

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



João Paulo Rodrigues Pereira

**RELATÓRIO DE ESTÁGIO PEDAGÓGICO DESENVOLVIDO NA ESCOLA  
SECUNDÁRIA JOSÉ FALCÃO JUNTO DA TURMA DO 10º2 NO ANO  
LETIVO DE 2012/ 2013**

**COIMBRA**

**2013**

**João Paulo Rodrigues Pereira [2008021173]**

**RELATÓRIO DE ESTÁGIO PEDAGÓGICO DESENVOLVIDO NA ESCOLA  
SECUNDÁRIA JOSÉ FALCÃO JUNTO DA TURMA DO 10º2 NO ANO  
LETIVO DE 2012/ 2013**

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

**Orientador FCDEF-UC: Professor  
Doutor Carlos Gonçalves**

**COIMBRA**

**2013**

**Esta obra deve ser citada como:**

Pereira, João. (2013). *Relatório Final de Estágio*. Relatório de Estágio de Mestrado em Ensino de Educação Física nos ensinos Básico e Secundário, Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra, Coimbra, Portugal.

*João Paulo Rodrigues Pereira, aluno nº 2008021173 do MEEFEBS da FCDEF-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).*

27 de Maio de 2013

## **AGRADECIMENTOS**

**Como não poderia deixar de ser, gostaria de aproveitar esta oportunidade para agradecer a todos os que me ajudaram a conseguir concretizar este trabalho. Por isso, agradeço muito sinceramente a todos aqueles que ao longo de todo este percurso me motivaram, apoiaram e ajudaram, na realização deste trabalho, particularmente:**

**Ao Prof. Paulo Francisco pela sua permanente disponibilidade e paciência, pelos seus ensinamentos e sugestões.**

**Ao Prof. Doutor Carlos Gonçalves pela disponibilidade prestada sempre que necessária.**

**Aos meus colegas de estágio, Miguel Serina, Margarida Morão e Miguel Gonçalves pelo trabalho desenvolvido e pelos bons momentos que me proporcionaram.**

**Aos meus pais e irmã, por todo o apoio e imprescindível incentivo que me prestaram.**

**A todos os meus amigos pelo apoio e pelos momentos excepcionais que me proporcionam.**

**Á Beatriz pela paciência e motivação.**

**A todos os outros que directa ou indirectamente me ajudaram a chegar aqui.**

**A todos,  
MUITO OBRIGADO.**

## RESUMO

O Estágio Pedagógico caracteriza-se por um período de formação curricular onde é permitido ao professor estagiário, de uma forma orientada, exercer e cumprir com todas as funções inerentes ao cargo docente.

O meu Estágio Pedagógico, realizado na Escola Secundária José Falcão, constituiu a componente prática da aplicação dos saberes adquiridos durante a formação inicial através do desenvolvimento da acção docente nas atividades letivas do 10º2.

Como tal, este momento da formação do professor caracteriza-se por um período de aprendizagem mútua do aluno e do professor estagiário.

O Relatório Final de Estágio pretende assim englobar toda a descrição e reflexão sobre as actividades desenvolvidas e aprendizagens realizadas durante o estágio pedagógico, face às expectativas iniciais.

Este relatório descreve o estabelecimento de objectivos iniciais de formação, a planificação do trabalho desenvolvido, a definição de estratégias e a avaliação de todo o processo, que respeitaram uma estrutura metodológica que visou, não só, a formação profissional, como também, o sucesso na condução do processo de ensino-aprendizagem e sobretudo, a promoção do sucesso na aprendizagem dos alunos, através do alcance dos objectivos propostos para o desenvolvimento das suas capacidades.

**Palavras-Chave:** Estágio Pedagógico. Professor. Alunos. Processo ensino-aprendizagem. Intervenção Pedagógica. Planeamento. Realização. Avaliação.

## ABSTRACT

The pedagogic internship is characterized by a period of curricular training where the trainee teacher is allowed, in a guided way, to carry out with all the duties that must be performed by a professional educator.

My pedagogic internship, which took place in José Falcão Secondary School, was the practical application of the knowledge gained throughout the initial training as I was able to develop all the main pedagogical skills in the teaching activities of 10<sup>o</sup>2's class.

Thus, this moment in a teacher's training is marked by a period of mutual learning between the student and the trainee teacher.

The final internship report aims, therefore, to include the description and critical analysis of the activities developed throughout the year as well as of the knowledge acquired during the pedagogic internship, in a constant comparison with the initial expectations.

This report describes the establishment of the initial learning goals, the sessions' planning, the formulation of strategies and the evaluation of the whole process, which followed a methodological structure that intended not only to enhance the professional development but also to achieve the learning process' success and above all the promotion of students' success through the fulfillment of the goals set for the development of their capacities.

**Keywords:** Pedagogic Internship. Teacher. Students. Teaching-Learning Process. Pedagogic Intervention. Planning. Implementation. Evaluation.

## LISTA DE FIGURAS

Quadro 1 - Fragilidades e estratégias de Superação

Quadro 2 - Matérias em função dos espaços existentes

Quadro 3 - Ponderação nos Diferentes Domínios

Quadro 4 - Ponderação nos Diferentes Domínios para alunos com atestado médico

Tabela 5 – Tabela de Registo do CBAS

Quadro 6 – Dados e Média dos episódios relativos ao 1º Momento

Quadro 7 – Dados e Média dos episódios relativos ao 2º Momento

Gráfico 1 – Comparação dos resultados no 1º Momento e no 2º Momento



**LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

E-A: Ensino-Aprendizagem

JDC: Jogos Desportivos Coletivos

PFI: Plano de Formação Individual

PA: Plano Anual

UD: Unidade Didática

## SUMÁRIO

### Conteúdo

Introdução .....	1
1 - Expectativas iniciais .....	2
2. Contextualização da Prática .....	4
3. Descrição e reflexão da Prática Pedagógica .....	9
3.1. Planeamento .....	9
3.1.1 – Plano Anual .....	10
3.1.2 – Unidades Didáticas.....	11
3.1.3 - Plano de Aula.....	14
3.2. Realização.....	22
3.2.1 Instrução.....	23
3.2.2. Gestão Pedagógica .....	25
3.2.3. Clima e Disciplina.....	28
3.2.4. Decisões de Ajustamento.....	29
3.3. Avaliação.....	30
3.3.1. Avaliação Diagnóstica .....	32
3.3.2. Avaliação Formativa .....	34
3.3.3. Avaliação Sumativa .....	35
3.3.4 Auto-avaliação.....	36
3.3.5 Avaliação da Condição Física .....	37
3.4 Aprendizagens efectuadas e prestação global dos alunos .....	37
4. Ética .....	42
5. Tema/Problema .....	44
6. Conclusão.....	54
Bibliografia.....	56

## Introdução

Este documento surge no âmbito da Unidade Curricular Relatório de Estágio do 4º Semestre do Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, efetuado na Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra.

O Relatório de Estágio enquadra-se no seguimento das práticas desenvolvidas, como forma de descrever todo o processo de formação ocorrido neste ano letivo de 2012/ 2013. Este documento procura descrever e refletir todo o trabalho desenvolvido e aprendizagens realizadas durante o estágio pedagógico na Escola Secundária José Falcão, em Coimbra, no ano letivo de 2012/ 2013, em que lecionei Educação Física à turma do 10º2.

Simões (1996) assume o estágio pedagógico como “...um período único e significativo na vida pessoal e profissional de qualquer professor”. Piéron (1996) refere que

“este momento assume particular interesse na formação dos professores por ser uma etapa de convergência, de confrontação entre os saberes "teóricos" da formação inicial e os saberes "práticos" da experiência profissional e da realidade social do ensino”.

Assim, o estágio pedagógico assume a função de complementar a formação inicial de um futuro professor.

A elaboração do presente relatório tem como objetivo a descrição de todo o contexto e atividades do estágio, fazendo uma reflexão pormenorizada do trabalho desenvolvido e suas circunstâncias.

O relatório de estágio está estruturado da seguinte forma: numa primeira parte, do documento é feita a descrição das expectativas iniciais para o estágio, no segundo capítulo, a contextualização do local onde estive inserido, para depois, no capítulo três, serem descritos todos os processos e ações do estágio pedagógico.

Numa parte final do relatório, é abordado o Tema/Problema “Diferenças na comunicação de uma professora estagiária em dois momentos de observação”.

