional trata-se de um processo sequencial, que decorre ao longo da vida. Um processo “dinâmico, conflitual, onde são presentes rupturas e a assunção de novas direções” (Carvalho, 1996). No 9º ano, um dos professores de EF da escola, na altura e hoje uma grande referência, perguntou-me “já pensaste seguir a área de desporto? Tinhas muito jeito”, e essa pergunta foi determinante no rumo deste então. Escolhi a área de Ciências e Tecnologias, fazendo o ensino regular, por considerar que deveria seguir uma formação de base que me permitisse outras opções e não cingir-me à partida à área desportiva. Desde aí estive sempre certa de que queria seguir desporto, ingressando na licenciatura em Ciências do Desporto na Faculdade de Motricidade Humana, iniciando a minha Formação Inicial (FI). A FI na licenciatura contribuiu para a construção, criação e descoberta das minhas crenças acerca da EF, associadas ao conhecimento científico da área, tendo levado à escolha do mestrado em EF. No mestrado tive a oportunidade de conhecer melhor as dinâmicas escolares, os seus intervenientes, conhecer melhor o processo de formação de professores de EF e de afirmar as minhas crenças e ideais. Parti para estágio com a forte convicção no desenvolvimento do aluno, com uma EF

centrada no “valor educativo da atividade física eclética, pedagogicamente orientada para o desenvolvimento multilateral e harmonioso do aluno” (PNEF, 2001)

2.2. A ESEQ - Escola Secundária Eça de Queirós

Este estágio tomou ação na Escola Secundária Eça de Queirós (ESEQ), localizada na rua Cidade de Benguela, 1800-071, nos Olivais, em Lisboa. Esta é a sede do agrupamento de escolas Eça de Queirós. Deste agrupamento fazem também parte a Escola Básica/Integrada Vasco da Gama e a Escola Básica do Parque das Nações. O agrupamento de escolas em questão foi criado com o intuito de abranger todos os níveis de educação, ensino e formação, e ainda um Centro de Qualificação e Ensino Profissional (CQEP – desp. 803/2014 de 17 de janeiro).

A ESEQ nem sempre teve o mesmo nome, tendo este variado segundo diferentes indicações ministeriais. Começou por chamar-se Escola Secundária dos Olivais, passou para Escola Secundária dos Olivais nº1, por ter sido a primeira escola secundária a existir no bairro, e apenas em 1989 adotou a designação atual. O seu nome advém da decisão do Ministério da Educação atribuir nomes de personalidades às escolas, tendo sido proposto pela escola o nome do escritor Eça de Queirós devido à proximidade com a atual Bedeteca, local dos encontros amorosos de Maria Eduarda e Carlos da Maia, da obra Os Maias. A escola estima bem o seu patrono, havendo até um dia dedicado à sua homenagem com várias atividades e vários projetos elaborados à sua imagem, como figuras do escritor pela escola, construídas com diferentes materiais, que aproximam os alunos do autor.

Relativamente às infraestruturas, a escola consiste num bloco de 4 pisos, onde estão localizados os órgãos administrativos e executivos, todos os espaços de lecionação de aulas e desenvolvimento de atividades (exceto Educação Física) e todos os serviços da escola. Fora do bloco principal existe ainda um Pavilhão Gimnodesportivo, que se divide em Pavilhão e Ginásio, com o departamento de Educação Física, arrecadação e balneários, e um campo sintético exterior. O facto dos espaços destinados a Educação Física estarem isolados do bloco principal, remete os professores de Educação Física (EF) e os funcionários responsáveis pelo pavilhão a uma presença pouco notória na escola, sendo pouco vistos ou frequentemente “de passagem”. De forma a contrariar esta tendência, decidi em conjunto com o Núcleo de Estágio (NE) que deveríamos frequentar os espaços do bloco principal, como a sala de professores e a sala de trabalho (para os momentos de trabalho documental do estágio e momentos de pausa como as refeições)

de forma a sermos vistos por toda a comunidade escolar, não apenas no seio do pavilhão, e para nos aproximarmos de todos os seus intervenientes, sendo mais fácil o contacto com os restantes professores, funcionários e alunos, facilitando a comunicação, a partilha de ideias e convívio, todos estes facilitadores do trabalho conjunto que deve constituir o ambiente escolar.

A ESEQ dispõe de vários serviços e iniciativas. Ao nível dos serviços administrativos a escola dispõe de um gabinete de auxílios socioeconómicos e de secretaria; ao nível da alimentação dispõe de um bar, com uma oferta bastante variada e opções de alimentação saudável e um refeitório (com informação do aporte calórico de cada refeição); ao nível logístico dispõe de uma papelaria/reprografia que serve alunos e professores, denotando-se por vezes uma grande afluência e dificuldade em dar resposta a todos os pedidos; ao nível do apoio ao aluno dispõe de uma biblioteca, do Gabinete de Informação e Educação para a Saúde (GIES), que se conjugou facilmente com a disciplina de EF e atividades desenvolvidas em estágio, prestando apoio de várias formas, maioritariamente de logística.

Ao nível das iniciativas a escola dispõe de inúmeros projetos, tais como os Clubes, de onde se destacam o clube Europeu, o clube de Teatro, de Música, de Ciências, de Robótica e o Desporto Escolar, entre outros. Sendo uma escola com muita oferta e diversidade de atividades, o NE entendeu que o projeto de intervenção a realizar na escola (área 3) teria de ser muito pertinente e inovador, pois apesar das facilidades inerentes a uma escola aberta a iniciativas (apoios, poucas barreiras), teríamos barreiras ao nível de captação de participantes, devido ao tempo disponível para participar e até para escolher participar, sendo a oferta tão vasta.

2.3. A EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESEQ

A ESEQ conta com um grupo de Educação Física (GEF) de 11 professores e 3 professores estagiários. O GEF segue as orientações dos Programas Nacionais de Educação Física (PNEF), adaptando-os à realidade escolar em questão. Os documentos elaborados pelo GEF, nomeadamente os relativos à avaliação, são referentes às 3 áreas, atividades físicas e desportivas, aptidão física e conhecimentos. No entanto, na área dos conhecimentos identificam-se maiores lacunas, não havendo um programa específico e definição pelo GEF de que conteúdos transmitir por ano de escolaridade, podendo incorrer-se no erro de ensinar sempre o mesmo. Nos documentos consultados, os conhecimentos a transmitir são os mesmos desde o ensino básico até ao 12º ano, o que

poderá indicar que não se apostou ainda nesta área, o que poderá ser um desaproveitamento do potencial que esta área oferece e das necessidades dos alunos no decurso da sua escolaridade. O GEF tem um Protocolo de Avaliação Inicial (PAI) bem estruturado, seguindo as orientações de elaboração de um PAI: definição de objetivos para a etapa de avaliação inicial (AI), orientação para a organização da dinâmica das aulas de AI, definição da duração e do *roulement*, calendarização da etapa com os critérios de avaliação, indicadores e situações critério para mais facilmente destacar os aspetos críticos (Carvalho, 1994). No entanto, apesar de bem estruturado, o PAI apresenta uma discrepância entre todo o rigor para as áreas das atividades físicas e desportivas e aptidão física comparativamente à área dos conhecimentos, onde não são cumpridos os objetivos de um protocolo de avaliação, havendo apenas definição de objetivos gerais de avaliação dos conhecimentos, não sendo especificados os critérios e indicadores, nem elaboradas sugestões de instrumentos (“situações critério”) para aplicação.

O NE propôs-se elaborar um teste de avaliação inicial de conhecimentos, tarefa que não cumpriu, sendo que no decorrer das aulas de AI, fiz a avaliação da área dos conhecimentos através de questionamento no início e final das aulas, ficando com o panorama geral dos conhecimentos básicos da turma. No entanto, este procedimento não promove um dos factores-chave do ensino: a individualização. Não recolhi quais as principais lacunas ao nível dos conhecimentos de cada um, definindo como matéria a lecionar, o mesmo para todos. A ESEQ poderia atualizar o seu PAI, ao nível da área dos conhecimentos, podendo ser elaborado em GEF, um teste geral que permitisse abranger os conteúdos da disciplina, com uma matriz clara de forma a definir os critérios e os indicadores para corrigir o mesmo. Assim, os professores fariam uma avaliação mais competente das reais características da sua turma, e quais as prioridades de ensino-aprendizagem para a mesma.

Neste ano de estágio, o GEF sofreu algumas alterações, tendo saído da escola alguns professores que já faziam parte do grupo há muitos anos, e conseqüentemente tendo entrado vários professores novos, alheios às dinâmicas já existentes e com novas ideias, sugestões e valências. Assim, o clima sentido foi positivo, havendo também a procura por parte da maioria dos professores por uma construção de bom ambiente e troca de ideias, para um bom clima de trabalho. Como estagiária, senti-me muito bem recebida, tendo sentido abertura para pedir ajuda, observar aulas e trocar ideias, o que valorizou a experiência na escola e a introdução no ambiente escolar.

Ao nível dos recursos espaciais a ESEQ dispõe de 3 espaços para as aulas de EF, sendo 2 interiores e um exterior. No espaço exterior, o campo sintético, podem lecionar-se todas as matérias à exceção de dança, ginástica, voleibol, badminton e salto em altura. No Pavilhão, podem lecionar-se todas as matérias à exceção da ginástica de aparelhos e do futebol (decisão do GEF, de forma a preservar o Pavilhão). No Ginásio leciona-se preferencialmente ginástica de solo, de aparelhos e dança. A valência das instalações pauta-se pelas condições ideais para a prática de cada matéria. De qualquer forma, apesar de poder eventualmente não oferecer as condições ideais, poderão ser feitas adequações das atividades e progressões pedagógicas em qualquer espaço, se assim se justificar, dependente da turma, e das possibilidades que a mesma, em conjunto com o espaço e matéria, oferecem.

Ao serviço destes 3 espaços, a escola dispõe de 2 arrecadações, uma de acesso ao campo exterior e outra de acesso ao Pavilhão e Ginásio. O material de qualquer uma das arrecadações pode ser utilizado por qualquer professor, sendo que a divisão pelas duas arrecadações foi feita de forma a facilitar o transporte do material para o campo, havendo nessa mesma arrecadação apenas o material das matérias acima referidas como preferenciais para esse espaço. O material está em boas condições e é suficiente para, pelo menos duas turmas funcionarem em simultâneo.

Os recursos espaciais em conjugação com o *roulement* estabelecido permitem que apenas esteja uma turma por espaço, o que facilita o trabalho com a turma e potencia as valências e potencialidades de cada instalação.

O *roulement* é definido no início do ano, onde em cada semana uma turma está em 2 espaços, e troca um dos espaços de 3 em 3 semanas. Este sistema permite que cada turma esteja no máximo 3 semanas (3 aulas) sem ir a um espaço, estando de seguida pelo menos 6 semanas (6 aulas) no mesmo, o que permite uma sequenciação e regularidade dos estímulos, favorecendo a aquisição de aprendizagens, tal como definido no modelo por etapas, sugerido pelos PNEF.

2.4. NÚCLEO DE ESTÁGIO

O NE é constituído pelos 3 professores estagiários, pelo professor orientador de escola (OE) e pelo professor orientador da faculdade (OF). Estes são os principais intervenientes e participantes do ano de estágio, contribuindo para o desenvolvimento de todas as áreas do mesmo.

As principais atividades desenvolvidas pelo NE são a observação de aulas, a reflexão sobre as mesmas e a procura de soluções para os problemas encontrados ou para a melhoria de intervenção em qualquer das áreas de estágio. O NE desempenha um papel fulcral, sendo o meio privilegiado de partilha e aprendizagem e promotor de um bom clima de formação.

Num processo de formação, como é o estágio pedagógico, o contacto com a realidade que é a profissão, deverá ser mediatizado por peritos na área, que estejam ligados com a filosofia da instituição formadora (Onofre, 1996). Os orientadores são assim os guias da formação, onde a sua sabedoria constitui um meio para ajudar a colmatar as lacunas da formação inicial (FI). O orientador de escola detém uma visão mais prática, tentando inculcar e incentivar no estagiário o domínio rigoroso dos pressupostos básicos e a sua apropriação às necessidades do envolvimento, detendo uma grande influência na aquisição do Conhecimento Pedagógico do Conteúdo (Shulman, 1987). O orientador de faculdade, nem sempre presente, visa estabelecer a ligação entre a instituição de formação inicial e o contacto com a realidade (Escola), observando aulas periodicamente, fornecendo *feedback* (FB) sobre as mesmas, e dando um apoio mais incisivo nas áreas de cariz teórico, nomeadamente no projeto de investigação-ação. Assim, assegura-se que o processo seja o mais coerente possível, onde os formadores deverão seguir uma linha orientadora e conferir o seu contributo, de formas e estilos diferentes, característicos de cada um, de acordo com as suas valências e estilos. Ambos os orientadores assumiram um estilo de supervisão não diretivo (Onofre, 1996), conferindo ao estagiário o papel central, promovendo o autoconhecimento e a descoberta de novas soluções, sempre amparadas e sustentadas na reflexão feita em conjunto e na procura de bases fundamentadas.

