

UNIVERSIDADE DE COIMBRA
FACULDADE DE CIÊNCIAS DO DESPORTO E EDUCAÇÃO FÍSICA



Luísa Alexandra Reis Fernandes

**RELATÓRIO DE ESTÁGIO PEDAGÓGICO DESENVOLVIDO NA ESCOLA
BÁSICA DOS 2º E 3º CICLOS Dr.ª MARIA ALICE GOUVEIA JUNTO DA
TURMA A DO 8º ANO NO ANO LETIVO DE 2013/2014**

COIMBRA

2014

LUÍSA ALEXANDRA REIS FERNANDES

Nº 2012117586

**RELATÓRIO DE ESTÁGIO PEDAGÓGICO DESENVOLVIDO NA ESCOLA
BÁSICA DOS 2º E 3º CICLOS Dr.ª MARIA ALICE GOUVEIA JUNTO DA
TURMA A DO 8º ANO NO ANO LETIVO DE 2013/2014**

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

Orientador: Mestre Antero Abreu

COIMBRA

2014

Fernandes, L. (2014). *Relatório Estágio Pedagógico desenvolvido na Escola Básica dos 2º e 3º ciclos Dr.ª Maria Alice Gouveia junto da turma A do 8º ano no ano letivo de 2013/2014*. Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra, Coimbra, Portugal

AGRADECIMENTOS

Aos meus amados pais, por todo o carinho, e todo o apoio, presentes nas minhas decisões. Pela sua paciência e pelas suas palavras sábias que me ajudaram a ultrapassar os momentos mais difíceis.

Ao meu querido irmão, por toda a paciência e compreensão, por não me deixar fugir da realidade da vida e dos seus propósitos.

À professora Lurdes Pereira, orientadora da escola e ao professor Antero Abreu, orientador da FCEDF, pelas suas experiências, pelos seus conhecimentos e estímulos transmitidos.

Às amigas do núcleo de estágio, Inês Ferreira e Solange Barardo, pela ajuda no trabalho realizado, apoio profissional e pessoal e pelo incentivo à continuidade e obtenção de sucesso nas tarefas.

Aos professores/colegas da área disciplinar de Educação Física, da EB 2,3 Dr.^a Alice Gouveia e da EB 2,3 Dr. Pedrosa Veríssimo, pela disponibilidade demonstrada em colaborar neste processo de aprendizagem.

Aos membros da direção das escolas, EB 2,3 Dr.^a Alice Gouveia e EB 2,3 Dr. Pedrosa Veríssimo, pela disponibilidade demonstrada em ajustar o serviço profissional à realização do mestrado.

A todos os amigos, àqueles cujos nomes não é necessário referir, pois sabem que são únicos e ocupam um lugar especial. A eles por todos os dias se preocuparem com o desenvolvimento deste trabalho e por se disponibilizarem na sua realização.

RESUMO

O presente relatório visa a demonstração de competências de reflexão e análise crítica, a partir da experiência do Estágio Pedagógico no âmbito do Mestrado em Ensino da Educação Física nos ensinos Básico e Secundário, da Faculdade de Ciências do Desporto e da Educação Física da Universidade de Coimbra. A partir do enunciado de um conjunto de dados descritivos do contexto em que se desenvolveu o Estágio Pedagógico e das principais práticas de planeamento, intervenção pedagógica e avaliação desenvolvidas, propomos uma análise reflexiva em torno de questões consideradas pertinentes e que marcaram este processo formativo: desde a importância do plano anual de turma, à pertinência do exercício reflexivo no desempenho profissional, passando pelas possibilidades e constrangimentos do desenvolvimento da aptidão física no seio da Educação Física. De uma forma mais aprofundada, propomos a análise da qualidade de instrumentos de avaliação diagnóstica, pelo confronto de um conjunto de instrumentos com indicadores de qualidade selecionados – aqui destacamos a sua heterogeneidade, os fatores que hipotecam a sua validade e fiabilidade, o como a interdependência destes indicadores torna complexa a tarefa de construção destes instrumentos. Concluimos destacando a importância deste Estágio Pedagógico para o nosso desenvolvimento profissional futuro.

Palavras-chave: Educação Física. Estágio Pedagógico. Planeamento. Instrumentos de Avaliação.

ABSTRACT

This report aims to demonstrate skills of reflection and critical analysis, from the Practicum experience, inserted in the Master in Teaching Physical Education in elementary and secondary education, from the Faculty of Sport Sciences and Physical Education - University of Coimbra . From the statement of a set of data describing the context in which Practicum was developed, and the major planning, pedagogical intervention and evaluation practices, we propose a reflective analysis around issues deemed relevant and that marked this learning process. From the importance of the class annual plan, to the relevance of reflection in professional performance, through the possibilities and constraints of the development of physical fitness within the Physical Education. In a deeper way, we propose an analysis to the quality of diagnostic assessment instruments, by the confrontation of a set of instruments with selected quality indicators - here we highlight its' diversity, the factors inhibiting their validity and reliability, and also, as the interdependence of these indicators makes more complex the task of conceiving these instruments. We conclude by highlighting the importance of the Practicum for our future professional development.

Keywords: Physical Education. Practicum. Planning. Assessment instruments.

Luísa Alexandra Reis Fernandes, aluna nº 2012117586 do Mestrado em Ensino da Educação Física dos Ensinos Básico e Secundário da Universidade de Coimbra, vem declarar por sua honra que este Relatório Final de Estágio constitui um documento original da sua autoria, não se inscrevendo, por isso, no disposto no art.º 30º do Regulamento Pedagógico da Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra (versão de 10 de Março de 2009)

SUMÁRIO

| | |
|--|----|
| RESUMO..... | IV |
| <i>ABSTRACT</i> | V |
| INTRODUÇÃO | 11 |
| CAPITULO I – CONTEXTUALIZAÇÃO DA PRÁTICA DESENVOLVIDA..... | 12 |
| 1.1 Expetativas Iniciais | 12 |
| 1.2 Caraterização do contexto e prática desenvolvida..... | 13 |
| 1.3 Grupo de Educação Física..... | 14 |
| 1.4 Núcleo de Estágio | 15 |
| 1.5 Caraterização da turma..... | 16 |
| CAPÍTULO II – ANÁLISE REFLEXIVA DA PRÁTICA PEDAGÓGICA | 17 |
| 2.1 Prática desenvolvida – Elementos Principais..... | 18 |
| 2.2 Aprendizagens enquanto professor estagiário | 26 |
| 2.3 Dificuldades sentidas e estratégias de superação de problemas..... | 33 |
| 2.4 Questões dilemáticas | 35 |
| CAPÍTULO III – APROFUNDAMENTO DE TEMA/PROBLEMA | 41 |
| 3.1 Identificação do Tema | 41 |
| 3.2 Enquadramento do tema..... | 41 |
| 3.3 Opções metodológicas | 45 |
| 3.4 Procedimentos | 46 |
| 3.5 Descrição da amostra | 46 |
| 3.8 - Apontamento conclusivo | 49 |
| CONCLUSÃO..... | 53 |

| | |
|----------------------------------|----|
| REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS | 55 |
| ANEXOS | 58 |

LISTA DE TABELAS

| | |
|--|----|
| Tabela 1 – Caraterização da turma A do 8º ano de escolaridade..... | 16 |
| Tabela 2 – Nível inicial dos alunos nas matérias lecionadas..... | 17 |
| Tabela 3 – Critérios de avaliação da disciplina de Educação Física (3º CEB).. | 17 |
| Tabela 4 – Distribuição das matérias por período/total de aulas por matéria... | 19 |
| Tabela 5 – Resultados obtidos da análise dos instrumentos..... | 49 |
| Tabela 6 - Análise e discussão dos resultados..... | 50 |

LISTA DE ABREVIATURAS

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

PNEF: Programa Nacional de Educação Física

CEB: Ciclo do Ensino Básico

NEE: Necessidades de Educativas Especiais

INTRODUÇÃO

O presente Relatório Final de Estágio surge no âmbito do 2º ano do Mestrado em Ensino da Educação Física nos ensinos Básico e Secundário, da Faculdade de Ciências do Desporto e da Educação Física da Universidade de Coimbra (FCDEF-UC).

Com este trabalho pretendemos realizar um balanço da atividade desenvolvida no Estágio Pedagógico realizado em 2013-2014 na Escola Básica dos 2º e 3º ciclos Dr.ª M.ª Alice Gouveia (Agrupamento de Escolas CoimbraSul).

Na construção deste Relatório assumimos três pilares estruturantes. Por um lado, que a natureza do trabalho, expressa no Guia de Estágio (*...trabalho escrito, individual e original, em que o estagiário é convidado a demonstrar competências de análise crítica fundamentada e reflexão aprofundada a partir da sua experiência...*; p. 30), nos convida a privilegiar conteúdo que realmente testemunhe o domínio daquelas competências que, presumimos, devem sobrepor-se aos conteúdos descritivos. Por outro lado, e decorrente do atrás exposto, que os elementos descritivos do trabalho desenvolvido, já suficientemente demonstrados no dossiê de Estágio, devem surgir neste Relatório na medida em que forem úteis à clarificação e compreensão da própria reflexão e análise produzidas.

Um terceiro pilar tem a ver com o facto de termos experiência docente prévia à realização deste Estágio. Neste âmbito, apesar da eventual *segurança* que esta experiência implica, nunca encarámos o Estágio como mais um trâmite formativo; pelo contrário, desde o início assumimos que a formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal (Nóvoa, 1997, p. 25). Assim, pelo limite do número de páginas imposto, procurámos incluir aqui o que nos pareceu ser mais importante e significativo para o nosso desenvolvimento profissional dentro de tudo o que nos foi proporcionado neste ano letivo.

Com este Relatório procuramos, a partir da realidade do processo formativo que desenvolvemos este ano letivo, produzir uma análise crítica e reflexiva acerca dos seus aspetos mais salientes nas diversas dimensões que o compõem.

Assim, a sua estrutura inicia-se com a contextualização da prática desenvolvida, após a qual laboramos a nossa reflexão baseando-nos nas aprendizagens conseguidas, nas dificuldades e respetivas soluções, nas questões dilemáticas e no aprofundamento de um tema problemático e criteriosamente selecionado.

CAPITULO I – CONTEXTUALIZAÇÃO DA PRÁTICA DESENVOLVIDA

1.1 Expetativas Iniciais

O Estágio Pedagógico permitiu-nos ter contacto com uma realidade escolar que nos proporcionou vivenciar experiências e situações que nos fizeram colocar em prática tudo que aprendemos anteriormente.

Embora lecionemos há alguns anos Educação Física no 2º ciclo, consideramos que o Estágio Pedagógico foi importantíssimo na nossa formação, tanto ao nível de enriquecimento pessoal, como ao nível de enriquecimento profissional, visto que estamos sempre a aprender, ao longo da nossa vida.

A partir desta experiência docente, esperávamos que este Estágio nos permitisse aperfeiçoar e tornar mais consistente a formação construída até agora, colocando em prática todo o conhecimento adquirido quer no ano transato quer ao longo da carreira docente, de forma a proporcionar aos alunos novas aprendizagens, adequando-as às suas principais características e dificuldades.

Quanto ao planeamento, pretendíamos definir objetivos de forma a orientar e controlar o processo de ensino-aprendizagem, mas também permitindo ao longo do ensino das matérias a sua eventual reformulação sempre que necessário, em prol do desenvolvimento e motivação dos alunos. Pretendíamos, também, maximizar o tempo de atividade, construindo um documento de planeamento para cada matéria, com uma bateria de exercícios práticos, com progressões pedagógicas, adequadas aos níveis de desenvolvimento e de motivação dos alunos.

Esperávamos conseguir realizar uma boa organização de aula, evitando tempos mortos; controlar regularmente o nível de participação dos alunos nas atividades propostas; estimular o seu empenhamento através de *feedback*; estabelecer regras de comportamento claras e fazê-las cumprir, criando um clima positivo e agradável, exteriorizando entusiasmo perante a ocorrência dos comportamentos a fomentar.

As expectativas em relação ao núcleo de estágio eram altas, pois apesar de não conhecer as colegas, sabíamos que a sua intenção seria, também, de realizar um excelente desempenho em prol da obtenção de novos conhecimentos e novas experiências. Quanto à orientadora de estágio, sabíamos poder esperar o melhor dela, quer a nível de transmissão de conhecimentos quer a nível de disponibilidade pessoal para nos ajudar a enfrentar e resolver qualquer problema que pudesse surgir.

No que concerne à turma com que realizámos o estágio, esta foi escolhida de acordo com a compatibilidade com o nosso horário de trabalho na escola onde fôramos colocadas em concurso nacional.

1.2 Caracterização do contexto e prática desenvolvida

1.2.1 Caracterização da escola

A escola está inserida no Agrupamento de Escola CoimbraSul. Com um ano de atividade, resultou da agregação do Agrupamento de Escolas Dr.^a Maria Alice Gouveia e do Agrupamento de Escolas de Ceira. Situa-se na zona sul do concelho de Coimbra, sendo constituído por 3 Jardins de Infância, 8 escolas do 1.^o CEB e 2 com tipologia de EB 2,3.

No presente ano letivo, a população escolar totalizou 1546 alunos: 160 da educação pré-escolar (sete grupos), 628 do 1.^o ciclo (33 turmas), 338 do 2.^o ciclo (17 turmas) e 420 do 3.^ociclo (20 turmas). Da totalidade dos alunos, 3,6% tinha nacionalidade estrangeira e 70,0% não beneficiou de auxílios económicos da ação social escolar (ASE). No que respeita às tecnologias de informação e comunicação, 88,8% dos alunos possuía computador e Internet. Exerceram a sua atividade no Agrupamento 171 docentes, dos quais 93,5% pertencentes aos quadros (sendo que na escola sede exercem a sua atividade 98 docentes e 23 assistentes operacionais).

