

**FACULDADE DE CIÊNCIAS DO DESPORTO E EDUCAÇÃO
FÍSICA**
**MESTRADO EM ENSINO DA EDUCAÇÃO FÍSICA NOS ENSINOS
BÁSICO E SECUNDÁRIO**



UNIVERSIDADE DE COIMBRA

**RELATÓRIO FINAL DE ESTÁGIO PEDAGÓGICO DESENVOLVIDO NA
ESCOLA SECUNDÁRIA DE AVELAR BROTERO NO ANO LETIVO 2012/2013**

ANDRÉ GONÇALO BALTAZAR DOS SANTOS

COIMBRA

2013

ANDRÉ GONÇALO BALTAZAR DOS SANTOS

**RELATÓRIO FINAL DE ESTÁGIO PEDAGÓGICO DESENVOLVIDO NA
ESCOLA SECUNDÁRIA DE AVELAR BROTERO COM A TURMA 10º 3A NO
ANO LETIVO 2012/2013**

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 Elsa Silva

COIMBRA

2013

Santos, A. (2013). Relatório Final de Estágio Pedagógico. Relatório de Estágio de Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra, Coimbra, Portugal.

André Gonçalo Baltazar dos Santos, aluno nº 2007020778 do Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundários da FCDEFF-UC, vem declarar por sua honra que este Relatório Final de Estágio constitui um documento original da sua autoria, não se inscrevendo, por isso, no disposto no art.30.º do Regulamento Pedagógico da FCDEF (versão de 10 de Março de 2009).

RESUMO

O presente documento representa o Relatório Final do Estágio Pedagógico, realizado no âmbito da Unidade Curricular Estágio Pedagógico, inserido no plano de estudos do Mestrado em Ensino da Educação Física dos Ensino Básico e Secundário pela Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra. O Estágio Pedagógico desenvolveu-se na Escola Secundária de Avelar Brotero, em Coimbra, no ano letivo de 2012/2013 com a turma 10º 3A. O objetivo do processo consistia na aplicação de conhecimentos teóricos num contexto prático, procurando desenvolver novas competências pedagógicas e pessoais. Existiu também espaço para o acompanhamento de cargos de assessoria que permitiram compreender o papel administrativo do docente, e as funções inerentes a esses mesmos cargos. O relatório apresenta-se estruturado de acordo com as atividades desenvolvidas, existindo o intuito em relatar as experiências vivenciadas e refletir sobre as dificuldades encontradas e as estratégias adotadas para ultrapassar essas mesmas dificuldades. Diversos domínios da intervenção pedagógica serão abordados, tendo como pano de fundo a aprendizagem dos alunos e o seu desenvolvimento ao longo do ano. O Estágio Pedagógico constitui-se como uma etapa única no processo de formação do docente, possibilitando a assimilação de conhecimentos e competências essenciais para enfrentar o futuro profissional com maior consciência das ações a desenvolver e a promover num contexto escolar.

Palavras-chave: Estágio. Aprendizagem. Docente. Competências. Alunos.

ABSTRACT

This document represents the Teaching Training Final Report, conducted within the curriculum of the Master in Teaching Physical Education for Elementary and Secondary Education by the Faculty of Sport Sciences and Physical Education at the University of Coimbra. The Teaching Training took place at the Secondary School of Avelar Brotero, in the school year of 2012/2013 with the class 10º 3A. The purpose of this activity was to apply theoretical knowledge in a practical context, seeking to develop new teaching skills. There was also time for tracking advisory positions that allowed to understand the administrative role of the teacher, and the functions attaching to those positions. The document is structured according to the activities undertaken, in order to report the experiences and reflect on the difficulties encountered and the strategies adopted to overcome the same difficulties. Several areas of educational intervention will be addressed, with focus in the student's learning and development throughout the year. The Teacher Training represents an important step in the process of becoming a teacher, allowing the assimilation of knowledge and essential skills to face the future with greater professional awareness of actions to develop and promote in an educational context.

Keywords: Internship. Learning. Knowledge. Teacher. Students

SUMÁRIO

RESUMO	VI
ABSTRACT	VII
1. Introdução	10
2. Contextualização Prática	11
2.1 Expectativas em relação ao Estágio	11
2.2 Elementos relativos ao Meio, Escola e Turma	13
2.3 Objetivos de aperfeiçoamento	14
3. Descrição das atividades desenvolvidas	15
3.1 Planeamento	16
3.1.1. Planeamento Anual	16
3.1.2. Unidades Didáticas	17
3.1.3. Planos de aula	18
3.2 Realização	20
3.2.1. Instrução	20
3.2.2. Gestão	22
3.2.3. Clima	23
3.2.4. Disciplina	24
3.2.5. Estilos de ensino e decisões de ajustamento	26
3.3 Avaliação	28
3.3.1. Avaliação Diagnóstica	28
3.3.2. Avaliação Formativa	30
3.3.3. Avaliação Sumativa	31
3.4 Atitude ético-profissional	32
3.5 Justificação das opções tomadas	33
4. Reflexão Final	38
4.1 Aprendizagens realizadas	38
4.2 Dificuldades sentidas e formas de resolução	41
5. Conclusão	44

5.1 Impacto do Estágio na realidade escolar	44
5.2 Prática pedagógica supervisionada	45
5.3 Experiência pessoal e profissional	47
6. Aprofundamento do Tema	48
6.1 Fundamentação Teórica	48
6.2 Justificação da temática	50
6.3 Problema em análise	51
6.4 Objetivos	52
6.5 Observações	52
6.6. Resultados do processo de avaliação	54
6.7 Reflexão	57
6.8 Conclusão	61
7. Referências Bibliográficas	63

1. Introdução

Este documento representa o Relatório Final de Estágio e surge no âmbito da unidade curricular de Estágio Pedagógico, pertencente aos estudos do Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário pela Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra. O Estágio Pedagógico foi efetuado na Escola Secundária de Avelar Brotero, e teve como objetivo experienciar a prática docente num contexto escolar, prática orientada que tem em vista a profissionalização de docentes de Educação Física competentes e preparados para enfrentar o seu futuro profissional.

Neste relatório final irá procurar-se descrever a experiência como professor estagiário, abordando aspetos como os trabalhos de planeamento, a intervenção pedagógica nas aulas e o desenvolvimento dos processos de avaliação. Serão descritas as inúmeras atividades desenvolvidas tanto individualmente como pelo núcleo de Estágio, sempre numa lógica de reflexão e que permita retirar algumas conclusões pertinentes referentes às tarefas produzidas.

Nesta perspetiva a reflexão procurará encontrar e definir as principais aprendizagens conseguidas mas também as principais dificuldades sentidas nos diversos domínios de intervenção do professor.

Será também efetuada uma previsão para o futuro, procurando compreender qual a importância do Estágio no futuro profissional e pessoal, e qual a sua relevância na formação académica de um indivíduo que procura constituir-se como profissional da área de ensino em Portugal.

Por fim a conclusão procurará traçar uma comparação entre as expectativas iniciais e o resultado experienciado enquanto professor estagiário numa Escola Secundária, refletindo de certa forma sobre a evolução desde do início da atividade até ao seu término.

2. Contextualização da prática

2.1 Expectativas em relação ao Estágio

O Estágio Pedagógico constituiu à partida um desafio para as capacidades de intervenção pedagógica, tratando-se de um momento único no processo de formação profissional. Após quatro anos de formação sobretudo a nível teórico, o Estágio representa o momento em que os nossos conhecimentos poderão ser aplicados a nível prático. Este encontro e unidade entre a teoria e a prática, torna o Estágio provavelmente como a experiência mais enriquecedora do processo de formação, devendo portanto ser vivido na sua plenitude.

“ O estágio é uma componente do currículo que não se configura como uma disciplina, mas como uma atividade.” (Pimenta, 1995)

Como tal ao longo desta “atividade” procurei encarar os problemas e desafios com um espírito crítico e reflexivo, aproveitando os conselhos do Orientador Pedagógico da Escola, bem como dos colegas estagiários. Apenas com esta abertura, e efetuando estas sessões de reflexão foi possível ultrapassar os problemas inerentes à condução das aulas.

“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.” (Decreto-lei 240/2001 de 30 de Agosto)

A expectativa inicial perante a escola em que fui inserido era a melhor, pois as referências e a informação que tinha relativamente à Escola eram bastante positivas.

Contudo a expectativa mais significativa prendia-se com a minha capacidade em abandonar o papel de estudante e adotar a postura e atitude de professor, promovendo a aprendizagem aos alunos e operacionalizando os conhecimentos que fui adquirindo ao longo dos últimos anos.

A realidade escolar conhecida era apenas com a função de estudante, e nesta perspetiva foi interessante verificar como funcionaria este duplo papel, de estudante e também professor. Enfrentando este desafio, esperava-se também aplicar estratégias de

ensino eficazes que permitissem atingir os objetivos estipulados em cada unidade didática, proporcionando ao mesmo tempo o gosto pela prática (motivação) e um ambiente/clima positivo na exercitação das aulas. Existindo a preocupação pelas diversas dimensões de intervenção pedagógica como a instrução, a gestão, o clima e a disciplina.

“A essência da atividade prática do professor é ensino-aprendizagem. Ou seja, é o conhecimento técnico prático de como garantir que a aprendizagem se realize em consequência da atividade de ensinar.” (Pimenta, 1995)

Porém as expectativas não se resumiram ao trabalho que viria a ser desenvolvido com a turma e com os alunos, existia também a curiosidade de perceber como funcionariam as atividades desenvolvidas pelo Departamento de EF, bem como verificar qual o interesse da população escolar para a disciplina. A participação escolar representava um grande objetivo na realização do Estágio, tendo sido perspetivada a envolvimento em todos os projetos e parcerias educativas que se levassem a cabo durante o ano letivo.

Além desta participação ativa nas atividades escolares desenvolvidas no âmbito da disciplina, existia também a expectativa em compreender os mecanismos e funções que envolvem os cargos administrativos escolares, especificamente os de Coordenador de Desporto Escolar e Diretor de Turma.

Nesta lógica a realização do Estágio Pedagógico revelava-se e perspetivava-se desafiante, motivadora e uma excelente oportunidade para adquirir conhecimentos e também demonstra-los nas aulas lecionadas e atividades desenvolvidas.

2.2 Elementos relativos ao Meio, Escola e Turma

A Escola Secundária de Avelar Brotero situa-se numa zona urbana, zona em que estão integrados diversos elementos de lazer (centro comercial e cinema) e também de prática desportiva (Estádio Municipal e Piscinas Municipais). A Escola conta com um quadro estável do corpo docente, cerca de 280 professores. O corpo discente é constituído por aproximadamente 2000 alunos.

A Escola colabora com a Faculdade de Ciências e Tecnologia e com a Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra viabilizando núcleos de estágio de Matemática, Física, Biologia, Português/Francês, Português/Inglês e Filosofia. No ano letivo de 1997/1998, iniciou-se a colaboração com a Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física, começando desde então a desenvolver-se também o estágio na disciplina de Educação Física

Relativamente à turma orientada, o 10º 3A era inicialmente constituída por 28 alunos. A ficha individual do aluno preenchida no início do ano procurou extrair informações como o género, a idade, informações relativa aos pais e encarregado de educação, número de elementos do agregado familiar, disciplinas favoritas, gosto pela disciplina de Educação Física, hábitos desportivos, hábitos alimentares, estado clínico e classificação do ano letivo anterior.

Com os dados recolhidos dessas mesmas fichas foi possível verificar que dos vinte e oito alunos da turma, treze alunos são do género masculino e quinze do género feminino. As idades dos alunos variam entre os catorze e os dezassete anos, sendo que a maioria apresenta quinze anos. Relativamente ao seu interesse pela disciplina, constatou-se que a maioria, dezoito alunos, coloca a EF entre as três disciplinas favoritas, e que todos os alunos afirmam gostar da disciplina. Ao nível da experiência desportiva, dezoito alunos revelaram já ter praticado algum desporto federado.

A classificação média obtida pelos alunos da turma no ano letivo transato, era o nível quatro, classificação correspondente ao 9º ano de escolaridade.

2.3 Objetivos de aperfeiçoamento

Ao longo do Estágio Pedagógico ao nível do planeamento do plano anual e das unidades didáticas irá procurar-se analisar e refletir sobre quais as melhores estratégias e dinâmicas a adotar de modo a que lecionação dos conteúdos siga uma lógica e ordem adequada ao nível e capacidades dos alunos.

No planeamento do plano de aula o objetivo passará por construir um plano com uma estrutura consistente, de fácil consulta e que integre diferentes estilos, estratégias e tarefas de acordo com o nível dos alunos.

Ao nível da realização, será importante atingir uma boa qualidade de instrução, uma elevada frequência de *feedbacks*, e também garantir uma diversidade no seu tipo e forma. Relativamente ao domínio gestão, terá como objetivo a realização de aulas organizadas, com regras bem definidas e com reduzido tempo de transições e maior tempo de empenhamento motor possível.

No domínio do clima deverá conseguir-se implementar um ambiente positivo e estimulante para os alunos, com a realização de tarefas inovadoras e que permitam a interação entre alunos e entre alunos e professor. No que diz respeito à disciplina, deverá procurar-se prevenir a ocorrência de comportamentos inapropriados e intervir sempre que necessário disciplinarmente, garantindo que a turma mantêm-se com um comportamento apropriado e facilitador para o desenvolvimento de aprendizagens.

Quanto à avaliação o objetivo no decorrer do Estágio passa por criar e aplicar instrumentos de avaliação válidos e também construir aulas de carácter avaliativo mas que não deixem de integrar o processo ensino aprendizagem dos alunos.

Em traços gerais estes representam os pontos essenciais da prática pedagógica que pretendem ser melhorados e aperfeiçoados, existindo no entanto um conjunto enorme de outros aspetos no qual se esperam também uma evolução com o decorrer do ano letivo.

3. Descrição das atividades desenvolvidas

O desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem numa realidade escolar não se limita à sua aplicação, transmissão e operacionalização das competências que estão previstas pelos programas. Os programas definem diretrizes e servem de guia para a ação do professor, mas nem sempre estas diretrizes são ajustadas à realidade encontrada. Os programas não têm em conta um conjunto de fatores, como o meio envolvente, as condições disponíveis ao nível do material e espaços na Escola, o número de alunos por turma, a sua heterogeneidade e também a forma como estes relacionam entre si e com o professor.