Tal como cada professor orientador se caracteriza pelo seu estilo pessoal e de supervisão, cada professor estagiário vive o ano de estágio com determinada expectativa, resultante de aspirações, crenças, e interesses relativos à atividade profissional. Assim, torna-se fulcral que o processo de formação tenha em conta as características pessoais de cada formando, conferindo-lhe responsabilidade e “protagonismo em muitas fases do processo de formação” (Onofre, 1996). Este respeito pela individualidade em conjunto com um “clima de confiança e expectativa positiva, profissionalismo e apoio (cooperação)” (Onofre, 1996) tanto entre orientadores e formandos, como entre formandos, promove o desenvolvimento de sentimentos positivos associados à formação.

O NE da ESEQ pautou-se por um clima de cooperação e entreajuda, preponderante para o bom desenrolar de todos os processos de estágio. A mestria dos orientadores, e as diferentes valências dos estagiários, contribuíram, de formas muito diferentes, para uma construção/reconstrução de conhecimento, confrontação com dificuldades e constante procura de soluções.

2.5. O 10°C2

Neste capítulo apresenta-se a turma, principal meio de ação e fonte de formação do estágio pedagógico. Conhecer o contexto educativo, no que concerne os alunos e a suas características é o ponto de partida para um processo ensino-aprendizagem eficiente e pertinente. Um professor planeia, conduz e avalia para os seus alunos, com o objetivo que eles aprendam. Assim, qualquer ação/decisão pedagógica do mesmo só ganha propósito quando adaptada a cada turma, a cada aluno. Não cingindo às capacidades específicas da disciplina de EF, importa conhecer os interesses, gostos, perfis, expectativas e motivações dos alunos, quer perante a disciplina de EF, quer perante a escola, quer perante as suas vidas (hábitos de vida, agenda social). Para o estudo extensivo da turma e das suas características foi realizado o estudo de turma no início do ano. O estudo foi feito através das fichas de caracterização do aluno ministradas pela Diretora de Turma (DT) na sua aula, pelas fichas de caracterização do aluno específicas de EF elaboradas pelo NE e pelos testes sociométricos. Este estudo permitiu conhecer melhor a turma, levando à elaboração de estratégias de intervenção, quer gerais, quer para alunos específicos. Estas estratégias e conclusões do estudo foram apresentadas em Conselho de Turma (CT), para que todos os professores pudessem tirar proveito das mesmas e para que os problemas pudessem ser discutidos entre os mesmos, potenciando o trabalho cooperativo dos professores da turma através da partilha de dificuldades e sugestões de resolução.

O 10°C2 pertence à área científica de Ciências e Tecnologias, constituída por 28 alunos, dos quais apenas 23 estão inscritos na disciplina de EF, 9 rapazes e 14 raparigas. Participa ainda na aula de EF um aluno que já fez a disciplina, mas pediu para participar em conjunto com a turma. Uma das alunas da turma não é Portuguesa e não fala Português, tendo grandes dificuldades de integração e relutância em participar na aula de EF, devido em parte ao choque cultural. Um longo caminho foi percorrido com esta aluna, tendo a minha ação passado por cativá-la para a disciplina, tentando motivá-la.

Os testes sociométricos foram aplicados no início do ano, tendo sido debatido pelos estagiários que seria uma mais valia voltar a realizá-los no final do ano, para analisar as possíveis diferenças nos resultados. Sendo uma turma em início de ciclo, nova na escola, com alunos provenientes de escolas distintas, os resultados dos testes poderiam ser pouco conclusivos na medida em que os alunos não se conheciam ainda, e estariam a responder segundo primeiras impressões. Assim, a realização do teste a meio do ano ou no final poderia indicar alguma evolução nas relações estabelecidas e até potenciar ao longo do ano, estratégias de intervenção, nomeadamente respeitantes à formação de grupos. Destacaram-se nos testes claros casos de aceitação por parte da turma e um claro caso de rejeição. O caso de rejeição tornou-se evidente ao longo do ano, tendo sido tomadas medidas ao nível do CT, direção de turma, e contexto de aula.

Através das fichas de caracterização de aluno pôde aferir-se que a turma apresenta hábitos de vida muito sedentários, sendo que apenas 6 alunos praticam exercício físico em clubes e os restantes não praticam qualquer forma de exercício físico à exceção das aulas de EF. Nenhum aluno participa no Desporto Escolar (DE) pois os alunos pertencem ao horário da tarde começando as suas aulas ao mesmo tempo que todos os núcleos de DE. É, no geral, uma turma com fraca disponibilidade motora apresentando níveis baixos a todas as matérias, não tendo sido selecionadas matérias prioritárias (através dos dados recolhidos no decorrer da Avaliação Inicial – AI). No entanto a maioria dos alunos gosta de EF, sendo para alguns a disciplina preferida.

Apesar do nível geral fraco, denotava-se uma diferença significativa entre dois grupos, sendo um grupo com boas capacidade e bom potencial de aprendizagem e outro com muitas dificuldades. O facto de a maioria gostar de EF facilitou o trabalho com a turma, pois são alunos bastante cooperantes e participativos. Assim, ao longo do ano, foi necessário uma crescente e rápida diferenciação do ensino, aproveitando a capacidade de cooperação dos alunos para a formação de grupos e potenciação das aprendizagens.

3. Ser Professora de Uma Turma

Foi com entusiasmo e alguma euforia que recebi a minha primeira turma, o 10°C2. Todo o período entre o início do estágio e o início das aulas concretamente foi passado, tal como refere Lacey (1977) como uma “lua de mel” em que experimentava a exploração de uma situação nova, cheia de expectativas e desejos quiçá ambiciosos para o primeiro contacto com uma turma, com a certeza que tudo correria pelo melhor. Com a entrada

nas aulas sofri o “colapso entre os ideais missionários elaborados durante a fase de formação e a crua e dura realidade da vida quotidiana da sala de aula” (Veenman, 1984, citado por Flores, 1999), conhecido por choque da realidade. Muito factores foram determinantes para este choque e serão explicitados em detalhe nos capítulos que se seguem, no entanto aqueles que mais tiveram impacto em mim numa primeira fase terão sido principalmente o cariz da formação que tinha, muito teórica e com poucas soluções imediatas para a prática. Apesar de um início difícil, a FI permitiu-me ao longo do ano poder adaptar-me, desconstruindo e construindo novo conhecimento com o legado que possuía de base, contribuindo para a criação de soluções para os problemas que a prática (com prática entenda-se todas as tarefas de professor, e não apenas o contacto direto com os alunos) me confrontava. As dificuldades alteraram-se ao longo do ano, mas nunca cessaram, tendo evoluído de uma perspectiva da minha atuação para os efeitos da minha atuação e o impacto dela nos meus alunos, tal como sugerido por Teixeira e Onofre (2009).

Assim, a vida em sala de aula foi construída numa constante mudança, sendo a sua multidimensionalidade e imprevisibilidade (Siedentop, 2002) a maior dificuldade e desafio do ano de estágio.

Este capítulo destina-se então à descrição e análise das experiências de estágio mais significantes ao longo deste ano. Sendo que no meu entendimento ser professor não se cinge à sala de aula, este capítulo visa abranger todas as práticas que contribuíram para o trabalho com a turma, direta ou indiretamente. Inclui-se assim a experiência da semana professor a tempo inteiro (SPTI), as atividades desenvolvidas para a turma extra-aulas, e a DT.

3.1. Planear para conduzir, Conduzir para Planear. Avaliar, sempre.

Como primeira tarefa e primeira dificuldade conhecida e reconhecida pelos estagiários (Teixeira e Onofre, 2009) surge a avaliação inicial (AI), conciliando os primeiros contactos com a turma com a árdua tarefa de observar, registar, avaliar, sem no entanto esquecer de dar uma aula.

“Se desejamos que os nossos alunos realizem as aprendizagens que os conduzam ao seu desenvolvimento, é imprescindível começar por identificar as suas dificuldades e perceber as suas possibilidades!”

(Carvalho, 1994)

O protocolo de avaliação inicial (PAI) da escola serviu como base para todo o processo de avaliação inicial. Para a execução deste planeamento foram tidas em conta as orientações do PAI, o roulement dos espaços, e as orientações metodológicas dos PNEF, mais especificamente no que diz respeito ao período de tempo aconselhado para este período, que iria de 4 a 6 semanas. No plano foram definidos os objetivos, a distribuição das matérias e as principais estratégias para esta primeira etapa. Como objetivos principais de formação pretendia afirmar-me como professora da turma criando um bom clima de aula, conseguir dominar a gestão da aula principalmente ao nível da gestão do tempo (principal lacuna na minha condução, verificada nas situações de ensino simulado decorrentes da FI), e realizar uma avaliação imaculada, criteriosa e eficiente.

As primeiras aulas revelaram que apenas na relação interpessoal me sentia confiante e conseguia ter sucesso, provavelmente devido ao facto de ter tido sempre contacto com jovens desta idade no trabalho como animadora nas colónias de férias. Relativamente à gestão do tempo e organização da aula apercebi-me no decorrer da aplicação do plano, que o meu desconhecimento das possibilidades do espaço, e das várias formas de o utilizar levavam a um mau aproveitamento do mesmo, conduzindo a dificuldades de gestão a todos os níveis. As tarefas foram também geralmente desadequadas e demasiado complexas (ao nível da organização). Este dispêndio excessivo de tempo na organização da aula e em tempos de instrução, associado à inexperiência na condução de tarefas e à tentativa de dar uma aula corrigindo os alunos, levou a que não conseguisse fazer nenhum registo, chegando ao final com uma sensação imensa de fracasso onde nem tinha feito uma avaliação dos alunos, nem tinha dado uma aula. Esta avaliação dos alunos, tarefa que dá nome à etapa e base de todo o ano letivo, foi dificultada maioritariamente por deficiências ao nível do conhecimento do conteúdo (Shulman, 1987). Apesar de ao longo da FI serem abordados com frequência os PNEF, estes não são explorados ao nível da sua didática, sendo que todo o contacto que temos com a prática das modalidades está totalmente alheia aos níveis presentes nos mesmos. Assim a primeira dificuldade que senti foi uma total incapacidade de diagnóstico, identificando facilmente, tal como indica a literatura (Carvalho, 1994) os casos extremos, os “muito bons” e os “muito maus”, mas perdendo de vista a grande maioria da turma, o núcleo duro dos alunos que eu tinha pela frente, o que já contrapõe a mesma autora, que defende que o professor deve focar a sua atenção nos alunos mais difíceis de caracterizar, o que não sucedeu. Pouco domínio dos PNEF levava a que soubesse em que consistiam os níveis, mas não conseguia atribuí-los a um aluno, perdendo-me, assinalando critérios nas folhas de registo que se tornavam um bloqueio

na aula, e que no final não tinham sido conclusivos para o diagnóstico. Após reflexão e debate no NE, apercebi-me que teria de alterar de alguma forma os meus métodos, por forma a conseguir passar pela AI com sucesso. Como estratégias, passei a incluir no planeamento indicações para a avaliação dos alunos, tentando definir que alunos ia avaliar em que matéria, em que situação. Também a forma de registo se alterou, deixando de tentar preencher todos os critérios da grelha, passando a tentar identificar o nível do aluno. Esta identificação só foi possível após estudo autónomo dos PNEF, sugestão bastante assertiva e de carácter urgente feita pelo orientador de escola. Apesar de definidas as estratégias, por vezes não consegui avaliar os alunos que tinha pretendido, perdendo-me com outras tarefas.

“A Observação pedagógica consiste na recolha de informação sobre manifestações observáveis das situações educativas – portanto em situações de Prática de Ensino – conduzidas pelo próprio ou um par seu, utilizando sistemas de registo cujo grau de estruturação pode ser variável.”

Onofre (1996)

Outra ajuda fundamental na identificação dos níveis foi o debate em NE dos níveis atribuídos e o treino constante na atribuição dos mesmos, tentando identificar os níveis dos alunos no decorrer da observação das aulas dos colegas estagiários, e debatendo com eles os níveis dos mesmos.

A fraca capacidade de improvisação e adaptação faziam também com que pequenos condicionamentos em aula “arruinassem” os meus planos. A conselho do orientador de faculdade, ao longo do ano passei a tomar mais decisões pré-interativas, antecipando várias possíveis condicionantes da minha aula, criando soluções antecipadamente, evitando o efeito surpresa em aula, que poderia tornar uma aula boa, numa aula desajustada.

Além do diagnóstico, também a análise das potencialidades dos alunos, a sua reação aos FB's e diversos estilos de ensino, e tipo de tarefas importava para um posterior prognóstico. Esta análise foi pouco conseguida neste período, uma vez que retirei algumas informações gerais mas nada que viesse a influenciar o prognóstico dos alunos e conseqüente planeamento e condução ajustados.