Frequentaram esta escola 605 alunos, num total de 28 turmas, sendo 13 do 2º ciclo e as restantes 15 do 3º ciclo.

É importante referir o elevado número de alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE) que frequentam a escola, e de salientar a preocupação que esta tem em procurar as soluções adequadas ao desenvolvimento e autonomia destes alunos. Constatámos que na escola há inclusão dos alunos com NEE, quer na presença na sala de aula, quer desenvolvendo diversos projetos/clubes onde há inclusão, tais como: clube de música, clube do desporto escolar. Desenvolve ainda outros projetos direcionados apenas para alunos com Currículo Específico Individual (CEI), procurando ajudá-los a ser autónomos e desenvolvê-los enquanto pessoas e alunos, tais como: Expressão Dramática, Motricidade, Oficina de História, Técnicas Manuais, Informática, Práticas Tecnológicas, Oficina de Investigação, Música, Oficinas de Saberes, Práticas Ecobiológicas, Inglês Funcional e Academia da Mente. Outro aspeto que importa salientar é a excelente relação entre a comunidade educativa; verificámos que há diversos encarregados de educação bastante ativos no processo de ensino-aprendizagem e em projetos existentes. Esta participação verifica-se devido à resposta diversificada de apoio às famílias no período extracurricular, com a dinamização de diversos projetos e clubes (Comenius, Ler+, Eco-Escolas, Aprender+, Todos Juntos Podes Ler, Educação para a Saúde e Educação Sexual, Oficina de Investigação, Clube do Desporto Escolar, de Música, de Teatro, das Artes Plásticas, da Rádio, Projmat, Escola Contra a Violência), ao apoio dado aos alunos mais carenciados e à disponibilidade, do pessoal docente e não docente, para participarem em projetos no apoio a alunos e encarregados de educação.

Em suma, trata-se de uma escola de grandes dimensões, em que existe um forte dinamismo e compromisso na procura das melhores respostas possíveis para uma população diversa; uma escola que faz da coesão entre os seus diversos intervenientes um fator de qualidade na atenção à diversidade.

1.3 Grupo de Educação Física

O grupo disciplinar da nossa Escola era constituído por nove docentes de Educação Física e o núcleo de estágio, constituído por três estagiárias. Apesar de, como

estagiárias, termos um papel passivo nas reuniões de grupo, sentimo-nos completamente integradas.

Para além de lecionarem aulas de Educação Física, todos os docentes acumulavam ainda outras funções, tais como coordenação de departamento, coordenação do desporto escolar, coordenação dos diretores de turma, direção de turma, professores responsáveis por diferentes grupos equipa do desporto escolar, assessoria da direção, motricidade e dança, havendo ainda membros pertencentes à Comissão Desportiva do processo de Autoavaliação da Escola.

1.4 Núcleo de Estágio

Constituído por três estagiárias, pela professora orientadora Lurdes Pereira e pelo professor Antero Abreu (da FCDEF-UC), foi construído um núcleo de estágio forte e unido, sempre disponível para trabalhar em prol do ensino e dos alunos. Todo este processo decorreu de forma bastante positiva, cumprindo os objetivos e as atividades que nos eram propostas.

A professora Lurdes Pereira foi fundamental para o sucesso na nossa atividade pedagógica. Os seus conhecimentos e postura perante as estagiárias fizeram com que se criasse uma ótima relação profissional e pessoal; fez sempre com que as nossas aulas fossem lecionadas da melhor forma, sem qualquer tipo de constrangimentos, dando-nos liberdade para a adoção de estratégias no decorrer das mesmas. Sempre que achou pertinente, forneceu-nos *feedback* e estratégias para que pudéssemos melhorar o nosso desempenho. Toda a informação dada foi de extrema importância para o nosso melhor desenvolvimento como profissionais.

De parte da Faculdade, a orientação do professor Antero Abreu foi também frequente, mas sobretudo, atenta e enriquecedora do nosso desempenho. O conteúdo e a forma da sua crítica foi sempre entendido como um estímulo a que procurámos corresponder.

Da nossa parte estivemos sempre recetivos à crítica a que procurámos corresponder com empenho e qualidade; integrámo-nos no grupo disciplinar, participando ativamente em todas as suas iniciativas.

1.5 Caraterização da turma

A caraterização da turma foi construída a partir dos resultados provenientes de um questionário direcionado para os alunos da turma A do 8º ano de escolaridade, dos elementos recolhidos destacamos os apresentados na tabela abaixo:

| Componente | Observações |
|---|--|
| N.º alunos | 20 (início do ano letivo) 19 (no início do 2º período) |
| Sexo | 9 alunos do sexo feminino e 11 do sexo masculino (10 no 2º e 3º períodos) |
| Média de idades | 13 anos |
| Disciplina favorita | 6 alunos referiram Educação Física |
| Disciplina de que não gostam | 2 alunos referiram Educação física |
| Matérias onde sentiam mais dificuldades | 9 alunos – Ginástica 5 alunos - Basquetebol |
| Matérias favoritas | 9 alunos – Badminton 5 alunos - Futebol |
| Hábitos desportivos | 10 alunos - ténis no clube de desporto escolar da escola; 5 alunos - futebol a nível federado |
| Domínio cognitivo | 17 alunos (sem retenções) 3 alunos – 1 retenção cada |
| Níveis no final do 7ºano | 2 alunos – nível 5 12 alunos – nível 4 7 alunos – nível 3 |

Tabela 1 – Caraterização da turma A do 8º ano de escolaridade

É uma turma composta por um número equilibrado de raparigas e rapazes. Constata-se que a maioria pratica desporto para lá das aulas de Educação Física, mas ainda assim 6 alunos referem a Educação Física como disciplina favorita. Daqui retirámos que a motivação para a prática seria um ponto a ter em consideração no processo de planeamento.

Do ponto de vista cognitivo podemos verificar que é uma turma com um bom rendimento, visto que apenas 3 dos 20 alunos apresentam retenções em anos anteriores. No que diz respeito à disciplina de Educação Física verificámos que grande parte dos alunos obteve nível 4 no final do ano transato. No plano socio-afetivo dos anos anteriores já sabíamos tratar-se de uma turma coesa (ao nível da cooperação entre os alunos, não havendo uns que claramente liderassem os demais) na medida em que já lecionáramos a disciplina à maioria dos alunos desta turma nos 5º e 6º anos, o que pudemos confirmar no início deste ano letivo.

Estes elementos foram tidos em conta, de forma diferenciada e tão ajustada quanto possível em diversas opções e decisões tomadas durante o ano letivo.

Do processo de avaliação inicial no conjunto de matérias (processo disseminado ao longo do ano) pudemos constatar ser uma turma constituída por alunos bastante distintos, ainda que a maioria se situasse no nível introdutório na generalidade das matérias, como podemos verificar na tabela abaixo apresentada:

| MATÉRIA/ NÍVEL | INTRODUTÓRIO | ELEMENTAR | AVANÇADO |
|--------------------|--------------|-----------|----------|
| Futebol | 9 | 6 | 4 |
| Basquetebol | 11 | 9 | 0 |
| Voleibol | 11 | 8 | 0 |
| Andebol | 11 | 8 | 0 |
| Atletismo | 14 | 5 | 0 |
| Ginástica | 11 | 8 | 1 |
| Badminton | 10 | 9 | 0 |

Tabela 2 – Nível inicial dos alunos nas matérias lecionadas

CAPÍTULO II – ANÁLISE REFLEXIVA DA PRÁTICA PEDAGÓGICA

Neste capítulo iremos fazer uma análise reflexiva em torno de aspetos salientes do trabalho desenvolvido. Faremos referência à prática desenvolvida; às principais aprendizagens conseguidas, às dificuldades sentidas e respetivas formas de

superação, a dilemas com que nos deparámos; de vários dos assuntos abordados nestes pontos surgem referências a orientações para o desenvolvimento profissional futuro.

2.1 Prática desenvolvida – Elementos Principais

Em reunião de departamento de expressões e de grupo da área disciplinar de Educação Física tomaram-se as principais decisões de preparação do ano letivo. Quanto às matérias a abordar, para o ano de escolaridade da turma que orientámos, o grupo definiu o elenco já indicado no quadro de avaliação inicial. Importa salientar que todas são matérias nucleares e, portanto, com uma importância decisiva na garantia de acesso a um currículo eclético e capaz de proporcionar um desenvolvimento multilateral. Há, contudo, um claro privilégio de jogos coletivos que, eventualmente, poderiam ser distribuídos de uma forma mais equitativa ao longo do ciclo, libertando tempo neste ano de escolaridade para abordar outras matérias de outras subáreas – sendo este, a nosso ver, o principal problema deste leque: há diversas subáreas não representadas (luta, dança, orientação, etc.).

Relativamente à organização da ocupação dos espaços, o grupo optou por um sistema de rotação semanal por cada espaço; consoante o número de turmas a ter aula em simultâneo, variava o número de vezes por que a turma passava em cada espaço durante o mês. Os espaços disponíveis eram o pavilhão gimnodesportivo, a sala de ginástica e os 2 campos exteriores.

2.1.1 Planeamento

Na elaboração do plano anual da turma foi tido em consideração o Programa Nacional de Educação Física (PNEF), o plano de estudos elaborado pelo grupo disciplinar (contendo as matérias e conteúdos a abordar em cada ano), as condições físicas e materiais da escola, e os recursos temporais disponíveis. A conjugação destes elementos com as características da turma, resultou na definição de prioridades: desenvolver as capacidades motoras condicionais e coordenativas,

promover o gosto pela prática da atividade física, promover aprendizagem de novos conhecimentos, aquisição e aperfeiçoamento de habilidades motoras e desenvolvimento de valores, de atitudes e motivações.

Procedeu-se à periodização das matérias a lecionar e dos conteúdos, de acordo com o mapa de rotações da área disciplinar e orientações do grupo disciplinar (em relação aos conteúdos). Para cada matéria definiram-se objetivos gerais e específicos que ambicionávamos que os alunos dominassem no final do ano letivo. Conforme o quadro abaixo indicado, cada matéria foi abordada num só período, à exceção do atletismo cujos conteúdos foram divididos pelos diferentes períodos na medida da diversidade que encerra, e dos Jogos Desportivos Coletivos que foram objeto de revisão no 3º período; as aulas de cada matéria foram distribuídas pelo período respetivo, em função da já indicada mudança semanal de espaço – desta forma procurámos que os alunos usufríssem dos benefícios de um contacto mais prolongado com cada matéria, e atenuámos as consequências de não as distribuímos por todo o ano letivo conforme orientação metodológica no PNEF.

| Período | 1º | 2º | 3º |
|--|---|---|--|
| Matérias/ total de tempos letivos | Ginástica (solo) – 12 Futebol – 10 Basquetebol – 14 Atletismo (corrida de resistência) - 7 | Voleibol – 13 Andebol – 10 Atletismo (corrida de velocidade, salto em comprimento e corrida de estafetas) – 7 Ginástica (aparelhos) - 10 | Badminton – 7 JDC's (revisão/ consolidação) – 8 Atletismo (salto em altura, corrida de estafetas e corrida de barreiras) - 11 |

Tabela 4 – Distribuição das matérias por período/total de aulas por matéria.

Esta distribuição resultou da conjugação da determinação do espaço a ocupar com os seguintes critérios por nós determinados. Em relação ao 1º período, optámos por lecionar o Futebol devido ao grande entusiasmo e motivação que provoca nos alunos, promovendo um elevado empenhamento motor e um clima positivo; o Basquetebol devido à existência de grupos-equipa de Basquetebol no clube do desporto escolar da escola, promovendo assim a matéria para atrair alunos para o clube; a corrida de resistência (Atletismo) como forma de desenvolver e preparar os

alunos para o corta-mato escolar, atividade a realizar no final deste período; a Ginástica de Solo devido a ser um tipo de atividade cujas características favorecem a implementação de rotinas de organização, de agrupamento de alunos e de trabalho/disciplina - propósitos fundamentais para criar um ambiente de trabalho desde o início do ano letivo (Siedentop, 1991). Para o 2º período propusemos o Voleibol por ser um jogo em que há maiores probabilidades de equilíbrio entre géneros e daqui maiores possibilidades de êxito mesmo nos alunos com maiores dificuldades, e por ser praticado no pavilhão num momento de previsível piores condições climatéricas para ter aulas no exterior; o Andebol devido à necessidade de abordar todos os Jogos Desportivos Coletivos antes do 3º período; a Ginástica de Aparelhos, devido à sua importância formativa e características específicas que nos levaram a situar após a Ginástica de Solo e num momento em que havia garantia de existir já um controlo absoluto da turma (importante pelas questões de segurança que implica a sua prática); o Atletismo (corrida de velocidade, salto e comprimento e corrida de estafetas) por motivo similar ao do 1º período - como forma de desenvolver e preparar os alunos para o Megasprinter e Megasalto (fase escola e distrital) a realizar no decorrer deste período. As matérias do 3º período foram selecionadas numa ótica quer de enriquecimento do repertório motor dos alunos (caso do Badminton), quer de aprofundamento das aprendizagens (caso do Atletismo).

Salienta-se a pertinência variável de todos estes critérios, mas repare-se que o principal critério que deve nortear este tipo de decisões (as características e necessidades da turma) não esteve presente – consequência da opção do grupo disciplinar em disseminar a sua avaliação inicial por todo o ano letivo e de não a fazer de forma concentrada no início do ano.

Na conceção da Unidades Didáticas refletimos sobre quais os conhecimentos e capacidades a desenvolver e quais os elementos da matéria que pretendíamos que os alunos dominassem no seu final. Neste sentido, norteamo-la por alguns princípios metodológicos: o cuidado na distribuição dos objetivos, mantendo alguns de aula para aula, devido à importância da repetição/exercitação das habilidades motoras (Bento, 2003); a escolha de situações de aprendizagem adequadas ao alcance dos objetivos definidos; a definição de estratégias metodológicas facilitadoras da organização geral da turma e a escolha de formas de organização das atividades de

modo a proporcionar o máximo de tempo de prática, a ter um controlo efetivo sobre os alunos e a garantir a sua máxima segurança.

