



FCDEF FACULDADE DE CIÊNCIAS DO
DESPORTO E EDUCAÇÃO FÍSICA
UNIVERSIDADE DE COIMBRA

**FACULDADE DE CIÊNCIAS DO DESPORTO E EDUCAÇÃO FÍSICA
UNIVERSIDADE DE COIMBRA**

SÉRGIO SILVA PEDRO

2007020913

**RELATÓRIO DE ESTÁGIO PEDAGÓGICO DESENVOLVIDO NO AGRUPAMENTO
DE ESCOLAS DE OLIVEIRINHA JUNTO DA TURMA DO 9ºB NO ANO LECTIVO
DE 2011/2012**

Diferenciação pedagógica

COIMBRA

2012

SÉRGIO SILVA PEDRO
2007020913

**RELATÓRIO DE ESTÁGIO PEDAGÓGICO DESENVOLVIDO NO AGRUPAMENTO
DE ESCOLAS DE OLIVEIRINHA JUNTO DA TURMA DO 9ºB NO ANO LECTIVO
DE 2011/2012**
Diferenciação pedagógica

Relatório de Estágio apresentado à Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra com vista à obtenção do grau de mestre em Ensino da Educação Física dos Ensinos Básico e Secundário.

Orientador: Professora Doutora Elsa Silva
Co-Orientador: Professor Fernando Leite

COIMBRA
2012

Esta obra deve ser citada como: Pedro, S. (2012). *Relatório de Estágio Pedagógico desenvolvido no Agrupamento de Escolas de Oliveirinha junto da turma do 9ºB no ano lectivo de 2011/2012 - Diferenciação Pedagógica*. Relatório de Estágio. Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra, Coimbra, Portugal.

Aos meus pais, irmão e namorada...

AGRADECIMENTOS

Ao longo da minha ainda curta vida, percorri um percurso por mim escolhido, mas por outros influenciado, e sempre ajudado e encaminhado por um processo por vezes complexo, mas com objectivos claros, e com certezas de que seria o rumo certo a tomar. A todos os intervenientes nesse percurso quero aqui deixar o meu mais sincero e humilde agradecimento.

Ao Agrupamento de Escolas de Vila Nova de Paiva e seus professores e funcionários, pela minha formação pessoal e profissional, para a qual contribuíram activa e directamente.

À FCDEF-UC, pelo complemento na minha formação académica, profissional e pessoal, e por todos os ensinamentos e experiências transmitidas, tendo em vista o meu sucesso pessoal.

Ao Agrupamento de Escolas de Oliveirinha no nome de seu director e de todos os representantes da instituição, pelo acolhimento, pela simpatia, pela simplicidade e pela ajuda prestada, sempre que solicitados, e que directa e indirectamente também contribuíram para a minha formação académica e profissional.

Aos orientadores professor Fernando Leite e Elsa Silva por todas aprendizagens e conhecimentos transmitidos, e pela experiência partilhada.

Aos meus alunos por também me acolherem no seio da turma, e por todas as vivências que passamos juntos, sendo que sem eles esta etapa não seria concluída.

A todos os meus colegas e amigos da FCDEF, pelo acompanhamento constante e pela colaboração activa na minha formação pessoal, académica e profissional.

Aos meus amigos de infância, por todas as experiências de vida, e por todo o carinho e apoio sempre demonstrado por eles.

A toda a minha família que durante toda a minha vida me acompanharam e me ajudaram a tornar no ser que sou hoje.

Um agradecimento especial aos meus pais, ao meu irmão e à minha namorada, que mesmo sem nunca serem solicitados, estiveram sempre presentes nos bons e nos maus momentos e contribuíram directa e activamente para que toda a minha vida fosse possível de acontecer.

A todos sem excepção o meu bem-haja, pois sem todos vós nada seria possível.

**"A pedagogia é a organização ajustada
de um contexto para permitir aos seus
participantes realizar as aprendizagens
desejadas."**

(Siedentop, 1998)

RESUMO

Este documento tem como objectivo relatar e reflectir sobre todas as práticas desenvolvidas ao longo do ano de estágio pedagógico, realizado no Agrupamento de Escola de Oliveirinha no ano lectivo de 2011/2012. O mesmo está inserido no 2ºano do Mestrado em Ensino da Educação Física dos Ensinos Básico e Secundário, e tem como objectivo a obtenção do grau de mestre e a consequente profissionalização na carreira docente que permite a inclusão no sistema educativo actual. Ao longo de todo este documento será apresentado um relato seguido de reflexão de todas as actividades de ensino e aprendizagem desenvolvidas, assim como a atitude ético-profissional. No mesmo pretendemos ainda inserir uma reflexão sobre as maiores dificuldades sentidas e as estratégias de superação das mesmas, assim como as questões dilemáticas que foram surgindo ao longo do ano. No final será feito um estudo aprofundado da temática da diferenciação pedagógica, abordando os pontos essenciais da mesma. Esperamos com este documento cumprir todas as regras a ele inerentes e fazer um relato conciso, com uma reflexão consciente, capaz de expor todo o trabalho por nós desenvolvido.

Palavras-chave: Estágio Pedagógico. Educação Física. Ensino-Aprendizagem. Planeamento. Realização. Avaliação. Ética Profissional. Diferenciação Pedagógica. Aprendizagens.

ABSTRACT

This document aims to report and reflect about all the practices developed over years of teaching practice, held in *Agrupamento de Escolas de Oliveirinha* during the academic year 2011/2012. This one is inserted in the 2nd year of *Mestrado em Ensino da Educação Física dos Ensinos Básico e Secundário*, and it has the purposes of obtaining a master's degree and subsequent professional teaching career, that allows the inclusion in the present education system. Throughout this document will be presented a report, followed by a reflection of all the activities of teaching and scholarship developed, as well as the ethical and professional attitude. In this one, we also intend to insert a larger reflection with the difficulties and strategies for exceeded them, as well as, classical dilemmas that ascended during the year. At the end, it will be done a detailed study of adaptive education, explaining the main points of it. We hope that with this document we can comply all rules inherent, and make a concise, with a conscious reflection, capable of exposing all the work developed by us.

Keywords: Teaching Practice. Physical Education. Teaching-Learning. Planning. Performance. Evaluation. Professional Ethics. Differentiated teaching. Learning.

Lista de tabelas

Tabela 1 - Avaliação Educação Física	14
--	----

Lista de abreviaturas

EF: Educação Física

FB: Feedback

FCDEF-UC: Faculdade de Ciências de Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra

PIT: Plano Individual de Trabalho

PNEF: Programa Nacional de Educação Física

UNESCO: United Nations Educational Scientific Cultural Organization

SUMÁRIO

RESUMO	IX
ABSTRACT	XI
1. Introdução	1
2. Expectativas Iniciais	2
3. Contextualização do trabalho	3
4. Actividades de Ensino-Aprendizagem	5
5. Atitude Ético-Profissional	19
6. Reflexão Sobre as Actividades de Ensino-Aprendizagem	22
7. Reflexão sobre a Atitude Ético-Profissional	31
8. Formação	33
9. Questões Dilemáticas	37
10. Aprofundamento de Tema / Problema	41
11. Conclusões	51
12. Referências bibliográficas	54
ANEXOS	57

ÍNDICE

1. Introdução	1
2. Expectativas Iniciais	2
3. Contextualização do trabalho	3
4. Actividades de Ensino-Aprendizagem	5
4.1. Planeamento	5
4.1.1. Plano Anual	5
4.1.2. Unidades Didácticas	6
4.1.3. Planos de aula	7
4.2. Intervenção Pedagógica – Realização	8
4.2.1. Instrução	8
4.2.2. Gestão Pedagógica	9
4.2.3. Clima de aula / Disciplina	11
4.2.4. Decisões de ajustamento	12
4.3. Avaliação	13
4.3.1. Avaliação Diagnóstica	15
4.3.2. Avaliação Formativa	15
4.3.3. Avaliação Teórica	16
4.3.4. Avaliação Sumativa	17
4.3.5. Avaliação Final	18
5. Atitude Ético-Profissional	19
6. Reflexão sobre as actividades de Ensino-aprendizagem	22
6.1. Planeamento	22
6.2. Realização	25
6.3. Avaliação	28
7. Reflexão sobre a atitude ético-profissional	31
8. Formação	33

8.1. Dificuldades sentidas e formas de resolução	33
8.2. Formação Contínua.....	35
9. Questões dilemáticas	37
9.1. Sociedade escolar.....	37
9.2. Grande conjunto de matérias.....	38
9.3. Blocos de matérias.....	39
10. Aprofundamento do tema / problema	41
10.1. Definição de conceitos.....	41
10.2. Enquadramento histórico	42
10.3. Estudo do problema	44
11. Conclusões.....	51
11.1. Impacto do estágio pedagógico na minha vida pessoal e profissional.....	51
12. Referências bibliográficas	54
ANEXOS	58

Declaração de honra

Sérgio Silva Pedro, aluno nº2007020913 do MEEFEBS da FCDEF-UC, venho declarar por minha honra que este Relatório Final de estágio constitui um documento original da minha autoria, não se inscrevendo, por isso, no definido na alínea s do artigo 3º de Regulamento Pedagógico da FCDEF.

1. Introdução

O presente documento denomina-se Relatório de Estágio Pedagógico desenvolvido no Agrupamento de Escolas de Oliveirinha junto da turma do 9ºB no ano lectivo de 2011/2012 e é realizado no âmbito da unidade curricula Estágio Pedagógico que está intimamente relacionada com a unidade curricular de estágio Pedagógico, a primeira inserida no 2º semestre e a segunda no 1º e 2º semestre, ambas do 2ºano do Mestrado em Ensino da Educação Física dos Ensinos Básico e Secundário da Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra.

Este documento pretende então fazer um relato e uma reflexão de todas as vivências passadas ao longo deste ano de estágio, realizado no Agrupamento de Escolas de Oliveirinha, junto da turma do 9ºB. O mesmo estará dividido em partes distintas, fazendo primeiro referência às expectativas iniciais, passando ao relato de todas as actividades de ensino desenvolvidas, sendo elas, a elaboração do plano anual, a construção das unidades didácticas, elaboração dos planos de aula, a instrução, a gestão pedagógica, clima de aula / disciplina, as decisões de ajustamento e a avaliação das aprendizagens. Haverá ainda um relato relativo à temática da atitude ético-profissional, e posteriormente será feita uma reflexão de todos os tópicos até então relatados.

Sobre este relatório incidirá ainda um estudo aprofundado do tema da diferenciação pedagógica e do trabalho com grupos de níveis distintos.

Este é um tema cada vez mais comum nas escolas de hoje em dia, e foi uma das dificuldades por nós encontradas no desenrolar deste ano lectivo. Parece-nos extremamente pertinente efectuar um estudo exaustivo desta temática para poder incluir todos os alunos de um turma nas tarefas propostas mantendo objectivos específicos para cada um deles, adaptando a aprendizagem às diferentes necessidades dos alunos.

2. Expectativas Iniciais

Há cinco anos atrás iniciamos uma nova etapa na nossa vida. Passado esse tempo, outra volta a surgir. Agora mais complexa, com uma responsabilidade acrescida, uma vez que não seremos apenas responsáveis pelos nossos próprios actos, mas por todo um conjunto de alunos a quem iremos leccionar.

Durante todo este tempo, passamos por uma fase de aquisição de conhecimentos, uma fase de pura, e apenas, formação própria. Neste momento, embora a formação continue, encontramos-nos agora responsáveis por também nós formarmos alguém. Um grande peso? Uma grande responsabilidade? Um grande desafio? Sim, sem dúvida. Mas este é um desafio que sempre quisemos, pelo qual sempre ansiamos, e que vamos encarar de cabeça erguida, com confiança, empenho e muita dedicação. Não será fácil, estamos certos que nem tudo será um “mar de rosas”, no entanto, estamos prontos para assumir o desafio e com ele formarmo-nos, formar os nossos alunos, e adquirir um vasto leque de competências e conhecimentos, que, certamente, serão essenciais no decorrer de toda a nossa vida, quer a nível profissional, quer a nível pessoal.

O início de uma nova etapa na vida é sempre complexo e trabalhoso, e exige de nós um grande empenho e dedicação. Assim sendo, pretendemos acima de tudo ser bons profissionais, respeitando sempre a ética inerente ao cargo praticado, indo de encontro aos objectivos pretendidos. Objectivos esses, que passam pela aquisição e transmissão de conhecimentos, o envolvimento e a condução do processo ensino-aprendizagem. Para tal, é essencial intervir não só ao nível dos alunos, mas ao nível de toda a comunidade escolar, passando pelos colegas professores, até aos encarregados de educação.

Em suma, tudo aquilo que se perspectiva para este ano, é um ano trabalhoso e de dedicação extrema, carregado de surpresas que certamente irão servir de “trampolim” para a nossa vida pessoal e profissional. Pretendemos durante este ano, dedicarmo-nos de corpo e alma ao exercício do cargo em questão, de modo a que no final do ano, todos (professores, alunos e orientadores) saíamos satisfeitos, e com a sensação de dever cumprido, e, se possível, com a prova dada de que o trabalho foi bem feito, verificando a aquisição de competências por parte não só dos alunos, mas também de nós próprios.

Partimos confiantes, e conscientes das dificuldades. Pretendemos aqui elevar de certa forma a fasquia, e propormo-nos a nós próprios a atingir uma avaliação boa, a máxima possível. Mas acima de tudo, formar os nossos alunos, e incutir neles não só competências e qualidades ao nível da Educação Física, mas também transmitir-lhe hábitos de vida saudáveis, o gosto pela prática de actividade física e um conjunto de experiências que possam ser úteis no decorrer da vida dos mesmos.

3. Contextualização do trabalho

Neste ponto vamos fazer referência à caracterização da escola, da disciplina de Educação Física e da turma. Será uma caracterização sumária, apenas com o objectivo de contextualizar o trabalho por mim desenvolvido ao longo deste ano de estágio.

Fazendo referência à Escola Básica castro Matoso, a mesma está sediada na freguesia de Oliveirinha, pertencente ao concelho e distrito de Aveiro. Esta escola é a sede do Agrupamento de Escolas de Oliveirinha, que é composto por várias escolas que variam desde o pré-escolar até ao 9º ano de escolaridade. Esta funciona em período normal, diurno, e tem uma organização simplificada, com o director como responsável máximo da mesma.

No que respeita à disciplina de educação Física a mesma tem uma carga horária de três períodos de 45 minutos de aulas por semana, distribuindo-se na verdade, em dois blocos, sendo um de 90 minutos e um de 45 minutos. Apenas o CEF apresenta dois períodos de 45 minutos por semana.

O grupo de Educação Física é parte integrante do departamento de expressões sendo composto pelos professores de 2º ciclo José Carlos (lecciona também a opção de Dança), Lúcia Rocha (coordenadora do Desporto Escolar) e Paula Dias e os professores do 3º ciclo Fernando Leite (professor orientador de estágio) e José Teixeira. Juntamente a este conjunto de professores do grupo de Educação Física há a acrescentar o Núcleo de Estágio de Educação Física composto pelos professores estagiários Diogo Moreira, João Domingos, João Teles e Sérgio Pedro.

Para leccionar a disciplina dispomos de um vasto leque de recursos materiais e de 4 espaços físicos para a abordagem às modalidades. O espaço 1, é o espaço interior do pavilhão, geralmente reservado a disciplinas como o Voleibol, Badminton

ou Patinagem. O espaço 2 corresponde ao ginásio, reservado para a ginástica de solo e aparelhos, e para a dança. E depois temos os espaços exteriores, 3 e 4, sendo que o primeiro é composto por um campo de Andebol e Futsal, alargado, dividido à largura por dois campos reduzidos de Andebol, Futebol e Basquetebol. Já o segundo é composto por um campo de Andebol e Futsal mais reduzido, e um outro, à largura, também para as modalidades de Andebol, Futebol e Basquetebol. Para além disto há uma caixa de areia e um espaço verde, onde podem ser abordadas disciplinas do atletismo. Há ainda um roulement a ser respeitado para a troca de espaços entre os vários professores de Educação física.

No que respeita à turma ao meu encargo, fiquei com a turma do 9ºB, composta por 21 alunos, sendo 15 do sexo feminino e 6 do sexo masculino. A turma é um pouco heterogénea, mas no geral possui bons hábitos de prática de actividade física e desportiva. Uns alunos com mais aptidões que outros, mas todos com possibilidades de evolução.

4. Actividades de Ensino-Aprendizagem

4.1. Planeamento

4.1.1. Plano Anual

“Na planificação são determinados e concretizados os objectivos mais importantes da formação e educação da personalidade, são apresentadas as estruturas coordenadoras de objectivos e matéria, são prescritas as linhas estratégicas para a organização do processo pedagógico. Os objectivos constituem o elemento determinante no âmbito da relação coordenada entre objectivo, conteúdo e método. Isto devido a uma exigência implícita no processo educativo: procurar e perseguir sempre activa, enérgica e pertinazmente o objectivo.” (Bento, 2003, p. 15)

Ao nível do planeamento, diversas actividades e matérias foram planificadas, mas sempre com objectivos definidos e concretos para cada uma delas. Toda a planificação foi realizada com vista ao alcance dos objectivos propostos e ao desenvolvimento e formação dos alunos da turma ao meu encargo.

Todo o planeamento engloba um vasto leque de documentação e investigação, que recai na prática sobre vários produtos nos quais assentam os pressupostos ao bom desenrolar do processo ensino-aprendizagem.

Todos esses produtos, embora englobados na categoria do planeamento, têm realização e conclusão em diferentes momentos ao longo do ano lectivo.

Dessa forma, o primeiro produto/documento a ser produzido foi o plano anual de turma que englobou uma vertente colectiva e uma vertente individual uma vez que o mesmo é composto por um conjunto de documentos necessários a toda a planificação do ano lectivo.

Assim sendo, numa primeira fase, todo o núcleo de estágio trabalhou em grupo, produzindo os documentos relativos à caracterização do meio, caracterização do agrupamento, caracterização da escola, recursos humanos, caracterização da disciplina de educação Física, assim como os recursos físicos, temporais e materiais inerentes a esta, e ainda o plano anual de Educação Física, que apesar de já construído, foi reformulado pelo núcleo de estágio.