## **1 - Expectativas iniciais**

Depois de terminar a licenciatura em Ciências do Desporto, o seguimento do percurso para a vertente de Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário foi natural, pois esta área despertou-me muito interesse ao longo das unidades curriculares, que fui tendo nesta mesma faculdade. O facto de a educação permitir uma interação social professor-aluno excepcional, a consciência de que uma criança ou adolescente pode evoluir como pessoa e, no nosso caso específico da educação física, como assíduo praticante de desporto ou de atividade física, foram aspetos cruciais na minha escolha deste curso.

O estágio pedagógico marcou a passagem da sala de aula da faculdade para a prática e o papel que desempenhamos, ou seja, de receptor para mediador da aprendizagem. Assim, naturalmente os momentos que antecederam o estágio e a fase inicial envolveram grande ansiedade.

Quando se avizinhava o estágio tinha muita curiosidade em conhecer o contexto real da lecionação e todos os factores envolvidos como o planeamento, o modo de preparação das aulas, o ambiente escolar, como é a relação professor-aluno e professor-professor, etc. Sabia que devido á minha (in)experiência iria cometer muitos erros durante a acção, por isso, com o intuito de minimizar esta lacuna, antes do ano lectivo começar, revi as unidades curriculares que tive no ano transacto que nos muniram sobretudo no campo do planeamento.

Na fase inicial deste Estágio Pedagógico sabia que no final seria uma pessoa mais rica em experiências e conhecimentos, pois iria ter a oportunidade de enfrentar novos desafios para os quais teria de procurar soluções que enriqueceriam a minha “bagagem profissional”, de onde poderiam advir competências e conhecimentos profissionais úteis para o meu futuro enquanto docente.

## 1.1– Plano de Formação inicial

“ O Planeamento da Formação consta da tomada de um conjunto de decisões que define a natureza dos diferentes momentos de atividade para a satisfação das necessidades de formação e permite estabelecer a sequência de desenvolvimento da sua implementação. Esta fase culminará na conceção de um Plano de Formação Individual”.

*Costa, F. (1996)*

O Plano de Formação Individual (PFI) foi um documento elaborado durante o mês de Novembro do ano letivo corrente e manifestou-se como um dos mais importantes para o meu desempenho no estágio, funcionando como uma avaliação formativa do meu processo. Nele foram definidos um conjunto de objetivos a atingir, fragilidades evidenciadas e formas de as superar. Tendo sempre presente que o ato educativo pressupõe uma atitude reflexiva, o PFI resultou disso mesmo: uma reflexão detalhada sobre esse acto, tendo sempre o apoio do Orientador Paulo Francisco para tal.

Da reflexão acima indicada, resultou o quadro 1 que resume as fragilidades que evidenciei, nas aulas do início do ano, e as estratégias que pensava serem úteis para superar as fragilidades:

**Quadro 1 - Fragilidades e estratégias de Superação**

<b>Fragilidade</b>	<b>Objectivo</b>	<b>Estratégia de superação da fragilidade</b>
<b>Dificuldade em motivar os alunos em algumas matérias</b>	Aumentar a motivação dos alunos	Dar conhecimento aos alunos da importância da matéria no seu desenvolvimento; Melhorar relacionamento com todos os alunos; Aumentar feedback positivo;
<b>Dificuldade na</b>	Melhorar instrução	Planear a instrução dos

<b>prelecção</b>		conteúdos e das tarefas
<b>Dimensão do feedback</b>	Melhorar a quantidade e qualidade dos feedbacks	Aprofundar o conhecimento sobre as matérias;
<b>Dificuldade em reagira a situações que exigem ajustamentos</b>	Criar ajustamentos que facilitem a prática e aprendizagens dos alunos.	Melhorar observação, tentar prever as situações que possam exigir ajustamentos
<b>Empenhamento motor</b>	Melhorar empenhamento motor dos alunos , principalmente no aquecimento.	Utilizar tarefas motivadoras e variadas. Utilizar aquecimentos específicos de cada modalidade.
<b>Dimensão disciplina</b>	Melhorar a disciplina e, conseqüente, clima de aula;	Melhorar rotinas; Implementar regras; Ser intransigente em comportamentos de desvio;

## 2. Contextualização da Prática

É de extrema importância definir e caracterizar o contexto educacional onde foi desenvolvido todo o meu estágio pedagógico, pois, as características do local de trabalho, definição dos recursos existentes, as formas de trabalho da escola e do grupo disciplinar, assim como as características específicas de todos os intervenientes no processo são fundamentais para uma melhor percepção e justificação das ações tomadas durante o desenrolar da minha atividade ao longo do ano. Como tal, a contextualização da prática será feita tendo em conta todos estes factores.

### 2.1. A Escola

A Escola Secundária José Falcão localiza-se no centro urbano de Coimbra, na freguesia de Santo António dos Olivais. A escola dispõe de diversos protocolos com outras instituições que utilizam as suas infra-estruturas para desenvolver as suas actividades. Neste contexto, as organizações que dispõem dos recursos da escola são a escola academia de basquetebol, escola de ténis, *acrogym*, entre outras. A escola é composta por um bloco principal, onde estão centralizados todos os serviços, salas de departamento e salas de aula, um pavilhão gimnodesportivo, dois ginásios e dois campos desportivos descobertos (um dispõe de pista de atletismo e caixa de areia).

As matérias que cada espaço permite são apresentadas no quadro 2:

**Quadro 2 - Matérias em função dos espaços existentes**

<b>Espaço</b>	<b>Matérias possíveis</b>
<b>Pavilhão</b>	Badminton, voleibol e Basquetebol
<b>Ginásio 1</b>	Ginástica de solo e Ginástica Acrobática
<b>Ginásio 2</b>	Ginástica de aparelhos e dança
<b>Espaço Exterior “Recreio”</b>	Futebol, Andebol e Rugby
<b>Espaço Exterior “Campo” com pista de atletismo e caixa de areia</b>	Atletismo, Futebol, Andebol, Rugby e Ténis

### 2.2. O grupo de Educação Física

O Grupo de Educação Física é composto por oito professores pertencentes ao quadro da escola. Todos os professores demonstram um espírito de entreatajuda. É um grupo que por conviver há vários anos consegue manter uma relação próxima. Aos estagiários mostraram-se sempre receptíveis e disponíveis para ajudar e transmitir os seus conhecimentos.

O grupo rege-se pelo regulamento interno, aprimorado no início do ano letivo. Através deste documento são definidos os espaços disponíveis à prática desportiva e respectivas matérias a lecionar, as instalações desportivas e suas normas de utilização, competências dos funcionários e professores, assim como as orientações para o Desporto Escolar. O grupo tem ainda definido um sistema de rotação de matérias pelos espaços.

### **2.3. Recursos Materiais**

A escola, mais concretamente o grupo de Educação Física, é detentor de uma grande variedade de materiais para as diferentes modalidades, Atletismo, Ginástica, Dança, Badmínton, Andebol, Ténis, Voleibol, Futebol e Rugby. Tem ainda à sua disposição material de apoio à prática, como coletes, cones sinalizadores, cronómetros, fitas de sinalização, diferentes tipos de redes, postes, etc. O material não é uma limitação às aulas, pois há uma grande quantidade em bom estado.

### **2.4. Núcleo de Estágio**

O núcleo de estágio foi composto no total por quatro elementos, três do sexo masculino e um do sexo feminino. Os três elementos do sexo masculino já nos conhecíamos desde o primeiro ano da licenciatura e o elemento feminino conhecemos no primeiro ano do presente mestrado. Em conjunto procurámos trabalhar ao longo do ano lectivo de forma unida e responsável, perseguindo todos os mesmos objetivos. Funcionámos como grupo no planeamento, elaborando os diversos documentos em conjunto, apoiando-nos uns aos outros nas nossas dificuldades. As reuniões de núcleo aconteceram às segundas-feiras a partir das 09:30h, onde eram tratadas, junto do orientador, Professor Paulo Francisco, as diferentes fases do processo, planeamento, realização e avaliação, assim como esclarecidas todas as nossas dúvidas.



## 2.5. Professores orientadores

O orientador de estágio da escola, Paulo Francisco, foi um pilar muito importante durante o estágio pedagógico. Esteve presente em todas as minhas aulas e no final de cada aula reunia comigo para analisar e reflectir sobre os aspectos relevantes na aula. Demonstrou ao longo do processo grande disponibilidade e abertura transmitindo-me o seu conhecimento e experiências. Com ele foi possível adquirir conhecimento através dos seus comentários após cada aula, nomeadamente na planificação, realização e avaliação, na qualidade e adequação do processo. O Professor Carlos Gonçalves, orientador da faculdade, supervisionou o meu trabalho ao longo da prática pedagógica, assistiu a algumas das minhas aulas e mostrou sempre grande disponibilidade na resolução dos problemas do núcleo de Estágio.