O processo ensino-aprendizagem constituiu-se assim como um processo bastante mais complexo do que à partida seria de imaginar, exigindo desde logo um trabalho preparatório que permita organizar a forma como se irá intervir ao longo do ano letivo. Nesta perspetiva o primeiro passo de um professor passará pelo planeamento das atividades a desenvolver, das prioridades a ter e dos recursos a utilizar para atingir as metas e objetivos estabelecidos.

Planeamento pode então definir-se como, “É um instrumento direcional de todo o processo educacional, pois estabelece e determina as grandes urgências, indica as prioridades básicas, ordena e determina todos os recursos e meios necessários para a consecução de grandes finalidades, metas e objetivos da educação.” (Menegolla & Santanna, 2001).

O segundo passo após o planeamento passará pela realização de tudo o que foi planeado. A realização está diretamente relacionada com a intervenção pedagógica, e com as técnicas associadas. Técnicas de intervenção pedagógica que ao ser aplicadas abrangem diversos domínios como a instrução, a gestão, o clima/disciplina e decisões de ajustamento.

O terceiro passo e definitivo consiste na avaliação, que constitui um juízo do processo. Existindo três momentos avaliativos distintos, que representam três tipos (diagnóstica, formativa e sumativa), cada um com finalidades diferentes. Contudo numa forma mais

“ Avaliar é basicamente, comprovar se os resultados foram alcançados, ou, melhor dizendo, verificar até que ponto as metas previstas foram atingidas.” (Haydt, 1997).

3.1 Planeamento

3.1.1. Planeamento Anual

Ao proceder ao planeamento do processo ensino-aprendizagem da disciplina, torna-se pertinente partir do geral para o específico, garantindo assim numa primeira fase uma visão mais ampla e afastada (plano a longo prazo) mas que seja adequada e possível de executar em termos práticos.

Sendo assim o primeiro trabalho a desenvolver-se no âmbito do Estágio foi o planeamento anual. O planeamento anual ou plano anual constitui-se como a primeira fase de preparação do ensino, tratando-se de um instrumento fundamental para ação pedagógica do professor.

A sua construção foi um trabalho desenvolvido por todo o Núcleo de Estágio e que proporcionou a primeira experiência de trabalho em grupo com os colegas estagiários. Na sua construção foi necessário numa primeira instância consultar os Programas Nacionais de EF e também as opções tomadas pelo Departamento de EF da Escola, analisando posteriormente quais as matérias de ensino a ser lecionadas no 10º ano e 11º ano de escolaridade respetivamente.

Com a consciência de quais as matérias a lecionar durante o ano letivo, de seguida tornou-se importante verificar o sistema de rotação de espaços (*roulement*), e a partir daqui fazer a distribuição das diferentes matérias por período.

As opções tomadas tiveram em consideração além do momento e espaço disponíveis para a prática, também as características dos alunos que foram descortinadas nas fichas individuais, e ainda algumas questões de foro pedagógico como o equilíbrio entre desportos coletivos e individuais e também a importância de cada modalidade para o desenvolvimento dos alunos.

Nas fichas individuais preenchidas pelos alunos da turma foi possível recolher informações pertinentes como o seu gosto pela disciplina, quais as modalidades favoritas e a sua experiência como desportista federado.

Tendo em consideração todos os aspetos acima referidos, e pesando a opinião e conselhos do Orientador Pedagógico, decidiu-se em lecionar as modalidades de Futebol e Atletismo no 1º período, a modalidade de Voleibol no 2º período, dividir a unidade

didática de Ginástica de solo pelos 2º e 3º período, e para finalizar o ano lecionar a modalidade Badminton.

Desta forma poderá afirmar-se que o planeamento anual ou plano anual representa um documento orientador que tem como objetivo orientar os processos de intervenção, definir as metas gerais para cada bloco de matéria e integrar cada matéria num determinado período do ano letivo.

3.1.2. Unidades didáticas

As unidades didáticas são partes integrantes e fundamentais do programa de uma disciplina pois constituem-se unidades integrais do processo pedagógico e apresentam ao professor e aos alunos etapas bem distintas do processo de ensino – aprendizagem. (Bento, 1998)

Construído o plano anual, exige-se agora uma organização mais específica de cada matéria (plano a médio prazo), ou seja, a organização dos conteúdos da unidade didática explicitando os recursos, tarefas de progressão pedagógica, estratégias de ensino a utilizar e objetivos a cumprir no seu final.

A construção da unidade didática foi realizada individualmente, começando por respeitar e tendo em consideração as indicações presentes no programa da disciplina do Ensino Secundário, concretamente do 10ºano de escolaridade. À partida no seu planeamento foram considerados fatores como os recursos materiais e espaciais, apenas com estes dados seria possível uma estrutura rigorosa e exequível em termos práticos.

Na Unidade Didática contém ainda uma referência histórica da modalidade, bem como as suas características e regulamentos. As modalidades coletivas contém também os seus conteúdos técnicos e táticos.

No ensino por unidade e matéria deve-se ter em conta a heterogeneidade da turma, nesta perspetiva a avaliação diagnóstica permitiu verificar as suas principais dificuldades e desta forma constituir grupos de nível de aptidão. Através destes dados foi elaborada a Extensão e Sequência de Conteúdos que se traduz na separação dos objetivos da Unidade Didática pelos grupos de alunos.

A partir daqui definiu-se os objetivos para a turma nos diferentes domínios, psico-motor, cognitivo e socio afetivo, e elaborou-se as tarefas de progressão pedagógica e as estratégias a utilizar nas aulas.

Os diferentes momentos de avaliação são também abordados, existindo em cada momento (inicial, formativa, sumativa) uma especificidade e uma finalidade diferente, representando processos que se complementam e que dão sentido a todo o processo ensino-aprendizagem desenvolvido.

Para finalizar é efetuada uma reflexão final que permite estabelecer um balanço sobre o trabalho desenvolvido ao longo das diferentes fases da unidade didática. Desde da estipulação de objetivos, a justificação das opções metodológicas e o desempenho dos alunos e sua avaliação. Existe ainda espaço para a formulação de propostas de melhoria no planeamento ou lecionação da unidade didática.

3.1.3. Planos de aula

“É a sequência de tudo o que vai ser desenvolvido em um dia letivo. (...) É a sistematização de todas as atividades que se desenvolvem no período de tempo em que o professor e o aluno interagem, numa dinâmica de ensino-aprendizagem.” (Piletti, 2001)

Ainda antes do início das aulas propriamente ditas, procedeu-se em NE à construção da estrutura do plano de aula. O plano de aula é um instrumento fundamental na ação pedagógica do professor, instrumento que auxilia a intervenção pedagógica durante a aula e que serve para sistematizar as atividades desenvolvidas no período de tempo da aula.

A estrutura do plano de aula construído subdivide-se em quatro parâmetros: objetivos específicos/conteúdos, componentes críticas, descrição da tarefa/organização e critérios de êxito.

No parâmetro objetivos específicos/conteúdos constavam as finalidades de cada tarefa em específico, com a explicitação das matérias a tratar. O segundo parâmetro, componentes críticas, expõe os pontos chaves de cada conteúdo e que possibilitam a sua execução de forma correta. O terceiro parâmetro, descrição da tarefa/organização, explicita a forma como a tarefa irá desenrolar-se bem como a organização da turma pelo

espaço e o número de grupos de trabalhos definidos para a exercitação. No quarto parâmetro, critérios de êxito, deverá constar as metas que se pretendem atingir, e que os alunos devem cumprir para obter sucesso na tarefa

No plano de aula contém ainda informações como a unidade didática em questão, o número da aula da unidade didática, o(s) objetivo(s) para a aula, a função didática da mesma, o(s) estilo(s) de ensino e os recursos materiais necessários.

Importante referir que o plano de aula não deverá ser um documento fixo, e como tal deve ser passível de alterações. Estas alterações podem surgir caso os exercícios aplicados não surtir os efeitos pretendidos nos alunos ou por qualquer outro motivo não se verificar adequados para aquele momento específico.

Ao longo do ano letivo a elaboração dos planos de aula nas diferentes unidades didáticas revelou-se numa primeira fase uma atividade mais complexa do que seria esperado. Ao planear uma aula são inúmeros os fatores que são necessário ter em conta, fatores que influenciam diretamente o tempo de empenhamento motor da turma, o tempo potencial de aprendizagem, o clima da aula e a motivação dos alunos.

À medida que o ano letivo prosseguiu, foram-se adquirindo competências e também uma experiência na sua elaboração, que possibilitaram conseqüentemente uma organização mais eficaz e uma intervenção mais assertiva junto da turma.

Nesta perspetiva poderá afirmar-se que uma aula bem planeada e organizada é o primeiro passo para a realização de uma aula produtiva, com tempo de prática elevado, alunos motivados e predispostos para integrar o processo de aprendizagem. Só assim o professor se aproximará dos objetivos estabelecidos e proporcionará à sua turma uma evolução das suas capacidades.

3.2 Realização

A realização consiste sobretudo na aplicação de técnicas de intervenção pedagógica, técnicas que compreendem quatro domínios: Instrução, Gestão, Clima e Disciplina. Estes quatro domínios representam a base da ação pedagógica, sendo necessário ser competente nos quatro para que se consiga desenvolver aprendizagem junto dos alunos.

Não podendo dissociar um domínio do outro, o professor deve considerar os quatro domínios nas suas aulas, só assim poderá alcançar-se e garantir aprendizagem junto dos seus alunos. Segundo Siedentop (1991), “O professor eficaz domina, não só, esse conjunto de procedimentos técnicos, como sabe o que fazer com eles, utilizando-os de acordo com a inevitável variabilidade dos contextos de ensino/aprendizagem”.

3.2.1. Instrução

A dimensão instrução representa uma parte muito importante da ação pedagógica do professor nas suas aulas. A dimensão instrução consiste em todos os comportamentos e técnicas de intervenção que fazem parte do repertório do professor. Segundo Siedentop (1998), “Os professores de Educação Física dedicam entre 10 a 50% do tempo de aula em instrução.”

Do domínio Instrução constam momentos como a preleção inicial, a demonstração das tarefas, os *feedbacks*, o questionamento e o balanço final da aula. Um campo vasto de intervenções que influenciam diretamente a aprendizagem dos alunos, o discurso e apresentação do professor perante a turma é fundamental para que se transmita os conteúdos de forma clara e com eficácia.

O discurso apresentado em momentos como a preleção inicial e a demonstração das tarefas deve ser objetivo, sucinto e direto, assim a probabilidade de retenção dos alunos aumenta visto que a mensagem é transmitida com clareza. A definição de palavras-chave ou ideias chave, parece-me uma boa estratégia para garantir esta eficácia.

Naturalmente que a instrução não pode estar dissociada da gestão e organização da aula, uma instrução não surte o mesmo efeito se a turma estiver desorganizada nesse momento e por outro lado uma instrução eficaz permite a não repetição da informação e logo a diminuição do tempo de instrução e conseqüente aumento tempo de prática.

Preferencialmente os tempos de instrução à medida que a unidade didática avança devem ser mais reduzidos. Segundo Metzler (1980), "Estas diferenças têm a ver com a matéria de ensino e com o momento na UD, sendo mais reduzido nas últimas aulas (consolidação) daquela." Isto significa que nas últimas aulas, em que se prevê a consolidação dos conteúdos, o tempo de instrução deve dar lugar a mais tempo de exercitação.

Quanto aos *feedbacks*, estes constituem a intervenção mais direta sobre a performance do aluno. Marteniuk (1986) define o *feedback* como sendo uma resposta produzida pelo movimento realizado, obtendo informações cinéticas e cinemáticas do mesmo.

O *feedback* emitido deve ser pertinente e indicar os meios que o aluno deve utilizar para melhorar a sua prestação. Após a sua emissão, é importante garantir que os alunos compreenderam a mensagem transmitida, e é igualmente importante o fecho do ciclo. Fechar o ciclo de *feedback*, oferece uma lógica a todo o processo de intervenção, após a primeira intervenção deverá observar-se a prestação seguinte do aluno e para finalizar voltar a emitir uma informação que complemente a primeira. O *feedback* representa também um papel importante ao nível da motivação dos alunos. Segundo Schmidt (1993), estudos revelaram que o *feedback* no qual o aluno era motivado, tinha um papel muito importante na performance, chegando a melhorá-la em situações desgastantes, entediantes e até desmotivantes.

O *feedback* pedagógico deve então apresentar um carácter informativo, ser descritivo, prescritivo e interrogativo e apresentar-se sob uma forma auditivo-visual e dirigido a um aluno ou grupo de alunos.

O *feedback* deve também ser adequado às características e ao nível de aptidão dos alunos, existindo diferenças no tipo de *feedback* emitido para o grupo de nível introdutório ou para o grupo de nível avançado.

Nesta perspetiva ao longo do Estágio procurou-se emitir *feedbacks* para os alunos de nível introdutório quanto à forma sobretudo auditivos e visuais, quanto ao tipo prescritivos e descritivos e quanto à direção individual, procurando corrigir os erros específicos de cada aluno. Nos alunos do nível elementar/avançado procurou-se por sua vez utilizar com mais frequência o *feedback* de questionamento, e também variar a sua direção, aluno ou grupo. Em ambos os casos existiu sempre a preocupação de reforçar

positivamente as suas prestações, procurando inculcar o gosto pela prática e valorizando os seus esforços.

Creio que a minha intervenção ao nível deste domínio, foi possivelmente numa primeira fase a que senti mais dificuldades mas em contraponto também a dimensão em que senti maior evolução da minha parte.

As primeiras aulas revelaram-se um desafio e algumas dificuldades acabaram por ser sentidas, as instruções proferidas começaram por ser algo extensas e prolongadas, e também pouco objetivas. Facto que não ajudou na condução da aula, visto que a pouca assertividade do discurso levantava dúvidas na turma e não possibilitava a melhoria da sua performance, nem a correção dos erros observados. Os *feedbacks* proferidos numa primeira fase eram pouco frequentes, e os emitidos não eram complementados com observação e a emissão de um segundo *feedback* após a prestação do aluno (fecho de ciclo de *feedback*).

Com o decorrer do ano letivo, foram-se adquirindo habilidades pedagógicas e estabelecendo estratégias que possibilitaram ultrapassar estes problemas iniciais, tornando a instrução mais objetiva e eficaz, e os *feedbacks* mais frequentes e diversos.

Esta melhoria ao nível da instrução influenciou diretamente o decorrer da aula, com um aumento progressivo do tempo de empenhamento motor e também uma maior motivação por parte da turma em aprender os conteúdos e exercitá-los.

