

UNIVERSIDADE DE COIMBRA
FACULDADE DE CIÊNCIAS DO DESPORTO E EDUCAÇÃO FÍSICA



FILIPPE MIGUEL FIALHO COSTA

**RELATÓRIO DE ESTÁGIO PEDAGÓGICO DESENVOLVIDO NA ESCOLA
BÁSICA E SECUNDÁRIA – QUINTA DAS FLORES JUNTO DA TURMA DO 7ºA
NO ANO LETIVO DE 2012/ 2013**

COIMBRA
2013

FILIFE MIGUEL FIALHO COSTA [2008020620]

**RELATÓRIO DE ESTÁGIO PEDAGÓGICO DESENVOLVIDO NA ESCOLA
BÁSICA E SECUNDÁRIA – QUINTA DAS FLORES JUNTO DA TURMA DO 7ºA
NO ANO LETIVO DE 2012/ 2013**

Relatório de Estágio apresentado à Faculdade de Ciências do Desporto e da Educação Física – Universidade de Coimbra com vista à obtenção do grau de Mestre em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básicos e Secundário.

Orientador FCDEF-UC: Mestre Paulo Nobre

COIMBRA

2013

Esta obra deve ser citada como:

Costa, F. (2013). *Relatório Final de Estágio*. Relatório de Estágio de Mestrado em Ensino da Educação Física nos ensinos Básico e Secundário, Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra, Coimbra, Portugal.

Eu, Filipe Miguel Fialho Costa, aluno nº 2008020620 do MEEFEBS da FCDEF-UC, venho declarar por minha honra que este Relatório Final de Estágio constitui um documento original da sua autoria, não se inscrevendo, por isso, no disposto no art. 30.º do Regulamento Pedagógico da FCDEF (versão de 10 de Março de 2009).

Filipe Miguel Fialho Costa

21 de Maio de 2013

AGRADECIMENTOS

O final desta etapa é o momento de relembrar todos aqueles que, de alguma forma, contribuíram para que este curso fosse possível e prestar-lhes os meus sinceros agradecimentos.

Antes de mais e porque não seria possível chegar a este ponto da minha formação académica sem eles, à minha família, por todo o apoio e por acreditarem em mim desde o início.

A todos os professores que, quer na licenciatura, quer no mestrado, me transmitiram tantos ensinamentos que espero levar para a vida. Neste ponto tenho de destacar o professor Paulo Furtado, pela paciência, opiniões e experiências que me transmitiu e o professor Paulo Nobre pela sua disponibilidade incondicional e pelos conselhos sempre úteis que me transmitiu.

Aos meus colegas de estágio Tiago, Rui e Ana pelas trocas de opiniões, conselhos e (indispensáveis) risos, que tornaram este ano letivo (ainda mais) inesquecível.

A todos os amigos que fiz durante este percurso em Coimbra, amigos que nunca esquecerei e que me fizeram crescer bastante, partilhando comigo momentos fantásticos!

A todos os que se cruzaram comigo e de alguma forma contribuíram para o que sou, como futuro professor, como profissional do Desporto e, principalmente, como pessoa.

A todos eles um sincero muito obrigado por tudo.

RESUMO

O Estágio Pedagógico caracteriza-se por um período de formação curricular onde é permitido ao professor estagiário, de uma forma orientada, exercer e cumprir com todas as funções inerentes ao cargo docente. O meu Estágio Pedagógico, realizado na Escola Básica e Secundária – Quinta das Flores, constituiu a componente prática da aplicação dos saberes adquiridos durante a formação inicial através do envolvimento nas atividades letivas do 7ºA. Esta é, portanto, uma aproximação à prática profissional permitindo uma aquisição de saberes relacionados com o como ensinar e como agir profissionalmente aliados a uma consciencialização das ações didáticas e pedagógicas no sentido de criar condições para a construção de conhecimento pedagógico de conteúdo. A transição entre a teoria e a prática só é possível com a aplicação de um olhar crítico sobre o contexto real de prática pedagógica, utilizando os meios mais eficazes para o desenvolvimento de aprendizagens significativas dada a especificidade da realidade imposta.

O estabelecimento de objetivos iniciais de formação, a planificação do trabalho desenvolvido, a definição de estratégias, a avaliação de todo o processo respeitaram uma estrutura metodológica que visou, não só, a formação profissional, como também, o sucesso na condução do processo de ensino-aprendizagem e sobretudo, a promoção do sucesso na aprendizagem dos alunos, através do alcance dos objetivos propostos para o desenvolvimento das suas capacidades.

Neste relatório será também desenvolvida a temática da avaliação da aptidão física em alunos do 3º ciclo do ensino básico.

Palavras-Chave: Estágio Pedagógico. Professor. Alunos. Processo ensino-aprendizagem. Intervenção Pedagógica. Planeamento. Realização. Avaliação.

ABSTRACT

The pedagogic internship program is characterized by a period of curricular training where the intern teacher is allowed, in an oriented way, to perform and carry out all the necessary functions in the teaching position. My pedagogic internship, accomplished in the Escola Básica e Secundária – Quinta das Flores, constituted the practical component of the implementation of the acquired knowledge during the initial training through an involvement in the school activities of class 7^oA. This is, therefore, an approximation to the teaching professional practice, permitting an acquiring of knowledge related to how to teach and act professionally, allied with a consciousness of the didactic and pedagogic actions, with the purpose of creating conditions for the construction of pedagogic content knowledge. The transition between theory and practice is only possible with the application of a critical eye about the real context of pedagogic practice, using the most effective means to the development of significant learning given the specificity of the imposed reality.

The establishment of initial training targets, the planning of developed work, the definition of strategies, and the evaluation of the whole process, have followed a methodological structure which aimed, not only professional formation, but also success in the conduction of the teaching-learning process, and most of all, the promotion of success in the learning of students, by reaching the proposed objectives for the development of their capacities.

This report will also be developed the theme of physical fitness assessment of students in 3rd cycle of basic education.

Keywords: Pedagogic Internship. Teacher. Students. Teaching-Learning Process. Pedagogic Intervention. Planning. Implementation. Evaluation.

LISTA DE FIGURAS

Quadro 1 - Aspetos Básicos definidos no PFI	4
Quadro 2 - Recursos Espaciais.....	7
Quadro 3 - As características de classificação dos diferentes desportos – adaptado de Bompa (1994).....	49
Quadro 4 - Fator de impacto das capacidades condicionais nas matérias do 3º ciclo de escolaridade	50
Quadro 5 - Períodos ótimos para o desenvolvimento das capacidades condicionais – adaptado de Santos (2013).....	51
Quadro 6 - Protocolos de avaliação da condição física.....	52

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AVCF: Avaliação da Condição Física

AVD: Avaliação Diagnóstica

AVF: Avaliação Formativa

AVS: Avaliação Sumativa

CM: Centímetros

M: Metros

E-A: Ensino-Aprendizagem

EBSQF: Escola Básica e Secundária - Quinta das Flores

FCDEF: Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física

JDC: Jogos Desportivos Coletivos

KM: Quilómetros

MEEFEBS: Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário

NEEF: Núcleo de Estágio de Educação Física

PAT: Plano Anual de Turma

PFI: Plano de Formação Individual

PNEF: Programa Nacional de Educação Física

TGfU: Teaching Games for Understanding

UD: Unidade didática

SUMÁRIO

RESUMO.....	V
ABSTRACT	VI
1. INTRODUÇÃO.....	1
2. CONTEXTUALIZAÇÃO DA PRÁTICA DESENVOLVIDA.....	2
2.1. EXPECTATIVAS INICIAIS.....	2
2.2. PLANO DE FORMAÇÃO INDIVIDUAL	3
2.2. OPÇÕES INICIAIS.....	5
2.3. CARACTERIZAÇÃO DAS CONDIÇÕES DE REALIZAÇÃO	6
3. ANÁLISE REFLEXIVA SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA	9
3.1. PLANEAMENTO E ESTRATÉGIAS.....	9
3.2. REALIZAÇÃO	22
3.3. AVALIAÇÃO.....	28
3.4. PRESTAÇÃO GLOBAL DOS ALUNOS	35
3.5. DIFICULDADES ENCONTRADAS E APRENDIZAGENS AQUIRIDAS.....	38
3.6. ATITUDE ÉTICO-PROFISSIONAL	42
4. TEMA/PROBLEMA - A AVALIAÇÃO DA APTIDÃO FÍSICA NO 3º CICLO DO ENSINO BÁSICO	46
4.1. INTRODUÇÃO.....	46
4.2. ENQUADRAMENTO TEÓRICO.....	46
4.3. DESENVOLVIMENTO DA PROBLEMÁTICA	49
4.4. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	49
4.5. CONCLUSÃO DA TEMÁTICA	53
4.6. LIMITAÇÕES DO ESTUDO E REFLEXÃO CRÍTICA	54
5. CONCLUSÃO	56
6. BIBLIOGRAFIA.....	58
ANEXOS.....	62

1. INTRODUÇÃO

Este documento surge no âmbito da Unidade Curricular Relatório de Estágio do 4º Semestre do Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário (MEEFEBS), efetuado na Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física (FCDEF) da Universidade de Coimbra.

O Relatório de Estágio enquadra-se no seguimento das práticas desenvolvidas, como forma de descrever todo o processo de formação ocorrido neste ano letivo de 2012/ 2013. Este documento procura descrever e refletir todo o trabalho desenvolvido e aprendizagens realizadas durante o estágio pedagógico na Escola Básica e Secundária – Quinta das Flores (EBSQF), em Coimbra, no ano letivo de 2012/ 2013, em que lecionei Educação Física à turma do 7ºA.

Segundo Franco e Machado em 1993, citados por Ruas (2001),

“É no estágio pedagógico que o aluno vai testar tudo aquilo que aprendeu e experimentar como é que a sua nova atividade o atinge profundamente naquilo que é como profissional e como pessoa”.

Ruas (2001), acrescenta ainda que “a passagem de estudante a aluno estagiário também significa uma descontinuidade tripartida, da instituição de formação para a escola, de aluno estagiário a futuro professor e da teoria para a prática”.

Finalizado o estágio pedagógico e perante experiências tão diversas e ricas em aprendizagem que vivenciei, posso concluir que este ano letivo contribuiu de sobremaneira para um melhor desempenho futuro como professor de Educação Física.

Composto por uma primeira parte de enquadramento e contextualização da ação e seguida por uma parte de descrição e reflexão de todo o processo, quer ao nível do planeamento e realização como ao nível da avaliação adotada, este Relatório de Estágio contempla também o desenvolvimento mais aprofundado de um tema – A avaliação da aptidão física no 3º ciclo do Ensino Básico.

2. CONTEXTUALIZAÇÃO DA PRÁTICA DESENVOLVIDA

2.1. EXPECTATIVAS INICIAIS

Provavelmente nem todos os estudantes chegam ao final do seu percurso acadêmico e podem dizer o mesmo mas, no meu caso, este foi sempre o meu objetivo. “Quero ser professor de Educação Física”, foi o que ficou definido na minha cabeça aos 13/ 14 anos. Esta foi sempre a meta que me propus cortar.

Terminada a licenciatura em Ciências do Desporto, o seguimento do percurso para a vertente de Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário foi, assim, a ordem natural. A interação professor-aluno, o próprio processo de ensino-aprendizagem e a perceção de que uma criança ou adolescente pode evoluir como pessoa, como cidadão e, no nosso caso específico, como assíduo praticante de desporto ou de atividade física, foram aspetos que me motivaram a seguir esta via de formação.

Após um primeiro ano do MEEFEBS em que os conteúdos que nos foram lecionados nos aproximaram gradualmente do que iríamos vivenciar no contexto real de escola, surge o Estágio Pedagógico. Este é uma unidade curricular do segundo ano do MEEFEBS referido anteriormente e tem por objetivo favorecer a integração e mobilização dos conhecimentos adquiridos ao longo dos ciclos anteriores de estudos, através da prática de ensino supervisionada em contexto real, de forma a habilitar os futuros professores com competências adequadas ao exercício da profissão. É concebido de modo a desenvolver competências científicas, pedagógicas e didáticas, visando o desempenho profissional crítico e reflexivo, assente numa forte ética profissional, designadamente na capacidade de trabalho em equipa, no sentido de responsabilidade e na assiduidade, pontualidade, apresentação e conduta pessoal perante os alunos, professores e funcionários.

Encarei desde o primeiro momento o Estágio Pedagógico como uma oportunidade de aplicar todos os conhecimentos adquiridos ao longo da minha formação, não só na licenciatura e no primeiro ano do mestrado como nas experiências paralelas que vamos colecionando e que, de alguma forma, influenciam a nossa forma de ler, pensar e interpretar cada situação vivenciada.

Para este ano de estágio que se aproximava, as minhas maiores curiosidades e, como tal, razões maiores para a minha ansiedade e entusiasmo, eram conhecer o contexto real da lecionação, o planejamento, o modo de preparação das aulas, o próprio ambiente escolar, como é a relação professor-aluno e professor-professor, como era atribuída avaliação ao aluno, como funcionavam os cargos escolares, entre outras realidades da docência.

Além disso, como seria trabalhar com um conjunto de colegas estagiários, formando um núcleo de estágio? Como seria a relação e a aprendizagem com os orientadores de estágio? E com os alunos, como seria a interação? Como seria a relação profissional com os restantes elementos do grupo de Educação Física?

2.2. PLANO DE FORMAÇÃO INDIVIDUAL

De acordo com Costa et al (1996), o planejamento da formação consta da tomada de um conjunto de decisões que define a natureza dos diferentes momentos de atividade para a satisfação das necessidades de formação e permite estabelecer a sequência de desenvolvimento da sua implementação. Esta fase culminará na conceção de um Plano de Formação Individual (PFI). Este foi um documento elaborado antes do início do estágio, onde foram definidos um conjunto de objetivos a atingir, fragilidades evidenciadas e formas de as superar. Tendo sempre presente que o ato educativo pressupõe uma atitude reflexiva, o PFI resultou disso mesmo: uma reflexão detalhada sobre o que esperar da etapa seguinte de formação. Na tabela seguinte apresentarei o cruzamento em fragilidades ou preocupações que referenciei no PFI, objetivos a que me propus e estratégias para atingir esses mesmos objetivos.

Quadro 1 - Aspetos Básicos definidos no PFI

	Fragilidades/ Preocupações	Objetivos	Estratégias
Planeamento	<p>Inexperiência; Dificuldades na seleção de exercícios pelo diminuto reportório conhecido; Pouco conhecimento de exercícios em algumas modalidades; Sequenciação lógica dos conteúdos;</p>	<p>Selecionar e estruturar os conteúdos e as atividades de aprendizagem; Identificar e justificar as estratégias de ensino a utilizar e justificar o modelo de planeamento adotado; Desenvolver o conjunto das decisões de planeamento de forma justificada, de modo a que formem entre si uma unidade pedagógica coerente; Manifestar capacidade de planear em grupo; Realizar os trabalhos de que for incumbido pelos professores orientadores de acordo com a planificação aprovada pela regência;</p>	<p>Realizar os planos de aula, de etapa/unidade, e planos de turma com o apoio dos colegas de estágio e orientador da escola; Expor e analisar as dúvidas e dificuldades surgidas, ao longo das aulas lecionadas, durante as reuniões com o orientador e os colegas de estágio; Melhorar e aperfeiçoar os planos de aula de forma a estarem perfeitamente adequados à realidade da turma, do espaço envolvente da aula e do tempo disponível;</p>
Realização	<p>Gestão do tempo de aula; Organização da turma; Maximização do tempo de empenhamento motor; Pertinência do feedback; Motivação dos alunos; Disciplina da turma;</p>	<p>Agir deontologicamente no âmbito da ação profissional e avaliar os efeitos das decisões tomadas; Assistir a aulas regidas pelo orientador, pelos restantes estagiários ou, por indicação do/s orientador/es, por outros professores do mesmo estabelecimento de ensino; Prestar o serviço docente na turma designada; Refletir sobre as práticas, apoiando-me na experiência, na investigação e em outros recursos do desenvolvimento profissional;</p>	<p>Aproveitar os feedbacks e sugestões dos colegas e do orientador, em resultado das observações efetuadas às minhas aulas, ajustando situações e posturas menos corretas; Organização da turma durante as sessões, no sentido de conseguir um elevado tempo de empenhamento motor, dinamizando estratégias para que isso se verifique; Organizar as sessões para que todos os alunos tenham igualmente a possibilidade de aumentar as suas competências; Proceder sempre da melhor forma na prevenção e remediação dos comportamentos fora da tarefa por parte dos alunos.</p>

Avaliação	Pouco tempo para realizar a avaliação sumativa; Avaliação de todos os gestos técnicos em situação de jogo; Motivação dos alunos em aulas de avaliação; Coerência da avaliação; Definição dos critérios;	Justificar os processos de avaliação, identificando os respectivos instrumentos, os parâmetros, critérios e as condições de utilização dos mesmos; Identificar e mobilizar os recursos numa perspectiva de otimização dos mesmos; Ajustar as decisões de planeamento, de forma justificada.	Aplicar o protocolo de avaliação inicial definido pelo Núcleo de Estágio e de acordo com o Programa Nacional de Educação Física, de forma a determinar o nível em que se encontram os alunos da turma e homogeneizar a avaliação relativamente aos outros estagiários e às turmas em que estes lecionam; Definir o caminho mais correto a percorrer, tendo em conta os resultados da avaliação inicial e os objetivos terminais da turma;
-----------	---	---	--

2.2. OPÇÕES INICIAIS

Parti para o Estágio Pedagógico como as expectativas altíssimas, antevendo uma experiência rica em aprendizagem, partilha, interação e reflexão. Um estágio deve ser orientado para o desenvolvimento de competências pessoais e profissionais que permitam ao estagiário evoluir para um estado de maior competência.