## 2.6. A Turma

Nos primeiros dias de estágio o professor orientador da escola deu a conhecer ao núcleo as turmas que os estagiários iriam trabalhar durante o ano lectivo, três do 10º ano e uma do 12º. A turma com que acabei por trabalhar durante o ano lectivo foi o 10º2. Para conhecer as características da turma, e a partir daí planear de forma adequada todo o processo de ensino, ofereci-me para fazer a caracterização da turma, no âmbito de Organização e Gestão escolar, através de questionários aplicados no primeiro dia de aulas à turma. Através deste estudo foi possível conhecer as características dos alunos da turma, da sua família, residência, hábitos do seu dia-a-dia, de estudo, de alimentação e desportivos, assim como, perceber qual a importância atribuída à escola e os seus projectos futuros.

A turma foi sofrendo alterações ao longo do ano, começando com um total de dezanove alunos, dos quais dezassete do sexo masculino e dois do género feminino. De salientar, que um dos alunos era portador de Síndrome de *Aspergen*. Ao longo do primeiro e do segundo período alguns alunos foram saindo da turma por

transferência para outra escola ou por mudança de curso (o aluno com síndrome de *Aspergen* inseriu-se neste grupo que mudou de curso). A partir de sensivelmente meio do segundo período a turma permaneceu com quinze alunos, quatorze do sexo masculino e um elemento do sexo feminino. Quase todos os alunos eram federados em algum desporto e tinham um bom nível de aptidão física. Nenhum dos alunos apresentava algum problema que limitasse a prática das aulas de Educação Física.

### **3 Descrição e reflexão da Prática Pedagógica**

#### **3.1. Planeamento**

Independentemente do trabalho que se pretenda realizar, o seu planeamento é fundamental.

Segundo Bento (1998),

“a planificação e análise do ensino, são, justamente, necessidades e momentos desencadeadores de reflexão acerca da teoria e prática do ensino. Por isso mesmo, aumentam a competência didáctica e metodológica e geram segurança de acção.”

O mesmo autor indica que o professor deve

“planificar as indicações contidas no programa (respeitantes às categorias didácticas – objectivos, conteúdo e método), tendo em atenção as necessidades pessoais, sociais, materiais e locais, a fim de guiar o processo de desenvolvimento dos diferentes domínios da personalidade dos alunos.”

Portanto, e para ir de encontro ao que foi aqui dito, é na planificação que estabelecemos os objectivos mais importantes, são apresentadas as estruturas coordenadoras de objectivos e matéria e são prescritos os meios para alcançar os objectivos, ou seja, as estratégias para a organização do ensino.

Assim, “a definição dos objectivos constitui o elemento determinante no âmbito da relação coordenada entre objectivo, conteúdo e método” (Bento, 1998).

Desta forma, para todo o trabalho que um professor de Educação Física efetua, deve ser realizado um planeamento, orientador e flexível, de forma a minorar os erros e tornar o trabalho educativo mais rigoroso. Conforme o guia de estágio, este planeamento deve estar fundamentado nos conhecimentos profissionais e científicos de forma a atender ao enunciado dos programas oficiais, através de uma seleção de objetivos, conteúdos, metodologias de ensino e estratégias adaptadas à realidade do contexto, relacionando entre si os dados recolhidos em vários momentos, como a caracterização da escola e da turma e ainda nos diferentes momentos da avaliação. Assim, desde o primeiro momento, debruçei-me sobre todo

o planeamento da minha atividade a desenvolver. Junto do meu orientador da escola e colegas de estágio, delineei todo o meu processo de ensino, regendo-me sempre pelos diferentes documentos normativos da disciplina, Programa Nacional de Educação Física, do grupo e ainda na literatura existente.

O Planeamento deverá ser realizado a longo (plano anual), médio (unidades didáticas) e curto prazo (plano de aula).

As primeiras reuniões com o Orientador de Estágio da escola tiveram como ordem de trabalhos principal discutir o planeamento para o ano letivo 2012/2013 e a uniformização e construção de um modelo para os diversos documentos. A partir deste momento começámos, eu e os restantes colegas de estágio, a proceder à elaboração dos documentos: Plano Anual de Turma (PA), Unidades Didáticas (UD), Planos de Aula e grelhas de avaliação.

### **3.1.1 – Plano Anual**

Este documento marcou o início do meu processo de planeamento e a sua importância é fundamental em todo o planeamento da disciplina de Educação Física.

Segundo Bento ( 2003),

“A elaboração de um Plano Anual constitui o primeiro passo do planeamento e preparação do ensino e traduz, sobretudo, uma compreensão e domínio aprofundado dos objetivos e de desenvolvimento da personalidade, bem como reflexões e noções acerca da organização correspondente do ensino no decurso de um ano letivo”

Aquando da elaboração do PA devemos ter presente a unicidade, a continuidade, a flexibilidade, a objetividade e exequibilidade, uma vez que o plano é específico da turma. Isto permite ao professor rentabilizar os recursos existentes em função das necessidades dos alunos e do tempo disponível, ao longo do ano letivo, para assim melhorar a qualidade da aprendizagem dos alunos. Desta forma, este documento apresenta a análise do Programa Nacional de Educação Física (dos níveis de cada matéria), a caracterização da escola, a análise dos alunos (caraterísticas pessoais, sociais, culturais e desportivas), a análise de recursos

materiais e temporais, a análise das decisões tomadas pelo Grupo de Educação Física (ao nível da gestão dos espaços/tempos), e a definição de objetivos (conhecimentos, atitudes e comportamentos).

No primeiro dia que estivemos presentes na escola, recebemos a informação de que um dos professores do grupo disciplinar encontrava-se a elaborar o mapa de rotações de espaços, que as matérias atribuídas a cada ano são fixas e pré-determinadas (a cada ano são atribuídas as matérias que o grupo acredita serem cruciais, naquele momento, para o desenvolvimento dos alunos) e que as três aulas semanais seriam de matérias diferentes. Ou seja, em parte do planeamento estávamos limitados às práticas da escola e, ao mesmo tempo, guiados no início do nosso processo. Assim, as matérias que leccionei, por ciclos/blocos, durante o ano foram do início do primeiro período até metade do segundo período atletismo, futebol e ginástica (dividida por duas modalidades, uma de solo e outra de acrobática) e de meio do segundo período até final do ano andebol, voleibol e dança.

Na escola também está instituída a prática de os professores realizarem as avaliações diagnósticas de todas as matérias, no início do ano lectivo. Este foi um factor importante na produção do PA, pois, visto que não tínhamos oportunidade de escolher as UD bem como a sua duração, permitiu-me analisar os alunos e ponderar os objectivos que me propunha a atingir e as estratégias gerais.

### **3.1.2 – Unidades Didáticas**

As UD, também conhecidas por Unidades Temáticas ou de matéria, são partes essenciais do planeamento de Educação Física. São elementos integrantes do processo pedagógico, apresentando etapas claras e bem definidas de todo o processo educativo.

Estas são uma sequência do PA, onde estão desenvolvidas o planeamento para um bloco de matéria a abordar durante um espaço de tempo, normalmente de 6 a 8 semanas.

Bento (2003) explica a importância do planeamento de uma UD com o propósito de um ensino relativamente integral e tematicamente delimitado, para várias aulas que contêm um contributo para a realização dos objetivos e tarefas inscritas no programa anual e global da disciplina.

Com a elaboração das UD pretendia que estas fossem uma ferramenta prática resultante dos três factores que condicionam o ensino, ou seja, planejar um bloco de matéria tendo como fundo os objectivos que preconizam o Programa Nacional de Educação Física (PNEF), o meio (recursos materiais, espaciais) e as características dos alunos.

Neste âmbito, os aspectos fundamentais contemplados na planificação das mesmas passaram por inicialmente realizar uma análise da matéria/modalidade, essencialmente no que respeita à sua história, regras, gestos técnicos principais e conteúdos técnico-tácticos específicos. Posteriormente, tudo o que foi realizado foi com base numa análise feita à avaliação diagnóstica, uma vez que a escola não tinha grandes limitações ao nível do material.

Através dessa análise, procedeu-se à definição de competências terminais e objectivos. Por sua vez, de forma a alcançar os objectivos, elaborou-se uma extensão e sequência de conteúdos por aula, contemplando as estratégias específicas a privilegiar e progressões pedagógicas adequadas e possíveis de implementar, bem como o modo como a avaliação seria implementada. É importante referir que o planeamento também englobava as baterias de testes, bem como a preparação para as mesmas nas aulas anteriores.

