

FACULDADE DE CIÊNCIAS DO DESPORTO E EDUCAÇÃO FÍSICA

UNIVERSIDADE DE COIMBRA



JOÃO CARDOSO FERREIRA DA SILVA

**RELATÓRIO DE ESTÁGIO PEDAGÓGICO DESENVOLVIDO NA ESCOLA
BÁSICA Nº2 DA MEALHADA JUNTO DA TURMA DO 8ºC NO ANO LETIVO DE
2013/2014**

COIMBRA

2014

JOÃO CARDOSO FERRERIRA DA SILVA

N.º 2008022814

**RELATÓRIO DE ESTÁGIO PEDAGÓGICO DESENVOLVIDO NA ESCOLA
BÁSICA Nº2 DA MEALHADA JUNTO DA TURMA DO 8ºC NO ANO LETIVO DE
2013/2014**

Relatório de Estágio apresentado à Faculdade de Ciências de 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.

Orientador: Prof. Doutor Raúl Martins

COIMBRA

2014

Esta obra deve ser citada como:

Silva, J. (2014). *Relatório de estágio pedagógico desenvolvido na escola básica nº2 da Mealhada junto da turma do 8ºC no ano letivo 2013/2014*. Relatório de Estágio de Mestrado em Ensino da Educação Física nos ensinos Básico e Secundário, Faculdade de Ciências de Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra, Coimbra, Portugal.

Com muito amor, carinho e consideração dedico esta conquista à minha Mãe pelo apoio incondicional e por acreditar sempre em mim.

AGRADECIMENTOS

Finalizada mais uma importante etapa no meu percurso académico, quero deixar umas palavras de agradecimento a todos aqueles que contribuíram com o seu apoio para que eu chegasse até aqui.

Antes de mais e porque não seria possível chegar a este ponto da minha formação sem eles, agradeço à minha família, pelos valores morais e educação transmitida e especialmente pelo esforço que sempre fizeram para me proporcionar uma formação académica.

À Escola Básica nº2 da Mealhada, a todo o pessoal docente e não docente, pela forma como me trataram e me envolveram ao longo deste ano letivo.

Ao professor Miguel Faria, por toda a disponibilidade, orientação e transmissão de conhecimentos precisos para a minha formação pessoal e profissional.

Ao orientador de estágio, professor doutor Raúl Martins, pela compreensão, acompanhamento e ensinamentos transmitidos.

Aos restantes professores de Educação Física da Escola, pela disponibilidade e companheirismo demonstrados.

A todos os colegas de curso, em especial aos meus colegas de estágio, por toda a camaradagem, colaboração e entreaajuda vivenciadas.

A todos os meus amigos, pela amizade, disponibilidade e apoio incondicional que sempre me transmitiram para a realização da minha formação.

A todos vós, o meu sincero obrigado!

RESUMO

O Relatório Final de Estágio Pedagógico surge no âmbito do Plano de Estudos do Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário pela Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra, desenvolvido na Escola Básica Nº 2 da Mealhada. O estágio pedagógico realizado representa o culminar da nossa formação académica e o início da formação profissional, em que todas as experiências vivenciadas, aprendizagens realizadas e conhecimentos adquiridos permitem-nos hoje apresentar as competências necessárias para o desenvolvimento de uma prática docente na área da Educação Física. O Relatório Final de Estágio tem como objetivo a reflexão final acerca das práticas pedagógicas realizadas englobadas em três grandes domínios profissionais da prática docente: Planeamento do Ensino, a Condução do Ensino-Aprendizagem (Realização) e a Avaliação, acrescentando a estas dimensões a componente Ética Profissional presente em toda a prática docente. Pretende também identificar as dificuldades e necessidades de formação, analisar a componente ético-profissional e exaltar a importância da aprendizagem realizada. Será ainda realizado o aprofundamento do tema Perturbação da Hiperatividade com Défice de Atenção na Educação Física.

Palavras-chave: Formação. Docente. Reflexão. Planeamento. Realização. Avaliação. Perturbação da Hiperatividade com Défice de Atenção.

ABSTRACT

The Final Report of Pedagogical Trainee Programme arises in the scope of the Master in Physical Education Teaching at Primary and Secondary Level by the Faculty of Sport Sciences and Physical Education of the University of Coimbra, developed in the Escola Básica Nº2 from Mealhada. The pedagogical training phase represents the end of our academical formation and the beginning of the professional realization, where all the experiences and knowledge acquired permit us to properly exercise in teaching Physical Education. The Final Report of Pedagogical Trainee Programme has as a target the final reflexion about the pedagogical manners performed in three big professional dominions of teaching: Plan of Education, the Passage of Education-Learning (Realization) and Evaluation, adding to this three dimensions the Professional Ethics, always present in teaching exercise. It pretends to identify the difficulty and needs of instruction, analyse the ethics-professional component and exalt the importance of the learning realized. Also, the subject of Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder in Physical Education, is focused in this report.

Keywords: *Education. Teacher. Reflexion. Plan. Realization. Evaluation, Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder.*

SUMÁRIO

RESUMO.....	VI
ABSTRACT.....	VII
1. INTRODUÇÃO	11
2. CONTEXTUALIZAÇÃO DA PRÁTICA DESENVOLVIDA	12
2.1. EXPECTATIVAS INICIAIS	12
2.2. PLANO DE FORMAÇÃO INDIVIDUAL	13
2.3. CARACTERIZAÇÃO DAS CONDIÇÕES DE REALIZAÇÃO.....	14
3. ANÁLISE REFLEXIVA SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA	18
3.1. PLANEAMENTO	18
3.1.1. PLANO ANUAL.....	19
3.1.2. UNIDADES DIDÁTICAS	21
3.1.3. PLANOS DE AULA.....	24
3.2. REALIZAÇÃO	27
3.2.1. INSTRUÇÃO.....	28
3.2.2. GESTÃO.....	32
3.2.3. CLIMA.....	34
3.2.4. DISCIPLINA.....	35
3.2.5. DECISÕES DE AJUSTAMENTO.....	36
3.3. AVALIAÇÃO.....	37
3.3.1. AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA	38
3.3.2. AVALIAÇÃO FORMATIVA.....	39
3.3.3. AVALIAÇÃO SUMATIVA	40
3.4. ATITUDE ÉTICO – PROFISSIONAL	42
3.5. DIFICULDADES E APRENDIZAGENS REALIZADAS.....	43
3.6. NECESSIDADES DE FORMAÇÃO CONTÍNUA.....	44
4. APROFUNDAMENTO DO TEMA	46
5. CONCLUSÃO E PERSPETIVAS FUTURAS	56
6. BIBLIOGRAFIA.....	57
7. ANEXOS.....	59

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

E-A – Ensino aprendizagem

J.D.C. – Jogos Desportivos Coletivos

NEE – Necessidades Educativas Especiais

PFI – Plano de Formação Individual

PNEF – Plano Nacional de Educação Física

UD – Unidade Didática

Eu, João Cardoso Ferreira da Silva, aluno nº 2008022814 do Mestrado em Ensino da Educação Física dos Ensinos Básico e Secundário da Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra, venho declarar por minha honra que este Relatório Final de Estágio constitui um documento original da minha autoria, não se inscrevendo, por isso, no disposto no art. 30.º do Regulamento Pedagógico da FCDEF.

1. INTRODUÇÃO

O presente documento, intitulado de relatório de estágio pedagógico, surge no âmbito da unidade curricular Relatório de Estágio do 4º semestre do Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, realizado na Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra.

Este documento é o resultado do estágio pedagógico efetuado na Escola Básica nº2 da Mealhada, no ano letivo de 2013/2014, em que lecionei a disciplina de Educação Física à turma C do 8º ano de escolaridade. O estágio pedagógico foi um momento decisivo e enriquecedor na minha formação como docente, permitindo-me desenvolver competências de conceção, realização e avaliação. Mas para este desenvolvimento efetuar-se com sucesso foi necessário aplicar os conhecimentos teóricos adquiridos ao longo da minha formação académica nos anos precedentes ao estágio, aquando da licenciatura e do primeiro ano de mestrado.

A elaboração do presente relatório de estágio surge como um complemento de reflexão aprofundada a partir da experiência prática desenvolvida durante o estágio pedagógico, descrevendo todo o processo de formação, os trabalhos desenvolvidos e as aprendizagens efetuadas durante este ano letivo.

O relatório de estágio reúne os desafios ultrapassados ao longo deste ano estruturados em quatro capítulos principais. O primeiro capítulo descreve a contextualização da prática desenvolvida. No segundo é feita uma reflexão de toda a prática pedagógica quer ao nível do planeamento e realização como ao nível da avaliação. O terceiro capítulo contempla o desenvolvimento mais aprofundado do tema escolhido por mim. Por fim o último capítulo reflete a conclusão das atividades desenvolvidas no contexto escolar e a experiência pessoal e profissional adquirida neste percurso.

2. CONTEXTUALIZAÇÃO DA PRÁTICA DESENVOLVIDA

2.1. EXPECTATIVAS INICIAIS

O objetivo de ser docente da disciplina de Educação Física começou desde o tempo em que realizava o Ensino Secundário no Curso Tecnológico de Desporto. A minha escolha no Ensino Secundário recaiu sobre este curso, porque além de ser praticante federado de futebol era um adolescente muito ativo e com uma grande paixão pelo desporto. Assim sendo, procurei formar-me e aumentar os meus conhecimentos em áreas interligadas ao Desporto e à Educação Física e assim, chego a este ponto, ao final do Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário.

O Estágio Pedagógico é uma unidade curricular do segundo ano do mestrado em ensino da educação física e tem por objetivo favorecer a integração e mobilização dos conhecimentos adquiridos ao longo dos ciclos anteriores de estudos, através da prática de ensino supervisionada em contexto real, de forma a habilitar os futuros professores com competências adequadas ao exercício da profissão. É concebido de modo a desenvolver competências científicas, pedagógicas e didáticas, visando o desempenho profissional crítico e reflexivo, assente numa forte ética profissional, designadamente na capacidade de trabalho em equipa, no sentido de responsabilidade e na assiduidade, pontualidade, apresentação e conduta pessoal perante os alunos, professores e funcionários.

Será para mim a primeira experiência no terreno da docência, enquanto professor e líder, pretendo trabalhar e dedicar-me ao processo de ensino-aprendizagem, com o objetivo de conseguir reunir o máximo de aprendizagens e experiências neste próximo ano. Espero conseguir aplicar o conhecimento adquirido até então, descobrir novas formas de atuar perante diferentes situações, e adquirir novos saberes para poder evoluir enquanto profissional desta área. Esta é a oportunidade ideal de demonstrar e aplicar os conhecimentos que foram adquiridos ao longo da minha formação, não só na licenciatura e no primeiro ano do mestrado como nas experiências que vamos colecionando ao longo da nossa vida e que, de alguma forma, influenciam a nossa forma de agir e interpretar cada situação vivenciada.

Quanto mais se aproximava o começo do estágio maior era o misto de sentimentos e curiosidades presentes, mas tinha uma certeza, a certeza que seria um ano de grande aprendizagem e que exigia da minha parte, o máximo empenho, dedicação e afincamento, para que as dificuldades sentidas pudessem ser ultrapassadas e fosse possível contribuir de forma positiva na formação social, cognitiva e motora dos alunos. As minhas maiores curiosidades, que provocaram alguma ansiedade e entusiasmo, eram conhecer o contexto real da lecionação e todos os fatores envolvidos como o planeamento, o modo de preparação das aulas, o ambiente escolar, como é a relação professor-aluno e professor-professor, como era atribuída a avaliação ao aluno, como funcionavam os cargos escolares, entre outras realidades da docência.

Na relação com os meus colegas e orientadores (núcleo) de estágio, procuro aprender com todos eles porque, certamente vão ter algo para me ensinar e eu estarei sempre disponível para trabalhar em equipa, espero que sejam proporcionadas atividades e apresentadas melhores estratégias de formação, de forma a contribuir para a melhor aprendizagem possível por parte dos alunos.

2.2. PLANO DE FORMAÇÃO INDIVIDUAL

O plano de formação individual (PFI) começou por ser realizado antes do início do estágio pedagógico, e continha as expectativas iniciais, e a autoanálise do nível de competências de partida. Após o início do estágio existiu a necessidade de reformular o PFI até ao dia 15 de Novembro e nele foram definidos um conjunto de objetivos a atingir, fragilidades evidenciadas e formas de as superar. Esses objetivos, de natureza qualitativa, relacionam-se com as diferentes dimensões da prática pedagógica o planeamento, a realização, e a avaliação.

O PFI manifestou-se como um dos documentos mais importantes para o meu desempenho no estágio, funcionando como uma avaliação formativa do meu processo. Assim, ao contactar com as diversas tarefas e funções a desempenhar no estágio pedagógico, relativamente às dimensões do mesmo (planeamento, realização e avaliação), concluí que apresentava algumas fragilidades de desempenho que me comprometi a ultrapassar definindo objetivos de

aperfeiçoamento. Esta estratégia permitiu um crescimento gradual da atividade docente ao longo do ano letivo, pois ao analisar o plano de formação individual sinto que foram cumpridos vários dos objetivos propostos. No processo de planeamento sinto que a minha evolução foi significativa, porque a elaboração dos diferentes documentos plano anual, unidades didáticas, e planos de aula é agora realizada com mais eficácia e de uma forma mais segura e viável. Quanto à intervenção pedagógica sinto-me mais à vontade com o contacto direto com os alunos, com as suas características, e com o modo como devemos de lidar com a turma (dar a conhecer aos alunos a importância das matérias no seu desenvolvimento; aumentar *feedback* positivo; implementar regras; prevenção de comportamentos fora da tarefa; ser intransigente em comportamentos de desvio).

2.3. CARACTERIZAÇÃO DAS CONDIÇÕES DE REALIZAÇÃO

2.3.1. CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA

O concelho da Mealhada localiza-se na parte sul do distrito de Aveiro, e faz parte da Região Centro e da sub-região do Baixo Mondego. Nas últimas décadas a população do concelho da Mealhada tem vindo a aumentar significativamente, após a última atualização dos censos em 2011 a sua população aproximava-se dos 20496 habitantes.