A primeira opção a tomar foi qual seria a escola onde desenvolveria o estágio. A Escola Básica e Secundária - Quinta das Flores foi sempre a minha primeira opção, pelos vários elogios que me chegaram sobre a sua qualidade, ambiente pedagógico, localização, condições físicas e orientador.

Após a entrada como estagiário na EBSQF outra das primeiras opções foi qual o ano de leção a escolher, entre os dois que nos foram disponibilizados: 7º e 10º ano.

Como ambos os anos tinham várias ofertas de enriquecimento profissional para mim como professor, sabendo que no 7º ano há uma maioria infantilidade mas por outro lado talvez os alunos sejam mais entusiastas pela Educação Física enquanto no 10º ano há uma maior autonomia dos alunos mas talvez estejam mais desmotivados para a prática. Claro que isto são tudo suposições e todas estas assunções estavam dependentes das características individuais e coletivas da turma. Assim, acabei por lecionar ao 7º ano, por uma questão aleatória: os restantes estagiários tinham preferências e assim escolheram primeiro.

Sabendo qual seria a turma que eu iria lecionar, uma das primeiras coisas que fiz foi o Calendário Anual (consultar Anexo 1 – Calendário Anual) de forma a ter noção, partindo do horário da turma, quantas aulas teria nos 3 períodos letivos.

2.3. CARATERIZAÇÃO DAS CONDIÇÕES DE REALIZAÇÃO

2.3.1. CARATERIZAÇÃO DA ESCOLA

Coimbra capital de distrito situa-se no centro de Portugal, na região do baixo Mondego. Município com 319,41 km² de área e cerca de 143 052 habitantes (2011), subdividido em 31 Freguesias. A cidade tem também um vasto número de escolas públicas e privadas de ensino básico e secundário, entre as quais a Escola Secundária da Quinta das Flores (ensino público).

Atualmente, a cidade dispõe de vários centros de formação em música, aos mais diversos níveis, destacando-se o Conservatório de Música de Coimbra (integrado com Escola Básica e Secundária da Quinta das Flores, desde o ano 2010/2011) a Escola Diocesana de Música Sacra e a Licenciatura em Estudos Artísticos da Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra.

A Escola Básica e Secundária da Quinta das Flores apresenta-se com uma nova estrutura graças à integração do Conservatório de Música de Coimbra no mesmo espaço físico, permitindo a articulação da componente específica artística com a componente de formação geral. Em termos de condições físicas, a Escola Básica e Secundária da Quinta das Flores foi sujeita a obras de beneficiação para poder acolher nas suas instalações o Conservatório de Música de Coimbra. É composta por cinco blocos, um bloco principal e quatro blocos de salas de aula, um pavilhão gimnodesportivo e campos desportivos cobertos e descobertos. No bloco principal está situado um auditório com capacidade para trezentas e oitenta pessoas, a biblioteca, os serviços administrativos, os serviços de psicologia e orientação escolar, os apoios educativos (ensino especial), a cantina, o bar, a papelaria, a reprografia, os laboratórios de Física, Química, Biologia, Microscopia e Geologia, a sala de dança, a sala de orquestra e salas de música e ainda as salas da Associação de Pais e Encarregados de Educação e da Associação de Estudantes. Nos blocos de salas de aula há salas específicas de Informática, de

Educação Visual/Educação Tecnológica, de Eletrónica/Eletrotecnia, de Matemática e de Teatro.

Em relação ao Projeto Educativo da Escola e sabendo que esta se situa numa das zonas de maior desenvolvimento e crescimento demográfico de Coimbra, apresentou-se uma nova estrutura, partir de 2010/2011, graças à integração do Conservatório de Música de Coimbra no mesmo espaço físico, permitindo a articulação da componente específica artística com a componente de formação geral.

2.3.3. CARATERIZAÇÃO DO GRUPO DE EDUCAÇÃO FÍSICA

O grupo de Educação Física é constituído por 14 professores e 4 estagiários. Para a tarefa da lecionação da Educação Física tem disponíveis cinco espaços distinto, com dimensões e condições diferenciadas e nos quais podem ser abordadas determinadas matérias:

Quadro 2 - Recursos Espaciais

Espaço	Descrição	Matérias de Ensino possíveis
1	1/3 do pavilhão do lado nascente e a sala de Ginástica	Ginástica, Patinagem, Salto em Altura, Golfe, Luta, Judo, Dança
2	2/3 do pavilhão do lado poente	Voleibol, Basquetebol, Ténis, Badminton, Patinagem e Futsal
3	Pista de atletismo e caixa de saltos	Atletismo
4	Espaço na zona central do polidesportivo descoberto	Futsal, Andebol, Rugby, Ténis
5	Espaço polidesportivo coberto	Futsal, Basquetebol, Andebol, Rugby
Alternativo	Espaço descoberto	Atividades aleternativas

2.3.4. CARATERIZAÇÃO DA TURMA

A caraterização da turma foi feita a partir do questionário que elaborei e entreguei na primeira aula com a turma (ver Anexo 2 – Questionário de caraterização da turma).

A turma do 7^oA é do ensino articulado com o conservatório de música, isto é, todos os alunos da turma têm aulas de música. É composta por 22 alunos, sendo 11 do género masculino e 11 do género feminino. A idade mais frequente é 12 anos (dezanove alunos), sendo que dois alunos têm 11 anos e um aluno tem 13 anos.

Quinze dos vinte e dois alunos eram da mesma turma no ano letivo passado, na Escola Alice Gouveia, sendo portanto de esperar que esse núcleo já tivesse bastante confiança entre si. Apenas um dos alunos da turma já reprovou.

Dos 22 alunos da turma, a profissão mais comum entre os pais é a de professor (10 alunos), 18 deles vivem relativamente próximo da escola, têm saudáveis hábitos alimentares e são muito ligados a interesses musicais.

A maioria dos alunos teve nota 4 e 5 no ano passado na maioria das disciplinas sendo que nenhum dos alunos (exceção ao aluno que reprovou) teve alguma avaliação de nível negativo no ano letivo anterior, o que demonstra um alto nível cognitivo.

Em termos desportivos, apenas 5 alunos são federados em alguma modalidade. As modalidades mais representadas são o ballet (3 alunas) e o basquetebol (2 alunos). As modalidades favoritas são o Futebol e Basquetebol; as que menos gostam são o Voleibol.

Apenas referir também que, em termos de saúde, um aluno sofre de asma e outro aluno sofre de cólicas. A caracterização da turma será mais desenvolvida no Anexo 3 – Caracterização da turma.

3. ANÁLISE REFLEXIVA SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA

3.1. PLANEAMENTO E ESTRATÉGIAS

“Não podemos direcionar o vento, mas podemos ajustar as velas” (Autor desconhecido)

As atividades de ensino-aprendizagem encerram em si três grandes competências profissionais da prática docente: o planeamento do ensino, a condução do ensino-aprendizagem (realização) e a avaliação. Seguidamente serão descritas cada uma dessas competências.

3.1.1. PLANEAMENTO DAS MATÉRIAS

Todo o processo de planeamento começa com a definição das matérias a lecionar para o ano de escolaridade em causa. Para isso é preciso ter em conta a rotação dos espaços de aula. Existem dois modelos de planificação: o modelo de planificação por ciclos de atividades ou por blocos e o modelo de planificação por etapas.

O Modelo de Planificação por Blocos, caracteriza-se pelo tratamento sequencial e concentrado de vários temas numa estrutura de programação por blocos. Esta programação consiste na organização de um conjunto de blocos temáticos, normalmente em torno de uma modalidade desportiva, relativamente independentes uns dos outros.

O Modelo de Planificação por Etapas, caracteriza-se por se basear num período de avaliação inicial sobre as matérias, na definição de objetivos anuais perseguidos ao longo de etapas, utilizando aulas politemáticas.

O modelo adotado pelo Núcleo de Estágio de Educação Física da Escola Básica (NEEF) e aquele que é praticado na EBSQF: um *“Modelo por Blocos”*. Assim, fui informado de que as três primeiras matérias a lecionar (devido aos espaços de aula onde seriam lecionadas) eram Ginástica, Voleibol e Atletismo. Após estas três matérias e tendo em conta os espaços que me iriam ser destinados, poderia escolher as restantes três matérias. Para esta escolha baseei-me em cinco aspetos

essenciais: as matérias possíveis de lecionar no espaço em questão, as matérias previstas no PNEF, os recursos espaciais, os recursos materiais e a motivação dos alunos para essas modalidades – informação essa recolhida no questionário do início do ano letivo. Após ponderar essas condições decidi lecionar Futsal, Basquetebol e Badminton.

Apesar de considerar que seria extremamente proveitoso para os alunos que pudesse fazer uma abordagem multimatérias na mesma aula, fui informado logo na primeira reunião, por parte do professor orientador, que não o poderia fazer. Esta solução poderia potencializar o espaço, recursos e tempo de empenhamento motor dos alunos. No entanto, talvez por ser ainda um professor inexperiente, não fui autorizado a fazê-lo, o que compreendo.

3.1.2. PLANO ANUAL

“A elaboração do plano anual constitui o primeiro passo do planeamento e preparação do ensino e traduz, sobretudo, uma compreensão e domínio aprofundado dos objetivos de desenvolvimento da personalidade, bem como reflexões e noções acerca da organização correspondente do ensino no decurso de um ano letivo.”

(Bento, 1998)

O Plano Anual da turma (PAT) tem como finalidade definir os objetivos, as formas de organização e de programação das atividades, do presente ano letivo na EBSQF.

No sistema educativo é primordial a elaboração de um plano anual de atividades, por parte do professor. Este plano tem como principal objetivo a orientação do professor, nas diversas matérias a lecionar ao longo do ano, bem como ordená-las numa periodização (sequência e duração) em função das características dos alunos e das prioridades aferidas nos momentos de avaliação inicial em cada matéria.

Em conformidade, respeitando a unicidade, a continuidade, a flexibilidade, a objetividade e exequibilidade, o plano é específico da turma, e permite ao professor rentabilizar os recursos existentes em função das necessidades dos alunos e do tempo disponível, ao longo do ano letivo, para assim melhorar a qualidade da aprendizagem e os resultados escolares dos alunos. Desta forma, este documento

apresenta a análise dos programas (dos níveis de cada matéria), a caracterização da escola, a análise dos alunos (caraterísticas pessoais, sociais, culturais e desportivas), a análise de recursos materiais e temporais, a análise das decisões tomadas pelo Grupo de Educação Física (ao nível da gestão dos espaços/tempo), e a definição de objetivos (tríade: conhecimentos, atitudes e comportamentos).

O PAT revelou-se extremamente útil no que diz respeito à previsão a longo prazo dos conteúdos a abordar, isto é, permitiu ter noção de quais as matérias que iriam ter mais aulas, quais as que teriam menos e quais as especificidades da turma. No entanto, o plano anual acabou por sofrer algumas alterações, nomeadamente no que diz respeito ao número de aulas de cada unidade didática (UD), uma vez que houve alterações no mapa de rotação dos espaços.

A planificação anual permitiu também, a partir da caracterização da turma, estabelecer objetivos gerais e estratégias gerais a adotar. É também de referir a importância do plano anual de atividades, pois a utilização e marcação atempada de datas importantes permite a que toda a comunidade escolar possa participar.

3.1.3. UNIDADES DIDÁTICAS

Todo o processo de planeamento começa com a definição dos objetivos. Sobre a definição dos objetivos, Rosado e Colaço (2002) referem que

“Em Educação Física, (...) as preocupações com a avaliação orientam-se (...) para a avaliação de técnicas ou aprendizagens técnicas, de habilidades motoras específicas (...) como é o caso dos desportos e outras atividades físicas culturalmente significativas. Os padrões motores de carácter técnico-desportivo são os elementos de referência para a avaliação”.

Procurando ir ao encontro do defendido pelos autores e procurando corresponder com o previsto no Programa Nacional de Educação Física (PNEF) – 3º Ciclo, delineei os objetivos a alcançar pelos alunos, partindo das matérias selecionadas e definidas a lecionar. Desta forma, segundo o PNEF, ao nível do Domínio Psicomotor, os objetivos centraram-se sobretudo sobre a realização correta e oportuna dos gestos técnicos de cada modalidade: “(...) realizando com oportunidade e correção as ações técnico-táticas elementares em todas as funções (...). No Domínio Cognitivo e Sócio-afectivo, parti dos objetivos definidos pelo Grupo de Educação Física da escola, e pontualmente ajustados às diferentes matérias.

Se uma UD serve para consulta e guia/orientação do próprio professor então também lhe confere alguma plasticidade não só nos conteúdos mas fundamentalmente na sua estruturação, porque cada professor pode personalizar uma sua UD para que lhe seja de mais fácil consulta. Um dos primeiros passos na construção da UD, após a avaliação diagnóstica e confrontando com os objetivos para a turma, é a construção do Quadro de Extensão e Sequenciação de Conteúdos, onde são planeados os conteúdos a abordar, os momentos das avaliações, funções didáticas, etc. (consultar Anexo 7 – Exemplo de Quadro de Extensão e Sequenciação de Conteúdos). Porém, o pensamento principal na concepção da UD é potenciar a aprendizagem dos alunos. Essa alteração é permanente e duradoura e ocorre pela experiência, treino, exercício ou estudo. Esta premissa referida pelo autor resume o que considero ser o principal objetivo da aquisição de conhecimentos através do processo de aprendizagem, no âmbito do estágio pedagógico. Esta aprendizagem tem em vistas melhoria das ações e comportamentos, com implicações diretas e indiretas no aperfeiçoamento do profissionalismo inerente à docência.

3.1.3.1 ESTRATÉGIAS

Todo o planeamento deve ter o seu ponto de partida na concepção e conteúdos dos programas ou normas programáticas de ensino (Bento, 1987). Partindo deste pressuposto, foi desafiante planear as matérias formulando estratégias que levassem os alunos a atingir dados objetivos, no sentido de tentar potenciar ao máximo as aprendizagens de todos em simultâneo tendo em conta as especificidades de cada um. No entanto, esse programa estipulado a nível macro compreende ainda assim alguma flexibilidade. De acordo com a ideia de Siedentop et al. (1986) citado por Pedro, 2010),

“Um programa de Educação Física deve responder às questões e necessidades dos alunos, tendo em conta a diferenciação que existe, e é normalmente influenciado pelos valores da comunidade onde a Escola está inserida.”

Esta pedagogia pode ser positiva se tiver em conta as carências dos alunos. Na maioria dos casos eu não concordo com um modelo de aplicação rígida do currículo (modelo fechado), onde o aluno é visto como um coletivo (grupo) porque parece-me que nada é mais injusto do que tratar por igual indivíduo com

necessidades diferentes e priva o professor de aproveitar as oportunidades/janelas de ensino que possam surgir espontaneamente na aula. O programa de ensino é também afetado pelas condições existentes ao nível das infraestruturas e equipamentos. Neste ponto, a EBSQF oferece excelentes condições físicas e materiais para a esmagadora maioria das matérias a lecionar. No entanto, o planeamento foi bastante condicionado pelo reduzido tempo semanal de aula (45' + 90') e pelo mapa de rotações dos espaços, que fez com que tivéssemos aproximadamente 15 aulas por matéria. Por isso, embora não seja recomendado fazer introdução de conteúdos nas aulas de 45', optei por nas primeiras aulas introduzir os conteúdos básicos de cada matéria (independentemente de serem aulas de 45' ou de 90') para posteriormente os alunos poderem exercitar e consolidar esses conteúdos sob a forma de jogo - nos jogos desportivos coletivos (JDC) e Badminton - ou exercícios globais (modalidades individuais).