A extensão e sequência de conteúdos, bem como a função didática das aulas tiveram de ser cuidadosamente planeados, pois no meu horário dispunha de três aulas semanais com o tempo útil de 35 minutos. Por esta razão, foi importante planejar em que fases das unidades didáticas se podiam introduzir conteúdos, quais os conteúdos que necessitariam de uma aula inteira para serem introduzidos e exercitados e quais poderiam ser exercitados na mesma aula.

Em cada UD analisei as capacidades condicionais e coordenativas que cada matéria favorecia, de maneira a enquadrar o seu desenvolvimento ao longo das aulas destinadas à mesma.

Como foi dito antes, os elementos do planeamento que me encontro a apresentar são, obrigatoriamente, flexíveis e exigem a reflexão do professor. Desta forma, as minhas UD foram sofrendo alterações. Estas alterações foram feitas principalmente ao nível dos objectivos e da extensão de conteúdos, pois se em alguns casos a minha projecção ficou aquém das capacidades dos alunos, noutras as minhas expectativas foram desmedidas. Por exemplo, na ginástica inicialmente não se encontrava nos conteúdos a ensinar o Salto de Mãos, no entanto com o avançar da unidade didáctica apercebi-me que alguns alunos já tinham consolidado o pré-requisito deste elemento gímnico (apoio facial invertido) e, como tal, o Salto de Mãos foi introduzido, por outro lado, em futebol tinha perspectivado introduzir o jogo formal 5x5 numa fase intermédia da unidade didáctica, no entanto tive de adiar a sua implementação. Outro factor que me levou a rever os objectivos e conteúdos foi, no decorrer das primeiras UD, aperceber-me que tinha a ânsia de introduzir e desenvolver o máximo de conteúdos possíveis e que na prática isso era inviável, pois estava a impossibilitar a aprendizagem dos alunos, visto não lhes dar tempo para que transformassem as suas potencialidades em capacidades.

Julgo que o meu grande ponto fraco, ao nível do planeamento, neste ano lectivo foi não ter explorado de forma mais aprofundada os estilos de ensino para diversificar as estratégias utilizadas. Os estilos de ensino que mais utilizei ao longo do ano foram: ensino por comando e por tarefa e, no caso da ginástica de solo, o ensino recíproco. A minha opção por estes estilos de ensino fundamenta-se por estes estilos de ensino me permitirem um controlo mais efectivo sobre a prática, sendo que o ensino por tarefa era especialmente útil pela organização que confere á pratica e porque permite facilmente individualizar o ensino. O estilo de ensino recíproco foi utilizado em ginástica sobretudo para aumentar a quantidade de feedback que cada aluno recebia.

A grande importância das UD sempre foi clara para mim, no entanto, antes de iniciar as primeiras matérias, pensava que a parte crucial das mesmas era a definição dos objectivos e os produtos que daí resultavam (conteúdos, estratégias, etc.). Porém, não dominava duas das matérias que leccionei no início do ano e, com isto, apercebi-me da importância da análise da modalidade, pois o domínio da matéria condiciona o desenrolar da realização prática, sobretudo ao nível da instrução e feedback.

### 3.1.3 - Plano de Aula

“A aula constitui o verdadeiro ponto fulcral do pensamento e da acção do professor.”

(Bento, 1998)

Em cada aula leccionada esteve sempre subjacente a elaboração prévia de um plano com referência aos objectivos gerais da mesma; à função didáctica presente; aos estilos de ensino a privilegiar; à descrição das tarefas a realizar e aos objectivos operacionais e critérios de êxito de cada tarefa. Convém, não esquecer que cada aula era uma projecção e, por isso, possível de não resultar na prática como antevimos, portanto temos de ter uma postura flexível em relação ao plano de aula e criar ajustamentos, sempre que a prática assim o exija.

Segundo Bento (2003), o plano de aula deve ter em conta o plano anual e a matéria onde está inserida (Unidade Didáctica). É no plano de aula que os objectivos e consequentes conteúdos a desenvolver “estão definidos em traços largos”, uma vez que a aula “deverá estar integrada no processo global da unidade didáctica”. Em concordância com o que disse anteriormente, o mesmo autor acredita que: “(...) sem se elaborar e ter em atenção o plano anual e o plano da unidade temática, sem se analisar e avaliar o ensino anterior, não se pode falar propriamente de preparação das aulas”. O mesmo autor refere ainda que:

“A aula de Educação Física, assim como todas as formas de ensino ou de exercitação em desporto e como qualquer outra sessão de ensino racionalmente organizada, estrutura-se normalmente em três partes: parte preparatória, parte principal e parte final.”

A elaboração dos planos de aula normalmente começou com a consulta do relatório da aula anterior com o intuito de não repetir os erros ou relembrar-me de situações que tinham acontecido. Construí os meus planos de aula segunda a estrutura referenciada por Bento (tri-fasiada: parte preparatória, parte fundamental e parte fundamental), numa ordem de complexificação de tarefas crescente, do mais simples para o mais complexo, e interligadas entre si. Na elaboração dos planos de aula tentei sempre antecipar problemas que poderiam aparecer ao longo das tarefas, no entanto uma falha no meu planeamento que ocorreu muitas vezes foi não



antecipar tarefas para os alunos “dispensados” da prática, tendo que resolver a situação no momento da aula.

Com o fim de desenvolver o domínio psico-motor, as tarefas que eram inseridas no plano de aula devem ser ajustadas às capacidades dos alunos, ao conteúdo que pretendemos desenvolver, ou seja, não é a tarefa que formula o objectivo, mas sim o contrário, e ao mesmo tempo desafiantes. No que toca á criação/selecção das tarefas, estas envolviam grande tempo de atenção e reflexão, principalmente nas fases iniciais das UD. No que respeita aos JDC, as tarefas passaram sobretudo pelo desenvolvimento de conteúdos através de condicionamento do jogo (por ex: se o objectivo é desenvolver a progressão, no futebol, uma condição implementada é que o golo é feito com o aluno a ter de passar a linha de fundo com a bola controlada), decomposição de uma situação de jogo (numa perspectiva mais analítica, por exemplo no voleibol, em que se pretenda desenvolver a recepção da bola orientada para o distribuidor) e exercícios de superioridade numérica. No caso dos desportos individuais, as tarefas passavam pelo treino em situação analítica e depois a sua implementação de forma holística (por exemplo, na ginástica executava-se, de forma isolada e repetitiva, a roda e o apoio facial invertido e posteriormente, na fase final da aula, os alunos faziam uma sequência que envolvesse estes dois elementos).

Na elaboração dos planos de aula, outra das grandes preocupações que tinha era o nível de empenhamento motor dos alunos, isto é, se estava a organizar e a seleccionar tarefas que garantissem o empenhamento activo e a densidade motora que se pretende para uma aula de Educação Física. Ao nível da organização, tentei que as tarefas tivessem uma fácil adaptação, ao nível da organização dos alunos, durante a aula, de maneira a facilitar as transições entre tarefas. Ou seja, passar de tarefas em que os alunos estão organizados em pares para uma que envolvam grupos de quatro elementos, ou então manter a mesma estrutura ao longo da aula, por exemplo, se no final da parte fundamental pretender um jogo reduzido 3x3 optava por tarefas que permitissem desenvolver os conteúdos pretendidos numa mecânica de trios. Outra estratégia adoptada era criar grupos fixos de trabalho ao longo das aulas da UD, isto aconteceu, principalmente em Atletismo, mais concretamente nas Estafetas, e Ginástica Acrobática.

Com o decorrer das aulas percebi que era muito importante que , para além de descrever o objectivo de cada tarefa, era muito relevante descrever os conteúdos e os comportamentos pretendidos em cada tarefa. Assim, comecei a englobar no plano de aula os comportamentos a alcançarem em cada conteúdo (componentes críticas), com incidência sobre as principais componentes críticas que se pretendiam observar nos alunos, sem com isso, se ignorarem as anteriormente alcançadas. Isto permitiu-me focar mais naquilo que se pretendia realmente da tarefa.

Como já referi, no planeamento da UD eram analisadas as capacidades condicionais e coordenativas que cada matéria propiciava e nos planos de aula tentei implementar tarefas que favorecessem esse desenvolvimento. Se nalguns casos as capacidades condicionais estavam naturalmente ligadas á matéria e não era preciso criar tarefas para o treino dessa capacidade, por exemplo as estafetas têm implícito a velocidade e o tempo de reacção na partida, noutras era preciso dar ênfase devido a lacunas nos alunos e eram treinadas em momentos e tarefas específicas, por exemplo o treino de flexibilidade, pois os alunos na sua grande maioria tinham grandes limitações a este nível.