Após esta actividade conjunta, realizou-se um trabalho individual, onde fomos responsáveis pela elaboração da caracterização da turma, em termos gerais e também da caracterização sociométrica da turma, com intuito de perceber as escolhas dos alunos e poder usar as mesmas como estratégias de ensino ao longo do decorrer do ano lectivo. Para a realização destas caracterizações, foram

passados uns questionários aos alunos da turma do 9ºB, logo na primeira aula do ano lectivo, aquando da apresentação à turma. Após a análise dos dados relativos à caracterização da turma, logo nas primeiras aulas deu-se início às avaliações diagnósticas, para a partir daí se poder avançar para a construção do plano anual e para a distribuição das matérias ao longo do ano lectivo.

Importa referir, que esta planificação anual esteve sempre assente numa perspectiva aberta, passível de ser alterada e adaptada consoante o desenrolar do ano lectivo.

Toda a elaboração deste documento tomou em conta as normas de diversos documentos oficiais reguladores do processo ensino-aprendizagem, sendo os mesmos o Programa Nacional de Educação Física para o 3º ciclo, Plano Anual de Educação Física da escola para o 3º ciclo, o *Roulement*, o Regulamento Interno da Escola e o Projecto Educativo 2009-2013 do Agrupamento.

4.1.2. Unidades Didácticas

Após a elaboração do plano anual e da distribuição dos blocos de matérias ao longo do ano lectivo, tornava-se pertinente, mais uma vez, através da consulta das avaliações diagnósticas e dos demais documentos que foram tidos em conta na elaboração do plano anual, realizar as unidades didácticas adaptando os objectivos e os conteúdos ao nível dos alunos, assim como arranjando estratégias de ensino lógicas e pertinentes, que permitissem aos mesmos alcançar os objectivos propostos.

A unidade didáctica comparativamente com o plano anual ou com os planos de aula podemos dizer que é uma planificação a médio prazo, onde entra a extensão e sequência dos conteúdos das matérias consideradas nos planos a longo prazo, como é o plano anual. A mesma constitui-se como um documento exaustivo de cada matéria, onde o professor faz toda a preparação da mesma, e onde define todo o tipo de processos e de estratégias para a abordagem da matéria.

Desta forma, analisando todas as avaliações diagnósticas, o Programa Nacional de Educação Física para o 3º ciclo, o Plano Anual de Educação Física da escola para o 3º ciclo e o *Roulement*, essencialmente, avancei para a construção das unidades didácticas, individualmente, uma vez que todas as matérias são diferentes, e as necessidades dos alunos não são as mesmas em

cada matéria, atribuindo assim blocos de tempo diferentes e também objectivos diferentes em cada unidade didáctica. Havia matérias onde os alunos apresentavam maiores dificuldades, pelo que entendemos atribuir uma maior carga horária, com um volume de trabalho mais reduzido, com progressões bem definidas e com objectivos mais simples, ao invés de matérias onde os alunos se revelaram mais à vontade, nas quais se atribuiu uma carga horária mais reduzida, com um volume de trabalho acrescido, e com objectivos mais complexos. “A duração de cada unidade depende do volume e da dificuldade das tarefas de ensino e de aprendizagem, de princípios psicopedagógicos e didáctico metodológico, acerca da organização e estruturação do processo pedagógico, do estado de desenvolvimento da personalidade dos alunos.” (Bento, 2003, p. 60)

Todas as unidades didácticas foram sequenciadas, com alguma alternância entre elas devido às exigências do *Roulement*, que obrigou a que algumas unidades didácticas se alongassem mais no tempo, devido ao espaço que a esta estava reservado.

4.1.3. Planos de aula

Os planos de aula representam o tipo de planificação a curto prazo. “São planos de pequena amplitude correspondentes as acções que no dia - a -dia vão concretizar as diferentes parcelas dos planos a médio prazo.” (Évora, 2005)

Embora por vezes, possa haver uma troca de impressões, entre professores e colegas de estágio, os mesmos são da inteira responsabilidade do professor e têm de ser, tal como o plano anual e as unidades didácticas, adaptados à turma, uma vez que turmas são diferentes e possuem alunos com necessidades diferentes.

A estrutura do plano de aula, foi feita em conjunto pelo núcleo de estágio, adoptando a mesma estrutura para todas as turmas e respeitando as normas definidas no guia de estágio, fazendo incluir no plano de aula os objectivos da aula, a descrição das tarefas e respectivos objectivos específicos, o tempo de cada parte da sessão e de cada tarefa, estratégias de organização, objectivos operacionais e critérios de êxito de cada tarefa, assim como a justificação das decisões e das opções tomadas na elaboração daquele plano. Após isto, cada estagiário construía o seu próprio plano de aula, mediante as condicionantes da sua turma e da matéria a abordar.

Quando iniciamos o ano lectivo, e conseqüentemente a carreira de docente, os planos de aula eram algo complexos e de difícil construção. Com o avançar do ano lectivo, os mesmos começaram a parecer mais simples e de construção facilitada, roubando um pouco menos do meu tempo na sua elaboração.

Na realização dos mesmos, tentamos sempre apresentar uma estrutura coerente e contínua, doseando as tarefas de acordo com o nível dos alunos e com os objectivos propostos. Apesar do mesmo ser um documento orientador e regulador da aula, procurei sempre que o plano de aula revela-se alguma flexibilidade e fosse passível de ser ajustado e readaptado mediante diversas condicionantes que pudessem surgir.

4.2. Intervenção Pedagógica – Realização

4.2.1. Instrução

A dimensão da realização não é que seja mais importante que a do planeamento, no entanto, parece-nos que salta mais à vista e que é mais facilmente retida por que observa as nossas aulas.

No fundo, a realização é a aplicação em prática de todo o planeamento e do definido essencialmente nas unidades didácticas e nos planos de aula. Trata-se de o depositar de conhecimentos ao longo da nossa formação e da nossa preparação para ao no lectivo e para as matérias em específico.

No início era frequente prepararmo-nos exaustivamente para as aulas e fazer um estudo específico da dimensão da intervenção pedagógica, passando, para segundo plano, aspectos, que seriam certamente tão importantes, mas dando especial atenção à intervenção junto dos alunos, passando uma imagem positiva da nossa pessoa e conseguindo desde início um bom controlo da turma para facilitar o desenrolar do processo. Para isso, procuramos um vasto leque de estratégias de ensino, que não dissessem apenas respeito a exercícios específicos, ou organizações pré-determinadas, mas a um todo que visasse à concretização do programa de formação dos alunos, tal como refere Piéron (1996), “as estratégias de ensino traduzem-se nos procedimentos e actividades que os professores utilizam para alcançar os objectivos do programa de formação”.

No que respeita à instrução, a mesma faz referência a um conjunto de processos associados a decorrer e ao bom funcionamento da aula. Para tal, preparamo-nos também exaustivamente, procurando sempre cumprir com os

ensinamentos que haviam sido transmitidos ao longo da nossa formação académica e profissional. Desta forma, procuramos sempre começar a aula com uma instrução breve, mas concisa onde feita a contextualização da matéria, explicados os objectivos e as finalidades da aula e os conteúdos a abordar, e terminar a mesma com a revisão dos conteúdos, com o questionamento relativo aos elementos abordados em cada aula, com a reflexão da aula e a extensão de conteúdos para as aulas seguintes.

No decorrer da aula, a instrução faz referência a factores diferentes, e não está apenas relacionada com a transição de informação. Como tal, procuramos sempre um bom posicionamento em relação à turma, e circular sempre por fora da mesma, visualizando a totalidade dos alunos, para que me permitisse fazer uma boa intervenção quer ao nível de comportamentos desejados, quer ao nível de correcções técnicas e específicas ao desenvolvimento do aluno em determinada matéria. Para tal, estava, inerente e definida na planificação, uma organização que facilitasse todo este processo, tal como outros processos inerentes à fase de instrução e de condução da aula.

A par de tudo isto, procuramos sempre diminuir o tempo de explicações e de transições na aula, proporcionando aos alunos um maior tempo de empenhamento motor, sem pôr em causa a qualidade e a pertinência da informação a ser transmitida. Para que isto fosse possível, foi necessário recorrer a organizações simples, criar rotinas, utilizar meios auxiliares de ensino, para facilitar a transmissão da informação, e também utilizar os alunos como exemplificação, e como agentes de ensino para ajudar na transmissão de informação correcta, coerente e pertinente.

Ligado a todos estes processos, esteve também o FB, que embora em alguns momentos fosse mais reduzido do que seria de esperar, esteve sempre presente, variando entre FBs individuais e colectivos, mas sempre acompanhando a prática subsequente aos mesmos, concluindo desta forma os ciclos de FB.

4.2.2. Gestão Pedagógica

Quando planeamos uma aula, é extremamente essencial antever todo o tipo de situações e problemas que possam surgir, fazendo uma preparação minuciosa de forma a evitar esses mesmos problemas e a controla-os com estratégias previamente definidas e que nos permitam alcançar o sucesso desejado.

“A gestão eficaz de uma aula consiste num comportamento do professor que produza elevados índices de envolvimento dos alunos nas actividades das aulas, um nº reduzido de comportamentos inapropriados, e, o uso eficaz do tempo de aula.” (Silva, 2009)

Quando falamos em gestão pedagógica, pressupõe-se uma gestão rigorosa da aula, e uma organização cuidadosa de todos os factores inerentes à mesma. Neste ponto não nos referimos ao conteúdo da aula ou do plano de aula, mas sim a todos os outros aspectos, como tempos de transição, criação de rotinas, formação de grupos, entre outros.

Baseado neste aspecto, e guiado pela formação que fui adquirindo ao longo dos anos, na minha formação académica, mas também na minha experiência profissional, procurei sempre fazer uma planificação cuidada da gestão pedagógica, criando um leque de estratégias e rotinas e antevendo, um determinado número de situações ou problemas que pudessem, de alguma forma, prejudicar o bom decorrer da aula.

Desta forma, houve durante todo o ano lectivo um controlo inicial da aula, começando sempre a aula a horas, responsabilizando os alunos para os atrasos, e criando nos mesmos a rotina de se sentarem em determinado sitio, mediante o espaço a utilizar, aguardando em silêncio pela chamada e pela instrução inicial. Foi também preocupação constante ao longo de todo o ano, organizar a aula e os exercícios inerentes à mesma, de forma a possibilitar transições muito rápidas, com uma organização simples entre as tarefas, aumentando dessa forma o tempo de empenhamento motor. Para tal, foi ainda necessário criar rotinas, essencialmente sonoras, ou gestuais, para as quais os alunos já sabiam se tinham de permanecer no local em silêncio, para muitas das vezes ser atribuído um feedback global, para a turma, ou então reunirem em volta do professor, para receberem algum tipo de instrução, ou trocar de tarefa.

Para além de tudo isto, havia sempre uma preparação prévia das aulas, com a organização da aula, distribuindo e dispondo o material necessário para a mesma e ainda com a formação de grupos quando necessário, poupando tempo de transição e aumentando o tempo de empenhamento motor. Durante o decorrer da aula, havia sempre uma tentativa de imprimir alguma dinâmica na mesma, maioritariamente através de FBs positivos e de reforço de forma a motivar os alunos, dinamizando a aula.

No final da mesma, na grande maioria das vezes, a recolha e arrumação do material era feita pelos alunos, criando sempre algum tipo de competição, promovendo a mais rápida arrumação do material, fazendo a transição para situações concretas da aula.

4.2.3. Clima de aula / Disciplina

As dimensões de clima e disciplina, apesar de se individualizarem uma da outra, estão directamente interligadas e acompanham-se mutuamente, assim como as mesmas são fortemente afectadas pela dimensão da gestão e pela qualidade da instrução.

A dimensão clima remete-nos para a criação de um clima de aula positivo, que possa criar uma sensação de bem-estar e de gosto pela prática da disciplina no seio da turma, levando a que todos os alunos se interessem e se empenhem nas actividades e tarefas propostas. Os alunos são intervenientes directos neste processo, mas penso que os professores são os principais responsáveis por esta dimensão e pela criação deste clima positivo. Segundo Siedentop (1998), “o trabalho dos alunos é supervisionado activamente pelos professores. Por isso mesmo esta forma de ensinar caracteriza-se por um clima positivo baseado em expectativas positivas para os alunos e em que se avaliam as actuações dos mesmos.” Quer isto dizer, que cabe ao professor a criação de expectativas positivas para os alunos, demonstrando entusiasmo, e interagindo constantemente, face aos comportamentos e às aptidões demonstradas pelos alunos, relacionando muitas das vezes essas interacções com os sentimentos e emoções dos alunos.

Esta dimensão está intimamente relacionada com a disciplina, uma vez que quanto melhor for o clima de aula, quanto maior for a satisfação dos alunos, menor será a tendência para a ocorrência de comportamentos desviantes, quer dentro, quer fora da tarefa.

Desde o primeiro dia na escola, que estas duas dimensões foram uma grande preocupação para nós. Como tal, desde essa altura que nos preocupamos em arranjar estratégias para controlar as mesmas e para de alguma forma ligar as duas. Dessa forma, procuramos sempre estabelecer um bom clima de aula, pois sabia que se o conseguíssemos, que seria mais fácil controlar e lidar com a dimensão disciplina.

Decidimos então, essencialmente em criar algum tipo de laços com os alunos, não nos limitando à relação estreita professor-aluno, alargando a mesma, para uma relação de amizade e companheirismo, ouvindo sempre os alunos e percebendo quais os seus sentimentos e emoções, para dessa forma poder chegar aos mesmos e de alguma forma mexer com os alunos. Foi também importante, encontrar para todas as aulas exercícios motivadores e desafiadores, para despertar interesse nos alunos, mantendo os mesmos concentrados e empenhados nas tarefas, de forma a reduzirem os comportamentos desviantes e a aumentarem o interesse pela prática da aula de Educação Física.

Por vezes, nem tudo é como desejamos e houve aulas em que foi necessário intervir na dimensão de disciplina, parecendo “chatos”, muitas das vezes, mas sendo apenas insistentes e exigentes em relação aos comportamentos dos alunos.

Como todas estas dimensões estão relacionadas, todos os aspectos são importantes de ter em conta, tornando-se então imprescindível criar algum sentido de responsabilidade nos alunos, ser coerente nas decisões a tomar e aceitar as consequências das mesmas, não hesitar nos momentos de decisão, ser justo, pertinente, credível, promover a cooperação entre os alunos, e mais um vasto leque de estratégias, que facilitem a condução da aula.

4.2.4. Decisões de ajustamento

A acção de um docente, não é, nem nunca deve ser estereotipada, ou imutável, impossível de ajustar. Todo o tipo de documentação e estratégia adoptada para o planeamento de um ano lectivo, deve ser construída de uma perspectiva aberta e passível de alterações, mediante o decorrer do ano em causa.

Foi segundo estas premissas que nos guiamos para iniciar o ano de estágio, construindo todo o planeamento anual, unidades didácticas e até mesmo planos de aula, mediante uma perspectiva aberta, susceptível a alterações, consoante as adversidades que iam surgindo.

Inicialmente, sentimos algumas dificuldades neste processo, muito fruto da inexperiência e da pouca familiarização com a prática da docência. Contudo, com o avançar do tempo, o acumular de situações vivenciadas, e sempre com a orientação preciosa do professor Fernando Leite, fomos ultrapassando as dificuldades e

ganhando algum “calo” no que respeita a esta temática, sentindo uma maior facilidade no ajustamento das decisões.

Para este processo, é ainda necessária alguma criatividade e um vasto conhecimento das matérias a abordar, de forma a variar o contexto de uma aula, ou os objectivos de uma unidade didáctica, adaptando as mesmas, sem perder de vista o principal objectivo que é a formação dos alunos.

Ao longo de todo o ano, como é natural, foram surgindo diversas situações inesperadas, sobre as quais tiveram de recair determinadas decisões de ajustamento. Surgiram aulas, onde foi necessário variar o espaço e adaptar a aula, exercícios que não resultavam, e que era necessário adaptar, dificuldades aumentadas, que levaram à reestruturação de objectivos, e um sem fim de coisas que levaram a diversas alterações nas várias dimensões do planeamento. Todas essas alterações foram feitas com sucesso, mas não com a facilidade desejada. Por vezes, as alterações são necessárias e são intransigentes, embora nem sempre sejam vistas com bons olhos.

4.3. Avaliação

De acordo com De Ketele (1981 como citado por Nobre, 2009), a avaliação é o acto de examinar o grau de adequação entre um conjunto de informações e um conjunto de critérios, adequados a um objectivo previamente fixado, com vista a uma tomada de decisão.

A avaliação não é mais que o verificar de aquisição de aprendizagens ou competências adquiridas pelos alunos ao longo do processo ensino-aprendizagem. Embora pareça simples, este é um processo extremamente complexo que exige algum cuidado e preparação por parte dos professores, pois por vezes, pode gerar uma permanente discussão ou algum tipo de tensões diferenciadas.

Para além disto, a avaliação é uma dimensão integrante do processo de ensino-aprendizagem, que tem ainda a função de regulação de práticas pedagógicas, servindo muitas das vezes para readaptar estratégias ou objectivos.

“Bloom et al. (1983) apontam três tipos de avaliação: a diagnóstica, a formativa e a sumativa. A diagnóstica refere-se, segundo os autores, à identificação de capacidades e/ou ao deficit que o indivíduo apresenta no início do processo. Com relação à formativa, a pretensão é dar indícios sobre o posicionamento do aluno em face de uma aprendizagem e propor soluções a partir da identificação de alguma dificuldade, a fim de alcançar

determinado objectivo. Por fim, a sumativa instala-se com o objectivo de observar o resultado alcançado depois de uma intervenção.”