A escola básica nº2 da Mealhada pertence ao agrupamento de escolas da Mealhada. A zona onde está inserida é uma zona urbana, muito bem localizada, com ótimos acessos situada junto ao parque municipal da Mealhada o qual foi uma mais-valia nas atividades realizadas no âmbito da exploração do mesmo, principalmente para a realização das atividades desportivas da escola (corta-mato, e BTT-desporto escolar). A escola básica nº2 da Mealhada funciona permanentemente num período das 8:00h às 18:00h, sendo que, durante esse espaço de tempo os serviços da escola funcionam em horários independentes. As aulas decorrem durante a semana entre as 08:30h e as 17:00h à exceção das quartas-feiras à tarde. Esta escola é parte integrante do Agrupamento de Escolas da Mealhada, local onde se encontram outros seis estabelecimentos comuns. Com o intuito de fazer chegar as mesmas oportunidades a todos, a Câmara Municipal da Mealhada, em

coordenação com os agentes escolares e com os parceiros sociais, tem enviado esforços para manter uma rede escolar ativa e assim, tem-se preocupado com os seguintes aspetos: Componente Apoio à Família, subsídios, fornecimento de fruta escolar, fornecimento de refeições, transportes escolares, implementação do Plano Nacional de Leitura, e atividades de enriquecimento curricular.

Quanto aos materiais e estruturas para a prática da educação física a escola apresenta condições bastantes favoráveis. Contém um pavilhão polidesportivo, com dois balneários (um feminino e um masculino), um gabinete do grupo de educação física, um gabinete de assistentes operacionais, e uma arrecadação para arrumação do material desportivo. No exterior a escola possui dois campos de futebol/andebol, quatro de basquetebol, uma caixa de areia, um circuito de minigolfe, uma zona para o lançamento do peso, e uma mesa de ténis de mesa. No edifício da cantina existe uma sala de dança com o equipamento necessário para o desenvolvimento desta matéria.

2.3.2. CARACTERIZAÇÃO DO GRUPO DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Neste ano letivo o grupo disciplinar de educação física da escola é constituído por 6 professores, 2 do género feminino e 4 do género masculino. O núcleo de estágio de educação física inserido neste grupo disciplinar é formado por quatro professores estagiários do sexo masculino.

O grupo rege-se pelo regulamento interno da disciplina, neste documento são definidos os espaços disponíveis à prática desportiva e respetiva matéria a lecionar, as instalações desportivas e as suas normas de utilização, competências dos funcionários e professores, e a definição do sistema de rotação de matérias pelos espaços.

No relacionamento do grupo podemos valorizar o espírito de entreatajuda que esteve sempre presente entre professores, funcionários, e estagiários. Por ser um grupo que convive há vários anos conseguem manter uma relação próxima entre si e acolher de bom grado o núcleo de estagiários, facilitando a sua integração no grupo disciplinar. Sendo possível assegurar um ambiente de trabalho agradável, com capacidade de cooperação e organização no desenvolvimento de atividades.

2.3.2. CARACTERIZAÇÃO DA TURMA

Nas primeiras reuniões do núcleo de estágio, antes do ano letivo iniciar, o professor orientador da escola deu-nos a conhecer as turmas com que íamos trabalhar durante o ano letivo, duas do 8º ano e duas do 9º ano. Ficando a turma do 8º ano ao meu cargo durante este ano letivo. Para conhecer as características da turma, de forma a planear um processo de ensino adequado, foram entregues questionários no primeiro dia de aulas (Anexo 1 – Questionário de caracterização de turma). Através deste estudo foi possível conhecer as características dos alunos da turma, da sua família, residência, hábitos do seu dia-a-dia, de estudo, de alimentação e desportivos, assim como, perceber qual a importância atribuída à escola e os seus projetos futuros.

A turma do 8º ano é composta por 15 alunos, sendo 11 do género masculino e 4 do género feminino. As idades dos alunos variam entre os 12 e os 15 anos, e a idade mais frequente é 13 anos (sete alunos).

Nesta turma há um aluno abrangido pelo projeto de ensino especial, com Necessidades Educativas Especiais (NEE). O aluno possui acompanhamento educativo especial, beneficiando de apoio pedagógico personalizado, adequações curriculares individuais, e adequações no processo de avaliação. Com o objetivo do aluno alcançar o sucesso escolar desejado este deve ser integrado numa turma reduzida, proporcionando o apoio pedagógico personalizado.

Quanto à turma em si, treze dos quinze alunos eram da mesma turma no ano letivo passado, sendo de prever que esses alunos já tivessem bastante confiança entre si. Na turma seis alunos já reprovaram pelo menos um ano durante o seu percurso escolar.

Nas informações recolhidas os possíveis condicionalismos à atividade física foi possível constatar que três alunos têm dificuldades visuais, e dois alunos têm doenças que podem prejudicar a atividade física (asma; e artrite reumatoide juvenil).

A turma considera a disciplina de Educação Física importante. Quando questionados sobre a matéria com mais dificuldade na disciplina as matérias mais referenciadas foram a Ginástica e a Dança.

Em termos desportivos, apenas seis alunos da turma praticam desporto de forma regular os restantes nove não praticam qualquer desporto. Um dos principais motivos dados para não praticarem desporto, é a falta de tempo e dinheiro. Mesmo assim a maioria dos alunos desta turma estiveram interessados nas matérias abordadas e empenharam-se para atingir os objetivos.

3. ANÁLISE REFLEXIVA SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA

Neste ponto do relatório de estágio será feita a reflexão sobre todo o processo de ensino – aprendizagem (E-A) desenvolvido ao longo do estágio pedagógico no exercício da profissão do docente. Em que as dimensões das atividades de E-A são compostas por três grandes competências profissionais da prática docente: o planejamento do ensino, a condução do E-A (realização) e a avaliação.

Cada uma destas competências será alvo de uma análise refletindo sobre a experiência da função exercida, a realização de tarefas, e as dificuldades e problemas que foram surgindo durante o estágio pedagógico.

3.1. PLANEAMENTO

Segundo Bento (2003), “o plano visa a preparação e realização racionais do ensino e, por isso, deve conter tomadas de posição ou decisões acerca das componentes mais relevantes da atuação didática e metodológica do professor: objetivos, conteúdo ou matéria de ensino, formas de trabalho, atividades de grupos, meios, etc.”

É a ação de planejar o conjunto dos meios postos ao serviço do professor para ajudar na regulação do processo E-A. Desta forma o docente deve de prever a definição de um rumo no início do ano letivo, através da tomada de decisões que permitam uma seleção fundamentada dos objetivos, conteúdos, metodologias e organizar um conjunto de estratégias que servem como meio para chegar a um fim. Este planeamento deve estar fundamentado nos conhecimentos profissionais e científicos de forma a respeitar os programas oficiais.

O planeamento é uma ferramenta fundamental para a conceção do ensino, porque durante o ano letivo será a base de sustentação a toda atividade pedagógica do professor.

O processo de planeamento inclui a definição das matérias a lecionar durante o ano letivo. Para isso foi preciso ter em conta o sistema de rotação dos espaços da aula, e o modelo de planificação usado na escola. A maioria das opções que o núcleo de estágio teve de tomar ao nível do planeamento seguiu as indicações

dadas pela escola, baseando-se na sua forma de abordar a educação física aproveitando os recursos e potencializando os conhecimentos de cada um. Nesta escola é utilizado um planeamento da educação física orientado para um modelo de planificação misto. Segundo Rosado (1998), este é um modelo caracterizado essencialmente por um trabalho por etapas, ajustado ao “roulement” de instalações onde são realizados pequenos blocos de matéria, permitindo assim uma distribuição de conteúdos por etapas ao longo do ano letivo com ciclos de revisão, consolidação e aplicação, favorecendo as aulas mono ou politemáticas. Este tipo de modelo acaba por ser mais rico no conhecimento e diversificação de matérias, mas acaba por não conseguir aprofundá-las, fazendo assim a ligação entre o modelo por etapas e o modelo por blocos, adotando algumas das suas características.

Esta primeira fase foi importante para mim não só para determinar o que poderia abordar ao longo do ano, mas também para perceber a forma como a disciplina se organiza nesta escola e como são distribuídos os espaços a cada professor.

Sem dúvida que para uma melhor realização de todo este processo de planeamento revelaram-se importantes as reuniões preparatórias com o orientador de estágio da escola, que esteve sempre disponível para ajudar todo o núcleo de estágio e esclarecer as nossas dúvidas. Nestas reuniões foi reforçado que o planeamento deverá ser realizado a longo (plano anual), médio (unidades didáticas) e curto prazo (plano de aula). Assim a principal ordem de trabalhos foi discutir o planeamento para 2013/2014 e a uniformização de um modelo para os diversos documentos. A partir das boas conclusões retiradas destas reuniões começamos a elaborar os documentos: Plano Anual de turma – de planeamento de abordagem às várias matérias; Unidades Didáticas – que sustentaram a decisão de diversos fatores ao nível da aula de educação física; e Planos de Aula e grelhas de avaliação.

3.1.1. PLANO ANUAL

Segundo Bento (2003), “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 e de desenvolvimento da personalidade.”

O plano anual foi um dos primeiros documentos a ser elaborado no início deste estágio e constitui a primeira etapa de planejamento e condução do ensino, nele são propostas e desenvolvidas condições de aplicação das orientações referidas nas Metas de Aprendizagem de Educação Física, assim como das condições de desenvolvimento da disciplina na escola, definidas pelo grupo disciplinar. É um documento que surge da necessidade de criar um guia orientador que permita ao docente uma melhor articulação entre as partes que o constituem, nomeadamente adequar a planificação às características do meio envolvente, às características da escola, e às características específicas da turma.

Neste documento o professor realiza um levantamento e uma análise dos recursos disponíveis e das características dos alunos da respetiva turma. São ainda selecionadas as matérias a lecionar ao longo do ano e ordená-las numa periodização (sequência e duração), em função das características dos alunos e das prioridades aferidas nos momentos de avaliação inicial em cada matéria. Apresenta também a análise do Programa Nacional de Educação Física (níveis de cada matéria), a análise das decisões tomadas pelo grupo de educação física, e a definição de objetivos (conhecimentos, atitudes e comportamentos).

Além dos objetivos definidos para a turma consoante as matérias e conteúdos a lecionar, também foram definidos os momentos e procedimentos de avaliação. No planeamento de matérias tive de ter em conta o sistema de rotação dos espaços de três em três semanas, em que cada espaço estava associado a matérias específicas, espaço 1 – ginástica, e dança; espaço 2 – voleibol, badminton, basquetebol, e patinagem; espaço 3 – atletismo, futebol, e andebol. Após a definição da rotação de espaços da minha turma foi mais fácil distribuir as unidades didáticas pelo calendário escolar.

Na escola está instituída a prática de os professores realizarem as avaliações diagnósticas de todas as matérias no início do ano letivo com o intuito de aferir e situar a turma nos níveis de competência do programa. Fator muito importante na produção do plano anual, permitindo anexar o máximo de informações sobre as capacidades, competências, e dificuldades dos alunos, por forma a poder estimar e cruzar informações gerais e específicas da turma.

Outra etapa fundamental para a individualização de todo o planeamento do ensino foi a realização da caracterização da turma, através do preenchimento de um

questionário, por parte dos alunos. Nestes questionários foram recolhidas informações pessoais do aluno com o intuito de conhecer os seus dados pessoais (nome, idade, género), a sua situação familiar, a sua forma de deslocação até à escola, os seus gostos, a existência de alguma doença impeditiva da prática de atividade física e da prática de alguma atividade física ou desportiva extracurricular. Através da análise deste questionário foi possível um conhecimento mais profundo dos alunos e dos seus interesses permitindo perceber e desenvolver as relações dentro e com a turma.

Por último, encontra-se no plano anual o Plano de Atividades a realizar ao longo do ano letivo pelo grupo disciplinar de educação física, onde se pretende a participação de toda a comunidade escolar.

Relativamente às dinâmicas do plano anual ficou mais do que evidente que se trata de uma tarefa aberta, isto é, tratasse de uma mera possibilidade de organização tendo em vista o que pretendemos realizar. Acabando por existir sempre condicionantes que no início do ano não conseguimos prever, tais como ações de formação, e as condições climatéricas por exemplo, estes fatores acabam por condicionar o planeamento, não sendo este sempre corrente. No ocorrer destes imprevistos cabe ao professor ter a capacidade de adaptação/criatividade para poder precaver situações e ter sempre uma segunda opção para o que planeou.

3.1.2. UNIDADES DIDÁTICAS

Para Bento (2003), as unidades didáticas também conhecidas por unidades temáticas ou de matéria, são partes essenciais do planeamento da disciplina. São elementos integrantes do processo pedagógico, apresentando etapas claras e bem definidas de todo o processo educativo durante um espaço de tempo.

Nas unidades didáticas (UD) está desenvolvido o planeamento para um bloco de matéria a abordar durante um espaço de tempo. No meu caso foram elaboradas de forma a poder abordá-las em pequenos blocos de matéria, durante 3 semanas. O que permite alguma aprendizagem dos alunos, potenciando os principais conhecimentos da matéria em diferentes matérias. Por abordar as UD num curto espaço de tempo tive de aproveitar da melhor forma o tempo de aula e tentar tomar as melhores opções possíveis para rentabilizar ao máximo o desenvolvimento dos

alunos. Atuei desta forma porque como as matérias eram lecionadas num curto espaço de tempo não permitem que as matérias sejam muito aprofundadas sendo a sua abordagem superficial, por exemplo no caso da UD de andebol fiquei com a sensação que a turma necessitava de mais uma ou duas semanas de exercitação daquela matéria.

Bento (2013) refere que é importante o planeamento das UD abrangerem um propósito (projeto, intenções) de um ensino relativamente integral e tematicamente delimitado, durante várias aulas e que contenham um contributo bem delineado para a realização dos objetivos e tarefas inscritas no programa anual da disciplina. De facto, a definição dos objetivos que se pretendem cumprir ao longo da UD é um ponto fundamental de todo o planeamento da mesma, uma vez que serão as linhas orientadoras da ação educativa do docente.

Assim, pretendi que o planeamento da UD fosse conjugar os três fatores que condicionam o ensino, planeando os blocos de matéria tendo como fundo os objetivos que preconizam o programa nacional de educação física (PNEF), os meios (recursos materiais, espaciais, e humanos) e as características da turma (alunos). Desta forma a UD contém por base o conhecimento da história da modalidade, a caracterização da matéria, os conteúdos técnicos e táticos e a estrutura de conhecimentos por nível de competência. Proporcionando uma relação da compreensão teórica para um conhecimento prático favorável, constituindo-se como um documento muito importante ao apoio da disciplina.