3.2.2. Gestão

A dimensão gestão pressupõe um conjunto de ações que são desenvolvidas durante a aula que permitem atingir objetivos como o elevado nível de empenhamento dos alunos, o uso eficaz do tempo, uso racional do espaço e materiais e o número reduzido de comportamentos inapropriados.

Deste conjunto de ações compreendem aspetos como a verificação do material necessário, promover a pontualidade, estabelecimento de regras, definir sinais de transição e reunião, elevar frequência de *feedbacks* positivos e deter um plano B caso o plano inicial não possa ser realizado. Estas técnicas de gestão devem ser inculcadas desde da primeira aula do ano letivo, e mesmo em situações que se passam fora do espaço de aula como o tempo dependido nos balneários.

Será importante também que seja transmitido à turma a importância da gestão do tempo, procurando sensibilizar os alunos que a redução do número e duração dos episódios de gestão ajudará a rentabilizar a aula e a potencializar a aprendizagem dos conteúdos.

Em relação ao trabalho desenvolvido neste domínio em específico, durante o Estágio Pedagógico, entendo que desde das primeiras aulas lhe atribui muita importância, tratando sempre de valorizar a pontualidade, estabelecer regras e implementar alguns sinais específicos para a reunião e transição da turma. Contudo penso que a experiência foi o fator chave que permitiu melhorar progressivamente gestão conduzida na aula.

O que à partida vislumbrava-se como algo por vezes confuso, visto as muitas ações que eram preciso conciliar e realizar, a partir sobretudo do 2º Período apresentou-se como algo natural e inconsciente que possibilitou a rentabilização das aulas.

As aulas foram apresentando um ritmo mais adequado, o controlo das tarefas foi efetuado com mais eficiência, existindo menos paragens e também um melhor controlo dos comportamentos.

3.2.3. Clima

A dimensão Clima abrange um conjunto de fatores que estão relacionados com interações pessoais, relações humanas e ambiente. A definição de um clima positivo para a aula depende muito da atitude e atitudes que o professor demonstra e apresenta ao longo da aula.

Segundo Fernandez-Balboa (1990), Veenman (1984) e Willower (1975), um dos maiores problemas que o professor pouco experiente enfrenta é a criação dum clima favorável à aprendizagem na sala de aula, onde se integra a análise de situações indesejáveis e a gestão do comportamento do professor

Um clima positivo pressupõe uma aula em que existe apoio e encorajamento por parte do professor e os alunos, proporcionando momentos de cooperação em que são apresentados valores como o respeito e responsabilidade. Para que se consiga promover este clima positivo será necessário adotar medidas específicas junto da turma.

Numa primeira fase será importante ser-se exigente, com o intuito de obter o respeito da turma. Ao mesmo tempo é fundamental demonstrar entusiasmo e tentar transmitir aos alunos este interesse pela aula e motivação na execução dos exercícios. O aluno ao sentir prazer na realização da aula, terá o desejo de prosseguir com a prática e desta forma estará mais perto de desenvolver novas competências.

Ao intervir na aula o professor deve também ter o cuidado de ser consistente e credível, isto significa, que ao aplicar uma regra ou um castigo o professor não deve modificar a sua decisão consoante o momento da aula ou o aluno em questão. O professor deve ainda preocupar-se em promover comportamentos responsáveis e aceitar as consequências dos compromissos assumidos com a turma e controlar as suas emoções tentando ser um estabilizador e nunca um desestabilizador.

Durante o Estágio existiu um esforço para estabelecer desde das primeiras aulas um clima positivo, no meu entender isso foi conseguido na maioria das aulas. A turma apresentou habitualmente uma boa predisposição na realização dos exercícios, respeito com o professor e entre os pares.

Nesta perspetiva creio que apesar da inexperiência consegui definir o papel de professor perante a turma, estabelecendo desde de início uma distância “saudável” com os alunos que possibilitou a criação de um ambiente positivo, excluindo apenas alguns episódios pontuais de comportamentos menos apropriados e clima menos positivo.

3.2.4. Disciplina

A dimensão disciplina está fortemente ligada à dimensão clima sendo complicado dissociar uma da outra. Esta dimensão está também fortemente ligada às dimensões gestão e instrução, pois os comportamentos dos alunos acabam por ser o resultado de uma soma de ações tomadas nas diferentes dimensões.

Dada a pouca experiência existente previamente ao Estágio pedagógico, a dimensão disciplina era naturalmente uma dimensão que muita expectativa e ansiedade criava no início dos trabalhos. Segundo McKean, "os professores que se iniciam na profissão têm propensão para inquietar-se com a sua capacidade para estabelecer e manter o domínio da aula". Como tal as nos primeiros contatos com a turma, uma das principais preocupações foi garantir que não existiam quaisquer comportamentos de indisciplina na aula.

Os comportamentos dos alunos podem ser divididos em dois tipos: comportamentos apropriados e inapropriados. Os comportamentos inapropriados podem apresentar duas formas ou direções diferentes, os comportamentos fora da tarefa e os comportamentos de desvio ou desviantes. Os comportamentos fora da tarefa são de pequena gravidade, não prejudicando seriamente o funcionamento da aula. Os comportamentos de desvio são comportamentos de indisciplina, apresentam-se como os mais graves e ao contrário dos anteriores não devem passar despercebidos aos olhos do professor, devendo existir uma intervenção, seja ela repreensiva ou punitiva.

De acordo com Carvalho (1998), “comportamento desviante é qualquer tipo de comportamento que envolve uma transgressão ou violação de normas e expectativas sociais por um grupo de indivíduos ou pela comunidade.”

Por parte do professor deve existir a preocupação antes de repreender ou punir os alunos, tentar prevenir a ocorrência destes comportamentos. A prevenção pode ser garantida se existir uma organização eficiente da aula, uma planificação rigorosa e excessiva e também uma capacidade de monitorização que permita ter toda a turma vigiada e dentro do nosso “radar”.

Em concreto nas primeiras aulas lecionadas, procurou-se tomar medidas que diminuíssem a probabilidade de ocorrência de comportamentos inapropriados. Nas primeiras semanas foi também possível constatar quais os alunos perturbadores, e de certa forma traçar um perfil da turma quanto ao seu comportamento. No início do ano a turma em termos globais demonstrava um bom comportamento, porém à medida que os alunos se foram conhecendo esta foi piorando o seu comportamento e como tal foi necessário intervir em determinadas aulas.

Creio que no 1º período o controlo da turma foi mais difícil, existindo mesmo a necessidade de intervir de forma punitiva (castigos). A aplicação dos castigos procurou ser pertinente, justa, coerente e consistente. Ao mesmo comportamento inapropriado seguiu-se o mesmo castigo e sempre que este foi aplicado não houve espaço a recuos, demonstrando à turma que existia uma consequência para os seus atos.

Em determinados momentos com o intuito de não prejudicar a aprendizagem dos alunos, optou-se por ignorar alguns comportamentos menos apropriados. Siedentop (1983), refere que o foco do professor sobre os comportamentos de indisciplina pode constituir-se como um reforço dos mesmos. Os alunos muitas das vezes procuram

chamar a atenção do professor com estes comportamentos, constituindo-se a melhor opção não atribuir demasiada importância.

Com o decorrer do ano o número de comportamentos inapropriados foi diminuindo, a turma na minha perspetiva foi compreendendo a importância do cumprimento de regras e também adquirindo uma maturidade que inicialmente não apresentava. Os comportamentos inapropriados foram sucedendo apenas pontualmente e quando surgiam muitas das vezes a intervenção não-verbal (olhar) bastava para terminar com a atitude incorreta do aluno.

3.2.5. Estilos de ensino e decisões de ajustamento

Além das dimensões abordadas anteriormente, outros aspetos representam um papel importante na condução das aulas. Entre estes aspetos constam o estilo de ensino que consiste no comportamento adotado pelo professor perante o que pretende ensinar, à estrutura da aprendizagem e os alunos. Tendo em consideração o espectro de estilos de ensino definido por Mosston, que é baseado nas tomadas de decisões e na autonomia e competências disponibilizada aos alunos ao longo do processo ensino aprendizagem.

Dada a pouca experiência como docente, o mais aconselhável era adotar um estilo de ensino em que o poder de decisão centrava-se sobretudo no professor, e no qual os alunos limitavam-se a reproduzir as ordens e a efetuar as tarefas como são descritas. Nesta perspetiva ao longo do Estágio pedagógico os estilos de ensino mais utilizados foram o estilo por comando e o estilo por tarefa.

O estilo por comando verificou-se o mais ajustado para a fase inicial da aula, o aquecimento apresentava uma intensidade mais adequada quando eram definidos especificamente os exercícios a realizar e também qual a sua ordem. Este dado foi ainda mais evidente na unidade didática de Ginástica de solo, a realização de exercícios de força e resistência muscular apresentavam uma intensidade mais elevada quando a tomada de decisão dos alunos foi diminuída.

O estilo por tarefa foi o mais utilizado, na lecionação de gestos técnicos das modalidades coletivas e também de elementos acrobáticos na Ginástica, optou-se por este estilo em que os alunos tinham já maior independência apesar de apenas ter poder de decisão no ritmo, ordem e intensidade das tarefas. O tempo de empenhamento motor

e o tempo disponível para a prática na maioria das vezes foi o adequado quando utilizando este estilo, razão que não levou à sua alteração.

Contudo em situações pontuais nos alunos que com o prolongar do ano foram desenvolvendo competências em determinadas unidades didáticas (nível avançado) foi também possível utilizar um outro estilo de ensino. O estilo de descoberta guiada, nas unidades didáticas de Voleibol e Badminton foram efetuadas tarefas em que não foi explicitado o objetivo ou os meios para o atingir, procurando que com a colocação de questões estes chegassem a resposta. A experiência revelou-se interessante, sendo possível verificar que os alunos acabaram por mudar a sua prestação de modo a atingir o sucesso. Dou um exemplo da u.d de Badminton, a realização de um jogo condicionado em que só se poderia somar pontos colocando o volante no fundo do campo, obrigando assim os alunos a utilizar o batimento de clear para definir uma trajetória alta e profunda ao volante.

Outro aspeto que assume uma importância considerável nas aulas, é a capacidade do professor em alterar ou ajustar o que inicialmente tinha previsto para a sua aula. Entendo que esta capacidade não se verificou nas minhas primeiras intervenções, existindo dificuldade de adaptar as tarefas consoante as características dos alunos, o material disponível ou a eficácia/ineficácia das tarefas.

O plano de aula constitui uma hipótese de trabalho, existindo a possibilidade e o dever de alterar as estratégias ou os exercícios se os objetivos preconizados não estão a ser alcançados. Com a experiência adquirida durante o Estágio foi existindo maior facilidade em ajustar o tempo de prática, em prescindir ou não dos exercícios e em complexificar ou descomplexificar as tarefas de acordo com o nível dos alunos.

A unidade didática que mais decisões de ajustamento proporcionou foi a de Ginástica de solo, visto que a turma apresentou de aula para aula diferenças significativas na sua capacidade o que levou a justar constantemente as tarefas, complexificando ou descomplexificando de acordo com o observado. Alguns ajustamentos foram também planeados entre as aulas, após a realização das reuniões do NE e tendo em conta os conselhos do orientador pedagógico da escola.

3.3 Avaliação

A avaliação é parte essencial do papel de docente e tem como principal função verificar as aprendizagens adquiridas pelo aluno num determinado período de tempo. Os resultados obtidos pelos alunos são também o reflexo do trabalho desenvolvido pelo professor, e permite verificar a eficácia do método de ensino utilizado durante as aulas. Existindo a hipótese de serem efetuadas alterações ao longo do processo ensino-aprendizagem, em busca de melhores resultados.

Segundo Haydt (1997), “Avaliar, é basicamente, comprovar se os resultados foram alcançados, ou, melhor dizendo, verificar até que ponto as metas previstas foram atingidas.”

O processo avaliativo constitui igualmente um desafio para a ação do professor, obrigando a definição de critérios que deverão procurar ser justos, coerentes e consistentes.

Em função da finalidade consideram-se três tipos de avaliação, um processo inicial que visa detetar os conhecimentos prévios dos alunos, em seguida a verificação das dificuldades dos alunos e possível ajuste das estratégias, e por fim o registo dos resultados e o controlo sobre o cumprimento dos objetivos fixados previamente. Estes três tipos de avaliação representam respetivamente a avaliação diagnóstica, a avaliação formativa e a avaliação sumativa.

O Núcleo de Estágio respeitou os critérios definidos pelo Departamento de EF da Escola, que teve em consideração as orientações do programa nacional, incidindo sobre três domínios, o psicomotor, o cognitivo e o socio afetivo. Em cada momento de avaliação forma utilizados instrumentos de registo, que incluíam indicadores de sucesso e critérios de êxito que facilitaram o desenvolvimento dos processos.

3.3.1. Avaliação Diagnóstica

De acordo com Miras e Solé (1996), a avaliação diagnóstica é a que proporciona informações acerca das capacidades do aluno antes de iniciar um processo de ensino/aprendizagem. Já segundo Bloom, Hastings e Madaus (1975), a avaliação diagnóstica busca a determinação da presença ou ausência de habilidades e pré-requisitos, bem como a identificação das causas de repetidas dificuldades na aprendizagem.

A avaliação diagnóstica é uma etapa do processo de aprendizagem que tem como objetivo verificar quais as competências anteriores dos alunos, e se necessário ajustar o plano de ação a essas mesmas competências. Esta avaliação deverá ocorrer no início de cada nova matéria, obrigando o professor a definir instrumentos de observação e os correspondentes critérios de êxito.

Ao longo do Estágio, a avaliação diagnóstica foi efetuada nas duas primeiras aulas das unidades didáticas, sendo portanto utilizados dois blocos de noventa minutos, perfazendo um total de 180 minutos. A definição de duas aulas para a realização da avaliação diagnóstica revelou-se a mais ajustada, visto que o número elevado de alunos da turma exigia um período prolongado de observação, para que a recolha de informações quanto ao nível da turma fosse mais rigorosa.

As aulas destinadas à avaliação diagnóstica consistiram em tarefas que procuraram abordar os diversos conteúdos da unidade, quer sob uma forma mais analítica, quer sob uma forma de jogo no caso das modalidades coletivas.

A criação de uma aula em que o objetivo geral é a avaliação diagnóstica, inicialmente não se verificou fácil. A necessidade de observar todos os alunos e recolher dados pertinentes para a avaliação, ao mesmo tempo que não se descurava a aprendizagem e a intervenção pedagógica revelou-se numa primeira fase uma atividade complexa.

