

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



JOÃO NUNO OLIVEIRA MARQUES

**RELATÓRIO DE ESTÁGIO PEDAGÓGICO DESENVOLVIDO NA ESCOLA
SECUNDÁRIA INFANTA D. MARIA JUNTO DA TURMA DO 7ºC NO ANO LETIVO
DE 2011/2012**

COIMBRA

2012

JOÃO NUNO OLIVEIRA MARQUES

Nº2007020998

**RELATÓRIO DE ESTÁGIO PEDAGÓGICO DESENVOLVIDO NA ESCOLA
SECUNDÁRIA INFANTA D. MARIA JUNTO DA TURMA DO 7ºC NO ANO LETIVO
DE 2011/2012**

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

Orientador: Mestre Antero Abreu

COIMBRA

2012

Marques, J. N. O. (2012). *Relatório De Estágio Pedagógico Desenvolvido Na Escola Secundária Infanta D. Maria Junto Da Turma Do 7ºC No Ano Letivo De 2011/2012*. Relatório de Estágio, Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra, Coimbra, Portugal.

DECLARAÇÃO

Eu, João Nuno Oliveira Marques, aluno Nº2007020998 do MEEFEBS da FCDEF-UC, venho declarar por minha honra que este Relatório Final de Estágio constitui um documento original da minha autoria, não se inscrevendo, por isso, no definido na alínea s) do artigo 3º do Regulamento Pedagógico da FCDEF.

AGRADECIMENTOS

Agradeço desde já aos meus pais, por tudo o que sempre fizeram por mim, e por me terem possibilitado ter aquilo a que eles nunca tiveram acesso – o ensino superior.

Para além disso, agradeço-lhes a eles e ao meu irmão por tudo o que me ensinaram e pela educação que me deram, moldando um “miúdo reguila”, transformando-me no que sou hoje. Por tudo isto e por todo o carinho e apoio que me deram ao longo de todos os problemas que foram aparecendo nas várias etapas da minha vida, um muito obrigado.

Agradeço também à minha restante família porque também sempre estiveram presentes e sempre contribuíram para aquilo que sou.

Agradeço às minhas colegas de estágio por toda a paciência que foram tendo comigo, e por todo o apoio que me deram ao longo do ano. Agradeço-lhes também pelo ambiente de cooperação e amizade que vivemos não só ao longo deste ano, mas ao longo de toda a minha formação superior.

Agradeço ao orientador de escola, professor João Gandum, por tudo o que me ensinou e por todo o acompanhamento que me deu ao longo deste processo. Para além disto agradeço pela relação que manteve comigo ao longo do ano.

Agradeço ao orientador da faculdade, professor Antero Abreu, por todos os fatores de melhoria que me foi apresentando e pelo acompanhamento que fez do meu processo. Agradeço-lhe, também, a disponibilidade que sempre demonstrou para que entrasse em contacto com ele e pedisse a ajuda necessária.

Agradeço, também, à diretora de turma do 7^oC pela boa relação que mantivemos e por todas as aprendizagens que me proporcionou.

Agradeço, ainda, a todos os professores do departamento de Educação Física por sempre se terem mostrado disponíveis para me ajudar no que quer

que fosse. Para além disso, quero agradecer pela relação de amizade que me possibilitaram ter com eles e pelo bom ambiente que sempre esteve presente no nosso gabinete, o que motivava ainda mais a querermos lá estar constantemente.

Como é lógico quero também agradecer a todos os meninos das 5 turmas, em especial à turma do 7ºC, por me terem permitido viver a experiência que vivi e por termos aprendido muito juntos.

Quero, também, agradecer a todos os meus colegas do N10, principalmente ao coordenador técnico Diogo Costa e ao Diretor Executivo Rui Campos, por toda a ajuda que me deram e por toda a compreensão que sempre tiveram com algumas situações do estágio que me impossibilitaram de cumprir com as minhas funções.

Por fim, queria agradecer a todos os meus amigos, incluído a cunhada Inês, por todo o apoio e ajuda que me deram ao longo de toda uma vida e agradeço-lhes, também, por terem tido a paciência de me aturar quando estava menos bem. Agradeço-lhes, ainda, a condescendência que tiveram comigo ao longo deste ano, onde nem sempre foi possível estar regularmente com eles.

Resumindo, e para que não esqueça ninguém importante, um muito obrigado a todos aqueles que na verdade foram importantes neste meu trajeto e nesta etapa.

A todos o meu sincero e sentido Obrigado!

“Não te deixes distrair com os incidentes que te chegam de fora! Reserva-te um tempo livre para aprender qualquer coisa de bom e deixa-te de flandar sem rumo! Já é tempo de te guardares doutra sorte de vagabundeio. Bem loucos, com efeito, são aqueles que, por serem topa-a-tudo, sentem o cansaço da vida e não têm um fim a que dirijam os seus esforços e, para o dizer de uma vez, as suas ideias.”

Marco Aurélio (Imperador Romano)

RESUMO

O Relatório Final de Estágio está inserido no 4º semestre do mestrado de Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, da Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra, e pretendo com este relatório analisar e refletir sobre todas as práticas que desenvolvi no âmbito do Estágio Pedagógico que realizei na Escola Secundária Infanta D. Maria, em Coimbra. Assim, irei caracterizar o contexto em que o estágio se desenrolou, irei abordar todas as etapas do desenvolvimento curricular e do processo-ensino aprendizagem, bem como a vertente ética do estágio. Farei ainda uma reflexão sobre todas as atividades por mim desempenhadas. Para além disso, irei procurar fazer uma revisão bibliográfica acerca do modelo dos *Teaching Games For Understanding*, a fim de o comparar com o modelo tradicional analítico, tentando assim chegar a uma conceção na qual me reveja e na qual entenda que o processo ensino-aprendizagem é mais beneficiado. Ao longo do estágio e da execução deste relatório sinto que evolui as minhas capacidades docentes e desenvolvi várias conceções e ideologias que penso serem as mais acertadas e mais dirigidas para o sucesso do processo ensino-aprendizagem.

Palavras-chave: Professor. Alunos. Avaliação. Desenvolvimento curricular. Processo ensino-aprendizagem. *Teaching Games For Understanding*.

ABSTRACT

The internship final report is inserted into the 4th semester of the master of teaching of physical education in primary and secondary education, the Faculty of Sport Sciences and physical education at the University of Coimbra, and wish this report examine and reflect on all practices developed under the Educational Stage that realized in high school Infanta D. Maria, Coimbra. So, I will describe the context in which the stage unfolded, I will cover all stages of the curriculum development and learning-teaching process, as well as the ethical side of the stage. I will still consider all activities performed by me. In addition, I will seek to do a literature review on the model of Teaching Games For Understanding, in order to compare with the traditional analytical model, trying so come up with a design in which I review and understand that the teaching-learning process is more benefited. Throughout the implementation stage and this report feel that inhabits my teachers and development capabilities and conceptions that I think will be the ideologies smarter and more directed to the success of the teaching-learning process.

Keywords: *Teacher. Students. Evaluation. Curriculum development. Teaching-learning process. Teaching Games For Understanding.*

SUMÁRIO

RESUMO.....	VIII
ABSTRACT.....	IX
1. INTRODUÇÃO	1
2. DESCRIÇÃO DAS ACTIVIDADES DESENVOLVIDAS	3
2.1. Caracterização do contexto	4
2.2. Definição de expectativas	5
2.3. Plano de formação individual	9
2.4. Planeamento	11
2.4.1. Plano Anual	12
2.4.2. Unidades Didáticas	14
2.4.3. Plano de Aula	16
2.5. Realização/Intervenção Pedagógica.....	17
2.5.1. Instrução	18
2.5.2. Gestão Pedagógica	20
2.5.3. Clima/Disciplina	21
2.5.4. Funções Didáticas	22
2.5.5. Estilos de Ensino	24
2.6. Avaliação	25
2.6.1. Avaliação Diagnóstica	27
2.6.2. Avaliação Formativa	28
2.6.3. Avaliação Sumativa	29
2.7. Componente Ético-Profissional	30
3. REFLEXÃO	31
3.1. Ensino-Aprendizagem	31
3.1.1. Aprendizagens realizadas com o estágio	33

3.1.2. Inovação das práticas pedagógicas.....	35
3.2. Dificuldades e Necessidades de Formação	37
3.2.1. Dificuldades sentidas e formas de resolução	37
3.2.2. A importância da formação contínua	38
3.3. Ética Profissional	38
3.3.1. Capacidade de iniciativa e responsabilidade	38
3.3.2. Importância do trabalho individual e de grupo	39
3.4. Questões Dilemáticas	40
3.5. Conclusões Referentes à Formação Inicial	41
3.5.1. Impacto do estágio na realidade escolar	41
3.5.2. Prática pedagógica supervisionada	42
3.5.3. Experiência pessoal e profissional.....	43
4. APROFUNDAMENTO DE TEMA/PROBLEMA	45
4.1. Teaching Games for Understanding (TGfU)	45
5. CONCLUSÃO.....	54
6. BIBLIOGRAFIA.....	56
ANEXOS	58
Anexo I – Plano de Aula	58
Anexo II – Ficha de Registo da Avaliação Diagnóstica	60
Anexo III – Ficha de Registo da Avaliação Formativa Formal	62
Anexo IV – Ficha de Registo de Avaliação Sumativa	64

1. INTRODUÇÃO

Este trabalho surge no âmbito da unidade curricular Relatório de Estágio que está inserida no 4º semestre do mestrado de Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, da Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra.

Com este trabalho pretendo analisar e refletir sobre todas as práticas que desenvolvi no âmbito do Estágio Pedagógico que realizei na Escola Secundária Infanta D. Maria, em Coimbra.

Para isso irei fazer uma descrição das atividades desenvolvidas, onde começarei por caracterizar o contexto em que se desenvolveu o estágio, definirei as expectativas e apresentarei o plano de formação individual. Em seguida, irei descrever o meu planeamento, a realização/Intervenção Pedagógica, a Avaliação e a componente ético-profissional.

Terminada a descrição das atividades, passarei para a reflexão das mesmas. Neste domínio irei fazer referência ao Processo Ensino-Aprendizagem, às dificuldades e necessidades de formação, à ética profissional e às conclusões referentes à formação inicial. Irei ainda levantar algumas questões dilemáticas.

Resumindo, irei fazer uma descrição e conseqüente reflexão das várias atividades por mim desenvolvidas ao longo deste ano de estágio.

Para além deste ponto, com este trabalho pretendo também fazer uma revisão bibliográfica que me permita aprofundar os meus conhecimentos no que aos *Teaching Games For Understanding (TGfU)* diz respeito, e procurarei perceber a pertinência de serem usados no meio escolar como forma de se lecionarem os jogos desportivos coletivos. Optei por este tema para poder conhecer outro tipo de abordagem, já que ao longo do estágio no acompanhamento que fiz das aulas do professor orientador tive permanentemente em contacto com uma abordagem mais analítica.

Assim, pretendo com este trabalho conhecer um tipo de abordagem diferente para os jogos desportivos coletivos, e irei estabelecer um termo de comparação com o que vivenciei ao longo do estágio.

2. DESCRIÇÃO DAS ACTIVIDADES DESENVOLVIDAS

O desenvolvimento curricular pode ser visto de uma forma mais ampla e de uma forma mais restrita.

Assim, o desenvolvimento curricular pode definir-se como um processo dinâmico e contínuo que engloba a justificação do currículo, a sua avaliação, os momentos de conceção-elaboração e os momentos de implementação.

Num sentido mais restrito, pode dividir-se esta definição em dois conceitos: currículo; e processo efetivo de ensino-aprendizagem.

Nesta concepção, o conceito de currículo engloba a construção e desenvolvimento do plano curricular, baseando-se no contexto, na justificação que o suporta e nas condições de execução do plano, ou seja é considerado o plano de ensino-aprendizagem.

O processo efetivo de ensino-aprendizagem consistiria então na implementação do currículo no contexto real e na avaliação da respetiva avaliação.

Apesar desta distinção proposta por esta aceção, a lógica de processo global de desenvolvimento curricular pressupõe a articulação e a continuidade entre o plano curricular e a situação de ensino-aprendizagem em que se concretiza.

Como tal, para se desenvolver um currículo, deve-se respeitar um conjunto de fases. No desenvolvimento do currículo deve ser feita a fundamentação (justificação e orientação) do currículo, o planeamento (conceção e elaboração) do mesmo, deve proceder-se à sua implementação e por fim deve ser feita a avaliação do currículo.

Assim, para além do conhecimento profundo que os professores deverão ter do Programa Nacional de Educação Física, torna-se fundamental, os professores terem a capacidade para analisar o contexto a que se destina o currículo, adaptando-o às características do contexto e dos próprios alunos, aproximando este currículo ao contexto real, conferindo-lhe intencionalidade e racionalidade.

2.1. Caracterização do contexto

A Escola Secundária Infanta D. Maria foi criada, com a designação de Liceu Feminino de Coimbra, pelo decreto 4650 de 14 de julho de 1918, iniciando as atividades a 19 de fevereiro de 1919. Nesse mesmo ano a designação passou a ser Liceu Nacional Infanta D. Maria.

Em 1975, o Liceu passou a ser misto, mudando o nome para Escola Secundária Infanta D. Maria.

Em 1998 comemorou-se os 50 anos do atual edifício de escola.

No dia 5 de Outubro, foram oficialmente inauguradas as instalações requalificadas da escola.

No ano letivo 2010/2011, a Escola Secundária Infanta D. Maria registou a melhor média entre os estabelecimentos do ensino público.

No ano letivo 2011/2012, a escola é frequentada por cerca de 600 alunos, e onde apenas 5% dos alunos provêm de áreas de residência exteriores à cidade. Tem cerca de 106 professores dos quais 95 pertencem ao quadro.

Relativamente aos funcionários a escola conta com 2 técnicos superiores (Psicóloga e Assistente Social), 1 técnico Profissional, 10 Administrativos, 3 Cozinheiras, 1 Guarda-noturno e 25 Auxiliares de Ação Educativa.

Quanto ao Departamento de Educação Física é constituído por 7 professores e 3 estagiários.

Para além das informações relativas à escola e ao departamento de Educação Física, penso que é essencial o conhecimento de algumas informações relativas às características da turma que acompanhei ao longo do estágio.

Assim, no ano letivo de 2011/2012, a turma C do 7º Ano de escolaridade, da Escola Secundária Infanta Dona Maria, era constituída por 23 alunos, 12 do género feminino e 11 do género masculino, apresentando uma média de idades de 12 anos.

