

FACULDADE DE CIÊNCIAS DO DESPORTO E EDUCAÇÃO FÍSICA

UNIVERSIDADE DE COIMBRA



DANIEL SÉRIO CARDOSO

RELATÓRIO FINAL DE ESTÁGIO PEDAGÓGICO

ANO LETIVO 2013/2014

COIMBRA

2014

DANIEL SÉRIO CARDOSO

Nº 2009109728

RELATÓRIO FINAL DE ESTÁGIO PEDAGÓGICO

ANO LETIVO 2013/2014

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

Orientadora: Professora Doutora Elsa Silva

COIMBRA

2014

Esta obra deve ser citada como:

Cardoso, D. (2014). Relatório Final de Estágio Ano Letivo 2013/2014. Dissertação de mestrado, Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra, Coimbra, Portugal.

Eu Daniel Sérgio Cardoso, aluno nº 2009109728 do Mestrado de Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário da Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra, venho por este meio declarar por minha honra que este Relatório Final de Estágio constitui um documento original da minha autoria, não se inscrevendo, por isso, no definido na alínea do artigo 30º do Regulamento Pedagógico da Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra

AGRADECIMENTOS

Quem contribui para a concretização dos nossos sonhos merece mais do que um simples “obrigado”. Não existe uma palavra que exprima o sentimento de gratidão, que sentimos, por todos os que contribuem para a consecução de uma etapa importante, assim, posso apenas agradecer humildemente todo o apoio e colaboração.

Aos meus pais, pela dedicação e esforço em garantir a realização dos meus sonhos, por serem um exemplo de humildade e me darem o carinho que me fez crescer e ser a cada dia melhor, sem eles nada faria sentido. Aos meus irmãos e às minhas pequenas sobrinhas pela felicidade que sempre me fazem sentir. Aos meus amigos de sempre, pelas risadas e bons momentos que partilhámos ao longo deste percurso.

Ao Professor António Miranda, pela orientação exemplar, a crítica construtiva, a disponibilidade e amizade com que me privilegiou. Um muito obrigado por me mostrar que sou capaz de mais e melhor. O seu exemplo será para sempre uma referência.

Aos meus colegas de Estágio pela partilha de conhecimentos, pela companhia e o apoio que sempre demonstraram.

A toda a comunidade escolar da Escola Secundária de Avelar Brotero por me fazerem sentir em “casa”.

A toda a comunidade docente da Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra, em especial à professora Elsa Silva por toda a compreensão e conhecimentos transmitidos.

Muito Obrigado a Todos.

**“Aprender sem pensar é esforço em vão,
pensar sem nada aprender é nocivo.”**

Confúcio

RESUMO

O fim do Estágio Pedagógico, representa o culminar de mais uma etapa na formação individual e profissional de um futuro docente, em que todas as aprendizagens realizadas e, conhecimentos adquiridos permitem aumentar as competências necessárias para o desenvolvimento de uma prática pedagógica mais eficaz na área da Educação Física através do contato direto com uma realidade de ensino. O presente relatório representa o resultado da intervenção pedagógica e respetiva reflexão realizada na Escola Secundária de Avelar Brotero, em Coimbra, numa turma pertencente ao 10º ano de escolaridade. Assume-se então como um requisito para a conclusão do Estágio Pedagógico e, conseqüentemente, uma meta da nossa formação, que nos permitirá terminar o segundo ciclo de estudos, obtendo o grau de Mestre em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário. Este documento está estruturado em três partes distintas, a primeira explanando a contextualização da prática desenvolvida, a segunda efetuando uma análise reflexiva sobre a prática pedagógica e por fim a terceira parte correspondente ao aprofundamento de um tema/problema contextualizado com a intervenção pedagógica em Educação Física. O tema selecionado intitula-se “A Reflexão como Catalisador da Aprendizagem do Estagiário” e permitiu efetuar um enquadramento da temática da Reflexão, com o intuito de perceber, como esta promove aprendizagens no estagiário e neste caso específico na nossa experiência pessoal.

Palavras-Chave: Educação Física; Estágio Pedagógico; Intervenção Pedagógica; Modelos Construtivistas; Processo de Ensino-Aprendizagem; Reflexão.

ABSTRACT

The end of teacher training is the culmination of another stage in individual and professional training of a future teacher in which all learning achieved and acquired skills can develop the abilities necessary for the development of more effective pedagogical practice in the area of Physical Education through direct contact with the reality of teaching. This report is the result of the educational intervention and respective deliberation held in the Secondary School Avelar Brotero in Coimbra, to a class belonging to the 10th grade. Then it is assumed as a requirement for completion of the Teacher Training and hence a goal of our training, which will enable us to complete the second cycle of studies, obtaining the degree of Master of Teaching Physical Education in Primary and Secondary Education. This document is structured into three distinct parts, the first explaining the context of established practice, the second performing a reflective analysis of teaching practice and finally the third part corresponding to the development of a topic / problem, contextualized with pedagogical intervention in Physical Education . The selected subject is entitled "Reflection as a Catalyst for Learning Apprentice" and allowed to place a basis to the subject of reflection in order to understand, as this promotes learning in the intern and in this particular case in our personal experience.

Keywords: Physical Education; Teacher Training; Pedagogical Intervention; Constructivist Models; Teaching-Learning Process; Reflection.

ÍNDICE

AGRADECIMENTOS	IV
RESUMO.....	VI
ABSTRACT	VII
INTRODUÇÃO	11
CAPÍTULO I	12
ESTÁGIO PEDAGÓGICO: CONTEXTUALIZAÇÃO DA PRÁTICA DESENVOLVIDA	12
1. Expetativas Iniciais.....	12
2. Plano de Formação Inicial.....	13
3. Considerações Relativas às Condições Locais e Relação Educativa	14
3.1 A Escola Secundária de Avelar Brotero	14
3.2 Considerações sobre a Comunidade Educativa da Escola Secundária de Avelar Brotero	15
CAPÍTULO II	16
ESTÁGIO PEDAGÓGICO: ANÁLISE REFLEXIVA DA PRÁTICA PEDAGÓGICA....	16
4. ATIVIDADES DESENVOLVIDAS NO ÂMBITO DO ESTÁGIO PEDAGÓGICO .	17
4.1. Planeamento.....	18
4.1.1. Plano Anual	19
4.1.2. Unidades Didáticas	21
4.1.3. Planos de Aula.....	25
4.2. Intervenção Pedagógica	27
4.2.2. Dimensão Gestão	31
4.2.3. Dimensão Clima/Disciplina	32
4.2.4. Decisões de Ajustamento	33
4.3. Avaliação	35
4.3.1. Avaliação Diagnóstica.....	36
4.3.2. Avaliação Formativa	37
4.3.3. Avaliação Sumativa	38
4.3.4. Auto e Heteroavaliação.....	40
4.3.5. Parâmetros e Critérios de Avaliação.....	40
5. ATITUDE ÉTICO-PROFISSIONAL	41
6. O PROFESSOR ESTAGIÁRIO E O COMPROMISSO COM O ENSINO.....	42

7. JUSTIFICAÇÃO DAS OPÇÕES TOMADAS	43
7.1. Inovação das Práticas Pedagógicas	44
7.1.2. Inovação das Práticas Pedagógicas - Estratégias de Ensino	45
8. DIFICULDADES E NECESSIDADES DE FORMAÇÃO	49
9. QUESTÕES DILEMÁTICAS.....	50
10. IMPACTO DO ESTÁGIO NA REALIDADE DO CONTEXTO ESCOLAR E NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS.....	52
CAPÍTULO III	54
APROFUNDAMENTO DE UM TEMA PROBLEMA: A REFLEXÃO COMO CATALISADOR DA APRENDIZAGEM DO ESTAGIÁRIO	54
11. INTRODUÇÃO	54
12. O CONCEITO DE REFLEXÃO.....	55
12.1. A Autonomia como Condição da Reflexão.....	57
13. A SUPERVISÃO PEDAGÓGICA E O DESENVOLVIMENTO DO PENSAMENTO REFLEXIVO	58
13.1. Os Modelos de Supervisão – Considerações sobre o Estágio Pedagógico Realizado na Escola Secundária de Avelar Brotero no Ano Letivo 2013/2014.....	60
13.1.2. Estratégias para o Desenvolvimento da Capacidade Reflexiva.....	62
14. O PENSAMENTO REFLEXIVO E A REALIDADE DO ESTÁGIO PEDAGÓGICO	63
15. CONCLUSÃO.....	66
16. BIBLIOGRAFIA	67
16.1. WEBGRAFIA.....	72
17. ANEXOS	73

ÍNDICE DOS ANEXOS

Anexo I: Exemplo Cronograma das Intenções Pedagógicas Reservadas ao Ano Letivo 2013/2014.....	74
Anexo II: Exemplo Ficha de Avaliação Inicial.....	75
Anexo III: Excerto de um Plano de Aula.....	76
Anexo IV: Critérios de Avaliação.....	81

INTRODUÇÃO

O Estágio Pedagógico é o momento mais marcante no desenvolvimento do professor estagiário, implica um conjunto de novas vivências e desafios que possibilitam um desenvolvimento de um grande número de competências direcionadas ao ensino.

Acerca da pertinência e validade do Estágio Pedagógico enquanto momento formador por excelência na transição de aprendiz para professor, vários autores elaboram considerações, referenciamos uma em especial. Piéron (1996) salienta que o estágio é um momento de excelência, de formação e de Reflexão e que corresponde a uma etapa fundamental na formação profissional dos professores.

Finalizado o Estágio Pedagógico, e face a toda a diversidade de situações com que nos deparámos, podemos afirmar que experienciámos um vasto conjunto de sentimentos, desde a incerteza, à satisfação, de que nos encontramos a desempenhar algo que sempre idealizámos.

Considerando que só existe intencionalidade educativa, se se verificar um processo de reflexão, planeamento e avaliação, que nos permita adequar a nossa Prática Pedagógica ao contexto em que nos encontramos inseridos, o presente relatório procura ser mais que um simples relato. Pretendemos que este documento caracterize a nossa atividade enquanto estagiários, e que se baseie numa reflexão aprofundada e caraterizante, de todo o trabalho desenvolvido, bem como as aprendizagens realizadas durante o ano letivo de 2013/2014, na Escola Secundária de Avelar Brotero em Coimbra junto da turma do 10^o1E.

Este período de aprendizagem foi rico em tantos aspetos que se torna uma árdua tarefa referenciá-los a todos, assim, estruturamos este relatório, dividindo-o em três capítulos distintos. O primeiro capítulo corresponde à contextualização da prática desenvolvida, onde, se apresentam as condições que caraterizam a nossa experiência prática. O segundo capítulo corresponde a uma análise reflexiva da prática pedagógica, onde de forma objetiva analisamos toda a experiência por nós vivenciada, no planeamento, realização e avaliação do ensino e por último o terceiro capítulo, que diz respeito ao aprofundamento de um tema neste caso “A Reflexão como Catalisador da Aprendizagem do Estagiário”. Este tema será desenvolvido

tendo por base a bibliografia disponível contextualizando-a com a nossa experiência pessoal, não retirando conclusões, pretende ser uma ferramenta que consciencialize os seus leitores, para a importância deste processo no desenvolvimento dos docentes em início de carreira e também ao longo da mesma.

CAPÍTULO I

ESTÁGIO PEDAGÓGICO: CONTEXTUALIZAÇÃO DA PRÁTICA DESENVOLVIDA

1. Expetativas Iniciais

Ao iniciarmos esta etapa a motivação era elevada. Este era um ano de lutas, conquistas e certamente algumas adversidades, mas a vontade de atingir a afirmação como profissionais fazia com que acordássemos todas as manhãs com uma grande determinação.

O gosto pela Educação Física acompanha-nos há muito tempo e dessa forma víamos o Estágio Pedagógico como o ponto de partida para o cumprimento dos nossos objetivos pessoais e profissionais.

O Estágio Pedagógico, surge como um momento fundamental, enquanto processo de transição do aluno para professor, é a ocasião em que colocamos um pé fora da nossa zona de conforto. As expetativas em torno deste processo eram na sua totalidade positivas. Esta etapa era considerada como fundamental para a consolidação das aprendizagens, realizadas ao longo dos anos de formação. Pela primeira vez ia-mos lecionar numa escola tendo perante nós um conjunto de alunos sob a nossa responsabilidade o que era tanto de intimidante como de aliciante.

Consciencializados de que este era um ano de muito trabalho, e que um grande número de aspetos se iria alterar nas nossas vidas, estava presente a convicção de que iríamos demonstrar todo o nosso valor enquanto profissionais competentes.

Este novo desafio, era a oportunidade de pela primeira vez sentirmos o que é ser um professor, e formar indivíduos para o futuro. Para que este objetivo se concretizasse era porém essencial existir uma capacidade de integração social e

profissional. Partindo do princípio que existia uma falta de experiência da nossa parte, era necessário, “Sentir o apoio de um grupo”, esta era a base para que existisse uma motivação extra.

Era nossa expectativa que ao longo deste período nos sentíssemos envolvidos num bom ambiente de trabalho, em que a palavra de ordem fosse a superação e a entreaajuda. Acreditamos que apenas sentindo contentamento ao realizarmos a nossa atividade, poderíamos desempenhar as nossas funções com o rigor e profissionalismo que nos era exigido, nas palavras de Confúcio “Escolhe um trabalho de que gostes e não terás que trabalhar um dia da tua vida”.

Relativamente à transmissão de conhecimentos e ao funcionamento da disciplina, era indispensável criar uma harmonia e uma simbiose com os nossos alunos, considerando estes pressupostos como insubstituíveis na obtenção de resultados.

Era o nosso objetivo, alcançar o ponto final deste estágio pedagógico, com a sensação de “trabalho cumprido”, incrementando valiosos conhecimentos, ao nosso reportório, em todas as grandes dimensões do ensino (planeamento, intervenção pedagógica e a avaliação).

Era a expectativa do desconhecido que no final nos iria fazer crescer e evoluir em novas aprendizagens, seria essa a recompensa, a nossa afirmação como profissionais, sentindo no final o orgulho do dever cumprido.

2. Plano de Formação Inicial

De acordo com Costa (1996), o planeamento da formação constitui-se pela tomada de um conjunto de decisões que define a natureza dos diferentes momentos de atividade para a satisfação das necessidades de formação e permite estabelecer a sequência de desenvolvimento da sua implementação. A elaboração do Plano de Formação Individual (PFI) revelou-se essencial tanto como ponto de partida do processo como guia durante o mesmo.

Este documento representou os objetivos, as tarefas a realizar, as principais dificuldades e as metas que nos propusemos alcançar. O plano de formação individual surge como um documento de formato aberto pois à medida que o processo de estágio decorre novas dificuldades e objetivos se apresentam.

A identificação das nossas principais dificuldades numa fase inicial do Estágio Pedagógico assim como os objetivos que pretendemos alcançar no final do mesmo, apresenta características auto-avaliativas que nos consciencializa do rumo que devemos tomar.

Os objectivos traçados relacionam-se com as diferentes dimensões da prática pedagógica tais como a instrução, a gestão, o clima/disciplina, as decisões de ajustamento, processo de avaliação, a formação pessoal, construção da identidade profissional, conhecimento da escola, contextualização dos conhecimentos com a prática e desenvolvimento da prática reflexiva.

Tabela 1. Fragilidades e objetivos de formação

Fragilidades	Objetivos
Dificuldade na deteção dos erros.	Definir objetivos mais concretos para as aulas, facilitando a observação da performance dos alunos
Emissão de <i>Feedbacks</i> .	Antever possíveis <i>feedbacks</i> para cada tarefa planeada.
Pouca utilização do questionamento.	Antever questões adequadas ao contexto da turma.

3. Considerações Relativas às Condições Locais e Relação Educativa

3.1 A Escola Secundária de Avelar Brotero

A Escola Secundária de Avelar Brotero localiza-se no concelho de Coimbra, na freguesia de Santo António dos Olivais mais concretamente na Rua General Humberto Delgado. É uma escola privilegiada a nível geográfico ocupando uma posição centralizada da zona urbana da cidade com pontos de interesse na sua periferia.

Criada originalmente como Escola de Desenho Industrial em 1884 pelo Ministro António Augusto de Aguiar foi sendo marco importante do ensino nacional sofrendo inúmeras alterações ao longo das décadas.

No presente a Escola Secundária de Avelar Brotero oferece condições de excelência colocando à disposição da comunidade educativa cursos científico-humanísticos e profissionais.

Caracterizando a escola relativamente aos seus espaços físicos, esta é constituída por um conjunto de blocos interligados entre si, que para além de salas de aulas oferecem um combinado de infra-estruturas modernizadas nomeadamente: oficinas, uma biblioteca e um conjunto de espaços destinados à prática desportiva e ensino da Educação Física.

Descrevendo de forma pormenorizada os espaços que a escola oferece para a leccionação da disciplina de Educação Física, podemos referir a existência de um pavilhão polidesportivo, uma sala de ginástica, dois campos exteriores e uma pista de atletismo com uma caixa de areia. Para além dos espaços dentro do recinto da escola, os alunos têm a possibilidade, de frequentar aulas de natação no complexo Olímpico de Piscinas de Coimbra situado nas imediações da escola.

3.2 Considerações sobre a Comunidade Educativa da Escola Secundária de Avelar Brotero

O apoio de um grupo é essencial no desenvolvimento do estagiário. Um dos fatores que se determina condicionante ou potenciador da evolução do mesmo é a relação com os colegas que, segundo Lopes (2001), é uma das fontes de mal-estar nos professores, sendo o seu carácter determinante no clima social da escola.

O núcleo de estágio em que nos encontramos inseridos contribuiu de forma irrefutável à nossa evolução. Foram realizadas dezenas de observações de aulas assim como reuniões com todos os elementos deste grupo. Estes são sem dúvida o conjunto de indivíduos que mais contribuíram na nossa evolução. A relação de amizade sempre orientada pelo rigor da nossa atividade, permitiu em todas as ocasiões partilhas significativas de conhecimentos, assim como, um apoio essencial na consecução do Estágio Pedagógico.

Mantivemos uma relação amistosa com toda a comunidade educativa, porém os professores do grupo disciplinar de Educação Física foram os que mais contataram connosco, mantendo sempre uma total disponibilidade e um clima de trabalho agradável. Devemos a todos eles uma boa parte da nossa evolução, e

acreditamos que não seria possível num clima austero e sem os conhecimentos valiosos que gentilmente partilharam.

Resta falar de possivelmente o maior catalisador da nossa aprendizagem, os alunos. Zabalza (1992) diz-nos que “dos alunos interessa-nos conhecer as suas características e experiências a nível de *background* cultural, de aprendizagem e nível de desenvolvimento, as suas formas básicas de adaptação à escola (aos estudos, aos companheiros, às exigências escolares e aos professores)”. Este foi o nosso objetivo no primeiro contato com os alunos utilizando um questionário biográfico recolhemos informações indispensáveis à adequação do planeamento de ensino. A caracterização realizada, baseou-se, no levantamento de dados relativamente ao historial cultural e social, ao núcleo familiar, ao estado clínico, a hábitos quotidianos que se consideram importantes à disciplina de Educação Física, à condição clínica, a hábitos desportivos e às expectativas para a disciplina.