O facto de ter começado o ano letivo a realizar a avaliação diagnóstica das diferentes matérias e realizar as devidas reflexões dos seus resultados, foi bastante útil para iniciar a construção das unidades didáticas de cada matéria. Porque com a análise das competências adquiridas até então pelos alunos e após verificar em que nível de desempenho motor estes se encontram, interpretei os objetivos gerais e específicos do PNEF e reajustei esses objetivos às necessidades individuais dos alunos da turma, estabelecendo os conteúdos de acordo com as suas capacidades. Com o conhecimento do ponto de partida dos alunos da turma, são definidos os conteúdos a lecionar em cada UD, as componentes críticas e os erros mais comuns, facilitando a deteção dos erros ao longo da intervenção pedagógica.

Os conteúdos implicados requerem uma estruturação no tempo e no espaço, coerente e pertinente, descrito através do quadro de extensão e sequenciação de

conteúdos onde são planeados os conteúdos a abordar, as funções didáticas, e os momentos das avaliações. Este alinhamento requer um processo de E-A que conjugue momentos didáticos com progressões pedagógicas e estratégias adequadas aos conteúdos propostos. Sendo enumeradas diversas tarefas de progressões pedagógicas para aquisição dos vários conteúdos, propondo algumas tarefas de diferentes graus de complexidade para que seja possível o desenvolvimento desse conteúdo em função da evolução do aluno.

O quadro de extensão e de sequenciação de conteúdos era cuidadosamente planeado, distribuindo os conteúdos pelo horário que dispunha, duas aulas semanais com o tempo útil de 75 minutos à segunda-feira e de 35 minutos à quarta-feira durante três semanas, relacionando a matéria a abordar com o número de aulas disponível. Além de servir como guia à intervenção pedagógica do professor, conferia continuidade ao processo de ensino-aprendizagem. Mas como este é um processo flexível, importa referir que ao longo do decorrer da UD, este quadro pode ser sujeito a alterações em função da evolução e desenvolvimento apresentado pelos alunos. Quando surgiram alterações as UD estas alterações foram feitas principalmente ao nível dos objetivos e da extensão de conteúdos. Foi este ponto da UD que acabou por suscitar-me mais dificuldades ao longo do ano letivo, inicialmente foi complicado organizar os conteúdos a lecionar e o tempo necessário para que cada um seja devidamente abordado e a juntar a isto as alterações enquanto aplicamos a UD porque os conteúdos previstos não estavam adequados não foi tarefa fácil, principalmente para quem apresenta um nível de experiência reduzido.

Nas UD são, ainda, aplicadas estratégias gerais e específicas a utilizar durante a abordagem a cada matéria, com vista a uma melhoria dos fatores de intervenção pedagógica – instrução, clima, gestão. É também a definição de estratégias parte fundamental para levar a turma aos objetivos. Como a turma na maior parte das matérias era heterogénea, a primeira decisão foi em realizar o trabalho por grupos de nível (em grupos homogéneos), promovendo o empenho motor constante dos alunos nas suas tarefas. Ao aproximar-se o final da UD, quando possível, estava previsto que os alunos atuassem em grupos heterogéneos. Convém referir que dentro das diferentes UD procurei organizações idênticas para permitir à turma uma adaptação rápida das várias tarefas, poupando algum tempo na instrução e demonstração das tarefas. Penso que foi uma boa opção, pois apesar de ser uma

turma pequena, por vezes apresentava-se um pouco agitada mas como as organizações eram idênticas rapidamente os alunos colocavam-se nos locais que pretendia, facilitando o desenrolar das aulas.

Por fim, são definidas as formas e momentos de avaliação a realizar ao longo da UD, descrevendo os métodos, instrumentos e critérios de êxito a utilizar na realização da mesma.

O final da UD contém uma reflexão do trabalho desenvolvido durante a abordagem da respetiva matéria, sobre as decisões tomadas, pesando os aspetos positivos ou negativos, com a intenção de promover a melhoria das próximas unidades e da minha intervenção.

3.1.3. PLANOS DE AULA

“A aula é realmente o verdadeiro ponto de convergência do pensamento e da ação do professor.” Bento (2003).

O planeamento da aula reúne dois momentos: o de reflexão pré-interativa (pensamento), e a ação interativa (ação do professor perante a turma). Logo o que for planeado através da reflexão pré-interativa irá interferir na ação pedagógica do professor. Por isso é necessária a elaboração prévia de um plano com referência aos objetivos gerais, onde o professor idealiza a forma como a aula deverá decorrer. Assim, o professor antes de iniciar a aula tem delineada uma estrutura para a aula, justificada por decisões que visem o sucesso dos alunos, como por exemplo decisões acerca do objetivo geral e específico; decisões da sequenciação dos conteúdos e também decisões sobre as tarefas apresentadas que devem estar orientadas segundo ideias e procedimentos metodológicos pedagogicamente corretos.

Como a aula constitui o planeamento da intervenção pedagógica pretende-se que esta vá ao encontro do planeado em documentos anteriores, plano anual e a unidade didática em que está inserida. Porque para Bento (2003), é no plano de aula que os objetivos e consequentes conteúdos a desenvolver estão definidos em traços largos, uma vez que a aula deverá estar integrada no processo global da unidade didática.

É fundamental reconhecer que cada plano de aula é apenas uma orientação servindo como base a intervenção do professor e que, por vezes o que está previamente planeado, na prática pode não ser possível de concretizar. Portanto temos de ter uma postura flexível em relação ao plano de aula e criar ajustamentos sempre que a prática o exija, conseguindo adaptar as tarefas inicialmente planeadas para que estas atinjam os objetivos.

O plano de aula começou a ganhar forma nas primeiras reuniões do núcleo de estágio, começando por definir a sua estrutura conforme as instruções referidas no guia de estágio deste ano letivo e com os conselhos do nosso orientador de escola. Assim surgiu um plano que era facilmente usado na aula, continha a sua justificação e descrição em texto corrido, e terminava com a reflexão e análise crítica. Pode parecer um documento simples mas este suporta toda a informação essencial para um bom desenrolar da aula, descrevendo as situações de aprendizagem, a organização das tarefas, os objetivos comportamentais, e os objetivos do professor com as estratégias de ensino. Para o desenvolvimento de uma prática pedagógica de qualidade foi utilizado o esquema tripartido, recorrendo à ideia de Bento (2003) que divide a aula em parte preparatória/inicial, parte fundamental, e parte final. A parte inicial contém tarefas de instrução sobre a aula, a revisão de conteúdos, e a preparação fisiológica da turma para a parte fundamental da aula. A parte fundamental é centrada nas principais tarefas da aula, abordando os conteúdos e objetivos que pretendia em cada matéria. E por último a parte final que contempla os exercícios de retorno à calma com alongamentos em que a sua função é reduzir a presença de ácido láctico nos músculos. Também é realizado o questionamento dirigido à turma/aluno de forma a poder fazer a verificação das aquisições da matéria, tirando assim ilações para as aulas seguintes.

Para este resultado foi importante o trabalho de grupo desenvolvido entre os estagiários com a ajuda do orientador de escola, que contribuiu de forma decisiva para a elaboração deste documento devido aos seus conhecimentos e anos de experiência na área. Deixando sempre o seu conselho durante todo o ano letivo para o melhoramento contínuo do nosso plano de aula e da nossa ação pedagógica.

A elaboração dos planos de aula foi o documento que “consumiu” mais tempo durante o decorrer do ano letivo, sendo também o documento com que tive mais contacto. Na sua construção, de aula para aula, procurava ir ao encontro de uma

boa organização e estrutura para que as aulas decorressem conforme o planeado. Utilizei situações de aprendizagem (provenientes das progressões pedagógicas da UD da matéria) que fossem ao encontro das capacidades e necessidades dos alunos, mantendo uma boa dinâmica nas suas transições para que os alunos estivessem ativos num grande empenho motor num clima positivo e motivador.

No entanto existiram algumas dificuldades iniciais na conceção do plano de aula, relativamente à organização de tarefas, a respetiva sequência que deviam seguir e se o tempo estipulado a cada tarefa era o correto. A minha preocupação era saber se o nível de empenhamento motor dos alunos era o adequado, isto é, se estava a organizar e a seleccionar tarefas que garantissem o empenhamento ativo e a densidade motora que se pretende para uma aula de Educação Física. Outra falha foi durante o primeiro e até meio do segundo período, usar poucas vezes a parte final da aula para rever a matéria e para preparar e motivar os alunos para a aula seguinte.

Porém com o decorrer do ano letivo e com o ganho de experiência comecei a usar algumas estratégias que dissiparam estas dificuldades e que beneficiaram a aplicação de conteúdos durante a abordagem das matérias. Comecei por aproveitar os aquecimentos para a exercitação de forma mais analítica de conteúdos a abordar ao longo da aula, no sentido de procurar o aperfeiçoamento técnico de determinado gesto, nos jogos desportivos coletivos (JDC) executando elementos técnicos do próprio jogo (condução de bola, drible, passe, etc.). No voleibol aumentei o tempo de contacto com a bola, cada aluno com uma bola, tendo em vista a adaptação com esta o mais rápido possível. Assim, havia sempre um transfer entre o aquecimento e os conteúdos da parte fundamental da aula.

Na parte fundamental da aula quando abordava os JDC, as tarefas passaram sobretudo pelo desenvolvimento de conteúdos através de condicionamento do jogo, decomposição de uma situação de jogo, e exercícios de superioridade numérica. Nas modalidades individuais, as tarefas passavam pela exercitação em situação analítica e só depois a sua exercitação como um todo. Na ginástica executava-se, de forma isolada e repetitiva, a roda e o apoio facial invertido em cada estação, e posteriormente na fase final da aula, os alunos executavam a sequência gímnica que envolvesse estes elementos ou outros que eram abordados durante a aula.

Quanto à organização, tentei que as tarefas fossem de fácil adaptação, ao nível da organização dos alunos durante a aula, de maneira a facilitar as transições

entre tarefas. Nos JDC, quando tinha os alunos organizados em pares e necessitava de executar uma tarefa em grupos maiores, normalmente, passava para uma tarefa que envolvessem grupos de quatro elementos, facilitando a transição juntando os vários pares. Por vezes mantinha a mesma estrutura ao longo da aula, por exemplo no futebol, se no final da parte fundamental pretendia jogo reduzido 3x3 optava por tarefas que permitissem desenvolver os conteúdos pretendidos em trios. Na Ginástica de solo e na Ginástica acrobática a estratégia adotada consistiu em criar grupos fixos de trabalho ao longo das aulas da UD.

Para o sucesso da aplicação destas estratégias em muito contribuiu a realização dos relatórios críticos de aula, em que fazia uma breve síntese da aula, avaliava como esta tinha decorrido e ainda o que deveria ser melhorado na aula seguinte. Pois como refere Bento (2003), “sem um trabalho de reflexão suficientemente aprofundado não é possível a avaliação dos alunos e da atividade pedagógica do professor.” O mesmo autor refere ainda que, se não existir o “controlo permanente da qualidade do ensino nenhum professor consegue garantir a eficácia e a melhoria da sua prática pessoal.” Juntamente com a opinião do autor considero que a realização destas reflexões ao longo do ano foram muito importantes, porque permitiram uma melhoria contínua aula após aula, evitando o cometer dos mesmos erros sistematicamente. Com a análise das reflexões de aula consegui identificar a minha evolução e as aprendizagens realizadas relativas à minha intervenção pedagógica.

3.2. REALIZAÇÃO

Todo o trabalho realizado até aqui incluiu a retrospectiva das minhas expectativas iniciais, a contextualização da prática desenvolvida, e o planeamento do processo de E-A. Então, após a reflexão do planeamento desenvolvido ao longo do estágio importa descrever o que representa o trabalho de concretização e condução desse mesmo processo, o que permite constatar a eficácia do planeamento.

Considero a intervenção pedagógica um dos pontos mais importantes no desempenho de qualquer docente e talvez seja o seu maior desafio, principalmente no início da sua carreira onde a experiência é uma mais-valia para ultrapassar

determinadas situações. É aqui, nesta secção, que explico a intervenção pedagógica desenvolvida por mim, na prática.

Segundo Siedentop (1998), “as quatro dimensões do processo de ensino-aprendizagem estão sempre presentes de uma forma simultânea em qualquer episódio de ensino.” Ainda, segundo o autor, essas dimensões dizem respeito à Instrução, Gestão, Clima e Disciplina. A sua enumeração não deve ser apreciada como uma separação das mesmas mas como uma forma de estruturar e explorar o conceito de cada uma, potenciando no seu conjunto uma melhor organização da aula e conseqüente melhoria do processo de E-A. Sendo que as dimensões do processo ensino pedagógico são dinâmicas, estando interligadas entre si, as estratégias utilizadas tiveram sempre impacto em mais do que uma dimensão face à sua envolvimento nos períodos de ensino. De seguida procuro apresentar as estratégias relativas a cada dimensão como também demonstrar a influência das mesmas nas restantes dimensões.

3.2.1. INSTRUÇÃO

Siedentop (1998) refere-se à Dimensão Instrução, “como o repertório de técnicas de ensino do professor para comunicar a informação substantiva relacionadas com a matéria de ensino”.

A comunicação do professor pretende transmitir informações sobre a matéria de ensino tendo como referência os objetivos de aprendizagem, para isso, convém ao professor usar comportamentos e técnicas de intervenção pedagógica para a transmissão de informação essencial aos alunos. Tais como a preleção, questionamento, *feedback* e demonstração. A instrução é muito importante na disciplina de educação física mas também pode ocupar muito tempo de aula, sendo necessário o professor utilizar estas técnicas para que o tempo despendido na instrução seja o mais rentável para todo o processo de E-A. O professor também deve de ser sucinto no seu discurso, objetivo e claro. A instrução tem várias formas de aplicação, momentos e espaços, controlados pela sua utilização, a intenção do seu efeito, ou o objetivo que pretende atingir.

A transmissão de conhecimentos parte de uma interação entre dois agentes, o professor e os alunos, implicando comunicação entre os intervenientes nesse processo. Logo, o professor precisa de estabelecer um bom processo comunicativo com os seus alunos porque este é decisivo na eficácia da sua intervenção.

Piéron (1996) apresenta um conjunto de estratégias que contribuem para a melhoria desta dimensão pedagógica tais como: redução do tempo de apresentação das atividades, aumento da frequência de *feedback* pedagógico, acompanhamento da prática subsequente ao *feedback*, aumento das interações positivas, redução das intervenções negativas, apoio e controlo ativo da prática dos alunos, utilização dos alunos como agentes de ensino e utilização do questionamento como método de ensino.