A AI decorreu assim com bastantes dificuldades, proporcionais às aprendizagens. Cada aula permitiu um maior conhecimento dos alunos, das matérias, dos níveis e das dinâmicas de aula. Sabendo de antemão que um dos objetivos da AI é estabelecer rotinas e normas de funcionamento (Carvalho, 1994), as aulas passaram pelo estabelecimento de regras e sinais básicos de funcionamento. No entanto, numa futura experiência como professora pretendo intervir com muito mais afinco nesta vertente, considerando que o tempo “perdido” na definição clara destas rotinas leva a mais tempo ganho ao longo do ano e mais afastamento do professor das tarefas organizativas, podendo focar-se no acompanhamento das atividades. Deparei-me com rotinas pouco assimiladas, com poucos hábitos organizacionais por parte dos alunos e por muita tentativa da minha parte de “poupar” os alunos às mesmas, como por exemplo a montagem e desmontagem do material. Montava o material antes do início da aula, acabando muitas vezes a aula sem que o mesmo fosse desmontado, ficando eu no intervalo a desmontá-lo. O que desconhecia e aprendi tardiamente foi que se envolvesse os alunos neste processo, os tornaria mais autónomos, conhecedores do material e sua utilização e envolvidos nas tarefas organizativas da aula, o que contribuiria para a melhoria das questões organizacionais. No entanto a pressa e a constante “falta de tempo” para o que “realmente interessava”, que considerava as tarefas em si, levava-me repetidamente a desvalorizar esta dimensão e a excluir os alunos da mesma. Segundo Siedentop (2002) um dos modos de gestão da ecologia da aula consiste na preparação e implementação dos sistemas de instrução e gestão integrando o sistema social dos alunos. Sendo uma turma de ensino secundário, muito preocupada e ativa na vertente social, a forma de os incluir nas tarefas de gestão passou por esta característica. Ao longo do ano fui incluindo esta dimensão, onde a montagem do material passou a ser parte integrante do planeamento, onde eu já sabia que alunos o iriam fazer, tornando-os agentes ativos e facilitando a minha tarefa.

Ao nível dos conhecimentos não foi feita uma AI criteriosa nem objetiva. Uma das falhas identificadas no protocolo de avaliação inicial foi o facto de não haver situações de avaliação definidas para a área dos conhecimentos, havendo apenas a definição de temas gerais, atribuídos a toda a escolaridade, tal como referido no capítulo “Educação Física na ESEQ”. Esta lacuna indica que ainda não foi uma prioridade para o GEF estruturar a área dos conhecimentos, definindo metas a atingir por ano de escolaridade. Assim, por não haver protocolo, apenas aferi os conhecimentos através de questionamento não planeado e estruturado no início ou final das aulas, formulando uma ideia geral da turma. O planeamento feito para a área dos conhecimentos foi assim feito

com base nos conceitos definidos pelo NE para este ano, começando por conceitos base que posteriormente incidiam sobre a gestão da atividade física individual de forma a que os alunos comesçassem a criar competências de autonomia na prática e gestão da sua atividade física fora da escola.

“A avaliação inicial só faz sentido se pretendemos planejar em conformidade com os dados por ela revelados, ou seja, se assumirmos que é fundamental projectar o ensino de uma forma diferenciada, em função das efetivas necessidades dos alunos.”

(Carvalho, 1994)

O processo de planeamento trata-se de um prognóstico exposto num plano, que descreve como irão ser alcançados os objetivos a que se propõe, tendo em conta os procedimentos próprios do processo de ensino-aprendizagem. Segundo Alves (s.d.) este processo não termina com a execução do plano, devendo ser entendido como um processo contínuo e dinâmico, integrando mecanismo intrínsecos de autoavaliação que promovam adaptações constantes do mesmo. Destacam-se quatro tipos de planeamento sendo eles, o Plano Anual de Turma (PAT), o Plano de Etapa, o Plano de Unidade de Ensino (UE) e o Plano de Aula. A conceção dos planos garante que se forme uma unidade pedagógica coerente, baseando-se nos dados da AI, na constante Avaliação Formativa (AvF) e nos documentos orientadores da disciplina de EF, os PNEF e o Plano Plurianual da escola. Após o período de AI, foi imediatamente iniciada a construção do PAT, de forma a caracterizar a turma, definir os objetivos a longo e curto prazo e poder definir os objetivos específicos para as etapas, através da esquematização de objetivos intermédios para cada etapa e UE, calendarização das diferentes matérias a lecionar, breve caracterização dos espaços, estratégias e estilos de ensino e por último, a forma como iriam ser feitos os processos de avaliação (Formativa e Sumativa).

Como documento primordial de todo o processo, o PAT confirmou a utilidade da etapa anterior, a AI. A sua construção dissecou as falhas da etapa anterior, tendo sido um processo de construção bastante moroso e difícil. A definição de objetivos finais, o prognóstico final dos alunos, pressupõe que: o diagnóstico está bem feito; e que o professor consegue inferir o nível final a alcançar pelo aluno. O diagnóstico veio a comprovar-se errado em muitos alunos, em muitas matérias. No entanto, apenas no

decorrer da primeira etapa e ainda na segunda etapa pude aferir esses mesmo diagnósticos e corrigi-los alterando os objetivos e a periodização dos mesmo para aquele(s) aluno(s). A tarefa de prognóstico em si, representou desde início enormes dificuldades. Prever a evolução de um aluno revelou-se mais difícil do que o previsto, tendo no final do ano concluído com toda a certeza: fui ambiciosa e irrealista. A dado de exemplo, não me parecia possível nem desejável que um aluno que não possuísse o nível Introdutório a uma qualquer matéria, após um ano de trabalho, que eu desejava que fosse o mais adequado, individualizado e diferenciado possível, não atingisse esse mesmo nível, o nível mínimo dos PNEF. Assim, para todos os alunos diagnosticados com “Não Introdutório” foi prognosticado o nível Introdutório. Para além de me aperceber ao longo do tempo que um ano de trabalho não corresponde a muito tempo de trabalho com a turma, para aquela matéria, para aquele aluno, apercebi-me também que havia ignorado toda e qualquer diferença no potencial de aprendizagem de cada aluno. Não tendo conseguido aferir esse potencial, todos os alunos diagnosticados num nível tinham, para mim, o mesmo prognóstico.

As estratégias e estilos de ensino presentes no documento, procuravam também gerar progressiva autonomia nos alunos, que tinham poucas rotinas e poucos hábitos de trabalho. No entanto, este foi um dos objetivos que menos consegui implementar ao longo do ano, tendo conferido sempre pouca responsabilidade aos alunos e incluindo-os pouco no processo. Apenas no final da segunda etapa e terceira etapa consegui trazer os alunos para dentro da sua aprendizagem, o que condicionou o trabalho em aula e a sua motivação, como analisarei adiante.

Como referido anteriormente, o choque de realidade sentido, e um período inicial repleto de insucessos, mais do que aqueles que eu contava encontrar no estágio, diminuiu o meu sentimento de autoeficácia (Jardim e Onofre, 2009). No entanto, nunca entendi esses insucessos como indicadores de fracasso. A capacidade de lidar com a adversidade é uma capacidade decisiva, que nos permite lidar com os constrangimentos, descobrindo novas forças e oportunidades. O conceito de resiliência vem assim dar significado à adaptação positiva face a uma adversidade (Kaplan, 1999, citado por Infante, 2005). Para esta adaptação positiva contribuiu muito o clima vivido no NE, de aceitação do erro, e frequente e enriquecedor painel de discussão. Outras técnicas de supervisão tais como a preleção e demonstração por parte do OE (informativas) e as autoscopias, a observação (reflexivas) por parte dos estagiários (Onofre, 1996), tiveram

grandes repercussões na minha capacidade de superar as dificuldades, aceitando o erro como normal, e procurando melhorar.

Com o mapa construído, iniciou-se a construção e aplicação imediata do plano de 1ª etapa. No seu planeamento foram definidos, baseados no PAT, os objetivos, a distribuição das matérias pelas aulas, e as principais estratégias e estilos de ensino. Logo na sua aplicação foram facilmente identificados desajustamentos ao nível dos objetivos intermédios definidos para a mesma, pois o desconhecimento do conteúdo – o que ensinar?, e do conhecimento pedagógico do conteúdo – como ensinar? (Shulman, 1987), dificultava esta tarefa. Definir objetivos intermédios pressupõe que sabemos sequenciar as aprendizagens por forma a formarem sequências lógicas e coerentes que promovam a natural evolução dentro de cada nível. No PAT, os objetivos intermédios vieram a revelar-se inadequados e desajustados. No decorrer da primeira etapa cheguei a essa mesma conclusão através do crescente conhecimento das matérias, de maior conhecimento e domínio em todas as dimensões do ensino e de uma maior capacidade de acompanhamento na tarefa e conseqüente diagnóstico do estado dos alunos.

Como já referido, a supervisão pedagógica definiu-se neste ano como não diretiva, estimulando o “desenvolvimento do auto-conhecimento do professor nos planos pessoal e profissional” promovendo a reflexão sobre os problemas identificados na prática (Onofre, 1996). Após exposição e solicitação de ajuda ao OE, perante o confronto com esta dificuldade, foi-nos proposto elaborar, no final da 1ª etapa, um documento com definição dos objetivos e sequenciação dos mesmos com as situações de aprendizagem e progressões pedagógicas mais adequadas para lá chegar. Este documento, como que uma sebenta, estruturou e orientou o estudo autónomo de cada matéria, e em conjunto com o OE foram clarificadas as dúvidas e esquematizados os conceitos que se encontravam desorganizados e/ou desconhecidos. Este documento veio a favorecer o planeamento e a condução de ensino na 2ª etapa, onde o conhecimento das matérias e o conhecimento das formas de as trabalhar, associados a um maior conhecimento dos espaços e a um maior conforto geral relativo a todas as dimensões de ensino tornou o processo ensino-aprendizagem mais fluido e notoriamente mais eficaz, o que aumentou conseqüentemente o meu sentimento de auto-eficácia.

No decorrer da 1ª etapa foram sendo feitas várias alterações ao nível do planeamento. Inicialmente pretendia simplificar o plano, com a crença que seria mais prático. No entanto, este foi-se tornando mais complexo à medida que se verificou mais necessário. O principal guia para a alteração do planeamento foi a própria condução. Ao

deparar-me com inúmeros problemas e situações inesperadas no decorrer da aula, o que dificultava a condução da mesma, apercebi-me, após sugestão do OF, que era necessário, para mim, pensar mais na aula no seu planeamento. As aprendizagens dos alunos estão dependentes de uma cadeia de decisões a três níveis: pré-impacto, impacto e pós-impacto. As decisões de pré-impacto dizem respeito aos pensamentos e decisões que guiam a intervenção do professor, aquelas que conferem sentido à sua conduta. As decisões de impacto dizem respeito aos pensamentos e decisões tomadas no momento, em interação com os alunos em aula. Na fase de impacto, o professor orienta-se pelas decisões anteriormente pensadas e tomadas, podendo no entanto deparar-se com imprevistos ou condicionantes que fazem com que tome diferentes posições e decisões. Por último, as decisões de pós-impacto representam os pensamentos após a aula, que permitem ao professor refletir sobre as decisões tomadas (Januário, 1996). As decisões de pré-impacto passaram assim a contar com mais tempo dedicado às mesmas, aliando aos objetivos de aula, os objetivos de formação (presentes no plano de formação) que pretendia ver resolvidos com maior urgência. Assim, se almejava melhorar o meu posicionamento em aula, deveria planeá-lo para todos os momentos. Se para um professor experiente, planejar em detalhe poderá não ser tão necessário, visto que já terá automatizados os mecanismos de condução, e conhecimento de várias soluções para diversos problemas, para mim tornara-se urgente. O planeamento do posicionamento permitiu pensar sempre onde estaria e como circularia, sendo que por vezes até condicionou a montagem da aula, por me deparar com determinadas condicionantes do meu posicionamento, em que em alturas de instrução poderia não conseguir ver todos os alunos e ser vista por todos. Assim, e com o posicionamento planeado, foi mais fácil corrigir e melhorar este parâmetro, sabendo de antemão onde ia estar e porquê. O posicionamento facilitou também o controlo à distância, pois estava sempre a ver todos e mais facilmente intervinha com FB ou controlo da tarefa, se denotava algum comportamento fora da tarefa.

O posicionamento acabou então por ser um mecanismo de prevenção de disciplina. Segundo Siedentop (1983), a disciplina pode ser abordada segundo duas perspetivas, prevenção e/ou remediação. O autor defende que para promover disciplina é necessário que esta resulte de um compromisso positivo entre todos e que a sua memória e evocação são essenciais. Apenas quando este compromisso é desrespeitado, o professor tem a necessidade de reagir, garantindo sempre que controla a verdade na descrição e nas causas, que os alunos conheçam as consequências, garantindo a não reincidência e que os castigos não interfiram com o prazer pelas aprendizagens. Ora o

posicionamento permite que o professor possa controlar a turma, particularmente os alunos mais agitados, sem precisar de intervir diretamente. Um bom posicionamento cria uma sensação de onnipresença na aula, tendo os alunos a noção que o professor os pode ver sempre e tendo portanto mais cuidado na sua ação.