No que diz respeito ao modo como o aluno se desloca para a escola, ou seja, o meio de transporte utilizado, verifiquei que na sua maioria, os alunos, utilizavam o carro particular.

Quanto às preferências culturais dos alunos e para ocupação dos tempos livres, os computadores estão no topo da lista, enquanto no que diz respeito a atividades extracurriculares, 20 alunos dizem praticar algum desporto ou algum tipo de atividade física.

Parece-me, ainda, pertinente destacar quais as disciplinas preferidas dos alunos e quais aquelas em que têm maiores dificuldades. Assim, as disciplinas preferidas são as Ciências Naturais, a Educação Física e a Matemática, enquanto aquelas em que sentem maiores dificuldades são a Matemática, a Língua Portuguesa e o Inglês.

2.2. Definição de expectativas

O Estágio Pedagógico é, quanto a mim, uma ferramenta fundamental para o processo de formação dos professores. É o estágio que permite ter o primeiro contacto com a profissão, com as suas exigências e os seus problemas e é nesta fase que o estagiário tem a possibilidade de pôr em prática tudo o que aprendeu durante o seu processo de formação. Penso que o estágio será a ferramenta ideal para operacionalizarmos tudo o que aprendemos e construir então a nossa própria conceção de educação, sendo que será sempre adaptada a cada contexto.

Quanto a mim, e depois de ler o Decreto-Lei nº 240/2001, de 30 de agosto de 2001, o professor tem várias funções e deve cumprir com algumas exigências.

O professor deve ser reconhecido como um profissional da Educação. Como tal, tem a função de ensinar recorrendo ao saber próprio da profissão, podendo apoiar-se nos dados resultantes da investigação e da reflexão partilhada da prática educativa.

Deve exercer a sua atividade de forma a garantir que a escola possibilite o acesso de todos os alunos a um currículo, que é visto como uma necessidade e um direito para o seu desenvolvimento integral.

O professor é responsável também por promover o desenvolvimento dos alunos enquanto pessoas. Deve fomentar valores como a autonomia, e deve promover a inclusão na sociedade, bem como *a qualidade dos contextos de inserção do processo educativo, de modo a garantir o bem-estar dos alunos e o desenvolvimento de todas as componentes da sua identidade individual e cultural* (Decreto-Lei nº 240/2001, de 30 de agosto de 2001).

O educador, dentro dos valores sociais, deve combater processos de exclusão e discriminação e deve fomentar a relação entre as várias culturas, valorizando os diferentes saberes e próprias culturas.

Posto isto, o professor deverá ser alguém com equilíbrio emocional para enfrentar com eficácia todas as circunstâncias desta atividade, devendo também ser um bom comunicador e ter boa capacidade relacional. Por fim, o professor deve assumir *a dimensão cívica e formativa das suas funções, com as inerentes exigências éticas e deontológicas que lhe estão associadas* (Decreto-Lei nº 240/2001, de 30 de agosto de 2001).

Para além disto, é importante perceber a participação do professor na escola. *O professor exerce a sua atividade profissional, de uma forma integrada, no âmbito das diferentes dimensões da escola como instituição educativa e no contexto da comunidade em que esta se insere* (Decreto-Lei nº 240/2001, de 30 de agosto de 2001).

Assim, o professor vê a escola e a comunidade como espaços importantes para a formação integral dos alunos e para a cidadania democrática. Para a maximização do desenvolvimento dos alunos, o professor tem que participar na conceção do PEE e nos respetivos projetos curriculares e deve contribuir nas atividades de administração e gestão da escola.

Para isto, o professor deve ter a preocupação de para além dos Programas, incluir saberes e práticas sociais da comunidade no projeto curricular, conferindo-lhes relevância educativa.

O professor deve ainda colaborar com todos os elementos da comunidade escolar, de forma a promover um bom ambiente e um respeito mútuo entre todos e deve ser um elemento que interaja com a família no que toca aos projetos de vida e formação dos alunos.

O professor deve, então, ver a escola como algo mais do que um instrumento de transmissão de saberes. O professor deverá ver a escola como local de desenvolvimento social e cultural. Para isto, ele terá que colaborar na realização de estudos e de projetos de intervenção, de forma a fomentar um melhor conhecimento da escola relativamente ao contexto, permitindo assim adaptar o processo educativo à comunidade, maximizando assim os seus frutos.

Ao longo do desempenho das suas funções, e apesar de já ter vários conhecimentos adquiridos, o professor depara-se com lacunas na sua formação. Quando assim é, depois de identificadas essas carências, o professor deve intervir de forma a colmatá-las.

No meu estágio não foi diferente. Deparei-me com situações em que identifiquei carências na minha formação. E este ponto penso ser das partes mais enriquecedoras do estágio.

De acordo com o Decreto-Lei nº 240/2001, de 30 de agosto de 2001, “o professor incorpora a sua formação como elemento constitutivo da prática profissional, construindo-a a partir das necessidades e realizações que consciencializa, mediante a análise problematizada da sua prática pedagógica, a reflexão fundamentada sobre a construção da profissão e o recurso à investigação, em cooperação com outros profissionais.”. Assim, o professor deve refletir sobre as suas práticas, recorrendo aos meios que achar pertinentes, refletindo sobre os aspetos éticos e deontológicos inerentes à profissão, de forma a perceber os efeitos das decisões tomadas, deve ver o trabalho de equipa como algo enriquecedor para a sua “bagagem” através da partilha de saberes e experiências e deve participar em projetos de investigação centrados no ensino, aprendizagem e desenvolvimento dos alunos. Assim, o professor será capaz de detetar as suas lacunas e obter informação necessária para poder colmatá-las no futuro.

Para além de tudo isto, um ponto muito importante é o desenvolvimento do ensino e da aprendizagem e o professor deve focar-se em encontrar meios para maximizar este desenvolvimento em todos os alunos.

Segundo o Decreto-Lei nº 240/2001, de 30 de agosto de 2001, “O professor promove aprendizagens no âmbito de um currículo, no quadro de uma relação pedagógica de qualidade, integrando, com critérios de rigor científico e metodológico, conhecimentos das áreas que o fundamentam.”.

O professor deve promover aprendizagens significativas perseguindo os objetivos do projeto curricular de turma e desenvolvendo as competências essenciais e estruturantes deste. Deve também ser capaz de utilizar saberes transversais e multidisciplinares de uma forma integrada com os saberes próprios da sua especialidade. Deve, ainda, organizar o ensino e promover as aprendizagens recorrendo a várias estratégias que se mostrem pertinentes e eficazes (trabalho em grupo, atividades experimentais, etc.).

Qualquer que seja a sua área, o professor tem o dever de utilizar corretamente a língua portuguesa, constituindo essa correta utilização, um objeto da sua ação formativa. Deve ser capaz de utilizar diversas linguagens e suportes, nomeadamente tecnologias de informação e comunicação, promovendo a aquisição de competências básicas neste último domínio.

É função do professor, promover o envolvimento ativo dos alunos nos processos de aprendizagem e na gestão do currículo, bem como a aprendizagem sistemática dos processos de trabalho intelectual e das formas de o organizar e comunicar. Deve ainda desenvolver *estratégias pedagógicas diferenciadas, conducentes ao sucesso e realização de cada aluno no quadro sociocultural da diversidade das sociedades e da heterogeneidade dos sujeitos, mobilizando valores, saberes, experiências e outras componentes dos contextos e percursos pessoais, culturais e sociais dos alunos.* (Decreto-Lei nº 240/2001, de 30 de agosto de 2001).

No desenvolvimento da sua atividade, o professor deve apoiar os alunos e ajudar na deteção e acompanhamento de alunos com NEE.

No que toca a gestão da turma, o professor incentiva *a construção participada de regras de convivência democrática e gere, com segurança e flexibilidade,*

situações problemáticas e conflitos interpessoais de natureza diversa. (Decreto-Lei nº 240/2001, de 30 de agosto de 2001).

Quanto à avaliação, o professor não deve utilizar a avaliação apenas como meio de classificação, mas sim como elemento regulador e promotor da qualidade do ensino, da aprendizagem e da sua própria formação, o que permitirá enriquecer todo o processo de ensino-aprendizagem.

Tudo isto constitui o “professor perfeito”, e como tal a minha expectativa para o estágio era a procura constante de atingir este patamar, sabendo logicamente, que é muito difícil atingir e adquirir todos estes pontos ao longo da vida docente e como tal, não seria num ano que iria adquirir todas estas condições. No entanto, vejo o ano de estágio como o ano mais importante da nossa formação, e foi importante adquirir desde já uma atitude proactiva e uma postura de constante trabalho, com o objetivo de me aperfeiçoar cada vez mais, sabendo que é uma formação que deverá ser contínua ao longo de toda a carreira docente.

Pretendi, ainda, aprofundar os meus conhecimentos no que diz respeito a todos os aspetos do processo ensino e aprendizagem e procurei aprofundar os meus conhecimentos relativos às várias matérias.

Quanto ao ambiente escolar e ao seu funcionamento, contactei com a vida da escola e conheci melhor a estrutura e o funcionamento do meio escolar, procurando contactar com o mais diverso tipo de cargos associados à gestão escolar.

2.3. Plano de formação individual

Este é, quanto a mim, um ponto fundamental para que se atinjam os objetivos do estágio, ou seja, para que se promova a constante evolução do estagiário.

Assim, e para que se fosse verificando essa constante evolução foi fundamental que se fizesse assiduamente uma análise exaustiva às dificuldades por mim evidenciadas. Essa análise foi feita não só pelos professores orientadores que tiveram um papel fundamental, mas também por mim, contando, ainda, regularmente com as críticas feitas por parte das minhas colegas do Núcleo de

Estágio. Esta constante postura reflexiva e a troca de ideias e críticas feitas dentro do Núcleo de Estágio penso serem fundamentais para o desenvolvimento de cada um.

Deste modo, foi-me possível ao longo do estágio identificar vários fatores de melhoria: algumas lacunas quanto ao conhecimento das componentes críticas de certas modalidades; necessidade de usar estratégias para combater problemas como a chegada atrasada dos alunos à aula; falta de capacidade de síntese de informação, devendo na instrução focar o essencial; Alguns erros de posicionamento; Alguns erros de demonstração e de utilização de modelos; Pouco uso do questionamento; Falta de capacidade para perceber que o exercício está a correr mal, devendo pará-lo mudando de tarefa; Dificuldades na observação das ações motoras e de deteção do erro; Necessidade de recorrer mais ao uso de *feedbacks*; Falta de capacidade para parar o exercício e dar o *feedback* a toda a turma quando o erro está a ser geral, preferindo dar constantes *feedbacks* individualizados; Necessidade de desenvolver estratégias de observação; Necessidade de imprimir à aula uma intensidade superior maximizando o tempo de empenhamento motor.

Realizada uma das tarefas fundamentais que é a deteção dos erros, impôs-se constantemente a necessidade de criar objetivos a alcançar, bem como definir estratégias para o conseguir.

Logicamente, os objetivos basearam-se sempre no colmatar das dificuldades encontradas. Como tal, o que se mostrou essencial definir foram as estratégias para atingir os objetivos.

Assim, definimos dentro do Núcleo de Estágio que ao longo do ano iríamos usar alguns agentes de supervisão da nossa prática pedagógica. O professor orientador é, claro está, o agente máximo de supervisão. No entanto, optámos por utilizar os outros colegas do Núcleo de Estágio como outros agentes de supervisão, que procurariam definir os nossos fatores de melhoria. Deste modo, dentro do nosso Núcleo de Estágio, acordámos que cada estagiário, para além de lecionar as suas aulas, teria que assistir a todas as aulas lecionadas pelos restantes elementos do Núcleo de Estágio e pelo professor orientador. Assim, cada aula será sempre observada por 3 elementos e no fim de cada aula haverá a discussão da mesma,

onde quem lecionou a aula dá a sua opinião sobre o decurso da mesma e depois todos os outros apresentarão as suas reflexões, definindo também os pontos a melhorar.

Definimos também entre nós, que os planos de aula deviam ser apresentados ao Núcleo de Estágio e ao professor uma semana antes da aula, para poderem ser discutidos e alterados caso seja necessário.

Estas estratégias permitem então o constante acompanhamento da nossa prática, evitando o arrastamento de erros ao longo de várias aulas e permite a constante aprendizagem e desenvolvimento de cada estagiário. Esta estratégia atribui ainda a capacidade a cada estagiário de observar e criticar as aulas dos seus colegas.

Definidas as estratégias de observação e deteção das fragilidades dos vários estagiários, tornou-se fácil fazer o levantamento constante das dificuldades dos mesmos, o que permitiu o estabelecimento dos objetivos.

As soluções para cada problema foram sendo encontradas através do debate dentro do núcleo e através da consulta bibliográfica.

Todo este processo foi válido para as 3 tarefas centrais do ensino: Planeamento, Intervenção Pedagógica e Avaliação.

2.4. Planeamento

Para que se verifique o desenvolvimento das personalidades é fundamental que as atividades humanas sejam planificadas e coordenadas.

Assim, penso ser possível assumir que o próprio processo ensino-aprendizagem para ter efetividade deverá respeitar essa mesma organização planificada e coordenada das ações educativas.

Como tal, assumo que o planeamento tem um papel preponderante no processo ensino-aprendizagem.

O plano deve então ser um modelo racional que procure possibilitar uma antecipação e regulação dos vários comportamentos inerentes à ação. Tem, também, funções motivadoras e estimulantes, deve promover a transmissão de vivências e experiências, e deve ter as funções de orientação e controlo e de racionalização da ação.

As que mais se destacam são as duas últimas e para que o plano possa assumir essas funções ele deve apresentar objetivos e as respetivas vias da sua realização, deve comportar decisões e deve determinar meios e operações metodológicas para atingir os objetivos. O plano deve constituir um instrumento da ação, visando a estabilização, modificação ou reestruturação de relações.

Assim, o plano tem um papel regulador dos processos de formação e educação, nomeadamente na orientação do processo ensino-aprendizagem, na apropriação de conhecimentos e habilidades, na formação e desenvolvimento de capacidades, na ativação do comportamento de aprendizagem e na formação consciente e racional dos traços característicos da personalidade.

O professor deve planejar as componentes do processo de ensino e aprendizagem nos diferentes níveis da sua realização e deve promover a apreensão das estruturas e linhas básicas e essenciais das tarefas e processos pedagógicos.

A planificação do ensino implica então uma estreita relação entre conteúdos, objetivos, estratégias e técnicas de avaliação.