Esta foi a estrutura por nós adoptada, juntando a estas a avaliação teórica e a avaliação de final de período, que não é mais do que a junção de todos estes factores. Desta forma, o processo de avaliação caracterizou-se pela recolha e processamento de informação de forma contínua, avaliando os conhecimentos e competências demonstrados pelos alunos no decorrer de todas as aulas. Assim, os critérios e parâmetros de avaliação reguladores da aprendizagem foram os expostos no plano anual de Educação Física da escola, que são os seguintes:

Critérios de Avaliação		Parâmetros	Ponderações		Níveis de Desempenho	
Competências Específicas	Competências de acção	Desempenho técnico e/ou prestação motora Aptidão Física	55%	70%	Nível Introdução, Elementar e Avançado previstos no Programa Nacional Curricular Zona Saudável de Aptidão Física – Aplicação de Protocolo	
	Competências de conhecimento	Conhecimentos teóricos	15%		Exposto e desenvolvido no Dossier de Departamento – Grupo de Educação Física	
Competências Transversais	Relacionamento interpessoal e de grupo	Responsabilidade		18%	30%	100% - nível 5 95% a 99% - nível 4 90% a 94% - nível 3 85% a 89% - nível 2 Inferior a 84% - nível 1
		• Assiduidade e pontualidade	3%			
		• Higiene e segurança	3%			
• Material		3%				
	Respeito, Cooperação e Tolerância	9%				
	Comunicação	Compreensão e expressão escrita Expressão oral	2%			Exposto e desenvolvido no Dossier de Departamento – Grupo Disciplinar de Educação Física
	Métodos de trabalho e de estudo	Participação / Empenho	8%	10%		
		Utilização das novas tecnologias	2%			

Tabela 1 - Avaliação Educação Física

Nota: Alunos comprovadamente incapacitados para a prática da disciplina (de acordo com a legislação) são objecto de uma avaliação diferenciada ao nível da

ponderação das competências específicas. Assim, as **competências do conhecimento** corresponderão a **70%** da classificação.

4.3.1. Avaliação Diagnóstica

Como já vimos anteriormente, a avaliação tem também a função reguladora das práticas pedagógicas, assumindo aqui precisamente esse papel, sendo preponderante no planeamento de todo o ano, através da avaliação diagnóstica.

No que respeita a esta prática, o primeiro trabalho foi realizado em conjunto com o núcleo de estágio, através da construção de grelhas de observação e avaliação, para posteriormente terem a sua aplicação prática, verificando o nível de competências apresentado pelos alunos em relação às diversas modalidades, de modo a construir todo o planeamento, adaptando os objectivos ao nível exibido pelos alunos.

Posteriormente, nas primeiras aulas do ano lectivo, foram então feitas as avaliações diagnósticas, que não sendo muito exaustivas, tinham, como referido anteriormente, a função de verificar o nível de competências apresentadas pelos alunos face às diversas modalidades de modo a adaptar os objectivos propostos para o decorrer da abordagem às unidades didácticas. “A avaliação diagnóstica pretende averiguar da posição do aluno face a novas aprendizagens que lhe vão ser propostas e a aprendizagens anteriores que servem de base àquelas, no sentido de obviar as dificuldades futuras e, em certos casos, de resolver situações presentes.” (Ribeiro, 1999 citado por André Martins, 2011)

Desta forma, e após a recolha da informação, foi feito o processamento da mesma através de uma reflexão sumária, onde verificava as competências apresentadas pelos alunos e onde dividia a turma em grupos de nível, consoante as prestações por eles apresentadas.

4.3.2. Avaliação Formativa

Segundo Bloom, Hastings e Madaus (1975), a avaliação formativa visa informar o professor e o aluno sobre o rendimento da aprendizagem no decorrer das actividades escolares e a localização das deficiências na organização do ensino para possibilitar correcção e recuperação.

Desta forma, também o aluno se torna elemento integrante e com participação activa no processo de avaliação, tendo conhecimento das suas competências e limitações, assim como dos objectivos a atingir.

Mais uma vez a avaliação, na sua vertente formativa, serve como elemento regulador de práticas pedagógicas e permite ao professor e ao aluno fazer uma readaptação dos objectivos propostos e verificar se o processo ensino-aprendizagem está a seguir o rumo determinado, sem desvios.

O modelo aqui adoptado foi um modelo misto, utilizando uma avaliação continua e em simultânea uma avaliação formal e pontual. Este modelo foi definido pelo núcleo de estágio, mais uma vez com o intuito de deixar uma perspectiva aberta no processo de ensino-aprendizagem, podendo a qualquer momento, adaptar qualquer tipo de situação ou decisão. Dessa forma propôs-se uma avaliação contínua, acompanhando o desenvolvimento dos alunos ao longo do processo. Contudo, com o intuito de ter uma avaliação mais certa do desenvolvimento dos alunos, optámos por uma avaliação formal e pontual, normalmente realizada a meio das unidades didácticas, utilizando uma grelha em tudo semelhante à grelha da avaliação diagnóstica e fazendo ainda uma apreciação individual de cada aluno e do progresso demonstrado. Importa referir que as aulas disponibilizadas para este momento de avaliação, eram aulas de cariz normal que davam continuidade ao processo até então desenvolvido, sem quebra nas aprendizagens dos alunos.

4.3.3. Avaliação Teórica

Como se pôde verificar no quadro de avaliação exposto no ponto 3.3. deste relatório, as competências de conhecimento, no caso os conhecimentos teóricos também carecem de avaliação. Existem várias opções para realizar este tipo de avaliação, sendo que neste caso específico, optou-se pela realização de um teste teórico.

Enquanto os meus colegas do núcleo de estágio, optaram pela realização de um teste teórico para cada modalidade, nos optamos pela realização de um teste por período que englobava as várias modalidades abordadas nesse período e até ao momento da avaliação. Esta opção prende-se com o facto de não querermos maçar os alunos com uma sobrecarga de testes e trabalhos teóricos, uma vez que para isso já tem as demais disciplinas pelas quais eles têm de realizar um conjunto de

testes e trabalhos. Pressupõe-se que a Educação Física seja uma disciplina prática com uma verificação de conhecimentos teóricos, mas essencialmente com uma verificação de competências práticas e de habilidades adquiridas.

Os testes apresentados, tinham uma cotação quantitativa que variava dos 0% aos 100%, e uma cotação qualitativa que variava do não satisfaz ao satisfaz muito bem.

Importa ainda ressaltar que no primeiro e segundo período do ano lectivo, houve uma aluna que estava incapacitada de realizar aulas práticas e foi avaliada apenas na componente teórica de acordo com o quadro de avaliação exposto no ponto 3.3., acrescentando a essa mesma aluna, para além da realização do teste teórico, a realização de um trabalho teórico por período de uma modalidade que estava a ser abordada no momento.

4.3.4. Avaliação Sumativa

Anteriormente verificamos modelos de avaliação que geralmente são apresentados a meio das unidades didáticas. Agora, expõe-se aqui um modelo de avaliação, utilizado após o término das mesmas.

Todos os modelos de avaliação estão interligados, e uns mais do que outros. Contudo, vários autores têm apresentado vindo a tentar diferenciar alguns destes, tais como a avaliação sumativa da avaliação formativa. Desta forma, tem-se vindo a estabelecer uma distinção entre “a avaliação das aprendizagens e a avaliação para as aprendizagens” (e.g., Black;William, 2006a; Gardner, 2006a, 2006b; Harlen, 2006; Sebba, 2006), distinguindo precisamente a avaliação sumativa que geralmente ocorre no final de uma unidade de ensino e pressupõe verificar o que foi ou não aprendido pelos alunos, fazendo uma súmula dos seus conhecimentos, da avaliação formativa, que tem uma função essencialmente reguladora, como já podemos verificar anteriormente. Também a avaliação sumativa, pode assumir uma função reguladora em alguns casos, mas geralmente é utilizada para atribuir classificações.

Como tal, também utilizamos a avaliação sumativa no final das unidades didáticas, com intuito essencial, de verificar as aprendizagens dos alunos. Embora por vezes, fosse nossa intenção de a utilizar como meio regulador de práticas de ensino, isso não foi possível, devido à carga horária e à falta de tempo, para após o

término de uma unidade didáctica, voltar a abordar a mesma, tentando aperfeiçoar ao máximo as aprendizagens não consolidadas.

Desta feita a avaliação sumativa teve sempre o intuito de fechar as unidades didácticas, observando as aprendizagens e atribuindo uma classificação aos alunos. Para isso, foi utilizada uma grelha de registo em tudo semelhante à da avaliação diagnóstica e formativa, mas atribuindo uma classificação quantitativa que variava de 1 a 5, para fazer uma maior aproximação à avaliação final, e uma distinção clara entre os alunos.

4.3.5. Avaliação Final

A avaliação final, no fundo, é o culminar de todos os modelos de avaliação até aqui relatados.

Na nossa opinião, este é um dos processos mais fáceis, onde se trata apenas de processar os dados até então observados, aplicando-os segundo as normas definidas inicialmente no quadro de avaliação exposto no ponto 3.3. deste relatório.

Desta forma, e como não poderia deixar de ser, neste campo, a nossa função foi criar uma grelha com todas as ponderações atribuídas no quadro de avaliação, e a partir daí verificar os dados recolhidos dos alunos, relativamente a todas as competências adquiridas, quer as específicas, quer as transversais, traduzindo no fundo aquilo que os alunos realmente realizaram no decorrer do período.

Esta avaliação foi diferenciada nos dois primeiros períodos, uma vez que havia uma aluna que apenas era avaliada na componente teórica, tendo um cotação e uma ponderação diferente.

Em suma, esta avaliação final traduz numa avaliação quantitativa que varia de 1 a 5, onde é tido em conta todo o processo realizado ao longo do período, e onde foram respeitadas todas as normas e critérios de avaliação definidos no plano anual de Educação Física, agindo sempre de acordo com o mesmo.

5. Atitude Ético-Profissional

“A ética como manifestação cultural, é um estruturante central intrínseco ao processo de trabalho. Ou seja, a ética está implicada inerentemente nas relações sociais expressas no processo de trabalho, particularmente na tarefa docente. É no e pelo processo de relações sociais – especificamente, entre alunos e professores – que emergem dimensões avaliativas sobre os comportamentos humanos implicados nas ditas relações. E a interacção promovida pelo docente é especificamente densa, dado que o objecto do seu trabalho são sujeito humanos: não se trata de manipular objectos em vista de sua construção, mas sim sujeitos em vista de sua promoção como seres humanos.” (Veiga, 2005)

A ética-profissional é um dos campos fundamentais na categoria de docente, sendo importante em todos os sentidos e para todos os seus intervenientes, principalmente, na função de estagiário, em início de carreira, até porque é uma dimensão integrante do guia de estágio e da avaliação do mesmo. Isto porque, torna-se essencial criar e manter os bons hábitos da prática docente, construindo uma postura e uma conduta que nos permita desenvolver a nossa actividade sem prejuízo para a execução das funções enquanto docente.

Desta feita, esta foi sempre uma das nossas grandes preocupações ao longo do estágio, tentando manter sempre uma conduta correcta, e relações óptimas, mas bem definidas com os vários intervenientes no processo ensino-aprendizagem.

Os tempos mudam, e as pessoas e os contextos também. Tudo à nossa volta muda, incluindo a matéria que abordamos, ou simplesmente as regras de uma modalidade. Nesse sentido, e eticamente falando, é necessário acompanharmos essas tendências e prepararmo-nos activamente para dar continuidade ao processo de aprendizagem, não se esquecendo “...que as circunstâncias são mudadas pelos homens, e que o próprio educador precisa de ser educado.” (cf. Labica, 1990 pp. 31-32).

A necessidade de formação continua na actividade docente é fundamental e necessária para acompanhar o evoluir dos tempos. Essa foi sempre uma grande preocupação da nossa parte, e continuará a ser, certamente, no futuro. Esta preocupação é constante e significa que não somos sempre donos da razão, nem sabemos tudo. Passa-se exactamente isso connosco, no que respeita a vários pontos. Um deles, é as unidades didácticas, onde naturalmente, se possuem conhecimentos mais aprofundados numas do que em outras. Contudo, houve sempre durante todo o ano, uma preocupação constante e formarmo-nos e estudar

as modalidades onde havia algumas dificuldades. Esta é uma precaução a manter, pois por mais experiência que se ganhe, os contextos estão sempre a mudar e a formação nunca é demais. Como já referimos em trabalhos anteriores, “a formação nunca é demais e é vital quando é necessária para formar outros seres. Em todo o tipo de serviço tem de haver formação para o trabalho e na carreira docente, deve haver um processo constante de actualização e de autoformação que acompanhe todo o evoluir de tendências, para que dessa forma também nós enquanto professores possamos acompanhar o evoluir da sociedade e preparar os alunos nesse mesmo sentido”.

Fazem parte da ética-profissional, um sem número de critérios que por vezes parecem simples, mas que são necessários para manter a boa postura referenciada anteriormente, e muitas das vezes para transmitir um exemplo ou uma mensagem para os nossos alunos. No que respeita a este campo, os exemplos mais fulgurantes, são as relações com os demais intervenientes no processo ensino-aprendizagem, o material a levar para a aula, a assiduidade e pontualidade e a disponibilidade para a escola. Estes são pontos que geralmente exigimos aos nossos alunos, e que por vezes nos esquecemos de cumprir, transmitindo o exemplo.

Felizmente, não é esse o caso, pois houve sempre uma preocupação constante em, com já referimos anteriormente, manter um bom relacionamento com funcionários, professores, alunos e os demais intervenientes da comunidade escolar. Apesar da distância que nos separa da escola fomos sempre pontuais e assíduos, tendo sempre a aula pronta a começar quando os alunos chegavam ao espaço da mesma. Durante todo o ano, foi também preocupação e facto consumado a roupa e o material a levar para a aula, usando sempre uma roupa desportiva e prática para a abordagem a aula transmitindo um exemplo positivo aos alunos. No ponto onde houve um maior défice da nossa parte, não por não cumprir, mas por poder fazer mais, é a disponibilidade para a escola. Esta foi uma dificuldade sentida, por conjugar a nossa situação académica com a situação profissional, tornando-se por vezes difícil a disponibilidade desejada. Contudo, sempre que solicitado ou desejado apresentamo-nos na escola para ajudar e participar no que for necessário, sejam actividades da escola, do núcleo, ou simplesmente aulas de colegas de estágio.

Para finalizar, referir ainda a participação em trabalhos de grupo, que pensamos ser também uma componente ético-profissional, pois seria fácil por vezes fugir ao trabalho e delegar o mesmo nos colegas de estágio. Tal não se sucedeu, tal como todos os elementos do núcleo de estágio, houve uma articulação constante entre todos, realizando um trabalho conjunto sem prejuízo para ninguém ou para o desenvolvimento das funções dos mesmos.

6. Reflexão sobre as actividades de Ensino-aprendizagem

Ao longo deste relatório, e até a este ponto, já foi feito um relato de todos os acontecimentos e experiências vivenciadas durante o ano lectivo. Contudo, não houve um aprofundamento/reflexão dos mesmos acontecimentos, e do que eventualmente ficou por fazer, ou foi feito de forma diferente. Apesar de cinco anos de formação académica, e praticamente dois de experiência profissional, a realidade apresentada é diferente, e as dificuldades são normais de surgir. Houve processos mais simples de assimilar que outros, mas no fundo todos são muito complexos e exigem o máximo de rigor e formação para fazer o melhor trabalho possível. É por isso mesmo que existem reflexões constantes de tudo o que se faz, para aperfeiçoar ao máximo o trabalho desenvolvido, e conseguir um ensino sem falhas.

Este ponto pretende, essencialmente fazer uma reflexão aprofundada de tudo aquilo que se passou durante o ano lectivo, relativamente às três dimensões do processo ensino-aprendizagem: planeamento, realização e avaliação.

6.1. Planeamento

Podemos começar por referir, que o planeamento se revelou uma enorme dor de cabeça no meu estágio.

A dimensão do planeamento é extremamente abrangente, e preparadora de todo o ano lectivo. Sobre ela recai toda preparação de um ano inteiro, em vertentes distintas. Antes mesmo do ano lectivo se iniciar, já a planificação está activa e pressupõe que se planeie todo o processo de ensino-aprendizagem, definindo todos os pormenores, e todo o tipo de processos para a abordagem ao ano lectivo.

Esta dimensão deve ser construída mediante uma perspectiva aberta e passível de alterações, pois o ano é longo e há sempre adaptações a fazer. Para Damião (1993), “ a planificação pode ser contra produtora se os professores a tornarem rígida e não adaptarem a sua aula às necessidades dos alunos”. Quem refere aula, refere também o planeamento anual ou as unidades didácticas. Todos estes documentos devem ser construídos mediante uma perspectiva aberta.

Foi exactamente isso que se passou durante o decorrer do estágio pedagógico. Todos os documentos do planeamento, plano anual, unidades didácticas e planos de aula, foram construídos mediante uma perspectiva aberta, sempre susceptíveis a qualquer tipo de alteração.

Começando então pelo planeamento anual, este foi um documento que começou a ser construído e estudado, ainda antes do ano lectivo ter começado. Este é um documento que tem em conta um sem número de aspectos de forma a estudar ao pormenor todo o tipo de condições para a abordagem ao ano lectivo. Tal como afirma Lewy (1979), (...) “ a planificação tem por objectivo prever, definir e criar as condições necessárias a uma correcta execução do processo.” Foi nestas premissas que assentou o planeamento anual, prevendo todo o tipo de situações, definindo critérios e objectivos, e arranjando as estratégias necessárias ao melhor desenvolvimento dos alunos ao longo do ano lectivo.

Logo após as avaliações diagnósticas, houve uma distribuição das matérias pelo ano lectivo. Aqui começaram os problemas, pois pareceu-nos, que as dez modalidades a abordar, seriam demasiadas, e que cada uma ficaria com uma carga horária reduzida em relação ao que seria realmente necessário. Ainda assim, ficou prontamente definido e delineado, que as disciplinas onde os alunos revelaram mais dificuldades teriam uma carga horária superior aquelas onde os mesmos apresentaram menores dificuldades.

Outro problema foi a distribuição das matérias pelo espaço que nos estava condicionado em cada semana, facto que levou a que determinadas unidades didácticas se estendessem por longos períodos de tempo. Contudo, aqui a organização do ensino por etapas penso que foi respeitada, ao invés da organização por blocos de matérias, até porque o roulement apresentado já pede isso mesmo e não possibilita organizar o ano por blocos de matérias variando o espaço constantemente. O grande problema do planeamento anual estava ainda por surgir.

Bento (2003) definiu a planificação como sendo “...o elo de ligação entre as pretensões, imanentes ao sistema de ensino e aos programas das respectivas disciplinas, e a sua realização prática. É uma actividade prospectiva, directamente situada e empenhada na realização do ensino que se consuma na sequência: Elaboração do plano → realização do plano → controlo do plano → confirmação ou alteração do plano, etc.”

Foi sobre o último ponto desta sequência que recaiu o maior problema e a maior dificuldade sentida nesta dimensão do planeamento.