As aulas do 10º2 decorreram ás segundas, quintas e sextas feiras e têm o tempo de 50 minutos. No entanto os alunos estão na aula, propriamente dita, apenas 35 minutos, uma vez que estão destinados 5 minutos para se equiparem, no inicio da aula, e 10 minutos para higienização, no final.

### **3.1.3.1 Parte Preparatória e estratégias utilizadas**

A parte preparatória da aula era constituída por uma instrução inicial, onde se informavam os alunos dos conteúdos da aula e a forma como esses iriam ser tratados, e uma fase de preparação fisiológica para a parte fundamental. No entanto, esta fase preparatória não se destinava apenas a fazer o “aquecimento”, sendo que eram englobados por exercícios interligados á matéria e de preferência relacionados com os conteúdos a tratar.

Nas diversas matérias trabalhadas havia denominadores comuns. Quero com isto dizer que, no caso dos desportos colectivos optava por exercícios analíticos, com o intuito de os alunos exercitarem os vários gestos técnicos, assim, havia sempre uma ligação entre o aquecimento e os conteúdos da parte fundamental da aula e, simultaneamente, os alunos ficavam motivados para a prática. Esta estratégia tinha como principal objectivo aumentar o tempo dos alunos em contacto com o objecto de jogo, por exemplo, com a bola, tendo em vista a sua familiarização com esta o mais rapidamente possível, ou seja, tarefas, sobretudo, individuais ou em pares que permitiam muita repetição. Ao mesmo tempo, pretendia-se que a carga fosse contínua e de intensidade crescente de maneira a garantir a preparação fisiológica para a parte fundamental. No caso dos desportos individuais esta fase era utilizada para fazer o treino de algumas capacidades condicionais (ex: força, resistência, etc), após um curto espaço de activação cardio-respiratório. As estratégias utilizadas nas matérias individuais foram alternadas, de maneira a não se tornarem desmotivadoras para os alunos. Desta forma foram utilizados quatro meios: jogos lúdicos, jogos de oponência (que não envolvessem aplicação máxima e envolviam normalmente destreza, força ou reacção rápida) e mobilizações articulares activas e contínuas, dadas por mim ou por um aluno praticante da matéria em questão, em alguns casos. Em todas as matérias tentei optar por tarefas e organizações de fácil entendimento de maneira a que a instrução e a organização fosse rápida.

Esta fase assumiu uma importância ainda maior visto as aulas terem decorrido, ás quintas e sextas-feiras, ás 8:30, principalmente ao longo dos meses de outono e inverno.

### **3.1.3.2 – Fase Fundamental e estratégias utilizadas**

Esta é a fase onde os conteúdos, propriamente ditos, se desenvolvem, em conformidade com a função didáctica da aula. Devido á minha limitação no tempo (35 minutos de tempo útil de aula), esta fase normalmente era constituída por dois exercícios. Na constituição das minhas aulas tentei seguir o preconizado no Programa Nacional de Educação Física, no capítulo relativo aos Princípios de elaboração de um plano de turma: “Na organização dos processos de aprendizagem

e aperfeiçoamento em cada matéria, aplica-se o princípio segundo o qual a atividade formativa é tão global quanto possível e tão analítica quanto necessário”, por acreditar que é a maneira mais correcta de o fazer.

Assim, no caso dos JDC, a parte fundamental teria um ou dois exercícios com uma situação adaptada de jogo destinada a trabalhar determinado conteúdo (normalmente privilegiei situações de superioridade numérica) e depois um exercício de jogo reduzido ou formal (em que era pedido aos alunos que implementassem o conteúdo anteriormente trabalhado e os feedbacks destinavam-se principalmente a esse conteúdo). Nas matérias individuais (Ginástica, Atletismo) os exercícios analíticos tiveram maior preponderância, tendo em conta a necessidade do aperfeiçoamento técnico individual que estas matérias exigem.

No planeamento das aulas, procurei que as tarefas seguissem uma ordem e progressão lógica ao longo da UD, evitando “saltar” etapas de aprendizagem, de maneira a manter um processo ensino-aprendizagem coerente e respeitador das necessidades de aprendizagem dos alunos. Assim, por exemplo no caso do futebol, numa fase inicial da UD o conteúdo era inserido numa situação reduzida de 2x2, no final da UD o mesmo conteúdo seria exercitado em situação de jogo formal. Frequentemente planeei a mesma situação de aprendizagem no início da parte principal da aula seguinte, igual ou idêntica a uma das últimas situações de aprendizagem da aula anterior. Deste modo, foi possível retomar a sequência metodológica, recordando e consolidando as aprendizagens alcançadas na sessão de aula anterior.

Normalmente, nesta fase constavam também os meios de diferenciação de ensino em função das capacidades imediatas dos alunos. Este aspeto será desenvolvido mais á frente neste documento.

### **3.1.3.3 Parte final e estratégias utilizadas**

Em relação à parte final da aula podemos afirmar que “a parte final é organizada, tanto sob o ponto de vista fisiológico, (...) como para a criação de determinadas condições favoráveis às aulas seguintes (...)”. (Bento, 2003). Ferreira (1994) também refere que esta parte da aula serve para permitir que o organismo

volte a um estado tão próximo quanto possível do estado inicial, criando-lhe condições para todo o processo de recuperação que se irá processar. Esta parte da aula, destina-se ao retorno à calma, questionamento, revisão da matéria e preparação da aula seguinte.

Penso que no primeiro e segundo período não dei a importância devida a esta fase e tentava prolongar o máximo possível a fase fundamental, pois acreditava que era nessa fase que os alunos teriam mais oportunidade de aprender. Isto também acontecia, sobretudo, devido às limitações temporais (sempre aulas de 35'), deste modo limitava-me muitas vezes a apenas perspectivar a aula seguinte, deixando o baixar dos níveis fisiológicos para a deslocação para o balneário, uma vez que os balneários estão a pelo menos dois/três minutos dos espaços exteriores e ginásios.

No terceiro período, passei a fazer um resumo da aula e os conteúdos que faltavam tratar para chegar ao objectivo final, por exemplo no caso do voleibol, os alunos começaram em situação de jogo reduzido 2x2, ao longo das aulas fui informando de que se pretendia chegar ao jogo reduzido 4x4 (para o grupo mais avançado) e 3x3 (para o grupo com menos proficiência psicomotora).

O retorno à calma foi feito maioritariamente através de alongamentos, corrida contínua ligeira, em algumas situações em que o final da aula era muito intenso e momentos de relaxamento com o apoio de música.

### **3.1.3.4 Diferenciação do ensino nos planos de aula**

Os alunos, ao longo do seu percurso escolar, vão criando e acumulando diferenças nos conhecimentos e aprendizagens feitas. Fatores como a perceção do conteúdo (pessoas com a mesma nota e mesmo diploma têm saberes diferentes), a diferenciação de cursos existentes no secundário, estrato social e os contextos da escola (condições materiais e capacidades e limitações dos professores) levam a que apenas o currículo seja o mesmo entre as escolas, tudo o resto diverge.

Na educação física é importante que nenhuma criança se sinta marginalizada ou excluída, se marginalize ou se exclua. Quando isso acontece o desporto não tem nada de positivo para ela e a mensagem que retira vai no sentido oposto àquele que

esta disciplina quer transmitir. Por esta razão é importante que os professores individualizem o ensino.

O ensino diferenciado é pró-ativo, isto é, é baseada num sólido conhecimento das necessidades específicas dos alunos mas pode ser necessário ajustar ou afinar alguns pormenores em casos particulares; o ensino diferenciado mais do que quantitativo é qualitativo, ou seja, apenas ajustar a quantidade de trabalho é, geralmente, menos eficaz do que ajustar a natureza do trabalho de forma a corresponder às necessidades do aluno; o ensino diferenciado tem as suas origens no processo de avaliação, de tal forma que o professor vai avaliando os níveis de preparação, interesses e modalidades de aprendizagens do aluno de uma forma constante; o ensino diferenciado providencia múltiplas abordagens ao conteúdo, processo e produto, ou seja, no que é ensinado, no que os alunos assimilam e retêm e no que provam saber; o ensino diferenciado é uma mistura de ensino para grupo-turma, para pequeno grupo e ensino individualizado; o ensino diferenciado é orgânico, em constante melhoria e provocando a constante aprendizagem do professor que o aplica. É necessário que o professor, para adotar esta metodologia diferenciadora, consiga ver a turma através de vários ângulos, quer pelos alunos mais capacitados, quer pelos menos aptos, quer pelos medianos.