Segundo o mesmo autor, a disciplina não deve ser vista como um condicionamento e limitação à ação dos alunos. Pelo contrário, um nível adequado de disciplina está na base de um clima adequado de aprendizagem, otimizando-se assim, as condições de aprendizagem e tornando as aulas mais agradáveis para professores e alunos. A função de um professor passa também por intervir na formação pessoal, no que concerne à humanização e socialização dos alunos, passando normas de estar em grupo. A disciplina é assim um elemento essencial, que permite aos alunos adquirir componentes de personalidade importantes como o autocontrolo, autoconfiança, persistência e tolerância à frustração. Há dois tipos de comportamentos que importa distinguir: comportamentos fora da tarefa e comportamentos de desvio. O comportamento fora da tarefa representa um aluno desatento, que não está a participar, mas que não incomoda os colegas. Para este aluno devem ser levadas a cabo chamadas de atenção e provavelmente estratégias de motivação para a prática. O comportamento de desvio é um comportamento que influencia os outros e impede ou prejudica a continuação da atividade para um ou mais colegas. Na minha turma, os comportamentos fora da tarefa surgiam de vez em quando, e os de desvio muito raramente. Os comportamentos de desvio prendem-se com alunos que têm dificuldade em obedecer rapidamente, como é o caso das reuniões para nova instrução. Algumas vezes permaneciam a fazer algo, mesmo sabendo que se estava à espera para a instrução. Algumas estratégias foram levadas a cabo, tais como conversas com o aluno e incentivo para que a reunião, por exemplo, fosse rápida, antes do início da aula, para que o aluno já tivesse essa pressão. No geral a turma era bastante cooperante e não apresentava comportamentos preocupantes. Relativamente aos comportamentos fora da tarefa, penso que muitas vezes estes se devem a um planeamento deficitário da organização da aula, sendo que a par com a melhoria da organização da aula, os comportamentos fora da tarefa foram também diminuindo.

O OF teve um papel preponderante na gestão do planeamento, onde promoveu que o fizéssemos com o maior detalhe possível, prevendo todos os constrangimentos, e suscitou uma alteração na forma como víamos as situações de exercício e do tempo de prática dos alunos. Quando organizamos uma aula, contemplamos, por exemplo, 8

minutos para um grupo numa estação. Ao definirmos este tempo, e tendo em conta a tarefa a realizar, torna-se necessário perceber qual será o tempo de prática dos alunos. Senão vejamos: s

e for uma situação analítica, por vagas, então os alunos poderão ao fim dessa rotação fazer 2/3 repetições do exercício. Se aquele era o espaço e o tempo para suprir as necessidades daqueles alunos para aquela matéria, teria então sido bem planeado? Fazer 2/3 vezes por aula, surtiria efeitos nas aprendizagens a curto e longo prazo? Esta questão leva de volta à questão do conhecimento pedagógico do conteúdo. Como levar aquele aluno, para aquele objetivo? Esta preocupação, aliada à elaboração da sebenta das progressões foi gradualmente levando a mais tempo de prática dos alunos, mais direcionados para as suas necessidades. O planeamento alterou-se assim, na medida em que tive de “planear, diferenciando o ensino e adaptando o planeamento às características dos alunos e dos grupos de alunos, o que torna complicada esta tarefa de planear as aulas ou as unidades de ensino.” (Teixeira e Onofre, 2009).

A passagem de planos de aula para planos de UE facilitaram muito a tarefa de planeamento, mas só foram conseguidos depois de adquiridos os princípios de um bom plano de aula e de bem dominada a dimensão organizativa pelo professor. O plano de UE representa um misto entre um plano de aula e um plano de etapa, onde é necessário ter em conta os conteúdos a lecionar, o tempo de aula, os materiais bem como as diferentes estratégias, todo o processo de ensino e tendo sempre em vista o objetivo final. Ao início, mesmo as UE foram sendo alteradas com frequência, sendo difícil o desapego ao tradicional plano de aula em que tudo mudava de aula para aula. Foi difícil encontrar uma estrutura de aula que se mantivesse durante 3 aulas, mas que fosse ao mesmo tempo flexível e pudesse incluir diversos exercícios ou situações, sem alterar a organização e o funcionamento base da aula. Penso que os alunos reagiram muito bem à alteração do formato, tendo criado mais normas organizativas, sendo mais capazes de gerir eles próprios a organização da aula, permitindo que eu me desprendesse destas tarefas, para intervir mais na aula.

A maior dificuldade sentida no planeamento foi sem dúvida diferenciar o ensino, sendo que só no final desta 2ª etapa consegui interiorizar que diferenciar o ensino não significa segregar o ensino, e é possível diferenciar dentro da mesma atividade, não tendo de fazer grupos de nível sempre e para qualquer matéria. É necessário conhecer as potencialidades das matérias e a sua relação com as potencialidades dos alunos. Outra dificuldade foi o facto de ir vivendo o ensino sem pensar nos objetivos finais.

Algumas situações de ensino foram sendo feitas sem pensar, muitas vezes, em qual o objetivo final a atingir, perdendo-se a pertinência das tarefas. A utilização de muitos exercícios analíticos com pouca contextualização para o jogo, representou muito da 1ª etapa e parte da 2ª etapa de formação. Isto deveu-se mais uma vez a ideias pré-concebidas de aula e ao fraco domínio dos PNEF, sendo mais difícil para mim corrigir elementos em jogo, do que em situações analíticas. Incorri aqui no erro de apostar muitas vezes no ensino dos elementos técnicos na técnica em si, quando as técnicas específicas dos jogos desportivos coletivos são “estruturas múltiplas” (Anton, 1990, citado por Ribeiro e Volossovitch, 2004). Este conceito significa que não é possível executar isoladamente elementos técnicos. Ribeiro e Volossovitch (2004) defendem que “um remate, por exemplo, só assume uma identidade própria, quando acoplado à precisão (capacidades coordenativas), à potência (capacidades condicionais) e à oportunidade da ação (capacidades táticas)”. Este foi um erro comum na 1ª etapa de formação, que fui tentando colmatar na 2ª etapa. Na 3ª etapa foram feitas mais situações de jogo e mais intervenção pertinente da minha parte face às mesmas. No futuro, entendo que não devo ignorar ou menosprezar o objetivo final, pois os exercícios só tomam significado pelos alunos quando estes os entendem úteis para a situação formal final. A aproximação, dentro do possível, deve ser sempre feita, de forma a não perder o rumo, e desenvolver de forma eficiente as aprendizagens.

Com a individualização em mente, incorri muitas vezes na formação de grupos de nível homogêneos dentro de si, justificando que trabalhando cada aluno para os seus objetivos seria uma mais valia para os mesmos e um passo em frente na diferenciação. Considerava ainda que se promovesse a formação de grupos heterogêneos estaria a atrasar as aprendizagens dos alunos com maior potencial. Esta opção levou a que os grupos dos alunos mais fortes evoluíssem mais rapidamente, mas os grupos de alunos mais fracos estagnassem e desmotivassem. Apenas a meio da 2ª etapa, após observação de uma aula dada pelo OE, me apercebi que podia formar grupos heterogêneos em aula, não significando que os alunos lá ficassem o tempo todo nem que a tarefa fosse sempre a mesma. Assim, criei uma aula em que os alunos mais fortes “circulassem” entre o seu grupo de nível e os níveis mais fracos, no voleibol, possibilitando que ajudassem os alunos mais fracos e participassem também nas tarefas do seu grupo de nível. Mais uma vez surpreendi-me com a constatação de que os alunos mais fracos evoluíram mais nessa aula, do que em todo o ano até ali. Apercebi-me então que a formação de grupos, e a tomada de decisão relativamente a qualquer estratégia e estilo de ensino, deve ter em conta os conteúdos a que se aplicam. Esta

operacionalização também foi apenas possível após a dimensão organizativa já estar estabelecida, sentindo-me mais capaz e mais ambiciosa em termos de organização de aula, tornando-a mais complexa dentro do simples.

Tornando a aula mais complexa, tive também a necessidade de aumentar o tempo de prática dos alunos. Se inicialmente a minha instrução era muito longa, demorando muito tempo na preleção inicial, na 2ª e 3ª etapas esta passou a ser mais longa na primeira aula de cada UE, e posteriormente recorria mais ao questionamento para verificar que sabiam os objetivos, reforçando ao longo da UE os objetivos principais e os aspetos críticos de cada tarefa. Aliado e fazendo parte da Instrução, surge a informação de retorno, o Feedback (FB) pedagógico.

“O conceito de feedback pedagógico é definido como um comportamento do professor de reação à resposta motora de um aluno ou atleta, tendo por objectivo modificar essa resposta, no sentido da aquisição ou realização de uma habilidade”

Fishman & Tobey (1978) citado por Rosado (2009)

Esta informação pretende esclarecer o aluno relativamente à sua execução, de forma a melhorá-la. Esta informação vai de encontro a uma prestação modelo, onde se pretende que o aluno chegue. A emissão de FB é um dos fatores determinantes para a eficácia do ensino, e para tal esta deve ser frequente e pertinente. Deve ser dado a todos os alunos de forma clara e objetiva centrando-se nos principais erros e nas formas de os corrigir. O FB deve ser administrado imediatamente a seguir a ação motora ou no decorrer desta, de forma a que os alunos possam beneficiar do mesmo e poder corrigi-lo no momento. É difícil administrar FB a todos os alunos e sempre em momento-chave, quando uma turma tem tantos alunos, com dificuldades diferentes e um professor inexperiente tem de se preocupar com tantas tarefas em simultâneo. De entre os vários tipos de FB, este podem variar consoante o seu objetivo (avaliativo, prescritivo, descritivo, interrogativo), a sua forma (auditivo, visual, quinesfésico, misto), a sua direção (aluno, grupo, classe) e a sua afetividade (positivo, negativo) (Sarmiento et al., 1998). De acordo com a aula filmada realizada durante a 1ª etapa, os meus FB eram maioritariamente prescritivos, auditivos, individuais e positivos. Ao longo do ano tentei emitir mais FB misto, de forma a aliar a informação auditiva à demonstração, e quinesfésico (ao nível do voleibol e da ginástica principalmente) quando necessário. Consegui também deixar de dar FB por “obrigação”, pois este tendia a ser desvalorizado e a não surtir qualquer efeito nas aprendizagens. Apercebi-me que para emitir muito FB, é necessário que haja

também muita observação e principalmente, observação eficaz, olhando para o que interessa. A principal dificuldade a este nível passou pela emissão de FB de qualidade, sendo que a descrição ou a prescrição não eram muitas vezes pertinentes e careciam de mais conhecimento da matéria e da forma de corrigir o erro; e de FB à distância, com vista a garantir o controlo da turma e a fornecer FB de qualidade não apenas aos alunos que se encontravam perto de mim. A emissão de FB de qualidade foi sendo conseguida com o crescente domínio das matérias e da sua didática, sentindo-me progressivamente mais capaz de entender o que se estava a passar e de identificar o erro e saber corrigi-lo. O estudo autónomo, o trabalho interpares e a preleção do OE, foram cruciais para a melhoria desta dimensão. O maior conhecimento dos alunos, acompanhando a evolução das suas capacidades, permitiu também melhorar o FB, tonando-o mais individualizado e pertinente.

Sempre inerente a todas as tarefas de planeamento e condução estive a avaliação formativa (AvF). Só através da utilização desta avaliação é possível diferenciar o ensino e incluir os alunos nas aprendizagens. Segundo Harlen (2006), a AvF, tem como objetivo assegurar a qualidade e a melhoria da aprendizagem, utilizando os resultados como guia para a tomada de decisão, focando-se nos objetivos da aprendizagem, tendo como função providenciar feedback para a melhoria, e ocorrendo durante o desenvolvimento das operações. Segundo o mesmo autor, a avaliação sumativa visa proporcionar um juízo de valor sobre o objeto avaliado, utilizando os resultados para determinar o sucesso ou insucesso e promover a compreensão sobre o fenómeno avaliado, focando-se em projetos concluídos, tendo como função informar sobre a qualidade do objeto avaliado e ocorre depois do processo concluído.

No final da AI e elaboração do PAT foram entregues aos alunos fichas com os seus resultados e dados recolhidos, procurando intervir assim na primeira forma de AvF, informando os alunos e os seus encarregados de educação (EE) de forma a promover a “articulação entre os intervenientes no processo de avaliação” (Jacinto, 1984). Apesar desta estratégia, penso que apenas me consegui apropriar da AvF no final da 2ª etapa.