Em termos de estratégias gerais optei por abordar os JDC (Voleibol, Futsal, Basquetebol) baseando-me no modelo *Teaching Games for Understanding* (TGfU), que desenvolverei mais adiante, e as modalidades individuais (Ginástica e Atletismo) através do trabalho por estações, condicionando-as ao grupo de nível que a executava. No Badminton dei preferência a jogos de cooperação e competição.

Em relação a estratégias específicas, no caso da UD de Atletismo, planeei trabalhar preferencialmente por estações e optei por estabelecer como norma o ensino de mais do que uma disciplina nas aulas de 90' e, nas aulas de 45', ensinar apenas técnica de corrida e uma destas. Esta estratégia permitia-me maximizar o tempo de prática dos alunos, potenciando também o uso dos materiais e espaço disponíveis. Como estratégia de motivação criei um Ranking da turma, que consistia num ranking para os rapazes e outro para as raparigas, onde as marcas (principalmente das provas de 20 e 40 metros de velocidade) estavam ordenadas e os alunos viam se tinham subido, descido ou mantido no ranking da turma (consultar Anexo 14 - Exemplo de Ranking de Velocidade e Resistência – Atletismo). Isto acabou por se mostrar muito motivador porque os alunos estavam constantemente a tentar subir no ranking da turma. Em relação à formação de grupos de trabalho, estes eram por níveis de aptidão.

Em relação aos estilos de ensino utilizados, devo referir que os estilos de ensino mais utilizados no ensino da Educação Física são os estilos reprodutivos, à exceção da auto-avaliação (Byra, 2000). Nas minhas aulas os estilos mais utilizados

foram o estilo de ensino por comando, tarefa, inclusivo e recíproco. O estilo de ensino por comando foi o mais utilizado numa primeira fase, dando pouca liberdade aos alunos mas um maior controlo por parte do professor. À medida que fui ganhando confiança sobre os alunos e que tendo a percepção de que estes têm capacidade para serem mais autónomos este estilo foi utilizado menos vezes. Em situações muito pontuais, por exemplo, quando coloquei alunos de diferentes níveis juntos, optei por um estilo de recíproco, permitindo que o aluno de nível de aptidão superior possa orientar, o aluno de nível de aptidão inferior, dando feedbacks. Esta situação ocorreu numa fase mais adiantada do processo de ensino-aprendizagem, isto é, numa fase de consolidação. A minha turma revelou autonomia e a responsabilidade suficiente para que eu pudesse, nomeadamente na UD de Badminton, aplicar este estilo de ensino. Utilizei também o estilo de ensino por tarefa pois entendo que, por vezes, é necessário individualizar os conteúdos e respeitar os diferentes ritmos de aprendizagem. Para além disso é um estilo de ensino que já permite ao aluno ter uma certa independência, o que pode ser benéfico no contexto das aulas.

3.1.3.1.1. ABORDAGEM AOS JOGOS DESPORTIVOS COLETIVOS

As modalidades coletivas sempre foram muito populares no espaço escolar, porque, de uma forma geral, os alunos costumam gostar das aulas em que há competição e jogo por equipas, isso provoca nas crianças em sentimento de pertença ao coletivo e de busca pelo sucesso.

Muitos professores optam pelo ensino da técnica nos jogos desportivos coletivos (JDC) através de exercícios fechados, analíticos, sem tomada de decisão e sem a globalidade de obstáculos que o aluno encontrará numa situação de jogo formal dessa modalidade coletiva. Por exemplo, num exercício analítico de slalom sobre cones, na matéria de basquetebol, o jogador apenas tem de executar esse drible, ou seja, é um exercício fechado sem qualquer tomada de decisão, apenas de execução. Além disso, os exercícios repetitivos não estimulam a motivação dos participantes podendo levar a sucessivo afastamento do aluno em relação à tarefa, à modalidade ou à própria atividade física no geral. Esta abordagem tradicional torna visível a pouca transferência realizada pelo aluno para a situação de jogo. Para que

essa transferência ocorra devem ser valorizados novos aspectos no ensino da técnica principalmente no sentido da qualidade da sua implementação.

O processo da tomada de decisão é caracterizado pela capacidade de resolver com sucesso as tarefas ou problemas que as atividades apresentam. O objetivo da aprendizagem tática, segundo Greco (1999), é que o aluno aprenda a tomar decisões e resolver problemas que ocorrem durante o processo. Os desportos coletivos possuem características que não são totalmente previsíveis, como por exemplo, obstáculos que depende da tomada de decisão do adversário (quando arrisca o desarme, quando passa, etc.). Todo o processo de tomada de decisão é uma decisão tática, que pressupõe uma atitude cognitiva do aluno e uma participação efetiva do professor como elo de ligação entre o conhecimento e o desenvolvimento do aluno. Os processos cognitivos inerentes à tomada de decisão tática revelam-se importantes. Mesmo que a dimensão tática não tenha sido totalmente efetivada, principalmente nas aulas de educação física, estudos realizados apontam a importância da interação entre a técnica e a tática no ensino dos desportos coletivos.

Assim, optei pelo ensino dos JDC que lecionei (Voleibol, Basquetebol, Futsal) através do modelo *Teaching Games for Understanding*, onde a estrutura funcional de jogo é constituída de um ou mais jogadores, que realizam tarefas de ataque e defesa. As atividades são apresentadas considerando as características do jogo formal, porém com variações quanto ao número de participantes, espaço, tempo e regras. Segundo Garganta (1998),

“Uma das vantagens dessa abordagem é que, quando se conhecem as estruturas de jogo de uma modalidade desportiva, a aprendizagem poderá ser facilitada quando o aluno desejar aprender outra modalidade.”

Outra vantagem, segundo Graça e Mesquita (2002),
“é que poderiam facilitar o desenvolvimento dos alunos com baixo nível de desempenho, através da implementação de jogos reduzidos, mantendo os objetivos do jogo e os elementos estruturais essenciais do jogo formal.”

Durante o primeiro ano de mestrado, na Unidade Curricular de Projeto de Investigação-Ação, estudei um modelo de ensino dos JDC que me fascinou pelos princípios que o regiam. O modelo TGfU consiste no ensino do jogo através do próprio, ou seja, ensinar o jogo usando as formas jogadas e jogos reduzidos, dando ao indivíduo praticante uma perspectiva global e inclusiva de todas as componentes

do jogo, permitindo assim a compreensão da lógica tática do jogo formal. Sendo o TGfU um modelo de instrução, este define linhas orientadoras onde os professores organizam e estruturam a experiência de aprendizagem, tendo como finalidade o desenvolvimento dos alunos. Uma das principais vantagens deste modelo é o maior tempo gasto no jogo, o que tem resultados óbvios na maior motivação dos alunos, (quando há desmotivação é frequente ver os alunos perguntar “Quando é que vamos jogar?”). A situação de jogo permite aos alunos perceber onde é que as habilidades podem ser ou não ser fundamentais, isto é, permite a contextualização real das habilidades. Outra vantagem é o facto de os alunos passarem a conhecer melhor o jogo e a sua componente tática. Na componente tática do jogo existem semelhanças entre alguns desportos de invasão, ou seja, há princípios que são comuns a várias modalidades.

Por exemplo, no que diz respeito à lecionação do Voleibol foi feita através de formas de jogo reduzido (1x1, 2x2, 3x3 e 4x4), com o número de jogadores e o espaço de jogo como variantes entre os grupos de nível, fazendo assim a diferenciação pedagógica entre os grupos de nível.

Em termos de planeamento das UD de JDC tinha como principal método a abordagem através do uso de jogos reduzidos e condicionados. O mais comum era começar a aula com 2 ou 3 exercícios analíticos, onde eram exemplificados e explicadas as componentes críticas dos conteúdos a abordar nessa mesma aula (por exemplo: passe, receção, condução de bola, remate) e, posteriormente, jogos reduzidos, normalmente 2x2, 3x3 e 4x4 (progressivamente) para que os alunos experimentassem a execução desses mesmos gestos técnicos em situação de jogo. No futsal, por exemplo, o grupo introdutório realizava jogos reduzidos 2x2 ou 3x3, com condicionantes como o recuar para o meio-campo defensivo após a perda de bola e o grupo elementar/ avançado executava jogos 3x3 e 4x4 com condicionantes como recuar para o meio-campo defensivo após a perda de bola ou o uso obrigatório dos três corredores de jogo. Em algumas aulas usei o ensino por estações, dividindo os alunos em grupos de trabalho e estes rodavam entre estações, com exercícios diferenciados.

3.1.3.2. DIFERENCIAÇÃO PEDAGÓGICA

É inevitável que as crianças se comparem e com isso descubrem o seu valor relativo. Mas esta lógica de competição entre pares (comparação com a norma – avaliação normativa) tem que se complementar com a de competição consigo mesmo (comparação com os seus próprios desempenhos – avaliação criterial), em que o sujeito confronta a realização de uma tarefa e se avalia na medida em que realizou ou não. Nesta visão todos podem ser vencedores pois a todos se podem colocar metas de superação individual. Para criar desigualdade basta que a escola ignore no conteúdo do ensino transmitido, nos métodos e técnicas de transmissão e nos critérios de avaliação as desigualdades culturais existentes entre as crianças nas diferentes classes sociais. O tratamento uniforme produz efeitos diferentes pelo simples facto de que se destina a alunos desigualmente preparados para assimilar o ensino que recebem.

Após rever todas as formas de desigualdade podemos concluir que a desigualdade é prevista à partida na medida em que ela já existe ao nível dos programas, dos objetivos, dos manuais, ou seja, da cultura ensinada. Sendo que a avaliação poderá ser feita dada única e exclusivamente através de fórmulas matemáticas (média escolar) o professor poderá ter dificuldade em ter em conta a subjetividade da sua própria avaliação do aluno. Apesar de estarem definidos os parâmetros de avaliação a nível macro, isso não impede que um professor, partindo do seu juízo de valor, não possa moldar as ponderações dadas a cada um desses parâmetros, isto é, o professor sabe aquilo que deve ensinar e a ordem pela qual o deve fazer mas não lhe é dito exatamente quais as aprendizagens que deve privilegiar. Assim, se há desigualdade perante o mesmo ensino é porque os objetivos e os programas geram uma distância desigual entre os pontos de partida respetivos e o ponto de chegada. Uma das formas de combater esta desigualdade, permitindo aos alunos um ensino democrático, igualitário e competente é a diferenciação do processo de ensino.

No caso dos JDC a diferenciação entre níveis foi feita, como já referi, através do número de jogadores, condicionantes ao jogo, do espaço de jogo nos jogos reduzidos mas, principalmente, através do feedback dado aos grupos. Ao construir, durante quase toda a UD, grupos de trabalho (equipas) por níveis de aptidão, fez com que depois o feedback em cada campo de jogo fosse específico para o

desempenho daquele grupo de nível. Apenas na parte final da UD (últimas 4 aulas) os grupos foram mais homogéneos e equilibrados, para criar uma espécie de torneio e ver quem ganhava mais jogos. Outra estratégia de diferenciação pedagógica que criei foi o uso do “joker” nos grupos menos aptos, permitindo assim, à equipa em posse de bola, mais um elemento e favorecendo o sucesso ofensivo. Esta estratégia funcionou na perfeição, nomeadamente nos alunos mais aptos, onde os conteúdos técnicos de base já estava dominados e assim podia preocupar-me em ensinar algumas componentes táticas do jogo e incentivando os alunos a procurarem empenhar-se na busca de um resultado positivo.

3.1.3.3. INOVAÇÃO PEDAGÓGICA

Ao longo deste ano letivo em que estivemos pela primeira vez em contacto com a realidade escolar como professores estagiários, procurámos sempre demonstrar rigor, imaginação e inovação recorrendo com regularidade às novas tecnologias de informação e comunicação para as colocar ao serviço da intervenção pedagógica.

Em relação à utilização de meios gráficos, as matérias em que mais recorria esse auxílio foram Ginástica e nas avaliações de Condição Física: através de folhas, com as descrições das componentes técnicas de cada elemento gímnico e imagens em várias perspetivas e, no caso da condição física, com imagens e descrição dos protocolos dos vários testes que seriam feitos. Na Ginástica esta opção surgiu por considerar que seria favorável proporcionar aos alunos uma situação de aprendizagem em que podiam não só identificar os erros na execução dos saltos como visualizar um gesto técnico correto e as componentes críticas principais, procurando melhorar o seu desempenho. Esta estratégia revelou-se muito útil na medida em que permitiu aos alunos uma melhor perceção das componentes críticas dos elementos gímnicos.

Outro dos aspetos que procurei manter desde a primeira aula foi o rigor ao nível da nomenclatura e dos termos técnicos utilizados. Utilizar as palavras “estender”, “membro superior”, “fletir” em vez de “esticar”, “braço”, “dobrar” por exemplo. Além de utilizar esta nomenclatura fazia com que os próprios alunos, não só no contexto de teste de avaliação escrito como ao longo das aulas, a usassem também eles. Isto visa criar hábitos de boa descrição dos movimentos ou partes

corporais, fazendo com que o aluno progressivamente associe a palavra ao movimento/ membro. No futuro pretendo cada vez mais ir ao encontro da inovação das práticas pedagógicas, através da utilização de instrumentos que atualmente estão ao nosso dispor e podem contribuir para um ensino mais diversificado, diferenciado e eficaz.

3.1.2. PLANOS DE AULA

Segundo Bento (2003) o plano de aula deverá partir do planeamento da UD, cujos objetivos e conteúdos essenciais estão definidos em traços largos, sendo que a aula deverá estar integrada no processo global da UD. Citando o mesmo autor:

“(...) sem se elaborar e ter em atenção o plano anual e o plano da unidade temática, sem se analisar e avaliar o ensino anterior, não se pode falar propriamente de preparação das aulas. (...) A preparação da aula, constitui, pois, o elo final da cadeia de planeamento do ensino pelo professor (...)”.

O mesmo autor refere ainda que a aula de Educação Física, assim como todas as formas de ensino ou de exercitação em desporto e como qualquer outra sessão de ensino racionalmente organizada, estrutura-se normalmente em três partes: parte preparatória, parte principal e parte final. Dividindo a aula em três partes, criei algumas estratégias particulares para cada uma destas partes.

Segundo Ferreira (1994), a parte preparatória da aula visa a preparação do aluno para o trabalho que se irá desenvolver, de acordo com o objetivo principal da aula, estipulando-o sobretudo do ponto de vista funcional. Indo ao encontro do defendido por este autor, tentei sempre selecionar exercícios mais integrados possíveis com os objetivos da aula, e em diversas ocasiões, aproveitando os aquecimentos para a exercitação de forma mais analítica de conteúdos a abordar ao longo da aula, no sentido de procurar, desde logo, o aperfeiçoamento técnico de determinado gesto. Por exemplo, nos JDC fazia quase sempre aquecimentos lúdicos com o objeto de jogo e executando elementos técnicos do próprio jogo (drible, condução de bola, passe, etc.). Assim, havia sempre um transfer entre o aquecimento e os conteúdos da parte fundamental da aula e, simultaneamente, os alunos estavam extremamente motivados para a prática. Algumas fases metodológicas iniciais (por exemplo: “eu e a bola”), foram abordadas nesta parte da aula, potenciando o aquecimento para o efeito, aumentando o tempo dos alunos em

contacto, por exemplo, com a bola, tendo em vista a sua familiarização com esta o mais rapidamente possível (cada aluno com uma bola). Ao mesmo tempo, a estimulação funcional do organismo esteve sempre salvaguardada, através da execução de tarefas individuais, em pares ou em pequenos grupos, de modo a manter os alunos em constante atividade motora numa carga e intensidade crescente de solicitação física. Estes jogos lúdicos promoviam também o trabalho de equipa e a cooperação entre os alunos, algo importante de aplicar na parte fundamental da aula, nomeadamente nos JDC, e eram sempre com a especificidade de terem a presença do objeto do jogo: a bola. Assim, logo na ativação geral, eram abordados alguns aspetos a desenvolver na parte fundamental, como a condução de bola ou o passe. Nas restantes matérias optei por, quase sempre, usar jogos lúdicos como forma de criar uma ativação geral do organismo e ainda assim criar um agradável clima e aula, devido à motivação dos alunos para tal.

No que diz respeito à parte fundamental da aula Bento (2003)

“É nesta parte da aula que fazemos referência aos objetivos, conteúdos e organização didático-metodológica, através de um planeamento e preparação em função do enquadramento da aula numa determinada UD.”