Posto isto, ao longo do ano utilizei sobretudo três tipos de diferenciação: 1) grupos de nível; 2) feedback; 3) tarefa.

Os grupos de nível (1), foi a estratégia mais utilizada nos JDC, que passava por juntar, em grupos, alunos com o mesmo nível de desempenho e que em caso de situações de oposição ambas as equipas eram homogéneas. Na UD, foi criada uma excepção a esta estratégia, que passava por colocar um aluno do nível avançado junto de um grupo maioritariamente introdutório, com o objectivo de aumentar o tempo de sustentação da bola no ar. De maneira a não prejudicar o desenvolvimento do aluno avançado inserido no grupo introdutório, o aluno avançado passava pouco tempo nesse contexto, havendo rotação entre os alunos do seu nível.

A diferenciação por feedback (2), é a forma mais fácil de individualizar o ensino e foi comum às restantes duas estratégias e a todas as matérias. Isso é facilmente perceptível, porque o feedback destina-se a corrigir um erro que o aluno

cometeu. Para além disso, o feedback era ajustado ao nível dos alunos, por exemplo numa situação de jogo reduzido de futebol, um feedback possível para o nível introdutório passaria por algo do género “tinhas espaço, progride com a bola” ou “dá linha de passe”, para o nível avançado um exemplo seria “dá mais largura ao jogo”.

A diferenciação através da tarefa (3), foi utilizada principalmente de duas formas: adaptação do conteúdo a trabalhar e pela complexidade da tarefa. Diferenciar através do conteúdo era utilizado quando queria dar ênfase a determinado conteúdo ou gesto técnico a um grupo (por exemplo: no nível introdutório de voleibol utilizei a tarefa de, em situação de jogo reduzido, finalizar o ponto através de passe valia dois pontos. Isto levava a que os alunos mantivessem durante mais tempo a bola no ar e tentassem direccionar o passe. Para o nível elementar a condição seria que se a equipa utilizasse os três toques disponíveis e ganhasse o ponto, este valeria por dois). Outra forma era manipular a complexidade da situação em que os alunos eram colocados, por exemplo colocar os alunos introdutórios em jogo reduzido de 2x2 e alunos com melhor nível em situação 3x3.

### **3.1.3.5- Momentos de Reflexão Pós aula**

“Sem um trabalho de reflexão suficientemente aprofundado não é possível a avaliação dos alunos e da actividade pedagógica do professor. E sem controlo permanente da qualidade do ensino nenhum professor consegue garantir a eficácia e a melhoria da sua prática pessoal.”

(Bento, 2003)

Como pretendido no guia de estágio e como o autor defende, após todas as aulas foram realizadas reflexões relativas a cada sessão de aula. Estas ocorreram essencialmente sob dois momentos distintos. O primeiro, refere-se a uma reflexão conjunta e feita oralmente, o segundo era uma reflexão individual e escrita traduzindo um momento de introspecção sobre os pormenores da aula.

No final de todas as aulas, reuni com o professor orientador da escola, para deliberarmos sobre o que foi feito pela positiva e pela negativa durante a aula, sendo que o orientador apresentava sempre alternativas ao que julgava ter sido mal feito. Frequentemente falava com os meus colegas de estágio, que observaram quase

sempre as minhas aulas e vice-versa, sobre o que tinha ocorrido na aula e solicitava a sua opinião.

Caracterizado por um momento de introspecção, foi através da reflexão individual que realizei uma análise e avaliação mais pormenorizadas sobre as diferentes dimensões de intervenção pedagógica. Nestas reflexões deixei sublinhados os aspectos referidos aquando dos debates de ideias após a aula, acrescentando situações que eu julgasse pertinentes. Perante as dificuldades apontadas, procurei sempre encontrar hipóteses de melhoramento de maneira a que não repetisse o mesmo erro.

É através de uma leitura e respectiva análise das reflexões de aula, que é possível identificar a minha evolução e grande parte das aprendizagens realizadas relativas à minha Intervenção Pedagógica.

### **3.2. Realização**

Até então fiz uma retrospectiva das minhas expectativas iniciais, caracterização do meio, desde a caracterização da escola, turma, etc, e sobre o planeamento desenvolvido ao longo do estágio e as consequentes estratégias desenvolvidas. Irei agora explicar, nesta secção, o resultado de todo o planeamento e reflexão feito. É então, aqui, que explico a intervenção pedagógica, desenvolvida por mim, na prática.

Quina (2009), reporta-se à realização afirmando que “após as tarefas de planeamento, o professor é confrontado com as tarefas de realização do ensino. Esta fase constitui o momento fulcral do processo de ensino - aprendizagem “.

Segundo Siedentop (1998), “as quatro dimensões do processo ensino-aprendizagem estão sempre presentes de uma forma simultânea em qualquer episódio de ensino”. Essas dimensões são a Instrução, a Gestão, o Clima e a Disciplina. Como o autor afirmou, as dimensões do processo ensino-pedagógico são dinâmicas, estando interligadas entre si, posto isto todas as estratégias que eu utilizei para cada uma das dimensões teve repercussão nas restantes. Como tal, ao



longo da minha análise das experiências e reflexões que tive procurarei interligar a influência de cada estratégia adoptada.

Sobre a realização das aulas propriamente ditas, passo a centrar-me sobre a descrição geral relativamente às várias Dimensões de Intervenção Pedagógica, Instrução, Gestão, Clima/Disciplina e sobre as decisões de Ajustamento.

### **3.2.1 Instrução**

Siedentop (1983), refere-se à Dimensão Instrução “como o repertório de técnicas de ensino do Professor para comunicar a informação substantiva relacionadas com a matéria de ensino”.

A dimensão instrução contempla as técnicas de intervenção pedagógica no que concerne à prelecção, questionamento, feedback e demonstração.

Em todos os constituintes da instrução há características comuns e que devem ser uma preocupação do professor durante a sua intervenção. Quero com isto dizer que o professor deve ser sucinto no seu discurso, objectivo e claro.

É importante ressaltar a importância do domínio da matéria para que toda esta dimensão da instrução seja eficiente, pois desta resulta a transmissão e consequente assimilação dos conteúdos. Logo sem dominarmos inteiramente as matérias de ensino nunca poderemos fazer, efectivamente, o que pretendemos, isto é, suscitar as aprendizagens dos alunos.

Inicialmente, nas primeiras aulas do ano lectivo, a presente dimensão revelou-se uma dificuldade a ultrapassar e que levou ao desenvolvimento de estratégias para melhorar esta faceta. Vou agora apresentar os casos mais especificamente. Outro aspecto de relevo a apontar é que passei a englobar no planeamento a instrução e inseri no plano de aula palavras ou expressões chave para a explicação das tarefas e conteúdos.

No que toca á prelecção, nas primeiras aulas, com o objectivo de os alunos estarem o máximo de tempo em prática, falava de maneira rápida, e em alguns casos de forma pouco clara, que levava a que os alunos não percebessem as

tarefas ou conteúdos e que tivesse de repetir a instrução. Isto levou-me a perceber que, que não hipotecando os índices de empenhamento motor, o domínio cognitivo da aprendizagem não deve ser descurado e que os alunos têm melhor tempo de prática tendo um bom suporte teórico por trás de cada acção técnica ou técnico-táctica.

Devido ao meu planeamento (uma aula de cada matéria por semana), foi crucial que na prelecção inicial relembresse o que tinha sido tratado na aula anterior e resultante relação com a aula presente.

Em relação ainda à prelecção, podemos relacionar esta dimensão com a dimensão gestão, pois transmitir a informação de forma clara e sucinta resulta em transições mais fluídas, aumentando o tempo de empenhamento motor, e com a dimensão disciplina, pois os alunos não poderão assimilar o que é transmitido se não tiverem atentos.

No que diz respeito ao feedback, Piéron (1989) define-o como a informação fornecida ao aluno de forma a ajuda-lo a desenvolver comportamentos motores adequados, eliminando comportamentos incorrectos visando os resultados previstos.

Como é natural, ao longo do ano foi havendo uma evolução nos feedbacks prestados. Numa primeira fase, apenas prestava feedback individual, raramente fechava ciclos de feedback, e muitas vezes não os distribuía bem pelos vários alunos da turma. O feedback, como referi, foi utilizado também como uma forma de individualizar o ensino.