Estabeleci o uso destas estratégias durante o ano letivo de forma a evoluir e tornar a minha intervenção o mais eficiente possível, permitindo um ensino eficaz e que favoreça o processo de ensino-aprendizagem. A comunicação com os alunos foi realizada através da utilização de um discurso simples e claro que permitiu transmitir toda a informação fundamental para os conhecimentos acerca dos conteúdos.

Na preleção inicial procurei manter um discurso sucinto e coerente, que permitisse transmitir aos alunos aquilo que pretendia, enquadrando-os com a UD. Contextualizava a aula de uma forma breve (ficando um pouco mais de tempo para o empenhamento motor dos alunos), apresentando o seu objetivo principal, os conteúdos e as regras essenciais. Esta ação está associada à dimensão gestão, na medida em que proporciona uma maior gestão do tempo de aula, maximizando o tempo de empenhamento motor. Aquando da iniciação de uma nova matéria apresentava os conteúdos principais no início da aula, questionando os alunos para que estes acompanhassem o meu raciocínio e também para não se dispersarem com outras situações possíveis de distração, começando desde a instrução a focá-los na aula. Esta ação está associada a dimensão disciplina porque, o facto de a turma estar controlada, leva a que consiga intervir de forma mais breve e mantendo os alunos atentos à minha preleção.

Em certas matérias (por ex. no Badminton) a instrução inicial era realizada recorrendo a auxiliares gráficos, que permitiram aos alunos acompanhar a minha preleção com a visualização, no momento, do que pretendia, ajudando a reforçar conteúdos e objetivos.

O questionamento poderia ter sido realizado mais vezes, pois nunca é de mais utilizar este recurso devido a “obrigar” o aluno a estar concentrado como também a estimular a sua capacidade de reflexão, síntese ou análise. É também um meio por excelência para controlar se os alunos efetivamente interiorizaram a informação transmitida. Quando usado, focava os aspetos onde a turma tinha mais dificuldades para evidenciar os principais erros cometidos. No sentido contrário, tentava integrar a matéria, reforçando os principais critérios de êxito nas respostas dos alunos. Nas fases iniciais e finais da aula, usei o questionamento de forma dirigida, com intenção de verificar a assimilação dos conteúdos.

Quanto à demonstração optei sempre que possível ser eu a realizá-la quando reunia as condições e capacidades ideais para o fazer de acordo com a melhor técnica, para que todos os alunos tivessem uma boa informação visual das tarefas. Outra estratégia consistiu em usar os alunos como modelo, no sentido de, quando sentia que algum aluno precisava de uma motivação extra para se sentir capaz de executar algum gesto técnico; e quando eu não dominava por completo algum gesto técnico, por exemplo na ginástica e patinagem utilizei diferentes alunos que dominavam os conteúdos para demonstrar perante a turma, completando sempre essa demonstração com o meu reforço de informação ou correções às execuções apresentadas. Neste parâmetro, procurei ter sempre em conta a necessidade de colocar todos os alunos a visualizar o modelo claramente e do mesmo ângulo, realizando algumas demonstrações de forma lenta e terminando sempre com execuções à velocidade normal do movimento.

Na realização das tarefas por parte dos alunos procurei sempre utilizar de forma adequada o *feedback* pedagógico. Segundo Carreiro da Costa (1988), por *feedback* pedagógico entende-se toda a reação verbal ou não verbal do docente perante a prestação motora ou cognitiva do aluno, relacionada com os objetivos de aprendizagem, tendo como objetivo interrogar relativamente ao que efetuaram, como o executaram, e descrever e/ou corrigir a sua prestação.

Através do *feedback* pedagógico procurava transmitir informações aos alunos sobre a sua prestação, ou seja, após visualizar alguns erros revelava a forma de os corrigir e evitar. Também usei o *feedback* positivo de forma a reforçar o comportamento e a motivação do aluno.

Neste parâmetro surgiram algumas dificuldades iniciais, relativas ao ciclo de *feedback*, onde era capaz de fornecer ao aluno o devido *feedback* mas depois não o

completava, não aplicando a devida verificação se o aluno adquiria as minhas indicações e as colocava em prática. Foi uma dificuldade que na minha opinião resultava da vontade em querer chegar a todos os alunos quase ao mesmo tempo e como a duração da aula se tornava reduzida não conseguia completar os ciclos. Mas, como o nível de performance no ensino melhora à medida que professores em formação têm a oportunidade de praticar técnicas específicas, recorrendo à ideia de Siedentop (1998). Com o decorrer do estágio e com a experiência adquirida ao longo das aulas lecionadas, consegui uma evolução da minha performance e procurei acompanhar a prática subsequente ao *feedback*, sendo que depois do *feedback* inicial esperava por um novo comportamento psico-motor do aluno e verificava se a intervenção tinha surtido o efeito pretendido, de forma a diagnosticar e prescrever novamente o *feedback* caso necessário, completando assim os ciclos de *feedback*.

Comecei também a potenciar o *feedback* de grupo, pois este era especialmente útil em fases de introdução de conteúdos, uma vez que servia para corrigir erros de vários alunos e também como forma de recordar os conteúdos teóricos. Penso que isto é consequência de uma melhoria ao nível da supervisão e observação, porque no princípio do ano letivo focava-me muito nos alunos que estavam perto de mim, não tendo uma perspetiva global da aula.

Quanto à informação final, sempre que foi possível, foi realizado um balanço claro e conciso sobre os conteúdos da aula, e a evolução dos alunos durante a UD referindo os aspetos menos positivos e reforçando os aspetos positivos. Na educação física acaba por existir um certo entrave à instrução, inicial e final, que é o facto de nos espaços polidesportivos existirem inúmeras possibilidades de distração obrigando o professor a todo o momento ter que captar a atenção dos alunos sendo esta uma tarefa por vezes complicada. Mesmo assim tentei que a instrução e a demonstração fosse realizada em locais onde a atenção dos alunos não se encontrasse comprometida. Desta forma, procurou-se manter os alunos distribuídos no espaço, o mais longe possível de outras fontes de distração (por exemplo: as aulas que decorrem ao mesmo tempo).

3.2.2. GESTÃO

Segundo Quina (2009), “A dimensão Gestão diz respeito aos comportamentos apresentados pelo professor com o intuito de obter elevados índices de envolvimento dos alunos nas atividades das aulas, com um número reduzido de comportamentos inapropriados e gerindo eficazmente o tempo da aula. Uma boa capacidade de gestão facilita largamente as condições de ensino/aprendizagem e é indispensável ao sucesso pedagógico.”

A realização de uma aula com uma boa gestão reflete-se no empenhamento motor dos alunos e conseqüentemente numa aprendizagem efetiva. É necessário reduzir no tempo de aula os momentos de organização e transição, cumprindo com tempos e horários estipulados para as tarefas e partes da aula, para que haja um elevado tempo de aprendizagem.

A gestão pedagógica está presente no planeamento dos planos de aula, sendo necessário formular estratégias para a ocorrência de aulas fluídas, com um bom ritmo e que se fizessem sentir índices de empenho motor elevados. Assim sendo o sucesso da gestão pedagógica passa muito por uma preparação prévia bem realizada. Como tal adotei organizações que atuassem com uniformidade, ou seja, tarefas que mantivessem os grupos ao longo das aulas ou que os ajustamentos fossem fáceis de fazer (passar de grupos de dois para grupos de quatro, por exemplo). Nas fases finais das UD, mantive muitas vezes a mesma tarefa (que usava durante a UD) desde que fosse rica em conteúdos, como a turma já estava habituada aquela tarefa e já a conheciam, logo a sua instrução e transição seriam mais rápidas, ao mesmo tempo que proporcionava uma boa situação de aprendizagem para os alunos. Ainda referente às tarefas, o aquecimento era constituído por tarefas de simples organização e preleção, recorrendo algumas vezes a situações que os alunos já conhecem (jogo da corda humana, bola ao capitão, etc.). Em certas matérias planeava os grupos que iam ser implementados na aula e sempre que possível ou necessário (por ex. na ginástica acrobática) esses grupos eram mantidos. Ao formar os grupos usei diferentes fatores, o nível dos alunos, quer homogéneos quer heterogéneos, ou o relacionamento entre os alunos de maneira a favorecer o clima de aula. Estas foram algumas estratégias gerais de gestão introduzidas no planeamento que contribuiriam para um ensino eficaz.

Apresento de seguida a aplicação das estratégias na prática pedagógica que contribuíram para uma aula bem organizada. Primeiro foi necessário explicar aos alunos no início do ano letivo o tempo disponível para se equiparem e o tempo disponível para a sua higiene pessoal após cada aula, assim foi definido o horário em que cada aula tinha de começar e acabar. Foi explicada a importância da pontualidade para que não se perdesse tempo no início da aula, neste aspeto no primeiro período a turma cumpriu com o horário de entrada, apresentando-se à hora no pavilhão. Já no segundo e terceiro período, devido às aulas de apoio à quarta-feira antes da minha aula, alguns alunos começaram a chegar atrasados o que afetava ainda mais o tempo da aula, sendo que a aula de quarta-feira era só de 45 minutos. Para não prejudicar a aula aos restantes elementos da turma, começava o aquecimento sem os alunos que se encontravam atrasados, sendo incluídos nas tarefas após um aquecimento rápido.

Para a diminuição dos tempos entre as transições da tarefa organizava antecipadamente os recursos materiais. No início da aula e antes da chegada dos alunos tentei ter o máximo de material preparado para a prática, o que permitia ser menos um ponto de atenção a ter durante a aula e a estar disponível para dar *feedback* ou supervisionar. Quando nas aulas havia necessidade de construção de equipas para realizar jogo na tarefa seguinte identificava os grupos ao distribuir coletes durante a tarefa anterior com o intuito de diminuir o tempo de paragem seguinte.

Quando tinha espaço suficiente organizava as tarefas de forma a diminuir o tempo de espera entre repetições, maximizando o tempo de empenho motor. Costumava diminuir os grupos quando as tarefas eram realizadas em colunas e quando tinha material suficiente. Nas tarefas mais técnicas realizava os exercícios em pares ou trios. Desta forma houve poucas quebras nas ações motoras de cada aluno.

Foi fornecido o *feedback* positivo como meio de motivação para o aluno, no entanto considero que podia ter ocorrido uma maior utilização deste tipo de *feedback*.

Muito importante durante o ano letivo e permitiu-me estar em cima dos acontecimentos evitando perder tempo de aula, foi o facto de conseguir adotar um posicionamento correto e que permitiu supervisionar e controlar a atividade da turma de uma forma geral. Desta forma também conseguia realizar o *feedback* à distância,

transmitindo aos alunos, que estavam mais afastados de mim, que estava a observá-los e atento às suas prestações.

A utilização destas técnicas de intervenção pedagógica teve como objetivo prever a desorganização da aula, rentabilizando o tempo disponível para a prática, o que posteriormente se traduziu no aumento do tempo de empenhamento motor e no aumento do tempo potencial de aprendizagem.

3.2.3. CLIMA

Esta dimensão abrange os aspetos relacionados com as interações pessoais, relações humanas e o ambiente de aula. É fundamental, para melhorar a prática pedagógica, criar e estabelecer um clima de aula favorável para influenciar positivamente a aprendizagem da turma, onde os alunos se sintam acompanhados, apoiados e incentivados para o seu favorável desenvolvimento.

Por esta razão tentei sempre manter uma relação saudável com os alunos, mantendo uma relação de respeito e cordialidade, e elevar os níveis de motivação e empenho destes em todas as tarefas realizadas durante o ano letivo. Numa breve reflexão geral, julgo que poderia ter transmitido um pouco mais de entusiasmo em cada tarefa perante os desafios proporcionados e deveria ter fomentado o contacto com os alunos de forma a saber outros assuntos do seu dia-a-dia, ou o percurso deles noutras disciplinas, esta medida poderia ter sido usada nas fases iniciais e finais da aula podendo ajudar a “quebrar o gelo” que por vezes se cria entre professor e aluno. No entanto houve sempre disponibilidade para ajudar os alunos no que fosse necessário, demonstrei que estava lá para eles e para os ajudar a melhorarem o seu desenvolvimento. Alcançado, então, uma relação com os alunos, que mantinha sempre a posição de professor credível, positivo, exigente e em controlo. Também procurei diversificar o número de *feedback* positivo face ao negativo, com a intenção de contribuir para um ambiente de aula mais positivo.

Quando a aula era cumprida com um bom clima, as outras dimensões de ensino tiravam partido das estratégias aplicadas, no caso da gestão - os alunos estavam mais recetivos às tarefas proporcionadas e conteúdos abordados, estando atentos e concentrados ao que era proposto; e na disciplina – contribuía num maior empenho dos alunos nas tarefas, diminuindo a predisposição para surgirem comportamentos inapropriados.

3.2.4. DISCIPLINA

A disciplina deve ser entendida como o conjunto de comportamentos evidenciados pelos alunos na participação das tarefas e também fora delas, neste sentido o professor deve procurar corrigir e estruturar o comportamento dos alunos estimulando e evidenciando as atitudes a adquirir em contexto de aula. Deve procurar a adoção de técnicas que lhe permitam um eficaz controlo da turma, tais como a definição de regras de comportamento claras e maximizar o tempo de atividade do aluno, pois a maioria dos comportamentos desviantes surgem quando os alunos não têm nada para fazer (Piéron, 1984).

Após as primeiras aulas de contacto com os alunos não constatei casos de comportamentos inapropriados que necessitassem de grande punição, optando pela repreensão. Com o desenrolar do ano a turma começou a fortalecer as suas relações, havendo um grupo de alunos bastante conversador durante os momentos de instrução e transição para as tarefas e com alguns comportamentos de desvio durante as tarefas. Sendo necessário desde logo intervir nestes aspetos, corrigindo o comportamento dos alunos e focar a sua atenção na explicação e apresentação das tarefas. Também reformulei algumas estratégias, numa fase fui mais rígido não tolerando conversas paralelas enquanto dava instrução, prejudicando um bocado o clima de aula, por isso mudei o modo de atuar. Usei no início das aulas jogos lúdicos com interação entre a turma para os alunos libertarem alguma energia e comunicarem entre si, após estes momentos de descontração era pedida toda a atenção da turma para ouvirem o que era pretendido e que se empenhassem nas tarefas a ser desenvolvidas. Esta estratégia surtiu efeito e melhorou o clima de aula. Distribui os alunos referenciados como possíveis perturbadores na aula em grupos diferentes, para evitar comportamentos de desvio durante a aula.