O autor refere ainda que é nesta fase que o professor põe à prova as suas capacidades metodológicas, cuja tarefa principal é a de realizar os objetivos e transmitir os conteúdos propriamente ditos. Considero que, de forma geral, as minhas opções tomadas na seleção e planificação das aulas, foram ao encontro destas premissas deixadas pelos autores referidos, de onde deixo especial destaque para as tarefas integradoras, respeitando a sequência metodologia definida, e ao mesmo tempo indo ao encontro do PNEF, no capítulo relativo aos princípios de elaboração de um plano de turma: “Na organização dos processos de aprendizagem e aperfeiçoamento em cada matéria, aplica-se o princípio segundo o qual a atividade formativa é tão global quanto possível e tão analítica quanto necessário.”. Neste aspeto destaco que, no caso dos JDC, as situações de superioridade numérica, como situações de aprendizagem privilegiadas, sempre no intuito de aproximar progressivamente estas condições ao formato aproximado do jogo, usando situações de jogo reduzido ou condicionado. Nas matérias individuais (Ginástica, Atletismo) os exercícios analíticos tiveram maior preponderância, tendo em conta a necessidade do aperfeiçoamento técnico individual que estas matérias exigem, sabendo que o número de repetições dos diferentes exercícios ou tarefas depende

do seu grau de dificuldade, do seu número total, e das condições em que decorre o ensino (Bento, 2003).

No planeamento das aulas, procurei que as tarefas seguissem uma ordem e progressão lógica, evitando “saltar” etapas de aprendizagem, mantendo um processo E-A (ensino-aprendizagem) coerente com as necessidades de aprendizagem dos alunos. Seguindo o exemplo dos JDC, depois de uma situação de aprendizagem em situação de superioridade numérica 1x1+Gr, seguia-se uma de 2x1+Gr. Assim, a complexificação dos exercícios era crescente e coerente, dando a conhecer ao aluno que novas condicionantes ou opções teria naquela situação específica. Ao longo das aulas fui sendo cada vez mais seletivo e objetivo quanto à definição de objetivos e conteúdos por tarefa, fazendo referência aos principais objetivos e conteúdos que realmente se pretendiam alcançar na tarefa em questão.

Sabendo que a descrição das tarefas e respetiva organização contribui para a compreensão dos alunos eu tive o cuidado de, em cada tarefa, não apenas descrever o que deveria ser feito como também explicar a própria dinâmica do exercício. Esta descrição da dinâmica dos exercícios acabava por contribuir para uma diminuição dos tempos de transição e aumentava o tempo de empenhamento motor. De referir também que a condição física foi mantida e desenvolvida de forma integrada nas tarefas em questão, reconhecendo que nem sempre foi dado o merecido destaque. No entanto, oportunamente, e aproveitando algumas condições específicas de organização das tarefas, aproveitei para solicitar a condição física, potenciando períodos de transição. Por exemplo, nas aulas de basquetebol, quando tinha de fazer ajustamentos devido à alteração do espaço destinado à aula (devido à chuva) optava por vezes por criar uma estação onde os alunos faziam uma estafeta em drible de progressão, o que, além de exercitar conteúdos específicos da modalidade, potenciava a condição física dos alunos nomeadamente no que diz respeito à velocidade e resistência anaeróbia.

Em relação à parte final da aula podemos afirmar que “a parte final é organizada, tanto sob o ponto de vista fisiológico, (...) como para a criação de determinadas condições favoráveis às aulas seguintes (...)”. (Bento, 2003). Ferreira (1994) também refere que esta parte da aula serve para permitir que o organismo volte a um estado tão próximo quanto possível do estado inicial, criando-lhe condições para todo o processo de recuperação que se irá processar. Neste aspeto, a minha maior falha foi, principalmente durante os dois primeiros períodos

letivos, usar poucas vezes esta fase da aula para rever a matéria e para preparar e motivar os alunos para a aula seguinte. Adotei uma estratégia de retorno à calma que começava com recuperação ativa e de seguida um aluno da turma (por ordem numérica) executava os alongamentos que eu lhe fornecia numa folha, respeitando os grupos musculares mais solicitados na matéria em questão e seguindo uma sequência corporal descendente.

Aliado ao plano de aula estava a justificação/ fundamentação do mesmo. A justificação do plano de aula revelou-se uma ferramenta de extrema importância, no que à planificação dizia respeito. Procurando contextualizar cada aula, permitiu a explicitação com maior pormenor dos objetivos pretendidos, os conteúdos principais a abordar, bem como as funções didáticas solicitadas. A justificação da aula permitiu ainda o esclarecimento em relação a decisões de ajustamento relativamente ao previsto em cada UD (possibilitando uma perceção mais clara sobre o motivo desses ajustes). Por exemplo, na UD de Atletismo, apesar de estar previsto abordar o salto em altura, isso não foi possível devido às condições climatéricas. Na justificação de todas as aulas em que estava prevista a abordagem ao salto em altura coloquei que, se as condições climatéricas não o permitissem, abordaria outro conteúdo que considerasse importante. Algumas estratégias de individualização de ensino e de gestão e organização da aula, apareceram descritas nas justificações de planos de aula, no sentido de prescrever claramente as intenções e formas de intervenção mediante o contexto específico de cada aula. Um aspeto de melhoria em relação às minhas justificações dos planos de aula é que raramente fiz referência à bibliografia consultada que deu origem a uma dada decisão. No Anexo 5 – Exemplo de plano de aula coloco um exemplar de um plano de aula e respetiva fundamentação.

3.2. REALIZAÇÃO

Segundo Siedentop (1998), as quatro dimensões do processo ensino-aprendizagem estão sempre presentes de uma forma simultânea em qualquer episódio de ensino. Essas dimensões são a Instrução, a Gestão, o Clima e a Disciplina. Como é evidente as estratégias utilizadas tiveram sempre impacto em mais do que uma dimensão face à sua envolvência e interligação nos períodos de ensino, pelo que procuraremos de seguida não só apresentar as estratégias

relativas a cada dimensão como também demonstrar a influência das mesmas nas restantes dimensões.

3.2.1. INSTRUÇÃO

Relativamente à dimensão instrução, e partindo do pressuposto que a mesma contempla as técnicas de intervenção pedagógica no que concerne à preleção, questionamento, feedback e demonstração, é importante salientar que, ao longo de todo o ano letivo, foi um dos aspetos que implicou mais tempo de preparação pré-aula.

Na preleção inicial procurei sempre manter um discurso claro, sucinto e coerente, que permitisse transmitir aos alunos aquilo que pretendia de uma forma inequívoca. Esta ação não está dissociada da dimensão disciplina porque, o facto de a turma estar controlada leva a que consiga intervir de forma mais breve e mantendo os alunos atentos à minha preleção. Está também associada à dimensão gestão, na medida em que proporciona uma maior gestão do tempo de aula, maximizando o tempo de empenhamento motor.

No que diz respeito ao questionamento, sinto que poderia ter utilizado mais este recurso. Na maioria das aulas, após cada explicação perguntava “Perceberam?” mas raramente fazia uma questão de forma a certificar-me de que os alunos tinham efetivamente percebido. Esta estratégia obriga não só o aluno a estar concentrado como também a estimular a sua capacidade de reflexão, síntese ou análise. No que diz respeito às fases iniciais e finais da aula, privilegiei o questionamento de forma dirigida, com o intuito de verificar a assimilação dos conteúdos e contribuir assim para a avaliação formativa dos alunos.

Relativamente do feedback pedagógico, para Siedentop (1998) o nível de performance no ensino melhora à medida que professores em formação têm a oportunidade de praticar técnicas específicas e obtêm um feedback fiável quanto ao progresso conseguido pelos alunos na consecução dos objetivos previamente definidos. Este foi o aspeto de maior evolução da minha performance ao longo do ano letivo, não só ao nível da diversificação e frequência do feedback como também da pertinência do mesmo. Este foi também um dos aspetos de maior diferenciação pedagógica: enquanto para os alunos ou grupos de nível com mais dificuldades a intervenção era realizada de uma forma mais individualizada, com maior frequência

e com um objetivo essencialmente corretivo e prescritivo nos grupos de níveis com um nível de proficiência psico-motora mais elevada procurámos privilegiar um feedback essencialmente recordatório e de questionamento. Referir também que procurei sempre privilegiar o feedback positivo, reagindo ao comportamento do aluno de forma aprovativa. Por exemplo, em matérias em que sentia um aluno ou um determinado grupo de alunos mais desmotivado usava mais vezes o feedback positivo de forma a incentivar o aluno a ganhar entusiasmo pela tarefa. Esta estratégia foi seguida com o intuito de obter o favorecimento de um ambiente de trabalho positivo (dimensão clima); uma maior disponibilidade e receptividade dos alunos para a prática (dimensão gestão); e um maior empenhamento motor dos alunos, o que poderia causar uma diminuição no aparecimento de comportamentos inapropriados (dimensão disciplina). Procurei acompanhar a prática subsequente ao feedback, sendo que depois do feedback inicial esperava por um novo comportamento psico-motor do aluno e verificava se a intervenção tinha tido o efeito pretendido, de forma a diagnosticar e prescrever novamente o feedback, completando assim os ciclos de feedback.

No que diz respeito à demonstração, durante o ano letivo optei pela sua utilização antes, durante e após as tarefas, utilizando três estratégias. A primeira consistiu em ser a demonstrar a realização do gesto de acordo com a melhor técnica. As exceções a esta estratégia foram: usando algum aluno que eu sentia que precisava de uma motivação extra para se sentir capaz de executar algum gesto técnico; quando estive lesionado (principalmente na UD de Voleibol), que tinha dificuldades motoras em demonstrar, usando assim um aluno que executasse bem como modelo. Neste parâmetro, procurei ter sempre em conta a necessidade de colocar todos os alunos a visualizar o modelo claramente e do mesmo ângulo, realizando algumas demonstrações de forma lenta e terminando sempre com execuções à velocidade normal do movimento.

3.2.2. GESTÃO

No âmbito da gestão de aula, foram impostas algumas regras logo desde o início das aulas de forma a minimizar os períodos de transição e aumentar o tempo de empenhamento motor. Como primeiro ponto era importante explicar aos alunos a importância da pontualidade para que não se perdesse tempo no início da aula.

Nesse aspeto a turma foi exemplar, estavam sempre quase todos os alunos pelo menos cinco minutos antes do toque de entrada, o que me permitiu algumas vantagens em termos de ativação geral e montagem do material.

É também importante combinar sinais de atenção e reunião. Neste caso usei como sinal de atenção o apito e de reunião o apito seguido de contagem decrescente quando quero que os alunos reúnam ao pé de mim. Caso algum aluno demora-se mais tempo do que o permitido (5 ou 10 segundos) teria um “castigo”, que poderiam ser flexões, abdominais, corrida, agachamentos, etc. Esta estratégia revelou-se muito eficaz e permitiu “ganhar” algum tempo para a prática efetiva. O facto de levar para as aulas os grupos de trabalho já feitos fez também com que o tempo de empenhamento motor fosse maximizado. É notório que ao rentabilizar ao máximo o tempo previsto para a aprendizagem baixamos a probabilidade de haver alunos “sem tarefa” o que também beneficia em termos de disciplina pois esses estariam mais predispostos a evidenciar comportamentos inapropriados.

No âmbito das estratégias relativas à gestão da aula, na maioria das UD optei por dedicar um pouco mais tempo de intervenção durante a aula aos alunos com mais dificuldades. Aqui, a utilização de estratégias de ensino também diferenciadas levou a que pudesse adotar um estilo de ensino mais liberal para os restantes alunos, face também aos níveis de autonomia e responsabilidade demonstrada por estes.

Por fim, ainda no que concerne às estratégias realizadas em termos de gestão e partindo sempre da avaliação diagnóstica realizada em cada modalidade que nos permitia identificar os melhores alunos em termos de proficiência psico-motora, optei por durante algumas aulas atribuir responsabilidades a estes alunos, em situações por exemplo relacionadas com a organização dos alunos para uma determinada tarefa, procurando tornar os tempos de transição e reorganização mais breves.

3.2.3. CLIMA

Sabendo a influência de um bom clima de aula nas aprendizagens dos alunos, durante o ano letivo procurei sempre elevar os níveis de motivação e empenho destes em todas as tarefas realizadas. Em termos gerais, poderia ter procurado transmitir um pouco mais entusiasmo em cada aula perante os desafios a

proporcionar e deveria, por exemplo, nas fases iniciais e finais da aula, ter procurado mais frequentemente contactar com os alunos de forma a saber como está a decorrer o percurso escolar nas outras disciplinas ou como decorreram as férias. Na promoção de um bom clima de aula procurei privilegiar e diversificar o nº de feedbacks positivos face aos negativos, com o intuito de promover um ambiente de trabalho que favorece-se as aprendizagens dos alunos.

Face a estas estratégias, o clima de aula proporcionado ao longo do ano letivo provocou também ganhos ao nível das outras dimensões de ensino, nomeadamente da gestão (pois os alunos estavam mais recetivos às tarefas proporcionadas e conteúdos abordados, estando atentos e concentrados ao que lhes era proposto) e disciplina (pois quanto maior o empenho dos alunos nas tarefas menor a predisposição para surgirem comportamentos inapropriados).

3.2.4. DISCIPLINA

Por fim, a dimensão Disciplina que está relacionada e é influenciada pelas restantes dimensões: Instrução, Gestão e Clima.

Segundo Siedentop (1998) não há dúvida que um sistema de organização eficaz e boas estratégias disciplinares criam uma atmosfera na qual é mais fácil aprender. No que concerne à turma que lecionei, acredito que o facto de desde o início termos estabelecido regras no âmbito da gestão/disciplina de aula (referidas anteriormente quando abordámos a dimensão gestão), levou a que ao longo do ano letivo não se verificassem comportamentos de desvio e os comportamentos fora da tarefa fossem também reduzidos. A pontualidade e assiduidade promovida e demonstrada ao longo do ano pelos alunos e a realização das tarefas sem grandes necessidades de intervenção para corrigir comportamentos inapropriados, levou a que não só fosse proporcionado um melhor clima de aula e um maior tempo de empenhamento motor como também facilitasse a nossa intervenção durante a mesma, permitindo-nos estar mais concentrados nos erros dos alunos e na sua correção, isto é, a disciplina que os alunos cumpriram quase sempre fez com que, principalmente após o 1º período (após a adaptação) tivesse mais concentrado na execução das próprias tarefas e menos com aspetos de organização da aula.

3.2.5. REFLEXÕES PÓS-AULA

“Sem um trabalho de reflexão suficientemente aprofundado não é possível a avaliação dos alunos e da atividade pedagógica do professor. E sem controle permanente da qualidade do ensino nenhum professor consegue garantir a eficácia e a melhoria da sua prática pessoal.”

(Bento, 2003)

Após todas as aulas foram realizadas as reflexões relativas a cada sessão de aula. Estas ocorreram essencialmente sob dois momentos distintos: o primeiro, refere-se a uma reflexão conjunta e feita oralmente, a segunda, uma reflexão individual e escrita traduzindo um momento de introspeção sobre os pormenores da aula.

A reflexão conjunta acontecia após o término da aula, momento em que reunia com os observadores da mesma, normalmente o professor orientador de escola e os colegas do núcleo de estágio, embora em algumas aulas tenha acontecido a presença do orientador de faculdade ou de colegas da Faculdade, quer da licenciatura quer do mestrado. Estas reflexões solicitam a capacidade de análise imediata do professor estagiário sobre o levantamento das dificuldades sentidas, das ocorrências não previstas, ajustes realizados, e verificação da eficiência das estratégias aplicadas, bem como a sugestão de novas formas de intervenção tendo em vista o melhoramento da ação pedagógica. Nestas reflexões, procurei ser sempre consciente sobre a minha prestação, ouvindo e acatando as sugestões deixadas por todos os que observaram as minhas aulas. Nestas reflexões devo destacar a partilha de experiências, testemunhos e troca de informações deixadas, não só pelos Professores Orientadores, como também pelos meus colegas de estágio, que em muito contribuíram para o melhoramento da minha prática pessoal. Considero que estas reflexões me fizeram evoluir bastante na prática docente, percebendo alternativas às decisões que tinha tomado. Só autocriticando o meu trabalho e procurando junto dos orientadores e dos colegas saber no que posso melhorar e como melhorar é que poderia tornar-me melhor e mais competente.

O segundo momento de reflexão é individual e por escrito (consultar Anexo 6 – Exemplo de relatório de aula). Este é um momento de introspeção, feita através da reflexão individual, análise e avaliação pormenorizada do que foi feito na aula e das

interações com o professor orientador e colegas estagiários. Estas reflexões mostraram-se muito importantes na preparação da aula seguinte, corrigindo erros, readaptando estratégias e definindo novos rumos da ação pedagógica, apontando sugestões de melhoria.

3.2.6. OBSERVAÇÕES DE AULA

Além das aulas lecionadas, o professor estagiário tem de assistir a outras aulas de Educação Física. Segundo o *Guia das Unidades Curriculares dos 3º e 4º Semestres 2012/ 2013 – FCDEF-UC*

“O estagiário deverá assistir a, no mínimo, uma aula, por mês, do professor orientador ou de outro professor da escola que o orientador indique, e realizar observações entre estagiários no mínimo uma vez por semana, de acordo com o calendário estabelecido para o efeito, cujos limites máximos serão definidos pelos orientadores em função das necessidades decorrentes do processo formativo do estagiário”.