No início do ano, a planificação definida, decorria “às mil maravilhas”, mas como o desenrolar do mesmo, determinadas situações começaram a surgir. Primeiro, começou a haver um acréscimo de aulas em determinadas unidades didácticas para consolidar as aprendizagens dos alunos, pois o tempo de

exercitação era curto. Depois, mais à frente, começaram a surgir actividades nos dias de aula. Tudo isto levou a ter de encurtar algumas unidades didácticas. Ora, se inicialmente já havia o problema da carga horária definida ser reduzida, então agora estava ainda pior. Desta forma, principalmente na parte final, vimo-nos obrigados a fazer enormes alterações no planeamento anual, facto que levou inclusive, à quase extinção da unidade didáctica de Dança do planeamento anual. Isto, porque a Dança é uma disciplina anual da turma a quem leccionamos, e como tal, em conjunto com o orientador decidiu-se utilizar as poucas aulas reservadas para a mesma, para acrescentar em outras unidades didácticas, reservando apenas para a Dança uma aula, para que o professor e os alunos pudessem passar pela experiência desta modalidade em conjunto.

Todas estas alterações foram extremamente complicadas, prejudicadas ainda pela falta de experiência inicial da nossa parte. Felizmente com o desenrolar do ano lectivo, foram-se acumulando algumas vivências e aprendizagens que nos ajudaram a rectificar todo o planeamento e a conseguir adaptar o mesmo às condições existentes. Segundo Bento (2003), a planificação “é também ligar a própria qualificação e formação permanente do professor ao processo de ensino, a procura de melhores resultados no ensino como resultante do confronto diário com problemas teóricos e práticos.”

Nas unidades didácticas, os problemas foram praticamente os mesmos, surgindo em algumas unidades uma readaptação e redefinição dos objectivos das mesmas. Com o desenrolar do ano e com as avaliações formativas pelo meio, vimo-nos obrigados em algumas unidades didácticas a redefinir objectivos e reformular estratégias para que a turma conseguisse evoluir face à modalidade. Este, felizmente, foi um problema mais simples de resolver e que surgiu já a meio do ano lectivo, onde a pouca experiência já acumulada nos ajudava na resolução dos problemas.

Ainda relativamente a estas, as mesmas revelaram-se um apoio de extrema importância na abordagem às modalidades, possuindo todo o material necessário para o efeito, essencialmente estratégias de ensino e progressões pedagógicas, o que facilita a planificação ao nível de planos de aula.

Estes foram o ponto onde menores dificuldades sentimos, apesar de no início do ano lectivo, como é natural, sentirmos ainda algumas limitações.

Neste ponto, as alterações a fazer foram geralmente simples, baseadas essencialmente na troca de espaços e por vezes no reajustamento de algum exercício devido ao grau de dificuldade, ou no retirar de um exercício ou outro de uma aula por falta de tempo.

Todos os planos de aula foram planeados ao pormenor, com uma estrutura simples, dividida em três partes (aquecimento, parte fundamental e retorno à calma), de acordo com as unidades didácticas e com as dificuldades do alunos e por isso é que resultaram quase sempre em pleno.

6.2. Realização

A dimensão da realização, como já vimos anteriormente neste relatório, subdivide-se na instrução, gestão pedagógica, clima de aula / disciplina, e nas decisões de ajustamento.

Todas estas sub-dimensões estão interligadas, e no fundo, não são mais do que expor na prática tudo o que havia sido planeado.

Este foi sem dúvida um dos pontos para o qual nos preparamos melhor, receosos das dificuldades que poderíamos encontrar. Segundo Siedentop e Eldar (1999), o verdadeiro professor é um investigador e a sua investigação tem íntima relação com a sua função de professor, pelo que procuramos sempre prepararmos-nos ao máximo para todas as aulas, ao nível de todas as componentes pedagógicas. No que respeita à dimensão da realização, a toada não foi diferente, estudando e formando-nos para sermos professores melhores.

Tentou-se sempre programar as aulas e dirigi-las de modo a manter os alunos motivados e interessados, e essencialmente, dirigidos para a aprendizagem, de modo a conseguir transmitir-lhes os nossos conhecimentos e ajuda-los na sua evolução pessoal e académica. Siedentop (1998) referia que “existem muitos professores de E.F. para quem é suficiente os seus alunos comportarem-se de forma apropriada e estarem divertidos a praticar uma actividade desportiva. O objectivo destes professores como já dizia Placek (1983) é de manter os seus alunos ocupados, felizes e obedientes.” Pensamos de algum forma ter conseguido evitar este aspecto e dedicarmo-nos afoitamente ao aperfeiçoamento dos alunos e à sua evolução em todas as modalidades abordadas ao longo do ano.

Quando acabamos a licenciatura, saímos a pensar que não estávamos preparados para o mercado de trabalho, e que necessitávamos de complementar a

nossa formação. Penso que toda a gente sente algum receio em exercer, após o término de um ciclo de formação. Contudo, e apesar de no ano a seguir ao término da licenciatura se ter envergado no mercado de trabalho, procurou-se melhorar a formação, e o conhecimento científico em todas as áreas, e nada melhor do que se matricular no MEEFEBS. Com o decorrer do tempo, com alguma experiência profissional adquirida, fomos evoluindo como professores, mas também como pessoas, incluindo a vertente ética, onde aprendemos a lidar com os alunos e com todos os envolventes no processo ensino aprendizagem. Segundo C. Costa e outros (1996), “necessitamos de conceber o professor de EF como um especialista com um conhecimento científico e pedagógico profundo, um profissional que realiza uma actividade técnica e reflexiva, que actua de uma forma crítica respeitando princípios éticos e morais, e que apresenta a disposição e capacidade para continuamente desenvolver e melhorar a eficácia do seu trabalho, perseguindo a dignidade profissional. Professores que actuam de acordo com princípios éticos e morais.” Neste campo, pensamos ter cumprido com a nossa função.

No início do ano lectivo, quando nos deparamos com uma realidade diferente da que estávamos habituados, sentimos algum receio de não conseguir controlar a turma e de não conseguir pôr em prática tudo o aprendido em relação à dimensão da realização. Confessa-se que inicialmente, os alunos pareciam “monstros incontroláveis”. Contudo, com a autoformação e com a aplicação prática de tudo o que havíamos aprendido ao longo dos anos, lá fomos conseguindo manter a turma sobre controlo em todos os aspectos.

No que respeita essencialmente, à fase da instrução, esta sempre foi uma grande preocupação para nós, relativamente aos feedbacks. Penso que é natural, no início da nossa carreira os mesmos serem reduzidos. No entanto, não penso que isso seja por falta de sabedoria, ou por pouco conhecimento científico da matéria. Penso que está directamente ligado com o poder de observação do professor. E como seria de esperar, esse foi um problema, uma vez que inicialmente, ainda não possuíamos esse poder de observação, ou essa facilidade sentida em visualizar, perceber e analisar os dados, produzindo de imediato um feedback. Inicialmente sentíamos as limitações naturais da observação, tal como referiu Nobre (2009) “impossível prever as situações, a percepção dos fenómenos é condicionada pela interferência de factores ocultos (tempo, indisciplina), duração da situação a observar, acontecimentos que dificultam a presença dos observadores”. Naturalmente, pudemos

sempre contar com o orientador, que neste aspecto ajudou e bastante, aliás, tal como em todos os outros, mas que nos alertou para determinado tipo de situações que poderiam ocorrer.

A fase da gestão pedagógica foi uma dimensão onde pensamos ter estado à altura. Devido à preocupação constante em honrar o compromisso da melhor forma e manter o controlo da aula, fazíamos sempre preparações pormenorizadas, no sentido de controlar todos os aspectos inerentes à aula. Obviamente, por vezes surgiam imprevistos, mas regra geral, esta foi uma dimensão na qual, felizmente, não sentimos grandes dificuldades.

No que respeita ao clima de aula / disciplina, inicialmente houve alguma dificuldade em manter o controlo da turma. Naturalmente que esta sempre foi uma grande preocupação, e confessamos que no início dávamos imensa atenção a este aspecto, deixando de parte possivelmente aspectos, tão ou mais importantes. Mas a verdade é que era necessário desde o primeiro dia manter o controlo da turma, transmitir-lhe as regras e a uma maneira de trabalhar.

Na verdade, o clima de aula e a disciplina são duas dimensões diferentes mas que estão interligadas. A estas juntam-se as anteriores que estão inerentes às mesmas.

Como referimos, desde o início que procuramos transmitir a uma forma de trabalhar e demonstrar alguma credibilidade, para dessa forma ganhar a confiança dos alunos e conseguir o total controlo da turma. De certa forma, fomos tentando inserir na turma e moldar a mesma à nossa forma de trabalhar, tentando transmitir-lhes alguns valores e normas que achávamos correctos para o bom funcionamento da aula. Segundo Machado (1995), “o professor, no desempenho de sua função, pode moldar o carácter dos jovens e, portanto, deixar marcas de grande significado nos alunos em formação.” Galvão (2002) confirma afirmando que “além da capacidade de ensinar conhecimentos específicos, é também papel do professor transmitir, de forma consciente ou não, valores, normas, maneiras de pensar e padrões de comportamento para se viver em sociedade.” Guiados por estas premissas, tentamos sempre transmitir aos alunos os melhores valores e normas de forma a conseguir ter o controlo da turma e a formar seres melhores.

Nem sempre foi fácil manter o controlo e inicialmente a maior dificuldade partia por arranjar estratégias para controlar a turma, e estratégias para acabar com os comportamentos fora da tarefa que eram constantes. A isto juntava-se o facto de

alguns alunos padecerem de uma desmotivação tremenda que levava a comportamentos desviantes constantes.

Neste campo, a maior dificuldade era encontrar estratégias punitivas, ou não, mas que acabassem de vez com este tipo de comportamento e que levassem a um clima de aula positivo. Desta forma, procurou-se ser sempre interventivo em relação a todo e qualquer comportamento desviante, e ainda, como refere Silva (2009), procurou-se ser sempre pertinente, justo, coerente, consistente e credível, procurando não criar excepções na forma de actuar.

Por último, no que respeita às decisões de ajustamento, confessamos aqui alguma falta de originalidade para adaptar alguns tipos de situações. Contudo, no decorrer do estágio, adaptamos sempre a situações da melhor forma, quer ao nível da aula (micro), quer ao nível das unidades didácticas (meso), quer ainda ao nível do planeamento anual (macro). Não foram dificuldades sentidas, porque aqui pesa alguma experiência já detida, e também o reconhecimento, desde início, pelas dificuldades que possuídas neste campo, que levaram a uma melhor formação nesta dimensão, e por isso a uma melhor preparação para quando as mesmas surgissem.

Algumas decisões foram tomadas em conjunto com o orientador, mas pensadas por nós, comunicadas ao mesmo, mais pelo sentido de aprovação.

6.3. Avaliação

Segundo Bloom et al. (1983), o acto de diagnosticar na educação deve vir acompanhado de uma acção coerente, no sentido de informar aluno e professor da presença ou ausência do conhecimento.

Surge logo aqui uma primeira dificuldade por nós sentida ao longo de todo o estágio. Desde o princípio, que tivemos alguma dificuldade nesta troca de informação constante com os alunos, informando-os da sua avaliação, ou do seu conhecimento.

Durante as aulas, principalmente de avaliação, havia uma comunicação constante com os mesmos, corrigindo os seus erros e integrando-os no processo de avaliação. No entanto, ficou a sensação de que poderíamos ter inserido os alunos mais activamente neste processo, dando-lhes a conhecer todos os pormenores da sua avaliação, inclusive, no decorrer da avaliação formativa, e da apreciação individual realizada.

Desta forma, e tendo em conta que a avaliação por realizada teve sempre um carácter regulador das aprendizagens, alguns alunos podem ter saído ligeiramente prejudicados, uma vez que sabíamos da avaliação e podíamos adaptar o contexto, mas, a alguns desses alunos deveríamos ter transmitido mais informação retirada da avaliação de modo a envolver-los e a consciencializa-los das suas limitações. Depresbiteris (1989) confirma, afirmando “que o real valor da avaliação não está directamente ligado aos valores atribuídos e à precisão de resultados, mas ao fato de que esta avaliação possa vir a conscientizar melhor os envolvidos.”

Inicialmente, a maior dificuldade sentida no campo da avaliação, prendeu-se com a avaliação diagnóstica, devido ao desconhecimento da turma, e também devido à falta de *skills* de observação da nossa parte. Apesar disso conseguiu-se realizar um bom trabalho, fazendo uma avaliação inicial da turma, de modo a posicioná-la relativamente ao seu nível e a desenvolver todo o tipo de estratégias e orientações para a abordagem das modalidades ao longo do ano lectivo. No entanto, como afirma Cortesão (2002) “...os dados fornecidos pela avaliação diagnóstica não podem ser tomados como um “rótulo” que se “cola” para sempre ao aluno mas sim como um conjunto de indicações que caracterizam o nível a partir do qual o aluno e professor em conjunto, conseguia um progresso na aprendizagem.” Procuramos sempre orientarmos pelos dados da avaliação diagnóstica, mas não torna-los definitivos para todo o ano, até porque a avaliação é contínua e aula a aula ia-se verificando a evolução, ou não, dos alunos.

Na avaliação formativa, as dificuldades sentidas foram menores, devido a alguma experiência já adquirida, mas essencialmente devido ao melhor conhecimento da turma, que facilitou o processo de observação.

Haydt (1995) afirma que este tipo de avaliação fornece uma orientação, tanto ao estudo do aluno como ao trabalho do professor, principalmente através de mecanismos de feedback. Estes mecanismos permitiriam, então, ao professor “detectar e identificar deficiências na forma de ensinar, possibilitando reformulações no seu trabalho didáctico, visando aperfeiçoá-lo.”

Foi precisamente por aqui que procuramos orientar este processo, usando mais uma vez a avaliação como processo regulador das aprendizagens que nos permitiu fazer as alterações necessárias à planificação inicialmente definida, mediante os conhecimentos apresentados pelos alunos aquando dos momentos de avaliação.

A avaliação sumativa foi sem dúvida um processo mais facilitado, onde a principal dificuldade sentida foi transmitir aos alunos que aquela não seria uma avaliação final, e que apenas fazia referência a uma unidade didáctica. Muitos alunos ainda pensam que basta chegar à aula de avaliação, fazer bem os elementos, e a nota está garantida, esquecendo-se de todos os outros critérios definidos inicialmente e que são para ter em conta ao longo de todo o processo de ensino-aprendizagem.

No que respeita à avaliação teórica, penso não haver muito a reflectir, uma vez que as dificuldades sentidas foram poucas ou nenhuma. Os testes teóricos apresentados foram de estrutura simples, utilizando questões de escolha múltipla, verdadeiro e falso e de resposta rápida. Os mesmos apenas incidiam sobre matérias e temáticas abordadas na aula.

A avaliação final foi o processo mais simples de realizar, onde nos limitamos, com a ajuda de uma folha de cálculo, a depositar a informação recolhida, mediante as ponderações definidas no quadro de avaliação aqui referenciado no ponto 3.3., obtendo dessa forma a classificação dos alunos variando entre 1 e 5 valores.

7. Reflexão sobre a atitude ético-profissional

No nosso ponto de vista, este é um dos aspectos fulcrais no processo de ensino-aprendizagem, inserido na carreira docente. É tão ou mais importante que todas as outras actividades de ensino-aprendizagem.

Torna-se extremamente essencial manter uma postura e uma conduta exemplar perante os nossos alunos e perante toda a comunidade escolar. Apenas dessa forma se consegue alguma credibilidade e respeito de todos os intervenientes directos e indirectos do processo ensino-aprendizagem.

Segundo Tardif (2001), “a dimensão ética manifesta-se, finalmente, na escolha dos meios empregados pelo professor (...) ele pode controlar os meios, isto é, o ensino. Esse é o fundamento de uma deontologia para a profissão docente. Assim como um médico é julgado pela qualidade do seu julgamento médico e do seu acto, um professor também é julgado de acordo com o seu julgamento profissional, que se revela directamente nos actos pedagógicos por ele realizados.” Quer isto dizer, que o professor é que escolhe o melhor caminho para o ensino, ele escolhe o próprio caminho que quer seguir e o que considera ser mais correcto para a formação dos seus alunos. Desta forma, o mesmo deve procurar sempre dar o exemplo correcto, e seguir um caminho passível de transmitir as melhores atitudes e valores, de forma a não formar apenas os alunos para a sua vida académica, mas formar também pessoas, adultos melhores no futuro.

Deste ponto de vista, penso que faz todo o sentido, o professor transmitir o melhor exemplo possível através dos seus actos e das suas estratégias pensadas para o ensino. Para além de professor, o mesmo por vezes assume um papel de educador, e deve transmitir um conjunto de normas e valores aos seus alunos.

Este sempre foi um ponto com o qual nos preocupamos imenso, mantendo sempre uma conduta e uma postura extremamente correcta, tentando transmitir todo um conjunto de normas, atitudes e valores aos alunos, no sentido de formar pessoas melhores. Para isso foi necessário dar sempre o exemplo de responsabilidade sobre actos praticados, do material a trazer para as aulas, de educação e respeito por todos os intervenientes do processo de ensino aprendizagem, sejam eles mais novos ou mais velhos, e todo um vasto leque de atitudes correctas.

Ainda neste ponto, procuramos sempre manter bem definida a relação professor-aluno, para não gerar conflitos éticos e para cada um se manter nas suas funções sem prejuízo para as funções do outro. A assiduidade e a pontualidade,

foram parâmetros por nós sobrevalorizados, já com o intuito de preparar melhores seres para o futuro. Também aqui entra a responsabilidade dos alunos para o futuro. Inclusive houve uma aluna que realizou PIT à disciplina de Educação Física, também por culpa dos atrasos verificados pela mesma.

Para Habermas, citado por Veiga (2005), “os problemas que devem ser resolvidos em argumentações morais não podem ser superados mongolicamente, mas exigem um esforço de cooperação. Ao entrarem numa argumentação moral, os participantes prosseguem seu agir comunicativo numa atitude reflexiva com o objectivo de restaurar um consenso perturbado.” Quer isto dizer, que também o trabalho de grupo e de cooperação deve ser fomentado. Dessa forma, os alunos, ou os demais intervenientes, poderão conjuntamente, reflectir sobre os seus actos, e transmitir a sua opinião em relação aos dos colegas, o que levará os mesmos a reflectir sobre tal facto.