Com o decorrer do ano procurei acompanhar a prática subsequente ao feedback, sendo que depois do feedback inicial esperava por um novo comportamento psico-motor do aluno e verificava se a intervenção tinha tido o efeito pretendido, caso não tivesse ocorrido o comportamento desejado prescrevia novo feedback. Comecei também a potenciar o feedback de grupo, pois este era especialmente útil em fases de introdução de conteúdos, uma vez que servia para corrigir erros de vários alunos e também como forma de recordar os conteúdos teóricos. Penso que isto é consequência de uma melhoria ao nível da supervisão e observação, porque no princípio do ano lectivo focava-me muito nos alunos que estavam perto de mim, não tendo uma perspectiva global da aula.

O feedback positivo (como elogio ou encorajamento) ganhou especial importância para mim, pois a preocupação pelo comportamento, que queria ver reproduzido, e a erradicação do erro levava muitas vezes á desmotivação. Isto era notório, principalmente, nos alunos com um nível baixo de proficiência, pois ficavam frustrados rapidamente, uma vez que viam poucas vezes reconhecidos os seus bons desempenhos e eram sistematicamente corrigidos nos erros. Assim, nesta fase final, comecei a utilizar sobretudo um feedback misto, ou seja, misturava um feedback positivo com um prescritivo, como por exemplo “estás a fazer isto bem, mas podes melhorar isto”.

No que ao questionamento diz respeito, penso que este foi um grande ponto fraco da minha instrução. Este é um meio por excelência para controlar se os alunos efectivamente interiorizaram a informação transmitida. Utilizei mais o questionamento como forma de manter a disciplina, perguntando o que tinha acabado de dizer a um aluno que estivesse distraído.

Em relação á demonstração, este foi um método utilizado sempre que introduzia conteúdos, em situações que julgava que a tarefa era complexa ou para dar um feedback visual aos alunos. Com o intuito de preservar o máximo de tempo possível para a prática, optei muitas vezes por fazer a prelecção ao mesmo tempo que decorria a demonstração. Os modelos nas demonstrações foram, sobretudo, os alunos e em alguns casos eu. No caso em que eram os alunos a demonstrar havia duas opções: um aluno que era um bom modelo, em caso de não haver nenhum bom modelo, ao mesmo tempo que o aluno demonstrava ia destacando os erros mais comuns. Procurei ser eu a executar nas situações em que era um modelo muito bom e em algumas situações para afirmar a consideração dos alunos.

### **3.2.2. Gestão Pedagógica**

“A dimensão Gestão diz respeito aos comportamentos apresentados pelo professor com o intuito de obter elevados índices de envolvimento dos alunos nas atividades das aulas, com um número reduzido de comportamentos inapropriados e gerindo eficazmente o

tempo da aula. Uma boa capacidade de gestão facilita largamente as condições de ensino/aprendizagem e é indispensável ao sucesso pedagógico.”

(Quina, 2009)

Segundo Arends (1995),

“as transições, ou seja, os movimentos para formar grupos; a passagem para o trabalho após a exposição do professor; a preparação para ir para determinado lugar; entre muitos outros exemplos, parecem requerer uma vigilância considerável e uma orientação do professor para que sejam realizadas com sucesso”.

Nos estudos realizados, os professores que gerem melhor as aulas, segundo o autor, marcam bem e de uma forma clara as transições, comandando-a activamente e minimizando a perda de tempo durante a mudança de actividade.

O mesmo autor refere ainda que os gestores eficazes estabelecem regras e procedimentos claros, ensinam essas regras e esses procedimentos aos alunos e que orquestram as actividades durante toda a aula.

Uma aula bem gerida reflete-se no empenhamento motor dos alunos e conseqüentemente numa aprendizagem efetiva. Para que haja um elevado tempo de aprendizagem é necessário minimizar os episódios de organização e transição, cumprindo com tempos e horários estipulados para as tarefas e partes da aula, assim como a estruturação de rotinas.

Esta dimensão, teve sempre presente no planeamento dos planos de aula, sendo uma constante preocupação formular estratégias para a ocorrência de aulas fluídas, com um bom ritmo e que promovessem índices de empenhamento motor elevados.

O sucesso no campo da gestão passa muito por uma preparação pré-aula bem feita. Como tal e partindo do que já referi na elaboração dos planos de aula, mas que importa destacar, tentei adoptar organizações que agissem praticamente como unidade, ou seja, tarefas que se mantivessem os grupos ao longo das aulas ou que os ajustamentos fossem fáceis de fazer (passar de grupos de dois para grupos de quatro, por exemplo). Principalmente nas fases finais das UD, implementei muitas vezes o mesmo exercício desde que fosse rico em conteúdos,

porque permitia que os alunos já o conhecessem, logo a instrução e transição seria rápida, ao mesmo tempo que proporcionava uma boa situação de aprendizagem e motivante para os alunos. Ainda referente às tarefas, o aquecimento era constituído por tarefas de simples organização e prelecção, recorrendo muitas vezes a situações que os alunos já conheçam (jogo dos 10 passes, corrente, etc.). Planeei sempre previamente os grupos que iriam ser implementados na aula e sempre que possível ou necessário (p. ex. no caso das estafetas) esses grupos eram mantidos. Na selecção dos grupos tive dois factores principais: o nível dos alunos, quer homogéneos quer heterogéneos, ou a afinidade dos alunos de maneira a favorecer o clima de aula.

Enunciadas as estratégias de gestão mais utilizadas no planeamento, passo a apresentar aquelas inseridas na prática propriamente dita. Mal comecei a conhecer a turma e os seus nomes deixei de fazer o registo de presenças deixando o registo para depois da aula. No início da aula e aquando da chegada dos alunos tentei que tivesse o máximo de material preparado para a prática, o que permitia ser menos um ponto de atenção a ter durante a aula e a ficar disponível para dar feedbacks ou supervisionar. Quando dei aulas em espaços grandes e havia a necessidade de reunir os alunos, foi adoptada a estratégia de contar decrescentemente e recurso ao sinal sonoro (apito). Quando nas aulas havia necessidade de identificar os grupos de trabalho optei sempre por distribuir coletes durante a tarefa anterior com o intuito de diminuir o tempo de paragem seguinte.

É revelante afirmar que o respeito pelos tempos planeados dependia muito do decorrer da aula, algumas vezes julguei ser importante dedicar mais tempo a determinada tarefa do que o previsto (o inverso também aconteceu, ou seja, as situações de aprendizagem demorarem menos tempo, principalmente, em situações que se revelavam pouco complexas ou que não resultavam na prática como o planeado), noutras situações a instrução ou o registo de dados foi mais demorado, o que implicou ajustamentos constantes.

Julgo que a maior lacuna na minha acção ao longo do ano foi, depois de definir as regras base pretendidas durante as aulas, ser demasiado permissivo, em situações que julgava não serem graves, mas que posteriormente foram muito difíceis de combater. O principal caso é a pontualidade. Duas das aulas semanais

são o primeiro tempo da manhã e nas primeiras aulas não fui intransigente quanto á pontualidade de alunos que chegavam atrasados, o resultado foi que com o decorrer do tempo cada vez mais alunos chegavam atrasados. De todas as aprendizagens que obtive durante o estágio destaco esta como uma das principais. Se necessário deve-se perder tempo, no inicio das U.D., com a implementação de regras e rotinas, pois esse tempo será compensado ao longo das restantes aulas.

### **3.2.3. Clima e Disciplina**

Um bom clima de aula propicia aos alunos um bom ambiente ao nível social e afectivo, que é um aspecto crucial para que os alunos estejam motivados para a prática de maneira a haver índices de empenho motor elevados. Por esta razão tentei sempre manter uma relação saudável com os alunos, mantendo uma relação de respeito e cordialidade.

Siedentop (1983) refere que a disciplina comporta a diferenciação entre comportamentos apropriados (i.e., comportamentos que estão de acordo com a realização dos objectivos na situação específica) e comportamentos não apropriados.

Eu considero que a minha turma era um pouco atípica, pois no início do ano tinha apenas dois elementos femininos e a partir do início do segundo período a turma era apenas constituída por uma rapariga e quatorze rapazes. Como a turma foi constituída por elementos essencialmente provenientes de outras escolas, todos os alunos eram bem comportados, pois ainda não se conheciam bem. Com o desenrolar do ano os rapazes foram fortalecendo as suas relações e tornaram-se numa turma bastante conversadora, apesar de haver poucos comportamentos de desvio. Porém este facto perturbava as prelecções e as transições. Por esta razão adoptei várias estratégias: numa fase tornei-me mais rígido, não tolerando conversa enquanto eu falava, no entanto isto prejudicou o clima de aula, o que me levou a mudar de modo de operar. Passei a sentar os alunos sempre que a instrução era um pouco mais longa (particularmente no inicio e nos finais das aulas) e passei a negociar os seus períodos de conversa e empenho. Como tal, dava normalmente

uns segundos no início das aulas, bem como no final para conversar e quando começava a falar pedia que todos prestassem atenção e pedia que depois do momento de descontração se empenhassem vigorosamente nas tarefas. Esta estratégia melhorou muito o clima e disciplina na aula.