No planeamento estratégico de cada matéria foram tidas em conta medidas que favorecessem o alcance das prioridades definidas e referidas antes. No seguimento da análise da respetiva avaliação inicial, procurámos estruturar os conteúdos segundo uma sequência lógica de complexidade crescente mas também combinando a abordagem dos já dominados com outros em que os alunos manifestavam maiores dificuldades; definimos ainda progressões pedagógicas que nos obrigaram a refletir nas melhores formas de desenvolver as ações motoras (sentimos este benefício sobretudo no badminton – matéria que menos trabalhámos no passado); no caso dos Jogos Desportivos Coletivos preocupámo-nos em manter os elementos básicos do jogo na maioria das tarefas propostas, respeitando assim a sua especificidade; no caso das matérias individuais, procurámos potenciar a densidade motora, quer prevendo tarefas suplementares com estimulação de capacidades condicionais adjacentes à especificidade da matéria.

No âmbito da conceção de cada aula, e na definição da sequência e tipo de exercícios, as prioridades centraram-se na concordância entre as tarefas e os objetivos previstos para a aula, na sua adequação às características e possibilidades dos alunos bem como à sua segurança. Procurámos ainda combinar possibilidades de desenvolvimento de aptidão física e de gestão da fadiga, resultando em medidas diferenciadas em função da duração da aula; esta duração também determinou a escolha de exercícios de natureza diferente, procurando que os alunos mantivessem adequados níveis de concentração e motivação nas aulas de 90 minutos, e ritmos elevados de exercitação ao longo de todas as aulas de 45 minutos. Utilizámos atividades de teor mais lúdico nas partes iniciais das aulas, ainda que sempre específicas da matéria e preparatórias para as partes fundamentais de cada aula – neste ponto consideramos importante a sugestão de Bento (2003) para estender a intenção formativa de uma aula a todas as suas tarefas e não às da parte fundamental. Utilizámos exercícios que envolvessem questionamento da própria prática e participação de alunos sem material na avaliação formativa, pelo registo escrito de apreciações qualitativas do desempenho dos colegas.

2.1.2 Realização

Relativamente às técnicas de intervenção pedagógica, no caso da dimensão instrução, houve sempre um cuidado extremo quer na colocação de voz quer na transmissão estruturada da informação, diversificando os métodos de intervenção em função do espaço de aula e comportamento da turma, e havendo certificação da compreensão da mensagem por parte dos alunos. Regularmente, a informação foi transmitida de forma clara, breve e sucinta permitindo um melhor aproveitamento do tempo para a prática. Frequentemente e como complemento à instrução, sempre que necessário, recorremos à demonstração, privilegiando os alunos como agentes de ensino, principalmente após uma primeira abordagem aos conteúdos. Esta opção revelou-se eficaz, permitindo que os alunos tivessem uma imagem global da atividade a realizar, salientando as principais componentes críticas e os erros mais frequentes, ao mesmo tempo que se promovia a responsabilização dos que eram escolhidos para as efetuar. Ao longo do ano, tentámos sempre adequar e diversificar o *feedback* em função dos níveis de domínio da matéria; em relação ao ciclo de *feedback*, das dificuldades iniciais em completar este processo (administrávamos o *feedback* e não observávamos, ou observávamos e não era dado novo *feedback* à nova execução) passámos, à medida de um maior controlo e conhecimento das capacidades dos alunos, a conseguir fechar este ciclo enriquecendo a informação disponível aos alunos em relação à própria execução. Como proposta de melhoria para o futuro pensamos ser fundamental manter um elevado nível de conhecimento da matéria de ensino. Na parte final da aula era feito o seu respetivo balanço, tendo sido utilizado o questionamento direcionado em relação aos conteúdos abordados e a leitura dos resultados da avaliação formativa quando esta era feita por alunos; quando necessário, nesta parte final, era igualmente feito um balanço do comportamento e empenhamento da turma – neste caso este balanço, normalmente, serviu para reforçar os bons comportamentos.

No que diz respeito à dimensão gestão/organização procurámos planear/programar uma boa organização da aula colocando em prática um vasto conjunto de procedimentos: promoção de automatização dos alunos nas rotinas organizativas da aula, estabelecer sinais diferenciados de organização, familiarizar os alunos com os espaços, os materiais a utilizar, com os estilos de ensino e formas de organização,

procurar formas rápidas e eficazes de formação de grupos de trabalho, programar o tempo de cada atividade, adotar um posicionamento adequado na aula. Para precaver perdas de tempo entre tarefas desenvolvemos rotinas de organização de materiais antes do início da aula e promovemos a participação na sua montagem e desmontagem. Sobretudo nas aulas de 45 minutos pormenorizámos a rentabilização do tempo de prática pela antecipação cuidada dos episódios de gestão e sua duração.

Estes comportamentos nas dimensões anteriores contribuíram enormemente para a criação e consolidação de um clima relacional positivo enquadrado num clima de trabalho. Neste âmbito comprovámos como esta dimensão realmente é alimentada por apropriados comportamentos de ensino de outras dimensões e pelo planeamento (Siedentop, 1991), como foi o que sucedeu com uma característica particular do clima – o entusiasmo, que passamos a aprofundar. Parece-nos ser decisiva aquela combinação na possibilidade de criar um clima de entusiasmo e dinâmica – algo com que nos preocupámos e pensamos ter conseguido, desde logo, a partir da nossa própria atitude, também ela dinâmica e entusiasta. No fundo tratou-se de, pelo exemplo, induzir nos alunos esta atitude. Bento (2003) é explícito quanto à importância do ensino no desenvolvimento da personalidade dos alunos e da sua influência determinante nas suas ações e disponibilidade para o empenhamento e rendimento, para depois salientar o papel da racionalidade do ensino. Nós pensamos que esta possibilidade de o ensino se traduzir naquela influência depende bastante da própria atitude entusiasta do professor. Esta atitude, por seu lado, não depende exclusivamente de uma certa forma de ser, mas antes, ela é dependente de um acompanhamento próximo e movimentação adequada, em conjugação com uma forma de comunicar igualmente entusiasta e com conteúdo adequado às características do aluno. Mas não só, uma atitude entusiasta dificilmente resistirá a tarefas pouco interessantes e significativas para as possibilidades de exercitação dos alunos ou a objetivos pouco estimulantes e atraentes (Bento, 2003, p. 114).

Pensamos ter conseguido, assim, estabelecer um clima propício às aprendizagens dos alunos. A relação entre professor e alunos, assentou no respeito e cordialidade; não se registaram comportamentos desviantes, mas não nos livrámos da necessidade de gerir comportamentos fora da tarefa e inapropriados (menos

frequentes) cuja origem sempre atribuímos à especificidade das suas idades e, por isso, nunca tivemos de ir para além da vulgar chamada de atenção. O facto de, desde as primeiras aulas, identificarmos os alunos pelo seu nome, fez com que pudéssemos estabelecer desde cedo um envolvimento mais próximo o que beneficiou as relações sociais e afetivas entre todos. Pensamos que, também com isto, contribuímos para a promoção do gosto pela atividade física.

A tomada de decisões de ajustamento decorreu da nossa reflexão do processo, em função dos resultados alcançados. Ao nível das Unidades Didáticas, estas, fixaram-se essencialmente na alteração da extensão de conteúdos respondendo às necessidades da turma e à sua evolução nas aulas anteriores, a qual foi alvo da nossa reflexão após cada aula; e ao nível do plano de aula, fixaram-se sobretudo na reorganização de tarefas (simplificando-as ou elevando o grau de exigência), de alguns exercícios, redefinindo o tempo destinado à sua execução, quer na perspetiva de aprendizagem quer na consolidação e, também, na manutenção da motivação durante a exercitação. Relativamente às decisões de ajustamento tomadas durante as aulas referimo-nos com mais detalhe noutro ponto deste Relatório.

2.1.3 Avaliação

No que concerne à avaliação foram definidos momentos e procedimentos distintos para a realização das suas funções inicial/diagnóstica, formativa e sumativa. Do grupo disciplinar recebemos a orientação de efetuar a avaliação inicial das matérias de forma dispersa – i.e., na primeira aula de abordagem de cada matéria (opção própria de um modelo de periodização por blocos) bem como os conteúdos e formas que sustentam esta avaliação em cada matéria (tendo, assim, incidido apenas em dois ou três conteúdos criteriosamente selecionados, e sempre em situações analíticas no caso dos jogos coletivos). Ao longo da lecionação de cada matéria foi realizada a avaliação formativa (com registo formal) e no seu final a respetiva avaliação sumativa com utilização de situações jogadas nos Jogos Desportivos Coletivos. A opção do grupo de Educação Física por realizar a avaliação inicial na primeira aula de abordagem de cada matéria serve o propósito de situar o momento

da análise da prestação inicial dos alunos o mais próximo possível das aulas dessa mesma matéria; no entanto, esta forma impede que se perspetive a Educação Física – mais propriamente, o seu conteúdo (matérias) – como um todo unitário, coerente e diversificado e, para além disto, que se tomem decisões acerca da possível pertinência de atribuir diferentes quantidades de contacto a diferentes matérias consoante as características dos alunos.

No âmbito da avaliação formativa, incidimos o nosso registo nas atitudes e qualidade do desempenho, recorrendo a instrumentos específicos e ao espaço de reflexão do plano da aula. Frequentemente colocámos alunos (que não traziam material para a prática) a observar e registar dados relativos a esta avaliação – os indicadores e formas de registo eram simplificadas pois era importante que o aluno compreendesse claramente o que devia observar e isto devia ser realmente observável. Era uma forma de manter estes alunos em clima de aula, em contacto com os conteúdos e contribuindo para a nossa tarefa de reunir elementos de avaliação contínua. Estes alunos, no final da aula, expunham oralmente aos seus colegas os resultados da observação feita.

Em relação à avaliação sumativa o núcleo de estágio optou por utilizar dois instrumentos distintos na sua realização. Utilizámos o mesmo instrumento usado na avaliação inicial, com o objetivo de comparar as avaliações. No entanto, sentimos necessidade de construir novos instrumentos, com indicadores representativos do que pretendíamos avaliar, fazendo-o de forma coerente e clara. Pensamos ser importante realizar a avaliação em situação de jogo, de modo a verificarmos se o aluno domina ou não os conteúdos técnico-táticos e se toma as decisões mas adequadas em situação de jogo.

Houve sempre preocupação em fornecer *feedback* nas aulas dedicadas à avaliação e em manter uma quantidade ótima de repetições, com o intuito de levar os alunos a aperfeiçoar a sua prestação e cumprindo assim a orientação programática de que estas aulas devem manter as características de ensino e aprendizagem, de desafio e superação (PNEF, 2001, p.25).

Relativamente à avaliação das aprendizagens, o grupo disciplinar decidiu uma estruturação conforme o quadro a seguir apresentado:

| Avaliação das aprendizagens – domínios, parâmetros e ponderações | | |
|--|---|---|
| Atitudes e valores (20%) | Cumprimento de normas (10%) | Pontualidade/ Assiduidade - 5% |
| | | Equipamento específico - 5% |
| | Participação/comportamento (10%) | Comportamento socio desportivo, respeito pelos colegas e pelo professor – 5% |
| | | Participação, empenho, cumprimento das tarefas e autonomia – 5% |
| Habilidades Motoras Específicas (80%) | Desempenho do aluno em situações de exercício específico e em situação de jogo – 70% | |
| | Grau de conhecimento e compreensão dos conteúdos – 10% | |

Tabela 3 – Critérios de avaliação da disciplina de Educação Física (3º CEB).

Destaca-se a predominância do domínio habilidades motoras específicas, a ausência de intenção de avaliar a subárea da aptidão física, a abrangência de comportamentos que concretizam o domínio das atitudes e valores, e a predominância da qualidade da prática no domínio das habilidades motoras específicas. Destas opções deduzem-se orientações quanto às prioridades do processo ensino-aprendizagem. A concretização desta função da avaliação contou com uma reformulação dos instrumentos previstos pelo grupo disciplinar no sentido de tornar mais claras e coerentes (com a atividade referente – jogo, demonstração, concurso individual) as situações de prova.

2.2 Aprendizagens enquanto professor estagiário

Uma das aprendizagens adquiridas este ano no Estágio Pedagógico, foi o reconhecimento da importância da elaboração do plano anual. Segundo Bento (2003, p. 87), “um planeamento a longo prazo (...) cria os melhores pressupostos para a realização do ensino, para a formação racional e consciente de conhecimentos e competências fundamentais, para um trabalho contínuo e sistemático no processo da educação e para a utilização mais eficaz do tempo

disponível.” Para este efeito, a consideração e combinação de conhecimentos provenientes da matéria de ensino, da realidade concreta da turma com que vamos trabalhar e das condições em que o trabalho se vai desenvolver, assume-se como um processo essencial na definição e previsão do *que, como, porquê e quando* ensinar e aprender. Deparámo-nos quer com decisões tomadas pelo grupo disciplinar, quer com a necessidade de, autonomamente, assumir outras decisões de planeamento. Em relação às primeiras, salientamos o modo de operacionalização da avaliação inicial das matérias que, ao ser realizada ao longo do ano letivo – na primeira aula de cada matéria, não possibilita uma visão conjunta do nível inicial dos alunos no conjunto de matérias a abordar, e que dificulta uma correta distribuição do tempo disponível em função das maiores necessidades dos alunos. Na medida em que, autonomamente, pudemos decidir a distribuição e sequenciação das matérias ao longo do ano, o produto final poderia ser melhor rentabilizado se fosse possível fazer uma avaliação inicial em todas as matérias no início do ano. Por conseguinte, aprendemos que importa aprofundar as normas de organização da disciplina: a liberdade de distribuir as matérias ao longo do ano em função do nível dos alunos poderia ser potenciada se fosse possível realmente aferir aquele nível no início. Por outro lado, isto alerta-nos para o reconhecimento da importância que no PNEF se dá ao trabalho do grupo de professores da escola – neste caso, foi óbvio como uma certa forma de organizar a disciplina (precisamente, a avaliação inicial) não permite aprofundar o encontro entre processo ensino-aprendizagem e características da turma. O que está em jogo aqui parece-nos ser uma característica fundamental do planeamento, a sua unicidade, que a partir de Bento (2003) pensamos, no âmbito do plano anual, dever ser concretizada numa visão integrada do conjunto de matérias que compõem o currículo da Educação Física (e que verdadeiramente constitui o seu valor formativo) bem como numa visão integrada das características da turma – uma e outra não sendo plenamente consideradas se, por um lado, se tratar o conteúdo como uma sequenciação quase aleatória de matérias levando a uma definição de objetivos anuais não tão integrados quanto o desejável, e por outro lado, se tratar o grupo-turma como uma soma de partes individuais.