Mais uma vez foi um ponto que abordamos durante todo o ano lectivo, quer nas aulas utilizando jogos de cooperação, quer através do exemplo transmitido, juntamente com o restante núcleo de estágio, nas demais actividades realizadas na escola.

8. Formação

8.1. Dificuldades sentidas e formas de resolução

Ao longo de todo o ano, como é natural, foram surgindo sempre algumas dificuldades. Até podíamos chegar aqui, e dizer que não tínhamos sentido qualquer tipo de dificuldades, e que tinha corrido tudo muito bem. Acreditamos que haja pessoas que pensem assim, mas na verdade, toda a gente tem dificuldades, até porque “(...), há situações imprevisíveis (invisíveis) que comportam exigências de adaptação superiores às da maioria das profissões. Tal acontece no que concerne à organização das actividades extracurriculares, à preparação das aulas, à participação em reuniões de professores, ao envolvimento nos problemas administrativos da escola. (Novoa, 1991)” (Camilo Cunha, 2008, citado por Sousa 2011)

Analisando deste pressuposto, parte-se logo para uma das maiores dificuldades por nós sentidas, que foi relativamente ao planeamento anual. No início, aquando da sua realização, também surgiram imensas dúvidas (que matérias abordar primeiro? quantas aulas para cada matéria? Momentos de avaliação? Etc.), no entanto, foi na parte final, quando foi necessário fazer uma readaptação ao mesmo, devido a uma quantidade significativa de aulas cedidas para actividades da escola, que surgiram as maiores dificuldades. Para ultrapassar este problema, foi necessário voltar a recorrer ao Programa Nacional de Educação Física, ao plano anual de escola, e a toda a documentação utilizada no início do ano lectivo. No fundo, foi uma nova formação que se acabou por fazer, sempre com a ajuda do orientador, que sabiamente transmitia algumas das suas experiências já vividas.

Outra das dificuldades sentidas, surgiu na construção das unidades didácticas, aquando da realização da grelha de extensão e sequência de conteúdos. As dúvidas eram praticamente as mesmas do planeamento anual, mas agora ao nível dos conteúdos técnicos e não das modalidades em si. Então o pensamento era o mesmo. Quantas aulas dispensar para este conteúdo? Que conteúdo abordar primeiro? Momentos de avaliação e regulação das aprendizagens? Tudo isto foram dúvidas que foram sendo suportadas com alguma pesquisa bibliográfica e com o decorrer natural das aulas. Avaliando a evolução dos alunos, tornou-se mais simples perceber quais os elementos em que sentiam mais dificuldades e portanto quais os que deveriam ter uma maior carga horária.

Também a intervenção pedagógica foi um problema para nós. Inicialmente e apesar de já possuímos alguma experiência profissional, as dificuldades foram

imensas, até porque as faixas etárias eram completamente diferentes e como tal, também os alunos eram diferentes em todos os aspectos, desde o comportamento, até à motivação. Desta forma, as principais dificuldades prenderam-se com as estratégias de ensino, não só para leccionar os conteúdos propostos, mas essencialmente para motivar e controlar a turma. Aqui mais uma vez surgiu a preciosa ajuda do orientador, que desde o primeiro dia nos aconselhou e nos transmitiu um pouco do seu conhecimento, orientando-nos na prática pedagógica. Após algum tempo de leccionação, começamos a entender os alunos e saber lidar com eles. Houve um primeiro período complicado, onde foi necessário de ser insistente, chato, teimoso, e outras coisas mais, de modo a que os alunos percebessem a nossa forma de trabalhar. Após isso, penso que articulação foi natural. A relação professor-aluno melhorou, assentou numa relação profissional e de amizade, onde os alunos sabiam que podiam contar connosco para os ajudar naquilo que precisassem. Aliada à temática da intervenção pedagógica, surgiu naturalmente o problema da transmissão de FBs, ligada à observação pormenorizada dos alunos. Os FBs sempre foram uma preocupação constante, e tornaram-se ainda mais, a partir do momento em que na avaliação intercalar o professor orientador atribuiu isso como um ponto fraco dos estagiários. Desta feita, o núcleo de estágio decidiu em conjunto criar/arranjar grelhas de avaliação específicas deste parâmetro de modo a tirar ilações sobre o mesmo com o intuito de evoluir e melhorar. Assim, foram realizadas duas avaliações com um intervalo de tempo considerável, de modo a que os estagiários tivessem percepção do trabalho desenvolvido nesta temática e reflectissem sobre o mesmo, formando-se e evoluindo-se para comparar resultados com a segunda avaliação. Assim conseguimos melhorar ao nível deste parâmetro com a ajuda dos colegas estagiários.

Por último, uma das maiores dificuldades sentidas foi a distância a que nos situávamos da escola e a articulação com a vida profissional. Vivendo a sensivelmente hora e meia de caminho da escola, com a condicionante de nos dias em que se leccionava, leccionar também aulas no período da tarde na terra natal, tornava-se complicado conciliar tudo. Desta feita, muitas das vezes, impossibilitava-nos de estar mais tempo na escola e integrarmo-nos na comunidade escolar, observando muitos dos processos que por lá se passam. O que é verdade, é que

ainda assim estivemos presente nos momentos marcantes, mas contudo foi uma correria tremenda e um cansaço enorme sentido em cada semana. Com vontade e querer, fomos conciliando tudo e formando-nos em seres melhores, mais responsáveis e certamente com um maior número de experiências vividas e adquiridas. Como diria Ralph Waldo Emerson “nada se obtém sem esforço e tudo se pode conseguir com ele”.

8.2. Formação Contínua

“Todo o professor é professor de “alguém” ensinando “alguma coisa”, num determinado contexto e com uma determinada finalidade. A formação dos professores tem de ter, por isso, uma vertente científica, tecnológica, humanística ou artística, como prevê o ordenamento jurídico da formação de professores (Decreto-Lei 344/89).” (citado por Alarcão, I., Freitas, C., Ponte, J., Alarcão, J., Tavares, M. (1997))

O trabalho de um professor assenta num vasto leque de funções, não se limitando apenas ao depósito de conhecimento e à consequente verificação das aprendizagens. Para além disso, o professor como educador deve ser uma pessoa dotada de uma formação cultural, pessoal e social sólida, no sentido de transmitir os melhores valores aos seus alunos. Não obstante, temos também a complexidade do processo ensino-aprendizagem, que acarreta um leque abrangente de parâmetros específicos relativos não só ao conhecimento mas também a atitudes, valores e afins. Não podemos ainda esquecer, a cada vez maior, heterogeneidade do público escolar, assim como a multiplicidade de tarefas e funções desenvolvidas em instituições educativas (direcção de turma, coordenador, participação na gestão escolar, etc.). Todos estes parâmetros “exigem, para um adequado desempenho profissional, múltiplas vertentes de formação de índole educacional.” (Alarcão, I., Freitas, C., Ponte, J., Alarcão, J., Tavares, M. (1997))

Todo o conjunto de factos relatados anteriormente fazem referência a parâmetros dos professores no geral. Na Educação física, podemos ainda aliar o facto da evolução das modalidades e das trocas de regulamentação constantes.

Neste sentido, torna-se imperativo e essencial, a formação contínua e constante por parte dos professores. Esta é e será sempre uma preocupação e um dilema a ter em conta na nossa vida profissional e futura.

Este ano foi o ponto de partida, e daqui para em diante, esperamos poder dar continuidade ao trabalho desenvolvido e à formação adquirida, conseguindo

colocação numa escola e respeitando sempre os mesmos pressupostos do ano de estágio. Levamos deste ano uma enorme bagagem de conhecimentos, não só relativos à docência da disciplina de educação Física, mas em relação a muitos outros aspectos da organização escolar, dos quais vamos tendo percepção quando estamos por dentro do sistema. Para além disso, foi importantíssimo o cargo de acessória por nós realizado, que nos deu algum tipo de formação específica, para mais tarde podermos incorporar o cargo da direcção de turma.

Como referimos anteriormente, será de toda a pertinência dar continuidade ao trabalho realizado neste ano de estágio, investindo sempre na nossa formação pessoal e profissional, de modo a desempenhar as nossas funções da melhor forma possível, conseguindo formar pessoas melhores e mais cultas, com hábitos de vida saudáveis.

9. Questões dilemáticas

Para quem, só agora está a dar entrada no alargadíssimo sistema educativo, como nós, é natural que surjam imensas dúvidas e questões, para as quais nem sempre nos conseguimos dar resposta. Mas nós, no nosso subconsciente, continuamos a “matutar”, e a atribuir a nossas próprias respostas e soluções. Serão correctas? Talvez sim, talvez não. Temos de as confrontar com quem é entendido na matéria e dessa forma consolidar a informação, e aperfeiçoá-la.

Como seria de esperar, há imensas coisas na escola e na comunidade escolar que nos suscitaram dúvidas. Há rotinas criadas que nem sempre entendemos, e há certamente um conjunto de coisas englobadas neste grande sistema educativo que provavelmente nunca entenderemos. Contudo, vamos expor aqui algumas das dúvidas ou dilemas que foram surgindo e que, pelo menos para nós, importam ser reflectidos.

9.1. Sociedade escolar

Neste ponto queremos essencialmente referir, e reflectir sobre o papel dos pais e encarregados de educação na comunidade escolar e na vida escolar dos seus filhos ou educandos.

Principalmente, na acessoria do cargo da direcção de turma, deparámo-nos com um conjunto de pais desinteressados, desmotivados, indiferentes, completamente alheios à vida escolar dos seus filhos ou educandos. Desde o princípio que fomos questionando a directora de turma sobre esta problemática. Então mas os pais não vêm? Não querem saber dos filhos? Estas eram perguntas frequentemente colocadas, às quais a professora não sabia responder, ou então algumas sabia, e ia respondendo que havia um enorme desinteresse dos pais na vida escolar dos filhos, que simplesmente não queriam saber.

Segundo Vincent (1996), citado por Guedes (2002), “a não participação pode ter na sua origem racionalidades muito distintas, sendo possível distinguir pelo menos dois grandes grupos: os que não participam como resultado de uma decisão deliberada e os que não participam devido a factores circunstanciais.” Segundo o autor, o primeiro grupo, é o conjunto de pais a quem mais nos referimos, que são os pais naturalmente desinteressados, e que, por livre e espontânea vontade restringem as suas relações com a escola. O segundo grupo, são aqueles pais que gostariam de ter uma participação mais regular, mas que por vezes por incompatibilidades de horários, por

terem duplo emprego, não podem participar activamente na vida escolar dos filhos ou educandos.

Também este segundo grupo nós condenamos. Será que não há tempo para se investir na formação dos filhos? Será que há algo mais importante que os mesmos? São questões que deixamos no ar, e que um dia gostaríamos de ver respondidas por um conjunto de pais que se inclua neste grupo.

No entanto, o que realmente se condena são os pais desinteressados, que por vezes acabam por prejudicar os professores e os próprios filhos. Geralmente, este tipo de pais, mais tarde é aquele que vem apontar o dedo ao professor e dizer que este devia ter educado o filho e que a culpa é dele. E será que a escola não pode fazer mais por isso? Segundo o que vivenciamos não, mas penso que a sociedade em si pode. Podemos e devemos de alguma forma responsabilizar os pais pelos actos e/ou fracassos dos filhos, “obrigando-os” a ter uma participação mais activa na vida escolar dos mesmos e consequente formação.

Fica aqui a dúvida se realmente se pode fazer mais ou não, se há maneira de contornar o problema ou não. A verdade é que este é um problema frequente e que prejudica todos os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem.

9.2. Grande conjunto de matérias

Neste ponto, queremos referir-nos à questão do enorme leque de matérias que nos é pressuposto abordar ao longo do ano lectivo. Acreditamos que não seja igual em todas as escolas, mas a verdade é que foi um dos problemas com o qual nos deparamos.

Estando nós a leccionar o 9ºano, inserido no final de ciclo, a política da escola achou por bem consolidar todas as matérias abordadas nos anos anteriores. Desta forma, ficou a responsabilidade de abordar 10 modalidades durante o ano todo, transversalmente com a condição física. A dúvida que surge é a seguinte: até que ponto é pertinente abordar um conjunto tão grande de matérias?

Na nossa opinião, este enorme leque só trás prejuízo e leva a que os alunos experienciem todas as matérias mas que não consigam consolidar nenhuma. Tanta matéria no mesmo ano acarreta unidades didácticas muito reduzidas e tempo de prática, consequentemente reduzido.

Aliado a esta temática temos o facto de não haver consolidação nas unidades didácticas. Apesar de referenciado em todas as unidades didácticas, a verdade, é que nunca houve uma consolidação propriamente dita, porque os alunos não tinham tempo suficiente de prática e ainda não tinham os conteúdos 100% adquiridos.

Este é um ponto que devia ser repensado nas escolas, até porque o Programa Nacional de Educação Física é flexível e atribui alguma autonomia às escolas. Após consulta do mesmo não verificamos esta obrigação em leccionar todas as matérias, até pelo contrário. “Embora partindo do pressuposto que nos 2º e 3º ciclos todas as matérias nucleares do programa nacional são leccionadas, a aplicação destas normas não fica inviabilizada quando tal não se verificar”. O PNEF obriga à selecção das 7 melhores matérias, mediante as categorias nele definidas.

Desta forma fica o repto para esta questão, que na nossa opinião, não deveriam ser abordadas tantas matérias num ano só, sob prejuízo de os alunos não conseguirem consolidar nenhuma delas.

9.3. Blocos de matérias

O PNEF defende que o ensino por blocos de matérias é um ensino massivo que não possui a “necessária diferenciação do tempo e das situações de aprendizagem em função das aptidões dos alunos”. Defende então o ensino por etapas de matérias e não por blocos.

A dúvida que aqui colocamos, não pretende contrariar o PNEF, até porque acreditamos que realmente o ensino por blocos resulte num ensino massivo, principalmente nas modalidades em que os alunos possuem menor motivação. Mas a questão, é que por etapas, e tendo em conta a realidade em que estivémos inseridos, onde o roulement era semanal, será que os alunos possuem a mesma facilidade de aquisição de aprendizagens, do que se tivessem uma exercitação contínua?

Ao longo de todo o ano, semanalmente, tínhamos de “saltar” de um espaço para o outro, e apesar da polivalência dos espaços, há matérias que só podem ser abordadas em determinado espaço. Desta forma, e tendo em conta que existiam 4 espaços pelos quais nós rodávamos, havia matérias que eram leccionadas de 4 em 4 semanas, estendendo as unidades didácticas durante um grande período de tempo. Será que nesse espaço de tempo, os alunos retêm as aprendizagens, ou há sempre algo que “foge” e que tem de voltar a ser ensinado? Será que a exercitação

continua não é mais favorável para a consolidação de determinadas aprendizagens? Estas são as questões que aqui se lançam, e que se predem não tanto com o ensino por etapas, mas também com o sistema de rotação definido.

Neste campo, pensamos que seria pertinente adoptar um sistema de rotação que possibilitasse aos professores e alunos aproveitar determinado espaço durante mais tempo, criando não necessariamente um ensino por blocos, mas um ensino por etapas mais longas.

Na nossa óptica, esta deveria ser uma norma incluída no PNEF que estabelecesse para todas as escolas um sistema de rotação universal e que proporcionasse aos alunos e professores o melhor desenvolvimento das modalidades a ser abordadas.

10. Aprofundamento do tema / problema

Este ano foi-nos proposto no guia de estágio, que para além do relatório e reflexão do estágio, estudássemos e aprofundássemos um tema / problema que tenha surgido no decorrer da execução do mesmo.

Como tal, debruçamo-nos e verificamos que uma das maiores dificuldades que sentimos, se calhar a maior de todas ao longo do estágio, foi a diferenciação pedagógica e o trabalho por grupos de nível. Ao longo de relatório não foi feita muita referência ao tema, precisamente por aqui o aprofundar. Esta é uma temática que afecta grande parte dos professores e alunos nos dias de hoje. Cada vez mais é frequente aparecerem turmas muito heterogéneas, e com alunos com aptidões completamente diferentes.

Desta forma propusemo-nos a aprofundar este tema, estudando o mesmo e apresentando aqui uma pequena reflexão sobre este. Primeiramente faremos uma pequena definição de conceitos, à qual seguirá um enquadramento histórico, para depois fazer a verdadeira análise ao problema.

10.1. Definição de conceitos

Antes de abordar qualquer tipo de temática importa definir o que se vai tratar e os conceitos que irão ser estudados e discutidos de forma aprofundada. Com o intuito de realizar um melhor e mais completo trabalho, iremos aqui primeiro fazer uma pequena definição da temática a tratar.

O conceito de diferenciação pedagógica não é entendido por todos da mesma maneira. Existem diversas modalidades de definição deste conceito, embora, a maioria delas procure enunciar o mesmo significado mas com abordagens diferentes.

Analisando uma primeira visão da temática, entende-se por diferenciação pedagógica “o conjunto de medidas didácticas que visam adaptar o processo de ensino aprendizagem às diferenças importantes inter e intra-individuais dos alunos, a fim de permitir a cada aluno atingir o seu máximo na realização dos objectivos didácticos” (De Corte (1990), p. 280)

Já Pierre Bourdieu, em 1996, escrevia: “para que sejam favorecidos os mais favorecidos e desfavorecidos os mais desfavorecidos, basta que a escola ignore no conteúdo de ensino transmitido, nos métodos e técnicas de transmissão e nos critérios de avaliação as desigualdades culturais existentes entre as crianças das diferentes classes

sociais: por outras palavras, tratando todos os alunos como iguais em direitos e deveres o sistema escolar é levado a sancionar as desigualdades iniciais perante a cultura.” Quer isto dizer que “não se trata mais de uma desigualdade de tratamento pedagógico, mas de um tratamento uniforme que produz efeitos diferentes pelo simples facto de que se destina a alunos desigualmente preparados para assimilar o ensino que recebem.” (Perrenoud 1986)

Analisando as definições anteriormente apresentadas verificamos que ambas buscam o mesmo sentido, apontando na direcção de que se deve reconhecer a heterogeneidade existente no meio escolar e atribuir aos alunos as mesmas oportunidades de evolução mediante as dificuldades apresentadas. Com isto, não quero dizer que todos devem ter as mesmas tarefas, os mesmos exercícios ou as mesmas correcções. Devem sim, obter tarefas específicas adaptadas ao nível em que se encontram e que possibilitem uma igualdade de evolução, mediante as metas propostas para cada grupo de alunos.