CAPÍTULO II

ESTÁGIO PEDAGÓGICO: ANÁLISE REFLEXIVA DA PRÁTICA PEDAGÓGICA

O ano letivo de 2013/2014, garantiu-nos a oportunidade de conferir se o conhecimento adquirido ao longo de vários anos de formação, é o adequado para que seja possível realizar uma prática pedagógica, apropriada aos desafios que se apresentam.

Para Alarcão (1996), um professor é uma pessoa capaz de tomar decisões face ao processo de ensino-aprendizagem, encaminhando-o para um melhor rendimento educativo. Para que essas decisões sejam tomadas de forma consciente, contextualizada, e mantendo o seu valor pedagógico, é necessário que exista uma elevada qualificação profissional de todos os intervenientes neste processo.

O Estágio Pedagógico surge então como o momento da verdade, caracterizado pela dificuldade que a este se encontra inerente, é necessário uma

entrega total da nossa parte, garantindo o sucesso desta fase tão importante no nosso desenvolvimento profissional.

Conscientes do árduo percurso que realizámos até à realização deste relatório final, é necessário refletir sobre a prática efetuada, e concretizar no papel a experiência a que fomos sujeitos. Desde o início deste percurso que mantivemos uma preocupação constante em garantir o cumprimento dos objetivos preconizados com a qualidade e eficácia que se exige de um professor. Foi esta vontade que permitiu desenvolver de forma progressiva, uma atitude reflexiva, fornecendo-nos as ferramentas necessárias ao desenvolvimento e aperfeiçoamento das práticas pedagógicas, com vista à melhoria das aprendizagens dos alunos.

Devemos partilhar o nosso conhecimento, aprendendo com cada decisão, daí a importância da narrativa que será desenvolvida de seguida, onde de forma objetiva será exposta um pouco da realidade que é ser um professor estagiário de Educação Física e concretamente na Escola Secundária de Avelar Brotero.

4. ATIVIDADES DESENVOLVIDAS NO ÂMBITO DO ESTÁGIO PEDAGÓGICO

Foi no desenrolar das atividades desenvolvidas que aperfeiçoámos todas as competências próprias à função docente. Com esforço e dedicação, fomos desenvolvendo o nosso estágio pedagógico, sustentando e justificando todas as tarefas por nós realizadas, numa perspetiva da pesquisa intensiva e numa atitude direcionada ao rigor, que progressivamente se estabeleceram como aprendizagens reais que em muito nos enriqueceram. Contudo a nossa inexperiência originou uma série de dificuldades que se traduziram numa fase inicial de Estágio complexa a nível psicológico. Porém foi o sentimento de insatisfação que sentíamos, que nos permitiu consciencializar que este não era o caminho que nos permitiria alcançar o sucesso. Concluímos que era necessário reformular as nossas ideologias e descortinar novos horizontes para que em vez de um sentimento de desilusão sentíssemos a alegria que é ser professor.

Motivados pelas críticas que nos foram apontadas, compreendemos que foram estas que nos permitiram evoluir. Consideramos este um dos momentos mais marcantes do nosso estágio, onde nos consciencializámos que muito havia a aprender, e que, nos deveríamos concentrar em superar tão inexoráveis críticas.

Quando nos dedicamos a algo de forma absoluta os resultados começam a surgir. Toda a nossa prática passou a ter um rigor fundamentado por referências válidas, a pesquisa passou a ser uma forte aliada e a reflexão sobre a nossa prestação uma constante, assim, conscientes da ligação existente entre todas as atividades de ensino-aprendizagem, dedica-mos os próximos pontos deste relatório à apresentação de uma análise objetiva e refletida ao nosso desempenho nas vertentes de planeamento, realização, avaliação e atitude ético-profissional.

4.1. Planeamento

Bento (2003), define planeamento como “uma reflexão pormenorizada acerca da duração e do controlo do processo de ensino numa determinada disciplina”. Planear é sem dúvida um utensílio essencial na organização das aulas de todo e qualquer professor.

A palavra “reflexão”, associa-se a todos os procedimentos envolventes ao planeamento, e é neste pressuposto que desenvolvemos todas as atividades que a este se encontram inerentes.

Segundo Graça (2001) “compreender o planeamento do professor é, do ponto de vista psicológico, compreender como o professor transforma e interpreta conhecimento, formula intenções e atua em função desse conhecimento e dessas intenções”, é esta “transformação” do conhecimento que fornece características únicas a cada planeamento do ensino.

Desta forma e como ponto de partida do nosso planeamento, criámos seguindo as orientações do nosso orientador um cronograma (Anexo I) constituído pelas intenções pedagógicas reservadas a este ano letivo. Este documento permitiu-nos usufruir de uma visão globalizante do que desejávamos concretizar nas nossas aulas.

A importância de realizar um documento com estas características, recai na necessidade de antever a prática docente nomeadamente: o espaço reservado às aulas, que condiciona a execução de determinadas modalidades e nos delega na tarefa de selecionar as estratégias que potenciem a sua utilização; os momentos de avaliação, garantindo a criação atempada de ferramentas contextualizadas que possibilitem o cumprimento com rigor deste processo.

Ainda neste planeamento, consideramos essencial, prever os estilos de ensino predominantes em cada aula, antecipando os que melhor se adequam a cada fase de uma unidade didática e respetivo período do ano letivo concretizando-se numa progressiva autonomia e reciprocidade do ensino. A criação de autonomia nos alunos, para além de uma das premissas do Programa Nacional de Educação Física, é também um objetivo de caráter pessoal. Por fim é importante planear as principais capacidades motoras a desenvolver, estabelecendo assim um plano de exercitação que vá ao encontro dos objetivos preconizados.

Este documento representa o início do nosso Estágio Pedagógico, sendo uma ferramenta de grande utilidade, que, funcionou como guia orientador nos nossos primeiros momentos enquanto docentes de Educação Física. Porém é importante referir-nos a este, como apenas um esboço da real prática, dado a flexibilidade atribuída ao planeamento em consequência da imprevisibilidade do processo de ensino.

Como qualquer esboço, progressivamente tornou-se o retrato das nossas intenções pedagógicas, tendo sofrido as alterações que se revelaram necessárias adequando-o em cada dia às necessidades dos nossos alunos, assim como ao incremento dos nossos conhecimentos que acabam por criar metas mais ambiciosas relativamente às que estipulámos numa fase inicial do estágio.

4.1.1. Plano Anual

No arranque do nosso processo como professores Estagiários, despontou a necessidade de criar para além de um planeamento generalizado e de características somente orientadoras, um documento, que admitisse adequar a planificação às características do meio envolvente e à especificidade de cada aluno, o Plano Anual.

Bento (2003), refere que, “a elaboração do plano anual constitui o primeiro passo do planeamento e preparação do ensino e traduz, sobretudo, uma compreensão e domínio aprofundado dos objetivos de desenvolvimento da personalidade, bem como reflexões e noções acerca da organização correspondente do ensino no decurso de um ano letivo” e acrescenta que este documento “é um plano de perspetiva global que procura situar e concretizar o programa de ensino local e nas pessoas envolvidas”.

Quando o plano anual é elaborado, é de extrema importância que o professor de Educação Física tenha conhecimento do conteúdo de todos os documentos que influenciam o seu planeamento tais como o Programa Nacional de Educação Física, a planificação a longo prazo para as turmas de um ano de escolaridade, o regulamento interno da escola, o regimento da Área Curricular de Educação Física e o mapa de rotação de espaços do parque desportivo escolar.

Seguindo os princípios referidos anteriormente, surge a primeira situação em que o planeamento pedagógico se relaciona com o contexto específico da escola, da turma e de todos os intervenientes do processo de ensino-aprendizagem.

Para a consecução deste documento começámos por realizar uma análise aprofundada das características da turma do 10^oE, utilizando para este fim uma ficha de registo biográfico. Esta ficha, construída pelo núcleo de estágio foi aplicada na aula de apresentação da disciplina, e com os dados recolhidos, desenvolvemos um estudo descritivo da informação recolhida.

Consideramos que a recolha dos dados biográficos dos alunos auxilia de forma determinante a eleição das melhores estratégias de ensino e conteúdos mais ajustados às características específicas da turma e dos alunos em particular. De uma forma mais abrangente aceitamos que ao fazer-se este tipo de estudo, estaremos na posse de informação que permitirá uma intervenção pedagógica de maior qualidade, na conjectura que conhecendo os nossos alunos podemos organizar um planeamento que vá ao encontro, por um lado, das suas necessidades, e por outro, do que os motiva, promovendo um dos nossos grandes objetivos, o ensino individualizado e inclusivo.

Pretende-se que um plano anual seja rigoroso em termos didáticos e exequível, daí a importância de conhecermos os nossos alunos não apenas numa perspetiva motora mas também psicossocial preconizando assim os objetivos que poderão ser cumpridos tendo em consideração as suas limitações ou potencialidades.

A seleção das matérias para o 10^o ano de escolaridade e a forma como são abordadas são da responsabilidade do grupo disciplinar de Educação Física. Desta forma selecionámos, tendo em conta para além do contexto específico da turma, uma intenção em prol de um crescente desenvolvimento das crianças, numa perspetiva multifacetada do ensino, não nos limitando à exposição dos conteúdos mas sim o crescimento social e psicomotor dos mesmos.

A Escola Secundária de Avelar Brotero, utiliza um modelo de periodização do ensino por blocos com rotação do espaço em ciclos de seis semanas traduzindo-se num total de doze aulas com a duração de 100 minutos cada, no caso específico do 10º ano de escolaridade. Considerando a periodicidade, foi-nos solicitado que rentabilizássemos ao máximo cada unidade didática, sendo este um dos pontos ao qual se dedicou maior reflexão no que ao planeamento anual diz respeito.

A manutenção de elevados índices de empenho, atenção e motivação revela-se uma tarefa de elevada complexidade, exigindo, uma cuidada escolha de estratégias e a determinação de objetivos ambiciosos e aliciantes ainda que realistas. Este foi um grande incentivo ao nosso desenvolvimento enquanto estagiários, pois, a cada aula sentíamos-nos determinados a afastarmo-nos cada vez mais da nossa zona de conforto, condição essencial para que a cada dia fosse possível uma evolução das nossas capacidades de docência.

O objetivo deste planeamento é criar orientações concretas que devemos seguir ao longo de todo o ano letivo com o objetivo de promover e desenvolver um conjunto de aprendizagens comuns nos alunos que se concretizem no desenvolvimento a nível dos domínios cognitivo, psicomotor e sócio-afetivo.

O documento em questão, implica um conjunto de decisões importantes que devem ser refletidas e tomadas ainda numa fase precoce de todo o ano letivo, o que coloca uma série de dificuldades, visto a nossa falta de experiência. Assim mantivemos presente na sua realização a criação de diferentes caminhos adequados às características de cada aluno para que as aprendizagens fossem bem-sucedidas, planificando as aulas de uma forma coerente com profundidade pedagógica.

4.1.2. Unidades Didáticas

As unidades didáticas para além de um elemento indispensável ao planeamento do professor surgem como “unidades fundamentais e integrais do processo pedagógico e apresentam aos professores e alunos, etapas claras e bem distintas de ensino aprendizagem” (Bento, 2003).

O mesmo autor afirma ainda que, para que se promovam aprendizagens significativas e situações que motivem os alunos é necessário explorar toda a criatividade do professor.

Surge então um momento chave em todo o processo de planejamento do ensino, onde a nossa capacidade criativa é posta à prova. A criação de unidades didáticas contextualizadas, que definam etapas claras do ensino e contemplem objetivos viáveis e aliantes está bem clara na literatura e esteve sempre presente aquando da sua respetiva construção. Contudo desde que iniciámos a nossa prática pedagógica, que nos deparámos com um conjunto de especificidades que impossibilitam uma leitura globalizante de tão importante ferramenta didática.

Seguindo os valiosos conselhos do nosso orientador, consciencializámo-nos, que uma unidade didática é um documento que para além de auxiliar o nosso domínio da matéria deve focar-se na busca por estratégias que o permita pôr em prática, com, o intuito de provocar aprendizagens reais nos alunos.

Januário (1984), refere cinco etapas que os professores devem ter em conta na construção de uma unidade didática:

- a) Formulação de objetivos comportamentais terminais;
- b) Estruturação de conteúdos;
- c) Mobilização e disposição dos recursos;
- d) Momentos de Avaliação;
- e) Estratégia Geral;

Considerando estas etapas, achamos importante afluor sobre cada uma. Na formulação de objetivos terminais existiu preocupação constante no estudo da caracterização realizada à turma, e respetiva avaliação diagnóstica concretizada no início de cada bloco de matéria.

Sendo que era utilizado um modelo de periodização das matérias por blocos que se traduz no caso específico da turma do 10º1E em doze aulas perfazendo um total de 1200 minutos, revelou-se uma árdua tarefa selecionar objetivos adequados a cada grupo de nível, que sejam apropriados aos recursos temporais disponíveis.

Os objetivos estabelecidos, para além do desenvolvimento psicossocial e técnico/tático, tiveram grande incidência na criação de alunos pensantes, reflexivos e progressivamente autónomos. Estrutturámos conteúdos, assentes numa lógica de complexidade crescente, garantindo que numa primeira fase, os alunos são sujeitos a processos cognitivos simplificados, ou seja, que as tarefas provocam nos alunos um número reduzido de decisões, levando a que foquem toda a sua atenção nos objetivos definidos e se concretizem numa aprendizagem real dos aspetos funcionais da modalidade em questão.

É importante que nem o professor nem os alunos se afastem dos objetivos preconizados, ou de outra forma todo o processo perderá a sua verdadeira essência, criando, uma barreira à interiorização da matéria. Esta lógica de complexidade crescente associada de igual modo às tarefas e conteúdos específicos da modalidade que vão sendo apresentados em cada aula foi permitindo uma gestão mais eficaz das aprendizagens dos alunos.

A nossa preocupação foi sempre numa ótica de rentabilização das práticas pedagógicas, nunca caindo no erro de focalizar a transmissão da matéria apenas para o cumprimento do preconizado, mas garantir que os nossos alunos aprendem, cada um ao seu ritmo. É importante ter bem ciente a premissa, de que o planeamento é flexível, não apenas, no incremento de metas e objetivos mas também à sua supressão caso se revele necessário. Mantendo esta postura garantimos que os alunos aprendem e que não sujeitos apenas a “palestras” repletas de informação que acabará por desaparecer tão rapidamente como foi apresentada.

A mobilização dos recursos materiais e espaciais disponíveis foi tida em consideração. Numa primeira fase do planeamento a longo prazo do ano letivo, distribuímos as unidades didáticas pelos espaços que melhor se adequavam às características de cada modalidade. De seguida, foi necessário colocar toda a nossa criatividade à disposição do ensino. Com turmas cada vez mais numerosas, vemos uma vez mais a responsabilidade do professor aumentar de forma a garantir um ensino eficaz e inclusivo.

Ao longo deste ano letivo, aprendemos, que com alguma imaginação e esforço o material não limita a função docente, e que podemos com dedicação desenvolver soluções para a maioria dos entraves que encontramos.

Outro aspeto que devemos considerar é a dimensão da avaliação. Para tornar uma unidade didática eficaz, as decisões tomadas pelo professor devem fundamentar-se em informações realistas e concretas do processo de ensino-aprendizagem, utilizámos para este fim as três funções da avaliação (Diagnóstica; Formativa e Sumativa), recorrendo às orientações instituídas a nível macro pelo Programa Nacional de Educação Física e a nível meso pelas orientações do grupo disciplinar de Educação Física.

Como forma de obter uma avaliação rigorosa utilizámos tanto num momento inicial como final, instrumentos baseados nos mesmos critérios com uma perspetiva

de complexidade crescente (Anexo II). A avaliação formativa foi preconizada tendo em conta momentos pontuais e formais de registo de dados, funcionando como um dos principais reguladores do processo de ensino. Um dos aspetos que destacamos, foi a preocupação destinada à inclusão dos nossos alunos em todo o processo de avaliação, acordando com eles numa fase inicial da unidade didática, os critérios destinados à mesma, fornecendo-lhes a possibilidade de definirem as suas próprias metas e aumentando o grau de envolvimento na disciplina. Salientamos a antevisão de momentos de auto-avaliação, destinados a promover a reflexão dos alunos sobre o seu próprio desempenho, num momento inicial, intermédio e final. É curioso como o simples fato de os alunos se sentirem detentores da responsabilidade de exercerem a função de avaliadores do seu desempenho, se revela um processo tão enriquecedor a nível do sentido de responsabilidade. A capacidade de “leitura” de desempenhos no início do ano letivo, manifesta-se completamente distinta da observada no final, uma vez que os alunos se demonstram muito mais rigorosos na sua avaliação, sendo para nós gratificante fazer parte dessa evolução.

Sentimos a necessidade de referir um dos componentes de uma unidade didática que consideramos de mais difícil execução, e que marcou, o nosso percurso, a criação de estratégias pedagógicas.

Siedentop (1998) afirma que o que distingue as estratégias de ensino é a sua adequação a um contexto particular, satisfazendo as necessidades desse mesmo contexto. Um dos grandes alvos da nossa reflexão foi o adequar das estratégias a cada indivíduo, a cada nível de desempenho e à turma em geral. Entramos num dilema que depende de um numeroso conjunto de fatores (materiais, temporais, espaciais, humanos). Desenvolvemos desde o início do Estágio Pedagógico o cuidado de após definirmos os conteúdos e todos os processos já referidos, voltar a desfragmentar cada um deles, criando uma imagem mental da sua consecução e todas as possíveis falhas. Este foi um processo contínuo que apoiado na observação de cada aula, se tornou uma constante do nosso desenvolvimento, uma vez que permitia, uma reestruturação das nossas escolhas cada vez mais aperfeiçoada.

O trabalho em equipa nas inúmeras reuniões do núcleo de Estágio, permitiu que construíssemos unidades didáticas, que se revelaram muito produtivas e bem estruturadas.

4.1.3. Planos de Aula

Para Bento (2003) “a aula é o verdadeiro ponto de convergência do pensamento e da ação do professor.” Este foi o documento que necessitou mais tempo e dedicação, considerando que todos os restantes convergem neste momento, a aula.

O plano de aula foi debatido nas primeiras reuniões do núcleo de Estágio, logo concluímos que a sua construção era muito mais complexa do que simplesmente apresentar uma sequência de tarefas e objetivos. Construímos este documento não apenas como um guia para a aula, mas sim, um objeto de estudo fundamental ao processo de desenvolvimento do Estagiário.