A primeira prova que tive de que a minha AvF estava a ser ineficaz foi uma aula, no final da 1ª etapa, onde utilizei fichas de autoavaliação para averiguar em que ponto se situavam os alunos relativamente às suas aprendizagens. Surpreendeu-me que se encontrassem totalmente alheios à realidade, situando-se muito distantes do ponto em que se encontravam. Daí retirei apenas uma conclusão: estou a proceder de forma extremamente incompetente. Segundo Carvalho (1994) o aluno deve participar no

processo avaliativo, na medida em que através dele “toma consciência das suas limitações e possibilidades, sabe concretamente o que se espera dele (...) e compromete-se com o processo de ensino-aprendizagem, podendo participar em compromissos pedagógicos com colegas e professor (...)”. Ora, eu não estava a incluir os meus alunos no processo, ou estaria a fazê-lo de forma ineficaz, o que me fez pensar nas principais lacunas da minha ação e procurar soluções. No decorrer da 2ª etapa passei a criar fichas que identificavam os alunos em cada nível, com os objetivos para aquela UE. Todas as aulas, no decorrer da instrução inicial informava os alunos do nível em que se encontravam e dos objetivos a cumprir naquele conjunto de aulas. Como instrumento de recolha de informações para a orientação do processo utilizei as grelhas de registo da AI. Este processo verificou-se pouco viável, pois era moroso e difícil de utilizar dada a grande quantidade de critérios e indicadores. O passo seguinte, dada a ineficácia do anterior, passou por outro tipo de registo através de “anotações simples do tipo “faz/não faz”, “sim ou não”, acompanhados de informações importantes relativas às dificuldades diagnosticadas” (Carvalho, 1994), tendo criado assim fichas diferentes para cada matéria com os objetivos daquela UE e apenas indicadores de “faz/não faz”. Esta foi a estratégia adoptada para todas as matérias. A minha principal falha foi não planear até muito tarde (final da 2ª etapa) quem ia observar, fazendo sempre registos pouco pertinentes e normalmente de alunos fáceis de identificar, demorando mais tempo a certificar-me de todos, comprometendo assim a adequação às reais necessidades dos alunos.

Ainda na 2ª etapa consegui por fim delinear e operacionalizar uma estratégia que potenciou em muito a integração dos alunos no processo, facilitando o registo e o acompanhamento das atividades. As aulas de ginástica, que decorriam no ginásio possibilitavam um maior controlo da minha parte, mas tinham o problema de os alunos desmotivarem com facilidade, problema sempre atribuído aos mesmos, por não gostarem da matéria e por terem níveis de desempenho fracos. Reconhecendo que “o sucesso dos alunos na aprendizagem está dependente do desempenho do professor” (Onofre, 1995) fui alterando as formas de gerir esta aula. Assim, cada grupo de trabalho possuía uma ficha identificando o nível que se encontrava a trabalhar e quais os elementos que já tinha cumprido e faltavam cumprir. Para os elementos que faltavam cumprir dei a indicação no início de cada aula que partia deles chamarem-me para eu confirmar que o elemento estava bem feito, podendo eles “riscar” os elementos, até concluir o nível. Isto gerou uma mudança radical no empenho em aula, estando os alunos muito mais empenhados em fazer os elementos, de forma a concluir o nível. Denotei então uma melhoria significativa no clima aluno-matéria, o parâmetro do clima menos conseguido

até então. O clima alunos-matéria melhorou significativamente quando a AvF foi melhor executada. O facto de o aluno saber onde está, onde deve chegar, e o porquê daquele exercício, levou a um maior empenho nas tarefas. Assim, à medida que os alunos iam solicitando eu ia escrevendo nas folhas deles notas como “aperfeiçoar” quando um aluno já fazia o elemento mas com algumas incorreções ou “confirmar” quando me apercebia que não sabia se o aluno já fazia ou não. Isto levou a que fossem os alunos a promover a AvF, facilitando essa minha tarefa, e trazendo os alunos para o seu processo aumentando significativamente a sua motivação. Esta estratégia surtiu enormes efeitos nos alunos, no entanto nunca consegui operacionaliza-la de igual forma para os jogos desportivos coletivos. A dinâmica da aula fez com que me limitasse a informar os alunos dos seus níveis no início de cada aula, o que não fazia com que aumentassem os seus níveis de motivação. Apesar de os informar, faltava que eles pudessem sentir o mesmo que sentiam na ginástica, o desafio e a urgência para superar determinado objetivo e vê-lo confirmado, contribuindo para a sua evolução. Assim, apenas verifiquei o aumento do entusiasmo e motivação quando no final do 2º período e início do 3º, lhes entreguei uma ficha com os níveis em que se encontravam, e as prioridades últimas de desenvolvimento para cada um, para que pudessem melhorar a sua nota. Os alunos interessaram-se e quiseram saber mais sobre o que lhes faltava cumprir, como o fazer e até “cobravam” mais tempo para aquela matéria, que era para eles mais prioritária. Apercebi-me então que deveria ter tomado medidas neste sentido mais cedo. Como estratégia futura, penso que ter expostos, colados na parede por exemplo, folhas semelhantes às da ginástica indicando os níveis em que se encontram, com o que já cumpriram e falta cumprir, poderá acrescer motivação aos alunos nas restantes matérias. Assim os alunos poderão ser testemunhas da sua evolução, verificando quando cumprem ou não o objetivo, interessando-se por ver o seu nome com outros objetivos na folha da aula seguinte.

3.2. Contributos para a aula

3.2.1. Semana de Professor a Tempo Inteiro

A vivência do trabalho com a minha turma permitiu aprender muito sobre todas as dimensões do ensino e principalmente sobre mim. Mas teriam as aprendizagens sido iguais com outra turma completamente distinta? A Semana de Professor a Tempo Inteiro (SPTI) permite aos estagiários vivenciar uma semana em horário completo, gerindo turmas diferentes, de anos de escolaridade diferentes, em escolas diferentes (a ESEQ

tem apenas 3º ciclo e secundário, pelo que as aulas do 2º ciclo foram dadas nas outras escolas do agrupamento).

A maioria dos professores não forneceu plano de aula nem quaisquer indicações para a sua lecionação, à exceção de uma turma porque se tratava de uma turma com elevados índices de indisciplina. Desta forma apliquei nas primeiras aulas com cada turma, aulas semelhantes às que estava habituada a lecionar para aquelas matérias. A partir destas aulas ganhei uma maior noção de qual o desafio que um professor enfrenta, tendo de se adequar e adaptar a tantos contextos diferentes.

Apercebi-me que quanto mais baixo o ano de escolaridade mais cuidado deve ser tido ao nível da dimensão instrução e disciplina. Se para o ensino secundário, o estilo democrático é mais pertinente, nos ciclos mais baixos, é necessária uma instrução mais clara e objetiva, com a definição das medidas organizativas bem claras e definidas e um forte acompanhamento da prática da turma, garantindo que estão sempre a ser observados e que os comportamentos não passam despercebidos.

As turmas que mais me desafiaram foram as 2 turmas de 3º ciclo. A primeira, de 7º ano, por ser uma turma composta por 30 alunos, bem conhecidos por mim por alguns estarem envolvidos nos núcleos de desporto escolar e serem jovens muito irrequietos, tendo muitas queixas dos professores, ao nível disciplinar. Para esta turma tive de adequar o meu planeamento, pois o planeamento para 24 alunos (a minha turma) e para 30 alunos é bastante diferente, sem mencionar a idade dos alunos, que implicava menos autonomia nas tarefas. Para tal, planeei uma aula em que comesçassem os alunos todos a fazer o mesmo, e à medida que comesçassem determinadas estações, os alunos iam progressivamente iniciando as suas tarefas. Precisei de estar constantemente a chamar a atenção aos alunos mais problemáticos devido a comportamentos fora da tarefa, e tendo feito uma estrutura algo elaborada, com muitas tarefas a decorrer ao mesmo tempo, os alunos precisavam de reforço do objetivo e da organização da tarefa, solicitando muito a minha presença, pelo que me perdi na dimensão organizativa. Assim, apesar de ter cumprido o plano de aula, senti que as aprendizagens dos alunos não teriam sido significativas na minha aula, pois o tempo decorrido entre instrução e prática, e a falta de acompanhamento nas tarefas, levou a que os alunos não tenham tido muito FB da minha parte.

A experiência com o 8º ano foi marcante, visto que a turma era muito problemática, sendo constituída por muitos alunos repetentes e tendo claros casos de

indisciplina. Para este caso foi-me feita a caracterização da turma pela professora, pelo que fui observar uma aula antes da experiência de SPTI, por forma a perceber a situação. A aula foi caótica com claros comportamentos de desvio a acontecerem inúmeras vezes, por quase todos os alunos. Esta visão consistiu no segundo choque de realidade deste estágio, voltando a preocupar-me com a condução de ensino que iria suceder na semana seguinte.

Entendi que numa turma problemática, deveria haver uma grande tensão na relação professor-aluno, já que os alunos não se mostrariam dispostos a reconhecer a autoridade do professor. Segundo Dayrell (2007) “se antes a autoridade do professor era legitimada pelo papel que ocupava, constituindo-se no principal ator nas visões clássicas de socialização, atualmente é o professor que precisa de construir a sua própria legitimidade entre os jovens”. Assim, decidi que teria de conquistar os alunos fora da sala de aula. Nos intervalos e em conjunto com os colegas de estágio interagi bastante com os alunos mais problemáticos da turma, criando um bom clima e pontos comuns. As duas aulas que dei, uma no ginásio, outra no pavilhão, correram de formas muito distintas. A matéria de dança, para meu espanto foi aceite e tornou-se uma aula até dinâmica, tendo a sorte de os alunos mais problemáticos gostarem bastante da matéria. Também o facto de ser um espaço mais pequeno, permitia um maior controlo da turma. Já na segunda aula, no pavilhão, recorri muitas vezes ao ensino recíproco, pedindo participação aos alunos problemáticos, que com o peso da responsabilidade, incorriam menos vezes em comportamentos de desvio. Ainda assim, a aula correu com inúmeros comportamentos de indisciplina, perdendo muitas vezes o controlo geral da turma. O facto de haver inúmeros focos de conflito, de eu não saber o nome dos alunos, e de vários alunos não estarem a fazer aula, estando nos mais variados comportamentos, todos eles perturbadores do bom funcionamento da aula, dificultaram em muito esta questão. No final da aula entendi as preocupações da professora e senti-me mais cansada do que no decorrer de toda a SPTI.

Esta semana foi extremamente desgastante, mas muito motivante, tendo-me apercebido que gostaria que fosse esta a minha atividade futura. As adaptações que tive de fazer para as diferentes turmas, as alterações necessárias no decorrer das aulas, e a análise posterior, revelaram-se importantes para diferentes abordagens e experiências com a minha turma, tendo inovado no processo organizativo e de instrução. Proporcionou também uma maior integração no contexto escolar, onde passei a conhecer mais alunos,

e estes passaram a ver-me como professora e a interagir comigo na escola, sentindo-me parte integrante e uma real professora na escola.

3.2.2. Socialização fora de horas

Para além da SPTI, outro grande evento teve uma importância extrema na condução de ensino com a minha turma, um dia na praia com aula de surf e torneios desportivos com as turmas dos 3 estagiários. No decorrer do ano letivo, os vínculos afetivos foram aumentando entre mim e a turma, pois a relação acabava por ser próxima devido em parte à proximidade das idades e a uma cultura juvenil ainda muito coincidente entre professora e alunos.

“Para aprender, necessitam-se dois personagens (ensinante e aprendiz) e um vínculo que se estabelece entre ambos. (...) Não aprendemos de qualquer um, aprendemos daquele a quem outorgamos confiança e direito de ensinar”

Fernández, 1991 citado por Tassoni 2000

Segundo Tassoni (2000), toda a aprendizagem está repleta de afetividade. Assim, na aprendizagem escolar, “a trama que se tece entre alunos, professores, conteúdo escolar (...) não acontece puramente no campo cognitivo. Existe uma base afetiva a potenciar essas relações”. O dia passado na praia fortaleceu muito a relação com os alunos. Os alunos viram os seus professores num registo mais informal, onde foram muitos os momentos de convívio, de maior abertura e de participação conjunta nas atividades. Experiências novas e desafiantes e ambiente positivo marcaram este dia passado na praia, onde os alunos participantes retiraram boas experiências relativas a prática desportiva e a uma maior socialização entre pares.

Segundo Dayrell (2007) a “os alunos parecem vivenciar uma dimensão educativa importante em espaços e tempos que geralmente a Pedagogia desconsidera: os momentos de encontro, da afetividade, do diálogo”.

Assim, esta atividade visou o aumento do sentimento positivo associado aos professores da disciplina e à prática desportiva, tendo contribuído para a riqueza pedagógica através do “prazer, para o reforço da auto-estima, (...), para o fortalecimento do sentimento de grupo entre os alunos e os professores”, apontando também para o potencial da escola como “espaço de cultura e lazer” (Dayrell, 2007).

Acredito, tal como o autor supracitado, que a escola deve promover a formação ampla do indivíduo, através do seu desenvolvimento como ser social que é. O acesso a diferentes experiências sociais e culturais podem e devem ser meio para que o aluno possa desenvolver-se. Apesar de conhecidos os argumentos, a escola continua a menosprezar este tipo de atividades, tendo tido algumas barreiras na organização desta atividade, entre elas, problemas levantados devido aos alunos perderem aulas de outras disciplinas. Analisando os efeitos positivos da ação, e visto que ela ocorreu já no 3º período, numa futura experiência optaria por realizá-la no início do ano, com todos os professores da turma, de forma a potenciar este tipo de sentimentos e que todo o grupo docente pudesse sentir os efeitos na prática desta sessão.

3.3. Ser Diretora de Turma

Uma mais valia deste estágio pedagógico é que nos permite vivenciar e aprender todas as tarefas inerentes à função profissional de professor. Esta parte da formação é relativa à relação com a comunidade e pretende desenvolver competências em dois âmbitos de intervenção. O primeiro refere-se à identificação das principais características do 10ºC2, destacando as particularidades sociais e culturais, psicológicas e de aprendizagem dos seus elementos, explicitando as suas implicações para a intervenção junto da mesma (Estudo de Turma). O segundo âmbito diz respeito à Direção de Turma (DT) e ao Conselho de Turma (CT) que se refere a todas as atividades inerentes às mesmas.