Para a produção da planificação do ensino, o professor deve então procurar responder a um conjunto vasto de questões: Para quê o ensino? A quem ensino? O que ensino? Como vou ensinar? Como avaliar os resultados do ensino?

2.4.1. Plano Anual

O Plano Anual tem como objetivo adaptar os conteúdos e exigências do Programa Nacional de Educação Física à realidade que encontrei nesta escola (escola Secundária D. Infanta Maria) a nível pedagógico. O referido documento assume-se assim como uma linha orientadora, servindo de guia do professor,

garantindo uma sequência lógica do processo de ensino-aprendizagem ao longo do ano letivo.

O Plano Anual pressupõe um elevado grau de exigência, responsabilidade e reflexão na definição do que é essencial ao nível de todo o planeamento anual. Para a elaboração deste documento é assim necessária uma antecipação mental do ensino que envolve tomadas de decisão, bem como assumir um modelo de atuação coerente ao longo de todo o processo pedagógico.

O Plano Anual apresenta-se desta forma como um documento global que pretende operacionalizar as indicações que constam nos Programas Nacionais de Educação Física num contexto escolar específico, envolvendo assim a escola enquanto instituição, com as suas regras, procedimentos e recursos por um lado e pelo outro os seus intervenientes (professores, alunos, etc.).

Concluindo, após o referido anteriormente é esta perspetiva global assumida pelo Plano Anual que permite uma adequação do contributo da disciplina de Educação Física ao objetivo geral da Educação. Não encarando assim o processo de ensino-aprendizagem como a soma dos efeitos isolados das aulas, mas sim de um processo global traçado por um período mais longo de tempo, que articule ajustadamente o plano anual com os planos das unidades didáticas e com os objetivos traçados para cada aula.

Assim, e tendo tudo isto em conta, para a realização do Plano Anual foi necessário numa primeira fase analisar o regulamento Interno da escola Secundária Infanta D. Maria, analisar os Programas Nacionais de Educação Física e analisar as definições metodológicas do grupo disciplinar.

Posteriormente, procedi à caracterização da escola e à caracterização da turma. De acordo com o definido pelo departamento e tendo em conta o contexto, defini os objetivos anuais.

Em seguida, e atentando à rotação de espaços fiz a distribuição de horas e matérias no calendário, bem como a distribuição das respetivas unidades didáticas.

Considerando a avaliação como um ponto fundamental no processo ensino-aprendizagem, tornou-se imperativo definir os momentos e os procedimentos avaliativos.

Por fim, decidi calendarizar as atividades da escola promovidas pelo grupo disciplinar.

Ao longo do ano, houve certos pormenores que foram tendo que ser ajustados devido a alguns imprevistos e condicionalismos, ou até mesmo por decisão do professor orientador.

Assim, a distribuição das unidades didáticas foi sofrendo algumas alterações. A Unidade Didática de Natação, por exemplo, sofreu uma grande alteração, dado que eu tinha inicialmente definido as aulas de natação para as aulas de 90' em que tinha destinada a piscina para essas aulas e o professor na altura em que as minhas colegas começaram a lecionar esta unidade didática aconselhou-me a começar a lecioná-la também nas aulas de 45', o que acabou por mexer completamente com o meu plano anual, tendo que depois, na altura em que teria a piscina, lecionar outra matéria no campo exterior. Assim, tive a necessidade de reajustar tudo, e acabei por ter alguns problemas na fase final do período, devido ao facto de ter que requisitar a um professor a troca do espaço que me estava destinado, a fim de poder lecionar a Unidade Didática de patinagem num espaço menos abrasivo que o campo exterior.

Este episódio, apesar de me criar algumas dificuldades penso ter sido uma experiência positiva, na medida em que me obrigou a reajustar rapidamente o planeamento, mantendo a coerência e a pertinência do mesmo.

2.4.2. Unidades Didáticas

A Unidade Didática deve ter como base o Programa Nacional de Educação Física do 3º ciclo.

Ela, é um instrumento fundamental de suporte de toda a planificação, organização e lecionação de cada matéria, procurando garantir o sucesso do processo de aprendizagem dessa modalidade, justificando-se a sua existência pela

necessidade de basear a atividade em objetivos precisos, na tentativa de transmitir os conhecimentos e as competências aos alunos de forma sistematizada.

Sendo assim, a Unidade Didática visa orientar e facilitar a atividade pedagógica do Professor e pretende que os alunos cumpram os objetivos estabelecidos para cada bloco e que se sintam motivados para a aprendizagem e prática de cada matéria, através de uma eficaz adequação do grau de abordagem dos conteúdos ao nível dos alunos, procurando que estes sintam a sua evolução ao longo da mesma.

Para isto, as unidades didáticas assumem uma elevada importância no processo ensino-aprendizagem, e devem a partir do plano anual, delinear os objetivos específicos para aquela matéria e para aquele espaço de tempo, definindo os conteúdos a abordar, bem como as estratégias a adotar.

Numa primeira fase, em conjunto com o restante Núcleo de Estágio e sob a supervisão do orientador de escola, definimos as diretrizes bases para que se uniformizasse o ensino das 3 turmas.

Em seguida, e baseando-me nas características da minha turma, fiz o ajustamento da Unidade Didática à minha turma.

Assim, na Unidade Didática apareciam definidos os objetivos, quer gerais quer específicos (por domínio), bem como os conteúdos a abordar.

Depois de definidos os conteúdos a abordar, procedi à extensão sequência dos conteúdos, fazendo a distribuição dos conteúdos e das respetivas funções didáticas pelas aulas destinadas à Unidade Didática.

Como base para o ensino dos vários conteúdos procedi, ainda, em conjunto com o restante Núcleo de Estágio, à definição de algumas progressões pedagógicas a serem usadas ao longo da Unidade Didática.

Feito o planeamento da Unidade Didática, mostrou-se imperativo definir as estratégias pedagógicas a adotar ao longo da mesma. Assim, defini as estratégias pedagógicas gerais, e em seguida defini um vasto grupo de estratégias pedagógicas específicas, que focavam aspetos relativos ao Plano de Aula ou à organização da aula propriamente dita, aspetos de segurança geral, bem como tarefas a desempenhar pelos alunos que não faziam a aula.

Por fim, foi necessário planejar a avaliação. Para isso, foi necessário definir os elementos a avaliar, os critérios de avaliação e foi necessário criar um instrumento de registo da avaliação, através do qual depois seria possível fazer a análise dessa mesma avaliação. Estes passos foram respeitados para a avaliação diagnóstica, bem como para a avaliação formativa e para a avaliação sumativa.

De notar que houve certos aspetos relativos às Unidades Didáticas que foram fundamentais para a sequencialização do Plano Anual, já que o orientador de escola definiu que as Unidades Didáticas de Natação e de Atletismo seriam lecionadas nas aulas de 45'.

Na Unidade Didática de Natação, fundamentalmente, decidimos no Núcleo de Estágio fazer a divisão da turma por grupos de nível, e adaptar o ensino a cada nível respeitando assim a evolução de cada um.

2.4.3. Plano de Aula

O Plano de Aula foi o instrumento que no início do ano foi alvo de alguma discussão para chegarmos a um modelo tipo que fosse aceite e usado por todos os elementos do Núcleo de Estágio. Assim, entre nós chegámos a um consenso e apresentámos o nosso modelo ao orientador de escola que ao longo do tempo foi propondo os ajustes necessários. Ao longo dos primeiros contactos com o orientador da faculdade foram também propostos alguns aspetos de melhoria. Por fim, e depois de muita reflexão e discussão sobre o assunto, penso que chegámos a um modelo útil e pertinente.

Assim, no cabeçalho do nosso plano de aula incluímos informações relativas ao período, ao número da aula, à Unidade Didática, à data, ao espaço de aula e aos recursos materiais necessários. Para além disso, achámos importante incluir os objetivos gerais, bem como as funções didáticas.

Quanto à planificação da aula, decidimos respeitar a estrutura da aula, fazendo a divisão no plano de aula entre a parte inicial, parte fundamental e parte final.

Posto isto, e passando para a planificação da aula, dividimos o plano, criando uma coluna para o tempo (hora e tempo parcial), uma coluna para a tarefa, uma para os objetivos comportamentais, uma para a organização, outra para o estilo de ensino utilizado, e por fim uma para as componentes críticas/critérios de êxito.

Por fim, o plano teria um espaço tripartido destinado à fundamentação da aula (aspecto essencial), às observações, e ao posterior relatório da aula.

Para a conceção de cada plano de aula, ainda que tendo liberdade para escolher os exercícios, estes deviam estar sempre de acordo com o definido na Unidade Didática e deviam ir ao encontro das fragilidades descritas no relatório da aula anterior.

Para garantir a qualidade das aulas, não hipotecando a evolução dos alunos, os planos de aula antes de serem aplicados teriam que ser apresentados ao orientador de escola. Para além disso, no fim de cada aula procedíamos ao debate da mesma, apontando sempre aspetos de melhoria ao plano de cada aula.

No início do ano, optei por incluir no início da aula a verificação das presenças dos alunos a fim de começar a decorar os nomes dos mesmos, sendo que mais tarde optei por fazê-la no final poupando esse tempo no início da aula. No entanto, e dado que a certa altura do ano letivo alguns alunos começaram a chegar atrasados às aulas, passei novamente a fazer a chamada no início da aula a fim de registar quem chegava atrasado, marcando falta de atraso e contabilizando-as no parâmetro da pontualidade.

2.5. Realização/Intervenção Pedagógica

A realização/intervenção pedagógica, consiste no conjunto de atuações do professor na procura de atingir os objetivos definidos no planeamento. Assim, o professor deve agir ao longo do ano letivo e em todas as aulas sobre os seus alunos procurando atingir os objetivos previamente definidos, através do trabalho dos conteúdos, dos métodos e das formas de organização da intervenção pedagógica.

Os métodos de ensino definem-se como linhas orientadoras da ação e da intervenção do professor associadas à condução do processo pedagógico. Como tal, o método é então o instrumento que nós, professores, temos para organizar o ensino, trabalhando os vários conteúdos na procura de atingir os objetivos. Assim, as características principais deste conceito são a ajustabilidade ao objetivo e a determinabilidade dos fins.

Para além disto, a condução da aula e todas as suas dimensões deverão ser alvo de muita atenção do professor e quanto a mim deverão ser alvo de análise constante do professor, já que a qualidade do desempenho nestes aspetos é fundamental para o sucesso do processo ensino-aprendizagem.

Como tal, ao longo de todo o estágio, os pontos relativos a este domínio foram alvos de grande discussão e de grande intervenção, a fim de melhorar consideravelmente a minha intervenção.

2.5.1. Instrução

A instrução é o meio que o professor tem para explicar aos alunos as tarefas, os objetivos e para corrigir as execuções dos alunos.

Assim, este é um processo fundamental no acompanhamento da evolução das aprendizagens dos alunos, e como tal deverá ser alvo de muita atenção e deve ser utilizada com muita precisão e de forma cuidada.

No parte inicial da aula, optei por explicar claramente os objetivos da aula, fazendo também um sumário da aula anterior e fazendo a ponte entre as duas. No final da aula, optei sempre por fazer um balanço da mesma.

Na parte fundamental, para a explicação das tarefas, optei por utilizar a demonstração, recorrendo essencialmente à utilização de alguns alunos como modelos, recorrendo assim ao uso dos alunos enquanto agentes de ensino. No entanto, a certa altura do ano o orientador de escola propôs que abdicasse do uso da demonstração e recorresse à instrução de forma oral, para estimular a capacidade interpretativa dos alunos. Aqui, nos primeiros tempos senti algumas

dificuldades, sendo que me estendia bastante na explicação. Com o tempo fui conseguindo combater isto e tornei-me cada vez mais conciso e específico nas instruções.

Para além disto, estabeleci algumas normas para a minha intervenção:

- A transmissão de conhecimentos teóricos deve ser realizada ao longo da aula, sendo recapitulada a informação mais importante no fim da mesma;

- As demonstrações deverão ser realizadas, ou pelo professor, ou por um aluno que tenha reconhecidamente um elevado nível técnico, para que os alunos tenham uma imagem motora correta do movimento a aprender;

- Na apresentação dos conteúdos apresentar uma imagem global do movimento, bem como as componentes críticas essenciais ao seu desempenho, através da demonstração, por exemplo;

- Intervir sistematicamente, tanto ao nível da própria execução de tarefas, como ao nível da compreensão das situações específicas da modalidade;

- Face aos diferentes *feedbacks* que conheço, considero que o mais indicado será o descritivo/prescritivo, pois permite ao aluno tomar conhecimento da forma como foi realizada a sua prestação, podendo compará-la de seguida com aquela que seria ideal. Este tipo de *feedback* acaba por levar o aluno a efetuar de seguida as correções necessárias. Recorrerei também ao *feedback* interrogativo, procurando que o aluno se autoanalise e reflita sobre a sua prestação. Através da necessidade de comparar a sua prestação com o correto, o aluno assimila com mais facilidade e certeza as componentes críticas de cada elemento;

- Na atribuição de qualquer *feedback*, recorrer constantemente à técnica de *sandwich*;

- Procurar completar sempre o ciclo de *feedback*;

- Sempre que a maioria dos alunos esteja com a mesma dificuldade ou apresente o mesmo erro técnico, deve ser privilegiado o *feedback* para a turma, sendo complementado com a utilização do *feedback* individual, procurando sempre atribuir um reforço positivo à prestação do aluno;

- Utilização do questionamento para reforço das componentes críticas dos vários elementos.

Em suma, no fim do estágio sinto-me agora muito mais competente no domínio desta dimensão e penso que a minha capacidade de observação do erro e de atribuição do respetivo *feedback* melhorou imenso.

2.5.2. Gestão Pedagógica

O tempo de prática dos alunos é o que potenciará as suas aprendizagens. Todo o professor tem a noção de que os recursos temporais atuais não são ótimos, mas ainda assim, penso que depende de cada professor otimizar esses recursos.

Assim, a gestão pedagógica assume um papel fundamental no controlo da turma e na maximização do tempo de empenhamento motor.

Desta forma, ao longo do estágio estabeleci regras e rotinas com a finalidade de maximizar o tempo prático de aula:

- No início do ano letivo, defini com os alunos um conjunto de regras de funcionamento de aula a cumprir claramente, não abrindo exceções ao seu cumprimento;

- Motivar o comportamento apropriado com interações positivas, e ignorar o comportamento inapropriado sempre que possível (usar o reforço positivo);

- Utilizar o contacto visual, a postura, a imagem e expressões faciais, para apelar, receber e provocar atenção;

- Usar estratégias de castigo específicas e eficazes (ex.: colocar os alunos a observarem os colegas a fazer prática; escrever na caderneta um recado para o Encarregado de Educação), explicando sempre ao aluno de forma clara a razão pela qual está a ser castigado; Esta estratégia deverá ser usada em casos extremos, e deverá ser evitada ao máximo, devendo no entanto ser apresentada aos alunos para que eles tenham conhecimento da existência desta estratégia.