Outra aprendizagem adquirida foi reconhecer a importância de realizar uma boa organização das atividades da aula, aproveitando o tempo para não existirem tempos mortos. A aprendizagem decorre das oportunidades de exercitação, quer no

que toca ao número de repetições (Barreiros, 1992) quer à adequação das condições em que estas ocorrem (Siedentop, 1991); estas evidências são cruciais para que a nossa ação vá mais além da mera colocação dos alunos em situações de atividade física e realmente procure modificar comportamentos motores nos alunos. Neste caso, julgamos ser fundamental ter presente a interdependência entre planeamento e intervenção, e da sua influência na rentabilização do tempo útil disponível.

Em relação à nossa experiência anterior, este ano letivo estimulou uma maior convicção em relação a esta questão, em parte confirmando o modo como as decisões pré-interativas influenciam o que ocorre na intervenção (Januário, 1996) sobretudo ao nível da gestão do tempo de prática. Ficou evidente que é fundamental que haja um plano de aula bem estruturado, que nos permita antecipar possíveis falhas na aula – sem dúvida, percebemos melhor que muitos problemas no campo da intervenção se podem resolver no momento em que se pensa a aula. Pormenores como a duração prevista das tarefas, a permanência dos modos de organização (ocupação do espaço, constituição dos grupos) ou a estruturação da instrução de tarefas complexas, foram questões decisivas do planeamento das aulas que contribuíram para bons resultados na gestão do tempo. Outro aspeto que tivemos sempre em atenção ao longo das aulas, foi no seu início, após a transmissão dos objetivos da aula e dos conteúdos a abordar, proceder imediatamente à formação de grupos (previstos em casa) que só pontualmente seriam alterados durante a aula.

No entanto, o processo ensino-aprendizagem nunca é somente determinado pelas intenções e práticas do professor, ele é o resultado conjugado disto e das ações e atitudes dos alunos (Perrenoud, 1993). Porque cedo verificámos ser necessário mobilizar os alunos para serem pontuais e aproveitar ao máximo o tempo legal, procurámos ser criativos no planeamento das partes iniciais da aula e estimular a sua motivação para a prática, fazendo assim com que não se atrasassem no início da aula – também aqui a consideração da importância do planeamento foi um ponto-chave. Apesar de as aulas terem sido sempre ao primeiro tempo da manhã pensamos ter tido sucesso na esmagadora maioria das aulas, mas outra importante vitória é a noção das consequências do menosprezo da redação do plano de aula e da mais-valia que significa a sua construção intencional; neste âmbito, foi

fundamental voltar a Piéron (1999) e ao seu alerta acerca dos hábitos de planeamento dos professores que, normal mas erradamente, se centram mais nos exercícios do que nas intenções perseguidas.

O atrás citado carácter dialético da situação de aula, que coloca o aluno como participante ativo na sua construção (Perrenoud, 1993), torna a aula real como algo sempre diferente da aula planeada; e esta realidade possibilitou-nos uma aprendizagem: o papel importante da capacidade de tomar decisões de ajustamento. Estas, normalmente, surgiram por pontual falta de motivação dos alunos perante tarefas propostas, mas sobretudo por insuficiente qualidade de exercitação. Independentemente de funcionarem como um estímulo à reflexão tendo em vista as aulas seguintes (e porque o ofício obriga a decidir no momento), foram tomadas diversas decisões de ajustamento, por exemplo ao nível da simplificação de exercícios, da redução de intervenientes ou de área de jogo, quer na alteração das regras do jogo e por vezes introdução de novas tarefas. Uma questão-chave neste comportamento tem a ver com a consciência constante dos objetivos que se pretendem alcançar, quer no conjunto da aula, quer em cada tarefa, e também o conhecimento da turma para antecipar os efeitos das decisões; a presença dos objetivos é tida como fundamental na medida em que confere coerência ao processo de ensino (independentemente das características concretas das tarefas) refletindo a intencionalidade da ação do professor (Piéron, 1999; Bento, 2003), mas os resultados apresentados pelo primeiro dos autores em relação à debilidade da sua presença nas preocupações de professores experimentados colocam-nos de sobreaviso em relação ao nosso futuro profissional. Ainda assim, isto não significa que a realidade das nossas aulas tenham sido uma sucessão de decisões de ajustamento, a destreza prática de relacionar fins e meios é apenas uma de um conjunto que os professores devem dominar (García, 1997), e por isso somos conscientes de que este domínio não deve servir para menorizar a importância da antecipação dos problemas.

Na área da avaliação é relevante salientar a nossa evolução na construção de instrumentos de avaliação das aprendizagens – tema a aprofundar no último capítulo deste Relatório. Esta evolução situou-se principalmente ao nível da sua economia no cumprimento das funções diagnóstica e sumativa da avaliação. Sánchez (1996, p.

27) alerta-nos para a especificidade da avaliação em Educação Física e para as condições em que esta decorre, nomeadamente no que toca ao tempo disponível e à impossibilidade de a realizar de forma massiva (julgamos que por comparação com as outras disciplinas). No nosso caso, o afã por recolher o máximo possível de elementos caracterizadores do desempenho dos alunos levou-nos inicialmente a pensar numa quantidade de indicadores realmente excessivo que hipotecava a exequibilidade da aplicação dos próprios instrumentos. Compreendemos a importância do esforço por encontrar indicadores suficientemente representativos do que queríamos avaliar, resultado da reflexão conjunta com as colegas de Estágio e a orientadora. Nesta tarefa importa ainda assumir o papel da subjetividade na tarefa de seleccionar indicadores de avaliação; não é simples este reconhecimento se atendermos à seriedade das tarefas de formar alunos e avaliar o seu desempenho, talvez por isto não sejam frequentes alusões aprofundadas e esclarecedoras na literatura que trata desta questão na avaliação das aprendizagens. Por que há-de ser um elemento gímnico mais representativo do que outro da mesma família quando ambos têm abordagem prevista pelo grupo disciplinar? Não sendo possível observar todas as componentes críticas de uma ação motora, quais são as *realmente* críticas para o sucesso? A desdramatização destas e outras perguntas, ainda que forçosamente tenham de ter resposta, surge pela compreensão da atividade docente como uma sucessão de decisões e resolução de situações de incerteza e pela necessidade de não cair na tentação racionalista (Perrenoud, 1993) de pensar que no ensino tudo é inteiramente racional e consciente; como este autor, pensamos que no ensino a racionalidade é ilusória quando se finge acreditar que processos tão complexos quanto o pensamento, a aprendizagem e a relação podem ser inteiramente dominados sem que haja uma erupção de valores, da subjetividade ou da afetividade.

Uma aprendizagem fundamental proporcionada pelo Estágio Pedagógico foi a experimentação dos benefícios de um trabalho construído realmente em equipa, o que, do ponto da vista da ética profissional, nos parece ser um ganho importante. A necessidade de construção partilhada de documentos de planeamento, observação da prática pedagógica e, a partir desta, de produzir reflexão para melhorar, e de analisar resultados de avaliação em conjunto com outros, revelaram-nos como o seu produto final pode ser mais rico pelo facto de resultar do debate de ideias e

percepções diferentes. Sendo certo que “pesem embora os benefícios positivos que as culturas de colaboração transportam, é preciso não deixar de ter em conta que o seu desenvolvimento é um processo complexo e moroso” (Morgado, 2005, p. 104) – e que, por isto, todas tivemos de fazer um esforço importante de adaptação individual à sujeição à crítica e ao debate aberto, sentimos agora que as experiências prévias de bons ambientes entre colegas não são suficientes para construir um trabalho em equipa realmente profícuo. Este requer uma construção bastante mais complexa de relações de trabalho, centradas na produção de conhecimentos, dissipação de dúvidas e melhoria de comportamentos de ensino, que ultrapassam a mera sã convivência; sentimos realmente que trabalhar em equipa é bastante mais do que construir um bom ambiente de trabalho (em que se pode trabalhar em isolamento absoluto) e pensamos ter experimentado os seus benefícios nomeadamente o, referido por Fullan (2004, p.76), estímulo ao aprofundamento de novos conhecimentos e melhores soluções pedagógicas.

Associada a esta aprendizagem interessa-nos abordar uma outra que pensamos poder ser decisiva para o nosso futuro profissional e que resultou da prática de análise conjunta de cada aula lecionada: a importância de uma atitude reflexiva no seguimento do trabalho produzido e antecipação das intervenções seguintes. Ao longo deste ano tivemos oportunidade de aprofundar alguns dos aspetos que sustentam aquela importância. Destes pensamos que assume relevância o facto de, normalmente, o professor se encontrar sozinho em contexto de sala de aula e, autónoma e espontaneamente, ter de resolver inúmeros problemas previstos ou não; durante a parte curricular do Mestrado estas duas características do trabalho dos professores foram frequentemente abordadas. Por um lado, o professor não é inteiramente um *bricoleur* que continuamente reconstrói tudo por recurso à improvisação apesar de esta estar presente numa parte considerável do seu trabalho; por outro lado, a sua ação também não é só a aplicação de um conjunto de habilidades de ensino totalmente previstas e experimentadas – ou seja, há uma forte dose de imprevisibilidade no seu trabalho (Bento, 2003) que pensamos ter de ser minimamente *prevista* apesar das limitações das *receitas pedagógicas* que já se dominam. Neste quadro, e num contexto de formação em que sentimos a necessidade de um maior rigor e urgência na decisão, fomos confrontados com as dificuldades da “reflexão na ação”: em situação de aula parece não haver tanto

tempo para pensar mas sobretudo para agir/decidir, há sempre alguma incerteza acerca da origem das dificuldades dos alunos (a sua vontade, a sua capacidade,...) e da pertinência desta ou daquela decisão que se nos afigura como plausível. Por isto, hoje atribuímos tanta importância à antecipação dos problemas como à necessidade de fazer um balanço posterior à ação. Não havendo como escapar à imprevisibilidade das situações reais e concretas, reavivámos a importância da “reflexão-sobre-a-ação”, sobretudo daquela em que se jogam conflitos de valor: como privilegiar a quantidade de exercitação e que consequência tem esta opção para os alunos menos hábeis; como se respeitam realmente as diferenças individuais no momento de avaliar, e por outro lado, o que estamos a privilegiar realmente no momento de definir objetivos de desempenho diferentes para alunos diferentes. Ao trabalhar em duas escolas diferentes (este ano letivo), estas e outras questões sobressaltaram-nos diversas vezes na medida em que numa e noutra o mesmo problema nem sempre é resolvido com a mesma solução – o que nem sempre é fácil de compreender, sobretudo se atendermos aos elevados propósitos da Educação. É possível verificar que esta componente do trabalho docente se encontra, atualmente, descrita e consagrada na literatura de investigação acerca da realidade quotidiana dos professores pelo reconhecimento de que o professor se defronta com múltiplas situações para as quais não encontra respostas pré-elaboradas e que não são suscetíveis de ser analisadas pelo processo clássico de investigação científica (Gómez, 1997). Se por um lado, ela reporta uma vertente incontornável do modo de lidar com situações complexas, o seu desenvolvimento teórico tem produzido recomendações que teremos de observar no nosso desenvolvimento profissional futuro: é importante perceber que estamos muito próximos de uma atividade quase artesanal, mas que isto não deve conduzir ao exclusivo da improvisação na tomada de decisão; que existem diversas componentes do processo formativo para cuja decisão já existem contributos científicos em diferentes áreas que nos coloca perante a urgência de uma contínua atualização de conhecimentos; apoiar-se na prática não significa que se reproduzam sem crítica os esquemas e rotinas que regem as práticas e se transmitem pelo processo de socialização profissional.

2.3 Dificuldades sentidas e estratégias de superação de problemas

Do enunciado de aprendizagens feito no capítulo anterior intuem-se processos e práticas de diagnóstico de dificuldades e respectivas medidas de resolução que protagonizámos este ano. Ainda assim, não queríamos deixar de realçar outras de índole diversa.

Da nossa experiência prévia tínhamos como garantida alguma proficiência no fornecimento de *feedback*, reconhecendo que a sua qualidade dependia bastante do maior ou menor domínio dos conhecimentos relativos à matéria da aula. Com o processo de supervisão a que nos submetemos cedo nos apercebemos de que havia algo mais a melhorar, sobretudo nos campos do direcionamento e especificidade da informação de retorno à prestação dos alunos; do conforto da percepção de eficácia no *feedback* coletivo passámos à inquietude de perceber que, por vezes, pode ser mais importante fornecer esta informação a grupos e a alunos individualmente e que, sobretudo, raramente o aplicávamos.