Com a experiência foram-se adquirindo habilidades pedagógicas que permitiram efetuar uma recolha de informação mais eficaz e menos demorada, e também a promoção de aprendizagem neste tipo de aulas. Creio que um dos segredos prende-se com a organização e monitorização da aula, ao construir-se tarefas que possibilitem a exercitação contínua dos alunos e que em simultâneo permitam visualizar a sua prestação de vários locais.

É importante garantir que uma aula dirigida à avaliação diagnóstica é também uma aula onde a aprendizagem dos conteúdos não é descurada.

A avaliação diagnóstica representa o ponto de partida de elaboração e lecionação da unidade didática, possibilitando com a informação recolhida definir objetivos/metapas, a extensão e sequência de conteúdos e as estratégias de ensino englobando conteúdos e

ritmos de aprendizagem diferentes, respeitando desta forma as capacidades e características de cada aluno ou grupo de alunos.

3.3.2 Avaliação Formativa

“A avaliação formativa deve estar, sobretudo, centrada no aluno e preocupada com os objetivos que o mesmo pode e deve alcançar, questionando a intervenção do professor, as condições de aprendizagem, da escola e do sistema educativo.” Serpa, M (1997).

Segundo Ribeiro (1989), “A avaliação formativa pretende determinar a posição do aluno durante uma unidade de ensino, no sentido de identificar obstáculos e de lhes dar solução.”

A avaliação formativa decorreu de forma contínua e consistiu numa recolha de informação efetuada aula a aula, com o intuito de verificar as melhorias alcançadas ou as dificuldades sentidas por parte dos alunos. Em todas as aulas foi anexado ao plano de aula uma grelha correspondente à avaliação formativa, na qual foi registado no fim das sessões algumas notas relativamente à prestação dos alunos.

Em nenhum momento a avaliação formativa adquiriu um caráter formal, sendo no entanto do conhecimento dos alunos que as suas competências estavam constantemente sob o escrutínio do professor. Os dados da avaliação formativa permitiram em certos casos efetuar modificações no método de ensino, e também permitiu informar os alunos de quais os aspetos a melhorar na sua performance.

A unidade didática de Ginástica de solo, como referido anteriormente, foi aquela em que mais ajustamentos foram efetuados, muito devido à informação que foi recolhida no âmbito da avaliação formativa.

A avaliação formativa também possibilitou uma maior proximidade entre professor e alunos, o diálogo estabelecido durante as aulas ajudou a ultrapassar algumas dificuldades verificadas na abordagem aos conteúdos, revelando-se desta forma positiva para o clima da aula.

A principal função deste tipo de avaliação é melhorar o processo de ensino-aprendizagem mediante o uso das informações recolhidas, e nesta perspetiva entendo que este foi cumprido nas diversas unidades didáticas, existindo cada vez maior eficácia à medida que o ano se desenrolava.

3.3.3 Avaliação Sumativa

“A avaliação sumativa, como o próprio nome indica pretende representar um sumário, uma apreciação "concentrada", de resultados obtidos numa situação educativa.” Cortesão. L (2002)

Para proceder à avaliação sumativa da turma, à imagem do que sucedeu na avaliação diagnóstica, foram dirigidas duas aulas de noventa minutos para recolher dados relativos ao domínio psicomotor (saber fazer).

A recolha dos dados seguiu a lógica utilizada no início da u.d (avaliação diagnóstica), foi utilizada uma grelha idêntica em que constavam os indicadores de sucesso e os critérios de êxito. Na grelha constava uma escala de quatro níveis, cada nível correspondente a um intervalo de classificações. Para proceder a esta avaliação também considerou-se a informação dos momentos avaliativos anteriores, permitindo desta forma uma observação mais orientada para as dificuldades e capacidades de cada aluno.

As tarefas utilizadas nas duas últimas aulas, apresentaram estrutura idêntica às tarefas realizadas na avaliação inicial. Esta medida ajudou a estabelecer um grau de comparação entre as competências anteriores dos alunos e as competências atingidas na unidade didática.

Apesar de serem aulas de carácter avaliativo, procurou-se sempre que o tempo de empenhamento motor não fosse prejudicado devido a este facto. As aulas a meu ver decorreram com a normalidade exigida, não se revelando muito diferentes e procurando sempre promover aprendizagem e corrigir os erros apresentados pelos alunos. Em certos momentos a atenção centrou-se mais na observação e preenchimento das grelhas contudo o tempo despendido em nenhum se revelou demasiado longo de forma a prejudicar o normal funcionamento da aula.

Além destas duas aulas, nas unidades didáticas de Futebol, Atletismo, Voleibol e Badminton também procedeu-se à realização de um teste que visou avaliar os conhecimentos dos alunos relativo às regras, dimensões do espaço e componentes críticas dos conteúdos, sendo este teste integrado no domínio do saber.

Na avaliação sumativa foram também integrados os alunos no processo, através da autoavaliação. Na última aula de cada unidade didática foi pedido aos alunos que

indicassem uma classificação condizente com o seu trabalho desenvolvido. Esta experiência revelou-se bastante interessante, visto que foi possível confrontar a perspetiva do aluno com a nossa perspetiva.

Em última análise a avaliação sumativa permitiu verificar até que ponto os objetivos estabelecidos à priori foram adequados às capacidades dos alunos. Com agrado verificou-se que nas diversas unidades didáticas existiram grupos de alunos que cumpriram os requisitos e revelaram uma significativa nas suas performances.

3.4 Atitude ético-profissional

A postura enquanto profissional docente deve seguir um conjunto de valores e premissas que permitam ao professor atingir o sucesso junto dos seus alunos. Além disso, o professor deve também servir de exemplo para a população escolar e como tal, diariamente, é bastante importante que apresente uma capacidade para trabalhar coletivamente, um sentido de responsabilidade, assiduidade, pontualidade e ainda um espírito crítico e autocrítico que possibilite melhorar a sua intervenção.

Esta postura e conduta pessoal deve apresentar-se perante todos os intervenientes do espaço escolar, além dos alunos e professores, também os funcionários dos diversos serviços e os encarregados de educação devem ser tratados com total respeito e com a devida atenção sempre que for necessário resolver algum problema.

Desde do primeiro dia em que se iniciou o Estágio, existiu da minha parte a preocupação de apresentar estes valores e de certa forma abandonar a pele de aluno e adotar a postura de professor. Relativamente ao estágio, a minha disponibilidade foi total, colocando como prioridade os trabalhos realizados em conjunto com os colegas estagiários e também com o Orientador pedagógico. No que diz respeito aos alunos, também existiu total disponibilidade em ajudar sempre que estes requisitavam algo tempo para dialogar, quer sobre as aulas ou outros assuntos.

Durante o ano letivo foram efetuadas inúmeras reuniões de Núcleo Estágio, nestas reuniões foram discutidas as aulas lecionadas, e discutidas as melhores estratégias a adotar nas aulas. O Orientador pedagógico ao longo do ano foi transmitindo diversos conselhos, opiniões que tratei de assimilar e integrar nas reflexões

que foi efetuando. O processo reflexivo, e a capacidade para analisar de forma crítica o próprio trabalho, revelou-se uma ferramenta essencial para ultrapassar os problemas encontrados. Sem este espírito crítico e reflexivo, não teria sido possível atingir um nível superior tanto no planeamento das sessões como na intervenção pedagógica.

Outro aspeto importante para a superação dos problemas e melhoria das habilidades pedagógicas, prendeu-se com a formação, mais concretamente a autoformação. Em determinados momentos existiu a necessidade de colmatar o menor conhecimento dos conteúdos através de um trabalho de pesquisa e um estudo de literatura especializada. Esta necessidade ajudou também a perceber que um profissional da área está em constante formação e nunca deverá deixar de procurar nova informação e deve procurar atualizar-se.

Além das aulas, procurou-se também contribuir para as atividades desenvolvidas pelo NE ou o Departamento de EF, desenvolvendo trabalho em equipa com os restantes professores e desempenhando várias funções, como por exemplo responsável pela divulgação da atividade, árbitro de campo ou árbitro de mesa.

De forma geral, entendo que o Estágio pedagógico permitiu desenvolver competências profissionais e humanas que serão muito úteis no futuro, existindo um ambiente de trabalho muito positivo tanto no Núcleo de Estágio como no Departamento de Educação Física da Escola.

3.5 Justificação das opções tomadas

Durante o Estágio pedagógico foi necessário tomar um número considerável de decisões, sendo importante ponderar os prós e contras de cada opção quer ao nível no planeamento quer ao nível da intervenção pedagógica junto da turma.

As primeiras decisões começaram desde logo no planeamento anual das unidades didáticas, que foram fortemente influenciadas pelos parâmetros definidos pelo Departamento de Educação Física da Escola. Respeitando estes parâmetros e o esquema de rotação pelos espaços (*roullement*), o poder de decisão centrou-se sobretudo na ordem pela qual as matérias seriam lecionadas. Nesta perspetiva no 1º período as matérias a abordar eram o Futebol e o Atletismo, optando-se por lecionar em primeiro lugar, a modalidade Futebol.

Esta opção procurou colocar a turma, no início do ano, perante uma matéria mais motivante e mais do seu gosto. Com a informação recolhida nos questionários individuais, verificou-se que o Futebol era uma das modalidades preferidas e como tal seria adequado começar com conteúdos mais estimulantes para a generalidade da turma. Além disso, a prática de um jogo desportivo coletivo, permitiu desde logo desenvolver valores como a entejuda, o espírito de equipa e o respeito pelo adversário, valores importantes que devem a meu ver ser transmitidos desde do começo do ano letivo. No 2º período existiu a necessidade de optar por a modalidade de Voleibol ou Badminton, para anteceder à unidade didática de Ginástica de solo. Numa lógica de equilíbrio entre modalidades coletivas e individuais, optou-se por lecionar Voleibol e Ginástica de solo no 2º período, evitando desta forma que os alunos permanecessem por um largo período de tempo sem interagir entre si. Consequentemente a unidade didática de Badminton foi lecionada no 3º e período do ano.

O número de aulas por unidade didática, não se revelou propriamente uma opção individual visto que a rotação pré definida das turmas pelos espaços, definiu por si o número de aulas dirigidas a cada modalidade.

Relativamente à estrutura das aulas, e em concreto dos planos de aula, estabeleceu-se três partes distintas, a parte inicial, a parte fundamental e a parte final. Na parte inicial optou-se normalmente por tarefas que tinham como objetivo aumentar a temperatura corporal e frequência cardíaca dos alunos. Contudo muitas das vezes procurou-se realizar exercícios de aquecimento específicos da modalidade e que já integravam conteúdos técnico-táticos. Como exemplo, no caso específico do Voleibol, aproveitou-se a parte inicial para exercitar os deslocamentos sobre o campo, incluindo também algum caráter lúdico aos exercícios.

Na parte fundamental tentou-se rentabilizar o tempo de prática dos conteúdos, incidindo sempre na sua aprendizagem, quer sob a forma de exercícios mais analíticos ou situações de jogo. Procurando através do uso de *feedbacks* conduzir os alunos para uma melhor prestação e correção dos seus erros.

A parte final consistiu na maioria das vezes em exercícios de relaxamento e retorno à calma, e também na aferição de conhecimentos teóricos (questionamento) que iam sendo transmitidos ao longo da aula.

No que concerne à formação de grupos de trabalho durante as aulas, as opções tomadas consideraram muitos fatores, como a unidade didática, o momento do processo de aprendizagem, o espaço disponível e também o clima da aula. Inicialmente, após a avaliação diagnóstica, foram definidos grupos com diferentes níveis de aptidão (Pré Introdutório, Introdutório, Elementar e Avançado), que representaram a base do processo e o ponto de partida para as tomadas de decisão. Ao longo do ano optou-se em determinados momentos pela formação de grupos homogêneos, e em outros momentos pela formação de grupos heterógenos.

Nas modalidades coletivas, como o Futebol e Voleibol, optou-se preferencialmente pela constituição de grupos homogêneos visto que a inclusão de alunos com diferentes níveis de aptidão prejudicava a continuidade do jogo e em alguns momentos proporcionava desmotivação. Deste modo a colocação de alunos com o mesmo nível de aptidão permitiu adequar os objetivos consoante as suas capacidades e proporcionar momentos de desafio e superação em grupo.

Nas modalidades individuais, como o Atletismo, a Ginástica de solo e o Badminton, a divisão dos alunos foi mais variável, existindo grupos homogêneos ou heterógenos de acordo com a função didática da aula ou a necessidade de garantir um bom clima. O emparelhamento de alunos com diferente nível de capacidade, revelou-se útil em matérias como a Ginástica de solo, em que a troca de experiências e a visualização da prática dos colegas, permitiu aos alunos de menor nível melhorar a sua prestação, e também aos alunos com mais a capacidade aperfeiçoar a sua performance.

Noutros momentos, a formação dos grupos também teve em conta o clima da aula, e a prevenção de comportamentos inapropriados. Determinados alunos quando integrados no mesmo grupo de trabalho acabavam por apresentar comportamentos pouco adequados e prejudicar o normal funcionamento da aula, o que levou à sua divisão, não considerando aqui o seu nível de aptidão na unidade didática.

No domínio da instrução, à medida que o ano decorria foram aplicadas estratégias de modo a aumentar a sua qualidade e consistência. Definiram-se ideias chave, e procurou-se adequar o discurso às características e necessidades dos alunos. O discurso foi tornando-se mais objetivo, sendo esta assertividade traduzida em melhorias na performance dos alunos.

Além do aumento da qualidade das instruções e também das demonstrações, creio que também foi fundamental efetuar alguns ajustes ao nível do *feedback*. Progressivamente procurou-se aumentar a diversidade do *feedback*, e incidir mais em *feedbacks* positivos e do tipo interrogativo. Esta opção influenciou a predisposição, a concentração e a motivação dos alunos para a prática. A realização de questionamento nos diversos momentos da aula, tornou as aulas mais interativas e ajudou a aferir os conhecimentos dos alunos não só no campo teórico mas também na vertente prática. O tipo de *feedback* também variou consoante o nível dos alunos, nos níveis Pré Introdutório e Introdutório decidiu-se predominantemente por *feedbacks* do tipo descritivo, e nos níveis Elementar e Avançado procedeu-se a uma maior variação e mais frequência do *feedback* interrogativo. Esta distinção considerou as necessidades e a capacidade de compreensão dos alunos, visando sempre o seu desenvolvimento e assimilação dos conteúdos.