A elaboração do Estudo de Turma, tal como já referido no capítulo “O 10ºC2” baseou-se na ficha individual do aluno (Direção de Turma) e na ficha de caracterização do aluno (Educação Física). Este estudo incluiu também o estudo sociométrico, já descrito anteriormente. A recolha de todas estas informações permitiu uma ação mais direcionada a estas características, nomeadamente na formação de grupos ou necessidades específicas dos alunos e cuidados a ter relativamente a estas. A caracterização de turma, é uma das competências da DT, e também uma tarefa de estágio, pelo que esta tarefa ficou inteiramente a meu cargo. Esta caracterização e o estudo foram apresentados na reunião de avaliação dos professores do 10ºC2, onde foram debatidos/comentados os resultados, que penso terem sido úteis para todos os professores. Os professores mostraram-se interessados intervindo durante a apresentação com comentários e partilha de opiniões. Esta tarefa é de grande utilidade para todos, visto que apresenta detalhadamente todas as características da turma, o que não sucede normalmente nos

restantes CT. Todos os professores beneficiaram das informações passadas, podendo utilizá-las nas suas aulas.

Relativamente às tarefas particulares de DT, tive a sorte de colaborar com uma professora muito experiente, com gosto em ensinar, muito organizada e que fez com que as aprendizagens fossem muito fáceis e as tarefas agradáveis.

As tarefas do DT são muitas e de grande responsabilidade. O DT detém tarefas de coordenação, gestão e de relacionamento com os diferentes intervenientes escolares, alunos, professores e EE.

A ESEQ facilita a tarefa aos DT, organizando ao longo do ano reuniões de DT, nas quais são transmitidas informações em forma de guião para uma correta atuação dos DT, lembrando-os das tarefas a executar, auxiliando na preparação das reuniões, receção dos EE, CT intercalar, CT de avaliação e EE. Assim, qualquer professor que esteja perdido nas funções de DT, poderá orientar-se nestas reuniões, ficando a par também da legislação em vigor e dos documentos da escola.

Para o acompanhamento da DT, elaborei um projeto de acompanhamento de DT, que foi revisto pela mesma e pelo OE, recebendo feedbacks e sugestões para a sua melhoria. Manifestei desde o início a intenção de participar em todas as funções da DT, o que foi muito bem aceite e até bem-vindo. A primeira reunião com os alunos foi feita um dia antes do início das aulas, enquadrada nas atividades de receção aos alunos e EE, tendo sido o meu primeiro contacto com a turma. Nesta reunião os alunos foram informados das normas de funcionamento da escola. A minha função baseou-se em apoiar a DT na preparação da reunião e na condução da mesma, auxiliando-a no que foi necessário. Nesta reunião não foi eleito o representante dos alunos, pois sendo uma turma de início de ciclo, os alunos não se conheciam.

Na minha turma não foram realizadas reuniões intercalares visto não haver informações relevantes a transmitir, pelo que apenas houve reuniões de avaliação. As reuniões foram preparadas em conjunto, e conduzidas também com a minha parceria. Após as mesmas, também elaborei a ata visto que o OE era também o secretário da DT na minha turma. Particpei ativamente sempre que pertinente nas reuniões, manifestando-me quando necessário.

No decorrer do ano letivo foram feitas 2 reuniões com os EE, nas quais eu só estive presente na 2ª, pois só comecei a tratar dos assuntos de DT quando a reunião já

tinha sucedido. Na 2ª reunião auxiliei a DT no que foi necessário, tendo os EE apenas intervindo comigo no final, querendo falar dos seus educandos relativamente à disciplina de EF.

Relativamente aos EE recebidos no horários de DT, estive sempre presente, onde participei ativamente, dando a minha opinião sobre os assuntos apresentados, tendo os EE reagido bem à minha presença, e contando comigo para a resolução dos problemas identificados.

No que concerne às tarefas burocráticas inerentes à DT, estou neste momento totalmente autónoma em todas elas. Dividimos as tarefas de forma muito natural, sendo que este ano o 10ºC2 teve duas DT a trabalhar em parceria. A marcação e justificação de faltas, bem como a resolução de casos de faltas de assiduidade, com recurso a Medidas de Recuperação e Integração (M.R.I.), de referenciação de casos por abandono escolar e todos os assuntos referentes à função, foram totalmente adquiridos e automatizados. De referir que a DT sempre frisou perante todos a importância da minha colaboração e teve sempre o cuidado de contar com a minha participação em todas as tomadas de decisão, pedindo sempre a minha opinião e partilhando todas as tarefas comigo. Esta atitude fez com que adquirisse e me inteirasse de todos os processos com muita rapidez e fez com que me sentisse parte do processo imediatamente. Esta função permitiu também que conhecesse melhor os meus alunos, sabendo o seu registo de faltas, as interações com as outras disciplinas e o contacto com os EE dos mesmos. Durante o ano, os alunos foram-se apercebendo desta minha função e falaram comigo esporadicamente para a resolução de um ou outro problema relacionado com a DT. Para o 3º período tinha planeado uma intervenção mais direccionada àqueles alunos que apresentavam problemas de maior, indicados pela maioria dos professores, ou reportados pelos próprios alunos, propondo à DT reuniões com os alunos para que falássemos mais descontraidamente sobre esses assuntos, estipulando estratégias para a sua resolução. Devido a impedimentos logísticos, como falta por viagem e doença da DT não se realizaram estas reuniões no curto 3º período. No futuro, quando encarregue da função da DT, conto não só cumprir as funções burocráticas adjacentes, mas também servir de elo de ligação entre o CT, os alunos e os EE, podendo intervir diretamente com os alunos que mais precisem, fazendo, caso necessários um acompanhamento destes mesmos casos.

4. Ser Professora de Uma Escola

O trabalho numa escola vai para além da sala de aula. O professor é um agente ativo no papel personalista e socializador na escola, tendo a oportunidade de aprender com os mais experientes ou mais inovadores, sejam eles alunos ou professores. A integração em grupos de trabalho como o GEF, o CT e o NE, permitiram-me vivenciar a experiência plena do trabalho numa escola, podendo participar em todas as atividades e sentir-me parte de um corpo docente. Lave e Wenger (2000) citados por Damiani argumentam que as culturas de trabalho colaborativo são importantes ambientes para a promoção de trocas de experiência e, conseqüentemente, de aprendizagens, promovendo incremento nesses parâmetros.

Neste capítulo abordarei os aspetos que mais me marcaram na socialização geral dentro da escola, lembrando-me que ao professor não compete apenas dar a sua aula, e que “duas cabeças pensam melhor que uma”.

4.1. O valor do trabalho de grupo

Ao longo deste ano senti-me integrada em vários grupos de trabalho, tendo no entanto tomado a consciência de que o trabalho de professor é algo solitário. Os professores encontram-se nos intervalos e horas de almoço, no bar ou na sala de professores. Os que se encontram mais serão porventura aqueles que trabalham a mesma disciplina ou fazem parte de algum grupo específico. No entanto, segundo Martins (2002), os momentos de encontro são comumente utilizados para a realização de tarefas burocráticas ou resolver problemas emergenciais, ao invés de criar “um espaço para reflexão, planeamento e transformação da sua prática educacional em atividades humanizadoras para si mesmo e para os seus alunos”. Não é fácil admitir as nossas fraquezas, e ser membro integrante de um grupo de trabalho pressupõe que possamos aproveitar as valências de uns, colmatando as nossas lacunas, e vice versa. Mas, se como estagiários, é aceitável por todos que erremos pois estamos em processo de formação, para professores isto torna-se mais complexo. Afirmar o papel de bom professor implica que para além de nos considerarmos como tal, somos reconhecidos pelos nossos pares. Assim torna-se mais sensível expor as dificuldades no seio do grupo, correndo o risco de ficar vulnerável. Segundo Araújo (2004) citado por Damiani (2008) quando é instaurada uma “cultura de coletividade”, as pessoas nela envolvidas passam a “reconhecer o que sabem, o que os outros sabem e o que todos não sabem”, favorecendo a superação dos limites individuais e de grupo.

Durante o ano de estágio senti-me envolvida numa comunidade de prática, o GEF, onde foi através da participação em “atividades quotidianas, desenvolvidas no grupo de trabalho, que ocorreu a produção, transformação e mudança” (Lave e Wenger 2002, citado por Damiani, 2008).na minha identidade como professora de EF e nas minhas habilidades práticas.

Tive o privilégio de pertencer a um NE onde o clima de partilha foi constante, e fator decisivo na superação de dificuldades e na partilha de sucessos. Apenas em conjunto com os colegas estagiários pude realizar aprendizagens que não estariam disponíveis num ambiente de aprendizagem individualizado. Segundo Vygotsky (1989) ,citado por Damiani (2008), a constituição dos sujeitos, assim como a sua aprendizagem e os seus processos de pensamento (intrapsicológicos), ocorrem mediados pela relação com outras pessoas (processos interpsicológicos), tendo sido a minha construção como professora mediada pelos que mais me acompanharam neste processo, os meus colegas e amigos de estágio. Penso que num convívio e partilha tão exaustivos e produtivos, aproveitei para “levar emprestado” aquilo que deles reconhecia como melhor, e aprender com os erros de todos, ultrapassando assim os meus limites.

Por último, o convívio e a partilha com os professores do CT, mas principalmente com a DT permitiram que me desenvolvesse como professora na escola, internalizando as “normas, hábitos, expectativas, habilidades e entendimentos” da comunidade profissional, passando a entender melhor as maneiras particulares dos professores de conhecer e decidir o que é “importante saber, e entender a realidade” (Schaffer, 2004, citado por Damiani, 2008). Penso que a escola terá apenas a ganhar com mais partilha e por estruturas organizadas que a favoreçam. Se o trabalho colaborativo for aceite como útil e pertinente, e não como uma perda de tempo, então poderá ser incluído no dia-a-dia do professor, sem que com isto o professor tenha de fazer mais um esforço, estando portanto incluído no seu horário ou nas tarefas atribuídas por órgãos administrativos.

4.2. Desporto Escolar e Interturmas

“O Desporto Escolar é “(...) o conjunto de práticas lúdico-desportivas e de formação com objeto desportivo, desenvolvidas como complemento curricular e de ocupação dos tempos livres, num regime de liberdade de participação e de escolha, integradas no plano de atividade da escola e coordenadas no âmbito do sistema educativo” (Artigo 5º - “Definição”, Secção II – “Desporto Escolar”, do Decreto-Lei n.º 95/91, de 26 de fevereiro). Mais ainda, como refere o preâmbulo deste diploma, “(...) o

Desporto Escolar deve basear-se num sistema aberto de modalidades e de práticas desportivas que serão organizadas de modo a integrar harmoniosamente as dimensões próprias desta atividade, designadamente o ensino, o treino, a recreação e a competição”.

Programa do Desporto Escolar 2013-2017 – MEC

O DE constitui um conjunto de práticas desportivas e um instrumento educativo para a formação integral e harmoniosa dos alunos, com o objetivo de promover mais experiências desportivas e estilos de vida ativos.

Este ano letivo a escola optou por colocar no horário aulas de Educação Física a partir das 13:30h. Esta alteração relativamente aos anos transatos veio complicar muito a situação do DE visto que os espaços outrora sempre livres nas horas de almoço (13:30-15:00h) estão agora ocupados com aulas de Educação Física, complicando a gestão dos treinos dos diferentes núcleos. Outra dificuldade inerente a esta decisão passa pelos alunos que estão inseridos no horário da tarde não terem disponibilidade para os treinos, que iniciam à exata mesma hora do início das suas aulas. Esta condicionante deixa sem alternativas possíveis o recrutamento destes alunos, que estão totalmente impossibilitados de comparecer e põe em questão a importância atribuída pelos órgãos decisores da escola, à prática de Desporto Escolar. No meu caso o problema de adesão não se verificou, visto que no escalão de Juniores, o voleibol (Feminino e Masculino) tem uma grande adesão na Escola Secundária Eça de Queirós (ESEQ), tendo contado com cerca de 25 alunos por treino. A escolha do voleibol deveu-se a compatibilidade horária e motivação para a modalidade. Não sendo uma modalidade em que estava muito à vontade, pensei ser uma mais valia ingressar neste núcleo e aprender mais sobre ela. A decisão de ficar com os dois núcleos (Feminino e Masculino) deveu-se ao facto dos treinos serem mistos e portanto eu estar sempre em contacto com os dois, fazendo então sentido que os acompanhasse nos encontros.

Na 1ª etapa de formação o meu papel foi mais secundário, visto que não estava minimamente familiarizada com os processos de treino de voleibol, e optei por observar o professor responsável e aproveitar para aprender, enquanto fazia registos dos níveis dos alunos, dificuldades e potencialidades e dava feedbacks. A rápida aprendizagem, o estudo autónomo de treino de voleibol e a fácil comunicação com o professor responsável fez com que rapidamente tomasse parte ativa do treino, elaborando e explicando exercícios e dando feedbacks no jogo. Durante esta 1ª etapa foi elaborado o projeto de acompanhamento do núcleo de DE, onde foram apresentados os objetivos

gerais e individuais, as estratégias e o planeamento das atividades de treino. No decorrer da 2ª etapa, a minha participação foi mais autónoma, sentindo-me como outra professora a dar o treino.