Os efeitos na aprendizagem do fornecimento de *feedback* estão profusamente documentados quer na literatura da área da didática (Piéron, 1999), quer na da aprendizagem motora (Godinho, M. *et al.*, 1995), ainda que sobretudo em relação ao momento do fornecimento desta informação uma e outra nem sempre estejam em total acordo. Piéron (1999, p. 82) refere que a transmissão imediata de informação após a execução é uma das medidas decisivas para aumentar a possibilidade de influenciar repetições seguintes, enquanto que na literatura da aprendizagem motora se reconhece a importância do *feedback* intrínseco como tão ou mais rico do que qualquer tipo de *feedback* extrínseco (Adams, 1978) o que deixa antever a necessidade de *dar tempo* para que este ocorra após a execução. Mas são precisamente as suas dimensões de frequência e pertinência que têm merecido maior atenção e, ao parecer, reconhecimento quanto à influência na aprendizagem. Em relação ao seu direcionamento, Piéron (1999) reporta parecer ser mais comum o *feedback* individualizado e grupal (em matérias de Jogos Coletivos); disto tivemos de ganhar consciência e alterar o nosso comportamento de *feedback* pela convicção de que com o *feedback* individualizado é possível ser mais específico em relação ao que há a melhorar no desempenho, para além de se atingir uma das suas funções

primordiais – a motivação, e de que com o *feedback* grupal podemos associar a necessária especificidade desta informação a uma outra característica essencial da eficácia pedagógica – a dispersão da atenção por toda a turma e rentabilização do tempo de atenção à prestação dos alunos.

Ao nível da especificidade desta informação, pensamos ter ganho imenso ao torná-la mais compreensível e substantiva, por recurso a um maior esforço na compreensão da própria atividade motora e sequente capacidade de deteção dos erros e ao estímulo do questionamento interior da própria prestação. Neste último caso, Piéron (1999) refere ser este objetivo de *feedback* que potencialmente oferece maiores ganhos na aprendizagem, mas esta opção também se deveu ao facto de termos presente o apenas regular nível de motivação dos nossos alunos para a prática¹ – pensávamos conseguir um maior envolvimento dos alunos na sua própria melhoria se eles compreendessem melhor quer a utilidade da própria atividade quer as causas das falhas mais significativas.

Outro (mau) hábito que corrigimos por influência da supervisão de que fomos objeto relaciona-se com o posicionamento e acompanhamento da atividade; graças às correções por parte da orientação e colegas, tornámos consciente que nem sempre nos posicionávamos de forma a acompanhar devidamente todos os alunos, e que isto dificultava sobretudo as possibilidades de processar informação de retorno atempada e pertinente.

Uma preocupação constante foi a qualidade dos exercícios, nomeadamente no que toca ao seu potencial de motivação dos alunos e à sua pertinência em função das suas possibilidades de melhoria e dos objetivos definidos. Associámos esta questão à debilidade do nosso conhecimento em relação a algumas matérias. A definição de um conjunto de tarefas de forte significado para a matéria em questão (que designámos de *top ten*) e em conjugação com os conteúdos definidos em grupo disciplinar, foi uma medida importante mas que não nos desviou da necessidade de procurar outras igualmente importantes ou de lhes introduzir variantes em função da sua adequação à realidade da turma. Aqui tivemos particular atenção ao equilíbrio entre tarefas conhecidas (facilitadoras da organização, e potenciadoras de sucesso na sua execução) e desconhecidas (com benefício ao nível da motivação dos

¹ Ver tabela 1, pp. 15-16.

alunos), no fundo tratou-se de seguir a sugestão de combinar as possibilidades de refinamento de determinantes técnicas e ações motoras fundamentais com a necessidade de introduzir novos desafios que conduzam a uma maior participação dos alunos (Siedentop, 1991). Outra medida tomada foi garantir, sempre que possível, alguma especificidade às partes iniciais das aulas, aqui foi crítica a noção dos objetivos a atingir bem como a noção de segurança na execução, com maior preocupação no caso das matérias com incidência de posturas de grande amplitude (caso da ginástica) ou regimes de esforço mais explosivos (caso do atletismo).

2.4 Questões dilemáticas

Ao longo do processo de Estágio, o confronto com diferentes problemas originou a conquista de mais algumas *seguranças* e a dissipação de bastantes dúvidas. Contudo, diversos problemas subsistem no modo de encarar o processo ensino-aprendizagem e o nosso papel profissional, e que optámos por expor sob a forma de dilemas.

Uma primeira questão surgiu do facto de, após anos de experiência profissional, nos vermos novamente num processo de avaliação de competências. Em concreto, tem a ver com a dúvida das reais possibilidades de influenciar de forma credível o desenvolvimento motor dos alunos e, no seguimento deste, com a pertinência de avaliarmos a nossa eficácia pedagógica a partir da sua evolução.

O início de cada ano letivo é sempre ocasião de renovar propósitos profissionais, e entre estes tem lugar privilegiado a aspiração de levar os alunos a aprender; por outro lado, num momento em que o nosso trabalho é analisado quase *à lapa* não estamos seguros em relação à adequação de esta análise se fazer sobretudo a partir do que os alunos fazem ou não. Uma consideração fundamental nesta questão é a de que, de acordo com as finalidades da Educação Física consagradas no PNEF, o seu propósito não se limita à mudança de níveis de proficiência no desempenho motor, mas que se procura que os seus benefícios se estendam a formas de encarar o fenómeno desportivo, de nele participar ao longo da vida. Significa isto que muitos dos efeitos da nossa ação são potencialmente invisíveis ou

que apenas se tornam manifestos já em idade adulta – e isto parece-nos tão tranquilizador como inquietante. Sem querer adotar uma postura essencialmente defensiva, tão-pouco podemos esquecer duas questões essenciais à compreensão das nossas possibilidades: as condições temporais que marcam o desenvolvimento da Educação Física na escola são as mínimas aceitáveis (que uma falha permanente ao nível da gestão do tempo torna insuficientes); as crianças e jovens facilmente enveredam por hábitos de sedentarismo dada a atratividade de inúmeras ofertas de ocupação do seu tempo livre com esta característica, o que não permite prolongar fora o desenvolvimento desportivo fomentado dentro da escola. Daqui decorrem consequências diversas para a nossa ação futura. Desde logo não podemos cair na tentação de encarar o espaço e tempo da Educação Física como um momento de privilégio da mera exercitação sem horizonte de aprendizagem. Crum (1993) identifica esta ideia como uma forma *biologista* de encarar a disciplina e é claro no enunciado das suas limitações: conduz a uma exercitação pela exercitação, que leva a que o seu sentido e potencial formativo se ausente da intenção do professor, neste sentido pensamos já ter estado mais longe de (enquanto coletivo profissional) nos contentarmos com o *busy, happy and good* (celebrizado por Placek), ou de nos tornarmos os *treinadores da condição física* a que alude Bento (2003, p. 185). Outra consequência tem a ver com o modo de ajuizar a qualidade da nossa intervenção enquanto professores; se não controlamos todas as variáveis que influenciam a aprendizagem, se parte dos ganhos da nossa influência não são visíveis, pensamos ser incoerente a procura da medição da eficácia por outros indicadores que não os de processo. Salvaguardando que, enquanto executores e pensadores de um projeto formativo, não podemos estar totalmente a salvo da prestação de contas em relação ao que ocorre nas nossas escolas.

Outro dilema com que nos deparámos em cada momento do processo de Estágio decorre igualmente da nossa experiência prévia, e de como as nossas conceções construídas com a experiência se conjugariam com a proposta formativa do Estágio ou, por outras palavras, nos permitiriam ir ao encontro de um perfil de mestria no que, afinal, fizéramos nos últimos anos – ensinar Educação Física.

As evidências da investigação permitem-nos, agora, encarar desassombradamente parte desta questão: é normal, com a experiência de ensino, com a necessidade quotidiana de resolver problemas imediatos, a construção e/ou incorporação de princípios, valores e atitudes que norteiam quer o processo de preparação do ensino quer a gestão das situações decorrentes da intervenção (Perrenoud, 1993), funcionando como uma matriz de perceções e ações que tornam possível resolver um leque de tarefas imprevistas e diferenciadas. Estas características da situação de ensino, mais o facto de muitas decisões serem tomadas segundo diversos critérios possíveis (quem consegue garantir que há uma fórmula ótima de distribuir percentagens pelos diversos parâmetros de avaliação? quem consegue garantir que todos os alunos estão realmente preparados após um *aquecimento*? quem consegue pensar antecipadamente em todas as estratégias antes de começar a abordar uma matéria? etc.), tornam aceitável que os professores recorram àquelas construções pessoais que, para Perrenoud (1993), são essenciais à sobrevivência em contexto de aula. Ainda assim, há que ser consciente de que esta normalidade acarreta dois problemas potenciais: a cristalização em rotinas sem sentido (ou com sentidos ilusoriamente construídos por sucessivas soluções imediatas e bem sucedidas), e a conseqüente desconfiança em relação a qualquer renovação das práticas, sobretudo se alicerçadas em conhecimentos científicos que, aparentemente, nem sempre estão realmente presentes na resolução dos problemas quotidianos (Hargreaves, 1992).

O Estágio Pedagógico foi claramente um desafio às nossas próprias convicções e conceções, e este dilema definiu-se também em torno do papel do conhecimento dito científico no nosso quotidiano profissional mas também das possibilidades da sua utilização num contexto de múltiplas decisões imediatas e *sem rede*. Este dilema esteve presente na incerteza em relação aos resultados de muitas das nossas decisões (como sucede com quase todos os professores), na relativa arbitrariedade na distribuição das matérias, na gestão de princípios nem sempre pertencentes ao mesmo quadrante (privilegiar a heterogeneidade dos grupos ou o seu contrário e a melhoria do nível de jogo pelo menos em parte da turma?), etc. Durante o Estágio compreendemos que as nossas próprias conceções e convicções poderiam não funcionar como condicionantes da aplicação mais rigorosa de princípios didáticos, pelo contrário, poderiam funcionar como mais um elemento

integrador daqueles princípios no que deve e pode ser feito – bastou reconhecer que parte do conhecimento utilizado na construção da nossa competência é, naturalmente, pouco científico porque a própria situação em que ele é aplicado tão-pouco é definível cientificamente; por isto, tivemos de aceitar que muitas das decisões que tomámos tiveram uma base moral (o aplicar medidas diferentes a alunos diferentes que assumiram um mesmo comportamento inapropriado, as correções mais incidentes na atitude do que nos comportamentos motores propriamente ditos, etc.), e agora reconhecemos, com Tardif (2009, p. 190) que a prática profissional nunca é um espaço de aplicação estrita dos conhecimentos universitários, mas melhor, um processo de filtração que os transforma em função das exigências do trabalho, os aplica na hora de introduzir a mudança ou os abandona provisória ou definitivamente. Pela sua própria natureza, este dilema permanece e julgamos irá permanecer no nosso futuro profissional; por isto, se, por um lado, temos de aceitar estas características da nossa ação, por outro lado nunca poderemos correr o risco de aceitar acriticamente a prática porque momentaneamente é bem-sucedida – julgamos que reconhecer isto é já um passo importante.

Um terceiro ponto dilemático com que nos confrontámos decorre dos diversos apontamentos já referidos em relação ao desenvolvimento da aptidão física. Por um lado, este é um ponto constituinte da matéria de ensino da Educação Física; por outro lado, no contexto em que trabalhámos esta não era uma prioridade no planeamento da disciplina e, por conseguinte, da sua avaliação. Neste quadro, optámos por incluí-la no quadro de prioridades do plano de turma, nos limites do respeito pelas orientações do grupo disciplinar, resultando numa forma de abordagem híbrida e, reconhecemos, ambígua: ainda que não se tivesse procedido à sua avaliação, que não houvesse orientação institucional para o seu desenvolvimento, tivemo-la presente na estruturação das aulas mas sem uma orientação estratégica concreta.

Da análise do PNEF resulta a constatação de um conjunto de sugestões de orientação metodológica para o desenvolvimento da aptidão física: um dos princípios a respeitar na organização da atividade formativa é a construção de aulas com quantidade suficiente de exercitação; a distribuição da carga horária semanal por

três aulas para favorecer a intensidade em cada uma delas e a regularidade dos estímulos; a utilização do *Fitnessgram* para situar, em diferentes fases do ano letivo, o nível de capacidade individual em relação à zona saudável de aptidão física; o seu desenvolvimento intencional em *todas* as aulas e conseqüente planeamento estratégico do ano letivo e cada matéria também em função deste propósito; a dedicação das primeiras aulas de cada período do ano letivo ao seu reforço. A intenção é clara: concretizar a noção de que a aptidão física é uma das componentes da saúde, e daqui a necessidade de fornecer oportunidades para elevar os seus índices e adquirir conhecimentos acerca dos seus processos de desenvolvimento. Enquanto profissionais, compreendemos e reconhecemos a pertinência da questão, e aceitamos ter de a concretizar. Mas sem um envolvimento institucional que o favoreça, isto pode tornar-se um problema.

São diversos os aspetos que, de forma isolada ou combinada, dificultam esta concretização e conduzem à descrença na possibilidade de o realizar de uma forma credível e eficaz: o tempo legal disponível ser reduzido em face do que se sabe ser necessário para um efetivo desenvolvimento das capacidades condicionais; a dificuldade organizacional de conseguir distribuir este tempo por 3 aulas; a dificuldade de – dada a especificidade da disciplina - otimizar o tempo legal reduzindo os tempos de tarefas de balneário, sem subtrair aos alunos o direito de usufruir dos intervalos entre aulas; a reduzida margem de erro na gestão do tempo útil que obriga a um pormenorizado planeamento de cada aula; a dificuldade de combinar a continuidade do estímulo de capacidades condicionais com a necessidade de variar os espaços de aula que se ocupam, sendo que alguns destes não permitem determinados tipos de exercícios favorecedores daquele estímulo; a dificuldade de combinar aquela continuidade com a natureza específica de algumas matérias. Pela sua importância destacamos ainda o seguinte ponto: não é simples a definição de formas organizativas (na unidade da aula, e em cada exercício) que permitam, em simultâneo (porque a necessidade de aproveitar ao máximo o tempo disponível pode obrigar a isto), ir ao encontro de todas as prioridades inscritas nas orientações programáticas, nomeadamente a de aprendizagem das matérias – por vezes, a manipulação de tarefas no sentido de lhes conferir maior intensidade ou duração não é inteiramente compatível com as condições de exercitação favorecedoras da aprendizagem das ações motoras.