Apresentando também a definição de ensino diferenciado, o significado é muito semelhante e mais uma vez converge na mesma direcção anteriormente exposta. Assim, segundo Tomlinson (2008), “quando falamos de aprendizagem, crianças da mesma idade não se assemelham, ..., os pontos em comum são reconhecidos e desenvolvidos, e as diferenças tornam-se igualmente elementos importantes do ensino e da aprendizagem. Basicamente, o ensino diferenciado significa “agitar um pouco as águas” no que diz respeito ao que se passa na sala de aulas a fim de que os alunos disponham de múltiplas opções de conseguir informação, reflectir sobre ideias e expressar o que acabaram de aprender. Por outras palavras, uma sala de aulas com ensino diferenciado proporciona diferentes formas de aprender conteúdos, processar ou entender diferentes ideias e desenvolver soluções de modo a que cada aluno possa ter uma aprendizagem eficaz.”

10.2. Enquadramento histórico

Desconhece-se a altura na história em que esta temática começou a ser um problema na comunidade escolar e na comunidade em geral. Contudo, para se abordar a diferenciação, é necessário primeiro analisar o tema da inclusão, que é um tema bem mais abrangente e que abriu portas que até então estavam fechadas a determinados grupos sociais e culturais.

Podemos então “apontar o pós-guerra e a década de 60 como o início da progressiva abertura à diversidade, primeiramente, em termos sociais e políticos e depois em termos educativos.” (Ainscow & Ferreira, 2003) (Thomas, Walker, & Webb, 1998) A

Declaração Universal dos Direitos Humanos (aprovada em 1948), juntamente com um conjunto de movimentos e grupos, trazem a público os ideais de igualdade e equidade, mas também uma nova perspectiva de cidadania, baseada na afirmação da identidade do indivíduo e dos grupos e conseqüentemente da(s) sua(s) diferença(s).

O conceito de evolução foi evoluindo e rapidamente foi introduzido e absorvido pelo sistema educativo. Inicialmente, este conceito foi associado, essencialmente, ao ensino especial, mas de forma progressiva foi-se estendendo a outros grupos. Com esta evolução, a diversificação nas escolas foi começando a ganhar vida e estendendo-se a uma variedade de público escolar parecida à que presenciamos hoje em dia. Para o efeito contribui diversa documentação produzida, principalmente pela UNESCO, que visava: “ajustar a todas as crianças, independentemente das suas condições físicas, sociais, linguísticas ou outras. Neste conceito, terão de incluir-se crianças com deficiência ou sobredotados, crianças da rua ou crianças que trabalham, crianças de populações remotas ou nómadas, crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de áreas ou grupos desfavorecidos ou marginais.” (UNESCO, 1994), ou “reconheçam que a educação inclusiva é um processo contínuo que visa oferecer uma educação de qualidade para todos, embora respeitando a diversidade e as diferentes necessidades e capacidades, as características e as expectativas de aprendizagem para os alunos e as comunidades.” (UNESCO, 2008)

No entanto, apesar de algumas adaptações no discurso educativo e de uma animadora evolução, a verdade é que estava embutida uma “cultura de homogeneidade”, que não proporcionava igualdade de oportunidades para todos. “A Escola massificou-se sem se democratizar, isto é, sem criar estruturas adequadas ao alargamento e renovação da sua população e sem dispor de recursos e modos de acção necessários e suficientes para gerir os anseios de uma escola para todos, com todos e para todos.” (Barroso, 2003)

Então, estávamos perante uma situação precoce, quase como na idade média, na altura do novo regime, onde o professor possuía à sua frente uma turma de elevado número de alunos, de diversas idades, de níveis diferentes e de todas as condições. A evolução que se pretende é no sentido “da formação de classes homogéneas do ponto de vista da capacidade dos alunos para assimilarem um determinado ensino...” (Perrenoud, 1986)

10.3. Estudo do problema

Todos nós, nos dias de hoje, deparamo-nos com um conjunto de alunos e desde o primeiro dia que temos a perfeita noção de que não são todos iguais. Embora muitas vezes na gíria popular se use a expressão “todos diferentes, todos iguais”, a verdade é que neste contexto podemos entendê-la de duas formas. Primeiro, ninguém é igual a ninguém, nem mesmo irmãos gémeos, saídos da mesma mãe, com os mesmos valores, serão iguais um ao outro. Possuirão certamente diferenças significativas que os caracterizarão individualmente e que os distinguirão um do outro e dos demais elementos da sociedade. Deste ponto de vista, e fazendo o *transfer* para a educação, logo aqui verificamos que vamos possuir alunos diferentes uns dos outros, com necessidades diferentes e aos deveremos dar possibilidades iguais de evolução. Segundo, e prosseguindo com o raciocínio anterior, somos realmente todos iguais, não sendo ninguém mais do que ninguém. Neste sentido, importa atribuir igualdades de acesso e de evolução a toda a gente, sem tomar partido por quem quer que seja, permitindo, apesar das diferenças, uma igualdade educativa e uma evolução natural até aos objectivos estabelecidos individualmente mediante as diferenças e debilidades de cada um.

“Os alunos que formam as turmas do actual universo educativo americano são bastante diversificados. São oriundos de diferentes culturas e apresentam diferentes estilos de aprendizagem. Chegam às escolas com diferentes níveis de maturidade emocional e social. Os seus interesses divergem bastante, quer a nível de temas, quer a nível de intensidade. A qualquer momento, reflectem diferentes níveis de preparação académica em varias disciplinas – e em diversos aspectos de uma única disciplina. E para complicar ainda um pouco mais as coisas, o nível de preparação e interesse de um aluno pode variar ao longo do tempo e de acordo com a matéria abordada.” (Tomlinson, 2008) Estou em querer que não é só na realidade americana que tal facto se verifica. Este é um problema que se mostra um pouco por todo o mundo e com o qual a maioria da população docente ainda não está familiarizada nem preparada para a abordagem ao mesmo. “A maioria dos professores sabe que uma aula que consiga “prender a atenção” dos alunos tem muito mérito.” Apesar de o ensino diferenciado reafirmar esse princípio, é preciso ter em conta que “o que “prende” um aluno pode, por seu lado, baralhar, aborrecer ou irritar outros.” (Tomlinson, 2008) Logo aqui neste problema, deparamo-nos com professores não preparados e impotentes, sem forma de agradar a todos os alunos da mesma forma.

Aliada às diferenças anteriormente referenciadas, há a acrescentar mais um sem número de diferenças significativas entre alunos, que resultam numa heterogeneidade enorme nas turmas do sistema educativa actual. Entre as várias diferenças existentes podemos ressaltar a origem social e cultural dos alunos, a educação e valores transmitidos, e outras que muitas das vezes permanecem esquecidas, mas que estão presentes e são criadoras de uma maior diferenciação entre os alunos. Entre as quais é necessário “acrescentar que nem todas as crianças de uma mesma geração seguem o ensino pré-obrigatório, enquanto algumas, posteriormente ao reprovarem no ensino primário ou secundário são submetidas duas vezes ao mesmo programa.” (Perrenoud 1986) Para além disto, temos o facto de todas as crianças terem uma capacidade cognitiva diferente, e uma capacidade de assimilação de conhecimentos diferentes, assim como a velocidade de raciocínio, compreensão, e aquisição desses conhecimentos diferenciada.

Levanta-se então a questão: o mesmo ensino?

Certamente que não. Os alunos são todos diferentes, tal como os professores também são diferentes. “Os alunos diferem pela sua origem, as suas aquisições anteriores, os seus projectos, o seu número, as relações que estabelecem entre si. Os professores, diferem pela sua formação, a sua experiência, a sua ideologia, a sua concepção pedagógica, a sua personalidade.” (Perrenoud, 1986) Seria pertinente pelo menos seguirem o mesmo programa, mas a verdade é que nem sempre isso acontece. As escolas têm autonomia para adaptar os programas ao contexto, e em alguns países como a Itália, o programa de ensino primário não entra em pormenores, sendo ambíguo e aberto à conclusão por parte das escolas.

Muitos autores apontam a diferenciação pedagógica para a origem social e cultural dos alunos. Esse é um campo que durante toda a história gerou problemas e guerras em torno de desigualdades e diferenças de oportunidades, criadas muitas vezes em função da cor, da roupa, ou de demais características apresentadas pelas pessoas. Realmente, mais uma vez, este é um factor que tem implicância directa na diferenciação pedagógica e, conseqüentemente, num ensino diferenciado e que leva a desigualdades entre os alunos.

“Sabe-se que as aspirações, a procura da educação, os projectos de formação diferem de uma classe social para a outra, mesmo com um valor escolar dito igual.” (Perrenoud, 1986) Quer isto dizer que cada aluno tem um projecto pessoal diferenciado e um objectivo de vida definido. Geralmente, e diversos autores

apontam nessa direcção, esse tipo de decisões é influenciado pelo ambiente familiar e pela cultura em que se está inserido. “A aprendizagem escolar é em grande parte o produto de uma actividade voluntária, guiada por um projecto pessoal ou familiar. Aprende-se porque se quer aprender, porque se faz o esforço necessário da atenção na aula o trabalho de casa.” (Perrenoud, 1986)

Muitas vezes estas diferenças sociais e culturais reforçam a ideia da desigualdade incluída no processo de ensino. Existem modalidades de desigualdade que têm origem directa na cultura, como é o exemplo da “repartição da palavra, autoridade ou tarefas distribuídas pelo professor, relações com os pais, tempo consagrado pessoalmente a cada aluno na aula ou fora da aula, etc.”. Estas modalidades têm uma origem comum, centrada essencialmente nas diferenças culturais dos alunos, “que incluem as diferenças de aquisições escolares ou de capital cultural *“stricto senso”*, mas têm em conta também os gostos, os interesses, as atitudes, os hábitos, os modos de falar, de se deslocar, de se organizar as coisas, de cuidar dos seus cadernos, de se vestir, etc.” (Perrenoud, 1986)

Também o professor contribui directa e indirectamente para estas diferenças e esta diferenciação pedagógica. Embora por vezes possa até não o fazer de forma deliberada, a verdade é que acaba por criar juízos de valor e favorecer e/ou desfavorecer determinado conjunto de alunos. Aliado a esse problema está muitas vezes as relações com os pais ou encarregados de educação, a avaliação inicialmente feita, a “rotulagem de alunos”, e inclusive as diferenças sociais, culturais e de faixa etária.

“Toda a igualdade de tratamento pedagógico está sempre mais ou menos ligada à avaliação na medida em que a avaliação informal, intuitiva, é uma componente da actividade mental do professor perante os alunos.” (Perrenoud, 1986) Desta forma, o professor regula as aprendizagens e muitas das vezes é guiado pela observação inicial da turma, “rotulando” de imediato os alunos, ou faz uma retrospectiva de “rótulos” que os miúdos já pudessem trazer na bagagem de outros professores. Os professores são facilmente influenciáveis, e deixam-se muitas vezes levar pela componente social dos alunos, pela capacidade comunicativa destes, ou pelo conhecimento demonstrado inicialmente. Rosenthal e Jakobson (1968) evidenciaram o facto de que o progresso dos alunos ao longo de um ano escolar dependia em larga escala da ideia que o professor tinha à partida sobre as suas possibilidades de progresso.

Dentro de um determinado grupo de alunos, nem todos têm o mesmo tratamento ou a mesma atenção. "...são raros os professores que decidem privilegiar deliberadamente as crianças pertencentes a uma determinada classe social" ou aquelas que possuem um menor conhecimento e mais dificuldades. (Perrenoud, 1986) os professores geralmente dão mais atenção a uns alunos em relação a outros. E até mesmo os FBs dirigidos aos alunos, os incentivos ou as admoestações são diferentes. E geralmente, quem sai beneficiado é aquele aluno que nutre melhor relação com o professor, que comunica mais facilmente com o mesmo, e que por norma está inserido numa classe social superior. Podemos também evidenciar que entre professores e alunos há uma relação bem definida, com uma distância social, psicológica, cultural, ligada a faixa etária ou a outros factores. Todavia, essa distância nem sempre é igual para todos, tornando-se em mais um factor gerador de desigualdade entre os alunos.

Conjuntamente com todos estes factores influenciadores e discriminadores, geradores de desigualdade, está o facto já aqui evidenciado de "em numerosos sistemas de ensino os professores não estarem preparados para ministrar um ensino individualizado ou em pequenos grupos..." (Perrenoud, 1986)

A avaliação, também surge como um problema de diferenciação pedagógica. E mais uma vez o professor surge associado a esta questão. A avaliação é um processo regulado pelo professor, mas que pode ser interpretado de várias formas pelos alunos, E aqui volta a falar-se das diferenças sociais e culturais dos alunos. Perrenoud (1977) dividiu o processo de avaliação em oito etapas onde poderia surgir desvios sociais:

- 1 – "O convite para manifestar-se": o professor pode guiar o aluno à resposta intervindo diferenciadamente e evidenciando tratamento desigual;
- 2 – "Descodificar as expectativas": quando os alunos atribuem uma resposta ao professor sem este a ter solicitado;
- 3 – "A negociação das expectativas": os alunos podem contornar a pergunta, fingir adoeecer no dia de avaliação, entre outros;
- 4 – "A encenação das competências": os alunos podem procurar transmitir mais conhecimento do que aquele que na verdade possuem;
- 5 – "Observar e registar as performances": o professor pode registar melhor a performance daqueles alunos que considera mais engraçados, mais sedutores;

- 6 – “Interpretar as observações”: o professor pode considerar uma má performance accidental por vir de um bom aluno, e considerar o inverso de um aluno não tão bom;
- 7 – “Dar a conhecer a avaliação”: o professor escolhe o meio e o momento de comunicação da avaliação, podendo encorajar uns, ou rebaixar outros, revelando publicamente os resultados;
- 8 – “Negociar a avaliação”: geralmente os pais e alunos de classes superiores, possuem mais “lata” para discutir e negociar avaliação com os professores.

Todas as etapas evidenciadas anteriormente estão directamente ligadas à cultura social dos alunos e da sua família.

Por outro lado, os professores não têm a culpa de estar inseridos num sistema que não evidencia as diferenças e que quer a própria homogeneidade fictícia, criando turmas de elevado número de alunos, todos com características diferentes. Contudo, como refere Perrenoud, 1986, “este modelo não esgota as formas possíveis ou existentes de uma organização pedagógica. Em numerosos países procura-se pelo contrário tornar flexível este sistema, desemparedar as classes, constituir equipas pedagógicas e espaços abertos, organizar o estudo independente, numa palavra romper o frente a frente entre o professor e a turma.” Pode e deve, na minha óptica, existir uma criação de grupos de nível, e dentro de uma mesma turma ou classe, dividir os alunos por nível de conhecimentos e competências, incorporando se necessário mais professores no processo, de modo a que todos possam evoluir mediante as suas capacidades, não prejudicando nem os mais avançados, nem os mais atrasados.

Todos os professores têm conhecimento das diferenças dos alunos que possuem, e sabem que a homogeneização é meia ficção. Os professores têm noção da disparidade e da distância que separa os alunos, e para eles não aumentar essa distância já é uma vitória. Contudo o sistema de avaliação não dissimula completamente as diferenças retratadas. “O sistema não permite ao professor confrontar-se sistematicamente com ele através dos próprios instrumentos que utiliza para apreciar o valor escolar dos alunos.” (Perrenoud, 1986)

Que papel deve então ter o professor perante a diferenciação pedagógica? A meu ver, e primeiramente, é essencial ser-se sempre imparcial e lidar com todos os alunos da mesma forma. Recorrendo à gíria popular, “cada um é como cada qual”, e nós só temos de aceitar e respeitar as diferenças apresentadas. Devem ser criadas

oportunidades iguais para todos para que possam seguir o rumo desejado e ter o futuro planeado.

Lidar com turmas diferenciadas é uma dificuldade sentida pela maioria dos professores. São poucos aqueles que se sentem capazes e à vontade de realizar um trabalho competente, trabalhando com todos os alunos da mesma forma sem os diferenciar.

Tomlinson (2008), defende que os professores que se adaptam de forma confortável e competente ao ensino diferenciado desenvolvem inevitavelmente capacidades que lhes permitem:

- Organizar e centrar os currículos em informações, conhecimentos e capacidades essenciais;
- Ver e reflectir sobre os indivíduos assim como sobre o grupo;
- Descobrir diversos *insights* acerca dos indivíduos;
- Livrar-se de primeiras impressões, ver para além das acções e desfazer estereótipos;
- Dar voz aos alunos;
- Pensar e usar o tempo de forma flexível;
- Conseguir uma gama diversificada de materiais;
- Pensar em várias formas de atingir um objectivo comum;
- Diagnosticar as dificuldades dos alunos e desenvolver experiências educativas em resposta a diagnósticos;
- Antecipar o que pode correr mal numa actividade ou tarefa e estruturar o trabalho do aluno por forma a evitar potenciais problemas;
- Partilhar a responsabilidade do ensino com os alunos, certificando-se de que estes estão preparados para papéis partilhados;
- Fazer com que os alunos experimentem diferentes esquemas de trabalho a fim de os poder ver através de diferentes prismas e ajudá-los a conseguir o mesmo;
- Acompanhar a aproximação e progressos dos alunos em relação a metas pessoais e de grupo;
- Organizar materiais e espaço;
- Dar instruções;
- Ensinar para o sucesso;
- Desenvolver uma noção de comunidade dentro da sala de aula.

Aliado a isto, o autor apresenta ainda três metáforas uteis sobre o papel do professor de uma turma diferenciada. Primeiro “o professor enquanto maestro de uma orquestra”: reconhece o professor como um líder capaz de reunir um conjunto de pessoas que não se conhecem bem, e tocam instrumentos diferentes mas com um objectivo comum. Proporciona ensaios individuais e de grupo. Segundo “o professor enquanto treinador”, que detém objectivos bem definidos para cada jogador e para a equipa. Assume o papel de psicólogo motivando os alunos para o desenvolvimento das suas capacidades, ao mesmo tempo que os prepara para o trabalho de grupo e lhes incute o espírito de equipa. Terceiro “o professor enquanto músico de jazz”, que é capaz de estar em frente a uma partitura e interpretar a mesma, inserindo-lhe modificações necessárias ao benefício da mesma. “É a mestria e confiança que os músicos sentem em relação à música, instrumentos e grupo que lhes permitem afastar-se da partitura em benefício da música, do grupo e do público.”