É o plano de aula que sendo realizado com base nas unidades didáticas pode ser explorado até ao mais ínfimo pormenor, e são esses detalhes que nos fazem crescer enquanto professores. Este documento apropriasse de uma plasticidade característica, dado que é moldável e passível de se readaptar a qualquer momento, à resposta dos alunos às tarefas e estratégias. Para isso é essencial que cada professor seja capaz de estabelecer objetivos bem concretos, estabelecendo critérios de êxito que permitam uma observação realista e se concretize caso necessário em decisões de ajustamento ou replaneamento que vão ao encontro das necessidades dos alunos.

Graça (2009), refere que este documento deve ser interpretado como um livro de apoio e não com uma bíblia, e é nessa perspetiva que sempre o elaborámos, nunca sentindo a necessidade de o cumprir de uma forma integral

Como podemos verificar no exemplo (Anexo III), o plano de aula assume uma estrutura que permite a sua utilização por qualquer professor, começando pelo cabeçalho que detém informações essenciais à aula como sendo a identificação da unidade didática, a hora da aula, o nº previsto de alunos, o local, a duração, a função didática, os recursos materiais, os conteúdos a abordar, os objetivos gerais e específicos, os estilos de ensino privilegiados e por fim o sumário da aula. Recorrendo apenas ao cabeçalho o professor pode ter uma noção geral da configuração da aula.

Numa segunda parte do documento, são apresentados os elementos mais específicos que dizem respeito à sessão, como sendo a planificação do tempo (total e parcial), das tarefas e situações de aprendizagem com a respetiva previsão dos

feedbacks, a organização e desenvolvimento das tarefas e por fim os objetivos comportamentais e componentes críticas.

Bento (2003), refere que qualquer sessão de ensino racionalmente organizada é estruturada em três partes: a parte inicial, a parte fundamental e a parte final, cada uma cumprindo o seu objetivo ou função, dessa forma em cada aula reservávamos o seu início para a instrução e questionamento sobre as matérias assim como os comportamentos a evidenciar na mesma, dando reforço positivo sempre que a aula anterior o justificava ou mencionando os aspetos a melhorar.

Nunca descurámos que a função do professor não é apenas exigir comportamentos, mas sim, auxiliar os alunos a refletirem sobre eles consciencializando-se das vantagens de uma boa conduta. Não existem alunos que nasceram mal comportados, simplesmente foram mal orientados e cabe-nos a nós a “segunda família” auxiliá-los a voltar aos trilhos do sucesso.

Na parte fundamental da aula, apresentávamos os exercícios principais da aula com os seus respetivos objetivos e na parte final para além de exercícios que permitem o retorno do corpo a níveis de repouso, reforçava-mos o questionamento realizado ao longo de toda a sessão, retirando as ilações imprescindíveis ao planeamento da aula seguinte.

Este documento foi sem dúvida o que fez “correr mais tinta” ao longo de todo o estágio e revela-se complexo resumir todo esse processo, porém devemos deixar bem assente que foram todas as críticas, repreensões, questões e sugestões que nos fizeram criar um documento que consideramos muito completo e notoriamente refletido.

Realizámos em cada plano, uma justificação das opções tomadas, fundamentada e que não se limitava a descrever tarefas mas sim a justificar a sua escolha. Para esta atividade confrontávamos o nosso pensamento com a bibliografia existente, conseguimos desta forma desenvolver, de forma qualitativa as nossas competências. A alteração do nosso rigor assim como o aumento dos nossos conhecimentos é facilmente identificável lendo, um dos nossos primeiros planos de aula e comparar com o nível que atingimos no final deste processo. Esta é apenas uma das várias evidências de um árduo processo mas que se mostrou proveitoso na nossa (re)construção dos saberes profissionais.

4.2. Intervenção Pedagógica

Após a concretização de toda a fase de planeamento, é necessário colocar as intenções pré-estabelecidas em prática ou seja a realização das nossas intenções. Quina (2009), refere o processo de ensino-aprendizagem como algo intencional, coerente e sistemático.

Neste processo de ensino aprendizagem, Siedentop (1983) refere quatro dimensões (Instrução, Gestão, Clima e disciplina) que deverão estar presentes e interligadas sendo complementares no desenvolvimento do processo de ensino aprendizagem.

4.2.1. Dimensão Instrução

Segundo Aranha (2007), a instrução compreende as intervenções do professor relativamente ao conteúdo de ensino e à forma de realizar a tarefa, o exercício ou atividade. Para a sua consecução recorreremos a várias ferramentas essenciais sendo estas a preleção, questionamento, feedback e a demonstração.

Siedentop (1998), refere que os professores de Educação Física dedicam entre 10% a 50% do tempo de aula em instrução, revela-se então a necessidade acrescida de contrariar esta evidência. Piéron (1996), propõe uma série de objetivos com o intuito de melhorar a participação dos alunos nas atividades assim como a qualidade da interação destes com o professor. Os objetivos propostos são: o aumento da frequência de feedback fornecido aos alunos, aumento das interações positivas reduzindo as negativas e reduzir os episódios de observação em que não existe interação ou intervenção do professor.

Após o exposto anteriormente devemos focar a nossa reflexão nas estratégias e orientações seguidas ao longo do nosso estágio, analisando em primeiro lugar a preleção. Esta ocorreu, predominantemente, no início e final de cada aula. Apercebemo-nos rapidamente que cada professor tem um “jeito” próprio de comunicar assim como cada aluno tem facilidade ou por outro lado dificuldade em compreender determinado tipo de linguagem. Este foi o primeiro entrave que encontramos relativamente à dimensão instrução. Para contrariar este obstáculo, tentámos numa primeira fase entender, qual o tipo de linguagem que melhor correspondia a esta turma, identificando os alunos que revelam menor capacidade

de compreensão e garantindo estratégias que facilitassem a mesma. Adequar o discurso ao tipo de aluno revela-se essencial e a partir do momento em que compreendemos como comunicar com a turma, as melhorias dos alunos foram significativas.

A informação que consta da preleção inicial da aula focava a apresentação dos conteúdos e objetivos da mesma, promovendo uma interligação com a aula anterior. É necessário potenciar a realização de cada dimensão da aula, assim, desde o primeiro contato com os elementos da turma, foram introduzidas regras com o objetivo de criar rotinas que facilitassem tanto os momentos de preleção como o normal desenrolar da aula.

A definição de regras chave, como a disposição dos alunos nos períodos de instrução, ou sinalética específica garante ganhos significativos de tempo reservado à exercitação.

Em forma de conclusão, a preleção reservada à turma do 10^o1E teve uma abordagem crescente no que diz respeito à sua complexidade, começando com instruções focando aspetos básicos chegando a momentos em que se “exigia” a utilização de terminologia específica, promovendo assim o desenvolvimento cognitivo e conhecimento das modalidades por parte dos alunos.

Consideramos fundamental que os alunos compreendam a Educação Física como um todo, que envolve, para além do conhecimento das modalidades o conhecimento da biomecânica dos movimentos, miologia, artrologia e pressupostos funcionais da atividade física. Pretendemos inculcar nos nossos alunos uma preocupação na utilização de terminologia específica.

Direcionando a narrativa para o questionamento, foi sugerido no início do estágio pedagógico pelo Professor António Miranda a utilização de modelos construtivistas nas nossas aulas nomeadamente o modelo dos *Teaching Games for Understanding*, Bunker & Thorpe (1982) e o Modelo da Educação Desportiva, Siedentop (1994).

Ambos os modelos anteriormente referidos entendem o aluno como um ser pensante, desta forma essa capacidade reflexiva deve ser estimulada promovendo aprendizagens significativas e duradouras. Desenvolver capacidades que permitissem realizar um questionamento direcionado aos nossos objetivos e adequado ao nível cognitivo do aluno, foi um dos grandes desafios com que nos deparámos e um dos mais aliciantes. Apoiados de um estilo de ensino

predominantemente por tarefa e descoberta guiada, realizámos questionamento em função do que considerávamos significativo dirigido de forma individual ou a grupos de alunos, adequando a informação às capacidades cognitivas do aluno.

Esta ferramenta revelou-se fundamental, numa melhoria das aprendizagens dos alunos.

Não sendo possível referir todas as estratégias utilizadas, é importante, que se mencione as que considerámos mais uteis no decorrer das nossas aulas. Principalmente como auxílio à compreensão tática dos jogos desportivos coletivos, promovemos regras que consistiam em que os alunos quando requerido pelo professor suspendessem a sua atividade mantendo-se no mesmo local, esta situação permitia a realização de questionamento direcionado individualmente, ao grupo ou a uma equipa, com o intuito de corrigir determinado problema de leitura tática que ocorra. Numa outra perspetiva, recriar determinadas situações práticas que vão ao encontro dos erros identificados, concretiza-se num momento ideal para a realização de questionamento focando principalmente questões convergentes e de valor. A adequação da complexidade da terminologia às características do aluno é essencial ou este nunca compreenderá o objetivo pretendido.

Carreiro da Costa (1995) descreve o *feedback* pedagógico como o “conjunto de intervenções verbais e/ou não verbais emitidas pelo professor reagindo à prestação motora dos alunos com o objetivo de avaliar, descrever e/ou corrigir a prestação assim como de os interrogar sobre o que fizeram e como o fizeram”.

Desta forma o *feedback* é uma ferramenta fundamental, ao serviço do docente, e foi alvo de grande reflexão ao longo de todo o estágio pedagógico. Existiu sempre uma preocupação em fornecer uma grande quantidade de *feedback* de forma equitativa, diversificado e com valor pedagógico.

Facultar informação ajustada e apropriada à resolução dos problemas dos alunos não é uma tarefa fácil, assim desenvolvemos algumas estratégias que facilitavam todo este processo. Como já referimos anteriormente, construímos o plano de aula numa perspetiva bastante descritiva, prevendo a informação de retorno que tenderia a ser mais necessária à aula. Adicionando ao referido anteriormente, definimos sempre objetivos claros de ações que pretendíamos ver a ocorrer. Cingimo-nos a um número reduzido de objetivos, e mante-los bem claros, facilita a observação da aula, assim, como permite um estudo prévio de possíveis

soluções para situações específicas, possibilitando desta forma enriquecer o conteúdo de cada *feedback* fornecido à turma.

O reforço positivo foi sempre tido como o mais importante em detrimento do negativo, garantindo um aumento da motivação e autoconfiança da turma. Uma dificuldade bastante evidente numa fase inicial do estágio remete ao fecho do ciclo de *feedback*. Um professor não é onnipresente, e não se torna possível auxiliar todos os alunos em simultâneo, esta afirmação mostra que devemos sempre ajudar um aluno ou grupo de cada vez garantindo que a informação cumpre a sua missão ou seja fechar o ciclo de *feedback*, pois de outra forma, acabamos por perder o controlo da aula e a eficácia do ensino.

Por fim resta salientar o fato que sempre fizemos prevalecer o *feedback* interrogativo, promovendo o estilo de ensino por descoberta guiada, dado que acreditamos ser a forma mais eficaz de garantir aprendizagens duradouras apesar de por vezes “demorar” o processo. Este é mais um dilema com que nos deparamos, pois, se por um lado promovemos aprendizagens mais realistas nos nossos alunos que se manterão interiorizadas de forma significativa, por outro, uma vez que este é um processo mais demorado, podemos não cumprir todas as metas definidas no Programa Nacional de Educação Física.

Na apresentação dos conteúdos recorreremos de forma frequente à demonstração, para que os alunos visualizassem a tarefa ou movimento requerido, facilitando o seu entendimento do mesmo. A demonstração, para além das utilidades já referidas noutros pontos deste relatório, permite ganhos significativos de tempo de exercitação. Para tornar esta ferramenta eficaz procurámos colocar sempre os alunos de modo a visualizarem o modelo de forma clara e do mesmo ângulo. Utilizámos elementos da turma como modelo e quando necessário procedemos nós próprios à demonstração executando a tarefa ou movimento de forma lenta e terminando com execuções à velocidade normal.

Da mesma forma que os alunos revelam formas distintas de compreender a linguagem, também realizarão as tarefas na sua perspetiva, assim devemos garantir que é criada uma imagem concreta e contextualizada aos objetivos pretendidos.

4.2.2. Dimensão Gestão

Siedentop (1983) afirma que “a gestão eficaz de uma aula consiste num comportamento do professor que produza elevados índices de envolvimento dos alunos nas atividades da aula, um número reduzido de comportamentos dos alunos que interfiram com o trabalho do professor, ou de outros alunos, e um uso eficaz do tempo de aula”.

Acima de tudo um professor é um líder, e essa postura, deve ser afirmada sempre, apoiada é claro, com decisões refletidas e ajustadas ao processo de ensino. Nesta perspetiva fomos sempre muito rigorosos no que diz respeito a regras e criação de hábitos, acreditamos que antes de sermos um “amigo” do aluno devemos ser um educador e manter uma postura, em que não impondo o controlo, sejamos aceites como líderes e alvo de respeito.

Se um professor conseguir conquistar este apreço, será meio caminho andado para o sucesso, não apenas de uma unidade didática, mas, de todo o ano letivo. Assim, mantendo esta postura, fomos desenvolvendo rotinas e regras que facilitaram a organização das aulas e conseqüentemente um aumento do tempo de empenhamento motor das mesmas. Deixámos de fazer chamada na grande maioria das aulas, realizando-a apenas esporadicamente como forma de demonstrar aos alunos que mantemos o controlo da assiduidade e pontualidade. A sinalética, a disposição dos alunos, os sinais sonoros e muitos outros foram acordados com os alunos e aprimorados a cada aula permitindo uma fluidez na comunicação professor-alunos.

Como já foi referido, utilizámos um modelo de plano de aula muito descritivo, prevendo em cada tarefa os possíveis entraves que esta poderia causar e selecionando estratégias para o contrariar. A organização das tarefas de aula é um aspeto essencial, de forma a tornar os períodos de transição o mais curto possível, aumentando assim o tempo reservado à aprendizagem. Podemos dizer que fomos bem-sucedidos neste aspeto, pois para além da observação dos elementos do núcleo de Estágio, fomos sujeitos à avaliação externa, de alguns colegas do primeiro ano de Mestrado, que realizaram um estudo sobre o tempo de empenhamento motor dos alunos, e segundo as suas conclusões o tempo prático das nossas aulas encontra-se acima da média avançada pela literatura.

Devemos a potencialização do tempo útil de aula, ao fato de ser utilizado um ensino com base no jogo e nas tarefas associadas ao mesmo. O uso da competição incute na aula grandes índices motivacionais especialmente se apoiado numa grande incidência de reforço positivo. A utilização de algumas diretrizes associadas ao Modelo de Educação Desportiva, Siedentop (1994), promove uma crescente autogestão dos alunos e sua responsabilização, permitindo uma enorme fluidez tanto nas transições, como nas situações em que procedemos ao fornecimento de *feedback* pedagógico.

Concluindo, a utilização de um planeamento bastante descritivo, criando uma imagem mental do decorrer da aula, e prevendo possíveis entraves ou comportamentos desviantes com base no conhecimento que se detém da turma, permite uma gestão muito apropriada, reservando tempo precioso para as aprendizagens dos alunos.

4.2.3. Dimensão Clima/Disciplina

Siedentop (1983) afirma que “mais do que intervir sobre o comportamento inapropriado, é preciso desenvolver os tipos de comportamentos adequados e prevenir os distúrbios. Seguindo a lógica anteriormente referida, um professor não deve ser bom a “reprender” mas sim a realizar um planeamento das suas aulas que torne os comportamentos de desvio praticamente nulos.

Os alunos devem sentir prazer em estar na aula. Marques (2004) afirma “a experiência de um bom clima contribui para a satisfação pessoal, para o empenhamento nas atividades prescritas pelo professor e para a maturação emocional dos alunos.”. Assim se garantirmos aulas condicentes com os objetivos dos nossos alunos, o processo de ensino-aprendizagem será potenciado.

A dimensão clima, depende diretamente de interações pessoais, e desta forma a conduta do professor deve ser cuidada e refletida, devemos manter a consciência, que por vezes não podemos ser demasiado brandos com os jovens alunos. Como já mencionámos anteriormente, mantivemos uma postura bastante rígida no início do ano, e de uma forma progressiva aproximámo-nos dos alunos, sempre que nos apercebíamos do seu crescimento pessoal assim como o respeito pelo professor e colegas.

Compreendemos que a pedagogia deve ser a base de todas as nossas decisões, o respeito pela dignidade humana e aceitar cada aluno independentemente das suas características é algo que deve estar bem assente nas intenções dos professores.

Face ao que declaramos anteriormente, tentámos manter uma relação baseada no diálogo, não repreendendo mas sim conversando e compreendendo, os motivos que originam determinados comportamentos desviantes. Mostrar aos alunos o que fazem mal e apelar a uma alteração desses comportamentos é mais eficaz que qualquer repreensão e permite-nos alcançar o respeito dos nossos alunos, o que se concretiza em aulas muito mais rentáveis e promotoras de aprendizagens realistas e duradouras assim como um crescimento psicossocial dos nossos jovens pupilos.

Concluindo, podemos afirmar que o clima de aula assim como os aspetos disciplinares nunca foram preocupantes. Contudo existiu uma grande evolução dos alunos ao longo do ano letivo, mostrando progressivamente mais empenho e dedicação, alcançando um desempenho muitas vezes superior às nossas expectativas. Fizemos sempre questão de demonstrar de forma efusiva o nosso apreço, acreditando que este foi um dos grandes impulsionadores do crescimento, responsabilização e autogestão do nosso conjunto de alunos.

4.2.4. Decisões de Ajustamento

Tomar decisões com base no que é observado é uma tarefa que origina alguns problemas. Em primeiro lugar devemos distinguir os tipos de decisões que podem ser tomadas, Januário (1996) classifica-as como: antes da interação; durante a interação; após a aula.

No que diz respeito às decisões antes da interação, já as referimos várias vezes, sendo que sempre lhes dedicamos grande atenção no planeamento da aula, das unidades didáticas e do ano letivo como um todo. No final de cada aula procedíamos sempre a uma análise da mesma em reuniões com todo o núcleo de estágio, estas eram sessões, onde esmiuçávamos qualquer pormenor relevante da aula, chegando sempre a possíveis soluções ou simplesmente a tópicos para uma posterior reflexão.

Todos os momentos associados a uma decisão de ajustamento são importantes, contudo, existe um momento crucial que permite potenciar em muito o processo de ensino-aprendizagem, falamos claro das decisões durante a interação. As dificuldades associadas à deteção do erro, são muitas vezes referenciadas como uma das principais dificuldades dos estagiários, este foi talvez um dos processos mais demorados a nível de evolução, e continua, e continuará sempre a ser alvo de grande reflexão.