Por tudo isto, a promoção do desenvolvimento da aptidão física constitui um dilema cujas soluções derivam da combinação de fatores de origem diversa: a própria gestão da escola, a forma de implementação da disciplina – em que o grupo de área disciplinar é protagonista, o profissionalismo de cada professor e as condições espaciais e materiais disponíveis.

CAPÍTULO III – APROFUNDAMENTO DE TEMA/PROBLEMA

3.1 Identificação do Tema

O exercício que nos propomos realizar centra-se na qualidade de instrumentos de avaliação de aprendizagens em Educação Física; especificamente da modalidade de avaliação diagnóstica do desempenho motor no seio das matérias desportivas.

Por certo, não se trata de pretender levar a efeito um trabalho de meta-avaliação propriamente dita, mas tão-somente de, a pretexto do exercício de análise de instrumentos de avaliação, promover um exercício reflexivo em relação a consequências possíveis da diversidade na sua construção e em relação a alguns dos pressupostos qualitativos que os devem caracterizar. Pensamos que a pertinência deste estudo é clara em face da forte possibilidade de, nos próximos anos, continuarmos o nosso desenvolvimento profissional pelo que os resultados obtidos nos poderão servir de ferramenta no aperfeiçoamento de instrumentos de avaliação a construir futuramente e a melhorar o processo de avaliação.

3.2 Enquadramento do tema

A avaliação é parte integrante do processo ensino-aprendizagem e, portanto, é parte essencial do papel do professor.

As suas finalidades estendem-se desde a classificação e certificação de competências adquiridas, até à aferição de resultados das aprendizagens, para além de poder contribuir para melhorar a qualidade do sistema educativo, *prestar contas* à comunidade educativa e/ou à tutela.

Uma busca, até descuidada, do significado de avaliação permite-nos verificar que a dificuldade não reside na sua definição, mas na possibilidade de encontrar um consenso em relação a isso. Por exemplo, podemos identificar avaliação como “(...) o ato de examinar o grau de adequação entre um conjunto de informações e um

conjunto de matérias, adequados a um objetivo previamente fixado, com vista a uma tomada de decisão.” (de Ketele, 1984, p.8); ou como “(...) um ato que consiste na emissão de um juízo de valor acerca de algo ou alguém em função de um projeto explícito ou implícito.” (Maccario, 1982, p.23); ou ainda como “(...) um estudo sistemático planeado, dirigido e realizado com a finalidade de ajudar um grupo de pessoas a julgar e/ou a aperfeiçoar o valor e/ou o mérito de algum objecto.” (Stufflebeam e Shinkfield, 1993, p.67).

A diversidade destas definições reflete a sua multifuncionalidade mas também o seu carácter complexo. Deste conjunto interessa-nos destacar a sua função pedagógica e o seu papel na verificação do progresso do aluno, no decorrer da sua aprendizagem. Nesta função pedagógica destacam-se 3 modalidades principais que constituem o seu carácter formativo: diagnóstica, que pretende caracterizar o estado inicial dos alunos; formativa, que incide nos progressos, dificuldades e domínio dos conteúdos e eficácia da ação de ensino; sumativa, que busca a comprovação do alcance, e respetivo grau, dos objetivos propostos.

Destas destaca-se a função de diagnóstico como simbólica de uma forma construtivista de conceber o currículo. Esta perspetiva de encarar o currículo e a aprendizagem, ao colocar no centro do processo educativo as formas conhecidas de aprendizagem e a necessidade de adaptar o currículo aos alunos, consagraram, desde a década de 90, uma particular ênfase formativa à avaliação dos alunos, e nesta, a importância de considerar das suas características individuais de partida. Ora, o processo de avaliação diagnóstica torna-se um passo essencial na garantia daquele papel formativo. Através da avaliação inicial, realizada no início do ano letivo ou unidade didática, o professor diagnostica o que os alunos sabem nesse momento e prognostica os objetivos para o ano letivo. Identifica as aptidões e dificuldades dos alunos e, a partir destas e do PNEF, define os conteúdos prioritários e o seu grau de exigência.

Deste modo, podem-se ainda agrupar os alunos de acordo com a sua proficiência, definir estratégias educativas no processo ensino-aprendizagem e desenvolver ações de remediação ou recuperação de matérias.

É com naturalidade que o modo de conceber a avaliação das aprendizagens em Educação Física se enquadra nesta filosofia, posição clarificada na defesa de que “Os processos e os resultados da avaliação devem contribuir para o aperfeiçoamento do processo de ensino-aprendizagem e, também, para apoiar o aluno na procura e alcance do sucesso em Educação Física no conjunto do currículo escolar...” (PNEF, 2001, p.27). Neste seguimento, definem-se opções e recomendações concretas para a sua realização: a Educação Física visa o desenvolvimento das possibilidades de movimento de cada aluno; ela deve ser discutida, concebida, realizada e *avaliada* pelo grupo de professores de cada escola – no caso da avaliação inicial, antes de construir o plano curricular de cada turma; este processo deve conduzir à definição de objetivos posteriormente *negociados* com os próprios alunos, etc.

No âmago da óbvia importância da avaliação diagnóstica na consecução de uma educação que coloca o aluno no centro do processo educativo, reside o seu papel na determinação das decisões de planeamento na medida das possibilidades que abre em termos de caracterização das potencialidades dos alunos mas também na medida em que permite prognosticar prioridades e objetivos atingir, para além dos meios por que se deve optar². Por conseguinte, com consequências também para o papel do professor e para o modo como este deve encarar a sua concretização. Na medida em que no PNEF se recomenda que isto seja feito pelo coletivo de professores de Educação Física da escola, então estão reunidas as condições para que haja uma potencial diversidade de perspetivas e meios de a concretizar.

A qualidade dos instrumentos que suportam o processo de avaliação não pode ser tida como apenas um pormenor. Neste âmbito, Lucea (2005, p.148) assinala que a construção dos instrumentos de observação é de suma importância já que destes depende que a informação recolhida seja aquela que queremos. Sanmartí (2007), destacando outra vertente desta importância, refere que estes são meios para avaliar mas que, porém, se a sua finalidade for formar, são também meios para aprender, tornando-se assim instrumentos de aprendizagem, pois mostram aos

² Neste caso é questionável a definição de Lucea (2005, p.132) que distingue as funções diagnóstica e prognóstica consoante se aplica aos alunos individualmente ou em grupo/turma.

alunos o sucesso das suas aprendizagens e as suas dificuldades, permitindo que estes reflitam acerca dos conhecimentos adquiridos e do que necessitam trabalhar mais para colmatar as dificuldades sentidas.

Pensamos que no caso da Educação Física esta questão da qualidade dos instrumentos de avaliação é crítica pelas seguintes razões (para além da já mencionada importância das suas funções): na Educação Física existem diversos objetos de avaliação (qualidade de desempenho motor, alcance de produtos de aprendizagem, conhecimentos, etc.); a própria natureza eclética da matéria de ensino pode levar a que um tipo de instrumento mais adequado à avaliação numa matéria possa não o ser para outra; o tipo de competência que se observa não tem a mesma forma de demonstração das demais disciplinas – normalmente, há uma maior interferência de fatores externos (materiais, interferência de colegas, etc.), e, desde logo, corresponde a situações irrepetíveis (não há duas execuções iguais); normalmente os instrumentos funcionam, ou melhor, são concebidos para serem usados mediante observação direta que encerra uma forte dose de subjetividade. Pensamos que estas são razões suficientes para, enquanto profissionais, encararmos com o máximo de seriedade e rigor a questão da qualidade dos instrumentos, em linha com Sobral e Barreiros (1980) que destacam a possibilidade de uma redução drástica na qualidade das fichas de avaliação perante aquelas condições de realização da avaliação em Educação Física.

Os indicadores de qualidade dos instrumentos de avaliação, bem como os seus procedimentos de observação, têm merecido amplo destaque na literatura e diferentes tipologias têm sido propostas (Sobral e Barreiros, 1980; Hadji, 1994; Sánchez, 1996; Rosado e Colaço, 2002; Lucea, 2005). Destas diversas propostas selecionámos os indicadores validade, fiabilidade e economia, cuja definição nos pareceu ser menos variável nas diferentes tipologias e mais significativa atendendo aos propósitos do exercício que nos propomos realizar:

- validade: capacidade de o instrumento medir efetivamente o que se pretende;
- fiabilidade: qualidade que permite obter resultados idênticos (constantes) quando o instrumento é aplicado, por exemplo, por dois observadores diferentes;

- economia: qualidade que permite utilizar o instrumento consumindo pouco tempo, poucos materiais e pouco esforço por parte do professor, devendo poder ser utilizados durante as aulas de forma expedita.

Quanto aos procedimentos de observação, da literatura emergem dois principais (representados na nossa amostra): *checklist* (enunciados de competências, expressas pela positiva ou negativa, ante as quais se regista a mera presença ou ausência como resultado da observação – por exemplo, sim/não); escala ordinal ou qualitativa (enunciados de competências, expressas pela positiva ou negativa, ante as quais se regista a sua presença mas também a sua qualificação – por exemplo, insuficiente/suficiente/bom); escala descritiva (enunciados de competências, expressas pela positiva ou negativa, sob a forma de escala de complexidade crescente ante as quais se regista a situação do comportamento – por exemplo, para a receção no futebol, recebe a bola perdendo o seu controlo/recebe a bola, controlando-a/recebe a bola orientando-a para a ação seguinte).

Posto isto, a nossa reflexão parte de uma análise de instrumentos de avaliação diagnóstica; concretamente, pretendemos averiguar subjetivamente as consequências das opções quanto à sua estrutura e conteúdo, ao nível da sua validade, fiabilidade e economia.

3.3 Opções metodológicas

3.3.1 Delimitação da amostra

A amostra selecionada é composta por quatro instrumentos reveladores de opções diferentes quanto à forma e conteúdos de indicadores de observação, critérios de sucesso e notação da apreciação. Estes instrumentos incidem na observação de competências motoras da matéria de Voleibol e são direcionados para a avaliação inicial em turmas do 8º ano de escolaridade – ano em que a aprendizagem se desenvolve em torno dos níveis introdutório e elementar. Os instrumentos foram efetivamente utilizados em escolas do distrito de Coimbra.

3.4 Procedimentos

A análise dos instrumentos suporta-se num confronto entre o conjunto formado pela estrutura e conteúdo de cada um, e os indicadores de qualidade selecionados e que atrás enunciámos.

Para Sánchez (1996) é importante considerar o referencial a partir do qual se definem os objetos de avaliação, e para nós, a partir do qual fazemos a apreciação dos instrumentos. Assim, definimos como pressuposto que: a avaliação diagnóstica em qualquer matéria visa a situação de cada aluno/turma em relação aos níveis introdutório e elementar (no mínimo) dessa matéria, devendo chegar-se a um de 3 resultados possíveis (não atinge introdutório, situa-se no introdutório, situa-se no elementar). O conteúdo concreto deste referencial encontra-se em anexo (anexo 1).

(...) quanto à validade – fez-se a apreciação subjetiva da validade de cada instrumento pela representatividade dos indicadores de observação dos níveis propostos no PNEF – o carácter particular da Educação Física (e da forma de expressão dos objetivos no PNEF) obrigam à consideração da situação de prova (exercício ou jogo), da ação motora e da qualidade exigida na sua demonstração.

(...) quanto à fiabilidade – fez-se a apreciação subjetiva da fiabilidade de cada instrumento pela clareza e objetividade do conteúdo enunciado nos indicadores de observação e notação/critérios de avaliação.

(...) quanto à economia – a partir da contabilização do conjunto agregado de indicadores de observação e hipóteses decorrentes da notação/critérios de avaliação em cada instrumento (somente no que concerne a decisões no momento da observação direta), fez-se a sua apreciação subjetiva pelo seu posicionamento ordenado no conjunto de instrumentos.

3.5 Descrição da amostra

De seguida apresentamos as características essenciais que compõem a nossa amostra.