No que diz respeito à verificação das presenças, procurei sempre fazê-la no fim da aula para que não se perdesse tempo de aula, ainda que tenho tido a necessidade de numa certa fase alterar essa estratégia, como já referi.

Outra estratégia que adotei foi sempre que possível montar todo o material/estações necessárias na aula, a fim de diminuir os tempos de transição.

Em certas modalidades (ex. Ginástica) optei por recorrer ao ensino por estações a fim de otimizar o espaço e proporcionando a todos os alunos maior tempo de prática.

2.5.3. Clima/Disciplina

Esta dimensão engloba os aspetos de intervenção pedagógica relacionados com interações pessoais, relações humanas e relação com o ambiente. Para manter um clima positivo e evitar casos de indisciplina penso serem fundamentais as dimensões anteriormente referidas.

Assim, ao longo do estágio foquei-me no que considero serem obrigações do professor. Nesse sentido, o professor no que diz respeito às interações pessoais deve:

- Ser consistente;
- Interagir em face de comportamentos significativos;
- Ligar a interação à tarefa;
- Interagir com base em aspetos extracurriculares;
- Demonstrar entusiasmo;
- Relacionar as interações com as emoções e sentimentos dos alunos;
- Controlar as suas emoções;
- Ser credível;

- Ser positivo;

- Ser exigente;

O professor deve, ainda, ter a preocupação de promover comportamentos responsáveis devendo:

- Aceitar as consequências dos compromissos assumidos;

- Demonstrar e exigir comportamentos baseados em valores e padrões éticos explícitos;

- Promover, organizar e animar a cooperação entre os alunos.

Para além disto o professor não deve diferenciar o bom executante do mau executante, devendo elogiar ambos, não comprometendo a evolução de nenhum.

Na presença de comportamentos fora da tarefa, estes devem ser ignorados sempre que possível, devendo ser alvos de especial atenção e de atuação adequada por parte do professor apenas quando se mostrar realmente necessário, ou seja, quando o episódio assim o justifique.

A fim de evitar qualquer tipo de indisciplina, o professor deve organizar a aula de forma a maximizar o tempo de empenhamento motor de cada tarefa, minimizando a possibilidade de existirem comportamentos fora da tarefa.

2.5.4. Funções Didáticas

Na estrutura das Unidades Didáticas defini a sequencialização dos conteúdos. Nesta fase foi, também, fundamental sequencializar as Funções Didáticas.

As Funções Didáticas caracterizam as tarefas essenciais do processo de ensino. Elas subdividem e constituem o ciclo completo de apropriação dos conteúdos pelos alunos.

Assim, o processo completo de aprendizagem pode ser dividido em 4 fases:

1 – Introdução e estimulação (ou introdução): preparação e orientação; orientação pelos objetivos; garantia das condições de trabalho necessárias; transmissão de princípios orientadores, motivação, reativação.

2 – Primeira transmissão/assimilação (exercitação): trabalho em matéria nova (primeira transmissão). Procura a associação, generalização e aprofundamento dos conteúdos já abordados; Pretende informar, esclarecer, fundamentar cientificamente e valorizar social e moralmente.

3 – Consolidação e domínio (consolidação): ligação do novo ao antigo e deste ao novo (4 fases: repetição e resumo; sistematização; exercitação; aplicação.). Trabalho com matéria antiga (fixar; ensaiar; exercitar).

4 – Controlo e avaliação (avaliação): controlo, avaliação e análise dos resultados e do processo de ensino aprendizagem.

Posto isto, e bem definidas as várias Funções Didáticas, procedemos à sequencialização das mesmas para os vários conteúdos.

Dentro de cada Unidade Didática definimos alguns conteúdos-chave a serem apreendidos pelos alunos, e assim, também a sequencialização de cada conteúdo foi diferente.

Deste modo, os conteúdos definidos como fundamentais respeitaram a sequência lógica das Funções Didáticas, tendo aulas destinadas para a introdução, para a exercitação, para a consolidação e para a avaliação.

No entanto, houve conteúdos mais avançados que não considerámos essenciais para este nível de escolaridade que apenas foram introduzidos e exercitados, ou até mesmo só introduzidos.

Ao longo de cada Unidade Didática os vários elementos foram sendo conciliados nas várias aulas, pelo que por vezes numa só aula tive presentes várias Funções Didáticas.

2.5.5. Estilos de Ensino

Para a definição do planeamento o professor para tomar decisões, deve procurar responder a um conjunto de questões:

1 – O que pretendo que os meus alunos aprendam? Quais são os objetivos da aula?

2 – Que metodologia vou escolher de modo a atingir esses objetivos? Como deve ser o meu ensino?

3 – Qual será a sequência da aula? Como vou organizar as matérias?

4 – Como organizo a classe para uma melhor aprendizagem?

5 – Como vou motivar os alunos? Como vou fornecer um feedback apropriado?

6 – Como vou criar um clima propício ao pensamento, à interação social e a bons sentimentos?

7 – Como sei que os alunos atingiram os objetivos? Atingiram todos os apenas alguns?

8 – Como vou saber se a ação desenvolvida na aula é congruente com os propósitos iniciais?

A partir destas decisões advindas das respostas a estas perguntas e a partir da relação professor-aluno, surgem então os padrões de decisão que levam o professor até aos estilos de ensino. Nesta fase, chega então a altura de o professor optar pelos Estilos de Ensino que mais se adaptam à turma, tendo sempre em conta o papel que cada Estilo de Ensino determina para o aluno, a relação entre o aluno e a tarefa que o estilo implica, a relação dos alunos entre si associada a cada estilo, o modelo de comunicação associado a cada estilo, e atentando à quantidade e qualidade das condições de prática que cada estilo implica. Ou seja, é necessário o professor conhecer bem todos os estilos de ensino, já que cada um produz efeitos próprios e diferenciados, consoante o seu vetor de desenvolvimento.

Assim, ao longo do estágio e dependendo da matéria lecionada usei vários tipos de estilos de ensino.

Numa fase inicial das Unidades Didáticas optei por usar preferencialmente o Ensino por Comando e o Ensino por Tarefa.

No entanto, e numa fase mais avançada de algumas unidades didáticas optei por recorrer ao Ensino Inclusivo.

Por fim, e fundamentalmente na Unidade Didática de Natação optei por usar o Ensino Recíproco, utilizando os alunos do nível avançado como agentes de ensino estando a acompanhar os alunos com mais dificuldades, ajudando-os no seu desenvolvimento.

2.6. Avaliação

O professor, na sua atividade, tem que guiar-se pelo Programa Nacional e tem que procurar atingir os objetivos nele estabelecidos, ainda que devendo estes ser adaptados ao contexto existente.

Assim, para cada matéria o professor deve criar estratégias e situações de aprendizagens, ou seja, organizar um contexto para permitir aos alunos realizar as aprendizagens desejadas.

O professor pode ser visto como um investigador, e posso considerar que a sua investigação está intimamente relacionada com a sua função de professor.

A avaliação pode então ser vista como um instrumento de investigação ao dispor do professor e é um elemento integrante e regulador da prática educativa, permitindo uma recolha sistemática de informações que, uma vez analisadas, apoiam a tomada de decisões adequadas à promoção da qualidade das aprendizagens.

A avaliação pode ser vista como tendo três finalidades principais:

1- Apoiar o processo educativo, de modo a sustentar o sucesso de todos os alunos, permitindo o reajustamento dos projetos curriculares de escola e de turma, nomeadamente quanto à seleção de metodologias e recursos, em função das necessidades educativas dos alunos;

2- Certificar as diversas aprendizagens e competências adquiridas pelo aluno, no final de cada ciclo e à saída do ensino básico, através da avaliação sumativa interna e externa;

3- Contribuir para melhorar a qualidade do sistema educativo, possibilitando a tomada de decisões para o seu aperfeiçoamento e promovendo uma maior confiança social no seu funcionamento.

Podemos então vê-la como meio para potenciar a aprendizagem dos alunos.

Assim, os dados advindos da sua aplicação devem ter como finalidade fornecer informações ao professor, no intuito de o mesmo as interpretar e manipular tendo como objetivo melhorar a sua prática pedagógica. Deste modo, dependente do tipo e função da avaliação, os dados recolhidos devem ser enquadrados e utilizados em cada perspetiva e função.

A avaliação pode então ser vista como tendo 3 funções:

1- A regulação dos processos de ensino aprendizagem, e da própria ação didática, na procura de um funcionamento mais eficaz;

2- A certificação, com o objetivo de um reconhecimento de aprendizagens ou validação de competências, perante terceiros, no final de um ciclo de estudos;

3- A seleção/orientação em que se procura fundamentar um prognóstico sobre a evolução futura do aluno. Trata-se de assumir uma aptidão presumida face a uma nova situação de aprendizagem.

Resumindo, podemos destacar 3 funções da avaliação, sendo que o primeiro ponto se pode associar à Avaliação Formativa que sustenta a regulação do ensino, o segundo ponto pode ser conotado à Avaliação Sumativa que formula um juízo globalizante das aprendizagens do aluno, e o terceiro ponto coaduna-se com a Avaliação Diagnóstica conduzindo à adoção de estratégias de diferenciação

pedagógica e contribuindo para elaborar, adequar e reformular o projeto curricular de turma.

Ao longo dos vários tipos de avaliação, a maior dificuldade que senti foi a observação, análise e deteção dos erros das execuções dos alunos. No entanto, a planificação da avaliação, a definição dos critérios de avaliação, o aprofundamento dos conhecimentos relativos a cada gesto técnico e a grelha de avaliação foram elementos que me permitiram colmatar este problema, e ao mesmo tempo permitiu-me melhorar ao longo do estágio a capacidade de observação.

2.6.1. Avaliação Diagnóstica

A Avaliação Diagnóstica conduz à adoção de estratégias de diferenciação pedagógica e contribui para elaborar, adequar e reformular o projeto curricular de turma, facilitando a integração escolar do aluno, apoiando a orientação escolar e vocacional. Segundo o Programa Nacional de Educação Física a avaliação diagnóstica deve realizar-se na fase inicial do ano escolar, já que só avaliando os alunos numa fase inicial, será possível caracterizar as reais necessidades destes, distribuir os tempos de prática de cada Unidade Didática e ajustar as estratégias de ensino. No entanto considera-se que esta avaliação pode ocorrer em qualquer momento do ano letivo, como é o caso do início de uma Unidade Didática.

Os dados advindos desta avaliação, segundo o Despacho Normativo n.º 6/2010 centram a sua funcionalidade na seleção/orientação em que se procura fundamentar um prognóstico sobre a evolução futura do aluno, tratando-se de assumir uma aptidão presumida face a uma nova situação de aprendizagem. De facto, os dados obtidos devem ser utilizados pelo professor para diferenciar e individualizar o processo de ensino, formando grupos de níveis psicomotores e estabelecendo objetivos concretos para cada grupo.

Assim, a avaliação diagnóstica assumiu um papel fundamental para a definição dos objetivos a definir para cada turma, e para isto foram definidos por todo o Núcleo de Estágio os elementos a avaliar, os critérios de avaliação, bem como a escala a utilizar, de forma a uniformizarmos esta avaliação em todas as turmas.

2.6.2. Avaliação Formativa

A Avaliação Formativa assume um carácter contínuo e sistemático e visa a regulação do ensino e da aprendizagem, recorrendo a uma variedade de instrumentos de recolha de informação, de acordo com a natureza das aprendizagens e dos contextos em que ocorrem. Esta avaliação fornece ao professor, ao aluno, ao encarregado de educação e aos restantes intervenientes, informação sobre o desenvolvimento das aprendizagens e competências, de modo a permitir rever e melhorar os processos de trabalho.

A Avaliação Formativa é pois um instrumento de importância incontestável. Ela é um momento de aumentar a rigorosidade de interpretação dos novos elementos aprendidos.

Se pretende cumprir os seus propósitos de regulação da prática de ensino, esta deve ser aplicada, sensivelmente numa fase intermédia da unidade didáctica, e deve ser usada continuamente ao longo do ano letivo.

Principalmente, os dados da Avaliação Formativa devem regular os processos de ensino aprendizagem, que se destinam à própria ação didáctica, no sentido de lhe conceder informações úteis para um funcionamento mais eficaz. Assim, a avaliação formativa é um meio que permite obter informações sobre o sucesso da intervenção pedagógica.

Recolhidos os dados, o professor deverá proceder a alterações, caso seja necessário, à sua programação inicial, orientando-se para a eficiência no processo pedagógico.

Esta avaliação foi a que mais variou entre as diversas Unidades Didáticas. Em certas Unidades Didáticas, e devido ao facto de ter poucas aulas disponíveis para as mesmas, não reservei nenhuma aula para a avaliação formativa formal, sendo que esta avaliação foi sendo feita informalmente nos relatórios de cada aula, o que permitia ir adequando o ensino aula a aula. No entanto, este tipo de avaliação informal não permite avaliar todos os alunos e averiguar o estado de cada aluno.

Contudo, houve Unidades Didáticas em que me foi possível fazer aquilo que acho mais adequado. Assim sendo, para além da avaliação formativa informal que ia fazendo todas as aulas, houve uma aula destinada à avaliação formativa formal, o que permitiu avaliar todos os alunos e perceber o real estado de toda a turma, permitindo-me então ajustar o processo ensino-aprendizagem, de acordo com as necessidades reais da turma.

2.6.3. Avaliação Sumativa

A Avaliação Sumativa consiste na formulação de um juízo globalizante sobre o desenvolvimento das aprendizagens do aluno e das competências definidas para cada disciplina e área curricular.

Esta avaliação serve para aferir as aprendizagens. A evolução dos alunos tem que ser encarada como informação pertinente para a perceção da adequação da metodologia. A função da Avaliação Sumativa não se deve esgotar na mera certificação podendo ser utilizada para algo mais, como ajustar futuras práticas e intervenções.

Consistindo esta avaliação na formulação de um juízo globalizante sobre o desenvolvimento das aprendizagens do aluno e das competências definidas, a mesma deve ocorrer na fase final da Unidade de Didática ou do ano letivo.