Durante uma aula surgem imprevistos e a diferença entre uma aula bem estruturada, rica do ponto de vista pedagógico, para uma aula “inútil” do ponto de vista das aprendizagens, está à distância de uma decisão. Para facilitar este difícil processo, devemos prever no planeamento da aula possíveis erros associados aos objetivos que estabelecemos, e dessa forma proceder a uma pesquisa extensiva de soluções, que possam auxiliar os nossos alunos. Realizando esta preparação será consideravelmente mais fácil identificar, e solucionar os problemas, visto que o nosso repertório de saberes permitirá uma rápida intervenção, ajustando ou alterando a tarefa, ou simplesmente modificando a incidência e conteúdo do *feedback*.

Os modelos construtivistas são constantemente referenciados, um em especial, o modelo dos *Teaching Games for Understanding* de Bunker & Thorpe (1982). Numa primeira fase por sugestão do nosso orientador e posteriormente por objetivo pessoal, decidimos incidir as nossas aulas maioritariamente neste modelo, chegando rapidamente à conclusão que existe uma dificuldade acrescida na utilização de modelos que se centram no pensamento reflexivo do aluno.

Definir objetivos concretos, criar tarefas aliciantes e motivantes não é o mais custoso nesta aplicação de conteúdos. Identificar erros e rapidamente intervir com ajustamentos que permitam guiar os alunos aos objetivos pretendidos, este é o verdadeiro desafio.

Consideramos as decisões de ajustamento tomadas ao longo de todo o ano letivo não como apropriadas, pois nem sempre o foram, mas, como tentativas pensadas e apoiadas num estudo aprofundado da bibliografia existente assim como da nossa visão do ensino.

4.3. Avaliação

Na avaliação realizada à turma do 10^o1E ao longo de todo o ano letivo 2013/2014, não nos limitámos ao ato de classificar, mantivemos desde sempre, uma atitude crítica e renovadora tendo o seu cerne no aluno como indivíduo com características próprias e não como apenas um número numa grelha.

Concebemos uma ideologia referente à avaliação, como uma ferramenta indispensável à nossa evolução, e, ao desempenho das nossas atividades com a eficácia requerida. Como forma de “materializarmos” todo este processo, direcionámo-lo aos três domínios avançados por Bento (1998) sendo estes: cognitivo, sócio afetivo e psicomotor.

Segundo (Cronbach (1963) e Stufflebeam (1977) citado por Januário (1988)), “avaliação é o processo de conceber, obter e fornecer elementos e informações úteis para a tomada de decisões educacionais, com o fim de melhorar a sua eficácia”. A avaliação, e todo o seu processo, assume um papel regulador da nossa atividade, dado que, recorrendo a este, podemos recolher informação acerca do processo de ensino-aprendizagem e desta forma manter todo o planeamento ajustado às especificidades da nossa turma. Recorremos então a finalidades distintas da avaliação (diagnóstica; formativa; sumativa, heteroavaliação e autoavaliação), como momentos indispensáveis à prática pedagógica.

Importante será referir que o tema da avaliação foi debatido inúmeras vezes, tanto por questões relacionadas com a sua aplicação, assim como, de que forma podemos obter dados rigorosos e contextualizados. As questões relacionadas com a avaliação originam grande controvérsia. Apesar do nosso conhecimento relativo às suas finalidades e utilização, quando inseridos no contexto prático do ensino, surgem problemas inesperados não previstos na literatura e que se tornam em dilemas para o professor na hora de avaliar. Como podemos avaliar os diversos níveis de performance numa turma? Os objetivos mesmo que adequados a cada nível permitem uma avaliação justa? Devemos avaliar processo ou os resultados?

Estas são apenas alguns exemplos dos dilemas que surgem, e que o professor deve resolver, tendo em conta o seu contexto e não apenas o que se encontra escrito ou planeado.

4.3.1. Avaliação Diagnóstica

Bloom (1975) refere como objetivo da avaliação diagnóstica determinar os conhecimentos iniciais dos alunos, utilizando-os, para realizar adaptações aos programas educativos que se demonstrem necessárias, encaminhando os alunos para futuras aprendizagens.

Esta avaliação tem como finalidade obter informações sobre conhecimentos, aptidões e interesses dos nossos alunos, em relação, à disponibilidade motora e cognitiva destes perante a modalidade abordada. Os dados recolhidos permitiam reajustamento dos objectivos comportamentais terminais estabelecidos. Realizando o levantamento do nível performativo dos alunos, possibilita a seleção coerente e adequada ao contexto das estratégias de ensino-aprendizagem a utilizar.

Na primeira aula de cada unidade didáctica procedemos à avaliação dos nossos alunos no domínio psico-motor, através de observação direta da execução das ações técnico-táticas em situação de jogo reduzido/formal ou exercício critério, relativamente aos conteúdos seleccionados. A ferramenta utilizada concretiza-se numa ficha normatizada em consonância com os objetivos estabelecidos pelo grupo disciplinar de educação física da Escola Secundária de Avelar Brotero. Os resultados obtidos permitem determinar o contexto relativo à performance dos alunos, identificando as maiores lacunas, comparativamente aos diversos conteúdos definidos. Desta forma, identificámos os elementos da turma que respetivamente pertencem ao nível introdutório, elementar ou avançado, nas respetivas unidades didáticas.

O fato de realizarmos a avaliação diagnóstica no início de cada unidade didáctica, permite uma avaliação mais precisa, pois é efectuada num momento específico e contextualizado às aulas subsequentes. Esta estratégia de avaliação tem conta as possíveis aprendizagens ou conhecimentos que os alunos possam ter adquirido no contato prévio com outras matérias ou mesmo decorrentes do currículo formal (desporto escolar), currículo oculto ou do currículo paralelo, no qual poderão ter algum transfere para a modalidade em questão, evitando assim que ocorram desperdícios nas aprendizagens e que a classificação do nível individual seja desajustada.

Consideramos fundamental manter o nível atribuído a cada aluno como temporário, pois é necessário observar continuamente todos os elementos da turma, verificando e ajustando o nível em que cada um se encontra.

Cortesão (2002), “adverte para a necessidade de considerar o nível inicial de aprendizagem temporário, porque os dados fornecidos pela avaliação diagnóstica, não podem ser tomados como um “rótulo” que se “cola” para sempre ao aluno, mas sim como um conjunto de indicações que caracterizam o nível a partir do qual o aluno e o professor, em conjunto, consigam um progresso na aprendizagem”.

É com base nas palavras de Cortesão (2002), que concluímos este ponto do nosso relatório. Verificámos ao longo de todo o estágio pedagógico que as vantagens da avaliação diagnóstica são imensas, mas, colocam uma situação de risco quando não realizada de uma forma correta. Estamos conscientes de que a criação de “rótulos” é uma realidade e que devemos desenvolver a capacidade de avaliar de forma objetiva e rigorosa sem nunca prever resultados. Devemos regular todo o processo, com recolha de dados e nunca com ideias pré-concebidas. A equidade da avaliação é um processo que deve ser alvo de reflexão constante. Inconscientemente, verificámos várias vezes a nossa avaliação ser influenciada pela imagem inicial que criámos de alguns alunos. “Este aluno é muito empenhado e com um reportório motor extenso” por vezes foi difícil deixarmos estes rótulos que criámos e realizar uma avaliação inicial rigorosa, sem prever ou enviesar dados.

Temos a noção que por vezes fomos tentados a beneficiar ou catalogar alunos, esta dificuldade foi desaparecendo ao longo do tempo e neste momento somos capazes de nos distanciar de sentimentos/sensações e focarmo-nos na objetividade da avaliação inicial.

4.3.2. Avaliação Formativa

Ribeiro (1999), afirma que, “a avaliação formativa pretende determinar a posição do aluno ao longo de uma unidade de ensino, no sentido de identificar dificuldades e lhes dar solução”. Concluímos com a afirmação anterior que a função formativa da avaliação é um processo contínuo e sistemático, ou seja, funciona como o principal regulador do processo de ensino-aprendizagem.

Consideramos todo o processo de avaliação formativa e respetiva reflexão sobre os dados recolhidos como um enorme contributo para a melhoria do processo

de ensino aprendizagem e no nosso caso específico como estímulo indissociável da nossa evolução profissional. Todas as atividades associadas ao processo de ensino-aprendizagem se encontram interligadas dependendo uma das outras, de igual modo, todas as funções da avaliação se relacionam e culminam num objetivo comum, avaliar o desempenho dos alunos, ajustando todo o processo como catalisador do sucesso. Concretizámos o processo de avaliação formativa numa perspetiva contínua, realizando recolha de dados em todas as aulas recorrendo à observação direta do desempenho dos alunos tendo sempre como guia os objetivos estabelecidos para a aula. Contudo, verificámos que para garantir um processo de avaliação rigoroso são necessários momentos de avaliação formativa de caráter formal. Criámos para este fim ferramentas de fácil preenchimento tendo por base os objetivos concretos estabelecidos para cada unidade didática.

Refletindo sobre todo este processo entendemos a regulação do planeamento como uma necessidade, e o único meio de atingir um ensino de qualidade. Percebemos que o planeamento inicial de uma unidade didática funciona como um guia e que devemos manter uma atitude crítica ao nosso desempenho assim como o dos nossos alunos. Não interessa sumariar matéria, se esta, não for interiorizada. Somos nós, os professores, que temos o dever de regular o ensino adaptando as nossas estratégias aos diversos entraves que sempre iremos enfrentar. Não existe uma “receita” infalível que permita obter resultados, o que é necessário, é manter uma mente aberta e procurar aprimorar constantemente a nossa intervenção pedagógica. O estágio pedagógico mostrou que para que possamos avaliar os nossos alunos com rigor, é necessário que se mantenha um espírito autocrítico pois ao contrário do que pensávamos ao iniciar este percurso a grande maioria das causas de insucesso derivam da atividade do professor e não da existência de “maus alunos”.

4.3.3. Avaliação Sumativa

Ribeiro (1990) afirma que “a avaliação sumativa procede a um balanço de resultados no final de um segmento de ensino-aprendizagem, acrescentando novos dados aos recolhidos pela avaliação formativa e contribuindo para uma apreciação mais equilibrada do trabalho realizado”. Esta função da avaliação procede a um balanço de resultados, ou seja é um culminar de um processo, em que,

completamos os dados recolhidos ao longo de um bloco de matéria e os traduzimos numa classificação final.

A avaliação sumativa da turma do 10^o1E foi realizada no final de cada unidade didática, sendo sempre reservadas as últimas duas aulas da mesma para este fim. Como forma de garantir uma visualização realista do processo evolutivo dos alunos, utilizámos como ferramenta de registo, um instrumento baseado nos critérios utilizados na avaliação inicial, numa logica crescente da sua complexidade. As tarefas utilizadas numa fase inicial da unidade didática não devem diferir em demasia das utilizadas no final da mesma, só assim, é possível verificar a evolução ou não do aluno. Todo o processo de ensino-aprendizagem assenta nas funções didáticas de introdução, exercitação e consolidação, assim, não seria lógico ou coerente, introduzir novas tarefas com estímulos diferenciados, avaliando de seguida a sua prestação.

Com base na experiência realizada observamos a íntima relação que existe entre uma avaliação dita final, e todo o processo concretizado desde a avaliação inicial e a constante avaliação formativa. Fizemos questão de desenvolver estratégias que permitissem uma avaliação de carácter inclusivo, introduzindo os alunos em todo o processo, desde o acordo dos critérios de avaliação, à própria realização das tarefas. Mais do que avaliadores devemos permitir que todos os alunos experienciem o sucesso dentro das suas limitações ou potencialidades, deste modo, tivemos sempre em consideração a diferenciação de objetivos para cada nível de performance, permitindo que todos os elementos da turma definissem metas concretizáveis, apelando sempre ao desenvolvimento da responsabilidade e a busca da excelência.

Como a própria ideologia da Escola Secundária de Avelar Brotero defende os alunos devem ser recompensados pelo esforço e dedicação que impõe nas suas tarefas. Este princípio está bem claro nos critérios estabelecidos pelo grupo de Educação Física da Escola Secundária de Avelar Brotero e rapidamente se tornou um princípio que defendemos e acreditamos.

A avaliação sumativa deve funcionar como ferramenta de balanço e não como a derradeira função avaliadora, incutimos nos nossos alunos esse princípio, valorizar quem quer aprender e permitir que sejam recompensados. Felizmente, os nossos alunos não são pedaços de barro que moldamos à nossa imagem, pelo contrário, são seres pensantes e merecem manter as suas ideologias, a nossa

função, é, simplesmente guiá-los para que sejam, jovens responsáveis e conscientes.

Claro que nunca descurámos os pressupostos estabelecidos para a função sumativa da avaliação, tendo sido cumpridos com rigor todos os protocolos definidos para a mesma. O que existiu foi um cuidado em evidenciar o enriquecimento social e pessoal do aluno, dando-lhe o devido valor na classificação final.

4.3.4. Auto e Heteroavaliação

A implementação de práticas de auto e heteroavaliação implica os alunos num processo de natureza reflexiva, indo ao encontro dos modelos de ensino construtivistas e ao desenvolvimento do pensamento reflexivo. Reconhecemos a importância que é implicar os alunos num processo de reflexão e de compromisso com as questões de avaliação. Acreditamos, que o tempo, reservado às práticas de avaliação se traduzem em tempo de aprendizagem, sendo que, a colaboração entre professor e alunos permite o desenvolvimento de ambos.

Utilizámos então momentos distintos reservados a esta atividade (inicial; intermédio e final), com estes dados é possível para além de motivar o aluno e consciencializá-lo do seu desenvolvimento, retirar informações concretas respetivas à interiorização dos conteúdos por ele realizada.

4.3.5. Parâmetros e Critérios de Avaliação

Ao longo dos pontos referentes ao processo de avaliação referimos várias vezes o conceito de critérios de avaliação. Pacheco (2002) afirma que o critério de avaliação é um princípio utilizado para julgar, apreciar e comparar. Já referimos a necessidade de realizar uma avaliação rigorosa, contudo esta deve ser concretizada de uma forma justa, para esse fim foram aplicados os parâmetros e critérios de avaliação (Anexo IV) definidos pelo grupo disciplinar de Educação Física da Escola Secundária de Avelar Brotero, tanto para os alunos em regime normal de prática, como, os que se encontram sujeitos a um plano individual de avaliação pela apresentação de atestado médico.

Pacheco (2002) afirma também que “mais do que apresentar um receituário de critérios”, é a cada escola que compete formular a sua ação avaliativa adequando-a ao seu contexto específico. No fundo o que queremos deixar bem

explícito, foi que, sempre cumprindo os critérios estabelecidos para a disciplina, construímos objetivos, tarefas, e ferramentas, que se ajustavam à nossa turma e respondiam às suas necessidades.

Não devem ser criadas ferramentas globalizantes nem processos únicos, pois, cada realidade tem as suas especificidades e a única forma que temos de garantir um processo de avaliação, utilizado a favor do crescimento social, cognitivo e motor do aluno é adequando-o ao contexto de cada turma, envolvendo de forma ativa todos os seus intervenientes.

5. ATITUDE ÉTICO-PROFISSIONAL

Algo que marcou o nosso percurso ao longo de todo o estágio pedagógico, foram algumas das primeiras palavras que o professor António Miranda nos dirigiu, “Não se esqueçam, a partir deste momento, são professores dentro e fora desta escola”, estas palavras mantêm-se bem vivas no nosso pensamento e levaram a uma reflexão, sobre o que é ser “professor”. Exercer a nossa profissão é mais do que apenas uma atividade profissional, é uma vocação, uma necessidade da sociedade e a base para a construção de um futuro harmonioso. Os alunos terão presentes para toda a sua vida os ensinamentos, os valores, e os exemplos que recebem dos vários docentes ao longo dos anos, acabando por se tornar um reflexo dessa influência. Assim, nas palavras de Estanqueiro (2010), os bons professores deixam marcas positivas na vida dos seus alunos. Não é demais dizer, que, o nosso objetivo foi esse, perseguimos sempre a excelência. Procurámos em todos os momentos ser um modelo para os nossos jovens alunos, na atitude, no rigor, nos valores e claro está no ensino dos conteúdos.

Marins (2004), “o professor é modelo para o aluno. A conduta do professor tem de ser condizente com o que ele prega, dentro da escola e fora da escola. As palavras comovem, os exemplos arrastam.”. Certo é que muitas frases ainda são marco e referência para nós, mas a Escola Secundária de Avelar Brotero e toda a sua comunidade docente e não docente, definiu claramente, parâmetros elevadíssimos de profissionalismo e ética profissional, que nos serviram de exemplo, e nos guiaram em ser um melhor profissional dia após dia.

Mantivemos uma atitude ético-profissional baseada nos parâmetros de topo presentes no guia de estágio e no estipulado por decreto de lei, mantendo, além do compromisso com as suas normas, a responsabilidade tanto pelos aspetos positivos como por eventuais falhas por nós cometidas. Colocámo-nos ao dispor da escola e dos alunos, para todas as atividades desenvolvidas, sempre mostrando dedicação e gosto pelas tarefas, procurando cumpri-las com o máximo de rigor possível, nunca nos contentando com os mínimos aceitáveis. Praticámos a inclusão, não apenas no sentido de alunos com necessidades educativas especiais, mas, da unicidade de cada um com todas as suas qualidades ou defeitos, dando as mesmas oportunidades a todos sempre ajustadas ao contexto específico.

Os alunos foram colocados no centro do sistema de ensino-aprendizagem, responsabilizando-os por esse mesmo plano, mantendo a troca de informação uma constante. Procurámos sempre as opiniões de quaisquer dos intervenientes no processo de ensino, dado que, para uma melhoria do ensino não existem processos individuais, mas sim um trabalho coletivo com um único objetivo, um melhor sistema educativo.

6. O PROFESSOR ESTAGIÁRIO E O COMPROMISSO COM O ENSINO

“ Diz-me e eu esquecerei, ensina-me e eu lembrar-me-ei, envolve-me e eu aprenderei” (Franklin, S.D.). A frase anterior resume de certa forma um dos nossos grandes objetivos ao longo deste ano letivo, envolver os nossos alunos no processo de ensino-aprendizagem, conseguindo transmitir conhecimentos e valores que perdurem para o resto das suas vidas. Todos nós lembramos um conjunto de docentes que nos marcaram, seja de forma positiva ou negativa, são esses ensinamentos que moldam a nossa personalidade e nos definem. Foi com base nesta ideologia que nos comprometemos em ser o melhor possível e transmitir aos nossos alunos ensinamentos importantes, que nunca sejam esquecidos e os tornem adultos “melhores”.

Para Alves (2010), os professores que têm uma paixão pelo ensino esforçam-se, para conseguir perceber o verdadeiro perfil dos seus alunos. É esta paixão pelo ensino, que permite construir uma relação professor-aluno que seja

autêntica e um planeamento do ensino adequado a cada aluno, uma vez, que esta relação permite um conhecimento mais aprofundado do aluno. Tentámos de forma constante passar aos alunos esta paixão pela disciplina. Acreditamos, que é esse gosto partilhado entre docentes e alunos, que leva ao sucesso do processo de ensino-aprendizagem.