Segundo Guimarães (1996), a causa para a falta de disciplina do aluno pode ser interna como externa, a educação recebida pela família, e a falta de limites, sendo que quando o aluno chega a escola já apresenta uma formação pessoal, recebida do lado externo. Porém não que dizer que o aluno não tenha como mudar, pois a escola detém capacidades para modificar o individuo apresentando-lhe novas formas de ver o mundo e a possibilidade de se tornar uma pessoa diferente, o que caracteriza a formação da cidadania. A origem de alguns comportamentos menos

apropriados dentro da minha aula, pela parte de alguns alunos, pode estar associada ao facto de atribuírem pouca importância a escola e pouco gosto pelo estudo. Para tentar diminuir os casos de comportamentos inapropriados e existir uma disciplina na linha de promoção de comportamentos apropriados realizei um controlo ativo da turma mantendo um posicionamento correto de modo a visualizar todos os alunos e utilizei frequentemente o controlo à distância visual e verbal. Existem também as medidas corretivas que podem e devem, sempre que necessárias, ser utilizadas para parar os comportamentos inapropriados de forma rápida e discreta através de: chamadas de atenção verbais; aproximação ao aluno/grupo implicado; e usar o questionamento ao aluno/grupo implicado sobre a atividade da aprendizagem.

3.2.5. DECISÕES DE AJUSTAMENTO

A intervenção pedagógica do professor está muitas vezes sujeita à necessidade de readaptar o planeado à situação concreta, no momento da sua realização. O eficaz planeamento não garante um eficaz processo de E-A, então, é da responsabilidade do professor ser capaz de identificar os aspetos menos positivos da sua prática pedagógica e realizar as alterações necessárias. Este processo de reajuste das opções tomadas pelo professor é designado por decisões de ajustamento.

As decisões de ajustamento tomadas durante o ano letivo foram feitas ao nível do plano anual, UD, e durante as aulas. Durante as diversas UD foi necessário reajustar a progressão do processo de ensino conforme o ritmo de aprendizagem dos alunos, ajuste da sequência de conteúdos. Adequação de estratégias de intervenção pedagógica, de caráter organizativo que seriam cruciais para o planeamento eficaz da aula.

As principais decisões de ajustamento durante as aulas consistiram na reformulação dos grupos, devido à falta de algum aluno ou à dispensa da realização prática (lesão ou falta de material). No ajuste do tempo de tarefas, em função das necessidades dos alunos e em função das necessidades de recolha de informação nos momentos formais de avaliação. No decorrer do ano letivo o conhecimento das componentes críticas e conteúdos era já mais profundo, conseguindo detetar mais facilmente os

erros comuns, assim durante a aula, reajustava com mais eficácia as situações de aprendizagem propostas para que estas cumprissem os objetivos a que se propunham. As decisões de ajustamento foram sempre efetuadas em função de decisões de ensino que entendi serem pedagogicamente e didaticamente corretas, tentando tomar sempre as melhores decisões, ajustando-as às condições, e aos meios possíveis sempre de forma criativa.

3.3. AVALIAÇÃO

A avaliação quando aplicada pelo professor tem de obedecer a um fim pedagógico como a verificação da resposta ao processo de ensino, como indica Tyler (1942), esta visa estabelecer até que ponto o objetivo educativo está ou não a ser alcançado. Pretende acompanhar a progressão do aluno, ao longo do seu percurso de aprendizagem, identificando os objetivos já atingidos e aqueles em que revelam algumas dificuldades. O processo de avaliação possibilita classificar as aprendizagens realizadas pelos alunos atribuindo-lhes uma classificação numa escala de valores (Ribeiro. L, 1999). O professor de Educação Física utiliza, de uma forma geral, diferentes instrumentos de avaliação para realizar uma análise cuidada e adequada dos níveis das capacidades condicionais, das capacidades de execução técnico-tática e das atitudes e valores dos seus alunos. Com esta diversidade de necessidades constitui-se sempre como um grande desafio para o professor. Os procedimentos de medidas mais utilizados vão desde a observação sistemática até às formas de registo de ocorrências, de intervalo ou de duração. É portanto fundamental que o professor saiba construir sistemas e instrumentos que permitam avaliar os diferentes tipos de objetivos de forma rigorosa, no contexto complexo e difícil que é a realidade da avaliação na sua intervenção profissional quotidiana. Também é importante para informar o aluno sobre a qualidade do seu desempenho escolar para que o professor tenha condições de reajustar o planeamento e as situações de aprendizagem sempre que necessário.

No decorrer do ano letivo, o processo de avaliação foi formado por três tipos: a avaliação diagnóstica, formativa e sumativa. Distinguem-se pela sua função específica, pelo momento de utilização, ênfase da avaliação e estrutura dos instrumentos (Bloom, 1971). Estes três tipos de avaliação não representam três

estratégias alternativas de avaliação mas sim formas complementares, não dispensando qualquer uma delas. Servem funções distintas, em momentos distintos, devendo o professor recorrer a estas três formas de avaliação durante o decorrer do ano letivo.

3.3.1. AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA

Ribeiro (1999), afirma que a avaliação diagnóstica “pretende averiguar a posição do aluno face a novas aprendizagens que lhe vão ser propostas e a aprendizagens anteriores que servem de base àquelas”. Este tipo de avaliação é um meio que permite ao docente constituir uma base para tomar decisões posteriores, através de uma adequação do ensino às características dos aluno e as características materiais e físicas da escola.

A avaliação diagnóstica permite ao docente averiguar os conhecimentos já adquiridos pelos alunos ao longo do seu percurso escolar e se estes possuem os conhecimentos e aptidões necessários para poderem iniciar novas aprendizagens. Através deste tipo de avaliação foi possível definir os objetivos a alcançar em cada nível de desenvolvimento motor, ajustados às capacidades cognitivas e processuais dos alunos. É importante realizar a avaliação diagnóstica pois esta conduz à reflexão docente acerca das estratégias de ensino adequadas a turma e a cada aluno com vista ao processo de E-A.

No início do ano letivo o núcleo de estágio definiu que a aplicação da avaliação diagnóstica seria em bloco nas primeiras quatro semanas do primeiro período, assim nas primeiras reuniões elaboramos os instrumentos necessários para este momento de avaliação. Em cada matéria foi definido o protocolo de avaliação diagnóstica (anexo 2 – exemplo de protocolo de Avaliação Diagnóstica), depois foram criadas as grelhas de avaliação diagnóstica (anexo 3 – exemplo de grelha de avaliação diagnóstica) para cada matéria, feita a partir dos objetivos mínimos estabelecidos no PNEF, descrevendo os conteúdos/ gestos a realizar, os seus critérios de êxito e se o aluno conseguia ou não realizar cada um deles. O seu registo foi realizado através da observação direta das prestações dos alunos, consoante as matérias, pretendeu-se verificar a técnica em exercícios critério e/ou em situações de jogo reduzido (técnica e tática). A cada conteúdo correspondeu um nível de desempenho através da simbologia NE (Não Executa), ED (Executa com

Dificuldade) e E (Executa) e na sua totalidade corresponderia o nível não introdutório, introdutório, elementar ou avançado. Após isto, foi realizado um relatório de análise da avaliação diagnóstica de cada matéria, que permitia identificar os grupos com capacidades semelhantes (criação de grupos de nível) e estabelecer objetivos e estratégias a utilizar durante o decorrer da Unidade Didática, constituindo esta etapa um ponto de partida fundamental para a elaboração coerente e estruturada da respetiva Unidade Didática.

3.3.2. 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”. A avaliação formativa deve estar presente no ensino como um processo contínuo e sistemático, regulando o processo de E-A. A melhor forma para contribuir para a melhoria do processo E-A e da prática pedagógica é a recolha dos dados referentes às dificuldades dos alunos. Porque a avaliação formativa fornece, ao professor e ao aluno, informação sobre o desenvolvimento das aprendizagens e competências, de modo a permitir rever e melhorar os processos de trabalho.

No decorrer do respetivo ano letivo esta forma de avaliação foi maioritariamente desenvolvida de forma contínua, permitindo observar se os objetivos, conteúdos e metodologias estavam a ser adequados para os alunos em causa. Usei a observação direta, procurando indicadores que fornecessem informação suficiente acerca das dificuldades de aprendizagem. Estas informações eram posteriormente colocadas numa grelha, que também continha o registo diário relativo aos conhecimentos que estes demonstravam quando questionados e o desempenho motor nas tarefas propostas, bem como o registo da pontualidade, participação e comportamento dos alunos. Estes dados serviram para verificar se as aprendizagens estavam a ocorrer como previsto, ou se seria necessário fazer reajustamentos na UD. Através desta função da avaliação foi possível identificar os sucessos e as dificuldades dos alunos durante as UD e utilizar estes dados para indicar ao aluno o nível de desempenho em que se encontrava e até onde poderia chegar. Com os resultados obtidos neste tipo de avaliação pudemos verificar se as

tarefas apresentadas, as estratégias de ensino, os estilos de ensino, o *feedback* e os objetivos eram os mais indicados para os grupos de nível.

Realizando um ponto de ligação com o parâmetro seguinte, os dados recolhidos ao longo da avaliação formativa ajudavam a formular uma opinião acerca do desempenho dos alunos e quando atingíamos a aula de avaliação sumativa já possuía informações para serem confirmadas ou alteradas. O que contribuía para a minha intervenção na aula ser mais frequente, evitando estar apenas a observar e registar os desempenhos dos alunos.

3.3.3. AVALIAÇÃO SUMATIVA

“A avaliação sumativa pretende ajuizar um processo realizado pelo aluno no final de uma unidade de aprendizagem, no sentido de aferir resultados já recolhidos por avaliações do tipo formativo” (Ribeiro,1999). Assim pretende-se com a avaliação sumativa classificar a prestação do aluno no término de um determinado processo e em que nível foram essas aprendizagens retidas. No que diz respeito ao tipo de informação que a avaliação transmite é uma informação geralmente global do trabalho do aluno, visando uma classificação ou nota. Sendo realizado um balanço final do processo de aprendizagem do aluno, por isso mesmo, usei este tipo de avaliação no final de cada UD.

Os resultados da avaliação levam numa primeira instância a determinar se os alunos alcançaram o nível mínimo estabelecido, ou se, pelo contrário, não conseguiram chegar a tal nível. Por se tratar de um balanço final só tem sentido efetuar-se quando a extensão de caminho percorrido já é grande e existe material suficiente que a justifique.

O instrumento de avaliação mais utilizado para realizar a avaliação sumativa foi a aplicação de grelhas de avaliação (anexo 4 – exemplo de grelha de avaliação sumativa). Nos procedimentos adotados apesar de ser uma aula em que estava implícito o objetivo de avaliar os alunos, a aula foi na mesma planeada com o intuito de promover as aprendizagens dos alunos. Como referido anteriormente na avaliação formativa, quando era a aula de avaliação sumativa o mais comum era levar a grelha de avaliação já preenchida como o resultado de uma avaliação contínua, procedendo apenas se necessário, a reajustes relativamente aos valores

apresentados. Como já foi referido a aplicação da avaliação sumativa era realizada no final de cada UD, utilizando tarefas familiares aos alunos (semelhantes às tarefas aplicadas na avaliação diagnóstica e no decorrer da UD, permitindo observar o quão perto ou longe os alunos se encontravam das suas habilidades iniciais), e por ser importante que os alunos tenham já algum conhecimento das situações de avaliação, para que a prestação do aluno não seja prejudicada pela novidade da situação. Nas UD de JDC foi dado mais ênfase ao jogo, em que se pretendia aferir as capacidades técnico-táticas dos alunos, assim como a tomada de decisão dos mesmos. Também eram avaliados os gestos técnicos em situações analíticas, permitindo aferir a evolução do domínio dos gestos técnicos pelos grupos de nível inferior. Em UD individuais foi dado ênfase à execução completa dos elementos exercitados ao longo da UD.

Outro dos aspetos positivos no decorrer da avaliação sumativa foi a elaboração de critérios de avaliação, através da criação de uma escala descritiva, onde a cada nível de execução corresponde uma breve e concisa descrição dos objetivos comportamentais a cumprir, garantindo uma maior objetividade na observação e classificação da prestação do aluno. Constituindo-se um momento quantitativo das competências, que ficam reunidas na grelha de avaliação, esta era preenchida com a escala projetada pelo núcleo de estágio: 1- Não Faz (alunos com muitas dificuldades e não cumprem minimamente as componentes críticas), 2- Faz Mal (alunos com dificuldade e que cumprem minimamente as componentes críticas), 3- Faz (alunos realizam regularmente bem, cumprindo quase sempre as componentes críticas), 4- Faz Bem (alunos que realizam muito bem a ação motora, cumprem todas as suas componentes críticas). A definição das capacidades dos alunos permitia verificar o nível de desempenho em que se situava. Consoante o nível previsto para essa matéria era feita a comparação e atribuída uma classificação aos alunos.

3.4. ATITUDE ÉTICO – PROFISSIONAL

Segundo o Guia de Estágio, “a ética profissional constitui uma dimensão paralela à dimensão intervenção pedagógica e tem uma importância fundamental no desenvolvimento do futuro professor. A ética e o profissionalismo docente são os pilares deste agir e revelam-se constantemente no quadro do desempenho diário do estagiário...”

De uma forma geral, considero que ao longo do ano letivo, demonstrei uma atitude responsável com todos os agentes de ensino. Estive presente em todas as reuniões do núcleo de estágio e procurei estar presente em todas as reuniões do grupo de educação física.

Fui pontual, assíduo e empenhei-me em todas as atividades desempenhadas, sendo elas realizadas pelo grupo de educação física, pelo núcleo de estágio ou no desempenho das atividades letivas regulares. Consegui ter com a minha turma uma boa interação, num clima positivo e de compromisso.

A dimensão ética está ligada aos princípios e valores relativos à conduta pessoal de cada um. Enquanto docente, tive sempre presente que a minha conduta poderia influenciar não só o meu trabalho como a aprendizagem dos alunos ao qual me estava incumbido ensinar. A forma como me consegui integrar na comunidade educativa desde o início do ano letivo facilitou também, a minha dedicação ao estágio e em especial, aos alunos da escola. Desde que iniciei esta etapa estive sempre disponível e acessível para todas as atividades da escola, pois a minha intenção era absorver e aprender o máximo, não só com a prática pedagógica, mas também com a restante comunidade educativa. Penso que foi essa disponibilidade e acessibilidade que me ajudou a criar uma relação próxima com a comunidade escolar, sentindo-me como fazendo parte daquela comunidade.