Mais decisões foram tomadas, especificamente nos domínios clima e disciplina, além da divisão referida anteriormente, de alunos problemáticos por diferentes grupos de trabalho, também foi adotado preferencialmente um estilo de ensino centrado no professor. A utilização do estilo de comando foi a mais adequada numa parte inicial, pois facilitou o controlo da turma e a prevenção de maus comportamentos. Com a experiência adquirida o estilo de ensino foi-se tornando menos rígido, e maior autonomia e responsabilidade foi atribuída aos alunos. Numa parte final do ano as tarefas de aquecimento já foram orientadas pelos alunos, e em determinados momentos existiu a oportunidade de utilizar outros estilos de ensino como o estilo de ensino recíproco e de descoberta guiada.

Ainda nos domínios do clima e disciplina, existiram aulas em que a aplicação de castigos foi inevitável. Estes castigos quando aplicados procuram ser condizentes com a gravidade do comportamento, e coerentes e consistentes para toda a turma. Estas medidas mais extremas tentaram ser evitadas ao máximo, de modo a não prejudicar a aula contudo certas atitudes não podiam ser ignoradas e a aplicação de castigos acabou por surtir efeitos na maioria das vezes.

No domínio da avaliação, optou-se por utilizar grelhas que respeitavam os critérios definidos pelo Departamento da disciplina. As aulas de avaliação diagnóstica apresentaram um conjunto de tarefas que visaram a observação dos diversos conteúdos a abordar na unidade didática, estabelecendo assim o nível de cada aluno e

também o nível médio da turma. Na avaliação formativa, com a informação recolhida efetuaram-se ajustes no processo ensino – aprendizagem, alterando a organização da aula e também as tarefas, com o objetivo de facilitar a evolução dos alunos. As aulas de avaliação sumativa em termos gerais seguiram a estrutura da avaliação diagnóstica, permitindo estabelecer uma comparação entre as competências anteriores e as competências após a prática das aulas, atingindo ou não os objetivos estabelecidos.

A exceção mais evidente ocorreu na unidade didática de Ginástica de solo, em que a avaliação inicial foi bastante diferente da forma como foi estruturada a avaliação sumativa. Enquanto na avaliação diagnóstica os elementos acrobáticos foram realizados isoladamente, na avaliação sumativa exigiu-se aos alunos a execução de uma sequência gímnica. Esta diferença demonstra a evolução dos alunos ao longo da unidade didática mas também a importância em ajustar os critérios de avaliação de acordo com as capacidades apresentadas pelos alunos.

Entendo que estas foram as decisões mais significativas que efetuei ao longo do Estágio, decisões que obrigaram a uma reflexão e ponderação, perspetivando sempre a aprendizagem e procurando melhorar a qualidade das aulas lecionadas.

4. Reflexão Final

4.1 Aprendizagens realizadas

Ao iniciar o Estágio pedagógico, assumi o papel de professor mas também o papel de aluno. Procurei transmitir conhecimentos aos alunos nas aulas que lecionei mas creio que assumi também uma atitude crítica e reflexiva sobre o meu trabalho, procurando deste modo melhorar a minha intervenção.

A este espírito crítico e reflexivo, juntou-se as instruções e conselhos do Orientador Pedagógico, que se revelaram fundamentais para corrigir os erros cometidos e para aperfeiçoar habilidades pedagógicas. A observação das aulas dos colegas estagiários e Orientador, também ajudaram na definição de estratégias de ensino mais eficazes e na construção de aulas mais organizadas e estimulantes para os alunos. Nesta perspetiva o Estágio revelou-se uma contante aprendizagem, em que cada dia se observava e assimilava-se novos conhecimentos que se tornaram úteis no momento de interagir com os nossos alunos. Foi na minha perspetiva um ano de grande crescimento tanto a nível profissional com a nível pessoal, existindo também a necessidade de completar a minha formação com estudo bibliográfico especializado.

As aprendizagens desenvolvidas durante o ano letivo incluíram competências que integram diversos domínios da intervenção pedagógica.

No domínio da Instrução com a experiência adquirida desenvolvi um discurso mais assertivo e objetivo, definindo ideias chave que ajudaram a transmitir os conteúdos de forma mais clara. Desenvolvi e recorri também com maior frequência ao questionamento, promovendo desta forma a participação dos alunos e uma maior interação e debate ao longo das aulas. Ainda no domínio da instrução, aprendi a importância do estabelecimento de regras, sobretudo no que diz respeito à participação dos alunos ao longo das instruções.

Ao nível dos feedbacks existiu a meu ver uma clara evolução, fui aprendendo a encontrar os melhores momentos para intervir junto dos alunos, e progressivamente a sua frequência aumentou. A diversidade do feedback com o tempo também foi maior, existindo ainda o cuidado de completar e fechar o ciclo, observando a prestação do aluno e fornecendo nova informação após a prática.

A organização e estruturação das aulas foi outra aprendizagem que desenvolvi, a otimização dos recursos disponíveis e a rápida transição entre tarefas possibilitou um maior tempo de empenhamento motor.

No domínio da disciplina, desenvolveu-se técnicas e competências que permitiram um maior controlo sobre a turma, uma monitorização atenta e equilibrada e a definição de castigos justos e adequados revelaram-se essenciais para promover um clima positivo e transmitir à turma a importância das atividades realizadas. A postura mais rígida e inflexível numa parte inicial do ano ajudou também a garantir o respeito dos discentes.

Com o decorrer das aulas, foi também existindo uma maior capacidade para ajustar as aulas de acordo com os imprevistos (condições climatéricas), com a ineficácia das situações de aprendizagem e com as necessidades específicas dos alunos. Inicialmente existia dificuldade em afastar do plano de aula, capacidade que foi evoluindo com a experiência adquirida.

Relativamente à avaliação, consegui estabelecer critérios de êxito de acordo com o nível da turma, e definir objetivos e específicos para cada unidade didática. A recolha de dados para a avaliação, constituiu um desafio, desenvolvendo-se técnicas de observação e de monitorização de forma que a informação fosse a mais rigorosa e verdadeira possível.

O Estágio pedagógico possibilitou desenvolver competências também ao nível do trabalho em equipa, sobretudo em atividades desenvolvidas e organizadas pelo NE, como o Corta-mato escolar e a Oficina de Ideias de EF. O desenvolvimento de trabalhos em conjunto com os colegas estagiários criou uma dinâmica de troca e discussão de ideias muito enriquecedora, compreendendo que o trabalho em grupo é bastante importante no contexto escolar e que só com ajuda de todos os intervenientes é possível alcançar objetivos ambiciosos.

A participação em atividades desenvolvidas pelo Departamento de EF, permitiu também desenvolver competências como juiz e árbitro de certas modalidades, funções importante sobretudo no âmbito do Desporto Escolar. Atividades como os torneios internos de Voleibol, Basquetebol, Andebol e Futebol, ofereceram também uma ideia da população escolar e da forma como a EF é encarada por estes jovens que integram o ensino secundário.

Principais aprendizagens realizadas:

- Desenvolvi um espírito crítico e reflexivo relativamente às minhas capacidades e intervenções;
- Implementação de hábitos de autoformação, pesquisa e estudo de bibliografia especializada;
- Criação de planos de aula compreensíveis, de fácil consulta para observadores, incluindo fundamentação das tarefas e estilos de ensino aplicados;
- Capacidade em construir aulas com sequência lógica, com tempos de transição curtos e tempo de empenhamento motor aceitável e elevado
- Aplicação de um discurso claro, objetivo e assente num conjunto de ideias chave;
- Utilização de questionamento dirigido, de modo a tornar as aulas mais interativas e com maior participação dos alunos;
- Capacidade em definir e implementar regras junto dos alunos;
- Aumento da frequência e diversidade de *feedbacks*, e consequente fecho do seu ciclo;
- Rentabilização dos recursos e espaço disponíveis para a prática;
- Monitorização equilibrada, percorrendo todo o espaço e os diferentes grupos de trabalho com consistência;
- Aplicação de técnicas e habilidades pedagógicas de modo a conseguir aulas com clima positivo;
- Capacidade em efetuar ajustamentos quando necessário, afastando do plano previamente concebido;
- Definição de critérios de êxito, objetivos gerais e específicos adequados no momento de avaliação;
- Adquiridas competências ao nível do trabalho coletivo (NE), debate e discussão de ideias em conjunto e tomada de decisão considerando as perspetivas e opiniões dos pares;
- Tomada de consciência da importância do Desporto Escolar para a população jovem.

4.2 Dificuldades sentidas e formas de resolução

Era expectável que durante a realização do estágio fossem encontradas dificuldades e problemas, sobretudo nas primeiras semanas vista a pouca experiência prática como professor. Porém previamente à interação com os alunos, procurou-se prevenir a ocorrência destes problemas mas o pouco conhecimento da realidade escolar como docente fez com que alguns problemas surgissem logo desde do início dos trabalhos.

Como foi referido anteriormente, uma das primeiras e das principais dificuldades sentidas prendeu-se com a instrução. As instruções proferidas começaram por ser extensas e prolongadas, aspeto que prejudicou diretamente a condução da aula, a pouca objetividade do discurso levantava dúvidas na turma e não possibilitava a melhoria da sua performance, nem a correção dos erros observados. Com o decorrer do ano, foram adotadas estratégias para solucionar o problema, tais como a definição de ideia chave no discurso. Progressivamente a qualidade da instrução subiu e esta foi se revelando mais curta e objetiva favorecendo também o desenrolar das tarefas e a prestação dos alunos.

Outra dificuldade sentida desde nas primeiras aulas foi a qualidade e a frequência de *feedbacks* emitidos. Numa primeira fase a frequência de *feedbacks* não era a desejada e os *feedbacks* emitidos muitas das vezes não se revelavam efetivos. À imagem da instrução, houve a necessidade de refletir e procurar soluções práticas para o problema. Para aumentar a frequência de *feedback*, efetuou-se uma seleção de componentes críticas a observar durante a prática, facilitando assim a intervenção e garantindo também uma maior efetividade. No início também existia a dificuldade em fechar o ciclo de *feedback*, situação que com a experiência foi ultrapassada, existindo a preocupação de acompanhar a performance do aluno após a emissão de informação.

Em determinadas matérias, verificou-se a existência de algumas falhas de conhecimento, algo que tive de corrigir com estudo e aprofundamento dos conteúdos a ensinar. Este problema verificou-se sobretudo em modalidades em que a minha experiência prática era menor, caso da Ginástica de solo e do Atletismo. A pesquisa e estudo efetuado permitiu colmatar algumas insuficiências, contudo tenho consciência que o controlo dos conteúdos podia ter sido maior especificamente nestas unidades didáticas. Uma dificuldade para continuar a resolver no futuro.

Em determinadas aulas apresentaram-se alunos com pouca motivação, sobretudo os alunos com maiores dificuldades. Nesta perspetiva tornou-se uma dificuldade desafiante, promover tarefas estimulantes para estes alunos e assim aumentar a sua motivação. Numa primeira fase esta situação foi complicada, e em certos momentos acabava mesmo por prejudicar o normal funcionamento da aula. Uma das estratégias aplicadas para aumentar a motivação passou por a realização em maior número de tarefas com carácter lúdico e uma vertente competitiva. Sem descurar os conteúdos a abordar, as tarefas integraram por vezes um carácter lúdico que ajudou a melhorar a motivação e o clima da aula, e em outros momentos a realização de competições ajudou a anular a monotonia. Compreendeu-se ao longo das aulas, que a realização de tarefas analíticas por um largo período de tempo não é aconselhável, e acaba por prejudicar o clima da aula.

Um outro problema que surgiu no decorrer do estágio passou pela definição de objetivos adequados para os alunos, tendo em consideração que o nível de aptidão da turma era bastante heterogéneo. Com a experiência e com maior conhecimento sobre a capacidade dos alunos esta capacidade foi sendo adquirida, efetuando depois uma seleção de objetivos exequíveis para cada aluno ou grupo de alunos. As aulas inicialmente eram pouco individualizadas, porém tenho a ideia que nos últimos meses as aulas respeitavam mais as características de cada aluno e eram estruturadas mais de acordo com as capacidades e dificuldades de cada indivíduo.

Ao nível da monitorização creio que no 1º período também existiram algumas dificuldades em colocar-me corretamente no espaço de aula, tanto durante as tarefas como nos momentos de instrução. Esta dificuldade foi desaparecendo progressivamente, ao aplicar as estratégias aconselhadas pelo orientador consegui adotar um posicionamento que permitiu ter todos os alunos no campo de visão e desta forma também intervir com mais qualidade tanto a nível pedagógico como a nível disciplinar. Consequentemente a minha presença nas aulas foi-se tornando mais forte e marcante, conseguindo mesmo intervir, visual e auditivamente, em grupos de trabalhos que se encontravam mais distantes.

Por fim outro problema verificado está diretamente relacionado com a estrutura das aulas, a avaliação, e também com o género dos alunos. Ao proceder ao planeamento das aulas e à avaliação tentei que não existisse uma distinção entre géneros tão significativa que se transformasse em algum tipo de discriminação. A verdade é que em modalidades

como o Futebol e a Ginástica de solo, foi complicado não criar esta distinção. Em alguns momentos foi necessário proceder a uma divisão por géneros durante as aulas, situação que tentou ser evitada mas que foi inevitável. Os próprios alunos quando de forma autónoma formavam grupos de trabalho, optavam quase sempre por uma divisão entre géneros. Ao longo do ano letivo tentou existir um equilíbrio entre este tipo de divisões, quanto à avaliação procurou-se ser justo e coerente mas este tema será alvo de aprofundamento e irá procurar-se retirar algumas conclusões.

5. Conclusões

5.1 Impacto do Estágio na realidade Escolar

A Escola, especificamente a disciplina de Educação Física, deve exercer uma ação próxima dos alunos com o objetivo de promover hábitos desportivos e um estilo de vida saudável. Um dos flagelos mais graves da sociedade atual passa pelos elevados índices de sedentarismo e obesidade que se apresentam-na população jovem. Nesta perspectiva um dos objetivos enquanto NE passava por inculcar valores inerentes Desporto aos alunos na lecionação das aulas mas também no desenvolvimento de atividades.

No âmbito da unidade curricular de Projetos e Parcerias educativas, existiu a possibilidade de organizar uma atividade que proporcionou um forte impacto no meio escolar, o Corta-mato. Esta atividade contou com a participação de um número elevado de alunos, facto que permitiu concluir que muitos alunos da Escola gostam de realizar atividade física e sempre que possível tentam integrar competições desportivas ou outro tipo de eventos relacionados com Desporto.