Quina (2009) defende esta postura perante o ensino, dizendo que é preciso criar no aluno a necessidade e o desejo de descobrir soluções para os problemas motores colocados pela situação ou pelo professor. Mantivemos sempre presente, a necessidade de vislumbrar os nossos alunos como seres pensantes, reflexivos e com características particulares que os tornam únicos. Pela sua unicidade, também a forma como encaram o ensino é diferente, assim concentrámos os nossos esforços em promover uma diferenciação da aprendizagem e uma atitude inclusiva que permitisse o sucesso de todos os destinatários deste processo.

O empenho, dedicação, motivação, inclusão, sucesso etc., são palavras muitas vezes referidas ao longo deste documento, porém é importante aludir, o que realmente efetivámos na prática para a consecução destes objetivos.

7. JUSTIFICAÇÃO DAS OPÇÕES TOMADAS

Ao longo deste ano letivo fomos-nos deparando com vários dilemas, que exigiam uma resposta célere e adequada. Esta é uma tarefa difícil para professores, com tão pouca experiência. Contudo foi este processo que nos fez progredir significativamente no aperfeiçoamento da nossa intervenção pedagógica.

Tivemos sempre, uma liberdade de escolha perante todas as situações que se apresentavam. Esta autonomia promovida pelo estilo de ensino utilizado pelo nosso orientador, onde promove o pensamento reflexivo, guiou-nos a uma constante análise do meio que nos envolvia assim como dos objetivos que pretendíamos atingir.

Foi tendo por base um espírito crítico, e autocrítico que tomámos as nossas decisões. Mantivemos sempre presente a ideia de ensino inclusivo e da promoção da diferenciação pedagógica, tendo em conta, os diferentes ritmos de aprendizagem

e assim proporcionar uma igualdade em termos do sucesso escolar. Sendo estes jovens o verdadeiro objeto de todo o processo de ensino, desenvolvemos uma preocupação acrescida em fortalecer competências muito para lá do enriquecimento motor. Dedicámo-nos em criar uma intervenção pedagógica baseada no enriquecimento global do aluno. Apoiados no diálogo com os alunos, envolvendo-os em todas as decisões desde o planeamento, realização e avaliação do ensino.

Para criar alunos pensantes é necessário sujeitá-los a “problemas” e arquitetar estratégias que os mantenham motivados e empenhados na sua resolução, definimos então um ensino baseado em grande parte nos modelos dos Teaching Games for Understanding, Bunker & Thorpe (1982) e Modelo da Educação Desportiva, Siedentop (1994). Acreditamos que um ensino que promova a compreensão táctica das várias modalidades, assim como, o entendimento de todos os pressupostos que as constituem, permite obter resultados que vão muito além do aperfeiçoamento técnico consequente de uma utilização de situações baseadas no jogo, mas sim, ao desenvolvimento de alunos capazes de organizar o seu pensamento, adquirindo experiências educacionais duradouras.

No que concerne às tarefas de aprendizagem selecionadas ao longo do ano letivo, salientamos algumas características que serão apresentadas nos pontos seguintes deste relatório.

7.1. Inovação das Práticas Pedagógicas

Consideramos que efetuar uma reflexão sobre as práticas realizadas, ao longo de todo o Estágio Pedagógico, é um ponto essencial e que deve estar presente num documento com estas características. O Estágio Pedagógico surge como o momento ideal para fazer uso de várias estratégias sendo que nos encontramos num período de experimentação e aprendizagem.

Mais uma vez, sentimos a necessidade de referir algumas palavras proferidas pelo professor António Miranda, em que, numa reunião do núcleo de Estágio ainda numa fase de preparação do ano letivo nos dizia “ não temam sair da vossa zona de conforto, pois será esse processo que vos permitirá evoluir”, estas palavras foram de tal forma importantes para nós, que a partir desse momento decidimos caracterizar o nosso estilo de ensino, tornando-o o reflexo das nossas

ideologias e na tentativa de inovar, sempre na ótica de potenciar as aprendizagens dos nossos alunos.

Segundo Cardoso (1992), a inovação das práticas pedagógicas é entendida como algo novo, algo ainda não estreado, uma mudança intencional e bem evidente, resultante de um esforço responsável e consciente, assente numa ação persistente e com o intuito de melhorar a prática educativa. Não queremos afirmar, que utilizámos novas abordagens completamente inovadoras, mas sentimos a necessidade de salientar a tentativa de “fuga” ao tradicional. Desenvolvemos estratégias e procedimentos que apesar das suas potencialidades não nos forneciam a noção clara de sucesso, ou seja, apesar de apoiadas em pesquisa extensiva e numa reflexão constante eram tarefas e procedimentos novos para nós.

O conhecimento que detínhamos sobre os possíveis resultados das nossas escolhas para a intervenção pedagógica era diminuto. Temos noção que existiam várias opções, que quando tomadas garantiam ou tornavam todo o processo mais simples, mas é necessário arriscar para que se evolua ou seremos para toda a vida cópias de algo ou alguém. Contudo, todas as opções foram cuidadosamente pensadas, nem todas obtiveram o sucesso pretendido, antes pelo contrário, mas, existiu um conjunto de decisões que se revelaram extensamente benéficas para a nossa evolução, e que nunca se teriam revelado, mantendo-nos fiéis aos modelos utilizados por outros.

Ao longo de todo o período de estágio usámos a nossa criatividade no desenvolvimento de estratégias que permitissem um aumento da motivação, empenhamento motor e o gosto pela atividade física e conseqüentemente da própria disciplina de Educação Física.

Sendo de todo impossível referir todas as opções tomadas e o seu impacto no nosso desenvolvimento assim como da lecionação das aulas, iremos de seguida apresentar um pequeno resumo dando enfoque aos momentos que mais marcaram a nossa intervenção pedagógica.

7.1.2. Inovação das Práticas Pedagógicas - Estratégias de Ensino

Verificámos de forma progressiva, um incremento significativo dos nossos conhecimentos. A nossa evolução devesse principalmente à procura de novas

intervenções, novos modelos e novas ideias que permitissem a formação do nosso próprio estilo de docência.

O planeamento de ensino realizado baseou-se no desenvolvimento de tarefas dinâmicas, motivantes e que permitissem envolver os alunos em todo o processo de ensino-aprendizagem. A tentativa desde uma fase inicial do estágio pedagógico foi associar a abordagem didática realizada, às características funcionais de cada modalidade, nunca promovendo um ensino demasiado analítico que não se traduzisse em aprendizagens significativas para os nossos alunos.

Entendemos que tornando o aluno o centro do ensino, poderemos aumentar a eficácia do ensino assim como a qualidade dos docentes, desenvolvendo jovens responsáveis pela sua aprendizagem sendo corretamente guiados pelos seus professores. Desenvolvemos então ao longo das várias unidades didáticas, diversas estratégias, e um conjunto de tarefas sempre baseadas nas características intrínsecas à modalidade. Apresentar as modalidades no seu formato real contextualizado com o regime competitivo, que será, o que os alunos não praticantes terão maior contato (Assistindo na Televisão), permite desenvolver um conhecimento mais duradouro e cativar de forma mais eficaz os alunos à sua prática. Acreditamos que se os alunos conhecerem as modalidades e vivenciarem o seu espírito competitivo, terão a ambição de as praticar fora da escola. Criar hábitos de prática desportiva é um dos nossos objetivos enquanto professores de Educação Física.

Uma das principais ferramentas didáticas que utilizámos foi o questionamento. Este procedimento permite o desenvolvimento cognitivo dos nossos alunos, não apenas nos fatores inerentes à compreensão tática dos jogos, mas, também no entendimento dos processos e mecanismos associados à consecução de qualquer movimento ou sequência de movimentos.

Instruir com base em questões segundo Siedentop e Tannheill (2000) é um formato onde as tarefas são comunicadas através de questões que enfatizam determinados problemas guiando as atividades dos alunos aos objetivos e conteúdos planeados.

O questionamento associa-se ao estilo de ensino por descoberta guiada, em que os alunos criam as suas próprias soluções a determinado problema exposto. Ao utilizar este tipo de estratégia permitiu-nos aumentar exponencialmente a capacidade reflexiva dos alunos e consequentemente a autogestão dos processos

de aprendizagem, descentralizando o ensino com base no professor e focando o aluno como o verdadeiro núcleo de toda a atividade pedagógica.

Aquando da abordagem dos jogos desportivos coletivos / individuais (Voleibol; Badminton e Futsal), privilegiámos a utilização de tarefas baseadas no jogo e na compreensão tática do mesmo. Já referimos o valor que damos ao conhecimento integral das modalidades, e dessa forma, incluímos esta metodologia nas restantes unidades didáticas abordadas (Natação; Ginástica de Solo; Atletismo). Queremos com isto aludir que para além da exercitação técnica associada às modalidades individuais lecionadas, focámos sempre a compreensão dos mecanismos (motores e cognitivos) associados a cada movimento e a sua realização prática baseada no formato competitivo da modalidade.

No caso específico da Natação, demos enfoque, à competição e aliado a isso situações reservadas ao questionamento e o estudo das técnicas. Utilizávamos alunos como modelo, ou, simplesmente um aluno colocado sobre um banco, em que, auxiliado por feedback quinestésico, realizava as técnicas requeridas. Estas situações permitiam guiar o aluno no entendimento do funcionamento associado às estruturas musculares e articulares, necessárias ao desenvolvimento técnico da modalidade. O feedback prescritivo sob a forma visual ou verbal não é no nosso entender, suficiente no aperfeiçoamento técnico de uma modalidade com estas características. É necessário que o aluno conheça o seu corpo e as estruturas que o compõe para que desta forma seja capaz de as solicitar de forma eficaz. O tipo de *feedback* (quinestésico) associado ao questionamento, permite, que se estabeleçam aprendizagens reais que vão para além de uma repetição de gestos que não sendo entendidos acabarão por desaparecer.

É necessário referir, que vários são os autores que não defendem o uso de situações descontextualizadas (fora de água) para o ensino da natação. Mas, dado lecionarmos numa piscina olímpica onde as condições de acústica não são nem de perto ideais, e também, o nível introdutório revelado num grande conjunto de alunos, podemos, após os resultados obtidos afirmar que esta foi uma boa decisão, que se adequou ao nosso contexto específico.

Foi na lógica exposta anteriormente que desenvolvemos as modalidades de atletismo e ginástica de solo. No que diz respeito à unidade didática de ginástica de solo, consideramos de valor educativo referir uma série de características que fizemos prevalecer no ensino da modalidade. Utilizámos uma lógica de ensino

baseado na sequência gímnica e tendo em conta algumas das diretrizes do MED. Desenvolvemos este bloco de matéria com base numa época desportiva que culminaria na realização de um sarau gímnico. Numa primeira fase da unidade como em qualquer época desportiva focámos a constante repetição dos elementos gímnicos pretendidos utilizando para isso um circuito de formato circular em que eram realizadas pequenas sequências gímnicas. Todas as tarefas foram programadas numa perspetiva inclusiva do ensino. Utilizámos para esse fim múltiplas progressões pedagógicas, adaptadas aos níveis de proficiência identificados na turma, procedendo constantemente ao feedback privilegiando o formato interrogativo associado ao quinestésico.

Nesta fase surgem questões associadas à motivação e ao foco de atenção dos alunos. De forma a contornar alguns destes problemas, existiu uma alternância entre os estilos de ensino por tarefa e comando. As características destes estilos de ensino permitem “recolocar” os alunos na aula, passando da utilização de um circuito para o uso de vagas, esta é uma situação ideal para a correção de execuções e o uso de feedback individualizado garantindo sempre o fecho do ciclo. Após esta fase inicial procedemos a constituição de grupos de trabalho com o objetivo de serem criadas sequências gímnicas individuais e de grupo, orientando este processo com documentos de apoio (Fichas para construção de sequências; Documentos com ilustrações e descrição de todos os elementos gímnicos abordados assim como sugestões para a construção das sequências), criámos para a consecução destes objetivos uma organização de aula baseada em 3 estações, uma reservada ao trabalho de grupo, uma ao trabalho individual e um circuito de aperfeiçoamento técnico com diversas progressões pedagógicas.

Com base na explicação um pouco generalista do modelo utilizado, resta referir os aspetos benéficos desta abordagem. Em primeiro lugar focar o ensino da ginástica de solo no seu formato competitivo, apelando às regras de funcionamento da modalidade para a execução das sequências, permite, que os alunos conheçam a ginástica numa perspetiva contextualizada com a realidade, em segundo lugar criar situações de desafio, estimular o rigor técnico e promover o trabalho de grupo (ensino recíproco), orientando os alunos para que de forma autónoma construam as suas aprendizagens, acarreta para o ensino de modalidades individuais aspetos extremamente benéficos no que respeita a sua aprendizagem técnica, cognitiva e desenvolvimento psicossocial. Ao aprofundarmos este tema pretendemos

demonstrar um exemplo da nossa perspectiva de abordagem a uma modalidade individual.

8. DIFICULDADES E NECESSIDADES DE FORMAÇÃO

Carreiro da Costa (1996) “ a aprendizagem da profissão docente não termina com a obtenção de uma licenciatura em ensino, é algo que o professor realiza durante toda a sua vida”. Em cada aula, cada reunião, cada conversa ou em cada hora reservada à pesquisa e reflexão no decorrer de todo o estágio pedagógico, apercebemo-nos que muito temos a aprender, nas palavras do professor António Miranda “ a licenciatura dá licença para aprender, o mestrado licença para aprender a ensinar”, e é com esta ideia que consideramos essencial realçar algumas dificuldades que sentimos durante este ano letivo.

Um docente para que melhore a sua prática profissional deve manter uma disponibilidade à partilha e recolha de informação. Podemos afirmar que esta foi uma grande dificuldade que sentimos numa fase inicial do estágio. A prepotência de acreditarmos que as nossas ideias são irrefutavelmente as melhores colocou entraves à nossa aprendizagem e só após “cairmos” na realidade com o apoio dos elementos do núcleo de estágio, alcançámos as condições essenciais de “abertura” a novas ideologias que nos consentiu crescer imenso enquanto profissionais e seres humanos.

Ao longo deste período de aprendizagem, muitos obstáculos surgiram como seria de esperar, contudo com o apoio de todo, fomos quebrando “barreira atrás de barreira” tendo solucionado a grande maioria dos problemas com que nos deparávamos. A pesquisa extensiva e as longas horas de reflexão tanto individual como em grupo proveram um aumento significativo da nossa capacidade de decisão, sempre apoiada em referências bibliográficas referentes ao âmbito em estudo.

Reconhecemos a importância de referir determinadas situações que se apresentam como as mais complexas, no que diz respeito à intervenção pedagógica, e que consideramos um dos pontos em que deveremos dedicar uma especial atenção ao longo de toda a prática docente. Das situações identificadas a

instrução surge como a que mais influencia a nossa eficácia enquanto professores, sendo que no nosso caso específico consideramos o *feedback* pedagógico a ferramenta que se apresenta de mais difícil utilização. Sentimos ao longo das nossas aulas uma dificuldade em diagnosticar as insuficiências performativas dos alunos assim como a sua origem. A dificuldade não reside na comparação entre a prestação do aluno e a idealizada, mas sim, na nossa compreensão dos processos que levam a que esse erro ocorra. É esta fase de diagnóstico em que procedemos à identificação do erro e de seguida refletimos sobre a sua natureza que coloca problemas à nossa intervenção. Existiu sempre uma tentativa da nossa parte em fornecer grande quantidade de *feedback* mas demos por nós em diversas ocasiões a pensar “por que razão os meus alunos não evoluem?”, apercebemo-nos que este é um processo demorado e que o sucesso da informação que fornecemos aos alunos não depende da quantidade mas sim da qualidade e pertinência do seu conteúdo.

Verificámos grandes evoluções ao longo de todo o estágio no que à instrução diz respeito mas devemos deixar bem claro que este é um processo contínuo e só possível de ser aprimorado com um treino constante, (Beauchamp, 1991, citado por Serra, 2001).

No que diz respeito à instrução devemos manter uma busca constante por informação, frequentando formações destinadas às várias modalidades como forma de colmatar alguns *deficits* informacionais que podemos ainda apresentar, assim como manter bem presente na nossa ideologia o pensamento reflexivo conhecendo cada vez mais e melhor as características dos movimentos, dos alunos e dos mecanismos motores e cognitivos que envolvem todo o processo de ensino-aprendizagem.

9. QUESTÕES DILEMÁTICAS

A prática pedagógica acarreta as mais diversas dificuldades que nem sempre são fáceis de solucionar, são os chamados dilemas que Caetano (2009) descreve como “conflitos interiores e práticos ocorridos em contextos profissionais”.

A nossa inexperiência origina por vezes conflitos internos aos quais se torna difícil dar uma resposta. Tendo sempre em consideração os princípios pedagógicos de uma prática adequada e também das ideologias em que acreditamos, desenvolvemos em diversas ocasiões a discussão de temas diversos. Apresentamos de seguida alguns dos que mais nos marcaram ao longo do ano letivo 2013/2014.

Aquando da fase de planeamento de todo o ano letivo surge um ponto importante “Será a periodização por blocos vantajosa para os alunos?”; “Quais as implicações que uma distribuição das unidades didáticas com base nos espaços em alternativa das necessidades dos alunos, tem para o processo de ensino-aprendizagem?”. O ensino encontra-se dependente de determinados constrangimentos, questões que são difíceis de ultrapassar. A função de um professor será sempre pensar nas formas de ultrapassar cada obstáculo levando o aluno ao sucesso. Concluimos que não existem condições que permitam um planeamento perfeito, sem qualquer imprevisto ou entrave, o que existe é uma parafernália de ferramentas didáticas que podem ser utilizadas como potenciadoras da aprendizagem, sendo que, o professor é o principal responsável por colocá-las ao dispor dos seus alunos.

Ainda na fase de planeamento surge uma outra questão que se resume à escolha das unidades didáticas. No caso da Escola Secundária de Avelar Brotero a utilização do Complexo Olímpico de Piscinas fornece as condições para a realização da unidade didática de Natação, o que acarreta vantagens enormes para os nossos alunos mas implica outra questão, “devemos suprimir uma das modalidades estipuladas para o ano escolar em questão compensando assim esta escolha a nível dos recursos temporais?”, “Devemos por outro lado introduzir blocos de matéria reservada a duas modalidades distintas?”

Responder a estas questões não permite um consenso absoluto, no nosso caso específico decidimos introduzir uma unidade didática com aulas multimatéria (Atletismo e Futebol), reduzindo por um lado os conteúdos a abordar, garantimos por outro, um contato com um maior número de matérias e estímulos diferenciados. Com todos os prós e contras associados, acreditamos após muita reflexão sobre a questão, que esta é uma escolha viável, e que vai ao encontro de um desenvolvimento mais completo dos nossos alunos.