Promover a aprendizagem da educação física e o desporto foi outro aspeto, que me preocupei e disponibilizei como profissional da área. Perante a diversidade de alunos da turma, tentei adaptar o meu ensino mediante as diferentes evoluções dos alunos, apresentando-me disponível para compreender e ajudar nas dificuldades de cada um. Fui sempre exigente com a aprendizagem dos alunos e com a minha própria aprendizagem. De uma maneira sumária, penso que a minha

atividade e atitude enquanto docente desenrolou-se num clima de responsabilidade e de dedicação total.

3.5. DIFICULDADES E APRENDIZAGENS REALIZADAS

No decorrer deste ano letivo adquiri outra perspetiva do ensino, a responsabilidade de ter uma turma ao meu cargo promoveu uma oportunidade única de desenvolver e aplicar os conteúdos teóricos adquiridos durante os anos anteriores. O acompanhamento continuado do orientador, com as suas sugestões e indicações adequadas e pertinentes, ajudaram para iniciar o ano com uma melhor adaptação a uma nova realidade. Como interveniente do ensino a postura deve ser assumida com seriedade e compromisso para que o resultado possa corresponder às expectativas iniciais. O estudo em campo permitiu perceber conteúdos transmitidos que, embora estivessem interiorizados, sem a prática não conseguiria estrutura-los. Assumido a compreensão do PNEF ao longo do ano e à sua contextualização na prática, respeitando a individualidade dos alunos desde a proposição dos objetivos até à aquisição dos conhecimentos, passando pelas progressões pedagógicas, estratégias e avaliações/reflexões.

O papel da reflexão após as aulas revelou-se crucial para melhorar o meu desempenho como docente, pois sempre que cometia algum erro ou a aula não me corria da forma desejada, as reflexões feitas em grupo e depois individualmente, permitiram adquirir conhecimentos para evitar os erros e aprender cada vez mais.

O controlo da turma foi dos primeiros objetivos, pois para ensinar, é fundamental que o professor tenha o controlo sobre os alunos. Para manter a ordem da turma, colocava mais a voz, fazendo-me ouvir; posicionava-me de forma a ter toda a turma sobre o meu campo de visão; e atuava disciplinarmente sobre os comportamentos menos apropriados dentro da aula.

Apesar de controlar minimamente os alunos, a frequência de *feedback* no início do ano letivo não foi sempre constante. O tipo de *feedback* foi muitas vezes ao fim da tarefa e não descritivo de forma a melhorar o desempenho do aluno. Conseguia detetar o erro, mas dar o *feedback* apropriado nem sempre o conseguia realizar. Estas dificuldades ocorreram sobretudo na UD de Ginástica e na UD de Andebol. No 2º período, e mais no Basquetebol e Badminton, melhorei na frequência e qualidade do *feedback*.

Em relação aos estilos de ensino, para além dos estilos de ensino por comando e por tarefa, os mais utilizados durante o ano, utilizei o de descoberta guiada e o recíproco. Pensava que ia variar mais de estilos de ensino, mas nem sempre foi possível. Após o estágio fico com a certeza que se voltasse a repetir esta experiência usava estilos de ensino mais variados, pois fiquei um bocado preso a segurança que os estilos de ensino por comando e tarefa ofereciam. O ensino recíproco é uma ótima alternativa, nos jogos desportivos coletivos para quem não está em atividade física ou para realizar uma heteroavaliação, através de uma avaliação qualitativa e quantitativa. Utilizei este estilo de ensino na UD de Ginástica de solo. O objetivo era que os alunos tivessem conhecimento dos seus erros na execução dos elementos gímnicos. Como os alunos trabalhavam em grupos enquanto um elemento realizava as tarefas propostas os outros diziam-lhe o que fez de mal e ajudavam o aluno em questão a realizar o elemento de acordo com as componentes críticas.

Nesta temática das aprendizagens realizadas, é importante salientar o papel que a reflexão teve na melhoria do meu desempenho. A reflexão posterior da aula constitui a base para um reajustamento na planificação das próximas aulas, uma vez que proporciona uma definição mais exata do nível de partida e procede a balanços que devem ser tomados em conta na futura planificação e organização do ensino. A reflexão é guiada por meio da comparação dos objetivos e do processo, previamente estabelecidos e programados, com os resultados alcançados e com o decurso realmente verificado. Isto é, procura-se averiguar se o nível realmente obtido corresponde aos objetivos pretendidos e se o ensino decorreu conforme a sua programação (Bento, 2003).

3.6. NECESSIDADES DE FORMAÇÃO CONTÍNUA

Após a realização do estágio pedagógico como docente da educação física, sinto que devo continuar a desenvolver as capacidades necessárias para melhorar o meu processo de ensino, pois mesmo com as aprendizagens adquiridas em anos anteriores notei durante este ano algumas lacunas que de certa forma nos deixam inseguros quanto ao desempenho da nossa atividade. Porém considero que

algumas capacidades da intervenção pedagógica foram muito bem desenvolvidas e ficaram bem consolidadas para a continuação da docência no futuro, como tenho vindo a relatar até aqui. Apesar de tudo, mesmo com um ano cheio de aquisições em experiências novas e tão intenso, não foi possível vivenciar todos os métodos de ensino, todas as estratégias prováveis, e a realização de todos os objetivos propostos. Devido ao vasto leque de possibilidades a serem praticadas, ao facto do ensino estar em constante transformação (outros métodos, abordagens e processos surgirão) é criada a necessidade de formação contínua e a compreensão de que este ano serviu como base e não como a finalização da minha formação. Compete ao docente a busca de novas formas de lecionar sem esquecer que o principal instrumento de ensino é a reflexão, e a principal função é transmitir aprendizagens aos alunos.

4. APROFUNDAMENTO DO TEMA

Tema: Perturbação da Hiperatividade com Défice de Atenção na Educação Física.

Desenvolver um tema que experienciei durante o meu estágio pedagógico, demonstrando integração do conhecimento de caráter científico e de relevância à prática da disciplina de Educação Física, é o objetivo do presente capítulo. Este tema por mim escolhido para a abordagem neste relatório de estágio está relacionado com a presença de um aluno com necessidades educativas especiais (NEE), mais concretamente com Perturbação da Hiperatividade com Défice de Atenção (PHDA) na turma a qual lecionei ao longo do presente ano letivo.

Atualmente exige-se uma pedagogia centrada nas crianças e nas suas necessidades, de modo a dar respostas adequadas às suas características para que a sua inclusão nas aulas de educação física seja plena e sentida por todos. Assim, lidar com este aluno e com todas as características que lhe estão inerentes face à sua perturbação, foi um dos vários desafios a enfrentar ao longo do ano letivo e que de certa forma tentei ultrapassar e resolver da melhor forma possível com trabalho de investigação. Este é então um tema pertinente na medida em que pode influenciar muito a eficácia do processo de E-A.

O objetivo deste estudo baseia-se com o aprofundamento do conhecimento sobre esta perturbação, para identificar as consequências que esta tem sobre a vida escolar do aluno e apresentar possíveis estratégias, que possam facilitar o trabalho enquanto docente de educação física e como melhorar a integração do aluno nas mesmas, contribuindo para o sucesso escolar e melhoria da autoestima. Com este estudo, pretendeu-se adotar nas aulas de educação física um conjunto de estratégias específicas de trabalho, potencializando e facilitando as suas aprendizagens de forma inclusiva.

É então o meu objetivo expor algumas ideias, características, causas e algumas soluções e simultaneamente relacioná-las com o que sucedeu ao longo das minhas aulas, apontando as dificuldades e algumas estratégias utilizadas para lidar com este problema.

4.1. Fundamentação Teórica

4.1.1. Currículo face aos alunos com NEE

As crianças com NEE necessitam que se promovam alterações ao currículo segundo aspetos concretos, para que estes também possam atingir as metas definidas para si. Importa explicar quais os objetivos normalmente definidos, quem participa na concretização desse currículo e os métodos e estratégias utilizados pelos professores para o atingir os objetivos definidos.

Objetivos prioritários no currículo: Estes objetivos têm uma parte em comum entre as escolas de ensino regular e as escolas de ensino especial, e uma outra parte em que os principais objetivos se dispersam.

Então temos como pontos em comum a criação de condições que desbloqueiem e facilitem a aprendizagem, um ênfase colocado ao nível das aprendizagens básicas, além de promoverem um ensino individualizado.

Na parte divergente destas opiniões surgem diferentes perspetivas do que é o melhor para o aluno, com os professores do ensino especial a terem como um dos objetivos principais na concretização desse currículo diferenciado, o sucesso escolar. Enquanto os professores do ensino regular se preocupam em dotar os alunos de aptidões que promovam a autonomia e a integração social.

Intervenientes na elaboração dos programas: é principalmente o professor do grupo quando se trata de instituições, ou o professor de apoio no caso das equipas de educação especial.

Métodos e estratégias para atingir os objetivos: É consensual entre todos os professores envolvidos neste tipo de ensino, quer seja em instituições, quer seja em escolas de ensino regular que uma das principais armas para uma boa aprendizagem dos alunos com NEE é a relação afetiva que se desenvolve com o aluno, de forma a fazê-lo sentir-se importante.

4.1.2. Avaliação de alunos com NEE

A forma e os objetivos da avaliação de alunos para alunos com NEE não se alteram de uns para os outros. As finalidades são as mesmas e a forma como esta se desenrola também, apesar de os objetivos formativos de uns e outros sejam diferenciados segundo as necessidades educativas de uns e outros.

4.1.3. Definição e Diagnóstico da Perturbação da Hiperatividade com Défice de Atenção

É uma perturbação neurocomportamental que aparece geralmente na primeira infância e que se caracteriza por um excesso de atividade motora, impulsividade, acompanhado de dificuldades de atenção (manter a atenção/concentração num estímulo por algum tempo). Esta perturbação pode-se apresentar com variantes e os seus sintomas são valorizados quando causam impacto ou um prejuízo na aprendizagem escolar e no desenvolvimento sócio-afetivo. Barkley (2002) classifica a perturbação como um distúrbio de desenvolvimento do comportamento referente à atenção, ao controlo de impulsos e a comportamentos regidos por normas. A hiperatividade surge cedo no desenvolvimento da criança e é significativamente crónico. A PHDA tem sido objeto de estudo desde há um século, sendo das perturbações relativas à infância a mais conhecida. Esta perturbação, que é vulgarmente designada por “hiperatividade”, refere-se a crianças que podem ter um comportamento hiperativo, desatenção, dificuldade em concentrar-se, impulsividade, ou seja, baixo controlo dos impulsos, num grau que é considerado desadequado para a sua idade e para o seu nível de desenvolvimento, que interfere com a capacidade da criança em aprender, realizar as atividades diárias, interagir com a sua família e com os outros. Cada criança é diferente e, por isso, cada um destes sintomas pode estar presente com intensidade e gravidade diferente.

Moreira e Barreto (2009), refere que PHDA é um conceito bastante genérico e diagnosticado por critério clínico, sendo assinalado pela descrição de um conjunto de sinais e sintomas. Em geral, baseia-se na avaliação de alterações comportamentais relacionadas com a falta de atenção, a hiperatividade e a impulsividade (DSM-IV, 2002). É indicado uma série de critérios para diagnóstico do PHDA no DSM-IV (2002), diferenciando os critérios de falta de atenção, hiperatividade, impulsividade e critérios gerais de diagnóstico, como se poderá verificar de seguida, ao apresentar os critérios de diagnóstico para PHDA, segundo o que está estipulado na DSM-IV-TR (2002):

“Critério A: 1) ou 2):

1) 6 (ou mais) dos seguintes sintomas de **falta de atenção** devem persistir pelo menos durante 6 meses com uma intensidade que é desadaptada e inconsistente em relação com o nível de desenvolvimento:

Falta de Atenção

(a) com frequência não presta atenção suficiente aos pormenores ou comete erros por descuido nas tarefas escolares, no trabalho ou noutras atividades;

(b) com frequência tem dificuldade em manter a atenção em tarefas ou atividades;

(c) com frequência parece não ouvir quando se lhe fala diretamente;

(d) com frequência não segue as instruções e não termina os trabalhos escolares, encargos ou deveres no local de trabalho (sem ser por comportamentos de oposição ou por incompreensão das instruções);

(e) com frequência tem dificuldades em organizar tarefas e atividades;

(f) com frequência evita, sente repugnância ou está relutante em envolver-se em tarefas que requeiram um esforço mental mantido (tais como trabalhos escolares ou de índole administrativa);

(g) com frequência perde objetos necessários a tarefas ou atividades (por exemplo, brinquedos, exercícios escolares, lápis, livros ou ferramentas);

(h) com frequência distrai-se facilmente com estímulos irrelevantes;

(i) esquece-se com frequência das atividades quotidianas.

2) 6 (ou mais) dos seguintes sintomas de **hiperatividade-impulsividade** persistiram pelo menos durante 6 meses com uma intensidade que é desadaptada e inconsistente com o nível de desenvolvimento:

Hiperatividade

(a) com frequência movimentava excessivamente as mãos e os pés, move-se quando está sentado;

(b) com frequência levanta-se na sala de aula ou noutras situações em que se espera que esteja sentado;

(c) com frequência corre ou salta excessivamente em situações em que é inadequado fazê-lo (em adolescentes ou adultos pode limitar-se a sentimentos subjetivos de impaciência);

(d) com frequência tem dificuldades em jogar ou dedicar-se tranquilamente a atividades de lazer;

(e) com frequência «anda» ou só atua como se estivesse «ligado a um motor»;

(f) com frequência fala em excesso;

Impulsividade

(g) com frequência precipita as respostas antes que as perguntas tenham acabado;

(h) com frequência tem dificuldade em esperar pela sua vez;

(i) com frequência interrompe ou interfere nas atividades dos outros (por exemplo, intromete-se nas conversas ou jogos);

Critério B: Alguns sintomas de hiperatividade-impulsividade ou de falta de atenção que causam défices surgem antes dos 7 anos de idade.

Critério C: Alguns défices provocados pelos sintomas estão presentes em 2 ou mais contextos (por exemplo, escola (ou trabalho) e em casa).