(Silva, Fachada & Nobre, 2012)

Estas observações permitiram-me evoluir bastante como futuro docente, isto é, observando as aulas de outros professores e principalmente dos meus colegas estagiários isso permitiu-me ter um “olhar crítico” sobre as suas prestações e, com isso, antecipar eventuais dificuldades que iria encontrar. Assim, ao prever essas dificuldades preparava-me melhor para as aulas, criando estratégias de forma a evitar esses erros.

3.3. AVALIAÇÃO

“Ao longo dos últimos anos, a investigação indicou claramente que os professores podem melhorar o seu ensino quando têm objetivos precisos de alcançar, quando o seu ensino é observado e quando recebem regularmente feedbacks baseados nessas observações”

(Siedentop, 1986)

Assim, os profissionais de Educação Física utilizam, de uma forma geral, como instrumentos de avaliação: testes, provas de conhecimentos, registos de condutas escolares, inventários e questionários, procurando uma apreciação dos

níveis das capacidades condicionais, das capacidades de execução técnico-tática e das atitudes e valores.

Os procedimentos de medidas mais utilizados vão desde a observação até às formas de observação sistemática, de registo de ocorrências, de intervalos ou de duração, as provas e os testes - que devem ser entendidos como uma situação de prova estandardizada e aferida para a população.

É portanto fundamental que o professor saiba construir sistemas e instrumentos que permitam avaliar os diferentes tipos de objetivos de forma rigorosa no contexto complexo e difícil que é a realidade da avaliação da sua intervenção profissional quotidiana. Deve ser tido em conta que a avaliação deverá ser tão subjetiva quanto necessário e tão objetiva quanto possível. O processo de ensino-aprendizagem exige a avaliação de três tipos/ funções: diagnóstica, formativa e sumativa.

3.3.1. AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA

Ribeiro (1999), afirma que a avaliação diagnóstica pretende averiguar a posição do aluno face a novas aprendizagens que lhe vão ser propostas e a aprendizagens anteriores que servem de base àquelas. A avaliação diagnóstica deve ser vista como uma ferramenta que permita servir de base para decisões posteriores, através de uma adequação do ensino às características únicas de cada aluno. Até porque, fazendo uma ponte com o despacho normativo, a avaliação diagnóstica conduz à adoção de estratégias de diferenciação pedagógica, estando assim desde logo presente a necessidade de terminar com o “currículo uniforme, pronto-a-vestir de tamanho único”, expressão utilizada por Formosinho (1987).

Como protocolo da avaliação diagnóstica (AVD) criei uma grelha (consultar Anexo 8 – Exemplo de Grelha de Avaliação Diagnóstica) para cada matéria, feita a partir dos objetivos mínimos estabelecidos no PNEF, descrevendo os conteúdos/gestos a realizar, os seus critérios de êxito e se o aluno conseguia ou não realizar cada um deles. Durante a própria aula de AVD, além desse registo individual que era feito, não deixei de dar feedbacks corretivos, dado que uma das principais funções do professor, qualquer que seja o tipo de avaliação que é realizado, é primeiro do que tudo ensinar e potenciar a evolução dos seus alunos. Após a análise dos resultados dessa mesma avaliação, levou à criação de grupos de nível,

permitindo uma diferenciação do ensino, criando objetivos diferenciados para os vários níveis de aptidão, criando estratégias específicas para potenciar o desenvolvimento de cada grupo e cada aluno em particular. O facto de existirem grupos com níveis de proficiência distintos e dificuldades específicas, implicaria a existência de uma organização de tarefas, feedbacks, estilos de ensino e objetivos terminais diferenciados. Eram também analisados quais os gestos técnicos ou conteúdos da matéria em que a turma estava mais deficitária. Eram também analisados quais os alunos com mais dificuldades e definidas estratégias que os levassem a adquirir os níveis mínimos desejáveis.

Em relação ao protocolo da AVD, posso dar o exemplo do Voleibol, que é semelhante ao dos restantes JDC, onde esta foi feita através da análise de situações de jogo reduzido 4x4: os alunos eram colocados em situações de 4x4, em meio-campo de voleibol e podiam usar o passe e manchete, sendo que cada ponto começava com o serviço por baixo. Assim, pude analisar a execução destes elementos técnicos em situação de jogo, bem como aferir se os alunos faziam deslocamentos em jogo, o que não se verificou. Paralelamente a esta situação de jogo reduzido fiz um outro posto onde os alunos executavam apenas o passe, para que pudesse ver com mais rigor quem conseguia e quem teria de melhorar. Além da avaliação do passe, serviço por baixo, manchete e deslocamentos, avalei também a situação de jogo e farei uma apreciação global da aptidão do/a aluno/a no Voleibol. No caso das modalidades individuais, como o atletismo ou a ginástica, eram normalmente usados exercícios-critério.

Neste âmbito, importa realçar que todas as estratégias e opções educativas resultantes da avaliação diagnóstica foram definidas e justificadas nas respetivas unidades didáticas. Todas as opções tomadas inicialmente foram sendo avaliadas e reajustadas ao longo da aula/ UD/ ano letivo, através de um tipo de avaliação que desenvolverei de seguida.

3.3.2. AVALIAÇÃO FORMATIVA

No que concerne à avaliação formativa (AVF), expressão introduzida por Scriven (1967), deve estar incondicionalmente presente assumindo carácter contínuo e sistemático e visando a regulação do ensino e deve fornecer ao professor, aluno e restantes encarregados de educação informação do

desenvolvimento das aprendizagens e competências, de modo a permitir rever e melhorar os processos de trabalho. A AVF fornece, ao professor, ao aluno, ao encarregado de educação e aos restantes intervenientes, informação sobre o desenvolvimento das aprendizagens e competências, de modo a permitir rever e melhorar os processos de trabalho. Tem várias funções: obtenção rigorosa de dados ao longo do processo de E-A; melhorar e aperfeiçoar o processo que avalia; selecionar os meios didáticos adequados aos alunos; permite ação reguladora entre o processo de ensino e o processo de aprendizagem e adaptação do sistema ao indivíduo. A AVF decorreu em aulas previamente selecionadas, entre as aulas de exercitação e consolidação do conteúdo, através do questionamento, observação direta e posteriormente fiz anotações (consultar Anexo 9 – Exemplo de Grelha de Avaliação Formativa) acerca dos resultados observados. Estes resultados serviram para verificar se as aprendizagens estavam ocorrer como previsto, e/ou se seria necessário fazer reajustamentos na UD.

Na AVF cada aluno teve, da minha parte, um parecer individualizado sobre qual seria o nível de dificuldade mais adequado para cada um, para que fosse um nível atingível mas simultaneamente desafiador. Mais uma vez, optei por permitir ao aluno um ensino inclusivo, em que este é que tomava a decisão de qual o nível que mais se adequava ao seu desempenho.

3.3.3. AVALIAÇÃO SUMATIVA

Ribeiro (1999) afirma que a avaliação sumativa (AVS) pretende ajuizar o progresso realizado pelo aluno no final de uma unidade de aprendizagem. Esta unidade de aprendizagem pode, portanto, ser uma UD, período, ano letivo, etc. Portanto, este tipo de avaliação representa um balanço final que só tem sentido efetuar quando a extensão de caminho percorrido já é grande e existe material suficiente que a justifique.

Os instrumentos de avaliação mais utilizados para a AVS foram testes escritos e grelhas de avaliação (consultar Anexo 10 – Exemplo de Grelha de Avaliação Sumativa). No que diz respeito aos procedimentos que foram adotados, gostaria aqui de realçar que, apesar de ter sido uma aula em que estava subjacente o objetivo de avaliar os alunos, é na mesma uma aula de Educação Física, portanto, a aula foi planeada com o intuito de promover as aprendizagens dos alunos. O mais

comum era levar para a aula de avaliação sumativa a grelha já preenchida, como resultado de uma avaliação contínua, procedendo apenas se necessário, a reajustes relativamente aos valores apresentados.

É importante também referir a importância da diferenciação pedagógica ao nível da avaliação. Essa diferenciação foi feita durante todo o processo de ensino, quer através de tarefas e objetivos diferenciados como através do próprio feedback. Assim, faz todo o sentido diferenciar também a avaliação.

Dando o exemplo de casos específicos, nos JDC, a diferenciação da avaliação foi feita essencialmente manipulando as condições de jogo, usando como instrumentos de avaliação grelhas com objetivos diferenciados para os grupos de nível. No caso dos grupos menos aptos estes teriam situações de jogo com menos jogadores, mais espaço ou com regras que facilitassem a execução. Os próprios gestos técnicos requeridos poderiam ser menos exigentes (serviço por baixo no voleibol em vez de serviço por cima, por exemplo). No caso do atletismo e da ginástica, essa diferenciação era feita através de situações facilitadoras. No atletismo, por exemplo, a diferenciação na corrida de barreiras foi feita manipulando a altura das barreiras, facilitando a transposição da barreira para os alunos menos aptos. Assim, cada aluno decidia qual o nível (neste caso através de diferentes alturas da barreira) em que se sentia mais confortável. Isto permite ao aluno ter uma real auto percepção do que conseguem fazer bem.

3.3.4. AUTO-AVALIAÇÃO

A auto-avaliação é definida por Nobre (2012) como a avaliação das próprias atuações do sujeito, sendo um procedimento promotor da capacidade de valoração e de decisão do aluno e um elemento de melhoria da qualidade do processo educativo.

Nesta avaliação foram usadas as grelhas definidas na EBSQF, sendo que os alunos as preenchiam após cada UD e após cada período, assinando as mesmas.

A auto-avaliação permite perceber a capacidade de autocrítica e autoavaliação do aluno, apreendendo se este tem noção do seu enquadramento em relação aos objetivos que lhe estavam destinados. É muito útil também no sentido de permitir aos alunos ter maior domínio sobre a sua aprendizagem. Para isso é fundamental que o aluno saiba atempadamente o que é que tem de fazer, quais os

critérios de êxito para a sua tarefa e como será avaliado (consultar Anexo 12 – Modelo de Grelha de auto-avaliação).

3.3.5. AVALIAÇÃO DA CONDIÇÃO FÍSICA

No domínio da AVS estava incluído também, com uma ponderação de 10%, a avaliação da condição física (AVCF). Esta era feita a partir de um protocolo elaborado pelo grupo de Educação Física da EBSQF, com um conjunto de seis avaliações: força superior, força média, força inferior, resistência aeróbia, velocidade e flexibilidade (consultar Anexo 11 – Exemplo de Grelha de Avaliação da Condição Física). Houve alguma discordância porque não havia valores definidos sobre o que era considerado apto ou não apto em cada um dos anos de escolaridade, cada professor tinha os seus valores próprios e isso provocava muita incoerência na análise aos resultados de cada turma. Isto levou-me a questionar a temática da avaliação da aptidão física, tema que abordarei no capítulo 4 – Tema/Problema.

3.3.6. AVALIAÇÃO FINAL DE PERÍODO

Como critérios de avaliação da EBSQF estão definidos, para o 3º ciclo, as seguintes ponderações: domínio sócioafetivo – 20% (onde se inclui pontualidade, assiduidade, etc. – aspetos registados no anexo 4 – Modelo de Grelha de Assiduidade), domínio psicomotor – 70% (dos quais 10% para a condição física) e domínio cognitivo (10%). Assim, partindo destes critérios, criei um documento onde colocava sistematicamente as ponderações dos vários domínios e ia completando com as avaliações das unidades didáticas. De referir também que, após cada UD, sensivelmente a meio de cada período, fiz um relatório intermédio do desempenho da turma, que coloquei no dossier de turma, para que, caso algum encarregado de educação quisesse junto do diretor de turma informações sobre o desempenho do aluno este poderia usar essa informação atualizada (consultar Anexo 13 – Exemplo de Relatório Intercalar).

Outros autores, Bloom, Hastings e Madaus (1971), estes relacionam a avaliação com a verificação de objetivos educacionais. Em função da finalidade da avaliação consideram três tipos de avaliação: uma preparação inicial para a aprendizagem, uma verificação da existência de dificuldades por parte do aluno

durante a aprendizagem e o controlo sobre se os alunos atingiram os objetivos fixados previamente.

O sistema educativo português no que se refere à avaliação das aprendizagens, têm no geral uma legislação que se pode considerar consistente com as principais recomendações decorrentes da investigação educacional:

- A avaliação deve ser consistente com a forma como se desenvolve o currículo nas salas de aula – procurei avaliar exatamente aquilo que tinha ensinado e dado aos alunos oportunidade de exercitar. Apenas num caso específico (AVS de Basquetebol) considero não ter dado oportunidade suficiente aos alunos de se exercitarem na situação na qual seriam avaliados (jogo formal 5x5), mas isso deveu-se aos constantes ajustamentos causados pela chuva que fizeram com que a maioria das aulas fosse dada em espaço reduzido;
- A avaliação deve fazer parte integrante dos processos de ensino e de aprendizagem – nos próprios momentos de avaliação procurei sempre dar feedback para que os alunos pudessem elevar o seu nível de aptidão psicomotora;
- A avaliação formativa deve predominar nas salas de aula e ter em vista a melhoria das aprendizagens e do ensino assim como o desenvolvimento da autoavaliação e da autorregulação por parte dos alunos – neste tópico optei por uma avaliação formativa formal, num dia previamente planeado, após o período de exercitação dos conteúdos;
- A avaliação formativa e a avaliação sumativa deverão ser articuladas tendo em conta as funções que cada uma deve desempenhar no sistema educativo – tive o cuidado de, após cada avaliação formativa, dar a conhecer ao aluno o seu nível em relação ao que seria esperado que este atinja no final da UD;
- As estratégias, as técnicas e os instrumentos de avaliação devem ser diversificados, uma vez que não há nenhuma abordagem que, por si só, seja adequada para todas as situações de ensino e aprendizagem – procurei usar sempre uma avaliação diferenciada para que fosse coerente com o potencial de cada aluno ou grupo de nível;
- A avaliação deve ser transparente e, por isso, os alunos e outros intervenientes no processo de avaliação deverão conhecer bem os conteúdos, os processos e os critérios da avaliação e deverão participar

ativamente no seu desenvolvimento – neste tópico considero que os sistemas e métodos de avaliação que defini cumpriram todos os requisitos, sendo que os alunos participaram ativamente no processo, através do seu desempenho nas aulas foram-me permitindo observar qual o seu nível de aptidão e quais seriam os objetivos mais justos a atingir.

- A avaliação não se pode limitar à participação dos alunos e do professor. É necessário que nela participem outros intervenientes tais como os pais, outros professores, técnicos de educação e todos aqueles que, de algum modo, possam estar relacionados com o processo educativo e formativo dos alunos – este processo foi feito sempre com o conhecimento dos critérios e formas de avaliação por parte de todos os intervenientes.

3.4. PRESTAÇÃO GLOBAL DOS ALUNOS

A primeira UD abordada foi Ginástica. Numa primeira fase alguns alunos mostraram algum medo de executar alguns elementos gímnicos. Esse medo foi-se desvanecendo à medida que viam os colegas tentar e conseguir uma boa execução em segurança. Em termos de evolução geral, posso dizer que senti alguma evolução nos alunos do grupo intermédio, que se aproximaram mais do nível de aptidão do grupo mais apto. No que diz respeito à motivação dos alunos, estes encontravam-se mais motivados para a ginástica de aparelhos, nomeadamente o minitrampolim, enquanto na ginástica de solo, quando o mesmo exercício era feito durante algum tempo os alunos acusavam alguma desmotivação.

Na UD de Voleibol o grupo introdutório evoluiu a uma velocidade claramente mais baixa do que o grupo elementar e avançado. Isto porque as limitações técnicas e coordenativas eram imensas, como tal, tive de ajustar todo o planeamento da UD de forma a dar a esses alunos as bases técnicas da modalidade (passe, manchete, deslocamentos). Isto fez com que, no caso do grupo introdutório, tivesse de abdicar um pouco das situações de jogo reduzido e dar aos alunos a oportunidade de executar exercícios mais simples e com um nível de exigência e dificuldade reduzido.

Na UD Atletismo, em termos de evolução geral, devo dizer que senti pouca evolução nos alunos, comparando o “ponto de partida” e o “ponto de chegada”. É claro que isto varia de disciplina para disciplina, por exemplo, enquanto na corrida de

barreiras a evolução não foi muito nítida, na corrida de estafetas os alunos rapidamente adquiriram os conteúdos e noções principais do que se pedia. No que diz respeito á motivação esta era muito maior sempre que os exercícios envolviam competição e sempre que eu os incentivava a baterem as suas próprias marcas. Para isto contribuiu de sobremaneira a estratégia que delineei em relação ao Ranking da Turma, já explicada anteriormente. No domínio psicomotor os alunos, à partida, demonstraram logo bastantes limitações em termos de coordenação motora. Isto era notório nos exercícios de técnica de corrida, onde a maioria dos alunos sentia muita dificuldade em coordenar membros superiores e membros inferiores.