No que diz respeito à aula de educação física e à sua realização, muitos foram os temas de debate que despontaram, um em especial foi surgindo de forma recorrente. Referimo-nos à motivação dos alunos para a prática da Educação Física. A nossa área profissional tem sido fustigada ao longo dos anos com consecutivos entraves que originam problemas gravíssimos no que diz respeito às aprendizagens dos alunos. Segundo o Decreto de Lei nº139/2012 a classificação associada à disciplina de Educação Física, deixa de integrar a média final do ensino Secundário, surgem então diversas questões como: “ De que forma afetará a motivação e o empenho dos alunos?”; “Não ficará a disciplina completamente descredibilizada?”; “Num país em que cada vez existe mais obesidade infantil, não irão estas medidas privar os nossos jovens da pouca atividade física que estes realizam?; “Que imagem acaba por ser atribuída ao professor de Educação Física”. As questões são várias e poderíamos continuar a enumerá-las quase de forma infinda, o que queremos deixar claro é que estas condicionantes colocam graves problemas à disciplina de Educação Física, à saúde pública e ao ensino de forma geral.

Como profissionais do desporto reconhecemos os benefícios que a nossa disciplina coloca nos jovens, e somos conhecedores dos problemas que este descrédito da disciplina colocará na sociedade portuguesa a longo prazo. Incumbem-nos desempenhar a nossa atividade com cada vez mais qualidade, só assim, poderemos sensibilizar a população à prática desportiva e ao reconhecimento do extenso valor pedagógico, social e do impacto a nível da saúde pública que a Educação Física representa.

10. IMPACTO DO ESTÁGIO NA REALIDADE DO CONTEXTO ESCOLAR E NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

O estágio pedagógico surge como um dos momentos mais marcantes para qualquer professor no início da sua carreira, contudo acreditamos que este processo deixa a sua marca em toda a comunidade escolar que o acolhe. A partilha e reflexão sobre as práticas pedagógicas incutem nas escolas um dinamismo muito benéfico para todos os docentes que a constituem.

Mantivemos sempre uma disponibilidade total para a escola que se traduziu num impacto bastante significativo em todo o seu funcionamento. O estágio sendo um período de experimentação e aprendizagem permite que sejam introduzidas novas abordagens dos conteúdos, novos modelos de ensino e por vezes novas matérias que se dispersam a todos os docentes da comunidade escolar. Promovemos em várias ocasiões, debates sobre novas metodologias que se estenderam para lá do núcleo de estágio, e acabaram por várias vezes influenciar a prática pedagógica de outros docentes. Conseguir contribuir com alguma das nossas aprendizagens e saberes para o enriquecimento de outros colegas de profissão é muito gratificante.

As horas passadas na escola vão muito para lá das destinadas aos períodos de leção, assim fomos parte ativa na organização e estruturação de todas as atividades ligadas ao grupo disciplinar de Educação Física. Integrámos todas as reuniões de departamento, organizámos e direccionámos as mais diversas atividades da escola, tendo sido elogiados pelo dinamismo e entrega que colocámos em todas elas. Considerando-nos parte integrante da comunidade escolar, e vislumbrando a Escola Secundária de Avelar Brotero como uma família, concentrámos esforços para que a nossa postura e atitudes fossem sempre corretas.

Esta nossa atitude estendeu-se aos colegas de outros núcleos de estágio aquando da realização da “Oficina de Ideias em Educação Física III” inserida no âmbito da unidade curricular de projetos e parcerias educativas. Esta atividade permitiu uma partilha de ideias e experiências, deveras enriquecedora.

Foi o clima promovido pela relação com todo o pessoal docente e não docente desta escola que nos motivou ainda mais a crescer e evoluir como profissionais. O sentimento de pertença a um grupo, o entrarmos todos os dias nesta escola sendo reconhecidos como profissionais competentes e afáveis com todos os seus constituintes, é quase indescritível a motivação que isso nos coloca.

Creemos que o nosso núcleo primou pela inovação, criatividade e profissionalismo e que deixamos uma “marca” significativa na “casa” que nos acolheu ao longo de tão importante processo que é o Estágio Pedagógico.

CAPÍTULO III

APROFUNDAMENTO DE UM TEMA PROBLEMA: A REFLEXÃO COMO CATALISADOR DA APRENDIZAGEM DO ESTAGIÁRIO

11. INTRODUÇÃO

Ao longo dos vários meses que correspondem ao Estágio Pedagógico, o termo “Reflexão” e “Refletir” surgem de forma sistemática, colocando de imediato uma questão, “O que é Refletir?”. A curiosidade inerente a este processo, traçou uma necessidade de pesquisa e compreensão das características associadas a este conceito, uma vez, que é entendido como o principal potenciador da aprendizagem do estagiário.

A verdade é, que constantemente pensamos sobre as nossas ações, mas, será que o termo “Pensar” é sinónimo de “Refletir”, este foi um dilema que desde cedo nos despertou curiosidade. “Esta aula foi pensada antecipadamente”, o que significa esta premissa? Será que pensar é o suficiente?

Desde a antiguidade que o homem é entendido como um ser social, capaz de se relacionar com outros. Seguindo o pensamento de Aristóteles, ele descreve o homem como um “animal social”, ou seja, como um ser que vive e se realiza através do “convívio social”, sofrendo inúmeras interferências do meio em que se encontra inserido. De que forma o meio, onde nós, professores estagiários sem experiência profissional afeta a nossa forma de pensar?

A influência que acarreta o convívio com outros, em meios específicos será tão importante como as pessoas que a impulsionam. Assim como é que este período reservado ao enriquecimento de competências, num contexto prático, se revela construtor de aprendizagens significativas ou não?

Desta forma direcionamos este estudo à compreensão do pensamento reflexivo como um processo e de que forma o estágio por nós desempenhado se revela característico ou não deste pressuposto. Procederemos à definição dos pontos essenciais que caracterizam um modelo de estágio reflexivo contextualizando-o com a nossa experiência. Com um trabalho com estas características, pretendemos

contribuir para a partilha de conhecimentos, num conceito que todos usamos, mas nem sempre tendo conhecimento do seu real significado.

12. O CONCEITO DE REFLEXÃO

Como nos podemos afirmar profissionais reflexivos se não tivermos presente o seu real significado? A noção de professor reflexivo baseia-se na consciência de que existe uma capacidade de pensamento e reflexão que caracteriza o ser humano como criativo e não como mero reproduzidor de ideias e práticas que lhe são exteriores, (Alarcão, 2003). Aceitando que somos seres criativos, devemos compreender como este exercício reflexivo se associa à melhoria das práticas pedagógicas e, neste contexto específico, ao Estágio Pedagógico em Educação Física.

A reflexão é um conceito estudado há várias décadas. Segundo Dewey (1933), a reflexão consiste numa forma especializada de pensar que implica uma perscrutação ativa, voluntária, persistente e rigorosa daquilo em que se julga acreditar ou do que habitualmente se pratica. Evidencia os motivos que justificam as nossas ações e ilumina as consequências a que elas conduzem. Considerando esta linha de pensamento, e nas palavras de Alarcão (1996), ser-se reflexivo é ter a capacidade de utilizar o pensamento como atribuidor de sentido. Ao caracterizar o pensamento reflexivo desta forma, Dewey (1933), está a diferenciá-lo do ato de rotina que, embora fundamental ao ser humano, é, sobretudo, guiado pelo impulso, tradição e autoridade, ou seja, na procura por soluções para problemas que outros definiram.

Contrariamente ao ato de rotina, a reflexão baseia-se na vontade, no pensamento, em atitudes de questionamento e curiosidade, na busca da verdade e da justiça. Sendo um processo simultaneamente lógico e psicológico, combina a racionalidade da lógica investigativa com a irracionalidade inerente à intuição e à paixão do sujeito pensante; une cognição e afetividade num ato específico, próprio do ser humano (Dewey (1933) citado por Alarcão (1996)). Analisando as ideias apresentadas anteriormente, podemos concluir que o pensamento, como atividade inata ao ser humano (ato de rotina), não pode ser confundido com o pensamento

reflexivo, uma vez que este é um processo de procura e questionamento que provoca alterações no comportamento do profissional. Dewey (1989) reforça esta ideia, afirmando que o ato reflexivo é dirigido pelo questionamento recorrendo à vontade, sustentado pela intuição, na procura de soluções lógicas e racionais para os problemas.

O autor remete-nos para a ideia de que o pensamento reflexivo conjuga processos cognitivos com crenças e vivências pessoais, interligando a reflexão com o contexto específico em que o professor se encontra inserido, bem como a sua atividade prática. Aceitamos este processo como o que melhor se ajusta ao contexto do Estágio Pedagógico, uma vez que permite uma análise dos problemas inerentes à prática docente.

Schön (1983) refere-se à reflexão como “uma forma de encarar os problemas da prática. Ao tentar colocar novas possibilidades perante as situações que lhe surgem na sua atividade, o professor compreende o seu ensino e aumenta a sua capacidade de identificar problemas e de implementar soluções”. O mesmo autor salienta que a reflexão é um processo que permite enriquecer o repertório do professor e melhorar a sua capacidade na resolução de problemas, conduzindo-o a mudanças na sua prática.

Partindo do pressuposto que o ato de reflexão se assume como catalisador de modificações significativas nas práticas pedagógicas, é importante perceber de que forma nós, professores estagiários, encaramos este processo, assim como verificar de que forma este nos pode auxiliar a desenvolver competências que provoquem uma melhoria da nossa prática docente.

São diversos os autores que defendem o ato reflexivo como fundamental e necessário ao desenvolvimento do docente. Shulman (1987) refere que “a reflexão é o processo a partir do qual o profissional apreende a experiência.”. Sendo o professor estagiário um iniciante às práticas da docência, vê-se na necessidade de expandir tanto a sua experiência como os seus conhecimentos. Assim, o Estágio Pedagógico surge como indispensável na aquisição de uma dita atitude reflexiva.

Com base na pesquisa realizada, entende-se o ato da reflexão como uma condição que não se encontra ao alcance de qualquer docente. Desta forma, é imprescindível compreender todos os pressupostos que englobam o referido pensamento reflexivo, aceitando que, não estando na posse desse conhecimento, não seremos capazes de o colocar em prática. Zeichner (1993) definiu o processo

de reflexão como sendo uma ação que implica uma apreciação ativa, persistente e cuidadosa daquilo em que se acredita ou que se pratica, à luz dos motivos que a justificam e das consequências que dele resultam.

O que pretendemos demonstrar é o papel fundamental que a Reflexão assume na profissionalização do estagiário, pois, se por um lado implica a análise cuidada das nossas práticas, por outro interliga o conhecimento adquirido ao longo do período de formação com a sua aplicação prática, ideia reforçada por Dewey (1938), referindo que “Ninguém é capaz de refletir em alguma coisa sem experiência e formação sobre ela”.

O Estágio Pedagógico apresenta-se como o processo de emancipação do professor, onde para além das aprendizagens realizadas é construída a sua identidade profissional. Alarcão (2002) afirma que apenas quem se questiona a si mesmo e se conhece melhor é capaz de aprender, escapando à mecanização de processos e ganhando autonomia para decidir e atuar. Vemos este momento como o ideal para o desenvolvimento de competências destinadas ao ensino. Somos detentores da noção de que para ser possível reter aprendizagens é necessário uma atitude baseada na reflexão, tornando a nossa atividade progressivamente mais autónoma e característica das ideologias pelas quais nos guiamos.

12.1. A Autonomia como Condição da Reflexão

Autonomia é a capacidade de ter um projeto e de possuir a capacidade assim como a liberdade para o desenvolver (Gauche & Tunes, 2002). Na condição de docentes e no desempenho das nossas funções, consideramos essencial que se demonstre a capacidade de autonomia. É esta capacidade de exercer a nossa atividade de forma autónoma, e com liberdade que a torna genuína e característica das nossas ideias. Segundo Freire (2007), esta mencionada liberdade aparece como uma exigência imprescindível na construção e manutenção do processo de autonomia.

Então o que se considera ser autónomo, segundo Freitas (1999), é ser-se livre, capaz de tomar as suas próprias decisões e de empreender as suas próprias ações sem depender de terceiros para praticar os atos normais da vida. Face ao exposto anteriormente, facilmente se retira uma ilação. Pelas características da profissão docente o professor pode ser considerado autónomo, dado que é

responsável pela criação, planificação, realização e avaliação do seu ensino. Mas, será que podemos formular uma ideia tao redutora deste termo, visto que o professor vê a sua prática regida por legislação que condiciona a sua prática? Apesar de algumas condicionantes, o professor tem algum nível de autonomia. Freitas (1999) reforça esta ideia, afirmando que, em última estância, é o docente que decide em função dos normativos legais que lhe definem a ação, como os aplica àqueles alunos em concreto, naquela turma, naquela escola, isto é, quem decide o decurso da ação educativa.

Esta autonomia de que o professor é detentor estabelece também uma responsabilidade acrescida, a de decidir e aplicar as técnicas e processos que considere eficazes na promoção de um ensino de qualidade que promova aprendizagens reais e duradouras. Só é possível atingir este objetivo se o professor for capaz de refletir na sua acção, sendo esta a condição que lhe permitirá optar, escolher e decidir com base na avaliação das suas próprias atuações. Então, uma vez mais, remetemos para a importância da reflexão no desenvolvimento do professor estagiário, dado que a imprevisibilidade do processo de ensino exige adaptações constantes, só possíveis com uma análise reflexiva das práticas realizadas.

Podemos, desta forma, perceber a autonomia como uma referência ao processo de reflexão, essencial na profissão docente. Assim, consideramos que é fundamental estimular os docentes para a compreensão destes pressupostos, denotando a importância que o Estágio Pedagógico ocupa na formação inicial, sendo o momento ideal para que este raciocínio se desenvolva e consolide.

13. A SUPERVISÃO PEDAGÓGICA E O DESENVOLVIMENTO DO PENSAMENTO REFLEXIVO

O Estágio Pedagógico marca a entrada do professor no seu contexto prático de atividade. Este é um momento em que tendencialmente existe um sentimento de insegurança no estagiário. A falta de experiência, um débil conhecimento das nossas capacidades e o fato de estarmos constantemente a ser avaliados por um observador (Orientador de Estágio), faz com que cada decisão seja realizada com

alguma hesitação. Copeland (1980) refere nos seus estudos que os professores estagiários, no início da sua carreira, preferem que se lhes diga o que devem fazer, pela simples razão de se sentirem perdidos. A afirmação do autor reforça a ideia de que, quando iniciamos a nossa prática pedagógica, não somos autónomos, nem tão pouco capazes de refletir sobre as funções a desempenhar. É fulcral que, aquando da formação inicial, se lancem as bases para que se criem hábitos reflexivos, como uma ferramenta essencial, fundamental e central do processo de desenvolvimento das práticas docentes. Torna-se imprescindível que nos seja inculcada a noção de que a reflexão se assume como a forma mais eficaz de dar resposta a uma atividade profissional, caracterizada pela complexidade dos saberes e imprevisibilidade das situações.

Uma aula apresenta duas características transversais: imprevisibilidade e unicidade. Tal facto reforça a ideia que a profissão docente não pode ser encarada como uma atividade em que é possível utilizar técnicas pré-estabelecidas que garantam resultados. Após os dados apresentados conseguimos compreender a necessidade de desenvolver o pensamento reflexivo. O que pretendemos agora perceber, é de que forma o Estágio Pedagógico nos pode levar a obter essa condição.

Não só durante o Estágio Pedagógico como durante todo o tempo em que exercemos a prática docente, temos uma necessidade de formação contínua. Desta forma, para além da função de formadores somos também formandos. Nas palavras de Formosinho (2002) “o aprendiz que forma e um formador que aprende, é a essência do conceito de *life long learning*”.

Naturalmente, ao iniciarmos o processo de estágio, não possuímos o conjunto de experiências necessárias que sirvam de base à reflexão. Entramos assim num novo panorama, em que a responsabilidade se alarga ao nosso Orientador de Estágio. O estágio é, para além de um momento de experimentação e aprendizagem, a fase do nosso desenvolvimento profissional mais significativa. Albuquerque (1998) diz-nos que do adquirido neste processo inicial, dependerão as capacidades e competência que irão definir o desempenho do professor ao longo da sua vida profissional.

O Orientador de Estágio surge nesta fase como fundamental para o nosso desenvolvimento, na medida em que muitas das nossas práticas tenderão a ser moldadas pelas suas. A responsabilidade que recai sobre ele remete-se à criação de

condições e à condução de todo o processo, de modo a que seja possível formar professores que respondam com eficácia ao que lhes é exigido enquanto educadores. Como já foi referido anteriormente, é condição essencial para que a nossa evolução enquanto estagiários se concretize, sermos livres de atuar, conquistando a autonomia nas nossas práticas. O Orientador será tido como exemplo. Desta forma, para que seja desenvolvida em nós a capacidade de reflexão, este deve ser capaz de nos consciencializar para a necessidade de mantermos uma postura criativa e construtiva.

Refletindo sobre as ideias de Blumberg (1980), entende-se que, para se formar professores autónomos, capazes de decidir e aplicar as práticas e estratégias que se consideram mais adequadas, resultantes de uma prática sistemática e organizada de reflexão, originando a autoformação e evolução constantes, o orientador deve encarar a estrutura do seu modelo de acompanhamento de forma flexível, dando espaço ao diálogo e à interação.

13.1. Os Modelos de Supervisão – Considerações sobre o Estágio Pedagógico Realizado na Escola Secundária de Avelar Brotero no Ano Letivo 2013/2014

Entendendo a necessidade de realizar um Estágio Pedagógico que promova o pensamento reflexivo e conseqüente autonomia do professor revela-se pertinente tecer algumas considerações sobre a nossa experiência durante o ano letivo 2013/2014. O Orientador de Estágio surge como um facilitador da nossa aprendizagem, e neste caso específico, como um promotor do pensamento reflexivo. Contudo não existe um modelo de supervisão que garanta sucesso. Esta é uma prática que necessita uma constante readaptação a cada sujeito e situação. Independentemente da situação ou do modelo de supervisão a utilizar o que o orientador pretende é auxiliar o estagiário a desenvolver competências que permitam melhorar o seu ensino.

Podemos neste momento retirar uma primeira ilação de acordo com os estudos de Blumberg (1980) que diz que os professores em formação avaliam de modo positivo os supervisores que, a seu ver, fazem afirmações, sugerem, criticam, comentam e pedem informações e opiniões. Ao longo de todo este ano letivo foi esta postura que verificámos da parte do nosso orientador, permitindo uma evolução

significativa da nossa capacidade de reflexão. Constantemente nos era pedido opiniões que nos incutia uma necessidade de reflexão tendo por base, um vasto conjunto de dados. Esta colaboração entre estagiários – orientador só se tornou possível pelas características que apresentámos, que permitiam uma prática reflexiva eficaz.