A Avaliação Sumativa pressupõe o momento de certificação, com o objetivo de reconhecer as aprendizagens ou validação de competências, perante terceiros, no final de um ciclo de estudos, sendo a principal função da Avaliação Sumativa a atribuição de uma classificação com base nas competências demonstradas e objetivos alcançados. No entanto, no caso de continuidade do professor nas transições de anos escolares, a Avaliação Sumativa poderá conceder informações pertinentes para o ajustamento do processo de ensino, verificando se existiu eficiência no mesmo.

Resumindo, nas diferentes Unidades Didáticas recorri à Avaliação Sumativa, utilizando sempre para esse fim exercícios conhecidos dos alunos, dado que

defendo, bem como o orientador de escola, que os alunos devem ser avaliados no mesmo contexto em que desenvolvem a sua aprendizagem.

2.7. Componente Ético-Profissional

Quanto a mim, o professor deve ser um exemplo de seriedade e de boa conduta para todos os seus alunos.

Ao longo do estágio foi o que tentei ser constantemente, sendo pontual, assíduo, cumpridor dos compromissos assumidos e respeitando sempre todos os elementos da comunidade escolar.

Com os alunos sempre mantive uma relação saudável e profissional, nunca se tendo registado qualquer tipo de problema relacional.

Quanto aos restantes docentes, mostrei-me sempre respeitador, disponível a ajudar e a aprender, acabando até por manter relações muito saudáveis e amistosas com todos os professores do departamento.

A Diretora de Turma do 7^oC foi a professora que acompanhei na realização das atividades no âmbito da unidade curricular de Gestão e Organização Escolar, e também com ela sempre mantive uma relação salutar e agradável, e sempre mostrei vontade em aprender cada vez mais, tendo ambos combinado continuar com o acompanhamento do cargo até ao final do ano.

Quanto ao orientador da escola, sempre mantive para com ele uma postura de respeito máximo e ele esteve sempre próximo de mim e das minhas aprendizagens, até porque assisti às várias aulas das 5 turmas, o que possibilitou um contacto diário e aprendizagens diárias junto do orientador.

No que diz respeito ao orientador da faculdade, sempre me mostrei recetivo a todos os fatores de melhoria que ele me apontou e sempre procurei respeitar todos os compromissos com ele assumidos.

Por fim, e falando agora da minha relação com as minhas colegas do Núcleo de Estágio, sempre tivemos uma relação verdadeira, séria e profissional, e mais que

isso, sempre demonstrámos uma capacidade de trabalho em grupo que pensei ser difícil de conseguir. Para além deste ponto muito positivo que foi a capacidade de trabalho em grupo, penso que outro ponto ótimo foi o facto de nos mostrarmos sempre honestos uns com os outros e demonstrarmos ao mesmo tempo humildade e capacidade para ouvir as críticas dos outros. Isto permitiu a todos nós evoluirmos todos os dias, melhorando sempre a nossa prestação.

3. REFLEXÃO

Para além de todas as atividades desenvolvidas ao longo do estágio que contribuíram em muito para o meu desenvolvimento, penso que o ponto que se segue é um ponto fundamental para a minha evolução enquanto docente, já que considero que a reflexão sobre a prática desenvolvida é o que me permitirá melhorar constantemente, maximizando deste modo a minha formação contínua.

3.1. Ensino-Aprendizagem

Quanto a mim este foi o ponto em que mais evolui ao longo do estágio. No que diz respeito ao planeamento, sinto-me atualmente muito mais capaz e competente para planear o processo ensino-aprendizagem de uma turma.

No planeamento anual optei por usar a periodização por blocos, ainda que periodizando sempre as matérias de forma a alternar sempre as de carácter individual com as de carácter coletivo. Assim, em cada período tive no mínimo uma modalidade individual e uma coletiva. Penso ter sido uma opção positiva dado que permitiu manter os alunos sempre motivados dado que em cada semana tinha sempre duas matérias diferentes evitando assim a monotonia. No entanto, penso que um ponto negativo desta opção é o facto de os alunos estarem uma semana inteira sem contactarem com uma modalidade, o que acaba por quebrar um pouco o ritmo de aprendizagem dos conteúdos de cada Unidade Didática.

No que diz respeito à estrutura da aula, privilegiei diferentes objetivos para cada parte da aula. Na parte inicial, optei por exercícios de aquecimento específicos da modalidade, onde promovia a ativação geral e específica dos vários grupos musculares e da função cardiorrespiratória. No entanto, numa fase inicial do ano, optei por usar a parte inicial para este fim, mas também para o desenvolvimento da aptidão física, nomeadamente a resistência aeróbia.

Na parte fundamental fui recorrendo a exercícios mais analíticos, ainda que na minha concepção eu defenda que deva propor exercícios o mais gerais possível. No entanto, penso que foi notório que este tipo de exercícios me permitiu ter um maior controlo da turma e ainda assim promoveu alguma evolução a todos os alunos.

Na parte final da aula, optei por fazer um curto retorno à calma, e fiz sempre o balanço final da aula.

Outro ponto que importa salientar é o facto de em todos os exercícios procurar imprimir uma elevada intensidade à aula.

No que aos jogos desportivos coletivos diz respeito, e seguindo as diretrizes do orientador da escola, optei por uma abordagem mais analítica, ainda que na minha opinião na seja a abordagem mais eficaz e é o que procurarei aprofundar mais à frente.

Quanto à avaliação, optei por proceder à avaliação diagnóstica no início de cada Unidade Didática. A avaliação formativa foi variando de Unidade Didática para Unidade Didática. Em alguma, apenas recorri à avaliação formativa informal que fazia no final de cada aula. No entanto, em duas das Unidade Didáticas fiz o que acho mais pertinente e ajustado. Realizei igualmente a avaliação formativa informal ao longo das aulas, mas dediquei uma aula para a avaliação formativa formal. Deste modo, fiz um levantamento exato do estado das aprendizagens dos alunos e adaptei o restante da Unidade Didática às necessidades dos alunos.

Passando para a avaliação sumativa, em cada Unidade Didática reservei os blocos finais para a avaliação sumativa. O facto de avaliar formativamente os alunos de forma constante permitiu-me ter sempre um conhecimento muito próximo do estado de todos os alunos, o que me facilitou o processo da avaliação sumativa. Tendo definido como ponto fraco a minha capacidade de observação e de análise

das execuções, este conhecimento retirado da avaliação formativa permitiu-me fazer um preenchimento prévio da grelha de avaliação sumativa, e na aula de avaliação sumativa apenas confirmei as classificações atribuídas, e foquei-me mais nos casos que suscitavam algumas dúvidas.

3.1.1. Aprendizagens realizadas com o estágio

No final de vários de aprendizagem na faculdade, eu estava entusiasmadíssimo com a chegada ao Estágio, já que o considerava como uma etapa fundamental para o meu desenvolvimento enquanto professor. Como tal, as expectativas eram muitas. Chegado ao fim, não estou em nada desiludido com o estágio. Estou sim muito satisfeito por ter correspondido às minhas expectativas e por me ter permitido aprender e evoluir tanto.

Ao longo do estágio deparei-me com múltiplas situações que me permitiram adquirir ferramentas que me serão muito úteis no futuro.

O primeiro ponto fundamental para tal foi o próprio Núcleo de Estágio. Para além disso, penso que o facto de ter uma turma tão heterogenia foi fundamental para a minha evolução, ainda que pelo caminho me tenha apresentado muitas dificuldades.

O primeiro ponto que saliento é o facto de ter trabalhado com uma turma que tinha dois alunos com Necessidades Educativas Especiais. Apesar de serem dois alunos cujas limitações diagnosticadas previamente pela escola não sejam muito relevantes e limitadoras para a prática desportiva, na verdade os alunos foram demonstrando muitas dificuldades e apresentam um padrão motor deficitário. Assim, apresentou-se-me logo a necessidade de ajustar o ensino a estes dois alunos. Para tal, em conjunto com o orientador de escola, procedemos à elaboração de um ajustamento do programa. Esta penso ter sido desde logo, uma das aprendizagens claras que o estágio me proporcionou.

Outro ponto em que evolui bastante foi na gestão das relações com a turma e na capacidade de lidar com feitios e personalidades tão distintas inseridas no

mesmo grupo. Nesta fase, tenho noção de alguns erros que cometi, tenho noção de que a minha abordagem inicial não foi a melhor tendo sido muito permissivo, tenho a noção que isso levou a um momentâneo período de alguma dificuldade de liderança, e penso que todos estes erros me permitiram evoluir, e considero agora que é importante numa primeira fase ser um pouco mais rígido com os alunos, a fim de definir bem as regras logo de início para que todo o processo decorra com normalidade.

No trabalho das matérias tentei sempre proporcionar as mesmas experiências a todos os alunos, no entanto em algumas matérias as diferenças eram demasiado grandes pelo que tive a necessidade de dividir a turma por grupos de nível, propondo então objetivos diferenciados a cada grupo. No final, foi-me possível perceber que este trabalho por grupos de nível numa fase inicial é o mais indicado e considero ser o que mais potencia a evolução de todos os alunos. Assim, daqui em diante procurarei através da avaliação diagnóstica definir grupos de nível, e adaptar o ensino a cada um dos grupos. Numa fase de consolidação dos conceitos, posso então optar por misturar elementos de diferentes grupos de nível para que o tipo de dificuldades e de desafios apresentados sejam diferentes.

A supervisão da turma penso ter sido outro dos pontos em que evoluí consideravelmente. Ao longo do estágio e da observação das aulas dos meus colegas e do orientador, foi-me possível perceber que os alunos mais tímidos e menos disponíveis para a prática desportiva se tenta esconder e evitam fazer os exercícios. Posto isto, penso que é importante desde início conhecer os alunos da turma e procurar dar alguma atenção a este aspeto que poderá ser preponderante para não hipotecarmos a evolução destes alunos.

A intervenção pedagógica era um dos pontos que me foi apontado como crítico nomeadamente no que à instrução dizia respeito. Eu era muito moroso e massivo nas explicações o que fazia com que perdesse muito tempo de empenhamento motor e fazia também com que a informação mais importante se perdesse. Assim, ao longo do ano sempre tive a preocupação de melhorar este aspeto procurando ser mais exato, específico e conciso. Foi um dos fatores de melhoria que mais vezes me foi apontado, e penso que foi isso que possibilitou ir colmatando esta lacuna e melhorar bastante a minha prestação no capítulo da instrução. Um ponto que penso

ter sido fundamental para esta evolução foi o facto de ter, também, evoluído muito o meu conhecimento acerca das matérias e acerca das componentes críticas dos vários conteúdos.

Por fim, quero também realçar outro ponto em que acho que registei uma evolução assinalável, que foi a capacidade de observação e análise dos gestos técnicos, a deteção dos erros, e a conseqüente capacidade de atribuir o *feedback* mais pertinente e ajustado à situação.

Quanto à dimensão gestão, penso que um ponto muito positivo que desenvolvi foi a capacidade de planear a aula de forma a poder fazer a montagem de todo o material no início da aula, permitindo-me assim reduzir os tempos de transição entre os exercícios.

Falando da dimensão Clima/Disciplina, apesar do que já referi anteriormente, penso que consegui manter sempre um clima positivo na aula e sempre mantive os alunos motivados para a realização das tarefas.

No entanto e apesar de todas as melhorias que apresentei, penso que o ponto fulcral que mais evolui foi a capacidade de análise do meu desempenho que será essencial para a minha autoformação daqui para a frente, o que me permitirá evoluir sempre ao longo da minha carreira docente.

3.1.2. Inovação das práticas pedagógicas

No início do ano, apesar de ter o controlo da turma, havia situações em que sentia alguma dificuldade para me fazer ouvir. Como tal, senti a necessidade de procurar estratégias para resolver esta dificuldade. Numa primeira fase optei por me calar e esperar pelo silêncio para poder falar em seguida. No entanto, apesar de resultar, era uma estratégia que fazia com que perdesse algum tempo para conseguir o silêncio da turma. Então optei por experimentar outra estratégia. Quando queria intervir e havia barulho de fundo, falava então num tom muito baixo, o que ao contrário da anterior estratégia mostrava aos alunos que eu estava a falar e que para me ouvirem teriam que se calar. Comecei então a assistir a um fenómeno

que não acontecia com a outra estratégia. Os alunos mais empenhados e mais interessado, que com a estratégia anterior até entravam nas conversas paralelas, com esta estratégia e como queriam ouvir as informações, mandavam calar os restantes colegas. Esta estratégia mostrou-se assim mais eficiente e muito menos morosa.

Outro dos aspetos em que sentia dificuldades era no juntar da turma. Ou seja, quando chamava toda a turma, os alunos demoravam muito tempo a chegar. Inicialmente comecei por usar o apito como forma de chamamento. Esta estratégia deixou de funcionar quando o som do apito mostrou demasiado banal e os alunos deixaram de atribuir a esse som um significado tão imperativo. Então em seguida optei por usar a estratégia de contagem decrescente em alta voz, sendo que quando chegado ao zero e não tivesse a turma toda próxima de mim, haveria lugar a “castigo” para toda a turma. Dado que nesta fase, que foi no início do ano, um dos objetivos era o melhorar da condição física, defini que os “castigos” seriam um x número de repetições de abdominais ou outro exercício de força média ou superior que eu indicasse. Isto levou a que os alunos menos motivados para a atividade física procurassem chegar depressa perto do professor bem como apressavam os restantes colegas a fazê-lo. Esta estratégia de contagem e castigo foi também usada para as transições e organizações dos exercícios.

Na Unidade Didática de Natação, penso que a grande inovação que propus foi o facto de usar os alunos mais aptos, que neste caso eram dois alunos que se encaixavam no nível avançado, como agentes de ensino, solicitando-lhes que cada um acompanhasse cada um dos alunos com necessidades educativas especiais. Nas primeiras aulas desta Unidade Didática não introduzi esta estratégia, mas possibilitei aos alunos mais aptos, que eram federados, que trouxessem o plano de treino para o cumprirem na aula.

Na Unidade Didática de Ginástica, optei por no trabalho por estações, colocar uma imagem em cada estação, representativa do elemento a trabalhar, permitindo assim aos alunos saberem claramente qual o elemento a trabalhar, não havendo assim espaço para enganos por falta de atenção na explicação inicial, e poupando-me tempo de instrução, dado que me permitia explicar todas as estações no início da aula, já que sabia que mesmo que os alunos não se lembrassem do elemento a

fazer em cada estação, assim que vissem a imagem associariam à explicação dada e não haveria equívocos.