No início da 2ª etapa foi elaborado outro projeto de acompanhamento, mais detalhado, que visava clarificar o caminho do núcleo apresentando já um plano mais detalhado sobre o núcleo e objetivos mais específicos. Em situação de competição, acompanhei sempre as duas equipas, dividindo a gestão da equipa com o professor responsável. Fiquei responsável, com frequência, pela total gestão, gerindo substituições, preleções iniciais, em período de tempo a meio dos jogos, e todas as tarefas inerentes a uma equipa em competição, o que foi totalmente novo para mim, pois não tinha qualquer contacto como gerente de um processo competitivo. A presença e acompanhamento do professor responsável manifestou-se crucial sendo que o mesmo é conhecedor da modalidade e tem experiência na condução de núcleos de voleibol de desporto escolar. A troca de ideias e mesmo a observação das suas ações fez com que a experiência fosse muito enriquecedora.

Durante o ano pude perceber como se processa a vertente organizativa do DE no que concerne a inscrições, regulamento, transportes, e calendarização de atividades, tendo acompanhado o professor responsável nesta tarefas.

A participação no núcleo de voleibol permitiu que desenvolvesse competências que pude levar para as aulas com a minha turma, sentindo-me mais confiante na modalidade e com mais conhecimento para a lecionação da matéria. A vertente de condução foi a que mais se potenciou tendo sido um prazer trabalhar com alunos motivados para a prática. Daí retirei uma diferença notória relativamente às aulas de EF: estes alunos estavam lá porque queriam, sendo que todas as atividades propostas eram bem recebidas e realizadas com empenho. Este fator motivou-me também para a progressivo interesse em mais e melhores exercícios e em maior conhecimento do treino desportivo da modalidade em questão. Apesar de reconhecer que não consistia um meio de treino desportivo para o rendimento, o contacto com um contexto de treino foi muito positivo, promovendo em mim novos interesses, dúvidas e procura de soluções. Também a forte adesão ao núcleo permitiu que se conhecesse mais alunos na escola, o que mais uma vez aumentou o sentimento de integração na comunidade escolar.

Como atividade interna do Desporto Escolar realizaram-se os torneios interturmas. Os torneio de interturmas de voleibol foram organizados por mim e pelo

professor responsável do núcleo. A organização do 2º torneio contou com a colaboração do núcleo feminino e masculino de voleibol. O torneio correu muito bem, ainda melhor que o realizado no 1º período. Uma ajuda preciosa consistiu no balanço que realizei no final do torneio do 1º período, onde registei os aspetos que poderiam ser melhorados. Neste último torneio estavam identificados para cada jogo o árbitro e árbitros de mesa, tudo elementos do núcleo. Também os alunos do núcleo se encontravam a controlar as entradas no torneio, a fazer a chamada das equipas e a controlar o cronómetro. Foi com grande satisfação que assisti à quase autónoma organização do torneio por parte dos alunos do núcleo de voleibol, onde os professores do GEF apenas se encontravam praticamente a assistir e dar apoio aos alunos-organizadores. Este factor veio comprovar a união e bom funcionamento do núcleo que para além de organizadores, estavam presentes em equipas participantes no torneio, sendo as suas equipas as que chegaram mais longe no torneio.

4.3. Professor-Investigador

“Cumpra-nos estar dispostos a manter e prolongar o estado de dúvida, que é estímulo para uma investigação perfeita, na qual nenhuma ideia se aceita, nenhuma crença se afirma positivamente, sem que lhes tenham descoberto as razões justificativas.”

Dewey (1933), citado em Alarcão, (2001)

A designação de professor-investigador, associada a Lawrence Stenhouse, define que “os professores levantam hipóteses que eles mesmos testam ao investigarem as situações em que trabalham” (Alarcão, 2001). Esta concepção surgiu do seu envolvimento em dois projetos de desenvolvimento curricular onde a responsabilidade dos professores era trazida ao de cima por uma promoção do desenvolvimento profissional através da investigação sobre os métodos e as situações de ensino de cada um.

Para estes projetos foram identificadas três implicações, constituintes de “o modelo investigativo” de Stenhouse, em 1975: a observação e a compreensão da atualidade de forma a desenvolver projetos curriculares; a aquisição de dinâmicas características de grupos de professores e por último que a formação de um professor é uma formação contínua, na qual a investigação promove processos de aprendizagem. (Alarcão, 2001).

Stenhouse (1975) defende que é necessário haver professores-investigadores de forma a melhorar o ensino, pois este depende dos professores e da sua capacidade de saber mais sobre todos os processos inerentes ao mesmo (Alarcão, 2001).

Para Alarcão (2001) “todo o professor deve ser um professor-investigador e a sua formação deve desenvolver competências de investigação sobre e para a ação educativa, partilhando os seus processos e resultados com os colegas”.

No âmbito do estágio pedagógico, este “deverá privilegiar o desenvolvimento das competências relacionadas com a participação em estudos e projetos de investigação-ação estreitamente ligados ao contexto escolar, para favorecer o desenvolvimento de competências de inovação profissional do estagiário ao longo da sua carreira” - Guia de Estágio 2013

Para a definição do problema, sentimos algumas dificuldades, visto que o GEF não identificou nenhum problema na escola. Inicialmente conjugámos a construção do projeto de investigação com a disciplina de Investigação Educacional, pois funcionou como um apoio ao desenvolvimento do projeto, que decorreu em paralelo com o estágio no decorrer do 3º semestre do mestrado.

Após a ideia de alguns temas, decidimos enveredar pelo tema das barreiras que a autoimagem coloca na socialização dentro e fora da escola. O tema surgiu devido ao facto de os estilos de vida dos adolescentes em Portugal estarem a sofrer grandes mudanças, estando os jovens mais tempo na segurança dos seus quartos e ecrãs do que na rua, a brincar, estar com os amigos ou praticar desporto. Esta alteração provoca grandes alterações quer nos perfis psicológicos dos adolescentes como nos perfis físicos, condicionando a forma como estes se comportam, como olham para si e para os outros, criando barreiras na autoimagem que poderiam influenciar a forma como se relacionam e como se desenvolvem como pessoas. No entanto, após a elaboração do projeto o NE decidiu que não era o tema que gostaria de investigar na escola, pois sentiu que não dominava os conceitos que estavam por detrás da investigação.

Assim, após algumas discussões e feedback do OE e de uma professora do GEF, chegámos a um dos temas falados inicialmente, de relacionar a aptidão física e o rendimento académico. Após algumas reuniões com o OF, decidimos modificar novamente o tema chegando à sua versão final de relacionar o tempo despendido em atividade física e o rendimento académico dos alunos da ESEQ. Este tema justifica-se por ser comumente aceite que gastar tempo fora da sala de aula em atividades físicas e

desportivas reduz oportunidades dos jovens para atividades académicas, e afeta consequentemente o seu rendimento académico. Devido a esta percepção, muitas escolas têm reduzido o tempo dedicado a Educação Física, intervalos, visitas de estudo e outras atividades que afastem os alunos do lugar sentado na sala de aula.

Com o intuito de entender qual a relação entre tempo despendido em atividade física e rendimento académico dos adolescentes da ESEQ, o NE procedeu à elaboração da revisão de literatura, sendo então a base de partida do estudo. As perguntas que surgiram inerentes à pergunta de partida foram: “Qual a relação entre o rendimento académico e as atividades extracurriculares?”; “Qual a relação entre o rendimento académico e o estatuto socioeconómico?”; “Qual a relação entre o rendimento académico e a prática de desporto federado?”; “Qual a relação entre o rendimento académico e a prática de atividade física informal?”; “Qual a relação entre o rendimento académico e a prática de desporto escolar?”.

Pudemos concluir com o nosso estudo, que a participação em qualquer tipo de atividade física não prejudica o rendimento académico. Se assim é, os jovens poderão estar a perder a aquisição de competências e experiências em detrimento de um falso pressuposto: mais tempo para estudar. Verificou-se também que a participação em AEC beneficia o rendimento académico e esta categoria englobou maioritariamente atividades físicas e desportivas, no nosso estudo.

Verificou-se que o tempo despendido no Desporto Escolar (prática formal) e atividades físicas de lazer (informal) beneficia o rendimento académico, sendo que o máximo tempo identificado está relacionado com o melhor rendimento académico.

Sabemos que os clubes desportivos se pautam pela seleção desportiva, onde a seriedade da participação, direcionada para a competição (rendimento) não pode, nem deve, abranger todo o tipo de potenciais participantes. A atividade desportiva formal direcionada para os jovens baseia-se nos clubes desportivos, afastando assim possíveis praticantes. Segundo Hohepa (2006) os jovens sentem que há pouca oferta de clubes perto de si, principalmente direcionados para o lazer. O mesmo autor encontrou evidências de que os jovens sentem que a distância ao local de realização de atividade física e a falta de tempo são barreiras à sua prática.

Sabendo isto, e que segundo Marsh (1992), citado por Simão (2005), as atividades extracurriculares desenvolvidas pela escola levam a um aumento do interesse do aluno face à escola e aos valores da escola, envolvendo-se mais, o que conduz a um

melhor rendimento acadêmico, pois desenvolvem-se atitudes mais favoráveis em relação às aprendizagens inerentes, deverão ser incentivadas mais atividades desportivas nas escolas, o que aliado a estes fatores de estimulação do sentimento de pertença, poderão ser colmatados os problemas da falta de tempo e da distância ao local, visto já se encontrarem no recinto escolar.

Sendo o tempo despendido em atividades de lazer um dos mais relacionados com o rendimento acadêmico, deverão ser levados a cabo programas na escola, a par com a disciplina de Educação Física que promovam a autonomia, o gosto e o conhecimento para que os alunos possam gerir a sua atividade física fora da escola, com os seus pares, mas principalmente: querer e gostar de praticá-la.

A escola tem todas as ferramentas para aproximar os alunos à mesma, através do desporto, gerando mais iniciativas (projetos de intervenção, torneios interturmas, torneios de diferentes modalidades, convívios desportivos, mais tempo e melhores condições para os núcleos de Desporto Escolar) e não se cingir às disciplinas ditas académicas, ignorando que a atividade física bem gerida poderá ser um potenciador dos tão esperados bons resultados académicos.

Com esta ideia em mente surge o nosso projeto de intervenção, potenciador da ação na escola.

4.4. Inovar e criar na Escola – Projeto de Intervenção

Ao analisarmos o estudo de caracterização escolar realizado pelos professores estagiários de anos transatos, e vivenciarmos o trabalho com as nossas turmas, o NE identificou como prioridade de intervenção algo que promovesse o gosto pela atividade física, capacitando os alunos para a realização da mesma sozinhos ou acompanhados pelos seus pares, por forma a tornarem-se cidadãos ativos e participativos na cultura do movimento.

A nossa ação de intervenção consistiu num programa de exercício físico para os alunos com excesso de peso, de forma a sensibilizá-los, informá-los e educá-los para o gosto pelo exercício e pelo desporto, e secundariamente aumentar os seus índices de saúde. Este projeto manifesta-se como crucial tendo em consideração a vasta informação que tem sido acumulada nos últimos anos, face aos problemas associados ao sedentarismo. Atualmente, está largamente provado que níveis elevados de pressão arterial, colesterol, excesso de peso, tabagismo e inatividade física, constituem os

principais factores de risco de doenças não transmissíveis, como doenças cardiovasculares, diabetes tipo II, osteoporose e alguns tipos de cancro. Estes fatores de risco são responsáveis por 60% dos 56 milhões de mortes anuais e por 47% das doenças em todo o mundo (OMS, 2004). Os resultados dos portugueses aproximam-se da média europeia, sendo que 55% refere nunca fazer exercício físico ou praticar desporto, e que esta prática tende a diminuir com a idade. O Eurobarómetro revela ainda que a percentagem de portugueses que afirmam praticar desporto ou fazer atividade física regularmente (pelo menos 5 vezes por semana) é de apenas 9%. (EC Special Eurobarometer, 2010).

Aliado a estes fatores, é também preocupante a desvalorização da disciplina de Educação Física na escola, que enfrenta uma redução da carga horária e é retirada da contabilização para a média final do secundário, pois os jovens terão ainda menos oportunidade de prática de atividade física e menos possibilidades e oportunidades de desenvolverem competências para a vida.

Tendo isto em conta, é fundamental que se criem hábitos de raiz quanto à prática de atividade física, e sabendo que a maioria dos jovens se encontra na escola desde pelo menos os 6 anos até aos 17, a escola constitui um local privilegiado. Como se sabe que 50% daqueles que iniciam um programa de atividade física evocando como motivação a saúde o abandonam (Pieron, Telama, Naul & Almond, 1997), não tivemos como objetivo principal a solução do excesso de peso ou soluções milagrosas. Pretendemos sim, promover o gosto pela prática e desenvolver competências para a autogestão da sua prática desportiva. Entendemos que os hábitos de prática de AF adoptados durante a juventude tendem a ser mantidos ao longo da vida e que o melhor predito de atividade física nos adultos é a sua prática na adolescência, pelo que a intervenção se apresentou como extremamente pertinente.