Na UD de Futsal, o grupo introdutório evoluiu a uma velocidade claramente mais baixa do que o grupo elementar e avançado. Isto porque as limitações técnicas e coordenativas eram imensas o que me levou a adaptar todo o planeamento da UD de forma a dar a esses alunos as bases técnicas da modalidade (passe, receção, condução de bola). Isto fez com que, no caso do grupo introdutório, tal como na UD de Voleibol, tivesse de abdicar um pouco das situações de jogo reduzido e dar aos alunos a oportunidade de executar exercícios mais simples e com um nível de exigência e dificuldade reduzido, como exercícios de relação com bola (toques, multi-toques, exercícios de multilateralidade) para que melhorassem a sua coordenação motora na relação com bola. No que diz respeito á motivação dos alunos, a competição constante (fomentada através de jogos reduzidos e do meu questionamento constante pela pontuação do jogo) fez com que os alunos se encontrassem bastante motivados para estas aulas. No entanto, no caso das raparigas, notei uma menor motivação para a modalidade, aspeto que tentei colmatar com um incentivo constante e um feedback positivo às boas execuções.

Na UD de Basquetebol determinei três grupos de nível diferenciados. Se comparar o nível inicial e final dos alunos posso afirmar que evoluíram bastante. Nesta UD senti uma maior evolução no grupo pré-introdutório. Um dos aspetos que mais contribuiu foi a minha preocupação constante em que os alunos exercitassem a tomada de decisão, o que fez com que esse grupo menos apto acabasse por gradualmente perceber o jogo e os momentos do jogo. No que diz respeito á motivação dos alunos, fiquei até surpreendido com a motivação das meninas para a prática desta modalidade, muitíssimo maior do que na matéria anterior – futsal – apesar de ambas serem JDC. A competição constante (fomentada através de jogos

reduzidos e do meu questionamento constante pela pontuação do jogo) fez com que os alunos se encontrassem bastante motivados para estas aulas.

Na UD de Badminton, os alunos relevaram-se sempre muito motivados, principalmente no que diz respeito às situações de competição. O nível da turma era bastante satisfatório, sendo que dominavam os gestos básicos. As meninas estavam bastante motivadas porque conseguiam ter sucesso na realização de quase todos os exercícios que lhes eram propostos.

No ramo das atitudes e comportamentos dos alunos, revelaram-se bem comportados e colaboraram nas tarefas que lhes foram propostas. Um bom exemplo disso foi a colaboração constante no que diz respeito à montagem e arrumação do material usado nestas aulas. Um bom exemplo dessa motivação intrínseca dos alunos é o que fato de, em todas as aulas, terem chegado pelo menos cinco minutos antes da aula, o que me poupou imenso tempo no que diz respeito à ativação geral e montagem do material, permitindo também que estes alunos que chegassem mais cedo pudessem “brincar” com a bola, incrementando o seu nível de manipulação do objeto de jogo. Esta situação fez com que, à medida que os alunos chegavam eu fosse introduzindo-os no jogo lúdico de aquecimento e só após esse aquecimento é que fazia a preleção inicial, apresentando os objetivos para a aula em questão. A turma revelou-se sempre empenhada e participativa nas aulas, com um bom clima sempre presente.

Em relação aos objetivos que esperava atingir foram alcançados pois, à partida, já sabia que era impensável que todos os alunos evoluíssem da mesma forma. Assim, é de salientar que os alunos que revelavam mais dificuldades no início das unidades didáticas continuam a revelá-las mas, dentro da sua margem de progressão, evoluíram e empenharam-se, esforçando-se por aprender. Isto é, partiram de um ponto e, neste momento, estão um pouco mais aptos, sabendo de antemão que os alunos não têm todos o mesmo ritmo e capacidade de evoluir, respeitando a individualidade e os diferentes ritmos de aprendizagem.

3.5. DIFICULDADES ENCONTRADAS E APRENDIZAGENS AQUIRIDAS

Neste tópico pretendo refletir sobre as aprendizagens realizadas enquanto professor estagiário. Campos (1986) defende que a aprendizagem pode ser definida como uma modificação sistemática do comportamento, por efeito da prática ou na experiência, com um sentido de progressiva adaptação ou ajustamento. Esta máxima aplica-se não só ao processo em que o professor ensina o aluno como também à aprendizagem do próprio professor, no meu caso estagiário, que, a partir das experiências que vai colecionando, vai alterando o seu comportamento docente.

O conjunto de aprendizagens realizadas ao longo do estágio deriva essencialmente de dois pontos: das opções (certas ou erradas) ao nível do planeamento, realização ou avaliação e das reflexões individuais e comuns feitas após cada aula, UD ou período. É no entanto importante referir que a formação académica que obtive me ajudou bastante na ampliação do meu conhecimento prévio da função docente.

Ao longo do ano letivo foram produzidos diversos documentos no sentido de adaptar o processo de ensino ao contexto escolar específico em que fomos inseridos, isto é, partindo das diretrizes a nível marco tentar ao máximo adequá-las à realidade escolar. Um dos documentos que sofreu maior evolução ao longo deste ano foi o plano de aula. Procurei sempre inculcar-lhe mais rigor, inovação e utilidade, alterando e reajustando os planos de aula no sentido de os tornar cada vez mais uma ferramenta indispensável para o processo ensino-aprendizagem. As próprias fundamentações e reflexões de cada plano de aula tornam-no mais importante para o desenvolvimento do professor. Contudo, é preciso referir que o plano de aula na prática é apenas um rascunho, um documento orientador da sequência de trabalho nessa mesma aula, orientação essa que pode ser volátil, alterável durante a própria aula se assim se justificar. Em algumas aulas senti que deveria alterar o exercício que tinha planeado, quer simplificando-o, quer complexificando-o consoante a resposta do aluno ou grupo de alunos ou simplesmente alterando o tempo dedicado a um dado exercício. Uma das principais aprendizagens que fiz foi relacionada com a diminuição dos “tempos mortos” ou tempos de transição da aula. Ao longo do ano letivo, fui aumentando a minha preocupação com a rapidez e eficiência nas transições entre exercícios, optando, por exemplo, por manter a organização dos

alunos ou as condições espaciais de um exercício para o outro, aumentando o tempo de empenhamento motor e de aprendizagem efetiva.

Analisando as minhas principais aprendizagens em cada UD, a primeira UD abordada foi Ginástica. Sabendo que esta matéria foi a primeira que lecionei como professor de Educação Física tenho noção que cometi alguns erros básicos no início da UD. Erros como uma imperfeita colocação no espaço, demora na instrução e transição de exercícios, atenção ao uso de brincos, relógio, etc., foram aspectos nos quais, ao longo do tempo, fui melhorando com o desenvolvimento das aulas. Uma das dificuldades que encontrei foi a minha pouca preparação técnica e teórica para lecionar ginástica. Isto levou a que tivesse de fazer muito “trabalho de casa”, isto é, estudar bastante antes de lecionar cada aula, de forma a dominar os conteúdos, ajudas, correções e feedbacks. Foi um desafio interessante no sentido de tentar aprender e pesquisar mais acerca da ginástica e do movimento em si. Um dos aspectos que considero que poderia ter feito de outra forma foi o fato de não ter ensinado aos alunos, logo nas primeiras aulas, todas as ajudas que poderiam fazer aos colegas nos vários elementos gímnicos. Por outro lado fui ensinando gradualmente como fazê-las. Se tivesse ensinado tudo no início provavelmente os alunos teriam ficado com uma maior autonomia para a exercitação com a ajuda dos colegas. Outro dos aspectos de melhoria foi, nas primeiras aulas de 45', falava demasiado depressa, talvez pressionado pelo fato de querer que os alunos tivessem o máximo de tempo de empenhamento motor e aprendizagem efetiva. Fico com a sensação que ao longo do tempo fui perdendo esse defeito.

A segunda UD que lecionei foi Voleibol. A parte inicial desta UD fica claramente marcada na minha experiência pela lesão que tive no joelho e que me fez dar aulas durante um mês de muletas. Isto criou condicionantes ao desenrolar das aulas que, no entanto, penso terem sido perfeitamente ultrapassadas. Devido a este constrangimento tive de planear de forma rigorosa como seria o meu posicionamento nas aulas (devido a estar com uma mobilidade reduzida), a colocação da voz teria de ser perfeita e o feedback mais efetivo. Como estava muitas vezes colocado numa área mais reduzida optava muitas vezes pelo uso de feedbacks cruzados para outros pontos do pavilhão. Claro que isto, numa primeira fase, causou-me algumas dificuldades mas consegui ultrapassá-las sem que nunca fosse necessária a intervenção ou ajuda dos meus colegas estagiários ou professor orientador, o que é algo que tinha como objetivo.

Em relação à instrução e feedback, poderia ter usado muito mais vezes o feedback de grupo, nomeadamente nas primeiras aulas, de introdução aos novos gestos técnicos, em que os erros eram muitas vezes comuns a vários alunos. Com o desenrolar da UD acabei por melhorar esse aspeto.

Nas demonstrações, o que fiz na maior parte das vezes foi pedir ao modelo (neste caso a maioria das vezes foi o aluno praticante da modalidade) para executar os gestos técnicos enquanto eu ia descrevendo e reforçando as componentes críticas. No entanto, muitas das vezes não o fazia no espaço de jogo e isto levava, talvez, a que os alunos não tivessem a noção de como é que aquilo se aplicava no contexto de jogo. Em relação à marcação dos campos no pavilhão, nas primeiras aulas optei por usar fitas de marcação o que se revelou incómodo para os alunos, que estava sempre a pisá-las e tirá-las do sítio. Optei então por usar as linhas que já estavam marcadas no solo, fazendo assim campos de vários tamanhos.

A matéria seguinte foi Atletismo. Esta UD fica, na minha opinião, claramente marcada pelo facto de ter de fazer sempre mais do que um plano de aula, porque as condições climatéricas foram muitas vezes uma adversidade. Esta foi a primeira matéria que dei no espaço exterior e assim, foi uma situação nova para mim este constante reajustamento. A maior alteração causada por este imprevisto foi não ter dado nenhuma aula de salto em comprimento porque ou estava a chover ou a caixa de areia ainda estava molhada o que nunca permitiu usar esse espaço. Outra das dificuldades que encontrei foi o facto de estar muitas vezes num espaço reduzido e com o solo húmido, o que fazia com que não pudesse fazer, por exemplo, provas de velocidade, exercícios com uma intensidade alta, etc. Isto condicionou bastante o meu planeamento e realização nas aulas. Olhando para trás e fazendo um balanço geral podemos dizer que a UD correu de forma positiva. No início tive algumas dificuldades e alguns erros que considero normais, nomeadamente no que diz respeito aos ajustamentos e maximização do espaço de aula, mas que foram sendo corrigidas pelo Professor Orientador e pelos meus colegas estagiários, permitindo-me assim evoluir muito mais.

Depois lecionei Futsal. Esta UD tinha apenas onze aulas de quarente e cinco minutos, o que significa que os objetivos não poderiam ser muito ambiciosos porque simplesmente o tempo iria ser bastante reduzido. Além do reduzido número de aulas, esta UD fica, na minha opinião, um pouco marcada pelo facto de ter de fazer sempre mais do que um plano de aula, porque as condições climatéricas foram

muitas vezes uma adversidade. Assim, muitas das aulas foram dadas no espaço exterior coberto, em meio-campo, o que é manifestamente reduzido para fazer campos de jogo 3x3, por exemplo. No entanto, acabei por ganhar algum espaço usando as zonas laterais deste campo para fazer situações de relação com bola ou condução de bola, por exemplo. Em relação à instrução e feedback, poderia ter usado muito mais vezes o feedback de grupo, nomeadamente nas primeiras aulas, de introdução aos novos gestos técnicos, em que os erros eram muitas vezes comuns a vários alunos. Com o desenrolar da UD acabei por melhorar esse aspeto. Nas demonstrações, optei por ser eu o modelo na maioria das vezes, para garantir que a demonstração era perfeita e que os alunos viam exatamente o que era pretendido. Assim, acabei também por economizar algum tempo.

Um dos aspetos que correu menos bem foi, pelas sucessivas adversidades em termos de espaço de aula, acabei por ter poucas oportunidades para que os alunos jogassem jogo formal 5x5, o que apenas aconteceu na última aula. Ao constatar o entusiasmo e motivação para o jogo 5x5 fiquei com a sensação que os alunos poderiam ter estado mais motivados durante a UD se tivessem tido mais oportunidades de jogar o jogo formal.

A UD seguinte foi Basquetebol. Esta UD criou-me algumas dificuldades ao nível do planeamento e capacidade de ajustamento porque o espaço destinado às aulas foi, sucessivamente, ocupado em metade por outros professores que, devido às condições climatéricas, tinham de vir para metade do espaço coberto onde eu me encontrava. Assim, tive de fazer sempre um plano A e B para cada aula. Quando tinha de executar o plano B, o tempo de empenhamento motor dos alunos ficava um pouco afetado porque apenas tinha duas tabelas.

Em relação à instrução e feedback, melhorei bastante nesta UD no que diz respeito ao uso do feedback de grupo e feedback cruzado, visto em que todas as aulas usava mais do que uma vez ambos principalmente para alertar para erros comuns a mais do que um aluno e mostrar que estava atento ao desempenho de todos os alunos, respetivamente.

Nas demonstrações, optei por, na maioria das vezes, ser eu o modelo na maioria das vezes, para garantir que a demonstração era perfeita e para economizar algum tempo. No entanto, como tinha na turma dois praticantes da modalidade, acabei por os usar como modelo algumas das vezes, atribuindo-lhes assim alguma responsabilidade e simultaneamente motivando-os.

Um dos aspetos que correu menos bem foi, pelas sucessivas contrariedades em termos de espaço de aula, acabei por ter poucas oportunidades para que os alunos jogassem jogo formal 5x5, o que apenas aconteceu na última aula. Fico com a sensação de que, por terem experienciado apenas uma vez, a grande maioria dos alunos não estava ainda preparada para a situação de jogo formal.

Em relação ao sucesso ou não das estratégias que apliquei, na minha opinião, todas se revelaram úteis. No entanto, pela quantidade de condicionantes (dei-lhes o nome de “faltas de jeito” que era quando os alunos faziam erros que eu não queria, por exemplo, passe em balão, etc. era considerado falta e a bola passava para o adversário) que fui atribuindo aos jogos reduzidos os alunos acabaram por experienciar situações em que o jogo não ganhava intensidade, estava sempre a parar por falta. Isto acontecia mais, naturalmente, com alunos menos aptos. Outro dos aspetos que poderia ter corrido melhor foi o fato de, por criar as “faltas de jeito” e simultaneamente ensinar aos alunos as regras da própria modalidade de Basquetebol fico com a sensação de que alguns deles acabaram por não perceber o que é que era mesmo regra da modalidade e o que era apenas condicionante da aula.

Tenho noção que poderia também ter variado mais o tipo de ativação geral (jogo lúdico). No entanto, não o fiz por duas razões: porque senti sempre a turma extremamente motivada para estes jogos e porque senti que havia resultados práticos do transfer que estes jogos lúdicos tinham para o jogo em si.

A grande evolução da minha performance como docente aconteceu no domínio da realização, durante a intervenção pedagógica: mais e melhor feedback, mais feedback de grupo e feedbacks cruzados e uma ação formativa mais direcionada para a evolução técnica, tática e física do desempenho do aluno e menos relacionada com a organização da aula.

3.6. ATITUDE ÉTICO-PROFISSIONAL

Segundo Caetano e Silva (2009) os trabalhos de natureza empírica dão-nos a conhecer que os professores, quando lhes é pedido para se exprimirem acerca do que pensam que é ser professor, definem a sua profissão como uma atividade construtivamente ética. Neste tópico vou abordar dois pontos relacionados com a

ética profissional, nomeadamente a capacidade de iniciativa e responsabilidade e a importância do trabalho individual e de grupo ao longo deste ano letivo.

Durante o estágio pedagógico, no âmbito da atitude ético-profissional, procurei não só demonstrar capacidade de iniciativa nos trabalhos individuais como nos desafios propostos ao grupo de trabalho. Procurei sempre respeitar os compromissos assumidos, transmitindo esses valores aos meus colegas e alunos.