3.2. Dificuldades e Necessidades de Formação

3.2.1. Dificuldades sentidas e formas de resolução

As grandes dificuldades que senti ao longo do estágio foram a fraca capacidade de observação e análise das execuções, a respectiva identificação do erro, a seleção do *feedback* mais adequado a fornecer e a falta de capacidade de síntese na instrução.

Estes pontos eram fragilidades que tinham direta relação com o processo ensino-aprendizagem dado que poderia hipotecar o desenvolvimento dos alunos e poder-me-ia dificultar muito a tarefa de avaliar.

No entanto, e graças à identificação precoce destes pontos fracos, foi-me possível procurar colmatá-los desde logo.

Definidos estes pontos como problemáticos, procurei o que haveria de comum entre eles e cheguei à conclusão que as minhas fracas bases teóricas respeitantes às modalidades e às componentes críticas poderiam ser a base de todos estes problemas. Como tal, nada como trabalhar e estudar para colmatar essa fragilidade.

Depois de muito trabalho e de estar muito mais confortável com todos os conteúdos a abordar, senti-me muito mais capaz de observar os pontos críticos de cada execução e senti-me muito mais apto para identificar o erro.

Depois disto, senti-me muito mais à vontade na atribuição do *feedback* e senti-me muito mais consciente e perspicaz na seleção do mesmo.

Por sua vez, melhorados os meus conhecimentos e a minha capacidade de observação, também a minha capacidade de avaliar as execuções dos alunos se mostrou muito mais desenvolvida.

3.2.2. A importância da formação contínua

Neste momento, é claro para mim que este ano foi fundamental na minha evolução, e tenho a noção de que evoluí bastante. No entanto, considero que ainda estou longe do “professor perfeito”. Como tal, é imprescindível que esta capacidade de autoanálise que desenvolvi neste ano seja posta em prática daqui para a frente para procurar a minha constante evolução.

Para além disto, vivemos numa sociedade em constante desenvolvimento, em constante mudança e em constante transformação. Como tal, será esta formação contínua que me permitirá estar preparado para os diferentes contextos sociais que vou encontrar pela frente, e estar sempre preparado para responder às exigências variados dos alunos.

Tendo definido no início a procura de atingir o estado de “professor perfeito” como algo difícil de atingir, é lógico que o processo de formação de um professor nunca está terminado, pelo que se queremos manter a qualidade profissional, esta formação contínua assume um papel preponderante e nunca deve ser posta de parte.

3.3. Ética Profissional

3.3.1. Capacidade de iniciativa e responsabilidade

Ao longo do estágio, sempre demonstrei ser responsável, sempre cumpri com o estipulado para este processo, nunca falhei com nenhum compromisso, e sempre foi pontual com a realização do proposto para o estágio. Para além disso, sempre apresentei uma atitude responsável com todos os alunos, colegas, orientadores e restantes elementos da comunidade escolar.

Outro ponto positivo que sempre evidenciei foi a capacidade de iniciativa, principalmente no que ao trabalho em grupo diz respeito, estando sempre ativo e participante na realização dos mesmos. Para além disso, sempre me mostrei proactivo e sempre procurei trabalhar para a criação de novas ideias dentro do Núcleo de Estágio bem como para a minha evolução.

3.3.2. Importância do trabalho individual e de grupo

O trabalho individual ao longo deste estágio assumiu quanto a mim um papel fundamental. Foi o trabalho individual que aumentou em mim a capacidade de trabalho e de organização individual. Tudo isto será importante no meu futuro e será o que me vai permitir organizar todo o meu trabalho e possibilitar aos alunos as situações pedagógicas mais adequadas às suas dificuldades.

Para além disso, o trabalho de grupo, foi muito positivo para o meu desenvolvimento. Apesar de me facultar o que o trabalho individual me proporcionou, permitiu-me ainda contactar com outras formas de trabalhar, com outras maneiras de pensar e com outras maneiras de ser. Este trabalho tornou-me mais recetivo a ideias de terceiros, dotou-me de uma maior capacidade de trabalho com outras formas de pensar e ser, e obrigou-me a ser mais compreensivo, tolerante e cooperante com os outros.

O trabalho de grupo penso ser fundamental dentro de um Departamento de Educação Física de uma escola, dado que só isso permitirá propor um currículo coerente e adequado à realidade de cada escola.

Como tal, este assume-se como um ponto fundamental deste estágio e poderá mostrar-se fundamental para a evolução contínua de todos os alunos.

3.4. Questões Dilemáticas

Na minha turma deparei-me com dois alunos com Necessidade Educacionais Especiais (NEE's). E depois de terminado este ano surgiram-me algumas questões relativas a estes alunos e à educação física: Será realmente pertinente incluir alunos com estas limitações em turmas normais? Será que irá promover o sucesso destes alunos? Será que haverá evolução destes alunos?

A meu ver, esta medida é talvez um pouco cruel para estes alunos. Será viável coloca-los em aulas de Educação Física com os outros alunos?

Quanto a mim, só se está a hipotecar a evolução destes alunos. Apesar de haver um ponto tremendamente positivo que é o aspeto da integração e penso que aí a Educação Física tem um papel preponderante, penso que neste contexto estes alunos não vão experienciar o sucesso e vão perder o gosto pela própria prática desportiva.

Apesar do caso dos meus dois alunos ser um pouco diferente, dado que para além de mim, o professor orientador assegurou um acompanhamento mais próximo deles, eu penso que esta não será a melhor opção.

Eu sinto-me orgulhoso por ver que qualquer um dos meus alunos evoluiu bastante. A minha única preocupação é os alunos que têm NEE's e que estão inseridos numa turma com mais 20 alunos e com apenas um professor.

No meu caso, tínhamos vários recursos humanos, dado que para além de mim, assistiam sempre à aula o professor orientador e os restantes elementos do Núcleo de Estágio, que por proposta do orientador e assegurando um acompanhamento mais próximo destes alunos. Assim, foi possível fomentar-se a evolução de ambos.

No entanto, numa turma de 23 alunos, com apenas um professor e tendo 2 alunos com NEE's, é muito difícil conseguir acompanhar devidamente o desenvolvimento dos dois alunos. Não seria preferível, estes alunos terem as aulas de educação física num contexto diferente e terem o ensino adequado às suas reais necessidades? Quanto a mim, seria a melhor opção.

Outra questão que me interessou particularmente tem a ver com a abordagem dos jogos desportivos coletivos. Qual a melhor maneira de abordar estas matérias?

Segundo as diretrizes do professor orientador, abordei estas matérias sempre de uma forma mais analítica. No entanto, tenho vindo a conhecer uma outra concepção que na minha opinião se ajusta melhor: *Teaching Games for Understanding*.

Quanto a mim, esta concepção é muito mais motivadora e muito mais eficaz no ensino dos desportos coletivos.

Dado o interesse que tenho nesta questão, irei então mais à frente aprofundar este tema.

3.5. Conclusões Referentes à Formação Inicial

3.5.1. Impacto do estágio na realidade escolar

Desde logo, penso que o Núcleo de Estágio teve um grande impacto na realidade escolar através dos dois eventos que organizou.

No evento de iniciação ao ski penso que tivemos um grande impacto nos alunos de 7º e 8º ano, dado que foi uma atividade marcante, não muito comum e que possibilitou a muitos dos alunos ausentarem-se pela primeira vez de casa durante 3 dias sem a companhia de qualquer familiar. Esta atividade teve um impacto tremendo nestes alunos e foi notório o desenvolvimento de algumas competências dos vários alunos, como foi o caso da capacidade relacional, o espírito e trabalho de grupo, o respeito pelos outros e a vida em sociedade.

Para além deste evento, organizámos ainda os torneios de vólei. Se a atividade de iniciação ao ski se mostrou marcante para o 7º e 8º ano, penso que o torneio mais marcante e que mais impacto teve foi o do secundário. Este torneio correu incrivelmente bem, e contou com a participação de 36 equipas, sendo que cada equipa tinha um mínimo de 4 elementos. Para além dos participantes, houve

também uma grande adesão dos restantes alunos e de vários professores que se deslocaram ao recinto para ver o torneio.

Como tal penso que o Núcleo teve um impacto muito positivo na comunidade escolar.

Para além disto, Nas férias da páscoa deslocámo-nos à escola para em conjunto com alguns alunos procedermos à reparação dos patins existentes na escola. Desta feita, foi-nos possível locionar a Unidade Didática de Patinagem, mas tornámos também possível que os restantes professores fizessem o mesmo com as restantes turmas.

Em suma, penso que tivemos um papel muito positivo na comunidade escolar ao longo deste ano.

3.5.2. Prática pedagógica supervisionada

A prática pedagógica supervisionada penso ter sido a chave para o sucesso do meu desenvolvimento ao longo do estágio.

Os orientadores foram fundamentais na primeira fase que, a meu ver, se assume como fundamental. Na fase inicial do estágio tornava-se essencial identificar as minhas fragilidades. Se no fim do estágio eu digo que me sinto com capacidades para fazer uma autoanálise e proceder à minha autoformação, isto deve-se ao que aprendi no estágio. Como tal, no início do estágio não tinha estas ferramentas e foram os orientadores que tiveram o papel imprescindível de me ajudarem na identificação dos meus pontos fracos.

Identificados os pontos fracos surgia outra necessidade fulcral. Criar as estratégias para suprir essas fragilidades. Também neste ponto os orientadores foram fundamentais.

Para além desta fase inicial que se assume como importantíssima, penso que o facto de termos constantemente a supervisão de um orientador, permite guiar a nossa aprendizagem até ao rumo certo.

Para além da supervisão dos orientadores, penso que o facto de ter as minhas colegas a observarem todas as aulas e o facto de no fim de cada aula fazermos uma reflexão em conjunto com o orientador, foi potenciador e maximizador da minha aprendizagem.

Outra aspeto que me fez melhorar em muito a capacidade de avaliar a minha intervenção pedagógica, foi o facto de, como proposto pelo orientador, observar todas as aulas do professor orientador e das minhas colegas.

3.5.3. Experiência pessoal e profissional

Como já referi, eu tinha grandes expectativas relativamente a este ano. A verdade é que elas foram atingidas e até mesmo superadas.

Com este ano vivi experiências irrepetíveis e que me desenvolveram grandemente a nível pessoal. O facto de lidar com alunos de 5 turmas, o facto de assumir uma turma, as experiências inerentes às relações com os vários tipos de alunos são experiências e aprendizagens a nível pessoal que foram muito importantes e que serão fundamentais para o meu futuro.

Para além disso, as relações que estabeleci com as minhas colegas, com os orientadores e com os restantes professores foi algo que penso que me preparou solidamente para o meu futuro profissional. O espírito de grupo, o trabalho de grupo, o sentimento de pertença a uma equipa de trabalho, foi algo único e que me proporcionou situações de grande aprendizagem e que me melhorou enquanto pessoa e enquanto profissional.

Quanto às atividades que dinamizámos, permitiram-me conhecer toda a comunidade escolar, permitiram-me conhecer melhor todo o contexto e toda a organização escolar, e permitiram-me adquirir ferramentas que serão fundamentais para a futura organização de eventos.

No que diz respeito à docência, sinto-me agora muito mais conhecedor da realidade educativa, da estrutura da escola, da gestão da escola e do funcionamento da própria escola.

Em termos científicos aprendi muito quer ao nível das matérias, quer ao nível do planeamento, quer ao nível da intervenção e também ao nível da avaliação.

Em suma, este ano de Estágio desenvolveu-me grandemente a nível profissional, mas também a nível pessoal dado que me proporcionou experiências que noutro contexto que não o de estágio não teria possibilidade de vivenciar.

4. APROFUNDAMENTO DE TEMA/PROBLEMA

Ao longo do estágio contactei mais com uma abordagem analítica dos jogos desportivos coletivos. No entanto, segundo o conhecimento que tenho dos *Teaching Games For Understanding (TGfU)*, penso ser uma ideologia mais pertinente e mais efetiva para a aprendizagem dos alunos. Como tal, o que procuro com o estudo deste tema é perceber qual a real ideologia inerente a este modelo, e perceber qual a sua efetividade no ensino das modalidades desportivas coletivas em contexto escolar. Para isto irei fazer revisão bibliográfica.

4.1. Teaching Games for Understanding (TGfU)

Até aos anos 80, o modelo aceite e implementado era o modelo tradicional, que defendia que o ensino dos Jogos Desportivos Coletivos devia ser feito através do desenvolvimento das habilidades técnicas. Este modelo encontrava-se muito focado no aparelho locomotor e para aspetos coordenativos, procurando desenvolver as várias habilidades de manipulação e as várias habilidades técnicas, descorando a sua aplicação no contexto real de jogo. Ensinavam as habilidades de uma forma demasiado analítica, desvinculada do jogo, dos seus objetivos e das suas regras.

A pouca motivação, o fraco *transfer* dessas habilidades para o jogo e o baixo número de tomadas de decisão, eram apontados para criticarem este modelo, como debilidades do mesmo.

Assim, e havendo uma necessidade clara de criar uma alternativa a este modelo, surge então o modelo dos *Teaching Games For Understanding (TGfU)*.

David Bunker e Rod Thorpe são considerados os pais deste modelo que surgiu nos anos 80 e que começou por ser implementado no Ensino Secundário, sendo no entanto desenvolvido e aplicado mais tarde noutros níveis de escolaridade.

Os *TGfU* representam então um modelo que se foca no desenvolvimento das habilidades dos alunos para praticar os jogos coletivos.

Eram ainda apontados como pontos negativos o facto de a maior parte do tempo de aula ser usado no desenvolvimento das habilidades técnicas e não no jogo, impossibilitando os alunos de experienciarem a situação de jogo. No entanto, outro ponto negativo era o facto de quando os alunos experienciavam o jogo no final da aula, o professor não explicava nem abordava a forma como aplicar essas habilidades no jogo formal, perdendo-se assim a efetividade da aprendizagem das mesmas.

Assim, com o modelo dos *TGfU*, são apresentadas 6 fases:

1- Jogo inicial (alteração de regras, número de jogadores e na forma da área de jogo);

2- Os alunos começam a perceber as novas regras;

3- Os alunos começam a consciencializar-se das decisões que têm de tomar na situação de jogo;

4- O aluno pensa: "o que fazer", "como fazê-lo";

5- Os problemas são resolvidos naturalmente por habilidades e movimentos que eles descobrem;

6- Jogo novamente, agora com um grau superior de desempenho.

Quanto a mim, o maior tempo destinado ao jogo tem resultados óbvios na maior motivação dos alunos para a prática. A situação de jogo permite aos alunos perceber onde é que as habilidades podem ser ou não fundamentais e úteis, e passam a conhecer melhor o jogo e a sua componente tática.