Critério D: Devem existir provas claras de um défice clinicamente significativo do funcionamento social, académico ou laboral.

Critério E: Os sintomas não ocorrem exclusivamente durante uma Perturbação Global do Desenvolvimento, Esquizofrenia ou outra Perturbação Psicótica e não são melhor explicados por outra perturbação mental (por exemplo, Perturbação do Humor, Perturbação do Humor, Perturbação da Ansiedade, Perturbação Dissociativa ou Perturbação da Personalidade) “.

Como se constatou anteriormente, não é necessário que a pessoa apresente todos os sintomas citados, mas pelo menos seis deles devem estar presentes para ser diagnosticado o PHDA e, principalmente, necessita que ocorra com frequência durante seis meses (mínimo), em dois espaços distintos, pelo menos, frequentados pelo indivíduo, como o ambiente familiar e escolar.

4.1.4. Causas e fatores de risco associados ao desenvolvimento da PHDA

As causas desta perturbação não são totalmente conhecidas, não existindo um grande consenso em relação às suas causas. Isto porque para cada criança pode existir uma causa diferente, não se podendo assim afirmar que é unânime a causa que origina a hiperatividade. Monteiro (2011), refere que as condutas neuropsiquiátricas parecem ser resultado de uma complexa combinação de fatores genéticos, ambientais, biológicos, e neurológicos. Também os fatores ambientais quer na gestação, quer durante a infância também podem estar implicados.

Sabe-se que algumas lesões do sistema nervoso central, causadas por trauma ou exposição a álcool e outros tóxicos durante a gravidez podem predispor a esta patologia. Todavia também ocorre em crianças em que não se apura nenhum destes fatores.

Também se sabe que que a estrutura cerebral das crianças com PHDA é normal, mas não o seu funcionamento; as crianças com PHDA não produzem substâncias químicas suficientes em áreas chave do cérebro que são responsáveis pela organização do pensamento. Sem estas substâncias, os centros responsáveis pela organização do cérebro não funcionam corretamente. Não existe nenhum sinal físico nem alteração de resultados de análises que possam confirmar ou negar este diagnóstico. É importante sublinhar que a hiperatividade não é provocada por uma educação inadequada, embora uma vida familiar e um ambiente escolar desorganizados possam agravar os sintomas.

4.1.5. Dificuldade dos professores e implicações de regras na sala de aula nos alunos com PHDA

Muitas vezes os professores não se encontraram preparados para lidar com alunos que possuem NEE, e necessitam de um processo gradual e ao longo do qual vão deparando-se com diversas dificuldades, sendo as mais destacadas: Vencer a barreira psicoemocional de relacionamento com os alunos NEE; Estabelecer objetivos adequados às NEE dos alunos aquando da elaboração dos currículos adaptados; O problema de avaliação dos indivíduos com NEE.

A definição de algumas regras na sala de aula podem beneficiar em muito o comportamento e desempenho escolar do aluno. Reis (2006), afirma que se o professor tiver em conta a forma como conduz a aula, é determinante no progresso e êxito escolar do aluno portador de PHDA. Tudo depende da como ele envolve o aluno na aula e como se relaciona com ele, isto é imprescindível para o progresso e sucesso das aprendizagens.

As crianças com PHDA têm um melhor desempenho quando trabalham num ambiente calmo, recebem uma atenção individualizada e são inseridas em turmas reduzidas. Neste caso o aluno beneficiava de turma reduzida, a turma era constituída por 15 alunos, mas nem sempre o clima de aprendizagem era calmo prejudicando a atenção individualizada que devia ser dada ao aluno. Segundo Rief (1998), há algumas estratégias que o professor pode adotar na sala de aula para beneficiar o aluno com PHDA. Colocar o aluno hiperativo na primeira fila da sala de aulas, próxima de alunos tranquilos e junto do professor, e afastados da janela, por exemplo, para diminuir os fatores de distração. Deve ter a possibilidade de trabalhar numa carteira isolada sempre que faça trabalhos que requeiram maior concentração, as regras que lhe são dirigidas devem ser ditas de modo particular ao aluno e comentadas em privado. É necessário planear cada dia, estas crianças necessitam de rotinas e reagem mal aos imprevistos, uma vez que demoram mais tempo a adaptarem-se. Recomenda-se a existência de um caderno onde a criança registre os trabalhos de casa, e que sirva também de passagem de informação entre a escola e a família. A criança deve ser ajudada a recapitular o seu dia-a-dia, planear o dia seguinte e ser auxiliada no estabelecimento de prioridades. Por vezes é necessário “ensinar a estudar”, treinar técnicas de estudo e, haver uma boa comunicação entre pais e professores.

4.2. Perturbação da Hiperatividade com Défice de Atenção e a Educação Física

A aula de Educação Física pelas suas características constitui-se como um ótimo ambiente para a transmissão de valores e desenvolvimento de capacidades físicas, intelectuais, afetivas e sociais. Ao permitir uma proximidade interpessoal, a transmissão de igualdade e respeito pela diferença, evidencia-se como sendo um ambiente ideal para a implementação da inclusão.

A disciplina de educação física precisa ser reconhecida pela valorização e aperfeiçoamento das potencialidades dos alunos (autonomia, cooperação, participação social, e consolidação de valores morais e éticos), e não como uma oportunidade de seleção entre os indivíduos aptos e inaptos para a prática. É da competência do professor estimular o desenvolvimento dos alunos em todas as suas dimensões: cognitiva, corporal, ética, afetiva, e social. Deve proporcionar a inclusão dos alunos com necessidades especiais, sem provocar a sua exclusão. Tem de conhecer os seus alunos e ir ao encontro das dificuldades e limitações dos alunos, para que o trabalho pedagógico seja inclusivo.

Elias (2008) refere que é nas aulas de educação física que há a possibilidade dos alunos com PHDA gastarem as suas energias de forma supervisionada, pois maior parte das vezes, estas ficam restringidas na cadeira da sala de aula. É importante o professor aliar a impulsividade e hiperatividade à procura do envolvimento positivo dos alunos com PHDA nas aulas de educação física.

É possível ao professor de educação física elaborar estratégias de ensino que promovam o aproveitamento individual, respeitando as características inerentes aos alunos com PHDA. Adotando formas de trabalho que os conduzam a um melhor processo de E-A. Evitando que os alunos com este tipo de perturbação se sintam excluídos.

4.3. Estratégias de aprendizagem desenvolvidas em educação física para alunos com PHDA e Resultados Obtidos

Para facilitar o meu trabalho como docente e melhorar o processo de E-A do aluno da minha turma com PHDA, foi necessário realizar um trabalho de investigação para descobrir e, posteriormente, implementar as estratégias que podem ser utilizadas com o aluno indo ao encontro das suas necessidades.

Silva (2012) tal como Serafim et al. (2010), referem que, de acordo com vários estudos, existem várias estratégias que podem ser aplicadas pelos professores nas aulas de educação física, em turmas com alunos portadores desta perturbação, e que estas estratégias permitiam usufruírem de um processo de ensino adequado às suas necessidades.

Com as características evidenciadas pelo aluno e após análise das várias estratégias mencionadas pelos autores referidos, foram então selecionadas um

conjunto das principais estratégias que são facilmente adaptadas à disciplina de Educação Física, e que preveem a melhoria do processo de E-A dos alunos com esta perturbação. As principais estratégias aplicadas foram:

- Manter uma relação próxima com o aluno, aceitando-o tal como é, compreendendo as suas necessidades e mostrar-me disponível para o ajudar;
- Adaptar as práticas educativas às características e necessidades do aluno;
- Caso seja necessário atribuir tempo extra para que o aluno realize as tarefas, sem o penalizar;
- Seguir de perto o trabalho do aluno;
- Manter as instruções verbais curtas, claras e repetir sempre que necessário;
- Usar, sempre que possível, exemplos concretos;
- Nos momentos de instrução à turma de forma agrupada, colocar o aluno de frente ao professor;
- Atribuir FB individualizado ao aluno. Este deverá ser habitual e positivo, mas também corretivo quando necessário;
- Utilizar o reforço positivo;
- Na formação de grupos juntar o aluno nos grupos com menos agitação;
- Reduzir estímulos que levam à distração;
- Evitar castigos desnecessários ou injustificados;
- Dar ênfase a atividades motoras, evitando que a criança tenha longos períodos de tempo sentado;
- Promover atividades que desenvolvam a responsabilidade: distribuir materiais pela turma, arrumar o material escolar, etc.;
- Promover primordialmente atividades lúdicas de entreajuda (cooperação) entre estas crianças e os restantes alunos, reduzindo o número de atividades de carácter competitivo.

Neste último ponto as atividades cooperativas possibilitam o uso de atividades com carácter coletivo, onde se pode desenvolver valores como a cooperação, e o respeito às regras, além de desenvolver aspetos cognitivos, motores e a própria integração desses alunos na turma.

Como citado por Serafim et al. (2010), consegui obter um melhor desempenho e aproveitamento do aluno com a aplicação destas estratégias nas aulas, estando este focado nas situações de aprendizagem e controlado face a

certos comportamentos que facilmente incomodavam a sua concentração e participação na aula. O diagnóstico correto do problema do aluno influenciou todo o processo E-A, porque ao conhecer as características do aluno consegui ir ao encontro de estratégias que correspondessem as suas necessidades melhorando o processo E-A. É certo que não é possível, através de todas estas estratégias, fazer com que o aluno se torne num aluno sem a perturbação ou que não demonstre comportamentos inerentes a perturbação, mas acabaram por ser uma ajuda viável ao professor para resolver alguns problemas que vão aparecendo ao longo das aulas.

Fazendo uma breve reflexão de todas as experiências proporcionadas pela vivência com este aluno, tenho consciência que apesar de ter a informação acerca da sua perturbação, não interferi desde o início de forma eficaz. Embora seja um rapaz atlético e consiga realizar aprendizagens sem as devidas estratégias, deveria ter tido o cuidado de o tratar de um modo diferenciado mais cedo. Por exemplo, na abordagem da UD de voleibol que foi no início do 1º período ainda não detinha todas as estratégias eficazes para aplicar no seu processo de ensino e pode observar que a sua evolução não foi muito satisfatória nesta UD. Além de ser uma modalidade que exige concentração e a coordenação de vários segmentos corporais a minha instrução se calhar não foi a ideal para o aluno. Este aluno acabou por influenciar diretamente o meu trabalho, devido a toda a pesquisa efetuada e a aplicação de novos conhecimentos durante as aulas, e fez-me perceber que é necessário ajustarmo-nos à realidade da turma e às suas características.

Na aplicação das estratégias não houve grandes dificuldades, o aluno demonstrou-se sempre recetivo ao que lhe era pedido e cumpria as suas funções de forma ordenada e controlada. Pode observar que o seu grande *handicap* é ao nível da falta de atenção nas tarefas propostas, onde evidencia erros por descuido, distrai-se com facilidade, evita envolver-se em tarefas que exijam esforço mental constante (tarefas com várias tomadas de opção), e facilmente se distrai com estímulos externos. As estratégias adotadas que já foram referenciadas foram sem dúvida uma grande ajuda e um grande suporte para a melhoria da qualidade das minhas aulas, tendo em atenção o facto da presença do aluno hiperativo.

5. CONCLUSÃO E PERSPETIVAS FUTURAS

Concluída a descrição e análise reflexiva dos anteriores capítulos do relatório de estágio, expectativas iniciais; contextualização da prática pedagógica, descrição do processo de E–A e aprofundamento do tema, resta-me dizer que foi uma experiência única que excedeu as minhas expectativas durante este ano.

Desde o início do ano letivo, envolvi-me ao máximo no contexto escolar, o que ficou registado no tempo dedicado à escola como também nas atividades que desenvolvidas, permitindo o conhecimento ao nível de todo o funcionamento da escola, ficando agora o sentimento de estar completamente integrado nela.

O estágio caracteriza-se por desenvolver uma prática pedagógica sobre a supervisão de orientadores. O papel do orientador é crucial para o meu desenvolvimento enquanto docente, uma vez que houve uma formação no caminho a seguir. Este caminho desenvolvido tinha como objetivo tornar-me um professor mais competente e autónomo, não esquecendo a importância do trabalho de equipa e relacionamento com os restantes estagiários e professores.

No decorrer deste ano letivo, a constante prática e reflexão pedagógica foram fundamentais para o processo de formação, contribuído de forma evidente para o meu desenvolvimento pessoal e profissional.

Olhando em retrospectiva para os fatores que me propunha melhorar no PFI, todos eles se relacionavam com dificuldades ao nível da realização em contexto de aula e penso que em todos eles tive uma evolução satisfatória. Em todos os casos em muito contribuiu para o aperfeiçoamento, a experiência que as quase cem aulas que lecionei este ano me permitiram adquirir.

No entanto, permanece a consciência que muito ainda está por aprender e experienciar, pois a minha formação será permanente ao longo da minha vida como docente de Educação Física. Como tal, considero fundamental o investimento em formação contínua. Por mais adequada e completa que seja a formação inicial, esta nunca confere ao professor todas as competências necessárias ao desenvolvimento da docência. A aprendizagem da profissão não principia com a formação inicial e termina com a obtenção do mestrado, é algo que o professor realiza toda a vida.

Termino então esta etapa com a convicção que as experiências e aprendizagens realizadas permitem-me desempenhar uma prática docente eficaz e o entusiasmo de continuar por esta via profissional.

6. BIBLIOGRAFIA

American Psychiatric Association (2002), DSM-IV-TR, Manual de Diagnóstico e Estatística das Perturbações Mentais (4ª ed.), Lisboa: Climepsi Editores.

Barkley R. (2002). *Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade (TDAH) – guia completo e autorizado para pais, professores e profissionais de saúde*. Porto Alegre: Artmed.

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

Bloom, B. (1971). *Handbook on the Formative and Summative Evaluation of Learning*.

Elias, M. (2008). *Trabalhando o transtorno do deficit de atenção e hiperatividade na educação física. Inserido no programa de desenvolvimento educacional*. Curitiba. Brasil.

GUIMARÃES, A. *Autoridade e tradição: as imagens do velho e do novo nas relações educativas. Autoridade e autonomia na escola*. São Paulo: Summus, 1996.

Monteiro, A. (2011). *Hiperatividade e estratégias de intervenção: Aplicação de estratégias de intervenção por docentes do 1º CEB*. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação. Escola Superior de Educação Almeida Garrett.