Durante o ano letivo adotei sempre uma posição de iniciativa e pró-atividade em relação às tarefas e desafios que iam surgindo. Neste âmbito, realce para, não só eu como os meus colegas de núcleo, termos tomado iniciativa no que concerne à realização de diversos documentos que não estavam previamente planeados mas que poderiam enriquecer as aprendizagens dos alunos. Essa capacidade de iniciativa também fica demonstrada pela disponibilidade em relação à turma, estando sempre disponível para interagir e intervir junto dos alunos fora do horário estabelecido para tal, seja para responder a questões ou para definir alguma estratégia. Neste âmbito, após o término do estágio a 31 de Maio, por uma questão não só de iniciativa mas também de responsabilidade, continuei a desempenhar as minhas funções como professor da turma.

No âmbito do desenvolvimento profissional e formação contínua, procurei uma formação constante nos domínios da lecionação, participando, por exemplo, na conferência organizada na escola intitulada “A violência na escola: novos desafios”. Procurei também evoluir diariamente através das pesquisas bibliográficas que fui fazendo e do convívio com os colegas professores do grupo de Educação Física que, nas oportunidades que tivemos, sempre me transmitiram vários conselhos e dicas que pudessem melhorar o meu desempenho docente. Inclusivamente, não me coibi de ser eu a procurar esses mesmos professores quando achava que estes me poderiam ajudar a melhorar a minha performance, como professores mais experientes e eficientes que são. Em todos os momentos houve uma enorme disponibilidade e espírito de colaboração dos restantes professores do grupo de Educação Física com o núcleo de estágio, o que se fez representar nas permutas de espaço de aula, nos materiais de aula cedidos entre os elementos, na documentação pedagógica posta ao dispor de todos os elementos da área curricular, na participação e auxílio nas atividades desenvolvidas por nós e na disponibilidade que demonstraram perante qualquer tipo de questão ou dúvida colocada. Nesta fase inicial da minha formação, foi importante ter autonomia e

espírito de iniciativa no que concerne à procura de uma autoformação. Neste âmbito, a pesquisa autónoma, que já referi, foi um dos métodos mais utilizados, com o intuito de aumentar o conhecimento e melhorar o nosso desempenho docente. A auto-reflexão esteve também sempre presente em todos os aspetos do processo de ensino aprendizagem, permitindo avaliar o nosso trabalho e melhorar a nossa prática pedagógica constantemente.

Em relação ao núcleo de estágio, devo admitir que ao saber quem iriam ser os meus colegas estagiários na EBSQF fiquei extremamente satisfeito, porque conhecia a competência, responsabilidade, entusiasmo e dedicação que estes colocam em tudo o que fazem. Acabaram por se confirmar as expectativas que tinha em relação a cada um dos meus colegas e ao bom funcionamento do nosso núcleo, como equipa. Além do empenho que todos colocámos no nosso estágio pedagógico e na melhoria das aprendizagens da respetiva turma, todos demonstrámos, em todos os momentos, muita preocupação, interesse e vontade de colaborar com os restantes colegas. Durante o estágio pedagógico o espírito de iniciativa deste núcleo de estágio manteve-se sempre elevado, assumindo a distribuição de tarefas, a marcação de reuniões, a realização de diversos planeamentos e calendarizações, entre outras orientações necessárias para que o trabalho de grupo não só tivesse um impulso inicial como também fosse controlado ao longo de todo o seu processo. Na minha opinião, só promovendo um trabalho de equipa em que todos os constituintes refletem, tomam iniciativas e contribuem para a tomada de decisões, podemos enriquecer o trabalho desenvolvido e causar impacto na realidade escolar. A reflexão em grupo após todas as aulas realizadas, a partilha de saberes, experiências e discussão de estratégias levou a que todos nós terminássemos este ano de estágio com ganhos que não teriam sido possíveis se apenas nos tivéssemos restringido ao trabalho individual.

Em relação à responsabilidade profissional demonstrada durante o ano letivo, esta pode ser dividida em dois parâmetros: responsabilidade perante as instituições (EBSQF, FCDEF, UC e os seus elementos (orientadores, funcionários, colegas de estágio, etc.)) e responsabilidade relacionada com a maximização das aprendizagens dos alunos.

Em relação ao primeiro parâmetro, tanto eu como os meus colegas do núcleo de estágio, respeitámos sempre os prazos estipulados no *Guia das Unidades Curriculares dos 3º e 4º Semestres 2012/ 2013* – FCDEF-UC, prazos intermédios

definidos pelos orientadores de Faculdade e Escola, realizando as tarefas que nos foram propostas.

Em relação às relações com os orientadores de estágio, elementos fundamentais na promoção das nossas aprendizagens, ao longo do ano letivo promovi sempre uma relação de respeito, cordialidade e demonstrei sempre interesse em puder retirar o máximo de aprendizagens de cada oportunidade que surgia, isto é, colocando todas as dúvidas que considerava pertinentes e respeitando os feedbacks e conselhos que me foram dados. O clima de confiança, aprendizagem e prestabilidade que se criou entre o núcleo de estágio e os orientadores ajudou bastante na nossa evolução.

No segundo parâmetro da responsabilidade que referi, na minha opinião, estive sempre um sentido de responsabilidade relativamente à promoção das aprendizagens dos alunos, procurando através da reflexão constante, evoluir no sentido de ser melhor professor e permitir que os meus alunos se tornassem melhores alunos e melhores pessoas.

Na minha opinião que é praticamente impossível para o professor realizar isoladamente o seu trabalho educativo. A diversidade de situações que encontramos e de competências que nos são exigidas tornam fundamental adotar uma postura dinâmica, participativa e pró-ativa na tarefa docente, tendo o trabalho de equipa um peso importante nesse enriquecimento. A partilha de saberes e experiências constitui uma das maiores fontes de evolução nas tarefas de um professor.

4. TEMA/PROBLEMA - A AVALIAÇÃO DA APTIDÃO FÍSICA NO 3º CICLO DO ENSINO BÁSICO

4.1. INTRODUÇÃO

Os processos avaliativos em Educação Física, no domínio psicomotor são normalmente direcionados para dois parâmetros: desempenho motor de ações técnico-táticas e performance em avaliações da condição física. É portanto importante o professor avaliar a condição física real dos seus alunos, podendo assim elaborar um planeamento anual específico que vá ao encontro às reais necessidades físicas de seus alunos.

Ao aperceber-me da multiplicidade de sistemas e metodologias de avaliação que as escolas e os professores utilizam para avaliar a condição física dos seus alunos, nomeadamente no início do ano letivo, questionei-me o porquê de testar o nível do aluno numa dada capacidade condicional e não noutra? Porque avaliar a resistência aeróbia? Porquê avaliar a flexibilidade e não a força inferior? Mais: porquê avaliar a mesma coisa no 3º ciclo e no ensino secundário, se as capacidades condicionais que serão solicitadas na aprendizagem das matérias não são as mesmas? Será que o aluno irá efetivamente melhorar a sua marca numa dada capacidade condicional?

Pretendo investigar e refletir sobre a problemática de como avaliar a condição física e como fazê-lo de forma a representar a aptidão real dos alunos. Proponho-me refletir sobre uma avaliação da aptidão física que permita concluir se o aluno realmente está preparado para colocar em prática o potencial das suas capacidades condicionais necessárias ao desempenho das matérias que lhe irão ser lecionadas e se essa aptidão física irá efetivamente ser incrementada ao longo do ano letivo.

4.2. ENQUADRAMENTO TEÓRICO

Para desenvolver a temática da importância da avaliação da aptidão física de um aluno será importante clarificar alguns conceitos.

O PNEF define como um dos objetivos para o 2º e 3º ciclo de escolaridade “melhorar a aptidão física, elevando as capacidades físicas de modo harmonioso e

adequado às necessidades de desenvolvimento do aluno” e também “promover a aprendizagem de conhecimentos relativos aos processos de elevação e manutenção das capacidades físicas”.

Procura-se na Educação Física escolar promover e fomentar hábitos de atividade física. A atividade física pode definir-se como qualquer movimento corporal produzido pelos músculos esqueléticos que resulte em gasto energético (Luke et al., 1997).

É sabido que a atividade física aumenta a performance física em geral e essa melhoria está associada a uma maior eficiência funcional de todas as células do corpo. Essa eficiência funcional também designada de aptidão física, é geralmente vista como um atributo desejável e positivo para a saúde (Nahas, 1989).

Um dos objetivos para o 3º ciclo, segundo o PNEF é melhorar a aptidão física, elevando as capacidades físicas de modo harmonioso e adequado às necessidades de desenvolvimento do aluno. Após análise do PNEF podemos admitir que a condição física assume grande relevo nas aulas de Educação Física, tendo como objetivo que todos os alunos atinjam a Zona Saudável de Aptidão Física e que ganhem o interesse por uma prática regular de atividade física, com o intuito de ganharem hábitos para a vida, mesmo fora do contexto escolar, que lhes possibilitem manter um bom nível de Aptidão Física, melhorar a sua qualidade de vida e também diminuïrem os problemas de saúde associados à falta de atividades físicas.

Podemos considerar a aptidão física como um estado dinâmico de energia e vitalidade que permite a cada um não apenas realizar as tarefas diárias, as ocupações ativas das horas de lazer e enfrentar emergências imprevisíveis sem fadiga excessiva, mas também ajuda a evitar doenças hipocinéticas (Cooper, 1970). Também podemos definir a aptidão física como a capacidade de realizar tarefas diárias, musculares ou motoras com vigor, eficiência e sem acumulação excessiva de fadiga (American Academy of Physical Education, 1979).

Em relação às capacidades físicas que vou abordar neste estudo, as capacidades condicionais são as capacidades determinadas pelos processos energéticos e metabólicos – obtenção e transformação da energia. Por isso, são condicionadas pela energia disponível nos músculos e pelos mecanismos que lhe regulam a distribuição.

Sabendo que é importante o aluno ter essa aptidão física para desempenhar com sucesso as tarefas que lhe irão ser propostas não só ao longo desse ano letivo como ao longo de toda a sua vida, será pertinente saber quais são, no caso específico do 3º ciclo de escolaridade, as capacidades condicionais que serão mais solicitadas nesse ciclo de estudos.

Santos (2013) define as capacidades condicionais referidas no PNEF da seguinte forma: a resistência é a capacidade do organismo em resistir à fadiga numa atividade motora prolongada. Considerando a produção de energia, é possível distinguir resistência aeróbia e resistência anaeróbia, estando isso dependente da quantidade de oxigénio disponível ser ou não suficiente para a combustão oxidante dada a elevada intensidade do esforço. A força é a capacidade do aparelho neuromuscular em superar uma resistência pelo movimento, com base na contração muscular. A força pode manifestar-se através de variantes estáticas (isométricas) ou dinâmicas (isotónicas). Teoricamente, têm sido identificadas três formas de força: máxima, rápida e resistente. A velocidade apoia-se principalmente em processos de comando do sistema nervoso central, dependendo apenas parcialmente dos mecanismos energéticos. Neste sentido, são capacidades intermédias que partilham uma complexidade condicional-coordenativa. A flexibilidade é a capacidade de realizar movimentos de grande amplitude angular em torno de uma articular, por intermédio de uma contração muscular voluntária ou por ação de forças externas.

Ainda no que diz respeito à avaliação da condição física esta deve ser dividida em três âmbitos: atividade física, relativamente às matérias e Aptidão Física, se os alunos se encontram na Zona Saudável de Aptidão Física; conhecimentos relativamente a processos de elevação e manutenção da Aptidão Física e à interpretação e participação nas estruturas e fenómenos sociais no seio dos quais se realizam as atividades físicas. Para avaliar a aptidão física dos alunos no contexto escolar real, a seleção dos testes resulta normalmente de uma bateria adotada ou adaptada pelo grupo de educação física, sendo aplicada de preferência por todos os docentes à totalidade dos alunos (ou a uma amostra representativa destes de forma uniforme, em todos os anos de escolaridade, para ambos os sexos e para as diferentes idades).

4.3. DESENVOLVIMENTO DA PROBLEMÁTICA

Para que possa relacionar as capacidades condicionais com as matérias que irão ser abordadas, importa relacionar os conceitos de Força, Resistência e Velocidade com as matérias (modalidades) de ensino que serão abordadas (segundo o PNEF) no 3º ciclo do ensino básico. De seguida apresentarei um quadro de Bompa (1994) onde agrupa as modalidades desportivas em sete grupos distintos:

Quadro 3 - As características de classificação dos diferentes desportos – adaptado de Bompa (1994)

Grupo	Objetivo do treino	Exemplo de modalidade desportiva	Habilidade motora dominante		
			Força	Resistência	Velocidade
1	Aperfeiçoar a coordenação e a forma de uma habilidade	Ginástica Patinagem artística	X	X	X
2	Atingir uma velocidade máxima	Corrida Remada Natação	X	X	
3	Aperfeiçoar a força e velocidade de uma habilidade	Musculação Lançamento Salto	X		X
4	Aperfeiçoar a habilidade através da competição com adversários	Jogos de Equipa e alguns jogos individuais	X	X	X
5	Aperfeiçoar a condução de um dado objeto	Navegação Equitação Motociclismo		X	
6	Aperfeiçoar a atividade do CNS sob stresse e baixo envolvimento físico	Tiro Xadrez		X	
7	Desportos combinados	Triatlo, decatlo, etc.	X	X	X

4.4. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Após analisar o quadro, cruzarei estas definições com as matérias nucleares definidas no PNEF, criando um quadro em que podemos analisar o fator de impacto que cada uma das capacidades condicionais tem no desempenho de cada uma das matérias nucleares definidas a nível macro. O fator de impacto é a importância que cada capacidade condicional tem no desempenho dessa mesma matéria.

Quadro 4 - Fator de impacto das capacidades condicionais nas matérias do 3º ciclo de escolaridade

Domínios	Subdomínios	Grupo	Capacidades Condicionais Solicitadas		
			Força	Resistência	Velocidade
Jogos Desportivos Coletivos	Futebol	4	•	•	•
	Basquetebol	4	•	•	•
	Voleibol	4	•	•	•
	Andebol	4	•	•	•
Ginástica	Ginástica de Solo	1	•	•	•
	Ginástica de Aparelhos	1	•	•	•
	Ginástica Rítmica	1	•	•	•
Atletismo		2/3*	•	•	•
Patinagem		1	•	•	•
Dança	Dança	1	•	•	•
	Danças Sociais	1	•	•	•
	Danças Tradicionais	1	•	•	•
Raquetas	Ténis	4	•	•	•
	Badminton	4	•	•	•
	Ténis de Mesa	4	•	•	•
Outras	Orientação	2	•	•	
	Escalada	3	•		•
	Luta	4	•	•	•
	Natação	2	•	•	
Fator de impacto(nº de pontos)			19	18	17

*Considera-se Atletismo também do grupo 3 devido aos saltos (em altura, comprimento) e lançamentos (peso, dardo)

Após análise do Quadro 4, cruzando as matérias nucleares do 3º ciclo e as capacidades condicionais solicitadas podemos observar que, partindo do trabalho de Bompa (1994), as capacidades condicionais mais solicitadas são, por ordem decrescente de importância, força, resistência e por fim velocidade.

Após analisar este quadro de modalidades/ capacidades condicionais e contabilizar quais são efetivamente as capacidades mais solicitadas é importante também relacionar estes dados com as potencialidades da faixa etária dos alunos do ciclo de estudos em questão.

Santos (2013) apresenta o seguinte quadro onde são descritos quais são os períodos ótimos para o desenvolvimento das capacidades condicionais:

Quadro 5 - Períodos ótimos para o desenvolvimento das capacidades condicionais – adaptado de Santos (2013)

Género Masculino												
Género Feminino												
Escolaridade aproximada	1º e 2º Ciclo				3º Ciclo					E. Secundário		
Idade (anos)	6	7	8	9	11	13	14	15	16	17	18	20
	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	18
Resistência aeróbia												
Resistência anaeróbia												
Força máxima												
Força rápida												
Força resistente												
Velocidade												
Flexibilidade												

Estes são os períodos sensíveis para o desenvolvimento das capacidades condicionais, refletem o espaço de tempo durante o qual o indivíduo está particularmente predisposto a concretizar uma aprendizagem ou suscetível à estimulação de um determinado fator.

Podemos portanto, a partir desta tabela, concluir que no 3º ciclo os alunos estão no período especialmente sensível ao desenvolvimento da resistência aeróbia e velocidade, ainda que a força rápida e força resistente também sejam referenciadas para este período de tempo.

Assim, deixarei sugestões de protocolos de avaliação destas mesmas capacidades, baseado na bateria *Fitnessgram*.

Quadro 6 - Protocolos de avaliação da condição física.