“...o ensino é gerador de desigualdade tanto pelas diferenças que faz como pelas que não faz.” (Perrenoud, 1986) Utilizando o exemplo dado pelo autor, na medicina, podemos ter um conjunto de doentes com os mesmos sintomas, no mesmo momento e a receberem o mesmo tratamento no mesmo local. Ao fim de algum tempo, haverá doentes sem sintomas, outros piores e outros iguais. Embora os professores não sejam médicos e os alunos doentes, no ensino pode passar-se exactamente o mesmos, aliado às diferenças individuais de cada aluno. E aqui pode-se voltar a ser julgado por diferenciar ou por não diferenciar.

“Desejo apenas que não se esqueçam que a desigualdade perante um mesmo ensino tem importância ao mesmo tempo de *“per si”* e pelo facto de implicar desigualdades no seguimento da escolaridade.” (Perrenoud, 1986)

11. Conclusões

Mais uma etapa termina, e torna-se imperativo fazer uma reflexão da mesma, de modo a reter, consolidar e adquirir, reformulando, novas aprendizagens. Este foi ano intenso, repleto de emoções novas, experiências vividas, muito trabalho e de algum cansaço também. No final o balanço é positivo e a sensação é de dever cumprido, com um novo ser criado dentro de nós. Importa agora em jeito de conclusão verificar o impacto do estágio na nossa vida pessoal, profissional e académica.

11.1. Impacto do estágio pedagógico na minha vida pessoal e profissional

Este pode dizer-se que foi um ano de consolidação, e de afirmação, colocando em prática todo conhecimento e toda a experiência adquiridas ao longo da nossa formação académica e pessoal. Todos os conhecimentos que fomos adquirindo ao longo da licenciatura, do mestrado e da nossa vida pessoal, foi depositado neste ano, conjuntamente com o conhecimento adquirido através de outras formações e da experiência profissional.

No início deste ano estávamos carregados de ansiedade e de algum nervosismo pelo começo de uma nova etapa completamente desconhecida. Apesar de todas as aprendizagens ao longo do tempo, apesar de alguma experiência profissional, íamos agora vivenciar uma situação completamente estranha, na qual teríamos uma responsabilidade acrescida, não só aliada à nossa formação, mas também à formação de pessoas a nosso cargo, à formação de seres melhores, inculcando-lhes aprendizagens específicas e valores sociais e humanos.

Não restam dúvidas que nos tornamos e nos formamos em seres melhores, e mais preparados, em seres complementados na sua formação. Formamo-nos e valorizamo-nos em vários aspectos que dizem respeito não só à nossa vida académica, ou profissional. Dizem também respeito à nossa vida pessoal, tornando-nos aqui em seres ainda mais responsáveis, com um acréscimo de atitudes e valores, de conhecimento da sociedade, das pessoas em si, e da forma como lidar com as mesmas, percebendo-as, ouvindo-as e reflectindo sobre tudo o que nos rodeia. Ao longo de todo o ano a reflexão foi uma temática constante, o que fez com que melhorássemos, sem qualquer dúvida, a nossa qualidade reflexiva, e a nossa

humildade em reconhecer os próprios erros, reflectindo sobre estes e corrigindo-os através dos mais variados meios de formação.

Durante o decorrer do ano, convivemos com pessoas de todas as idades e feitios, trocando experiências, e aumentando a nossa cultura geral. No que respeita à nossa formação académica e profissional, sem dúvida alguma que os elementos que mais para ela contribuíram neste ano foram os professores de Educação Física, a professora Ana Oliveira, os colegas e amigos do núcleo de estágio, e os preciosos orientadores, professor Fernando Leite e Elsa Silva. Na nossa formação pessoal, além destes, estiveram presentes os nossos alunos, os funcionários, professores e demais intervenientes na comunidade escolar, que sempre com a sua sapiência foram transmitindo algo positivo e de valor.

Todo o processo que desenvolvemos ao longo deste ano, foi de forma consciente e certos de que estaríamos a reproduzir o melhor trabalho possível. Erros todos cometem, mas a capacidade de os reconhecer e corrigir é que nem todos temos. Nesse ponto tivemos a ajuda de todos, que prontamente nos souberam apontar o erro e corrigir. Só dessa forma pudemos aprender e melhorar, adquirindo práticas e estratégias de contorno dos erros, e eliminando muitos dos mesmos de forma definitiva.

Este ano estará sempre presente por todos os aspectos e mais alguns. Torna-se impossível traduzir em palavras todas as emoções, conhecimentos e sensações geradas ao longo de todo este ano. A bagagem que levamos é enorme, e a carga é certamente valiosa e essencial no decorrer da vida.

Relativamente ao trabalho conjunto do núcleo de estágio pensamos que foi meritoso e reconhecido por toda a comunidade escolar, sempre como exemplo de empenho e vontade. O trabalho exaustivo realizado em conjunto, o apoio constante, o relacionamento com todos os intervenientes, pensamos que foi exemplar. Cometemos os nossos erros, mas corrigimo-los e enfrentamo-los de cabeça erguida. Pensamos que a escola deve estar orgulhosa no grupo que acolheu e na forma como o mesmo trabalhou em prol desta.

No que respeita à componente ético-profissional, sem dúvida que um parâmetro com o qual lidámos com algum cuidado, inserindo-nos aos poucos na comunidade escolar. Felizmente, que todos os intervenientes facilitaram o processo de inserção e procuraram sempre ajudar-nos no cumprimento do nosso dever. Ajuda

à qual respondemos com responsabilidade e credibilidade e com trabalho, essencialmente.

Esta torna-se uma conquista pessoal, um troféu, e um dos mais importantes da nossa vida. É daqueles trofeus que persistirão para sempre na prateleira da frente bem visível para todo o mundo.

Este foi sem dúvida um ano do qual nos orgulhamos, de que nunca nos arreponderemos e do qual poderemos sempre retirar algo de positivo.

12. Referências bibliográficas

- Alarcão, I., Freitas, C., Ponte, J., Alarcão, J., Tavares, M. (1997). *A formação de professores no Portugal de hoje*. Documento de trabalho do CRUP – Conselho de Reitores das Universidades Portuguesas.
- Bloom, B., Hastings, J., Mandaus, G. (1983). *Manual de avaliação formativa e somativa do aprendizado escolar*. Editora Pioneira. São Paulo. Brasil.
- Bratfische, S. (2003). *Avaliação em Educação Física: um desafio*. Revista da Educação Física/UEM. v14, n2, pp.21-31.
- Coelho, A. (2010). *Diferenciação pedagógica na escola actual: da teoria à prática. Adequação das práticas lectivas aos diferentes perfis de aprendizagem*. Dissertação realizada no âmbito do Mestrado em Supervisão e Coordenação da Educação. Departamento de Ciências e educação do Património. Universidade Portucalense Infante D. Henrique. Porto. Portugal.
- Cortesão, L. (2002). *Formas de ensinar, formas de avaliar: breve análise de práticas correntes de avaliação*. Reorganização curricular do ensino básico: avaliação das aprendizagens: das concepções às novas práticas. Porto, Portugal.
- Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais. Ministério da Educação.
- Direcção Geral do Ensino Básico (2001). *Programas nacionais de Educação Física escolar (reajustamento)*. Ministério de educação, Lisboa.
- Domingos, F. (2007). *Vinte e cinco anos de avaliação das aprendizagens: Uma síntese interpretativa de livros publicados em Portugal*. In A. Estrela

- (Org.), *Investigação em educação: Teorias e práticas (1960-2005)*, pp. 261-306. Lisboa: Educa.
- Évora, S. (2005). *Análise de planos de aula dos estagiários da FCDEF – um estudo comparativo dos elementos do currículo*. Dissertação de licenciatura apresentada à Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra. Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física. Universidade de Coimbra. Coimbra. Portugal.
 - Fernandes, D. (2008). *Para uma teoria da avaliação no domínio das aprendizagens*. Estudos em avaliação educacional. v19, n41, pp.347-372.
 - Galvão, Z. (2002). *Educação Física Escolar: a prática do bom professor*. REMEFE – Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte. v1, n1, pp.65-72.
 - Grout, H., Long, G., Marshallsay, P. (2009). *Inclusion in physical education lessons through differentiated teaching approaches and removing barriers to learning*. In Grout, H., Long, G. *Improving Teaching and Learning in Physical Education*. Berkshire: Open University Press.
 - Moreto, E. (2011). *Relatório Final de Estágio*. Relatório de Estágio. Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra. Coimbra. Portugal.
 - Nobre, J. (2010). *O trabalho em equipas docentes e o desenvolvimento da Educação Física. Uma abordagem organizacional*. Faculdade de educação física e desporto. Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias. Lisboa. Portugal.
 - Nobre, P. (2002). *O Currículo como projecto e o papel da escola e dos professores na sua construção. O desenho de projectos curriculares: uma hipótese*. Um Projecto Curricular para uma Escola Básica Integrada.

Monografia (não publicado). Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação. (pp. 29-39).

- Oliveira, G. (2007). *Avaliação formativa nos cursos superiores: verificações qualitativas no processo ensino-aprendizagem e a autonomia dos educandos*. OEI – Revista Iberoamericana de Educación.
- Pedrosa, C. (2011). *Relatório final de estágio*. Estágio Pedagógico realizado no Colégio de São Martinho. Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra. Coimbra. Portugal.
- Perrenoud, P. (1986). *Das diferenças culturais às desigualdades escolares: a avaliação e a norma num ensino indiferenciado*. In Linda Allal et al. *A avaliação formativa num ensino diferenciado*. Coimbra: Almedina.
- Plano Anual de Educação Física da Escola Básica Castro Matoso.
- Projecto Educativo 2009-2013. *A Comunidade na Escola e a Escola na Comunidade*. Agrupamento de Escolas de Oliveirinha.
- Regulamento Interno da Escola Básica Castro Matoso 2011/2012.
- Ribeiro, A. (1993). *Currículo: natureza e âmbito*. Desenvolvimento Curricular. Lisboa: Texto Editora. (pp. 11-22).
- Rodrigues, G. (2003). *A avaliação na Educação Física escolar: caminhos e contextos*. REMEFE – Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte. v2, n2, pp.11-21.
- Sousa, A. M. B. A. (2011). *Relatório Final de Estágio Pedagógico*. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra. Coimbra. Portugal.

- Tomlinson, C. (2008) *Diferenciação Pedagógica e Diversidade*. Porto: Porto Ed.
- Veiga, I. (2005). *Docência: uma construção ético-profissional*. Campinas, SP: Papyrus.

ANEXOS

ANEXO I – PLANEAMIENTO ANUAL PREVISTO

Planeamento 1º Período

Professor Orientador: Fernando Leite

Professor Estagiário: Sérgio Pedro

Mês	Setembro					Outubro								Novembro							Dezembro																															
Dia	14	19	21	26	28	3	10	12	17	19	24	26	31	2	7	9	14	16	21	23	28	30	5	7	12	14																										
	4ªf	2ªf	4ªf	2ªf	4ªf	2ªf	2ªf	4ªf	2ªf	4ªf	2ªf	4ªf	2ªf	4ªf	2ªf	4ªf	2ªf	4ªf	2ªf	4ªf	2ªf	4ªf	2ªf	4ªf	2ªf	4ªf																										
Nº de aula	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26																										
Nº do tempo	1	2 / 3	4	5 / 6	7	8 / 9	10 / 11	12	13 / 14	15	16 / 17	18	19 / 20	21	22 / 23	24	25 / 26	27	28 / 29	30	31 / 32	33	34 / 35	36	37 / 38	39																										
Duração	45'	90'	45'	90'	45'	90'	90'	45'	90'	45'	90'	45'	90'	45'	90'	45'	90'	45'	90'	45'	90'	45'	90'	45'	90'	45'																										
Espaço	Ginásio	Exterior 1	Exterior 1	Ginásio	Exterior 2	Interior	Ginásio	Ginásio	Interior	Exterior 1	Ginásio	Interior	Interior	Interior	Ginásio	Ginásio	Exterior 1	Exterior 1	Ginásio	Exterior 2	Interior	Interior	Ginásio	Ginásio	Exterior 1	Exterior 1																										
Conteúdo	Apresentação		Futebol (AD)		Basquetebol (AD)		Gim. Ap. (AD)		Atletismo (AD)		Badm. (AD)		Gim. Solo		Fitnessgram		Fitnessgram		Andebol		Gim. Solo		Andebol		Voleibol		Voleibol		Gim. Solo (AF)		Gim. Aparelhos		Andebol (AF)		Andebol		Gim. Solo		Futebol		Voleibol (AF)		Voleibol		Gim. Solo (AS / AT)		Gim. Aparelhos		Andebol (AS)		Futebol	
	Andebol (AD)	Futebol (AD)	Basquetebol (AD)		Gim. Ap. (AD)		Atletismo (AD)		Badm. (AD)		Gim. Solo		Fitnessgram		Fitnessgram		Andebol		Gim. Solo		Andebol		Voleibol		Voleibol		Gim. Solo (AF)		Gim. Aparelhos		Andebol (AF)		Andebol		Gim. Solo		Futebol		Voleibol (AF)		Voleibol		Gim. Solo (AS / AT)		Gim. Aparelhos		Andebol (AS)		Futebol			
Sessão	1/1	1/10	1/12	1/9	1/9	1/9	2/10			2/8	4/10	3/8	3/12	4/12	6/10	3/9	5/8	6/8	8 / 10	2/10	6 / 12	7/12	10 / 10	4/9	8/8	3/10																										

Planeamento 2º Período

Professor Orientador: Fernando Leite

Professor Estagiário: Sérgio Pedro

Mês	Janeiro								Fevereiro								Março				
Dia	4	9	11	16	18	23	25	30	1	6	8	13	15	27	29	5	7	12	14	19	21
	4ªf	2ªf	4ªf	2ªf	4ªf	2ªf	4ªf	2ªf	4ª	2ªf	4ªf	2ªf	4ªf	2ªf	4ªf	2ªf	4ªf	2ªf	4ªf	2ªf	4ªf
Nº de aula	27	28	29	30	31	32	33	34	35	36	37	38	39	40	41	42	43	44	45	46	47
Nº do tempo	40	41 / 42	43	44 / 45	46	47 / 48	49	50 / 51	52	53 / 54	55	56 / 57	58	59 / 60	61	62 / 63	64	65 / 66	67	68 / 69	70
Duração	45'	90'	45'	90'	45'	90'	45'	90'	45'	90'	45'	90'	45'	90'	45'	90'	45'	90'	45'	90'	45'
Espaço	Exterior 2	Interior	Interior	Ginásio	Ginásio	Exterior 1	Exterior 1	Exterior 2	Exterior 2	Interior	Interior	Ginásio	Ginásio	Exterior 2	Exterior 2	Interior	Interior	Ginásio	Ginásio	Exterior 1	Exterior 1
Conteúdo	Futebol	Voleibol	Voleibol	Gin. Aparelhos (AF)	Gin. Aparelhos	Futebol (AF)	Futebol	Futebol	Futebol (AS)	Voleibol	Voleibol (AS)	Gin. Aparelhos (AS / AT)	Patinagem	Basquetebol	Basquetebol	Badminton	Badminton	Atletismo	Atletismo	Basquetebol (AF)	Basquetebol
Sessão	4/10	9/12	10/12	6/9	7/9	6/10	7/10	9/10	10 / 10	11 / 12	12 / 12	9/9	1/5	3/12	4/12	3/9	4/9	3/9	4/9	6/12	7/12

□

Planeamento 3º Período

Professor Orientador: Fernando Leite

Professor Estagiário: Sérgio Pedro

Mês	Abril					Maio									Junho	
Dia	11	16	18	23	30	2	7	9	14	16	21	23	28	30	4	6
	4ªf	2ªf	4ªf	2ªf	2ªf	4ªf	2ªf	4ªf	2ªf	4ªf	2ªf	4ªf	2ªf	4ªf	2ªf	4ªf
Nº de aula	48	49	50	51	52	53	54	55	56	57	58	59	60	61	62	63
Nº do tempo	71	72/73	74	75/76	77/78	79	80/81	82	83/84	85	86/87	88	89/90	91	92/93	94
Duração	45'	90'	45'	90'	90'	45'	90'	45'	90'	45'	90'	45'	90'	45'	90'	45'
Espaço	Exterior 2	Interior	Interior	Ginásio	Exterior 1	Exterior 1	Exterior 2	Exterior 2	Interior	Interior	Ginásio	Ginásio	Exterior 1	Exterior 1	Ginásio	Exterior 2
Conteúdo	Basquetebol	Badminton (AF)	Badminton	Patinação (AF)	Basquetebol	Basquetebol	Atletismo (AF)	Atletismo	Badminton (AS)	Patinação	Dança	Patinação (AS)	Atletismo (AS / AT)	Basquetebol (AS)	Dança (AS)	Aula Livre
Sessão	8/12	6/9	7/9	3/5	10/12	11/12	6/9	7/9	9/9	4/5	2/4	5/5	9/9	12/12	4/4	

Legenda:	
AD	Avaliação Diagnóstica
AF	Avaliação Formativa
AS	Avaliação Sumativa
AT	Avaliação Teórica

ANEXO II – ROULEMENT

ESCOLA BÁSICA 2/3 CASTRO MATOSO - OLIVEIRINHA 2011/2012

	SEG				TER				QUA				QUI				SEX				Datas	
	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	Início	Fim
09:00		8°C	7°C (DAN)		7°C		7°C (DAN)		7°C			8°C (DAN)	7°C		8°C (DAN)	6°C				8°C (DAN)	12-Set	16-Set
09:45		8°C	7°C (DAN)		7°C		7°C (DAN)		7°C			8°C (DAN)	7°C		8°C (DAN)	6°C				8°C (DAN)	10-Out	14-Out
10:50	7° B	9°B	6° B		7°C		8°C (DAN)		8°C			5°C	91 A		5°B	6°C				5° A	07-Nov	11-Nov
11:35	7°B	9°B	6° B		7°C		8°C (DAN)		8°C			5°C			5°B	6°C				5° A	05-Dez	09-Dez
12:25	7° D	8°A	5°B		91 A	9°C		6°C	9°B	5°A	6°A		8°C	6° B			7°B			5°C	16-Jan	20-Jan
13:10																					13-Fev	17-Fev
14:25						9°A				8°A				9°C	8°B (DAN)						12-Mar	16-Mar
15:10						9°A				8°A				9°C	AEC-12		8°B		9°C (DAN)	AEC-9	23-Abr	27-Abr
16:05				DE	AEC-8	DE		AEC-10			AEC-8	AEC-11	AEC-9	9°A	AEC-12	DE				AEC-10	21-Mai	25-Mai
16:50				DE		DE	AEC-12	AEC-10			AEC-8	AEC-11	AEC-9			DE				AEC-11		
17:35				DE		DE										DE						