Zeichner (1993) define que para seja possível ter uma prática reflexiva eficaz, o professor deve ter as seguintes qualidades: abertura de espírito, sendo capaz de ouvir mais do que uma opinião, admitindo o erro assim como aceitando outras alternativas; responsabilidade, tendo noção das consequências das suas ações; empenhamento, sendo enérgico e demonstrando gosto e vontade no desenvolvimento das ações.

O nosso supervisor sujeitou-nos a um processo contínuo e equilibrado de desenvolvimento e progressão, que progressivamente modificou as nossas estruturas mentais no sentido de responder com eficácia ao que queríamos cumprir. A capacidade de reflexão desenvolve-se numa ordem de complexidade crescente. Numa primeira fase fomos levados a pensar em aspetos considerados simples no processo de ensino, como por exemplo, dispor os alunos aquando de uma preleção ou simplesmente quais as tarefas que pretendemos utilizar para uma aula. Progressivamente, fomos guiados a refletir em aspetos mais complexos, como por exemplo, qual a origem de determinado erro específico.

Richert (1992), apresenta uma estruturação para os níveis de desenvolvimento da reflexão:

Nível técnico: refere-se aos processos mais elementares de uma aula, como por exemplo manter a disciplina e manter os alunos atentos.

Nível prático: vai mais longe que a anterior pois preocupa-se com as consequências que resultam do trabalho do professor, como por exemplo o efeito que as aprendizagens têm nos alunos a longo prazo.

Nível crítico ou emancipatório: tem a ver com um nível elevado de reflexão, a reflexão sobre a reflexão na ação.

Com base na experiência que vivenciámos, podemos afirmar que seguimos esta linha de desenvolvimento da reflexão. Realizando uma análise retrospectiva à nossa progressão ao longo de todo o Estágio Pedagógico, verificamos que a passagem por cada um destes níveis é imprescindível. Sem esta progressiva

evolução na forma de avaliar a prática pedagógica, nunca seremos detentores da capacidade crítica característica do pensamento reflexivo.

13.1.2. Estratégias para o Desenvolvimento da Capacidade Reflexiva

O que pretendemos apresentar de seguida é um conjunto de estratégias pedagógicas que nos foram propostas ao longo do período de estágio e que consideramos responsáveis pela evolução do processo de reflexão.

O modelo de supervisão adotado pelo nosso orientador dava ênfase à utilização das chamadas questões pedagógicas. Fomos estimulados a questionar tudo o que fazíamos, tendo em consideração os nossos objetivos, procedendo a uma interpretação do que acontecia na prática, com base nas teorias que lhe são subjacentes. Outra estratégia que auxiliou o nosso desenvolvimento, foi a criação de relatos sobre a ação pedagógica. Estes documentos dizem respeito aos relatórios de aula, em que analisávamos de forma aprofundada os episódios de lecionação, observados ou colocados em prática.

Para além das estratégias já referidas, existe um aspeto que consideramos fundamental no desenvolvimento do pensamento reflexivo. A partilha pedagógica promove uma atitude de reflexão, sendo uma vantagem para todo o processo de ensino-aprendizagem. O Estágio Pedagógico realiza-se num formato que potencia esta prática, na medida que nenhum estagiário se encontra sozinho numa escola. O denominado núcleo de estágio, quando devidamente orientado para este fim, é um elemento fundamental na nossa formação inicial. A troca de ideias, de descobertas individuais e de opiniões sobre as práticas pedagógicas dos nossos colegas conduzem a uma reflexão conjunta e individual sobre todos os instrumentos e situações partilhados. As decisões pedagógicas quando partilhadas e discutidas entre todos os professores estagiários, contribuem inevitavelmente para o desenvolvimento pessoal e profissional. Torna-se possível este progresso, pois desta forma obtemos conhecimento de situações diversas pelas quais nem todos passamos durante este primeiro ano de lecionação.

14. O PENSAMENTO REFLEXIVO E A REALIDADE DO ESTÁGIO PEDAGÓGICO

A verdade é que o termo “reflexão” e “refletir”, são incessantemente utilizados no contexto do Estágio pedagógico, mas tendo em consideração os pontos apresentados ao longo deste capítulo, apercebemo-nos que a sua utilização é por vezes infundada.

Quando iniciámos a nossa atividade prática, no contexto do Estágio Pedagógico, visualizávamos a reflexão como o ato de planear ou decidir alguma atividade o que Segundo Dewey (1933) é uma forma de reflexão, pois pensamos em algo, mas, não estamos porém a utilizar este processo no sentido de promover a nossa profissionalização. O que pretendemos demonstrar, é que, a reflexão é um processo de difícil consecução. Alarcão (1996) refere que é possível ser um profissional reflexivo, mas que é difícil. Difícil pela falta de tradição ou eventualmente pela falta de condições mas, sobretudo, difícil pela exigência do processo. Então o que se considera ser reflexivo?

Ao longo de todo este capítulo, investigámos de forma aprofundada, as várias conceções, que, definem o termo reflexão, e aceitamos uma ideia que consideramos sumariar os aspetos principais desta temática. Alarcão (1996) sugere que a reflexão se baseia no pensamento, em atitudes de questionamento e curiosidade, na busca da verdade e da justiça. Afirma também, que a reflexão é um processo simultaneamente lógico e psicológico, combina a racionalidade da lógica investigativa com a irracionalidade inerente à intuição e à paixão do sujeito pensante. Desta forma, podemos entender este processo como o que garante, um papel ativo do professor na educação, onde, o professor cria, pensa e repensa as suas práticas, ao contrário de um papel meramente técnico, em que, o professor se limita a copiar intervenções.

Foi de forma bem clara apresentado, que o processo de reflexão está diretamente relacionado com a autonomia do docente. Ou seja, um professor autónomo gere a sua própria aprendizagem, o que implica segundo Holec (1989), ser capaz de definir objetivos pessoais, organizar e gerir tempos e espaços, auto-avaliar e avaliar processos, controlar ritmos, conteúdos e tarefas e ainda procurar meios e estratégias relevantes. Este é o contexto com que nos deparamos ao longo

de todo o Estágio Pedagógico, e é nesta perspectiva, que se revela essencial desenvolvermos a capacidade de questionamento generalizado, procurando, encontrar soluções para os desafios com que nos deparamos.

A reflexão surge como uma dimensão formativa, promove a aprendizagem e influencia a nossa ação. Mas existe uma condicionante que afeta todo este processo. Quando refletimos sobre uma ação, temos, como objeto de reflexão a ação, mas para que esta seja compreendida é preciso ser analisada com base nos conhecimentos que detemos. Quando iniciamos o Estágio Pedagógico, encontramos na posse de um vasto conjunto de conhecimentos teóricos, mas que não passam de teorias e concepções.

A nossa experiência prática, condiciona grandemente, a forma como refletimos. Desta forma é inevitável que o estagiário passe pelos vários níveis de desenvolvimento da reflexão avançados por Richert (1992). A essência da relação teoria-prática, no contexto profissional dos docentes, é segundo Wallace (1991), a interação que se estabelece entre o saber documental e o saber experiencial que através do ciclo reflexivo (prática/reflexão), conduz ao desenvolvimento da competência profissional.

Temos vindo a classificar a reflexão como um processo, mas, esta é também uma capacidade, e como tal pode desenvolver-se. É nesta perspectiva que consideramos essencial refletir sobre o papel da supervisão ao longo de todo o período de Estágio Pedagógico. No desenvolvimento desta temática, salientámos o papel fundamental que os modelos de supervisão e o próprio supervisor ocupam, no aumento da capacidade reflexiva. Não descartamos a hipótese de que a capacidade de reflexão pode ser desenvolvida de forma autónoma sem estímulos externos, mas, se este é já um processo tão complexo nestas condições será virtualmente impossível. Queremos com isto dizer que o Estágio Pedagógico surge como o momento fundamental no desenvolvimento desta prática. As condições que se reúnem em torno desta etapa da formação inicial são propícias em várias configurações, em primeiro lugar, porque existe uma ação reflexiva partilhada com todos os elementos do núcleo de estágio, o que garante situações de enorme valor pedagógico (Reuniões, debates, observações de aulas), e numa outra perspectiva porque temos um professor experiente, que, para além de ser uma referência pode conduzir todo este processo.

O papel do supervisor tanto no nosso caso específico, como, alargado a todos os contextos de Estágio Pedagógico, é o de referência. A nossa tendência quando iniciamos a componente prática da nossa formação é, esperar que alguém nos diga o que fazer, ou por outro lado, copiar as práticas que consideramos funcionais. Esta é a “reflexão” que realizamos, pensar apenas nas soluções que outros criaram para determinado problema. Nesta perspetiva, apenas se já existir em nós uma capacidade extraordinária de autonomia e auto-análise é que alcançaremos o dito pensamento reflexivo. Assim o nosso supervisor pode acelerar todo este processo se incentivar o nosso questionamento constante, este foi para nós o derradeiro estímulo que nos levou a entender a reflexão e a aceitá-la como catalisadora das nossas aprendizagens.

Alarcão (1996) fala em diversas estratégias que promovem o desenvolvimento da capacidade de reflexão, mas, salienta que para que estas tenham características verdadeiramente formativas, têm de ser imbuídas da tal curiosidade perscrutadora e inquietante que se traduz numa atitude de questionamento permanente. Desde a fase inicial deste estágio que fomos estimulados a realizar questões a nós próprios, ou por outro lado aceitar as que nos são dirigidas. Foi esta atitude, que nos permitiu passar de um nível descritivo para um nível interpretativo da nossa prática, o que se encontra bem denotado ao analisarmos, os documentos produzidos numa fase inicial do Estágio Pedagógico com os que correspondem à fase final. Smyth J. (1989) classifica as tarefas formativas em descrição, interpretação, confronto e reconstrução. Apenas descrevendo o que pensamos será possível encontrar as razões para a nossa atuação, ou seja, interpretar e manter uma condição de aceitação ao pensamento e à experiência dos outros.

Entender a capacidade de reflexão para além das melhorias que coloca à nossa prática, consciencializa-nos para uma outra dimensão, os alunos. Apenas se aprendermos a pensar, poderemos ensinar os nossos alunos a pensar. O nosso fascínio pelos modelos de ensino com base construtivista, foi outra das razões que nos fez investir nesta temática, e acreditamos, que ao sermos capazes de entender como podemos ser profissionais reflexivos melhorámos as nossas práticas e promovemos um ensino com mais qualidade.

15. CONCLUSÃO

O período de Estágio marcou-nos a vários níveis, desde o académico, o profissional e impreterivelmente pessoal. Desempenhar a atividade docente, foi sem qualquer dúvida, uma experiência inesquecível dado que tivemos a oportunidade de fazer o que há muito ansiávamos, lecionar. Durante o ano letivo de 2013/2014, pudemos aplicar todos os conhecimentos adquiridos, ao longo dos nossos anos de formação, consolidando muitos deles na sua utilização prática.

Temos bem ciente, que muito temos a aprender e que não podemos cessar a busca por formação e pelo desenvolvimento das nossas competências relativas à prática docente. O pensamento reflexivo que fomos desenvolvendo ao longo deste período é essencial, para, que nunca estejamos satisfeitos com o que sabemos. É esta inquietação e curiosidade que nos fará evoluir de forma constante.

A crítica e a autocrítica é aceite neste momento como fundamental, e é esta atitude que consideramos uma das grandes conquistas deste ano de formação.

Estagiar na Escola Secundária de Avelar Brotero foi para nós um privilégio, e pela partilha de conhecimentos a que fomos sujeitos, as atividades que desempenhamos, a postura que mantivemos, terminamos esta etapa com a sensação de dever cumprido. Desta forma, damos por finalizado este ano letivo, conscientes de que tudo foi feito no sentido, de auxiliar os nossos alunos na obtenção do sucesso. Atingimos todos os objetivos a que nos propusemos e, acreditamos que fomos um exemplo de profissionalismo para os nossos alunos, para a escola em que lecionámos e da mesma forma para a instituição que nos encontrávamos a representar.

16. BIBLIOGRAFIA

- Albuquerque, A. (1998). O Estágio Pedagógico em Educação Física no Contexto da Formação Inicial / Formação Continuada. In A. Marques, A. Prista & A. F. Júnior (Eds.), *Educação Física: Contexto e Inovação*. Atas do V Congresso de Educação Física e Desporto dos Países de Língua Portuguesa, 24 a 28 março de 1997. Porto/Maputo: Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade do Porto, Portugal e Faculdade de Ciências de Educação Física e Desporto da Universidade Pedagógica de Maputo, Moçambique.
- Alves, M. (2010). *Trabalho Docente, Formação e Avaliação*. Edições Pedagogo. Mangualde.
- Aranha, A. (2007). *Observação de aulas de Educação Física: Sistematização da observação - sistemas de observação e fichas de registo*. Vila Real: UTAD.
- Alarcão, I. (1996). *Formação reflexiva de professores: Estratégias de supervisão*. Porto: Editora Porto.
- Alarcão, I. (2003). *Professores Reflexivos numa Escola Reflexiva*. Editora Cortez.
- Bento, J. (2003). *Planeamento e Avaliação em Educação Física 3ª Edição*, Lisboa, Livros Horizonte.
- Bloom, B. (1975). *Taxonomia dos objetivos educacionais*. Porto Alegre: Globo.
- Blumberg, A. (1980). *Supervisors and Teachers: A Private Cold War (2nd ed.)*. Berkeley, Ca: Mc-Cutchan.
- Bunker, D., & Thorpe, R. (1982). A model for the teaching of games in secondary schools. *Bulletin of Physical Education*, 19(1), 5-8.

- Caetano, A. & Silva, M. (2009). Ética profissional e Formação de Professores. Revista de Ciências da Educação, n.º 8. Jan/abr 09.
- Cardoso, A. (1992). As atitudes dos professores e a inovação pedagógica. Revista Portuguesa de Pedagogia, Ano XXVI. Nº1.
- Carreiro da Costa F. (1995). O sucesso pedagógico em Educação Física – Estudo das condições e factores de Ensino-Aprendizagem associados ao êxito numa unidade de ensino. Cruz Quebrada. Edições FMH.
- Carreiro da Costa, F. (1996). Formação de Professores: Objetivos, conteúdos e estratégias. In Carreiro da Costa, F. et al., Formação de Professores em Educação Física. Conceções, Investigação, Prática. Lisboa: Ciências da Educação, Edições FMH.
- Copeland, W. D.(1980). Affective dispositions of teachers in training toward examples of supervisory behavior. Journal of Educational Research.
- Cortesão, L. (2002). Formas de ensinar, formas de avaliar – Breve análise das práticas correntes de avaliação. Em P. Abrantes e F. Araújo (Orgs.), Reorganização Curricular do Ensino Básico. Avaliação das aprendizagens das concepções às práticas (pp.37-42). Lisboa: Departamento da Educação Básica, Ministério da Educação.
- Costa, F. (1996). Formação de Professores em Educação Física – concepção, Investigação, prática. Edições F.M.H. Lisboa.
- Claro, R. D., & Filgueiras, I. P. (2009). Dificuldades de gestão de aula de professores de Educação Física em início de carreira na escola. Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte, 8, pp.9 – 24.
- Dewey, J (1933) How we Think. Chicago, D. C Heath.

- Dewey, J. (1938). *Logic: The theory of inquiry*. New York, NY: Holt, Rinehart & Winston.
- Dewey, J. (1989). *Cómo pensamos. Nueva exposición de la relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo*. Barcelona: Ediciones Paidós.
- Formosinho, J. O. (2002). *A supervisão na Formação de Professores*. Porto: Porto Editora
- Freitas, C. M. V. (1999). *Contributos da Autonomia do Professor para o Sucesso Educativo*. In C. d. F. F. d. Holanda (Ed.). Guimarães.
- Gauche, R., & Tunes, E. (2002). *Ética e Autonomia – Visão de um Professor do Ensino Médio*. Química Nova na Escola.
- Graça, A. (2001). *Breve roteiro da investigação empírica na Pedagogia do Desporto: a investigação sobre o ensino da Educação Física*. Revista Portuguesa de Ciências do Desporto. Nº1.
- Graça, A. (2009). *A docência como profissão*. Porto: Universidade do Porto – Faculdade de Desporto. Aula da disciplina Tópicos da Educação Física e Desporto I.
- Holec, H (1989) *Les apprentissages auto-dirigés* In *Les États Généraux des Langues* Paris, Avril.
- Januário, C. (1984). *Planeamento em Educação Física – Conceção de uma unidade didática*. Revistas Horizonte, Vol I, nº 3.
- Januário, C. (1988). *O Currículo e a Reforma do Ensino*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Januário, C. (1996). *Do pensamento do professor à sala de aula*. Coimbra, Edições Livraria Almedina.

- Lopes, A. (2001). Mal-estar na docência? Visões, razões e soluções. Cadernos do CRIAP. Porto: Edições Asa.
- Marins, João Carlos Bouzas et al. (1998) Avaliação e prescrição de atividade física: guia prático. 2ª Ed. Rio de Janeiro: Shape.
- Marques, A. (2004). O ensino das atividades físicas e desportivas - fatores determinantes de eficácia. Revista Horizonte, Vol. XIX – n.º 111.
- Pacheco, J. A. B. (2002). Critérios de avaliação na escola. In Avaliação das aprendizagens: das concepções às práticas., pp. 53 – 64. Lisboa: Departamento da Educação Básica.
- Piéron, M. (1996). Formação de Professores. Aquisição de Técnicas de Ensino e Supervisão Pedagógica. Cruz Quebrada: Serviço de Edições da Faculdade de Motricidade Humana.
- Quina, J. (2009). A organização do processo de ensino em Educação Física. Bragança: Edição do Instituto Politécnico de Bragança.
- Ribeiro, A. C., & Ribeiro, L. C. (1990). Planificação e Avaliação do ensino aprendizagem. Lisboa: Universidade Aberta.
- Ribeiro, L. (1999). Tipos de Avaliação. Lisboa: Texto Editora. (pp. 75-92).
- Richert, A. (1992). The content of Student Teachers Reflections Within different Structures for Facilitating the Reflective Process. In T. Russel & H. Munby (Eds.), Teachers and Teaching: From Classroom to Reflection. London: Falmer Press.
- Schön, D. (1983). The reflective practitioner. London: Basic Books.
- Schön, D. (1987). Education the Reflective Practitioner. Toward a New Design for Teaching and learning in the profession. São Francisco: Jossey Bass

- Serra, M. (2001). O Comportamento de instrução do professor nas aulas de educação física durante a apresentação das tarefas e na emissão de feedbacks: estudo descritivo e comparativo abrangendo doze professores da cidade de Maputo. Porto: M. Serra. Dissertação de Mestrado apresentada à Faculdade de Ciências do Desporto e de Educação Física.
- Shulman, L. (1987). Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform, Harvard Educational Review.
- Simões, c. (1996). O desenvolvimento do professor e a construção do conhecimento pedagógico. Aveiro: Fundação João Jacinto de Magalhães.
- Siedentop, D. (1983). Development teaching skills in Physical Education, Second edition. Palo Alto: Mayfield Publishing Company.
- Siedentop, D. (1994). Sport Education: Quality PE through positive sport experiences. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Siedentop, D. (1998). Aprender a Enseñar la Educación Física. Barcelona: INDE Publicaciones.
- Siedentop, D., & Tannehill, D. (2000). Developing Teaching Skills in Physical Education. California: Mayfield Publishing.
- Smyth, J (1989) Developing and sustaining critical reflection in teacher education. Journal of Teacher Education.
- Wallace, M (1991) Training Foreign Language Teachers A Reflective Approach Cambridge, Cambridge University Press.
- Zabalza, M. (1992). Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola. 2ª Ed.; Rio Tinto: Edições Asa.