Capacidade avaliada	Teste	Condições espaciais	Condições materiais	Objetivo	Execução
Força superior	Extensões de braços	Solo regular; horizontal. Recursos humanos: um executante e um elemento que registre, contabilize e corrija o desempenho do executante.	Tapete de ginástica; toalha;	Executar o máximo de repetições possível	Executar as flexões com as mãos á largura e abaixo dos ombros; no caso de ser executado por elementos do sexo masculino estes devem apoiar os pés e mãos, no caso de ser executado por elementos do sexo feminino estes devem apoiar as mãos e joelhos, cruzando os pés; Aferir que ocorre a elevação da bacia e das coxas nos elementos do sexo feminino, e da bacia e dos membros inferiores nos elementos do sexo masculino, simultaneamente com a elevação do tronco, de modo a assegurar o trabalho desejado ao nível dos Membros Superiores. Não contabilizar as execuções cujo apoio ocorra ao nível dos joelhos, nos Homens, ou se as coxas estiverem em flexão próxima dos 90°, nas Mulheres. Verificar que o peito toca a toalha para os elementos do sexo feminino e que o peito se aproxima a um mínimo de 2 dedos do chão nos elementos do sexo masculino. Verificar também se a extensão dos braços é total. Corrigir os elementos e não contabilizar as execuções incompletas e incorretas.
Força média	Abdominais	Solo regular, horizontal. Recursos humanos: um executante e um elemento que registre, contabilize e corrija o desempenho do executante.	Tapete de ginástica; folha de cartolina de 12 cm;	Executar o máximo de repetições possível.	Executar os abdominais com que a ponta do dedo deslize entre os bordos da folha de cartolina; Verificar que os lombares não descolam do solo e que a flexão atinge os trinta graus.
Força inferior	Salto horizontal	Solo regular, horizontal. Recursos humanos: um executante e um elemento que registre, contabilize e corrija o desempenho do executante.	Cartolina para demarcar zona de salto, fita métrica	Executar um salto com o objetivo de atingir a maior distância possível	A partir de uma posição estática, de pé, é pedido ao executante que efetue um salto que visa alcançar a maior distância possível, sem pisar a marca no momento do salto. O resultado é obtido contando a melhor distância de duas tentativas.
Resistência aeróbia	Milha	Pista de corrida para percurso de 1609 metros.	Cronómetro	Correr esse percurso, no menor tempo possível, num ritmo regular.	Para cada aluno, é determinado o colega que fica encarregado de registar o tempo obtido; ao sinal de partida, procurar efectuar esse percurso, no menor tempo possível, mantendo um ritmo constante; registar o tempo.
Velocidade	Shuttle Run 10x5 metros	Solo regular, horizontal. Recursos humanos: um executante e um elemento que cronometre e registre o desempenho do executante.	Fita métrica, cronómetro, cones;	Este é um teste de corrida de ida e volta (Shuttle), procurando atingir o máximo de velocidade possível.	É iniciado atrás de uma linha e, assim que é dado o sinal de partida, o executante deve tentar correr o mais rápido possível até á outra linha entre os cones e regressar de novo á primeira linha, passando ambas as linhas com ambos os pés, percorrendo assim um ciclo que deve ser repetido por cinco vezes. Numa segunda execução, o executante deve tocar com a mão no solo na zona da linha intercones.

Após apresentar quais são, na minha opinião, as capacidades condicionais prioritárias de serem avaliadas, por serem as mais solicitadas durante este ciclo de estudos e porque esta é a idade ótima para que sejam desenvolvidas, devo questionar se estas capacidades físicas serão, realmente, desenvolvidas no contexto da aula de Educação Física. Seguindo alguns princípios do treino (reversibilidade, sobrecarga, continuidade) facilmente se percebe que, para desenvolver capacidades físicas que permitam ao aluno ter uma melhoria da aptidão física é necessário solicitá-las de forma regular ao longo do tempo, as paragens no calendário letivo (natal, páscoa, etc.) podem levar à perda de incrementos já conseguidos e as cargas devem ser aumentadas com o decorrer do tempo. Aspetos que, na minha ótica, não permitem que existam grandes ganhos neste parâmetro, como prova o estudo realizado por Araújo, A. (2008), que visava saber em que nível da Zona Saudável da Aptidão Física, se encontravam os alunos depois da escolaridade obrigatória. O autor teve por base o Programa Nacional de Educação Física (2001) e o teste utilizado foi o *FitnessGram*. Relativamente ao estudo, o autor conclui que somente 30% dos alunos se encontram na Zona Saudável da Aptidão Física. É portanto de fácil conclusão que a necessidade de aumentar os índices de Aptidão Física nas aulas de Educação Física, está dependente da intensidade das mesmas, da frequência e da duração da carga.

4.5. CONCLUSÃO DA TEMÁTICA

Há, hoje em dia, nas escolas em geral, alguma falta de articulação entre a avaliação da aptidão física e as consequências dessa mesma avaliação, isto é, pela interação que tive com outros professores da disciplina, na maioria dos casos os professores fazem as avaliações da aptidão física aos seus alunos sem depois lhes dar uma devida análise e interpretação dos dados daí decorrentes. Na minha opinião, esta avaliação (como todas) deve ser usada de forma a conduzir ou reconduzir o processo de ensino, procurando, neste caso específico, colmatar eventuais falhas ao nível das capacidades condicionais que se detetem em alunos em particular ou em turmas no geral.

Não é fácil perceber exatamente em que nível de aptidão física os alunos se encontram, nem mesmo se esse nível é efetivamente adequado ao que lhe será exigido a nível motor. O PNEF indica a realização da bateria de testes *FitnessGram*,

onde constam três níveis de aptidão específicos (“precisa de melhorar”, “zona saudável de aptidão física” e “acima da zona saudável”). O mesmo documento enuncia que todos os alunos devem estar na zona saudável de aptidão física. No entanto, perante a necessidade de melhoria da aptidão física, muitas vezes as escolas estão limitadas pelas (poucas) condições físicas, materiais, número de alunos por turma, etc. no que diz respeito à melhoria efetiva destes níveis de execução. O PNEF refere também que esta bateria se deve aplicar na turma, contudo não faz referência a momentos em que deva ser verificada essa possível melhoria (sabendo que é um elemento de avaliação). Sabendo que a condição física vai ser avaliada quantitativamente, pois tem um peso na nota final, como traduzir as marcas atingidas pelos alunos nos testes de condição física em notas de 0-5 ou 0-20? Tendo em conta as capacidades dos alunos e também as matérias abordadas em cada período, os alunos podem-se encontrar na Zona Saudável de Aptidão Física em algumas avaliações e não atingir essa zona noutras, sendo que o Programa não especifica como devem ser avaliados os alunos nestes casos.

Confrontando este estudo com os objetivos que tracei no Projeto de Formação Inicial, este vai ao encontro de dois objetivos que tinha definido: refletir sobre as práticas, apoiando-me na experiência, na investigação e em outros recursos do desenvolvimento profissional e justificar os processos de avaliação, identificando os respetivos instrumentos, os parâmetros, critérios e as condições de utilização dos mesmos.

4.6. LIMITAÇÕES DO ESTUDO E REFLEXÃO CRÍTICA

Este meu trabalho de pesquisa e reflexão foi bastante condicionado pelo facto de haver pouco material científico para a comparação entre solicitações motoras entre matérias, isto é, não encontrei nenhum estudo que me permitisse classificar as matérias quantitativamente no que diz respeito à capacidade condicional solicitada. Como tal, usei o trabalho de Bompa (1994) mesmo sabendo que neste o autor considera a coordenação no seu trabalho e não considera a flexibilidade, nem divide os tipos de força e de resistência. Esta análise detalhada precisaria de uma base científica muito complexa que teria, naturalmente, maior aplicabilidade no contexto de treino em relação à realidade escolar, onde a solicitação motora efetiva não é

muito elevada, devido ao pouco tempo de prática e, muitas vezes, baixa intensidade da mesma.

Referir que considerei para o estudo todas as matérias nucleares, mas é sabido que nem todas serão lecionadas durante o 3º ciclo, algumas por opção do professor, outras por falta de condições físicas da escola. Mencionar que, em relação aos protocolos que apresentei, apenas um deles (Shuttle Run 10x5 metros) não foi aplicado na minha turma.

Tenho consciência de que os testes de aptidão física são feitos, em boa medida, para avaliar a condição física geral dos alunos, numa ótica de despistagem de algum problema físico ou motor e usados numa perspetiva de controlo a médio e longo prazo, não para uso imediato daquelas capacidades motoras.

5. CONCLUSÃO

«Novos saberes, novos papéis, uma maior autonomia e um maior sentido de responsabilidade são alguns dos desafios e exigências contidos neste processo rumo ao “Tornar-se professor”.»

(Galvão, 1996)

Simões (1996) assume o estágio pedagógico como um período único e significativo na vida pessoal e profissional de qualquer professor. O estágio pedagógico surge como forma de colmatar e complementar a formação inicial de um futuro professor. No meu caso particular foi o primeiro contato real com o contexto escolar. Considero esta fase fundamental no meu desenvolvimento profissional e com repercussões e ensinamentos que, com certeza, levarei para toda a minha carreira profissional. Tinha definido como objetivos no meu PFI, de uma forma genérica, evoluir exponencialmente enquanto professor nos três grandes grupos de competências, tais como, a concepção, as competências de realização e as competências de avaliação, bem como, sentir-me parte integrante de um processo de formação na escola enquanto professor de Educação Física, processo esse que não se esgota na lecionação das aulas e na sua envolvimento, mas também comporta todas as atividades extra-aulas que digam respeito ao cargo.

Fazendo um balanço final de todo o ano letivo devo, antes de mais, reconhecer a enorme aprendizagem que o estágio pedagógico me proporcionou, dando-me a conhecer o contexto real onde aplicarei o conhecimento adquirido quer na licenciatura em Ciências do Desporto quer no primeiro ano do MEEFBS.

Esta experiência permitiu-me evoluir muito como professor e profissional da educação. Essa evolução e aprendizagem não seriam possíveis sem a transmissão diária de conhecimentos e experiências por parte do professor orientador Paulo Furtado, os conselhos e críticas construtivas dos meus colegas estagiários, o acompanhamento atento e importantíssimo do orientador da faculdade professor Paulo Nobre e as opiniões e sugestões dos professores do grupo de Educação Física. O estágio acabou por se dividir em três fases, correspondendo aproximadamente aos três períodos letivos: uma primeira fase de adaptação, uma segunda fase de correção de pequenos erros cometidos na primeira fase e uma terceira fase de consolidação das aprendizagens.

A primeira fase do estágio foi de aprendizagem exponencial, em que tudo era novo e onde aprendi bastante em todos os parâmetros, principalmente no que diz respeito ao planejamento (foi nesta fase que foram feitos os documentos orientadores para toda a ação educativa a aplicar durante o ano letivo) e a aspectos de posicionamento e feedback na aula. Esta fase aconteceu durante as duas primeiras matérias - Ginástica e Voleibol - onde me foquei bastante nos aspectos de controle da turma, organização da aula e das tarefas, etc. Foi também nesta primeira fase que tive o infortúnio de me lesionar no joelho e, por essa razão, tive de dar aulas de muletas durante um mês, o que me provocou constrangimentos ao nível da mobilidade e colocação na aula. Ainda assim, foi desafiante conseguir lecionar a aula de uma forma correta e sem o auxílio de ninguém.

A segunda fase do estágio foi de correção desses erros dados no primeiro período e nesta fase já houve uma maior preocupação com o próprio ensino das matérias, focando-me mais no feedback e menos em aspectos de controle e gestão que já estavam dominados.

Na terceira fase foram consolidadas as aprendizagens que fiz nas duas primeiras fases e a minha preocupação total era com a qualidade e pertinência dos feedbacks dados, isto é, estava focado em ensinar aos alunos o máximo que conseguisse sobre as matérias (Basquetebol e Badminton) no tempo de aula que tinha. As atividades organizadas pelo Núcleo de Estágio foram bem acolhidas pelos alunos, que aderiram em massa e demonstraram muito entusiasmo.

Esta fase da minha vida académica e profissional foi muitíssimo rica em aprendizagens e experiências e estou muito entusiasmado com a continuação desta via profissional.

6. BIBLIOGRAFIA

American Academy of Physical Education, (1979). Defenition of physical fitness. Journal Of Physical Education Recreation and Dance, 50(8), 28

Araújo, A. (2008). Aptidão Física em Adolescentes Escolares - Relatório Parcial do "Observatório de Aptidão Física" em Jovens de 17 Anos de Idade. Coimbra: Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra.

Bento, J. (2003). Planeamento e Avaliação em Educação Física. Livros Horizonte, Lisboa, Portugal.

Bento, J. O. (1987). Planeamento e Avaliação em Educação Física. In J. O. Bento, Planeamento e Avaliação em Educação Física. Lisboa: Coleção Horizonte de Cultura Física.

Bento, O. (1998). Planeamento e Avaliação em Educação Física. Livros Horizonte, Lisboa.

Bloom, B., Hastings e Madaus (1971). Handbook on Formative and Sumative Evaluation of Student Learning. New York: McGraw-Hill Book Company. (Manual de Avaliação Formativa e Sumativa do Aprendizado Escolar. S. Paulo: Livraria Pioneira Editora.)

Bompa, T. (1994), Theory and Methodology of Training, The Key To athletic performance, Kendall/Hunt publishing company, Dubuque, Iowa

Byra, M. (2000a). A coherent PETE program: Spectrum style. Journal of Physical Education, Recreation, and Dance. 71(9), 40-43, 56. (United States)

Caetano, S. & Silva, M. (2009). Ética Profissional e Formação de Professores. Revista de Ciências de Educação, 08, pp. 49-60.

Campos, D. (1986). Psicologia da aprendizagem. Petrópolis: Vozes.

Cooper, K. H. (1970) The New Aerobics. New York: M. Evans and Co.

Costa, F. (1996). Formação de Professores em Educação Física – conceção, investigação, prática. Edições F.M.H. Lisboa.

Ferreira, V. (1994). Contributos para a caracterização e organização das sessões de Educação Física e Desporto. Revista Ludensl, Vol 14, nº 4.

Formosinho, J. (1987). O currículo pronto-a-vestir de tamanho único. Edições Pedagógicas. Portugal.

Galvão, C. (1996). Estágio pedagógico - Cooperação na formação. Revista de Educação, VI (1), p.71-87.

Garganta, J. (1998) Para uma teoria dos jogos desportivos colectivos. In: graça, A. & Oliveira, J. (Orgs.). O ensino dos jogos desportivos: FCDEF-UP: Centro de Estudos dos Jogos Desportivos.

Graça, A., S. & Mesquita, I., R. (2002). A investigação sobre o ensino dos jogos desportivos: ensinar e aprender as habilidades básicas do jogo. Revista Portuguesa de Ciências do Desporto, 2002, 2 (5), 67-79.

Greco, P. (1999). Novos conceitos em treinamento desportivo. In Cognição e acção. Samulski, D.M.

Luke, A., Maki, K. C., Barkey, N., Cooper, R., & Mcgee, D. (1997). Simultaneous monitoring of heart rate and motion to assess energy expenditure. *Official Journal of Preventive Medicine*, 29(1), 144-148

Ministério da Educação, (2002). Programa Nacional de Educação Física do Ensino Básico e Secundário. Lisboa.

Nahas, M.V. (1989), Fundamentos da Aptidão Física Relacionada à Saúde. Florianópolis: UFSC.

Nobre, P. (2012), Material de apoio à disciplina de Avaliação Pedagógica em Educação Física, Faculdade de Ciências de Desporto e Educação Física, Universidade de Coimbra

Pedro, D. A. (2010). O planeamento Plurianual em Educação Física. Estudo Multicaso em Escolas de Lisboa. Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Faculdade de Educação Física e Desporto.

Ribeiro, L. (1999). Tipos de Avaliação. Avaliação da Aprendizagem. Lisboa: Texto Editora. (pp. 75-92).

Rosado, A. Et al (2002). Critérios gerais de conceção de sistemas e instrumentos de avaliação: aplicação à educação física e às ciências do desporto. (pp. 99-149).

Ruas, P. (2001). Um olhar reflexivo sobre a prática pedagógica/estágio. Dissertação de mestrado, Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra, Coimbra, Portugal.

Scriven, M. (1967). The methodology of evaluation. In R. W. Tyler, R. M. Gagné, & M. Scriven (Eds.), *Perspectives of curriculum evaluation*, 39-83. Chicago, IL: Rand McNally.

Siedentop, D. (1998). Aprender a enseñar la educación física. Barcelona: INDE.

Silva, Fachada e Nobre (2012) - Guia das Unidades Curriculares do 3º e 4º Semestres. Coimbra, FCDEF – UC;

Simões, C. (1996). O desenvolvimento do professor e a construção do conhecimento pedagógico. Aveiro: Fundação João Jacinto de Magalhães.

Valente-dos-Santos, J., Faria, J., Pinho, R., (2013), Fair-play – Educação Física, 10º, 11º e 12º Anos – Manual do Professor, Texto Editores, Lda, 1ª Edição, 1ª Tiragem