De notar, também, que há certos aspetos que têm *transfer* de uns desportos para os outros. Por exemplo, a componente tática apresenta semelhanças dentro das categorias de desportos. Os desportos de invasão, assumem entre eles aspetos táticos semelhantes, isto é, há princípios que servem para várias modalidades. No entanto, e apesar de surgirem aspetos e problemas comuns, a sua solução varia e é específica para cada modalidade.

Kirk & Macphail (2002) reformularam o modelo desenvolvido por Bunker & Thorpe (1982) que via a aprendizagem como um processo linear, já que defendiam

que a aprendizagem num meio complexo como os jogos coletivos não é um processo linear.

Os *TGfU* enquanto modelo de instrução, fornece aos professores diretrizes claras que lhes permitem estruturar adequadamente as várias experiências a proporcionar aos alunos, com o objetivo do desenvolvimento dos alunos.

Os autores referem, igualmente, que o modelo originalmente proposto apesar de analisar elementos do processo de aprendizagem, não o representava.

O modelo analítico baseia-se em práticas de ensino e tarefas descontextualizadas do jogo, focando-se apenas no trabalho das habilidades motoras e gestos técnicos de forma isolada, não havendo qualquer tipo de trabalho que associe as habilidades aos aspetos táticos do jogo e não se fomentando a necessidade de tomar decisões ajustadas ao contexto do jogo.

Por sua vez, os *TGfU* promovem o ensino do próprio jogo através de situações reais de jogo, adaptadas ao nível dos praticantes, sendo ajustadas as várias variantes do exercício (número, espaço, forma, regras). Assim, para além de motivador para os alunos, é notório que as habilidades trabalhadas neste contexto têm um *transfer* mais efetivo para a situação real de jogo e os alunos demonstram uma maior capacidade e velocidade de tomada de decisão. Para além disso, os alunos estão em constante contacto com as regras básicas do jogo e têm sempre associado as tarefas alguns aspetos táticos próprios do jogo formal.

Apesar de ter surgido com uma perspetiva construtivista, o modelo dos *TGfU* tem vindo a ser atualizado mediante a tendência de investigação e teorias existentes. Desta forma, o modelo dos *TGfU* não é considerado estanque, mas sim um modelo aberto à discussão e sedento por atualizações e aperfeiçoamentos.

O presente modelo, possui um conjunto de benefícios e fatores menos positivos que devem ser destacados previamente à sua utilização.

Como fatores positivos, saliente-se, em primeira instância, a sua perspetiva construtivista face ao aluno, onde o aluno é um agente poderoso de aprendizagem, valorizado e respeitado pelo professor. Igualmente, nos modelos atualizados, os *TGfU* fornecem uma perspetiva social e emocional bastante forte, permitindo ao

sujeito uma evolução em todos os parâmetros, não se centrando apenas nos domínios psicomotores e cognitivos, mas também na vertente sócio afetiva e psicológica da criança. Estes surgem com as atualizações ao modelo inicial, por parte de investigadores como Kirk e MacPhail (2002) (perspetiva vygotskiana, teoria da aprendizagem situada).

Outro fator bastante positivo dos *TGfU* é a possibilidade de abranger vários ciclos de escolaridade, segundo as versões atuais, possibilitando desde os alunos mais novos aos mais velhos, um conjunto de experiências adaptadas à sua realidade, baseando-se no ensino pelo jogo, do mais reduzido ao mais formal. Nos alunos com menor experiência defende-se que as modalidades não devem ser exploradas isoladamente, mas sim segundo jogos que abranjam os princípios de um grupo de modalidades. Outro fator que poderá ser importante realçar é a de que os *TGfU* propiciam aos alunos experiências positivas, não ameaçadoras para aceitar desafios, gratificação pela aquisição das competências táticas, motivação e prazer. Ainda como fator positivo, surge a capacidade de o modelo surtir efeitos bastante positivos na transferibilidade da aprendizagem entre modalidades da mesma índole tática. Por fim, este modelo adequa-se, completamente, às novas tendências de evolução do currículo e teorias emergentes no domínio do controlo e aprendizagem motora.

Como fatores menos positivos, surge o facto de, em certa medida, o sistema educativo, e a formação dos professores, não se encontrar preparada para uma mudança radical com esta forma de encarar a realidade. De facto, após tantos anos de trabalho sobre um modelo mais convencional, centrado na fase de consolidação do gesto, através de métodos analíticos, onde a variabilidade é encarada com ruído a eliminar, com base nas teorias do esquema, impossibilitam, em certa medida, aplicar o presente modelo, em países com realidades mais convencionais.

Outro facto menos positivo é que o modelo dos *TGfU* para ser corretamente aplicado exige uma grande competência do professor e preparação prévia, o que implica tempo, estudo e aprofundamento. Conhecendo a realidade portuguesa superficialmente, seria bastante delicado que o modelo fosse corretamente aplicado em todos os locais. É de destacar que, este modelo, se encontra intimamente relacionado, com um estilo de ensino de descoberta guiada, e para professores e

contextos que não fossem propícios a essa aplicação existiria um constrangimento relativo em aplicar eficazmente o modelo. Em suma, os aspetos menos positivos, centram-se na resistência da realidade portuguesa que, perante esta mudança de entendimento e exigências deste modelo, impossibilitaria, em certa medida, a eficaz aplicação do conceito dos *TGFU*.

a) Como os alunos adquirem a técnica? Como a consolidam?

Previamente ao encarar a variabilidade como um fator positivo do jogo, as teorias cognitivistas entendiam a variabilidade de movimentos como um entrave à aquisição de habilidades, sendo indesejada em todas as fases da aprendizagem.

Este pensamento surgia da consequência de que se encarava a prática repetida ao longo do tempo (automatização) como fator indispensável para a aquisição e memorização de padrões motores estanques. Ele baseava-se nos pressupostos teóricos que falavam da existência de programas motores genéricos armazenados no sistema nervoso. Em suma, os processos internos do indivíduo assumiam-se como preponderantes.

A utilização dos métodos analíticos descontextualizados da essência do jogo, não cumprem os pressupostos da especificidade.

Para Garganta (2002), nesse método (analítico), em que o gesto técnico é privilegiado, a abordagem do jogo é retardada até que as habilidades alcancem o rendimento desejado. Outra desvantagem do método é a de não ocorrerem os processos de tomada de decisão, pois o aluno conhece o exercício e sabe qual o movimento a ser usado naquele contexto. Além disso, a monótona repetição dos exercícios não é motivadora para os participantes.

O treino (ou aula) não deve ser caracterizado como uma associação entre estímulos, respostas constrangidas por regras ou verbalizações decoradas na cabeça do atleta/aluno, mas sim pela organização funcional de atividades práticas (Araújo, *et al*, 2009) que promovam a aquisição das qualidades, mesmo em principiantes.

b) Como avaliar a aprendizagem dos alunos com este modelo?

Usando o instrumento que permite avaliar a participação e desempenho dos alunos no jogo. Esse instrumento possui o termo de *GPAI (Game Performance Assessment Instrument)*.

c) Como o aplicar aos diferentes contextos e ciclos de estudo?

Embora o modelo, na sua fase embrionária, fosse exclusiva a um ciclo de estudos, presentemente, foi possível generalizar este modelo a todos os ciclos de aprendizagem. Numa primeira fase os jogos desportivos coletivos não são ensinados na sua especificidade, mas sim na sua semelhança com outros jogos com a mesma índole, sendo que o professor deve criar jogos não-formais que, faseadamente, resultem num entendimento técnico/tático por parte dos alunos.

d) Que estilos de ensino se compatibilizam com o modelo?

O modelo adere bem a um estilo de ensino de descoberta guiada em que o aluno é exposto a uma situação problema e é incitado a procurar soluções, a verbalizá-las, a discuti-las, a explicá-las, ajudado pelas questões estratégicas do professor, com o objetivo de trazer a equação do problema e respetivas soluções para um nível de compreensão consciente e de ação deliberadamente tática no jogo.

e) Como o professor planeia eficazmente se não possuir conhecimentos aprofundados nas modalidades coletivas?

O estudo autónomo e preparação prévia, parece ser a única forma de contrariar as insuficiências dos professores que não dominarem determinada modalidade ou grupo de modalidades. Essa necessidade, não é exclusiva deste tipo de modelo, porém nos *TGfU*, o aprofundamento do conhecimento torna-se ainda mais urgente, visto o professor necessitar de compreender perfeitamente os princípios e conceber jogos que guiem os alunos corretamente.

f) Qual o papel do professor nesse modelo?

O professor possui as seguintes funções (Turner & Martinek, 1999):

- Estabelece a forma de jogo;
- Observa o jogo ou a exercitação;

- O professor e os alunos investigam o problema tático e as potenciais soluções;
- O professor observa o jogo;
- O professor intervém para melhorar as habilidades (se necessário);
- O professor observa o jogo e intervém para ensinar.

Resumindo, pode assumir-se que existe uma “guerra ideológica” entre os autores que defendem o modelo analítico e os que defendem o modelo dos *TGfU*.

Segundo os defensores do método analítico, os *TGfU* são um modelo em que o ensino começa pelo fim (situação de jogo). Por sua vez, os defensores do modelo *TGfU* defendem que o trabalho analítico e descontextualizado peca por não fazer qualquer sentido, e defendem ainda que as situações de jogo são benéficas mesmo na fase inicial da aprendizagem.

E o ponto que penso ser mais fulcral e que mais diferencia os dois modelos é a tomada de decisão, já que apenas os *TGfU* se mostram úteis para a sua estimulação. Segundo Garganta (2002), as tomadas de decisão não surgem nos próprios exercícios analíticos, o que só por si, nos mostra a real importância das formas jogadas e dos jogos reduzidos.

Assim, e depois desta revisão bibliográfica, considero que os *TGfU* se apresentam como um modelo mais motivador para os alunos, ou seja, será potenciador da prática desportiva por parte dos alunos ao longo da sua vida e permite uma aprendizagem mais sólida e mais efetiva.

Apesar de haver defensores que dizem que este tipo de trabalho exclui os menos aptos e é um modelo elitista, selecionando apenas os melhores, eu defendo que este é um modelo que caso seja bem utilizado pelo professor pode assumir uma função potenciadora da evolução de todos os alunos e de cada um em particular de uma forma holística.

Do que vivenciei no estágio, senti algumas dificuldades em lidar com um modelo de ensino mais analítico. Por exemplo, na Unidade Didática de Basquetebol,

senti que apesar deste modelo ensinar as componentes críticas dos vários gestos técnicos e de os alunos conseguirem fazer essas habilidades naquele contexto, aquela avaliação não foi efetiva. Os alunos no circuito analítico em que englobei vários elementos técnicos mostraram ao longo das aulas uma evolução considerável. Inclusivamente a utilização do pé eixo mostrou uma evolução considerável. No entanto, quando iniciei o trabalho da situação de jogo, os alunos demonstraram muitas dificuldades, não tendo qualquer noção dos aspetos táticos, das regras básicas do jogo e mostrando muitas dificuldades na aplicação de certos gestos técnicos, como por exemplo, a utilização do pé eixo, tendo sido poucos os alunos que conseguiram fazer a sua aplicação, resumindo-se esse grupo de alunos aos alunos federados no basquetebol e mais um ou dois elementos.

Assim, senti no terreno as debilidades que os defensores do modelo dos *TGfU* apontam ao modelo tradicional analítico.

Ao invés do uso do modelo analítico, penso que assume como mais pertinente o uso dos *TGfU*.

No entanto, para que este modelo se mostre eficaz, penso que é fundamental o professor conhecer a sua turma, sendo que a avaliação diagnóstica assume um papel preponderante para o sucesso deste modelo.

Deste modo, o professor deverá proceder à avaliação diagnóstica e deve formar grupos de nível. Posto isto, penso que a melhor organização da aula será através do trabalho por estações, adaptando as formas jogadas de cada estação, ao grupo de nível a que se destina.

Quanto às funções didáticas, penso que na introdução e até mesmo na exercitação, a divisão da turma deve ser feita homogeneizando cada grupo de trabalho por nível de desempenho. No entanto, numa fase de consolidação penso que se mostrará útil poder criar grupos heterogéneos, ainda que equilibrando as equipas.

No entanto, tudo isto deverá ser feito em formas jogadas reduzidas, a fim de maximizar os momentos de contacto com o objeto e com o objetivo do jogo, já que só o treino e o contacto efetivo com o jogo, com o objeto de jogo e com o objetivo é

que potenciarão a evolução dos alunos. Como tal, quanto menor o número de jogadores, mais vezes cada elemento terá contacto com a bola.

Assim, este elevado número de vezes de contacto com a bola, realizados em variados contextos que o jogo vai apresentando, irão municiar o aluno de uma variedade grande de respostas e irá fomentar uma melhor e mais rápida capacidade de tomada de decisão.

Resumindo, penso que este modelo promove um ensino mais efetivo, mais motivador e mais holístico do indivíduo.

5. CONCLUSÃO

Ao longo do estágio, penso que posso dizer que evolui em todos os aspetos referenciados neste relatório. É certo que evolui mais nuns pontos do que noutros. No entanto, sinto que toda a ansiedade que senti nas semanas antes do estágio por ir finalmente contactar com o terreno tinha razão de ser, dado que classifico este ano como uma experiência completamente enriquecedora, trabalhosa mas muito produtiva e ao mesmo tempo agradável, devido ao contexto em que estava inserido. Foi um ano cansativo, mas muito compensador e se por momentos me senti cansado, logo a seguir ganhei motivação graças ao prazer que tinha naquilo que fazia e também graças ao apoio e ao clima positivo que se viveu constantemente dentro do Núcleo de Estágio.

No início veio o conhecimento da escola, o conhecimento do orientador de escola, o conhecimento dos restantes professores, o conhecimento da turma e também da restante comunidade escolar. Para além da ansiedade e da empolgação sentida, senti também algum receio ao ver tanta coisa nova. No entanto, logo tudo se tornou conhecido e familiar e todos os fantasmas e medos se dissiparam, tendo encontrado relações muito agradáveis com os vários agentes escolares.

Foi altura então de começar com o trabalho de caracterização do contexto e com a planificação do processo de ensino. Apesar das lacunas que eu apresentava, através do exaustivo trabalho individual e do trabalho de grupo que sempre correu de forma cordial, justa, amigável, coordenada e empenhada, consegui suprir as minhas lacunas e senti uma grande evolução no que aos aspetos da planificação diz respeito.