Outras atividades foram desenvolvidas dentro do contexto escolar, torneios de diversas modalidades organizados pelo Departamento da disciplina, e nos quais participem ativamente. Nestes mesmos torneios desempenhei funções enquanto estagiário, tentando nestes momentos transmitir valores como o respeito e a lealdade inerentes fair-play.

Ao desempenhar o cargo de assessoria ao Coordenador de Desporto Escolar, existiu também a possibilidade de acompanhar os treinos de grupos/equipa constituídos pelos alunos da Escola, e inclusive acompanhá-los em competições externas, como o Corta-mato Distrital. Esta oportunidade possibilitou uma interação mais próxima, e também uma troca de experiências bastante interessante. Previamente à competição procurei ajudar os alunos, com a minha experiência como ex-atleta federado, tive a preocupação de alertar para a necessidade de um bom aquecimento e para a importância de manter calma e afastar nervosismo antes da competição. Desta forma tentei estabelecer um impacto positivo junto dos alunos representantes da Escola nesta competição.

Enquanto professor estagiário existiu a possibilidade de absorver conhecimentos de professores com elevada experiência, e muitos anos de serviço. Dentro das minhas

possibilidades tentei também transmitir junto dos restantes professores do Departamento, alguns conhecimentos e experiências que vivenciem ao longo da minha formação. Foi com agrado que verifiquei que tanto eu como os meus colegas estagiários fizemos parte de um grupo em que o clima positivo e de entreajuda reinava, existindo sempre a disponibilidade de qualquer das partes em ajudar o colega da área.

Espero que ao longo destes meses tanto em termos individuais, como em termos coletivos (NE), não tenha limitado a aprender e também tenha conseguido transmitir algo de novo não só aos alunos mas também aos restantes professores, visto que a aprendizagem é um processo contínuo acredito que estamos sempre a evoluir com as competências que cada individuo apresenta ou demonstra.

5.2 Prática pedagógica supervisionada

Segundo Formosinho (2002), supervisão pedagógica pode-se definir na formação inicial de professores como um processo em que um professor experiente orienta, em contexto escolar, um candidato a professor na sua aprendizagem experiencial do desempenho docente numa sala de aula e numa escola, apoia a sua iniciação ao exercício pleno da profissão docente e ao início do seu desenvolvimento profissional numa perspetiva de aprendizagem ao longo da vida e, no fim, certifica as aprendizagens obtidas, através da aprovação no estágio e consequente concessão da licença para ensinar.

A prática desenvolvida enquanto estagiário foi orientada e supervisionada pelo Orientador Pedagógico, este observou todas as aulas lecionadas e manteve-se presente em todas as atividades realizadas individualmente e em conjunto com o Núcleo de Estágio. As aulas foram também observadas pelos colegas estagiários e algumas também pelo Supervisor Pedagógico.

Relativamente à ação do Orientador Pedagógico, desde do primeiro momento mostrou-se disponível para esclarecer dúvidas e auxiliar a atividade dos estagiários. As reuniões do NE numa primeira fase seguiram uma lógica de transmissão de conhecimentos relativos à intervenção pedagógica, recordando alguns conceitos e habilidades pedagógicas que foram abordadas durante a formação anterior.

Numa fase posterior as reuniões em NE consistiam na discussão e reflexão das aulas lecionadas, existindo sempre uma troca de ideias e perspectiva saudável. O Orientador procurou inculcar algumas estratégias metodológicas, aconselhando atitudes e posturas que poderiam melhorar a nossa intervenção. Em nenhum momento estes conselhos foram impostos, existindo uma liberdade e um poder de decisão nos estagiários. Ao longo do estágio o Orientador preocupou-se também com a forma como nos exprimíamos oralmente, expressando a importância da utilização de terminologia específica da área e para a necessidade de criar rotinas ao nível do discurso.

No decorrer do ano foi também estimulada a capacidade de análise e reflexão do trabalho desenvolvido, existindo um maior espírito autocrítico que em grande parte deve-se à ação promovida pelo Orientador nas reuniões produzidas. O trabalho desenvolvido como NE também contou com o apoio do Orientador, sempre disponível para fornecer informação e conhecimentos que permitissem melhorar a nossa dinâmica de trabalho. De forma geral o clima estabelecido entre NE e Orientador permitiu encontrar soluções para os problemas encontrados, permitindo uma evolução progressiva das capacidades nos diversos domínios de intervenção, como a instrução, o clima, a gestão e a disciplina.

De forma mais pontual também o Orientador pedagógico da Faculdade entrevistou e acompanhou a nossa prática, tecendo comentários pertinentes e fundamentais para a correção de erros cometidos durante as aulas.

Entendo que a ação conjunta do Orientador da Escola e Orientador pedagógico da Faculdade revelou-se essencial para o aumento de conhecimentos e habilidades pedagógicas ao longo do ano letivo, permitindo uma evolução considerável nas capacidades demonstradas durante a prática pedagógica junto dos alunos.

5.3 Experiência pessoal e profissional

As expectativas iniciais relativamente ao Estágio pedagógico eram enormes e em certa medida existia a consciência da sua importância para a formação pessoal e profissional. O Estágio representou um momento único no processo de formação, e apesar desta consciência prévia da sua importância, a sua vivência verificou-se mais enriquecedora do que inicialmente esperado.

A execução de um duplo papel, de professor e aluno em simultâneo, constituiu numa primeira instância uma experiência algo confusa, dado que era uma situação completamente diferente das experienciadas anteriormente. Porém com o decorrer do ano esta dinâmica de aluno-professor foi sendo assimilada e muitas aprendizagens conseguidas e desenvolvidas.

Esta experiência como professor estagiário tornou-se bastante enriquecedora, muito devido à ação do Orientador pedagógico, e também dos colegas estagiários. O clima estabelecido em NE permitiu desenvolver competências e conhecimentos que anteriormente não detinha, competências diretamente relacionadas com a ação do professor, como o planeamento, a intervenção junto dos alunos e a avaliação das diferentes matérias.

Outro aspeto que revelou-se fundamental para a assimilação de novos conhecimentos, foi a capacidade em desenvolver uma pesquisa e um estudo autónomo de modo a colmatar algumas insuficiências, reforçando desta forma os conhecimentos adquiridos nos anos anteriores.

A inserção numa realidade escolar como docente desenvolveu além de competências pedagógicas também competências a nível pessoal, adquirindo uma maturidade emocional muito importante para a execução do papel de professor.

Termino o Estágio com a certeza que sou agora um indivíduo mais competente e preparado para desempenhar funções de grande responsabilidade não só em contexto escolar mas também em outros ambientes de carácter formal. Existindo ainda a plena consciência que existe margem para melhorar e que será importante manter no futuro um espírito crítico e de constante formação, procurando sempre conhecer novas ideias e perspetivas.

6. APROFUNDAMENTO DO TEMA - A INFLUÊNCIA DO GÉNERO DOS ALUNOS NA AVALIAÇÃO E INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA CONDUZIDA PELO PROFESSOR NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA

6.1 Fundamentação teórica

A Educação Física apresenta-se como uma disciplina curricular com características especiais e com particularidades específicas tanto ao nível da condução das aulas como na sua avaliação. Uma destas particularidades está diretamente relacionada com o género dos alunos, existindo uma diferença entre indivíduos do género masculino e feminino mais acentuada, muito relacionada com fatores históricos e culturais.

Género é entendido como a construção social que uma dada cultura estabelece ou elege em relação a homens e mulheres, Scott (1995). O sistema sexo-género configura a nossa forma e maneira de ser como mulheres ou homens, dando lugar ao desenvolvimento de papéis de género que, ultrapassando a esfera das diferenças biológicas de sexo, compreendem os comportamentos sociais, normas, valores, socialmente marcados como masculinos ou femininos (Trigueiros et al., 1999).

Em termos históricos o Desporto durante um largo período de tempo foi consagrado como um espaço masculino, até ao século XIX os espaços construídos para a prática desportiva eram pensados apenas e só para indivíduos do sexo masculino, estabelecendo uma clara discriminação. Existindo antigamente também um programa de EF especificamente dirigido a raparigas, e um outro dirigido para rapazes constituído por atividades ditas masculinas.

Com o decorrer dos anos o género feminino foi progressivamente adquirindo oportunidades de prática semelhante aos indivíduos do género masculino, estabelecendo-se no entanto uma natural diferenciação entre práticas femininas e masculinas. Às diferentes modalidades desportivas começou então a definir-se uma conotação referente ao género, o caso específico do Futebol, associado ao sexo masculino e também o caso da Ginástica, este associado ao sexo feminino.

Estas distinções foram naturalmente transferidas do campo desportivo e competitivo para a EF escolar, a escola tradicional promovia práticas diferenciadas para alunos e alunas, acentuando o distanciamento entre géneros na criação de hábitos desportivos e no que à disciplina diz respeito.

Porém esta ideia da existência de práticas femininas e masculinas foi sendo criticada e desaparecendo da realidade escolar, surgindo neste seguimento conceitos e métodos como a equidade na educação e a coeducação.

Lock, Minarik e Omata (1999), afirmam que quando se fala de equidade em educação, pretende-se dizer claramente que uma regra, uma rotina, um conteúdo ou um método pode não servir as necessidades de todos os alunos e de todas as alunas e que uns/umas, apenas porque pertencem a um determinado sexo, classe social, religião, ou clube desportivo, não têm mais direitos do que outros/as.

A coeducação em Portugal, na disciplina de Educação Física, surgiu mais tarde comparativamente com outras disciplinas curriculares. Segundo Vertinsky (1983), para este adiamento contribuiu a crença que a EF possui propósitos sociais bem definidos e díspares em função do sexo, ou seja, de que rapazes e raparigas possuem de forma antagónica, diferentes necessidades, interesses, conhecimentos e capacidades no desporto e na Educação Física. Resta esclarecer que por aulas coeducativas entende-se aulas em que alunos e alunas tendem a estar juntos na realização de atividades ou tarefas propostas.

Nesta perspetiva gradualmente existiu um esforço por parte dos docentes de EF em desconstruir estereótipos sexuais e em viabilizar conteúdos para ambos os sexos, de forma igualitária. A uniformização de programas e conteúdos procurou integrar todos os alunos, eliminando a possibilidade de qualquer tipo de discriminação, porém estas medidas na sua plenitude não resolvem por completo o problema inerente aos géneros dos alunos na disciplina de EF.

Diversos estudos desenvolvidos recentemente apontam para uma discriminação inconsciente por parte dos professores de EF, na forma de interagir com alunos e alunas, apresentando uma atitude diferente de acordo com o género dos discentes. Esta discriminação acaba por traduzir raízes culturais dos docentes que mesmo procurando desenvolver uma aula sem este tipo de distinções, acaba por naturalmente tomar decisões pedagógicas de acordo com o género dos alunos.

O processo de avaliação em EF é outra área da prática do docente em que muitos fatores se levantam relativamente ao género dos alunos, existindo também aqui uma criação de expectativas que poderá condicionar o processo.

Verificando que esta temática é em termos pedagógicos uma das mais complexas para o professor de EF, parece pertinente aprofundar este tema na realidade encontrada ao longo do Estágio pedagógico.

6.2 Justificação da temática

Os trabalhos desenvolvidos no âmbito do Estágio pedagógico proporcionaram uma nova experiência enquanto docente, existindo contudo uma experiência enquanto discente que permitiu criar expectativas relativamente ao comportamento dos alunos. A integração numa Escola secundária fazia prever que os alunos a lecionar possuíam um grau de maturidade elevado e que determinados problemas mais comuns em ciclos de ensino inferiores não fossem encontrados.

É comum verificar-se em crianças do ensino primário e 2º ciclo a tendência em dividir-se em grupos homogéneos quanto ao género, contudo esta tendência progressivamente vai diminuindo, contribuindo muito para esta modificação de comportamento a intervenção do professor nas suas aulas.

Thorne (1993) afirma que a presença de adultos entre crianças pode diminuir a separação de género, pois, ao incentivarem a prática conjunta de rapazes e raparigas, os comentários pejorativos provenientes dessa interação são minimizados.

O papel do professor nesta área revela-se complexo, existindo um conjunto de decisões a tomar no dia-a-dia que ajudem a fomentar a prática conjunta dos alunos, promovendo um clima positivo e sem a ocorrência de comportamentos inapropriados. A existência conjunta de alunos do género masculino e feminino no mesmo espaço nem sempre é pacífica, desde muito cedo verifica-se a propensão de rapazes e raparigas em dividirem-se e ocuparem espaços diferentes. Este aspeto é visível nos espaços de recreio das escolas, normalmente os rapazes mais velhos acabam por “expulsar” os mais novos e também as raparigas, ocupando assim a maioria do espaço disponível.

Ao constatar-se que nas primeiras aulas lecionadas alguns destes comportamentos se sucediam, tornou-se interessante verificar quais as razões que

poderiam conduzir a tal e também quais as decisões ao nível da intervenção pedagógica poderiam alterar esta situação.

A condução das aulas deve ser orientada para a aprendizagem dos conteúdos num clima positivo e estimulante para os alunos, esta qualidade de intervenção pedagógica para ser atingida exige tomadas de decisões que promovam uma aula em que as oportunidades de aprendizagem sejam iguais para todos os alunos, existindo um tratamento igualitário, sem qualquer tipo de discriminação na interação professor/aluno.

Esta equidade não deverá resumir-se apenas à condução das aulas mas também no desenvolvimento e aplicação do processo de avaliação. A EF como disciplina curricular que é, obriga ao planeamento e à realização de um processo de avaliação, para assegurar a qualidades dos seus programas (Matanin & Tannehill, 1994).

A avaliação em EF de certa forma também um dilema para muitos docentes no que concerne à variável género, sobretudo na definição de critérios e referenciais que não promovam uma distinção injusta e pouco coerente entre alunos e alunas.

Considerando a importância que a variável género representa para as aulas de EF e os comportamentos observados pelos alunos da turma, torna-se pertinente averiguar e refletir sobre a sua influência no modo e modelo utilizado para conduzir as aulas, bem como na definição de critérios e implementação do processo de avaliação.

6.3 Problema em análise

A integração de alunos do género masculino e feminino no mesmo espaço de aula ajuda a promover um ambiente equitativo, solidário, e socialmente enriquecedor para todos os intervenientes.

No entanto a diferença entre géneros não deve ser ignorada, deve pelo contrário ser valorizada, estabelecendo uma igualdade de oportunidades, com recursos iguais para todas as atividades, possibilitando um trabalho partilhado e saudável.