Instrumento 1

| Introdutório | | Elementar | | Avançado | |
|--|--------------------|--|--------------------|--|--------------------|
| Jogo de cooperação 2x2: 1 – Colocação da bola no colega em trajetória descendente; 2 – Passe/manchete em função da trajetória da bola; 3 – Serviço por baixo dirigido ao colega; | | Jogo de oposição 2x2: 1 – Realização do 2º toque para posterior ataque; 2 – Ataque para um espaço vazio; 3 – Serve por baixo, colocando a bola em zona de difícil receção; | | Jogo de oposição 2x2: 1 – Serve por cima ou por baixo para zona de difícil receção; 2 – Remate em apoio; | |
| executa | Não executa | executa | Não executa | executa | Não executa |

| Nível | |
|-----------|------------------|
| NI | Não introdutório |
| I | Introdutório |
| E | Elementar |
| A | Avançado |

Instrumento 2

| Passé | Manchete | Serviço por baixo | Situação de jogo |
|---|--|--|--|
| Toca a bola com as pontas dos dedos acima do plano da cabeça à frente desta; Polegares e indicadores a formar 1 triângulo; Ligeira flexão de pernas, e aquando do toque na bola, todo o corpo deve realizar um movimento de extensão. | Contacto da bola nos antebraços; Membros inferiores fletidos; Após o contacto com a bola, realiza extensão dos MI; M.S. em completa extensão e em rotação externa. | Apoio mais avançado é o contrário à mão do batimento; Contacto da bola com a palma da mão; Bola batida na máxima extensão do braço; Avanço da perna após batimento, com passagem do peso do corpo para o apoio mais adiantado. | Consecução dos 3 toques; Coordenação das funções entre os jogadores; Organiza o ataque: “passa e vai atacar”; Rotação quando muda o serviço. |

| Nível | Critério de Avaliação |
|----------|--|
| 1 | Não executa as tarefas motoras propostas. Valores e índices de execução demasiado baixos. |
| 2 | Executa com grande dificuldade as tarefas motoras. Valores e índices de execução baixos. |
| 3 | Executa grande parte das tarefas motoras, embora em ritmo lento em relação às exigências. |
| 4 | Executa grande parte das tarefas motoras. Bom ritmo de execução. Revela boas vivências desportivas. |
| 5 | Executa todas as tarefas motoras com grande rigor. Bom ritmo de execução, revela boas vivências desportivas. |

Instrumento 3

| Introdutório | Elementar | Avançado |
|---|---|---|
| <p>1. <u>Passé</u>: posiciona-se corretamente consoante a trajetória da bola; toca a bola na direção do colega, acima e à frente da cabeça;</p> <p>2. <u>Manchete</u>: toque baixo com os antebraços, colocando a bola em trajetória descendente sobre o colega;</p> <p>3. <u>Serviço por baixo</u>: coloca a bola no campo oposto, batendo com a mão aberta.</p> | <p>1. <u>Manchete</u>: dirige a bola para o colega de modo a que este possa realizar o segundo toque;</p> <p>2. <u>Serviço por cima</u>: coloca a bola no campo oposto, batendo com a mão aberta, acima e ligeiramente à frente da cabeça;</p> <p>3. <u>Finaliza</u> a ação colocando a bola no campo oposto, usando o passe colocado .</p> | <p>1. <u>Receção</u> para o passador, para este dar o 2º toque;</p> <p>2. <u>Realiza</u> a proteção ao ataque, remate;</p> <p>3. <u>Realiza</u> bloco individual ou duplo;</p> <p>4. <u>Desloca-se</u> em atitude defensiva protegendo a ação do bloco;</p> <p>5. <u>Ataca</u> o campo adversário através do remate, passe colocado ou amortie.</p> |

| Classificação | |
|---------------|--------------|
| MB | Muito Bom |
| BS | Bom |
| S | Satisfaz |
| NS | Não Satisfaz |

Instrumento 4

| NÍVEL CONTEÚDO | INTRODUTÓRIO | ELEMENTAR | AVANÇADO |
|-----------------------------|--|--|--|
| | O aluno não executa ou executa com muitas dificuldades | O aluno executa cumprindo apenas com alguns critérios de êxito | O aluno executa com elevado grau de proficiência e grande domínio do gesto |
| Passé alto de frente | | | |
| Manchete | | | |
| Serviço por baixo | | | |

| Componentes Críticas | |
|-----------------------------|--|
| Passé alto de frente | Um pé ligeiramente avançado em relação ao outro e afastados à largura dos ombros; Mãos em forma de concha, zona contato com bola são dedos; O passe é feito acima e à frente da cabeça; Flexão/extensão em simultâneo dos MI e dos MS; |
| Manchete | Um pé ligeiramente avançado em relação ao outro; Apoios afastados à largura dos ombros; Flexão dos MI (C.G. baixo); Ligeira inclinação do tronco à frente; A zona de contacto com a bola é a superfície formada pelos dois antebraços, que se encontra entre os apoios; |
| Serviço por baixo | Acentuada flexão do tronco e pé contrário à mão livre adiantado; A bola deve estar colocada no prolongamento do braço livre; O braço de batimento deve manter-se em extensão durante o movimento de trás para a frente; A zona de contacto com a bola é a palma da mão (mão rígida e dedos fechados); |

3.6 - Apresentação de Resultados

No quadro a seguir podem ser apreciados os resultados obtidos com a nossa análise. Para cada instrumento é fornecida a nossa apreciação em relação a cada um dos indicadores previamente definidos.

| Instrumentos Critérios | Instrumento 1 | Instrumento 2 | Instrumento 3 | Instrumento 4 |
|---------------------------|---|--|--|---|
| Validade | Divisão por níveis, apresentados em escala. Indicadores referem a situação de prova, a ação motora e o critério de sucesso. Este último, quase sempre associado a uma dimensão tática. Prevê apreciação em formas reduzidas de jogo. | Indicadores de observação representam uma divisão por gestos técnicos (e componentes críticas respetivas) e ações motoras demonstradas em situação de jogo, aparentemente com idêntico valor relativo. | Divisão por níveis, apresentados em escala. Cada nível composto por gestos técnicos e qualidade da sua execução assinalada quer com componentes críticas quer com associação à sua dimensão tática. Aparente apreciação em situações de exercício e em situação de jogo. | Divisão por gestos técnicos, cuja apreciação qualitativa conduz à decisão de situar em nível. Para cada gesto técnico, definição de componentes críticas a considerar na apreciação. |
| Fiabilidade | Especificação das situações de prova. Enunciado inequívoco do sucesso nas ações selecionadas. Não definição de sucesso no conjunto do nível (sucesso em todos os indicadores constituintes do nível?). Enunciado de cada nível não se confunde e representa uma escala de complexidade crescente. | Sem indicação de situações de prova. Enunciado inequívoco do sucesso nas ações selecionadas (com exceção de <i>organiza o ataque: passa e vai atacar</i>). A escala utilizada prevê a agregação das apreciações nas distintas ações, tornando ambígua uma apreciação global (<i>quem só faz passe e serviço situa-se no 2 ou 3?</i>); há definição ambígua da qualificação de alguns graus da escala (por exemplo, <i>valores e índices de execução demasiado baixos</i>). | Sem indicação de situações de prova. Enunciado inequívoco do sucesso nas ações selecionadas. Nem sempre há exclusividade (entre níveis) na qualificação do sucesso das ações (por exemplo, na <i>manchete</i>). Incerteza na definição de sucesso no conjunto do nível (sucesso em todos os indicadores constituintes do nível?). Não esclarece o significado de cada grau da escala. | Sem indicação de situações de prova. Enunciado inequívoco do sucesso nas ações selecionadas. Relativa clareza na distinção dos graus da escala, a formulação de cada um é ambígua quanto à apreciação do desempenho no momento de o situar num dos níveis (<i>executa com muitas dificuldades vs. executa cumprindo apenas com alguns critérios de êxito</i>) |
| Economia | Apresenta um total de 8 indicadores a avaliar e 2 alternativas de registo (no momento da observação direta). | Tem um total de 15 indicadores a avaliar e, para cada um, 5 alternativas de registo. | Apresenta um total de 11 indicadores a avaliar e, para cada um, 4 alternativas de registo. | Apresenta um total de 14 indicadores a avaliar e, para cada um, 3 alternativas de registo. |

Tabela 5 - Resultados obtidos da análise dos instrumentos

3.7 - Análise e discussão dos resultados

| | Pontos Fortes | Pontos Fracos |
|----------------------|--|--|
| Instrumento 1 | <p>É óbvio o esforço de redução e procura de representatividade do referente.</p> <p>Permite agrupar os alunos pelos 3 níveis (introdutório, elementar e avançado) e adequar o planejamento em função dos grupos de nível.</p> <p>Clareza da definição das situações de prova e estas basearem-se em jogos indo ao encontro da atividade referente - o jogo.</p> <p>Clareza e exatidão nos indicadores apresentados.</p> <p>Potencial pouco tempo despendido na observação direta – parte das decisões de avaliação (juízo em relação ao nível) podem ser tomadas <i>a posteriori</i>.</p> | <p>Questionável representatividade dos níveis enunciados no referente.</p> <p>Incerteza em relação ao que determina a colocação num determinado nível (demonstração de todas as competências inscritas nesse nível?)</p> |
| Instrumento 2 | <p>Clareza na especificação da maioria dos indicadores apresentados.</p> | <p>Não há indicação das situações de prova.</p> <p>Não existe ligação entre indicadores de observação e níveis do referente e, com a escala utilizada, entre resultados da avaliação e referente.</p> <p>Os critérios de avaliação não são objetivos, possibilitam diferentes interpretações, não sendo assim um instrumento fiável por favorecer a ambiguidade nos resultados da avaliação.</p> <p>Este último ponto também se vê afetado pelo número de itens para cada indicador e pela quantidade de graus que compõem a escala.</p> <p>Estes pontos não favorecem a economia na aplicação do instrumento.</p> |
| Instrumento 3 | <p>Operacionalização da avaliação por divisão em níveis de realização e respetiva diferenciação.</p> <p>Permite agrupar os alunos pelos 3 níveis (introdutório, elementar e avançado) e adequar o planejamento em função dos grupos de nível.</p> <p>Clareza na especificação da maioria dos indicadores apresentados.</p> | <p>Não há indicação das situações de prova em todos os indicadores, presumindo-se que a maioria é demonstrada em exercício-critério.</p> <p>Há perda de fiabilidade num dos indicadores cuja expressão é semelhante em 2 níveis distintos.</p> <p>Há ambiguidade na definição de cada grau da escala.</p> |
| Instrumento 4 | <p>Permite agrupar os alunos por níveis (introdutório, elementar e avançado).</p> <p>Clareza nos indicadores apresentados.</p> | <p>Não há indicação das situações de prova em qualquer dos indicadores.</p> <p>Avaliação incidente em ações motoras descontextualizadas da natureza da atividade referente – o jogo.</p> <p>Formulação ambígua dos graus da escala.</p> |

Tabela 6 – Análise e discussão dos resultados

3.8 - Apontamento conclusivo

O instrumento por nós utilizado no Estágio Pedagógico, como referido, induzido pelas opções tomadas pelo grupo disciplinar, corresponde ao instrumento quatro. Da aplicação deste instrumento retiramos para o futuro as óbvias necessidades de: maior economia ao nível da escala de observação e indicadores; definição mais coerente das situações de prova. Estas fragilidades foram o ponto de partida para a opção do núcleo de estágio reformular os instrumentos de avaliação sumativa, e para iniciar um processo de reflexão que redundou no tratamento e aprofundamento deste tema.

Apesar de todos os apontamentos críticos acima referidos, da análise destes instrumentos podemos concluir que todos permitem cumprir a função a que se destinam – caracterizar as possibilidades momentâneas de desempenho de alunos no início do processo de ensino do Voleibol, e daqui, fundamentar as pertinentes decisões de planeamento. Ainda assim, parece claro que nem todos são construídos segundo o mapa conceptual e metodológico preconizado pelo PNEF. Não é inteiramente possível afirmar que estes instrumentos correspondam a uma filosofia de desenvolvimento criterial da avaliação (um instrumento baseado em critérios pode ser a base para um posterior raciocínio de teor normativo), mas sim que estes instrumentos se enquadram no tipo criterial, e em alguns casos há uma preferência por definir autonomamente o que constitui os diferentes níveis de domínio da matéria.

Apenas podemos especular acerca da possibilidade de isto se dever ao facto de os seus autores colocarem em campo o conhecimento prévio das possibilidades de desenvolvimento dos alunos da sua escola, dando-se assim um fenómeno de impregnação das suas próprias concepções e convicções na definição dos conteúdos e formas de avaliação; ou de, consciente ou inconscientemente, fazerem desta tarefa um campo de expressão da sua autonomia profissional; ou ainda, de ser uma forma de cumprir a importante função da avaliação inicial sem ter de resolver os problemas de complexidade e clareza normalmente imputados ao PNEF.

Os Programas de Educação Física não são só importantes por serem a versão oficial da disciplina; neste caso, eles contêm um aspecto essencial do processo de avaliação: um referente. Um referente constitui o pano de fundo contra o qual os professores devem contrastar a realidade observada; para Hadji (1994) a questão parece ser clara, avaliar é ajuizar atribuindo valor a algo, e pretender que é possível “ajuizar atribuindo valor” sem uma referência é semelhante a pretender que seja possível ensinar prevendo tudo o que vai acontecer – podemos sempre fingir que as coisas se passam realmente assim, ainda que a realidade demonstre o contrário. Ora, neste caso, parece estar nas mãos do grupo de professores de cada escola que o PNEF tenha um valor meramente administrativo ou que, pelo contrário, ele funcione como o apoio para que foi concebido – como o referente a partir do qual se estrutura um *continuum* de desenvolvimento da aprendizagem da matéria alicerçado em fases de domínio (os níveis). Parece-nos que à falta de outro *continuum* (a ser criado pelo próprio grupo de professores de cada escola), há que aproveitar o já existente. Quando isto não se verifica, o resultado pode ser apreciado nos vestígios que constituem os instrumentos da nossa amostra – heterogeneidade entre os instrumentos, mas sobretudo uma utilidade frágil em metade deles pelos problemas de validade que implicam, na medida em que, provavelmente, ao foco da observação não corresponde um referente estruturado e consolidado (Hadji, 1994).

Da nossa análise ressalta ainda uma nítida interdependência dos seus indicadores de qualidade, que torna complexa a sua construção e nos devia estimular a basear a sua definição no debate em conjunto. Esta interdependência obriga-nos a ter de atender, em simultâneo, aos diferentes indicadores de qualidade e está patente, por exemplo, na evidência de que a economia do instrumento implica a seleção de indicadores de observação. Em nome da qualidade global do instrumento, isto só se consegue por um processo de redução do referente, combinado com a garantia da sua representatividade – no fundo, trata-se de procurar um equilíbrio entre as duas características, sabendo que, na medida em que o referente nem sempre é simples e interpretável de forma inequívoca, o equilíbrio resulta instável e normalmente é o resultado de um consenso precário a que chegam os

intervenientes na decisão. Fragilidades ao nível da economia (por exemplo, no número de decisões que pressupõe uma escala demasiado alargada e conjugada com um número excessivo de indicadores de observação) podem ter consequências ao nível da fiabilidade, e levar a juízos precipitados ou discrepâncias no modo de interpretar o sucesso/insucesso.