Moreira, S. & Barreto, M. (2009). *Transtorno de déficit de atenção e hiperatividade: conhecendo para intervir*. Revista Práxis. Ano I, nº 2 - Agosto 2009.p. 65-70.

Pierón, M (1984). *Pedagogie des activités physiques et sportives. Méthodologie et didactique*”. Institut Supérieur d’Education Physique, Université de Liège.

Piéron, M. (1996). *Formação de Professores - Aquisição de Técnicas de Ensino e Supervisão Pedagógica*. Faculdade de Motricidade Humana

Quina, J. (2009). *A organização do processo de ensino em Educação Física*. Bragança: Ed. Instituto Politécnico de Bragança.

Reis, M. (2006). *A teia de significados das práticas Escolares: Transtorno de déficit de atenção/hiperatividade (TDAH) e formação de professores*. Dissertação de Mestrado em Educação. Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Brasil.

Ribeiro, L. (1999). *Avaliação da Aprendizagem*. Lisboa: Texto Editora;

Rief, S. (1988). *The ADD/ADHD Checklist: an easy reference for parents and teachers*. Nova Iorque: Prentice Hall.

Serafim, P.; Oliveira, A. & Junior, M. (2010). *Identificação de estratégias de ensino para a intervenção psicomotora com crianças que apresentam transtorno de déficit de atenção, com e sem hiperatividade (TDAH/TDA)*. Faculdade de Ciências e Tecnologia – Educação Física.

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

Silva, P. (2012). *Perturbação de Hiperatividade e défice de atenção e o desporto*. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação. Escola Superior de Educação Almeida Garrett.

Tyler, R. (1942). *General statement on evaluation*. *Journal of Education Research*, 35, 492-501.

7. ANEXOS

Anexo 1 – Exemplo de Questionário aplicado para a caracterização de turma

Questionário

Preenchimento

Este questionário tem por objetivo a obtenção de informações relativas aos alunos, para que se possa posteriormente efetuar a caracterização da turma.

Nome: _____

Ano e Turma: _____ N°: _____

Alimentação

1.1. Que refeições fazes diariamente?

Pequeno-almoço Meio da manhã Almoço Lanche Jantar Ceia

1.2. Onde costumavas almoçar?

Cantina Casa Bar da escola Café/Restaurante

Personalidade

2.1. Indica aspetos marcantes da tua personalidade:

Vaidoso Alegre Complexado(a) Bem-disposto(a) Teimoso(a)
Simpático(a) Introverso(a) Agressivo(a) Agitado(a)

Humorista Ansioso(a) Tímido(a) Distraído(a) Nervoso(a)

Outro: _____

2.2. Indica as qualidades que mais aprecias num(a) Professor(a):

Amigo (a) Competente Simpático (a) Compreensivo (a) Assíduo/Pontual Interessado (a) Exigente Criativo Outros _____

2.3. Indica a profissão que gostarias de exercer:

Agregado Familiar

Algun elemento do teu agregado familiar pratica ou já praticou algum desporto?

Sim Não **Se sim:**

Quem e quais desportos? _____

Tempos Livres

4.1. Como costumavas ocupar os teus tempos livres:

<input type="checkbox"/> Ver Televisão	<input type="checkbox"/> Filmes	<input type="checkbox"/> Desenhos animados
	<input type="checkbox"/> Telenovelas	<input type="checkbox"/> Telejornal
	<input type="checkbox"/> Concursos	<input type="checkbox"/> Documentários
	<input type="checkbox"/> Programas Desportivos	
	<input type="checkbox"/> Outros _____	
<input type="checkbox"/> Ler	<input type="checkbox"/> Ouvir música	<input type="checkbox"/> Ir ao café
<input type="checkbox"/> Conversar	<input type="checkbox"/> Aprender música	<input type="checkbox"/> Ir ao cinema
<input type="checkbox"/> Passear	<input type="checkbox"/> Aprender dança	<input type="checkbox"/> Ir à catequese/Missa
<input type="checkbox"/> Brincar	<input type="checkbox"/> Computador	<input type="checkbox"/> Praticar desporto
<input type="checkbox"/> Ajudar em casa	<input type="checkbox"/> Ajudar os pais (profissão)	<input type="checkbox"/> Outros _____

Saúde e Hábitos de Higiene5.1. Ouves bem? Sim Não 5.2. Vês bem? Sim Não

5.3. Com que frequência tomas banho nas aulas de Educação Física:

Nas aulas de **90 minutos**: Sempre Muitas vezes Poucas vezes Nunca

Nas aulas de **45 minutos**: Sempre Muitas vezes Poucas vezes Nunca

5.4. Tens algum problema de saúde que condicione a tua prática desportiva?

Sim Não

5.4.1. Se sim indica qual (ais): _____

5.5. Quantas horas dormes diariamente (aproximadamente)? _____

Educação Física

6.1 A disciplina de Educação Física é para ti:

Muito importante Importante Nada importante

6.2 Como classificas as condições existentes na tua escola para a prática da Educação Física?

Más Suficientes Médias Boas Muito Boas

6.3 Gostas da disciplina de Educação Física:

Gosto Muito Gosto Gosto Pouco Não Gosto

6.4 Qual o teu nível de classificação nesta disciplina no ano 2012/2013?

_____ **Valores.**

6.5 Das seguintes modalidades, assinala com (+) as que mais gostas e com (-) as que menos gostas de praticar nas aulas de Educação Física.

Andebol Voleibol Futebol Basquetebol Badminton Escalada

Ginástica de solo Atletismo Ginástica de Aparelhos Dança Tag-Rugby

6.6 Quais as modalidades em que sentes mais dificuldades nas aulas de Educação Física?

6.7 Que outras modalidades gostarias de ter nas aulas de Educação Física?

Desporto Escolar

7.1. Estiveste inscrito em alguma das modalidades (futebol, basquetebol, badminton...)?

Sim Não

7.1.1. Se sim indica qual (ais): _____

7.2. Que modalidades gostarias de praticar?

7.3. Indica quais as atividades em que participaste no ano passado:

	Sim	Não
Corta-mato		
Basquetebol 3x3		
Tarde da Natação		
Mega Sprint		
Mega Salto		
Mega Km		
Tag Rugby		

Desporto federado

8.1. Praticas desporto num clube?

Sim Não

Se respondeste “não”, porque razão não praticas?

Se respondeste sim:

8.1.1. Qual o desporto? _____

8.1.2. Em que clube? _____

8.1.3. Há quanto tempo? _____

8.1.4. Qual a frequência por semana (dias): 1 2 3 4 5 6 7

8.2. Já praticaste outros desportos em clubes e que não pratiques atualmente?

Sim Não

Se sim:

8.2.1. Qual (ais) o (s) desporto (s)? _____

8.2.2. Em que clube (s)? _____

8.2.3. Há quanto tempo? _____

Outras atividades físicas

9.1. Praticas alguma atividade física fora da escola (caminhar, andar de bicicleta, nadar, jogar à bola, skate, patins, etc.)?

Sim Não

Se sim:

9.1.2. Qual (ais) a (s) atividade (s)? _____

10. Refere algum assunto que consideres importante e que aches que não foi abordado ao longo do questionário:

Obrigado pela colaboração!

Anexo 2 – Exemplo de Protocolo de Avaliação Diagnóstica

Protocolo da Avaliação Inicial de Basquetebol

Critérios de Avaliação	Situação de Avaliação Inicial	Nível do Conteúdo
<p>Drible de Progressão: Olhar dirigido em frente; Driblar a bola ao lado do corpo (até ao nível da cintura); Controlar a bola em movimento (empurrar a bola e não bater a bola).</p> <p>Passé/Recepção: Colocar os cotovelos junto ao peito; Avançar um dos apoios; Executar um movimento de repulsão dos braços; Ir ao encontro da bola com as duas mãos (Recepção); Contactar a bola com os braços em extensão, e de seguida flecti-los, permitindo assim o amortecimento desta e a sua protecção (Recepção).</p> <p>Lançamento na Passada: Dirigir o olhar para a tabela; Elevar o joelho da perna livre em direcção ao cesto; Utilizar o movimento de balanço da perna livre para aumentar a impulsão; Executar o lançamento com a mão do lado correspondente (tendo em conta o número de passos – direito-esquerdo-lança ou esquerdo-direito-lança).</p> <p>Lançamento em Apoio (de curta distância): Pés – largura dos ombros. Extensão do braço. Mão que lança por baixo da bola (mão forte). Saída da bola à altura da cabeça.</p>	Situação de exercício, em pares	G.T. Gestos Técnicos
<p>Coopera e respeita os companheiros (transversal a todos os níveis).</p> <p>Enquadra com o cesto em PBO;</p> <p>Utiliza adequadamente o passe, o drible ou o lançamento;</p> <p>Cria linhas de passe nos espaços livres;</p> <p>Posiciona-se afastado da bola e dos colegas sem bola;</p> <p>Defende o adversário directo “cada um ao seu”;</p> <p>Dificulta o drible, o passe e o lançamento.</p>	Jogo 3x3 em todo o campo (preferencial) ou meio campo	I.1 Introdutório (1)

<p>Dribla para ultrapassar o defensor; Lança na passada ou em apoio de acordo com a situação; Coloca-se de costas para o cesto entre o atacante e o cesto; Participa no ressalto.</p>	<p>Jogo 3x3 em todo o campo (preferencial) ou meio campo</p>	<p>I.1 e I.2 Introdutório (1 e 2)</p>
<p>Ocupa os 3 corredores de ataque; Faz progredir a bola quando em drible, preferencialmente, pelo corredor central; Após passar corta para o cesto; Desmarca-se utilizando movimento em aproximação e afastamento do cesto;</p>	<p>Jogo 3x3 em todo o campo</p>	<p>E.1 Elementar (1)</p>
<p>Utiliza fintas e mudanças de direcção para ultrapassar o defensor; Repõe o equilíbrio ofensivo; Aclara se o colega dribla para si ou se não recebe a bola; Realiza o bloqueio defensivo. Coloca-se entre a bola e o atacante, na defesa do ASB, dificultando a abertura de linhas de passe.</p>	<p>Jogo 3x3 a meio campo (preferencial) ou em todo o campo</p>	<p>E.2 Elementar (2)</p>

Unidade Didática: Voleibol

Ano: 8ª Turma: C

AULA Nº 1 e 2

DATA: 16/09/2013

Determinantes Técnicas		Passe de frente	Manchete	Serviço por Baixo	Jogo 2x2 (coop.)	Jogo 3x3 (comp.)	Componentes Críticas
Nº	Nome do Aluno						Passe: 1- Pernas ligeiramente fletidas bem como os braços, posiciona-se debaixo da bola e envia-a para cima na direção do companheiro. 2- Plano dos cotovelos superior aos ombros e as mãos acima e à frente da testa; 3- Extensão total do corpo no momento do contacto com a bola (efeito de mola).
1							
2							
3							
4							Manchete: 1- Inclinam o tronco ligeiramente à frente, fletindo as pernas e colocando os pés um à frente do outro. 2- Braços em completa extensão, estando as mãos sobrepostas e com polegares e dedos unidos, tocando a bola com os antebraços; 3- Extensão do corpo após o contacto com a bola.
5							
6							
7							
8							Serviço por Baixo: 1- Corpo fletido, sendo o pé adiantado contrário ao braço do serviço; 2- Bola colocada no prolongamento do braço que vai bater; 3- Braço de batimento sempre em extensão, com a mão aberta, contactando a bola na parte inferior.
9							
10							
11							
12							Jogo: 1- Serve por baixo, colocando a bola numa zona de difícil receção; 2- Recebe o serviço em manchete ou com as duas mãos de forma a dar continuidade ao jogo; 3- Ao segundo toque de um companheiro posiciona-se para finalizar o ataque.
13							
14							
15							

Anexo 3 – Exemplo de Grelha de Avaliação Diagnóstica

Nível	Parâmetros de Referência
Não Executa (NE)	O aluno não consegue executar o gesto técnico, não cumprindo os critérios de êxito, em situação de jogo ou exercício critério.
Executa com dificuldade (ED)	O aluno apresenta dificuldade na execução do gesto técnico, não respeitando a maioria dos critérios de êxito, em situação de jogo ou exercício critério.
Executa com alguma dificuldade (EA)	O aluno apresenta alguma dificuldade na execução do gesto técnico, respeitando alguns dos critérios de êxito, em situação de jogo ou exercício critério.
Executa sem dificuldade (E)	O aluno apresenta correcção na realização do gesto técnico, respeitando todos os critérios de êxito, em situação de jogo ou exercício critério.

Anexo 4 – Exemplo de Grelha de Avaliação Sumativa

Educação Física 8ºC - Avaliação 1º Período - Voleibol											
Voleibol											
Determinantes Técnicas	Posição Base	Deslocamentos	Passe	Manchete	Serviço por Baixo	Serviço por cima		Jogo 2+2	Jogo 2x2/3x3	Nível	Nota
						3m	6m				
Nº	Nome do Aluno										
1											
2											
3											
4											
5											
6											
7											
8											
9											
10											
11											
12											
13											
14											
15											

Componentes Críticas
<p><u>Passe:</u></p> <p>1- Pernas ligeiramente fletidas bem como os braços, posiciona-se debaixo da bola e envia-a para cima na direção do companheiro.</p> <p>2- Plano dos cotovelos superior ao dos ombros e as mãos acima e à frente da testa;</p> <p>3- Extensão total do corpo no momento do contacto com a bola (efeito de mola).</p>
<p><u>Manchete:</u></p> <p>1- Inclinam o tronco ligeiramente à frente, fletindo as pernas e colocando os pés um à frente do outro.</p> <p>2- Braços em completa extensão, estando as mãos sobrepostas e com polegares e dedos unidos, tocando a bola com os antebraços;</p> <p>3- Extensão do corpo após o contacto com a bola.</p>
<p><u>Serviço por Baixo:</u></p> <p>1- Corpo fletido, sendo o pé adiantado contrário ao braço do serviço;</p> <p>2- Bola colocada no prolongamento do braço que vai bater;</p> <p>3- Braço de batimento sempre em extensão, com a mão aberta, contactando a bola na parte inferior.</p>
<p><u>Jogo:</u></p> <p>1- Serve por baixo, colocando a bola numa zona de difícil receção;</p> <p>2- Recebe o serviço em manchete ou com as duas mãos de forma a dar continuidade ao jogo;</p> <p>3- Ao segundo toque de um companheiro posiciona-se para finalizar o ataque.</p>