Zeichner K. (1993). A formação Reflexiva de Professores: Ideias e Práticas. Lisboa: Edições EDUCA.

16.1. WEBGRAFIA

<http://kdfrases.com/frase/99025> - acessado em 05/06/2014 pelas 17h28m;

<http://pensamentos.aaldeia.net/diz-me-e-eu-esquecerei/> - acessado em 05/06/2014 pelas 17h33m;

17. ANEXOS

ANEXO I: Exemplo Cronograma das Intenções Pedagógicas Reservadas ao Ano Letivo 2013/2014

1º Período														
Mês	Setembro					Outubro								
Semana	1		2		3	3	4		5		6		7	
Dia do Mês	16	19	23	26	30	3	7	10	14	17	21	24	28	31
Rotação	Exterior 2/Piscina													
Nº aula	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
UD a lecionar	Nat.	Nat.	Nat.	Nat.	Nat.	Nat.	Nat.	Nat.	Nat.	Nat.	Nat.	Nat.	Fitgram	Fitgram
Nº aula a lecionar	1 de 12	2 de 12	3 de 12	4 de 12	5 de 12	6 de 12	7 de 12	8 de 12	9 de 12	10 de 12	11 de 12	12 de 12		
Tipo de avaliação		D	F	F	F	D;F	F	F	F	F	F	S		
Capacidades Motoras		Coordenação		Resistência			Velocidade; Resistência							
Estilo de ensino		Comando		Comando e Tarefa			Comando; Tarefa; Recíproco							
D- Avaliação Diagnóstica ; F- Avaliação Formativa; S- Avaliação Sumativa														

ANEXO II: Exemplo Ficha de Avaliação Inicial



Ficha de Avaliação Inicial de Voleibol


Nível de Jogo					Ano:10º	Turma: 1E	Data:
N.º	Nome	1 0/9	2 10/13	3 14/16	4 17/20	Critérios de Avaliação	
1						<p>Nível 1</p> <ul style="list-style-type: none"> - Não há intervenções sobre a bola; - Bloqueio do movimento no momento de contacto com a bola; - Reenvio explosivo por cima da rede provocando a ruptura do jogo <p>Nível 2</p> <ul style="list-style-type: none"> - Dificuldade em se deslocar apesar de ser visível um pré-dinamismo; - Ausência de orientação das superfícies de contacto para o alvo; - Indiferenciação de responsabilidades, tendo em conta o local de queda da bola <p>Nível 3</p> <ul style="list-style-type: none"> - O jogador não representa a acção futura; - O distribuidor está virado de frente para o recebedor; - O atacante utiliza sempre o mesmo tipo de batimento na finalização do ataque <p>Nível 4</p> <ul style="list-style-type: none"> - Sincronização entre os deslocamentos realizados e as trajectórias da bola; - O distribuidor aprecia rapidamente a trajectória da bola e desloca-se para o ponto provável de queda da bola; - Após cada acção /receber/atacar/defender), o jogador ocupa a zona de acção futura 	<p>Objectivo</p> <ul style="list-style-type: none"> - Bola controlada acima e à frente da cabeça; - Desloca-se para se colocar atrás da bola mobilizando os membros superiores no reenvio; - Doseia a energia transmitida à bola <p>Objectivo</p> <ul style="list-style-type: none"> -Desloca os apoios para um ajustamento adequado à trajectória da bola; - Orientação dos apoios e superfícies de batimento para o alvo; - Reconhecimento do papel atribuído: Recebedor/Não recebedor. <p>Objectivo</p> <ul style="list-style-type: none"> - Há uma representação da acção futura deslocando-se para intervir; - O distribuidor orienta-se de forma a permitir a finalização do ataque próximo do espaço da rede; - O futuro atacante, depois de receber, desloca-se para bater a bola numa zona próxima da rede
2							
3							
4							
5							
6							
7							
8							
9							
10							
11							
12							
13							
14							
15							
16							
17							
18							
19							
20							
21							
22							
23							
24							
25							

ANEXO III: Excerto de um Plano de Aula

Plano de Aula

Ano Letivo: 2013/2014	Hora: 8:30	Turma: 10º 1E	Nº alunos: 25	Aula nº: 5/12
Professor: Daniel Cardoso	Data: 12/05/2014	Local: Exterior I	Período: 3º	Duração: 100'
Função Didática: Exercitação				
<p>Conteúdos: Treino das capacidades motoras – Força; coordenação, resistência aeróbia e Flexibilidade; Atletismo- Técnica de Corrida; Corrida de Velocidade; Exercício técnicos direccionados à corrida; Partida em pé e em 3 apoios; regras da modalidade de Futebol, zonas e linhas do campo de jogo e princípios de jogo gerais da modalidade; Acções específicas do jogo: Na defesa: enquadramento defensivo, entre o portador da bola e a sua baliza, redução do espaço atacante e fecho das linhas de passe; No ataque, jogador sem bola: enquadramento ofensivo em largura ou profundidade, dando maior largura ao ataque e criação de linhas de passe em ruptura ou apoio; No ataque, jogador com bola: selecção de linhas de passe e desmarcação para espaços livres, criação do desequilíbrio defensivo em movimentos de ruptura ou cobertura ofensiva.</p>				
<p>Objetivos da Aula:</p> <p>Objetivos Gerais: Elevar o nível funcional das capacidades condicionais e coordenativas gerais; Abordagem sistematizada das acções técnicas da corrida de velocidade. Abordagem sistematizada sobre as ações táticas e técnicas determinantes na prática da modalidade de Futebol. Identificação dos problemas táticos mais importantes e da sua associação às técnicas necessárias para os resolver no jogo;</p> <p>Objetivos Específicos: Criação de condições que promovam o correto desempenho dos conteúdos estabelecidos. Correção postural e técnica na corrida de velocidade; Exercícios critério para a resolução problemas associados a ineficácia da corrida; No Futebol: Resolução de problemas da desmarcação e da ocupação racional do espaço através de jogos reduzidos condicionados. Todos os objectivos da aula são trabalhados recorrendo ao jogo, ou seja não são privilegiadas situações analíticas. Promover a auto-gestão dos alunos motivando o seu trabalho com rigor, cumprindo as regras de funcionamento estabelecidas pelo professor cumprindo as tarefas destinadas com elevado tempo de empenhamento motor e um sentimento de realização pessoal e a procura da excelência na sua execução.</p>				
Recursos Materiais: 4 Bolas de Futebol; Cones sinalizadores; Coletes; ripas de madeira; caixas de madeira				
Estilos de Ensino: Comando; Tarefa				

Tempo		Tarefas/Situações de Aprendizagem	Organização e Desenvolvimento	Objetivos Comportamentais Componentes Críticas
TP (Hora)	T			
Parte inicial				
10' (8:40)	10'	0 - Preparação dos alunos	0 - Os alunos equipam-se rapidamente e dirigem-se ao Polidesportivo II.	0 - Os alunos estão prontos à hora pretendida, corretamente equipados e em silêncio;
17' (8:47)	5'	<p>3- Aquecimento e Mobilização articular</p> <p>Estilo de ensino: Comando</p> <p>Estilo de ensino: Comando</p> <p>3:Feedback Pedagógico: Individualizado e focado na correcção postural, motivação e utilização de questionamento dirigido a conhecimentos sobre a miologia e artrologia que vem sendo exposta ao longo do ano letivo.</p>	<p>3- Os alunos realizam uma corrida em ritmo progressivo de 3 minutos. Os alunos encontram-se dispostos em “xadrez”, de frente para o professor, dentro do seu campo de visão realizando os exercícios por ele propostos. Os exercícios solicitados focarão exercícios que promovem a activação geral das articulações e músculos mais solicitados ao longo da aula. Será dado ênfase a movimentos e musculatura que se mostra como a mais condicionante na performance dos alunos: Musculatura dos M.I e M.S; rotações articulares.</p> <p>Articulações Solicitadas: Cintura escapular (Ombros); Cintura Pélvica, Joelhos; Tibiotársica/Punho.</p> <p>Musculatura Solicitada: Bíceps Braquial; Tríceps Braquial; Glúteos; Gêmeos; Quadríceps; Isquiotibiais.</p>	<p>3- Os alunos executam os exercícios propostos, preparando assim o organismo, (elevação da temperatura corporal, viscosidade muscular e frequência cardíaca), para as exigências restantes da aula;</p> <p>-O aluno realiza as tarefas com postura corporal correta e cumprindo a duração estabelecida para o exercício.</p> <p>-O aluno respeita as amplitudes necessárias à correta execução dos elementos.</p> <p>-As articulações são solicitadas promovendo a entrada de fluidos que permitem uma excitação funcional e reduzindo risco de lesão.</p> <p>-O aluno promove uma rotação eficiente das articulações solicitadas, prevenindo lesões.</p> <p>- O aluno faz uso do denominado ciclo muscular de alongamento – encurtamento, que se considera essencial para promover movimentos que exigem reacção rápida.</p>

Parte Fundamental		
65' (9:35)	20	<p>6- Jogo condicionado “3x2”</p> <p>Componentes táticas:</p> <p>Passe e desmarcação; Ocupação racional do espaço.</p> <p>Gestos técnicos a privilegiar: passe e recepção; condução de bola.</p> <p>Estilo de ensino: Tarefa</p> <p>FB: Dirigido individualmente ou ao grupo sobre a forma preferencialmente interrogativa. Enfoque na Ocupação do espaço livre; Leitura de jogo; Criação de uma linha de passe.</p> <p>Exemplo: “Recebeste a bola, o que deves fazer imediatamente?”; “Não tens a bola o que deves procurar fazer para auxiliar a tua equipa?”</p>
		<p>6- A turma divide-se em quatro campos distintos com 6 alunos em cada um. Em cada um dos campos realizam jogo 2x2 sendo que existe 1 joker em cada equipa que ataca.</p> <p>Situação 1: A equipa em posse de bola, após executar 3 passes consecutivos, tem como objetivo obter ponto passando com a bola controlada a linha final. A equipa sem posse de bola tenta intersetá-la.</p> <p>Situação 2: São colocadas 2 “balizas” na linha final do campo. A equipa em posse de bola, tem como objetivo obter ponto passando com a bola controlada uma das “balizas”, podendo escolher qual delas. A equipa sem posse de bola tenta intersectá-la.</p> <p>Observações: Caso se revele de difícil compreensão o principio da desmarcação e os gestos técnicos do passe/ recepção será realizada uma situação facilitadora:</p> <div style="text-align: center;">  </div>
		<p>6- Cada equipa deve colocar o maior número de vezes a bola na linha ou balizas correspondentes.</p> <p>- Os alunos apercebem-se da importância da desmarcação e da ocupação racional do espaço, cumprindo assim os objetivos do jogo.</p> <p>Em situação Ofensiva:</p> <p>Em posse de Bola:</p> <p>-Os alunos controlam a bola, levantando a cabeça e procurando uma linha de passe, desmarcando-se para o espaço livre após a realização do passe.</p> <p>Sem posse de Bola:</p> <p>-Os alunos ocupam o espaço de forma a garantir uma linha de passe ao colega com posse.</p> <p>Em situação Defensiva:</p> <p>Sem posse de Bola:</p> <p>-Os alunos interceptam a bola da equipa adversária antecipando o passe que é realizado.</p> <p>-Os alunos realizam uma leitura do jogo procurando posicionar-se entre a bola e o jogador que poderá receber o passe ou a baliza que defendem.</p>

Parte Final				
90' (10:00)	5'	<p>8– Balanço da aula e transmissão de informações relativas à próxima;</p> <p>9– Alongamentos / Retorno à calma.</p>	<p>8– Os alunos, dispõem-se em “U”, de frente para o professor dentro do seu campo de visão: O professor realiza questionamento dirigido a aspectos táticos do Futebol individualizado ou dirigido ao grupo caso se justifique. Salientar os aspectos negativos e positivos da aula, como forma de manter a boa conduta ou consciencializar os alunos a obtenção de comportamentos que promovam o bom desenrolar da aula.</p> <p>9- Os alunos realizam as tarefas sugeridas pelo professor, colocando-se em “xadrez” a um braço de distância dos colegas e todos no seu campo de visão;</p> <p>Exercícios: focando exercícios respiratórios estimulando o retorno à calma como preparação para as restantes aulas; alongamentos focando os grandes grupos musculares solicitados durante a aula:</p> <p>Musculatura Solicitada: Bíceps Braquial; Tríceps Braquial; Quadríceps; Isquiotibiais; Gêmeos.</p>	<p>8– Envolver os alunos no processo de ensino-aprendizagem, relembrando os conteúdos abordados e transmitindo-lhes os fundamentos da próxima aula.</p> <p>- Os alunos estão atentos ao professor e à informação transmitida;</p> <p>9- Os alunos realizam um final de aula de forma calma com o controlo da respiração;</p> <p>- Realizam os exercícios, com amplitudes muito baixas procurando apenas o relaxamento do músculo.</p>
100'	10'	10- Higiene do aluno	10- Os alunos, cuidam da sua higiene pessoal, nos respectivos balneários.	---

Justificação das opções tomadas: Os objectivos desta aula poderão ser definidos como: **1- objectivos de avaliação:** Avaliação Formativa relativa aos objectivos definidos para a aula **2- Objectivos técnico táticos:** Atletismo: Trabalho de força específico; técnica de corrida Futebol: desmarcação e ocupação racional do espaço através de jogos reduzidos condicionados.

Seleção das tarefas de aula: No que diz respeito ao atletismo as tarefas destinadas a esta aula permitem desenvolver características que potenciam a obtenção da velocidade maximal, e é dado enfoque a tarefas que estimulam a coordenação pela verificação de grandes deficits no desempenho da turma relativamente a esta capacidade motora, porém após a identificação de erros nas aulas anteriores o fb fornecido terá como objetivo a correcção da postura e a diminuição das oscilações do tronco. No que diz respeito à U.D. de Futebol, serão privilegiadas as situações de jogo como abordagem aos conteúdos e objectivos presentes para a mesma. Os objectivos desta aula centram-se na resolução dos problemas inerentes aos princípios táticos da desmarcação e ocupação racional do espaço, visto terem sido verificadas grandes dificuldades na sua execução nas aulas anteriores e não se justificar avançar na matéria enquanto não se atingir um nível performativo que se considere adequado. Esta tarefa é repetida novamente pois os alunos começam a inteirar-se dos objectivos pretendidos não se justificando a alteração da mesma pois poderia colocar dificuldades na compreensão dos alunos.

São seleccionadas duas tarefas que se baseiam na oposição, colocando superioridade numérica no ataque e outra que coloca um equilíbrio entre a defesa e ataque. É seleccionado uma situação de 3x2 pois promove o sucesso dos alunos na tarefa, ou seja existirá mais espaço livre e uma cobertura defensiva menos intensa, que promove a transição da defesa para o ataque, desta forma será possível colocar em evidência os objectivos da aula e auxiliar os alunos que revelam mais dificuldades. Caso se revelem dificuldades acrescidas são preconizadas algumas tarefas destinadas a simplificação dos princípios de jogo a trabalhar. As tarefas consistem numa situação condicionada para o trabalho do passe/recepção e desmarcação. Utilizar um espaço delimitado e condicionando os espaços de desmarcação a locais demarcados coloca nos alunos um processo de toada de decisão simplificado que permitirá consciencializar os alunos da necessidade de ocupação do espaço livre.

ANEXO IV: Critérios de Avaliação

ALUNOS SEM ATESTADO MÉDICO					
DOMÍNIOS	OBJECTIVOS A ATINGIR/COMPETÊNCIAS A AVALIAR		INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO	PESO%	
SABER ESTAR	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Empenho - Atenção - Interesse ▪ Responsabilidade - Cumprimento de regras estabelecidas (assiduidade, pontualidade, prazos...) ▪ Relações interpessoais - Cooperação e entreaajuda - Espírito de tolerância ▪ Autonomia - Espírito de Iniciativa 	<ul style="list-style-type: none"> - Intervenção nas aulas - Realização das tarefas propostas - Respeito pelo património comum - Respeito pelo outro - Capacidade de concretização 	<ul style="list-style-type: none"> • Registos de observação 	1	10
				5	
				3	
				1	
SABER FAZER/SABER (NO CONTEXTO DE CADA UNIDADE DIDÁCTICA)	SABER FAZER 1) Capacidades coordenativas e condicionais da modalidade 2) Elementos técnicos fundamentais 3) Comportamento Tático 4) Persistência na realização das tarefas (15%)		Provas de avaliação: - Situação de jogo; - Exercício critério	85	90
	SABER Aquisição de conhecimentos sobre as diferentes Unidades Didácticas (Objectivos, Regras, Técnica, Tática), avaliadas através da sua aplicação na prática das Unidades Didácticas leccionadas, quando aplicáveis.		Outros instrumentos: Testes/Fichas Trabalhos/Relatórios Questionamento	5	

DOMÍNIOS	OBJECTIVOS A ATINGIR/COMPETÊNCIAS A AVALIAR	INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO	PESO%	
SABER ESTAR	<ul style="list-style-type: none"> ▪ - Atenção - Interesse ▪ Responsabilidade - Cumprimento de regras estabelecidas (assiduidade, pontualidade, prazos...) ▪ Relações interpessoais - Cooperação e entreaajuda - Espírito de tolerância ▪ Autonomia - Espírito de Iniciativa <ul style="list-style-type: none"> - Intervenção nas aulas - Realização das tarefas propostas - Respeito pelo património comum - Respeito pelo outro - Capacidade de concretização 	<ul style="list-style-type: none"> • Registos de observação 	1	
			5	
			3	
			1	10
SABER FAZER/SABER (NO CONTEXTO DE CADA UNIDADE DIDÁCTICA)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Conhecimentos teóricos: <ul style="list-style-type: none"> - Evolução histórica das modalidades desportivas; espaços de jogo e regras; gestos técnicos fundamentais; - Métodos de elevação e manutenção das capacidades físicas; - Ética e espírito desportivo; - Jogos olímpicos. 2. Prática desportiva condicionada à prescrição do atestado médico. 	<p>Provas de avaliação:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Testes/Fichas - Elaboração de um portefólio (Trabalhos, pesquisas, relatórios, etc) - Questionamento <p>Aplicação prática:</p> <p>Tarefas de arbitragem</p> <p>Organização/apoia á aula</p>	90	