Quanto à relação ética, sempre cumpro com as minhas obrigações e responsabilidades, sempre fui assíduo e pontual e sempre mantive uma relação respeitadora e cordial com todos os agentes escolares.

Relativamente a todos os processos relativos ao desenvolvimento curricular e ao processo ensino-aprendizagem, apesar de ter a noção de que ainda tenho muito por onde melhorar, sinto que sou agora muito mais capaz de gerir e dirigir estes processos numa turma.

Relativamente ao tema que escolhi, sinto que foi uma boa opção e através deste relatório tenho agora uma nova conceção no que diz respeito à abordagem dos jogos desportivos coletivos.

Em suma, faço um balanço extremamente positivo de todo o estágio e considero que foi um perfeito último passo na minha formação académica, mas considero principalmente que foi o primeiro passo da minha carreira docente e da minha formação contínua. Penso, ainda, que foi o instrumento perfeito para me munir de todas as capacidades bases para a prática docente e mais ainda foi o passo perfeito para me munir das capacidades necessárias à autoanálise e consequente constante procura de “autoformação contínua”.

6. BIBLIOGRAFIA

Ribeiro, A. (1993) - *Desenvolvimento curricular (4ªEd)*. Lisboa: Texto Editora.

Domingos, A.; Neves, I.; Galhardo, L. (1987) – *Uma forma de estruturar o ensino e a aprendizagem (3ªEd)*. Lisboa: Livros horizonte.

Bento, J. (1998). *Planeamento e Avaliação em Educação Física*. Lisboa: Livros Horizonte.

Blásquez Sánchez, D. (1996). *Evaluar en Educación Física (3ªEd.)*. Barcelona: INDE.

Ribeiro, L. (1999). *Avaliação da Aprendizagem (7ª Ed.)*. Lisboa: Texto Editora.

Damas, M. J. e De Ketele, J. M. (1985). *Observar para avaliar*. Coimbra: Almedina.

Araújo, D., Davids, K., & Serpa, S. (2005). *An ecological approach to expertise effects in decision-making in a simulated sailing regatta. Psychology of Sport and Exercise*, 6, 671-692.

Araújo, D., Davids, K., Chow, J., & Passos, P. (2009). *The development of decision making skill in sport: an ecological dynamics perspective*. In D.Araújo, H.Ripoll & M. Raab (Eds.), *Perspetives on cognition and action in sport*. New York: NOVA.

Costa, L.C. & Nascimento J.V. (2004). *O ensino da técnica e da tática: novas abordagens metodológicas. Revista da Educação Física da Universidade Estadual de Maringá*, 15(2), 49-56.

Kirk, D., & MacPhail, A. (2002). *Teaching Games for Understanding and Situated Learning: Rethinking the Bunker-Thorpe Model. Journal of Teaching in Physical Education*, 2002, 21, 177-192.

Garganta, J. (2002). *O treino da tática e da técnica nos jogos desportivos à luz do compromisso cognição-ação*. In V.J. Barbanti, J.O. Bento, A.T. Marques & A.C. Amândio (Eds.), *Esporte e atividade física: interação entre rendimento e qualidade de vida*. Barueri: Manole.

Graça, A., & Mesquita, I. (2007). *A investigação sobre os modelos de ensino dos jogos desportivos. Revista Portuguesa de Ciências do Desporto, 7(3), 401-421.*

Turner, A., & Martinek, T. (1999). *An investigation into teaching games for understanding: effects on skill, knowledge, and game play. Research Quarterly for Exercise and Sport, 70, 286-296.*

Legislação consultada:

Decreto-Lei nº 240/2001, de 30 de agosto de 2001 – Anexo - Perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário.

Despacho Normativo n.º 6/2010, de 19 de Fevereiro de 2010.

ANEXOS

Anexo I – Plano de Aula

Período		N.º Aula/Total		Duração		Data		Hora		Espaço	
Unidade Didáctica			N.º de Aula da UD		N.º Alunos Previsto			Prof. Estagiário			
Objectivos Gerais											
Função Didáctica											
R. Materiais											

TempoⓄ		Tarefa	Objectivo Comportamental	Organização	Estilos Ensino	Componentes Críticas/Critérios de Êxito
Hora	Par c					
Parte Inicial						
Parte Fundamental						
Parte Final						

Observações:

Fundamentação da aula:

Relatório de aula:

Anexo II – Ficha de Registo da Avaliação Diagnóstica

Aluno		Modalidade Colectiva: Basquetebol																	Obs.		
		Componentes Técnica											Componentes Tácticas Jogo 3X3								
		Passe			Recepção				Drible			Lançamento na passada				Ataque				Defesa	
		Pega da bola	Acção m.s	Acção m.i	Mão alvo	Pega da bola	Acção m.s	Acção m.i	Olhar para a frente	Contacto com a bola	Acção m.s	Paragem do drible	Apoios	Elevação	Lançamento	Enquadramento	Desmarcação	Passe e corte		Posição base	Posicionamento
1																					
2																					
3																					
4																					
5																					
6																					
7																					
8																					
9																					
10																					
11																					
12																					
13																					
14																					
15																					
16																					
17																					
18																					
19																					
20																					
21																					
22																					
23																					

NE – não executa / E – executa / EB – executa bem

Nível Introdutório: o aluno executa c/ bastantes dificuldades, não cumprindo qualquer componente crítica. **Nível Elementar:** o aluno executa c/ algumas dificuldades, com baixo ritmo de execução, cumprindo apenas algumas componentes críticas. **Nível Avançado:** o aluno executa correcta e adequadamente, com ritmo de execução apropriado, cumprindo todas as componentes críticas.

Componentes Técnica				Componentes Tácticas Jogo 3X3	
Passé	Recepção	Drible	Lançamento na passada	Ataque	Defesa
<p>Pega da bola: Agarrar com as duas mãos; Mãos em W (dedos afastados e polegares próximos), sem contacto da palma da mão com a bola;</p> <p>Acção dos m.s: Cotovelos junto ao tronco; Extensão dos m.s e rotação das mãos para fora ficando com os polegares virados para baixo;</p> <p>Acção dos m.i: Avanço da perna dominante a frente, em simultâneo com o movimento dos m.s.</p>	<p>Mão-alvo: Extensão do m.s, de forma a assinalar a zona livre para a recepção.</p> <p>Pega da bola: Receber com as duas mãos; Mãos em W (dedos afastados e polegares próximos), sem contacto da palma da mão com a bola;</p> <p>Acção dos m.s: M.s estendidos na direcção da bola; Flexão dos m.s amortecendo o movimento da bola; Termina com a bola junto ao corpo.</p> <p>Acção dos m.i: M.i ligeiramente flectidos; Avanço de uma perna à frente, os pés virados para a frente e afastados à largura dos ombros; Reco da perna mais avançada ultrapassando a linha do pé de apoio, em simultâneo com o contacto das mãos com a bola e com a acção dos m.s.</p>	<p>Olhar dirigido para o cesto.</p> <p>Contacto com a bola: Apenas com uma mão; Dedos bem afastados; Sem contacto da palma da mão com a bola.</p> <p>Acção dos m.s: Flexão e extensão do m.s; Batimento ao lado do corpo do lado mais longínquo do defensor;</p>	<p>Paragem do drible: Pega controlada da bola com as duas mãos;</p> <p>Apoios: 1º apoio – passada longa, avançando o m.i do lado onde se realiza o lançamento; 2º apoio – passada mais curta, com o m.i. contrário.</p> <p>Impulsão: Impulso na vertical, elevando e flectindo do joelho do m.i. que realiza o 1º apoio, facilitando a elevação da bacia o mais possível.</p> <p>Lançamento: Estender o corpo, executando o lançamento no ponto mais alto do salto. Direccionar a bola para a tabela através da extensão do membro superior e movimento da flexão do pulso.</p> <p>Recepção: Recepção ao solo com os dois pés ao mesmo tempo</p>	<p>Posição facial: Com posse de bola, direcciona-se para o cesto (tripla ameaça).</p> <p>Desmarcação: Sem bola e com bola procura criar linhas de passe.</p> <p>Passé e corte: Com posse de bola, realiza o passe e corta para o cesto.</p>	<p>Posição base: Pés à largura dos ombros, executando deslocamentos laterais sem cruzamento dos m.i;</p> <p>Enquadramento: Colocar-se entre a bola e o seu cesto.</p>

Anexo III – Ficha de Registo da Avaliação Formativa Formal

Aluno	Modalidade Colectiva: Basquetebol													Obs.	
	Passe			Recepção			Drible			Lançamento na passada					
	Pega da bola	Acção m.s	Acção m.i	Mão alvo	Pega da bola	Acção m.s	Acção m.i	Olhar para a frente	Contacto com a bola	Acção m.s	Paragem do drible	Apoios	Elevação		Lançamento
1															
2															
3															
4															
5															
6															
7															
8															
9															
10															
11															
12															
13															
14															
15															
16															
17															
18															
19															
20															
21															
22															
23															

Componentes Técnica			
Passé	Recepção	Drible	Lançamento na passada
<p>Pega da bola: Agarrar com as duas mãos; Mãos em W (dedos afastados e polegares próximos), sem contacto da palma da mão com a bola;</p> <p>Acção dos m.s: Cotovelos junto ao tronco; Extensão dos m.s e rotação das mãos para fora ficando com os polegares virados para baixo;</p> <p>Acção dos m.i: Avanço da perna dominante a frente, em simultâneo com o movimento dos m.s.</p>	<p>Mão-alvo: Extensão do m.s, de forma a assinalar a zona livre para a recepção.</p> <p>Pega da bola: Receber com as duas mãos; Mãos em W (dedos afastados e polegares próximos), sem contacto da palma da mão com a bola;</p> <p>Acção dos m.s: M.s estendidos na direcção da bola; Flexão dos m.s amortecendo o movimento da bola; Termina com a bola junto ao corpo.</p> <p>Acção dos m.i: M.i ligeiramente flectidos; Avanço de uma perna à frente, os pés virados para a frente e afastados à largura dos ombros; Recuo da perna mais avançada ultrapassando a linha do pé de apoio, em simultâneo com o contacto das mãos com a bola e com a acção dos m.s.</p>	<p>Olhar dirigido para o cesto.</p> <p>Contacto com a bola: Apenas com uma mão; Dedos bem afastados; Sem contacto da palma da mão com a bola.</p> <p>Acção dos m.s: Flexão e extensão do m.s; Batimento ao lado do corpo do lado mais longínquo do defensor;</p>	<p>Paragem do drible: Pega controlada da bola com as duas mãos;</p> <p>Apoios: 1º apoio – passada longa, avançando o m.i do lado onde se realiza o lançamento; 2º apoio – passada mais curta, com o m.i. contrário.</p> <p>Impulsão: Impulso na vertical, elevando e flectindo do joelho do m.i. que realiza o 1º apoio, facilitando a elevação da bacia o mais possível.</p> <p>Lançamento: Estender o corpo, executando o lançamento no ponto mais alto do salto. Direccionar a bola para a tabela através da extensão do membro superior e movimento da flexão do pulso.</p> <p>Recepção: Recepção ao solo com os dois pés ao mesmo tempo</p>

Anexo IV – Ficha de Registo de Avaliação Sumativa

Alunos		Natação			
Nº	Nome	Nível	Crawl	Costas	Bruços
1		2			
2		2			
3		1			
4		2			
5		2			
6		2			
7		1			
8		2			
9		2			
10		2			
11		1			
12		3			
13		2			
14		2			
15		2			
16		2			
17		3			
18		2			
19		1			
20		1			
21		1			
22		2			
23		1			

Escala de 1 a 5.

Nota: Nível 1 grupo introdutório; Nível 2 grupo elementar; Nível 3 grupo avançado.

Natação					
	1	2	3	4	5
Crawl	O aluno não se desloca na água.	O aluno não realiza nem controla a respiração	- O aluno apresenta 3 ou mais incorreções técnicas.	- O aluno apresenta até 2 incorreções técnicas.	<u>Trajectoria de M.S:</u> - Entrada na água da mão na linha média do corpo, com a palma virada para fora e membro superior em extensão; - Deslocamento da mão para baixo, em trajetória curvilínea, em simultâneo com o início da flexão do cotovelo; - Manter o cotovelo em posição alta; - Extensão do cotovelo, através do deslocamento da mão para trás e para cima até se aproximar da coxa; - Saída da mão da água ao lado da coxa com a palma virada para dentro; - Recuperação do m.s com o cotovelo em posição alta. <u>Trajectoria de M.I:</u> - Membros inferiores em extensão; - O movimento inicia-se na coxa e termina no pé (movimento de “chicotada” com o m.i); - Pés descontráidos em flexão plantar.
Costas		O aluno não mantém a posição dorsal na água.			<u>Trajectoria de M.S:</u> - Entrada da mão na água, com o m.s em completa extensão e palma da mão virada para fora; - Deslocamento da mão para baixo e para a frente; - Quando o cotovelo se encontra no plano superior ao da mão, ligeira flexão ao nível do cotovelo; - A mão executa um trajeto semicircular para cima e para dentro, até chegar junto da superfície da água; - Após isto, deslocamento da mão de cima para baixo até à extensão completa do m.s; - Saída da mão da água junto à coxa pelo polegar; - Rotação da palma da mão para fora durante a recuperação do m.s em extensão. <u>Trajectoria de M.I:</u> - Membros inferiores em extensão; - O movimento inicia-se na coxa e termina no pé (movimento de “chicotada” com o m.i); - Pés descontráidos em flexão plantar.
Bruços		O aluno não realiza nem controla a respiração			<u>Trajectoria de M.S:</u> - M.s em extensão com as mãos juntas e com as palmas viradas para fora; - Trajetória dos m.s para fora, realizando um semicírculo; - Quando os cotovelos atingem a linha dos ombros, ligeira flexão dos mesmos mantendo-os numa posição alta; - As mãos ao atingirem a linha dos cotovelos deslocam-se de fora para dentro; - Os cotovelos seguem a trajetória das mãos e até junto ao tronco e as mãos juntam-se debaixo do mesmo; - As mãos são lançadas para a frente através da ação potente do “fecho” dos cotovelos; - Rápida extensão dos m.s; <u>Trajectoria de M.I:</u> - Abdução da coxa e flexão dos joelhos aproximando os calcanhares das nádegas; - Pés em flexão dorsal e eversão, ficando com as plantas viradas para trás; - Extensão ao nível dos joelhos realizando uma trajetória circular de fora para dentro com as pernas; - Após a extensão dos joelhos, os pés terminam com as palmas viradas uma para a outra.