São por estes valores que o professor deve se orientar de modo a não efetuar um tratamento diferenciado, uma preferência ou um juízo de valor em função do género do discente que acabe por prejudicar o funcionamento aula.

A equidade entre géneros na EF torna-se ainda mais problemática quando falamos no processo de avaliação e a forma como este é conduzido e percecionado de forma tão diferente por instituições escolares e professores em particular. A EF constitui-se como uma disciplina curricular em que de forma geral os alunos do sexo masculino obtêm mais sucesso, mas até que ponto isso traduz a real competência motora dos alunos. Até que ponto a primazia dos docentes por matérias mais próximas da cultura masculina, não interfere na atribuição de classificações, e fatores como a experiência desportiva e a definição de critérios mensuráveis também contribui para a existência de uma discrepância por vezes muito acentuada.

Todas estas variáveis podem influenciar diretamente ou indiretamente o ação pedagógica do professor, considerando-me um professor como pouca experiência, este aspeto revelou-se naturalmente uma das minhas principais preocupações e também um dos alvos de estudo e reflexão ao longo de todo o ano letivo.

6.4 Objetivos

No aprofundamento desta temática pretende-se atingir um conjunto de objetivos que representam essencialmente a temática dos géneros dos alunos nas aulas lecionadas e sujeitas a um processo avaliativo:

- Verificar e analisar as decisões pedagógicas efetuadas ao longo do Estágio Pedagógico, tendo em consideração o género dos alunos
- Analisar comportamento da turma em unidades didáticas habitualmente associadas a um determinado género
- Averiguar e analisar os resultados do processo avaliativo, comparando as classificações obtidas pelos diferentes géneros
- Estabelecer considerações específicas para cada unidade didática, verificando a existência ou não de discrepâncias ao nível da avaliação

6.5 Observações

As expectativas criadas previamente ao início dos trabalhos no âmbito do Estágio, não integravam ou perspetivavam qualquer dificuldade relacionado com o género dos alunos. A turma à qual fiquei responsável e encarregue de lecionar aulas

apresentava uma distribuição equilibrada quanto ao género, existindo treze alunas do sexo feminino e doze alunos do sexo masculino.

Como foi referido anteriormente, o facto de se tratar de uma turma pertencente ao ensino secundário (10º ano) não seria de esperar que adolescentes com uma média de idades a rondar quase os dezasseis anos apresentassem comportamentos diferenciadores e significativos quanto ao seu género. Foi nesta perspetiva com grande surpresa que na condução das primeiras aulas verificou-se uma natural divisão por género em algumas tarefas.

Numa tarefa tão simples e redutora como corrida contínua, a turma apresentou um comportamento curioso, ao adotar uma organização que consistia na formação de dois grupos, sendo cada grupo homogéneo quanto ao género. Este dado e a sua repetida frequência fez levantar algumas questões quanto às razões para tal suceder e em certa medida qual a responsabilidade do professor por tal acontecimento e que estratégias seriam as mais eficazes para prevenir a sua ocorrência novamente.

A primeira unidade didática lecionada no ano letivo foi a modalidade de Futebol, facto que não deixa de ser importante pois é conhecida a conotação que aproxima esta matéria aos discentes do sexo masculino. Com as observações feitas ao longo das aulas, a verdade é que em determinada fase optou-se por efetuar uma divisão por géneros nesta unidade didática. A pouca motivação e intensidade desenvolvida nas aulas por grupos de trabalho mistos, levou a tomar esta decisão que em nenhuma outra matéria foi ponderada ou posta em causa.

Durante a minha intervenção pedagógica existiram ainda outros momentos em que foi necessário efetuar ajustamentos tendo em consideração o género dos alunos. Com os dados recolhidos na avaliação diagnóstica procedeu-se a uma divisão da turma por grupos de nível, contudo em determinados momentos, sobretudo na unidade didática de Futebol, foram introduzidas condicionantes que permitissem a integração de alunas do género feminino na aula. Não considerando esta estratégia como discriminatória, pois considerou em primeira instância o nível de aptidão e não o género, a verdade é que tal sucedeu e aos olhos dos discentes pode ser entendida de outra forma e interpretada com outro significado.

A observação realizada ao longo das diversas aulas lecionadas permitiu também identificar um padrão de comportamentos específico para alunos e alunas, os alunos de

forma geral interagem mais com o professor e são mais participativos enquanto as alunas revelam-se menos participativas e intervêm apenas quando questionadas. Existindo contudo exceções, e alterações neste padrão de comportamento de acordo com a unidade didática.

Estas observações e situações experienciadas representam a essência da realidade observada na turma, no que ao género dos alunos diz respeito.

6.6 Resultados do processo de avaliação

No ano letivo foram abordadas cinco unidades didáticas, duas referentes a jogos desportivos coletivos (Futebol e Voleibol), duas das restantes definem-se como modalidades individuais, Atletismo e Ginástica de solo, enquanto o Badminton caracteriza-se sobretudo como Desporto individual, existindo espaço para a variante de pares.

Os 12 alunos do sexo masculino que constituem a turma apresentaram uma melhor classificação média na unidade didática de Futebol (15,66 valores), enquanto a pior classificação média surgiu na matéria de Ginástica de solo (13,70 valores).

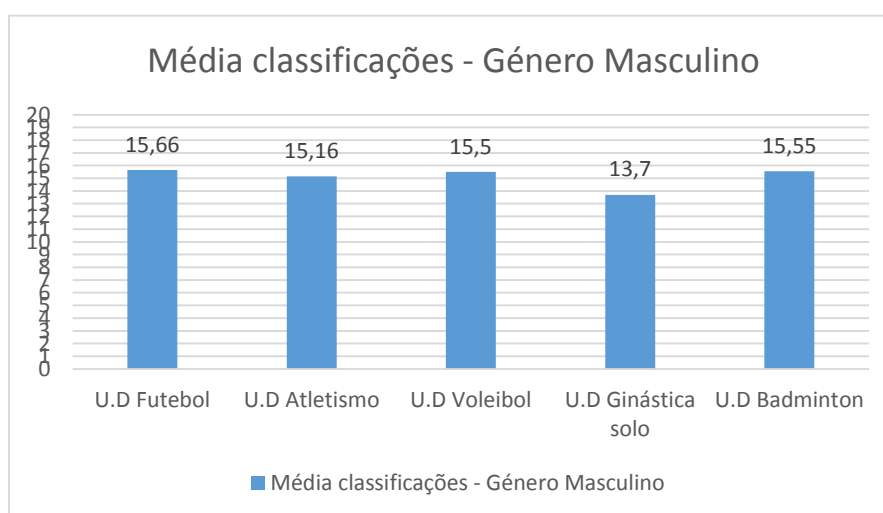


Gráfico 1: Média classificações – Género Masculino

Nota: Nas unidades didáticas de Ginástica de solo e Badminton foram considerados apenas 11 alunos, dado que um aluno apresentou-se sob atestado médico.

As 13 alunas do sexo feminino que constituem a turma apresentaram uma melhor classificação média na unidade didática de Badminton (13,54 valores), enquanto a pior classificação média surgiu na matéria de Futebol (11,77 valores).

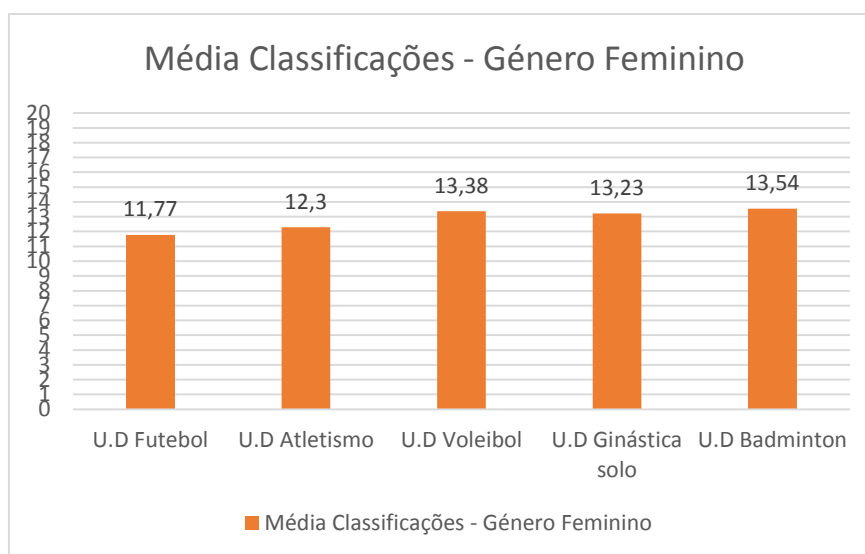


Gráfico 2: Média Classificações – Género Feminino

O gráfico abaixo apresenta o confronto entre as classificações médias obtidas pelos alunos e alunas da turma. Em todas as unidades didáticas verifica-se uma classificação média superior por parte dos alunos do género masculino.

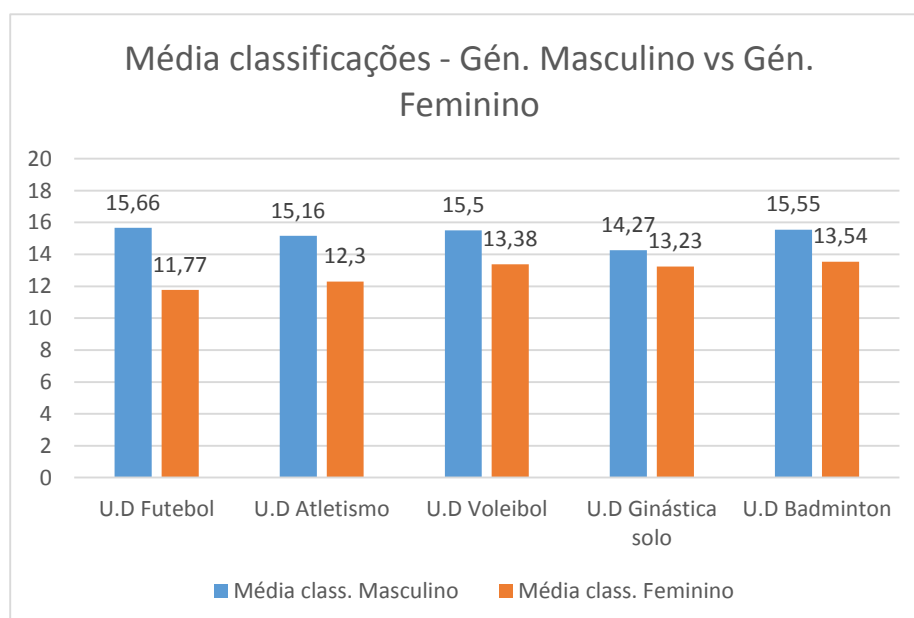


Gráfico 3: Média Classificações – Gén. Masculino vs Gén. Feminino

De modo a verificar qual a unidade didática em que a discrepância entre as classificações foi mais acentuada, procedeu-se à diferença entre as médias de cada um dos grupos de género.

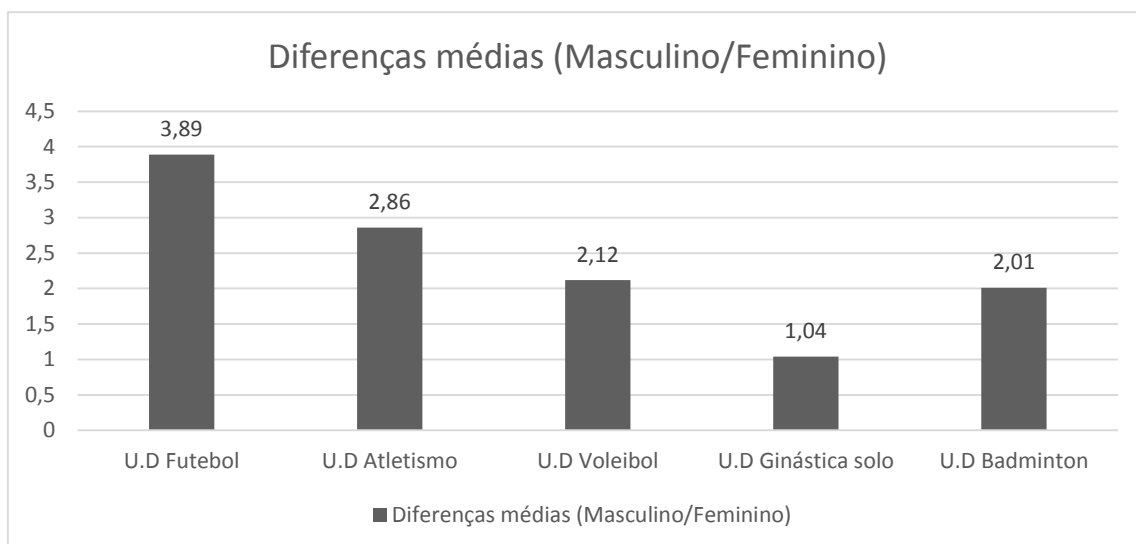


Gráfico 4: Diferenças entre médias (Masculino/Feminino)

Nos dados recolhidos regista-se uma maior discrepância entre as classificações médias dos dois grupos de género, na unidade didática de Futebol (3,89 valores). A menor diferença é averbada na unidade didática de Ginástica de solo (1,04 valores), existindo sempre uma supremacia do género masculino.

Estes resultados de certo modo não surpreendem, visto que literatura especializada aponta para esta mesma tendência por parte dos docentes, a classificação normalmente favorece os alunos, resta perceber quais as razões para tal suceder.

Especial referência para duas unidades didáticas, as que se situam em polos opostos, a modalidade de Futebol e Ginástica de solo. Representam dois casos particulares em que se verifica por um lado maior discrepância ao nível da avaliação, e por outro um maior equilíbrio entre as classificações obtidas.

Aspeto que segue uma linha de pensamento que defende a existência de práticas mais direcionadas para o sexo masculino e outras mais propícias para o sexo feminino.

Todos estes dados devem em seguida ser alvos de reflexão, procurando encontrar justificações e ações a nível pedagógico que conduziram os alunos a apresentar determinados comportamentos durante as aulas e também a obter estas classificações nas diferentes unidades didáticas.

6.7 Reflexão

As observações efetuadas nas primeiras aulas do 1º período permitiram identificar uma divisão por géneros na turma, uma divisão espontânea e que nesta perspetiva deve ser alvo de reflexão e análise. Como já foi referido, ao encontrar uma turma do ensino secundário não era expectável que tal sucedesse mas a partir do momento que este comportamento ocorreu, tornou-se um problema e alvo de intervenção pedagógica.