	SEG				TER				QUA				QUI				SEX				Datas	
	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	Início	Fim
09:00		8°C	7°C (DAN)		7°C		7°C (DAN)		7°C			8°C (DAN)	7°C		8°C (DAN)	6°C				8°C (DAN)	19-Set	23-Set
09:45		8°C	7°C (DAN)		7°C		7°C (DAN)		7°C			8°C (DAN)	7°C		8°C (DAN)	6°C				8°C (DAN)	17-Out	21-Out
10:50	7° B	9°B	6° B		7°C		8°C (DAN)		8°C			5°C	91 A		5°B	6°C				5° A	14-Nov	18-Nov
11:35	7°B	9°B	6° B		7°C		8°C (DAN)		8°C			5°C			5°B	6°C				5° A	12-Dez	16-Dez
12:25	7° D	8°A	5°B		91 A	9°C		6°C	9°B	5°A	6°A		8°C	6° B			7°B			5°C	23-Jan	27-Jan
13:10																					20-Fev	24-Fev
14:25						9°A				8°A				9°C	8°B (DAN)						19-Mar	23-Mar
15:10						9°A				8°A				9°C	AEC-12		8°B		9°C (DAN)	AEC-9	30-Abr	04-Mai
16:05				DE	AEC-8	DE		AEC-10			AEC-8	AEC-11	AEC-9	9°A	AEC-12	DE				AEC-10	28-Mai	01-Jun
16:50				DE		DE	AEC-12	AEC-10			AEC-8	AEC-11	AEC-9			DE				AEC-11		
17:35				DE		DE										DE						

	SEG				TER				QUA				QUI				SEX				Datas	
	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	Início	Fim
09:00		8°C	7°C (DAN)		7°C		7B (DAN)		7D			8B (DAN)	7A		9C (DAN)	6A				8C (DAN)	26-Set	30-Set
09:45		8°C	7°C (DAN)		7°C		7B (DAN)		7D			8B (DAN)	7C		9C (DAN)	6A				8C (DAN)	24-Out	28-Out
10:50	7° B	9°B	6° B		7A		9B (DAN)		8B			5C	91 A		5B	6C				5° A	21-Nov	25-Nov
11:35	7°B	9°B	6° B		7A		9B (DAN)		8B			5C			5B	6C				5° A	03-Jan	06-Jan
12:25	7° D	8A	5B		91 A	9C		6C		9B	5A	6A		8C	6° B		7B			5C	30-Jan	03-Fev
13:10																					27-Fev	02-Mar
14:25						9A				8A				9C	9B 8DAN)						10-Abr	13-Abr
15:10						9A				8A				9C	AEC-12		8B		9C (DAN)	AEC-9	07-Mai	11-Mai
16:05				DE	AEC-8	DE		AEC-10			AEC-8	AEC-11	AEC-9	9A	AEC-12	DE				AEC-10	04-Jun	08-Jun
16:50				DE		DE	AEC-12	AEC-10			AEC-8	AEC-11	AEC-9			DE				AEC-11		
17:35				DE		DE										DE						

	SEG				TER				QUA				QUI				SEX				Datas	
	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	Início	Fim
09:00		8°C	7°C (DAN)		7°C		7B (DAN)		7D			8B (DAN)	7A		9C (DAN)	6A				8C (DAN)	03-Out	07-Out
09:45		8°C	7°C (DAN)		7°C		7B (DAN)		7D			8B (DAN)	7C		9C (DAN)	6A				8C (DAN)	31-Out	04-Nov
10:50	7° B	9°B	6° B		7A		9B (DAN)		8B			5C	91 A		5B	6C				5° A	28-Nov	02-Dez
11:35	7°B	9°B	6° B		7A		9B (DAN)		8B			5C			5B	6C				5° A	09-Jan	13-Jan
12:25	7° D	8A	5B		91 A	9C		6C		9B	5A	6A		8C	6° B		7B			5C	06-Fev	10-Fev
13:10																					05-Mar	09-Mar
14:25						9A				8A				9C	9B 8DAN)						16-Abr	20-Abr
15:10						9A				8A				9C	AEC-12		8B		9C (DAN)	AEC-9	14-Mai	18-Mai
16:05				DE	AEC-8	DE		AEC-10			AEC-8	AEC-11	AEC-9	9A	AEC-12	DE				AEC-10	14-Jun	18-Jun
16:50				DE		DE	AEC-12	AEC-10			AEC-8	AEC-11	AEC-9			DE				AEC-11	11-Jun	15-Jun
17:35				DE		DE										DE						

Teixeira Zé Carlos Fernando Paula Dias Lúcia

1- PAVILHÃO 2- GINÁSIO 3- EXTERIOR 4- EXTERIOR

Quem está no interior, fica no mesmo espaço. O espaço mais alto, do exterior, passa para o interior.

As aulas de dança só podem realizar-se no espaço 1 ou 2

ANEXO III – PLANO DE AULA E REFLEXÃO

PLANO DE AULA				
ANO/ TURMA:	DATA:	HORA:	DURAÇÃO:	PERÍODO:
ESPAÇO N.º:	AULA N.º:	AULA DA UD:	DE UM TOTAL DE:	N.º DE ALUNOS PREVISTO:
UNIDADE DIDÁCTICA:	FUNÇÃO DIDÁCTICA:		PROF. ESTAGIÁRIO:	
SUMÁRIO:				
OBJECTIVOS:				
RECURSOS MATERIAIS:				

Tempo		Tarefa/ Situações de Aprendizagem Objectivos Especificos	Estratégias de Organização	Objectivos Comportamentais	Critérios de Êxito
Par.	Acusp.				
		Parte Inicial			
		Parte Fundamental			
		Parte Final			

Reflexão:

ANEXO IV – EXTENSÃO E SEQUÊNCIA DE CONTEÚDOS

Extensão e sequência de conteúdos 1º, 2º e 3º período	
Conteúdos	

Legenda:					
AD	Avaliação diagnóstica	AF	Avaliação formativa	AS	Avaliação sumativa
I	Introdução	E	Exercitação	C	Consolidação
AT	Avaliação teórica				

ANEXO V – GRELHA DE OBSERVAÇÃO

FICHA DE REGISTO DE DADOS DE OBSERVAÇÃO DE AULA

ESCOLA:

PROFESSOR ESTAGIÁRIO:

OBSERVADOR:

PROFESSOR ORIENTADOR:

UNIDADE DIDÁCTICA:

DATA:

Dimensão Instrução	Categorias	1	2	3	4
Informação/ Instrução	Comunica com clareza e economia				
	Domina os conteúdos utilizando terminologia adequada				
	Relaciona o trabalho da aula com as aulas anteriores e posteriores da U.D.				
	Certifica-se da compreensão da informação, reformulando-a quando necessário				
Condução da aula	Posicionamento e circulação adequada				
	Realiza a extensão/integração da matéria				
	Clarifica os comportamentos visados				
	Recorre a alunos para apoiar, corrigir ou demonstrar a transmissão dos conteúdos				
	Utiliza meios auxiliares de ensino				
	Assegura as condições de segurança das actividades				
Qualidade do Feedback	Correcta, compreensível, eficaz, lógica e pertinente				
	Utiliza o maior n.º de FB positivos, descritivos, prescritivos e de reforço				
	Distribui equitativamente os FB entre diferentes níveis de alunos				
	Conclui os ciclos de FB				
Conclusão da aula	Conclui a aula de forma serena e tranquila				
	Realiza o balanço final da aula verificando a aquisição de conhecimentos				
	Realiza extensão de conteúdos para as etapas seguintes da U.D.				
	Organização na arrumação do material				

Gestão	Categorias	1	2	3	4
Gestão do Tempo	Verifica-se um elevado tempo de empenhamento motor/aprendizagem				
	Respeita a organização temporal definida no plano de aula				
Decisões de ajustamento	Adopta decisões de ajustamento pedagogicamente correctas e ajustadas às situações				
	Em situação imprevista ajusta com qualidade, sem perder de vista os objectivos definidos				
Organização/ Transição	Demonstra capacidade e cuidado na organização da aula e suas transições				
	A aula apresenta uma estrutura coordenada, coerente e contínua				
	Doseia as diferentes tarefas de acordo com os objectivos definidos e com as capacidades dos alunos				

Clima/ Disciplina	Categoria	1	2	3	4
Controlo	Implementa regras e rotinas de aula claras e eficazes revelando capacidade de controlo				
	Motiva o comportamento apropriado com interacções positivas				
	Intervém estrategicamente com os alunos corrigindo comportamentos desviantes				
Comunicação	Capta naturalmente a atenção dos alunos passando facilmente a mensagem				
	Utiliza linguagem clara, correcta, adequada e acessível à compreensão dos alunos				
	Boa projecção de voz				

Nível 1: Não realiza;

Nível 2: Realiza com pouca frequência;

Nível 3: Realiza com frequência;

Nível 4: Realiza com muita frequência;

Dimensão Instrução	Observações
Informação/ Instrução	
Condução da aula	
Qualidade do Feedback	
Conclusão da aula	

Gestão	Observações
Gestão do Tempo	
Decisões de ajustamento	
Organização/ Transição	

Clima/ Disciplina	Observações
Controlo	
Comunicação	

ANEXO VI – GRELHAS DE AVALIAÇÃO

ANEXO VII – GRELHAS DE FEEDBACK

Grelha de Registo dos Feedback's do Professor de Educação Física

(Instrumento desenvolvido Núcleo de Estágio de Educação Física da Escola Básica de Oliveirinha)

OBJETIVO			PRESCRITIVO			DESCRITIVO			AVALIATIVO			INTERROGATIVO		
DIREÇÃO			Aluno	Grupo	Turma	Aluno	Grupo	Turma	Aluno	Grupo	Turma	Aluno	Grupo	Turma
AFETIVIDADE (+/-)														
MOMENTO														
Antes	Durante	Após												
Prof:														
Data:														
Hora Início da Observação:														
Hora do Fim da Observação:														
Duração da Observação:														
Observador:														
Total Parcial														
Total														
Nº de Positivos														
Nº de Negativos														
Total Final														

Grelha de Registo dos Feedback's do Professor de Educação Física

(Instrumento desenvolvido Núcleo de Estágio de Educação Física da Escola Básica de Oliveirinha)

OBJETIVO			PRESCRITIVO			DESCRITIVO			AVALIATIVO			INTERROGATIVO		
DIREÇÃO			Aluno	Grupo	Turma	Aluno	Grupo	Turma	Aluno	Grupo	Turma	Aluno	Grupo	Turma
AFETIVIDADE (+/-)														
MOMENTO														
Antes	Durante	Depois												
Prof:														
Data:														
Hora Início da Observação:														
Hora do Fim da Observação:														
Duração da Observação:														
Observador:														
Total														
Nº de Positivos														
Nº de Negativos														
Total Final														

ANEXO VIII – FICHA DE CARACTERIZAÇÃO INDIVIDUAL

FICHA DE CARACTERIZAÇÃO INDIVIDUAL

Este inquérito é pessoal e deve ser feito individualmente. As informações que vais dar serão confidenciais e vão permitir ao teu professor conhecer-te melhor. Deves ser *SINCERO* e seleccionar *APENAS* as opções que correspondem à tua realidade. Não te esqueças de responder a todas as questões!

1.1 - IDENTIFICAÇÃO

Nome: _____
Ano/Turma: ____/____ N.º: ____ Idade: ____
Data de Nascimento: ____/____/____ Freguesia: _____ Sexo: Masculino Feminino

1.2 - AGREGADO FAMILIAR

Com quem vives :
Pai ----- Mãe ----- Irmãos ----- Avós ----- Outros -----
N.º de irmãos: ____ Idades: _____
Encarregado de Educação: _____ Idade: ____
Profissão: _____ Habilitações Literárias: _____ Grau de Parentesco: _____
Em qual das seguintes situações se encontram os teus pais:
Casados ----- Separados ----- Divorciados ----- Outra Situação -----
Ausentes: Pai ----- Mãe ---- Falecidos: Pai ----- Mãe -----

1.3 – RESIDÊNCIA

Tipo de Habitação: Moradia: Própria Alugada Quantas divisões tem: ____
Apartamento: Própria Alugada
Tens quarto individual? _____

1.4 - ALIMENTAÇÃO/SAÚDE

N.º de refeições por dia: ____
Pequeno-almoço ----- Onde: _____ O que tomas: _____
Lanche (manhã) --- Almoço ---- Lanche (tarde) --- Jantar --- Ceia ---
Quantos dias comes peixe por semana?
0 ----- 1-3 ----- 4-7 -----
Quantos dias comes carne por semana?
0 ----- 1-3 ----- 4-7 -----
Quantos dias comes legumes por semana?
0 ----- 1-3 ----- 4-7 -----
Quantos dias comes sopa por semana?
0 ----- 1-3 ----- 4-7 -----
Quantos dias comes "fast-food" por semana?
0 ----- 1-3 ----- 4-7 -----
O que bebes geralmente à refeição?
Água ---- Refrigerantes ----
Tomas banho todos os dias? Sim Não Quantas vezes por semana: _____
A que horas te deitas?
21-22h ----- 22-23h ----- 23-24h ----- +24h -----
A que horas te levantas?
6-7h ----- 7-8h ----- 8-9h ----- +9h -----

Ouves bem? Sim ---- Não ----

Vês bem? Sim ---- Não ----

Já tiveste alguma destas doenças?

Varicela ----- Tosse convulsa ---- Rubéola ----- Meningite -----

Hepatite ----- Febre reumática --- Sarampo ----- Papeira -----

Outras ----- Qual (ais)? _____

Tens alguma deficiência física? Sim ---- Não ----

Tomas algum medicamento regular? Sim ---- Não ----

És alérgico a algum medicamento? Sim ---- Não ----

Atualmente és portador de alguma destas doenças?

Otitis -- Asma -- Diabetes --- Epilepsia -- Doenças cardíacas -- Outras -- Qual (ais)? _____

1.5 - RELAÇÃO COM A ESCOLA

Distância escola/casa _____ Como te deslocas? Carro -- Autocarro -- A pé -- Bicicleta -- Outro --

Tempo gasto no percurso: [0 – 10]min -- [10 – 30]min -- Mais de 30min --

O que mais te agrada na escola? _____

O que menos te agrada na escola? _____

Menciona 3 disciplinas preferidas:

1 - _____ 2 - _____ 3 - _____

Menciona 3 disciplinas que não gostas:

1 _____ 2 - _____ 3- _____

Ficaste retido algum ano? Sim ---- Não ---- Qual (ais)? _____

Motivo: Doença ----- Excesso de faltas ----- Falta de estudo -----

Mudança de escola ---- Preguiça ---- Outros ---- Qual (ais)? _____

1.6 - OCUPAÇÃO DOS TEMPOS LIVRES

Como ocupas os teus tempos livres?

Ler - Jogar computador/Internet - Ver televisão - Ajudar os pais - Ouvir música - Estudar -

Conversar com os amigos - Passear - Praticar desporto - Ir ao cinema - Outros -

Quais? _____

Como costumavas ocupar o tempo livre na escola? _____

1.7 - DADOS RELATIVOS À EDUCAÇÃO FÍSICA

Gostas da disciplina de Educação Física? Sim --- Não ---

Que modalidades aprendeste no ano anterior?

Andebol --- Natação --- Voleibol --- Badminton --- Basquetebol --- Ténis ---

Futebol --- Ténis de mesa --- Corfebol --- Patinagem --- Futsal ---

Dança --- Rugby --- C. de Orientação --- Hóquei --- Escalada ---

Atletismo --- Aeróbica --- Ginástica --- Karatê ---

Que modalidades novas gostarias de aprender nas aulas? _____

Qual a que tens mais dificuldade? _____

Quais as tuas preferidas? _____

Quais as que menos gostas? _____

Na tua opinião qual a importância da E.F.?

Muito importante --- Importante --- Pouco importante --- Nada importante ---

De 1 a 10, qual a tua motivação para a realização das aulas de E.F.?

1 -- 2 -- 3 -- 4 -- 5 -- 6 -- 7 -- 8 -- 9 -- 10 --

Qual a tua nota na disciplina de Educação Física no ano lectivo anterior?

1 -- 2 -- 3 -- 4 -- 5 --

1.8 – DADOS DESPORTIVOS

Já praticaste alguma modalidade desportiva? Sim -- Não --
Qual (ais)? _____ Quantos anos? _____

Praticas actualmente alguma modalidade? Sim -- Não --
Qual (ais)? _____ És federado? Sim -- Não --

Gostarias de praticar alguma modalidade desportiva? Sim -- Não --
Qual (ais)? _____

Frequentaste o desporto escolar no ano lectivo anterior? _____ Qual a modalidade? _____

Gostarias de frequentar/continuar no desporto escolar? _____ Qual a modalidade? _____

Costumas ver espetáculos desportivos? _____ Quais? _____

Ao vivo: TV: Ambos:

Obrigado pela colaboração!

ANEXO IX – FICHA DE CARACTERIZAÇÃO SOCIOMÉTRICA

Nome: _____ Ano: _____ Turma: _____ N.º: _____

Data: _____ de _____ de 20__

A. A turma vai à praia e vai de automóvel. Cada carro leva quatro alunos.
Quem gostarias que fosse no carro contigo?

1º- _____

2º- _____

3º- _____

E quem não gostarias que fosse contigo no carro?

1º- _____

2º- _____

3º- _____

B. Se estivesses a fazer um trabalho de grupo numa aula, quais os três colegas que escolherias para trabalharem contigo na mesma mesa?

1º- _____

2º- _____

3º- _____

E quem não escolherias?

1º- _____

2º- _____

3º- _____

C. Quem escolherias para jogar contigo na aula de Educação Física?

1º- _____

2º- _____

3º- _____

E quem não escolherias?

1º- _____

2º- _____

3º- _____