Estes alunos foram seleccionados através dos dados de composição corporal avaliados nas aulas de EF, fornecidos pelos professores do GEF. Após seleccionados os alunos foi feita uma sessão de apresentação na escola, para apresentação do programa que contou com 19 presenças de alunos, que vieram acompanhados pelos seus EE. As sessões de treino começaram imediatamente a seguir. Contámos com a participação de 15 alunos com idades compreendidas entre os 12 e os 19, do 7º ao 12º ano de escolaridade. A participação dos alunos foi extremamente assídua, e representou indubitavelmente um esforço adicional do NE que, de forma a poder englobar todos os alunos e conciliar todo o tipo de horários, acrescentou ao seu horário de estágio 8 horas

de treinos com os alunos do projeto. Este projeto contou ainda com a colaboração do GEF, de uma nutricionista professora do GEF, e com o GIES.

Esta terá sido uma das experiências mais marcantes deste ano de estágio. Os alunos que participaram envolveram-se de “corpo e alma” tendo manifestado um interesse e participação fascinantes. Foi com emoção que no final do ano vi os alunos a conduzirem o treino uns dos outros, a saberem gerir a sua prática, motivados e esperançosos em mais experiências e mais conhecimento. Os treinos detinham um cariz muito informal onde se deu sempre primazia à promoção do gosto pela prática e à criação de sentimentos positivos, praticando em determinados momentos as modalidades que mais gostavam. Os alunos evoluíram bastante e a sua assiduidade confirmava o sucesso da ação. A regularidade do convívio e o bom clima dos treinos fez com que se criasse um forte elo entre nós, os professores, (sempre os 3 presentes) e os alunos, e entre os alunos. Estes, de diferentes anos de escolaridade estabeleceram relações bastante próximas, podendo até ser potenciador de que no futuro, sejam estes os companheiros de treino e prática desportiva. À medida que o projeto foi avançando, mais alunos, que não foram selecionados, ingressaram no projeto. Alguns, porque queriam simplesmente participar e ter mais uma oportunidade de conviver e praticar desporto, outros com justificações mais nobres, como motivar amigos com excesso de peso a ingressar no programa através da sua própria participação. Também alguns alunos, persuadidos pelos seus professores, participaram no projeto, por forma a melhorar os seus resultados de aptidão física dos testes. Todos estes fatores contribuíram para que este projeto fosse de uma enorme riqueza para mim, mas principalmente para os participantes.

Aliado ao programa, e porque são múltiplos os fatores que condicionam um estilo de vida inativo, pudemos contar com uma sessão de nutrição direcionada para alunos participantes e respetivos encarregados de educação (EE). Esta ação teve um enorme sucesso, tendo os EE elogiado muito a intervenção e manifestado aprendizagem e interesse em novas iniciativas.

Assim sendo, penso que a escola tem muitas ferramentas úteis no que concerne à participação ativa dos seus alunos, no seu próprio desenvolvimento. Tal como referido no estudo realizado, as atividades extracurriculares realizadas na escola aproximam o aluno à escola e aos seus saberes. Também a escola é o local onde os alunos passam mais tempo e onde poderão ter acesso a projetos e atividades de cariz gratuito e orientado. É crucial que a escola se envolva e se torne meio de intervenção, utilizando os

recursos de que dispõe, criando mais e melhores programas de sucesso, de que este foi sem dúvida um exemplo.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

“A prática profissional é sobretudo uma prática reflexiva, no sentido em que os profissionais se confrontam constantemente com a consciência da incerteza, da complexidade, instabilidade e conflito de valores, decorrentes do confronto com a singularidade dilemática das situações em que intervêm”

Shon (2003) citado por Onofre (2003)

Este relatório oficializa o fechar de um ciclo de formação, no qual a capacidade reflexiva se manifestou sempre crucial.

Os programas de Formação de Professores devem conferir aos estudantes conhecimento e ferramentas específicas, passíveis de aplicar em contexto real, abrangendo as suas crenças e experiências anteriores, e fomentando um espírito crítico e de investigação face aos reflexos sociais e culturais de cada um dos seus atos profissionais. Stenhouse (1975) citado Alarcao (2001) defende que “cada sala de aula é um laboratório e cada professor um membro da comunidade científica”. Esta concepção pretende uma melhoria do ensino onde o professor, diariamente, recolhe dados, analisa-os e interpreta-os, abrindo horizontes para mais, melhores e inovadoras soluções nos seus métodos e estilos de ensino. Certamente a experiência irá colmatar falhas e solucionar problemas não resolvidos neste ano, mas o foco direcionar-se-á para estas soluções advirem de uma reflexão crítica, ponderada e partilhada pelos colegas, pensando nos benefícios para os alunos. Neste campo os programas de Formação de Professores devem, sem dúvida, desenvolver nos futuros professores, uma atitude crítica, curiosa e que ponha em questão as práticas educativas.

Como professora estagiária na ESEQ, aprendi a errar e pensar sobre o erro. A entender o ensino como uma multiplicidade de fatores, de tal forma que seria imprudente dizer que os conheço a todos. Desafiei-me e fui desafiada a nível pessoal e profissional, todos os dias. O estágio manifestou-se fascinante na medida em que pude testemunhar a evolução dos meus alunos, com base na minha própria evolução. A FI contribuiu para a resolução dos problemas enfrentados, através de uma base que me permitiu chegar mais além e construir o meu próprio conhecimento, o meu conhecimento prático. Ao nível da sala de aula, ou no nosso caso específico, ao nível do pavilhão, do ginásio, e do campo, percebi que diferenciar não significa segregar e que é a tarefa mais difícil na função de professor. Difícil, mas não impossível. Um melhor conhecimento dos alunos, das matérias, da pedagogia das mesmas, e de todos os processos inerentes à escola

permitem essa diferenciação. Aprendi a planejar para conduzir, e a refletir sobre a condução de forma a planejar novamente. Apercebi-me que o clima de aula é crucial para o desenvolvimento de aprendizagens, e que ele depende de múltiplos fatores, entre eles a relação e o significado que o aluno estabelece com o professor e as matérias. Este clima não tem necessariamente de se cingir à sala de aula, a escola é um espaço cultural que deve ser explorado e aproveitado para aproximar os alunos ao processo.

O projeto de intervenção na escola mostrou-me que os alunos querem participar, que desejam aprender, e que precisam de vínculos afetivos para essa aprendizagem. Provou também que não é possível “navegar sozinho contra marés”, é necessário o trabalho colaborativo onde o “compartilhamento de experiências entre professores pode favorecer a resolução de problemas e a tomada de decisões” (Nono e Mizukami, 2001, citado por Damiani, 2008)

Assegurei e fortaleci o meu sonho de um dia ser professora na escola, contribuindo para educação de jovens, que representarão e serão a cara do desenvolvimento do nosso país. Apesar do cenário atual, onde poucas expectativas me esperam relativamente a oportunidades na escola, penso que este ano contribuiu para a minha formação integral, onde os conhecimentos adquiridos serão certamente úteis em qualquer atividade que venha a desempenhar. Sabendo que tenho ainda um longo caminho pela frente, onde a formação continua deverá estar sempre presente, cabe-me procurar através de mais experiência, estudo e partilha, as lacunas que suscitam formação num futuro próximo. São elas ao nível do conhecimento da didática das matérias, da capacidade de observação e acompanhamento das tarefas, promovendo o desenvolvimento do aluno o mais eficiente possível e um maior conhecimento dos processos de organização escolar, podendo estender a minha intervenção para outras dimensões.

Em suma, o estágio pedagógico assumiu-se como o passo mais marcante de toda a minha formação. Representou, para mim, um ponto de partida para novas e mais aprendizagens que espero poder dar continuidade.

Resta-me concluir que este ano tive a oportunidade privilegiada de pôr à prova a professora-investigadora em mim, onde cada aula foi o meu tubo de ensaio e todos os dias foram dias de análise e interpretação de resultados.

6. BIBLIOGRAFIA

- Alarcão, I (2001). Professor-investigador. *Que sentido? Que formação?*. Revista Electrónica de Formação de Professores, 1, 15-24.
- Carvalho, L. (1994). Avaliação das Aprendizagens em Educação Física. *Boletim SPEF*, 10 / 11, 135-151.
- Carvalho, L. (1996). A formação inicial de professores revisitada: Contributos da investigação sobre socialização dos professores. In Carreiro da Costa, F.; Carvalho, L.; Onofre, M.; Diniz, J. et Pestana, C., Formação de professores de educação física. Concepções, investigação, prática. Lisboa: Edições FMH: 37-56;
- Damiani, M. (2008). Entendendo o trabalho colaborativo em educação e revelando os seus benefícios. *Educar*. nº31, 213-230.
- Dayrell, J. (2007). A escola “faz” as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. *Educ. Soc.*, 28 (100), 1105-1128.
- EC. (2010). Special Eurobarometer 334: sport and physical activity. European Commission
- Flores, M. (1999). (Des)ilusões e paradoxos: A entrada na carreira na perspectiva dos professores neófitos. *Revista Portuguesa de Educação*, 12 (1), pp. 171-20.4
- Harlen, W. (2006). On the relationship between assessment for formative and summative purposes.
- Hohepa, M. (2006). Physical Activity: What do high school Students think?. *Journal of Adolescent Health*. 39 (3). 328-336.
- Infante, F. (2005). A resiliência como processo: uma revisão da literatura recente. *Resiliência: descobrindo as próprias...* (pp. 23-38).
- Jacinto, J., Comédias, J., Mira, J. e Carvalho, L. (2001). *Programa Nacional de Educação Física (Reajustamento) – Ensino Básico 3º Ciclo*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Jacinto, J. (1984). Avaliação em Educação Física. *Horizonte*, 1 (4), 127-131.
- Januário, C. (1996). *Do Pensamento do Professor à sala de aula*. Coimbra: Almedina.

- Jardim, M. & Onofre, M. (2009). As experiências do practicum e a sua influência no sentimento de auto-eficácia no ensino dos professores estagiários de educação física. Não publicado. Faculdade de Motricidade Humana. Universidade Técnica de Lisboa. Lisboa.
- Lacey, C. (1977). *The socialization of teachers*. London: Methuen and Co.
- Martins, F. (2002). Educação científica e atividades grupal na perspectiva sócio-histórica. *Ciência & Educação*, 8 (2). 227-235.
- Onofre, M. (1995). Prioridade de formação didática em educação física. *Boletim SPEF*. 12, 75-97.
- Onofre, M. (1996). *Supervisão Pedagógica no Contexto da Formação Didáctica em Educação Física*. In Formação de Professores em Educação Física. Concepções, investigação, prática. Costa, F., Carvalho, L., Onofre, M., Diniz, J., Pestana, C. Edições FMH
- Onofre, M. (2003). Das Características do Conhecimento Prático dos Professores de Educação Física às Práticas da sua Formação Inicial, *Boletim SPEF*, Maio-Dez, 26/27 pp. 55-67.
- Piéron, M., Telama, R., Naul, R. & Almond. (1997). Étude du Style de Vie d'Adolescents Européen – considerations Théoriques, Objectifs et Méthodologie de Recherche. *Sport*, 159-160, 43-50.
- Ribeiro, M., e Volossovitch, A. (2004). Andebol 1 – O Ensino do Jogo dos 7 aos 10 anos, Ed. FMH, FAP.
- Rosado, A. & Mesquita, I. (2009). *Pedagogia do Desporto I*. Lisboa: Edições FMH.
- Sarmiento, P., Rosado, A., Rodrigues, J., Ferreira, V., & Leça, A. (1998). Pedagogia do Desporto II. *Instrumentos de Observação Sistemática da Educação Física e Desporto*. 3ª Ed.
- Shulman, L. (1987). Knowledge and teaching: foundations of new reform. *Harvard Educational Review*, 51 (1): 1-2;
- Siedentop, D. (1983). *Developing Teaching Skills in Physical Education*. Palo Alto: Mayfield Publishing Company.

- Siedentop, D. (2002). Ecological Perspectives in Teaching Research. *Journal of Teaching in Physical Education*, 21, 427-440.
- Simão, R. (2005). *A Relação entre Atividades Extracurriculares e o Desempenho Académico, Motivação, Autoconceito e Autoestima dos Alunos*. Tese de Licenciatura, ISPA.
- Tassoni, E. (2000). Afetividade e Aprendizagem: a relação professor e aluno. Anuário 2000. 1-17.
- Teixeira, M. E Onofre, M. (2009). Dificuldades dos Professores Estagiários de Educação Física no Ensino. A sua Evolução ao Longo do Processo de Estágio Pedagógico. In X Symposium Internacional Sobre el Practicum Y las Prácticas em Empresas en la Formación Universitária, Asociación Iberoamericana de Didáctica Universitária (AIDU), Universidades de Santiago de Compostela, Vigo y A Coruña. 29/06 a 01/07. Pontevedra.
- World Health Organization (2003). *Health and Development through Physical Activity and Sport*. Geneva: WHO.