Uma das razões que pode justificar esta divisão espontânea é o facto da turma não se conhecer previamente. Os alunos na sua maioria realizaram uma transição entre ciclos de ensino, enfrentando uma nova realidade escolar e também um novo contexto social que obriga os discentes a adotar atitudes que têm como objetivo a integração na Escola e junto dos seus colegas.

A mudança de contexto social gera, nos atores, um sentimento de “começar de novo”, implicando um processo de rutura com uma ordem estabelecida, com efeitos de desestruturação identitária e social e abertura de um campo de possibilidades para o desenvolvimento de novas identidades e relações, Abrantes (2005).

Nesta perspetiva compreende-se que os alunos apresentem uma postura de refúgio junto dos colegas do mesmo género, procurando ganhar referências sociais e comportamentais, obtendo confiança para enfrentar uma nova realidade.

Confrontado com esta divisão, é da responsabilidade do professor intervir e garantir a diminuição de separação entre géneros, promovendo tarefas em que o espaço é ocupado de modo equilibrado pelos dois géneros, com tratamento igualitário e estimulante para todos. Foram estabelecidas estratégias neste sentido, procurou-se desenvolver tarefas em que todos os alunos participavam, existindo a formação de grupos mistos que permitiram a interação entre discentes de género diferente.

Contudo a lecionação da unidade didática de Futebol no início do ano letivo não ajudou a cimentar este espírito compartilhado, a lecionação das aulas de Futebol

constituíram um desafio visto que a procura em diminuir esta divisão e o desenvolvimento de aprendizagens não se ajustavam. Em algumas aulas existiu mesmo a necessidade em dividir a turma em grupos homogéneos quanto ao género, mas esta mesma divisão considerou o nível de aptidão dos alunos e não o seu género.

O facto de o Futebol ser a única unidade didática em que tal divisão foi feita, pode ser explicada também com os dados recolhidos no processo de avaliação. A maior discrepância entre classificações verifica-se nesta matéria, representando assim não uma diferença de género mas sim uma diferença no que diz respeito à aptidão e competência motora dos alunos.

Entende-se por outro lado que os dados podem ser alvos de uma segunda interpretação, na qual consolida-se a ideia que o docente de forma inconsciente procede a uma discriminação por géneros.

Botelho Gomes, Silva e Queirós (2000), referem que a linguagem que o/a professor/a utiliza, as expectativas que cria em relação a desempenhos, rendimentos e comportamentos dos seus alunos e alunas, a forma como organiza espaços e utiliza materiais podem, mesmo de forma inconsciente, veicular mensagens implícitas de discriminação quanto ao género

Em outros momentos das aulas da u.d de Futebol, foram também introduzidas condicionantes com o intuito de integrar alunas do género feminino na aula e em situações de jogo especificamente. Mais uma vez esta medida pode ser entendida como o reforçar da “debilidade” feminina, ou por outro lado como uma estratégia de ensino que visa integrar os alunos com menor aptidão na tarefa, e desta forma promover a aprendizagem dos conteúdos.

Na verdade a u.d de Futebol torna-se a mais ambígua nesta temática, pois as raízes culturais aproximam a modalidade do sexo masculino, sendo difícil não estabelecer uma distinção em termos pedagógicos entre os géneros dos alunos.

Com o decorrer do ano letivo as estratégias implementadas, bem como a maior afinidade entre discentes permitiu eliminar estes comportamentos divisórios, os alunos abandonaram progressivamente a organização por géneros, e quando oferecida autonomia para formar grupos mistos, a turma rapidamente se organizava sem qualquer tipo de problema.

No que diz respeito à avaliação, os resultados obtidos provam a tendência presente na disciplina de EF, os alunos obtêm de forma geral melhores classificações.

As classificações de alunas e alunos na EF são distintas, e quase sempre favorecendo os alunos, com estes a obterem classificações superiores às suas colegas (Lentillon, 2005).

No caso específico desta turma, os rapazes apresentaram melhor classificação média em todas as unidades didáticas, existindo diferenças mais acentuadas em determinadas matérias, como foi constatado anteriormente.

Lentillon e Cogérino (2005) mencionam que “na disciplina de EF as classificações dos alunos são em média superior às das alunas” (como citado em Gomes, 2007).

Apresentando-se esta mesma realidade na turma, torna-se importante refletir sobre as razões que desencadeiam esta discrepância.

Algumas questões organizacionais e inerentes ao processo de avaliação podem desencadear esta diferença. A definição de referenciais cronometrados e mensuráveis, não tendo em conta as diferenças biológicas entre alunas e alunos, podem despontar esta diferença, situação que não se verificou neste caso em particular. Acredita-se que se tal sucedesse a discrepância entre as classificações seria ainda maior.

Os critérios de avaliação definidos no meu entender não proporcionaram esta diferença entre as classificações, os referenciais utilizados centram-se em aspetos técnicos e na competência motora dos alunos, não existindo qualquer tipo de competição ou confronto de registos quantitativos obtidos durante as aulas.

Uma outra razão que poderá conduzir a esta situação, prende-se com as expectativas do docente. Segundo Vertinsky (1992), “a avaliação também difere quanto ao género, sendo distintas as expectativas ao avaliar o domínio motor de alunas e alunos, sendo frequente as alunas não receberem o encorajamento e assistência necessários para tingirem elevados níveis de desempenho” (como citado em Gomes, 2007).

Os professores ao acreditarem que os alunos do género masculino têm mais probabilidade em evoluir e em desenvolver novos conteúdos, acabam por prejudicar as

alunas, visto que estas não recebem a mesma atenção e não são proporcionadas as mesmas condições para que estas melhorem as suas prestações.

Analisando o trabalho desenvolvido durante o Estágio, entendo que em nenhum momento procedi a estes juízos de valor, acreditando sempre que as estratégias desenvolvidas poderiam desencadear uma melhoria na prestação dos alunos, sejam estes do género feminino ou masculino.

Outro fator que poderá ter influenciado os resultados foi o género do docente, contudo estudos indicam que a masculinização da equipa pedagógica não é um fator que influencie a discrepância entre as classificações dos alunos e alunas. Como parte fundamental deste possível fator influente, creio que este não exerceu qualquer influência, existindo durante o Estágio de não proceder qualquer tipo de discriminação.

Considerando que estes tipos discriminações foram evitadas e anuladas, a classificação média superior dos alunos pode ser explicada e entendida pela maior experiência desportiva por parte destes alunos. Muitas das vezes a EF escolar representa o único momento de contacto com Desporto vivenciado por jovens do sexo feminino, este aspeto levanta questões culturais visto que esta característica apresentada pela nossa sociedade acentua de certa forma esta discrepância de rendimento na disciplina de EF.

Relativamente às classificações obtidas em cada unidade didática, constata-se que os alunos do género masculino apresentam melhor classificação média na u.d de Futebol, e pior classificação média na u.d de Ginástica de solo. Estes resultados vão ao encontro dos estereótipos estabelecidos pela sociedade, em que existem uma práticas mais direcionadas para o sexo masculino, e outras menos.

As classificações do género feminino ilustram também um maior afastamento pela modalidade de Futebol, pior classificação média, e a maior aproximação à Ginástica, matéria em que se verificou menor diferença entre os géneros. Importante salientar o muito melhor rendimento do sexo feminino no desporto coletivo de Voleibol e no Badminton, em comparação com o Futebol. Reforçando a ideia que as raparigas sentem-se mais confortáveis em atividades que não proporcionem o confronto físico e a violência, características estas também mais associadas ao sexo masculino.

6.8 Conclusão

A temática género nas aulas de Educação Física revela-se bastante complexa e em determinados momentos algo contraditória e ambígua no que diz respeito à avaliação e à lecionação de determinadas matérias. Constata-se a existência de um esforço por parte dos docentes e programas em uniformizar os conteúdos e em criar e definir critérios ajustados, contudo situações discriminatórias continuam a suceder e a avaliação continua a valorizar sobretudo o rendimento do sexo masculino.

Questões culturais e sociais mais profundas estão na origem destas diferenças, situação que o professor de EF deve procurar ultrapassar aplicando estratégias que promovam a interação entre alunos e alunas, uma igualdade de oportunidades, num ambiente positivo e motivador para todos, não ignorando as suas diferenças mas valorizando-as. Ao orientar os esforços para este tipo de aulas, em que os diferentes géneros partilham constantemente os mesmos espaços, entendo que se cainha para a obtenção de aulas mais rentáveis e produtivas em termos de aprendizagem.

Noutra perspetiva a denominação de uma atitude como discriminatórias por parte de um professor podem ser mal interpretada, algumas decisões que tomei tiveram em conta o nível de aptidão dos alunos mas noutra perspetiva podia representar uma divisão por géneros e uma medida discriminatória.

Os estereótipos criados e a conotação atribuída a determinadas práticas, acaba por condicionar a prestação dos alunos em EF, verificando-se uma maior ou menor discrepância nas classificações de acordo com as diferentes unidades didáticas. Os casos mais evidentes são o Futebol e a Ginástica, existindo um rendimento similar na Ginástica, prática associada ao sexo feminino e uma discrepância considerável entre alunos e alunas no Futebol, atividade habitualmente associada ao sexo masculino.

Apesar de muitos fatores serem considerados como possíveis catalisadores para esta diferença nas classificações, não é possível chegar a uma conclusão clara. Concluiu-se que a diferença existe sobretudo devido a questões sociais e culturais enraizadas na sociedade, podendo o professor exercer um papel fundamental para diminuir esta divisão existente entre géneros nas aulas de EF.

Durante o Estágio fica-se com a consciência que foram realizados esforços para que as aulas respeitassem as características de cada aluno, procurando ao mesmo tempo proporcionar uma igualdade de oportunidades de aprendizagem e um tratamento homogéneo e consistente para toda a turma, não considerando e alterando as decisões consoante o género do aluno.

Esta consiste numa perspetiva pessoal das intervenções pedagógicas realizadas, porém é possível que inconscientemente em alguns momentos tal não tenha sucedido ou em outros momentos tal não tenha aparentado ser a realidade.

7. Referências Bibliográficas

- Abrantes, P. (2005). As Transições entre Ciclos de Ensino: Entre problema social e objeto sociológico; Centro de Investigação e Estudos de Sociologia (CIES/ISCTE)
- Bento, J. O. (1998). Planeamento e Avaliação em Educação Física. Livros Horizonte.
- Bloom, B.S., Hastings, J.T., Madaus, G.F. (1975) Evaluación del aprendizaje. Buenos Aires: Troquel.
- Bloom, B., Hastings e Madaus (1971). Handbook on Formative and Sumative Evaluation of Student Learning. New York: McGraw-Hill Book Company.
- Botelho Gomes, P.; Silva, P.; Queirós, P (2000). Equidade na Educação. Educação Física e Desporto na Escola. Faculdade da Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade do Porto.
- Carvalho, J. (1998). Comportamentos desviantes. In Campos, P. Psicologia de Desenvolvimento de Jovens. Universidade Aberta.
- Cortesão, L (2002). Formas de ensinar, formas de avaliar: breve análise de práticas correntes de avaliação. Faculdade de Psicologia e Ciências de Educação da Universidade do Porto.
- Decreto-Lei nº 240/2001, de 30 de Agosto de 2001
- Documentos de apoio à unidade curricular de Didáctica da Educação Física e do Desporto Escolar, da Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física
- Formosinho, J. (2002). A Supervisão Pedagógica da Formação inicial de Professores no âmbito de uma comunidade de prática, Instituto de Estudos da Criança da Universidade do Minho.
- Gomes, A. (2007). Avaliação e Género na Educação Física – perspectiva de docentes e discentes do ensino secundário. Porto.
- Haydt, R. (1997). Avaliação do processo ensino-aprendizagem. São Paulo. Atica.

- Lock, R.; Minarik, L.; Omata, J. (1999). Gender and the problem of diversity: Action research in physical education. *Quest*, 51, 393-407.
- Marteniuk, R. G. (1986) Information Processes in Movement Learning: Capacity and Structural Interference Effects. *Journal of Motor Behavior*. v. 18, n. 1, p.55-75.
- McKean,R. (1965). *Princípio e Métodos en la Educación Secundaria*. Troquel.
- McGown, C. (1991) O ensino da técnica desportiva. *Treino Desportivo*. II série, n. 22, p. 15-22, dez.
- Menegolla, M; Sant'anna I. (2001) *Por que planejar? Como planejar?* 10ª Ed. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Miras, M., Sole, I. *A Evolução da Aprendizagem e a Evolução do Processo de Ensino e Aprendizagem*;Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.
- Monalize Rigon dos Santos; Simone Varela. (2007) *A Avaliação como um instrumento diagnóstico da construção do conhecimento nas series iniciais do ensino fundamental*. *Revista Eletrônica de Educação*.
- Schmidt, R. A. (1993). *Aprendizagem e Performance Motora: dos princípios à prática*. Tradução Flávia da Cunha Bastos; Olívia Cristina Ferreira Ribeiro. São Paulo: Movimento, Cap. 19, p. 227-259:
- Scott, J. (1988). Deconstructing equality versus difference: Or the uses of post structuralist theory for feminism”. *Feminist Studies*, v. 14 no 1, pp. 33-49.
- Serpa, M. (1997). *Avaliação formativa: lugar de exclusividade para assegurar a qualidade do ensino?* In A. Estrela, R. Fernandes, F. A. Costa, I. Narciso & O. Valério (Eds.) *Contributos da investigação científica para a qualidade do ensino* (Vol. 1, 193-210). Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.
- Siedentop, D. (1998). *Aprender a Enseñar la Educación Física* (N/H, Trans.). Barcelona: INDE Publicaciones.
- Siedentop,D. (1983). *Developing Teaching Skills in Physical Education*. Mayfield Publishing Company, Montrain.

- Piletti, C. (2001) Didática geral. 23ª ed. São Paulo: Editora Ática.
- Pimenta, S. (1995). O Estágio na formação de professores: unidade teoria e prática? 2ª ed. São Paulo, Cortez.
- Thorne, B. (1993). Gender play: Girls and boys in school. New Jersey: Rutgers University Press, 237pp.
- Trigueros, T.; Trigueros, C.; Martínez, R. Cepeda, M.; Colmenares, C.; Monge, A.; Álvarez, L. (1999). Identidade e género na prática educativa. Lisboa.
- Vertinsky, Patricia (1992). Reclaiming Space Revisioning the Body: The Quest for Gender Sensitive Physical Education.