Esta questão da economia dos instrumentos de avaliação inicial é ainda importante na medida em que o reduzido tempo disponível para a Educação Física implica duas consequências: as aulas dedicadas à avaliação devem manter os critérios de qualidade de uma aula com qualquer outra função didática – isto faz com que seja, hoje em dia, inimaginável que tudo se subordine à intenção do professor fazer a avaliação; independentemente de se optar por uma avaliação inicial enquadrada num modelo de periodização por blocos ou por etapas, normalmente os professores disponibilizam uma aula para a concluir e, frequentemente, na realidade esta aula dura 35 minutos. Da análise produzida o panorama não é animador na medida em que, num posicionamento claramente subjetivo, pensamos que, a ter de os utilizar, dos instrumentos analisados apenas em relação ao primeiro poderíamos garantir aplicabilidade absoluta.

Outro ponto digno de realce tem a ver com a importância da definição das situações de prova, porque introduzem uma potencial variabilidade nas condições de demonstração de competências – sobretudo com alunos com menor adaptabilidade e domínio dos conteúdos, as circunstâncias de realização de determinada ação motora podem ser críticas. Dentro deste ponto pensamos que, no caso dos jogos coletivos, as situações de prova devem ser concordantes com a atividade referente - o jogo (no fundo, deve ser o que pretendemos ensinar e, nessa medida, é nessa situação que devemos incidir o diagnóstico). Mas no jogo não há duas situações que se repitam, o que dificulta a fiabilidade das observações; para atenuar isto podemos definir com cuidado o que observar para ser mais objetivo, reduzir o seu número e encontrar situações que mantenham os princípios elementares do jogo (cooperação e/ou oposição) mas de menor complexidade de modo que esta redução tenha reflexos na complexidade do próprio desempenho.

Por último, da nossa análise ressalta a existência de instrumentos que situam a definição do nível em que o aluno se coloca na escala de observação, e outros que fazem isto situando esta definição nos indicadores a observar. Pensamos que os primeiros ficam sujeitos à necessidade de fazer aquela definição (dos graus da escala) com grande rigor – o que dada a complexidade, irrepetibilidade e abrangência das ações, não é simples, e os segundos ficam sujeitos à subjetividade inerente ao processo de redução do referente que implica um esforço grande na garantia de representatividade daquele referente. Não havendo tipos-ideais, nem tendo nós a pretensão de os encontrar com este trabalho, pensamos ser já suficientemente importante a percepção das vantagens e desvantagens das formas existentes.

CONCLUSÃO

Fazendo um balanço final do Estágio Pedagógico, concluímos que este constituiu uma etapa importante no nosso desenvolvimento enquanto ser humano e das competências da profissão, que cumpriu a aspiração do processo de melhoria. O facto de já termos alguma experiência fez com que encarássemos o processo ensino-aprendizagem com alguma segurança. No entanto, a consciência de que a evolução é uma condição importante para a melhoria profissional, permitiu-nos demonstrar uma abertura e disponibilidade para a receção de informações e *feedback* importantes para todo o processo de formação. Assim, o auxílio dos professores orientadores e dos colegas do núcleo de estágio manifestaram-se essenciais para a formação pessoal. Concretamente em relação aos professores orientadores salientamos a sua atitude positiva, crítica e sempre construtiva na deteção das nossas fragilidades e fornecimento de pistas que possibilitassem a sua resolução, ao mesmo tempo, salientamos a sua abertura para as justificações por nós apresentadas resultando num balanço que nos proporcionou novos conhecimentos e opiniões mais ricas. Em suma, este Estágio Pedagógico possibilitou-nos uma oportunidade de questionar algumas certezas que afinal eram só aparentes. Igualmente fundamentais para o aprofundamento dos nossos conhecimentos foram, também, a formação inicial do Mestrado em Ensino e a pesquisa e trabalho individual que nos permitiram melhorar quer ao nível da intervenção quer ao nível do planeamento.

Reportando-nos às expectativas iniciais, consideramos que as estratégias desenvolvidas com vista à obtenção dos mesmos, permitiram realizar aprendizagens significativas para a melhoria profissional. A aquisição e reforço das aprendizagens ao nível da qualidade da organização da aula, da qualidade de *feedback* e da utilização do reforço, do controlo dinâmico e ativo como meio de motivação para a prática dos alunos permitiram que as aulas fossem mais atrativas, criando um clima positivo e que houvesse uma maior rentabilização do tempo útil disponível.

Ao nível da intervenção pedagógica podemos considerar que houve ganhos em relação a diversos aspetos: o correto posicionamento e acompanhamento da atividade que facilitou o processar de informação; a qualidade e pertinência de transmissão de *feedback* fornecidos atempadamente.

É fundamental salientar a importância de realizar a avaliação inicial no início do ano letivo, pois esta possibilita-nos determinar o nível de desempenho dos alunos, permitindo delinear estratégias educativas no processo ensino-aprendizagem e desenvolver ações de remediação ou recuperação de matérias.

De salientar a importância da reflexão, não só na elaboração e estruturação do plano, como também, após cada aula e cada avaliação. Permitindo-nos uma melhor tomada de decisão e reajustamentos na escolha de exercícios, adequando-os para um melhor desenvolvimento das aprendizagens dos alunos.

O âmbito das unidades curriculares do Mestrado em Ensino da Educação Física nos ensinos Básico e Secundário, foi de grande importância para o desenvolvimento, aprofundamento e atualização dos conhecimentos determinantes para o exercício da profissão. Os estudos elaborados permitiram desenvolver conceitos em diferentes áreas de desenvolvimento curricular, didático, avaliativo, sistemático e científico, essenciais para o desempenho da função.

O alargamento das práticas realizadas e a extensão dos seus conteúdos, possibilitaram um aumento e estrutura de conhecimentos no âmbito dos programas curriculares da disciplina, com repercussão inequívoca na componente didática da mesma e nos seus processos de avaliação. Este momento de formação em conjunto com a experiência educacional e profissional já adquirida, foi essencial para a realização do estágio pedagógico.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Adams, J.A. *Information Processing in Motor Control and Learning*. New York: Academic Press (1978). Cap. 11, p. 229-238: Theoretical Issues for Knowledge of Results.

Barreiros, J. (1992). *Aprendizagem Motora: Variabilidade das condições de prática e interferência contextual*. Lisboa: Edições FMH.

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

Carvalho, L. (1994). Avaliação das aprendizagens em Educação Física. *Boletim SPEF*. Lisboa: v.10, n.1, p. 135-151.

Crum, B. (1993). A crise de identidade da Educação Física: ensinar ou não ser, eis a questão. *Boletim SPEF*. Lisboa: n.º 7/8; p. 133-148.

Damas, M.& Ketele, J.-M. (1985). *Observar para avaliar*. Coimbra: Livraria Almedina.

De Ketele, J.-M. (1984). *Observar para educar: Observación y Evaluación en la Práctica Educativa*. p.8. Madrid: Editorial Visor.

Fernandes, D. (2011). Articulação da aprendizagem, da avaliação e do ensino: questões teóricas, práticas e metodológicas. In Alves, M. P.; Ketele, J.M. *Do Currículo à Avaliação, da Avaliação ao Currículo* p.131-142. Porto: Porto Editora.

Fullan, M. (2004). *Las fuerzas del cambio. La continuación*. Madrid: Akal.

Godinho, M.; Mendes, R.; Barreiros, J. (1995, mar./abr.). Informação de Retorno e Aprendizagem. *Horizonte*. Lisboa: v. 11, n. 66, p. 217-220,

García, C. M. (1997). A formação de professores: Novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In In António Nóvoa, *Os professores e a sua formação*. Lisboa: D. Quixote.

- Gómez, A. P. (1997). O pensamento prático do professor. In António Nóvoa, *Os professores e a sua formação*. Lisboa: D. Quixote.
- Hadji, C. (1994). *A avaliação – Regras do jogo*. Porto: Porto Editora.
- Hargreaves, A. (1992). Cultures of teaching: a focus for change. In A. Hargreaves, M. G. Fullan (ed.) *Understanding Teacher Development*. London: Cassell, pp. 216-240.
- Horvat, M.; Block, M. E.; Kelly, L. E. (2007). *Developmental and Adapted Physical Activity. Assessment*. Champaign: Human Kinetics.
- Januário, C. (1996). *Do pensamento do professor à sala de aula*. Coimbra: Almedina.
- Leite, C.& Fernandes, P. (2003). *A avaliação das aprendizagens dos alunos – Novos contextos, novas práticas*. Porto. Edições: ASA.
- Lucea, J. D. (2005). *La evaluación formativa como instrumento de aprendizagem en Educación Física*. Zaragoza: INDE Publicaciones.
- Maccario, B. (1982). *Théorie et Pratique de l'évaluation dans la pédagogie des activités physiques et sportives*. Paris: Vigot.
- Morgado, J. C. (2005) *Currículo e profissionalidade docente*. Porto: Porto Editora.
- Nóvoa, A. (1997). Formação de professores e profissão docente. In António Nóvoa, *Os professores e a sua formação*. Lisboa: D. Quixote.
- Perrenoud, P. (1993). *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação. Perspectivas sociológicas*. Lisboa: D. Quixote.
- Piéron, M. (1999). *Para una enseñanza eficaz de las actividades físico-deportivas*. Barcelona: Inde.
- Programa Nacional De Educação Física (2001). *Programas de Educação Física, 3.º Ciclo do Ensino Básico (Reajustamento)*. Lisboa: Ministério da Educação.

Rosado, A.& Colaço, C. (2002). Avaliação das Aprendizagens. In *Pedagogia do Desporto – Estudos 6*. Lisboa: FMH Edições – Ciências do Desporto, p. 21-40.

Sánchez, D. B. (1996). *Evaluar en Educación Física*. Barcelona: Inde.

Sanmartí, N. (2007). *10 ideas clave. Evaluar para aprender*. Barcelona: Editorial GRAÓ.

Siedentop, D. (1991). *Aprender a enseñar la Educación Física*. Barcelona: Inde.

Sobral, F.& Barreiros, M. L. (1980). *Fundamentos e técnicas de avaliação em educação física*. Lisboa: Universidade Técnica de Lisboa, Instituto Superior de Educação Física.

Stufflebeam, D.L.& Shinkfield, A.J. (1993). *Evaluación sistemática. Guía teórica y práctica*. Barcelona: Paidós/MEC.

Tardif, M. (2009). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.

OUTRAS REFERÊNCIAS

Silva, E.; Fachada, M.; Nobre, P. (2013). *Guia das Unidades Curriculares dos 3º e 4º semestres 2013-2014*. Universidade de Coimbra. Faculdade de Ciências do Desporto e da Educação Física.

ANEXOS

Anexo 1

Referencial de avaliação diagnóstica - Voleibol

| | |
|--|---|
| <p style="text-align: center;"><i>Nível introdutório</i></p> | <p>O aluno:</p> <p>3. Em situação de exercício, em grupos de quatro, com bola afável, coopera com os companheiros para manter a bola no ar (com a participação de todos os alunos do grupo), utilizando, consoante a trajectória da bola, o "passe", e a "manchete", com coordenação global e posicionando-se correcta e oportunamente, colocando a bola em trajectória descendente sobre o colega.</p> <p>4. Em situação de exercício, com a rede aproximadamente a 2 metros de altura e com bola afável:</p> <p>4.1. Serve por baixo, a uma distância de 3 a 4.5 metros da rede, colocando a bola, conforme a indicação prévia, na metade esquerda ou direita do meio campo oposto.</p> <p>4.2. Como receptor, parte atrás da linha de fundo para receber a bola, com as duas "mãos por cima" ou em manchete (de acordo com a trajectória da bola), posicionando-se correcta e oportunamente, de modo a imprimir à bola uma trajectória alta, agarrando-a de seguida com o mínimo deslocamento.</p> <p>5. Em concurso em grupos de quatro, num campo de dimensões reduzidas e bola afável, com dois jogadores de cada lado da rede (aproximadamente a 2.00m de altura) joga com os companheiros efectuando toques com as duas mãos por cima e/ou toques por baixo com os antebraços (em extensão), para manter a bola no ar, com número limitado de toques sucessivos de cada lado.</p> |
| <p style="text-align: center;"><i>Nível Elementar</i></p> | <p><i>O aluno:</i></p> <p>4. Em situação de jogo 4 x 4 num campo reduzido (12 m x 6 m), com a rede aproximadamente a 2,10 m/2,15 m de altura:</p> <p>4.1. Serve por baixo ou por cima (tipo ténis), colocando a bola numa zona de difícil recepção ou em profundidade.</p> <p>4.2. Recebe o serviço em manchete ou com as duas mãos por cima (de acordo com a trajectória da bola), posicionando-se correcta e oportunamente para direccionar a bola para cima e para a frente por forma a dar continuidade às acções da sua equipa.</p> <p>4.3. Na sequência da recepção do serviço, posiciona-se correcta e oportunamente para passar a bola a um companheiro em condições de este dar continuidade às acções ofensivas (segundo toque), ou receber/ enviar a bola, em passe colocado ou remate (em apoio), para o campo contrário (se tem condições vantajosas).</p> <p>4.4. <i>Na defesa</i>, e se é o jogador mais próximo da zona da queda da bola, posiciona-se para, de acordo com a sua trajectória, executar um passe alto ou manchete, favorecendo a continuidade das acções da sua equipa.</p> <p>5. Em situação de exercício no campo de Voleibol, com a rede colocada aproximadamente a 2,10 m/2,15 m de altura:</p> <p>5.1. Remata ao passe do companheiro, executando correctamente a estrutura rítmica da chamada e impulsionando-se para bater a bola no ponto mais alto do salto.</p> <p>5.2. Desloca-se e posiciona-se correctamente para defesa baixa do remate (em manchete).</p> <p>6. Realiza com correcção e oportunidade, no jogo e em exercícios critério, as técnicas de a) passe alto de frente, b) manchete, c) serviço por baixo, d) serviço por cima e e) remate em apoio, e, em situação de exercício, o f) passe alto de costas e g) remate com salto.</p> |