Alguns alunos tiveram momentos de grande desmotivação com a escola, resultado dos seus maus resultados escolares. Essas situações eram transportadas para as minhas aulas e eram bem notórias pois tratou-se de dois alunos com um elevado nível de proficiência. Um dos casos foi fácil de solucionar, porém outro nem tanto, tendo eu tentado várias abordagens com o aluno e nenhuma com resultados particularmente visíveis. Desde prestar todo o apoio possível, prestar pouca atenção, ser um pouco mais duro, etc.

Mais uma vez penso que deveria ter criado regras e ser muito intransigente com elas numa fase inicial. Como os alunos numa primeira fase eram muito bem comportados não me preocupei muito com medidas de disciplina e, por isso, não evitei alguns problemas que surgiram.

#### **3.2.4. Decisões de Ajustamento**

Os ajustamentos foram feitos ao nível do PA, UD e durante as aulas.

Durante as UD foi necessário proceder a ajustes, devido a condicionantes que se impuseram ao longo das respectivas abordagens, das quais destaco as seguintes:

- Ajuste da sequência de conteúdos e do número de aulas para a leccionação de determinados conteúdos, atendendo aos resultados obtidos nas avaliações Formativas.
- Ajuste e adequação de estratégias de Intervenção Pedagógica, valorizando as estratégias organizativas, como factor crucial para o planeamento e realização eficaz das sessões de aula.
- Ajuste do número de aulas em função das aulas não realizadas.

No que toca aos ajustamentos feitos durante as aulas, este foi um dos aspetos que identifiquei no PFI como uma situação a melhorar e de facto foi uma

preocupação que ganhou forma ao longo das aulas. A experiência e os *skills* que acumulamos durante o estágio foram fundamentais para melhorar neste factor. Com efeito, penso que havia duas razões principais que limitavam a minha percepção das tarefas que necessitavam de ajustamentos: a primeira era um bocado a “obsessão” de querer que a aula corresse como o planeado, a segunda era o foco no que se passava perto de mim. Por me ter apercebido disto, passei a pensar numa fase pré-aula nas tarefas que pensava que poderiam ser mais susceptíveis de ajustamentos. No caso de expandir o meu foco e o campo visual foi um resultado natural da prática que tivemos.

A seguir são apresentadas as principais decisões de ajustamento que ocorreram durante as aulas:

- Reformulação dos grupos, mediante a falta de algum aluno ou devido à dispensa da realização prática da aula (por falta de material ou por doença).
- Ajuste do local da aula, mediante as trocas de espaço impostas pelas condições climatéricas.
- Ajuste da preparação prévia do material, em função do número de alunos disponíveis para a prática.
- Ajuste do tempo de instruções, em função das necessidades imprevistas de transmissão de informação.
- Ajuste do tempo de tarefas, em função das necessidades dos alunos e em função das necessidades de recolha de informação nos momentos formais de avaliação.

### **3.3. Avaliação**

Tendo como base as unidades curriculares Avaliação Pedagógica em Educação Física e Didáctica da Educação Física e do Desporto Escolar, projectei (planeamento) a avaliação a implementar na prática (realização). Cardinet (1986) refere que devemos utilizar a avaliação de forma a seleccionar (diagnosticar e prognosticar) e a regular o processo EA, para motivar e incentivar os alunos e para certificar (imperativo institucional).



A avaliação constitui sempre um grande desafio para os professores pela multiplicidade de necessidades que a avaliação coloca. Na Educação Física há a necessidade de avaliar o grau de concretização de dados objectivos em vários domínios (domínio psicomotor, cognitivo e sócio-afectivo) de elevada complexidade, que se manifestam em contextos dinâmicos, com limitações de tempo e com várias interferências contextuais.

Para Siedentop (1998),

“o nível de performance no ensino melhora à medida que professores em formação têm a oportunidade de praticar técnicas específicas e obtêm um feedback fiável quanto ao progresso conseguido pelos alunos na consecução dos objectivos previamente definidos. Para que as técnicas de ensino melhorem, devem estabelecer-se objectivos, obter um feedback e proporcionar uma oportunidade de melhoria”.

O mesmo autor em 1986, afirma que

“Ao longo dos últimos anos, a investigação indicou claramente que os professores podem melhorar o seu ensino quando têm objectivos precisos de alcançar, quando o seu ensino é observador e quando recebem regularmente feedbacks baseados nessas observações”.

Quanto á avaliação implementada por mim, esta foi partilhada na sua maioria pelos colegas de estágio, de forma a comprovar a sua validade e fidelidade. Quando foi necessário, o momento de avaliação respondeu às acções de diferenciação pedagógica realizadas, principalmente através de complexificação / descomplexificação de tarefas (por exemplo no voleibol um grupo foi avaliado em situação de jogo reduzido 3x3 enquanto que outro em situação 4x4) tentando manter os mesmos parâmetros.

A avaliação foi feita faseada em três momentos: Avaliação Diagnóstica, Avaliação Formativa e Avaliação Sumativa. Estes três tipos de avaliação não representam três estratégias alternativas de avaliação mas sim formas complementares, não dispensando qualquer uma delas nenhuma das outras. Pelo contrário, servem funções distintas, em momentos distintos, devendo o professor recorrer a estas três formas de avaliação.

### 3.3.1. Avaliação Diagnóstica

Ribeiro (1999), afirma que a avaliação diagnóstica “pretende averiguar a posição do aluno face a novas aprendizagens que lhe vão ser propostas e a aprendizagens anteriores que servem de base àquelas”.

Este tipo de avaliação deve ser encarado como um meio que permite servir de base para decisões a tomar posteriormente, tendo sempre em consideração as características únicas em que o ensino é desenvolvido, isto é, tentar adequar o ensino às características de cada aluno e as características materiais e físicas da escola.

Na escola onde estagiei está instituída a prática de os professores realizarem as avaliações diagnósticas, de todas as matérias, ao longo das três primeiras semanas de aulas. Assim, nas primeiras reuniões eu e os meus colegas de estágio debruçámo-nos sobre a elaboração dos instrumentos necessários para este momento de avaliação. A elaboração dos instrumentos teve duas estratégias, nalguns teve por base o aprendido em Didáctica da Educação Física e do Desporto Escolar, ou seja, recorrer ao PNEF e identificar os principais traços de distinção entre níveis de aptidão, e noutros, a conselho do Orientador de escola, optámos por descrever os conteúdos/ gestos a realizar, os seus critérios de êxito e a capacidade de o aluno realizar ou não.

Depois dos instrumentos realizados veio a prática, assim como alguns obstáculos. As dificuldades resultavam principalmente por ser uma fase em que não conhecia sequer o nome dos alunos e isso levava a que demorasse muito a identificar o aluno bem como a preencher a grelha de registo. Para além disso, havia pouco domínio ao nível da instrução e ao nível da gestão e em determinados casos os exercícios definidos para a observação de determinado parâmetro não era adequado (p.ex. a av. Diagn. de estafetas foi inutilizada pois o exercício escolhido exigia mudanças de direcção e em nada era semelhante ao acto formal).

Nesta fase, importa referir que fui incapaz de tornar estas aulas em ditas “normais”, ou seja, em primeiro lugar fiz uma “avaliação clássica” em que observei aluno um-a-um, praticamente no mesmo sítio, bem como os feedbacks e ajustamentos foram praticamente inexistentes, no caso do feedback limitei-me a

tecer correcções ao nível dos gestos técnicos e no caso dos ajustamentos ainda havia uma fixação pelo plano de aula. Como tal perdi, praticamente, uma aula de cada matéria para potenciar as aprendizagens dos alunos. Este erro foi identificado e tentei melhorar muito este aspeto nas avaliações seguintes.

Também foi diagnosticada a condição física dos alunos. Os testes e procedimentos foram comuns a todos os professores de Educação Física, bem como os parâmetros de definição de “zona saudável/zona não saudável”. Esta tinha como principal objectivo saber se os alunos estavam preparados fisicamente para aulas em que a carga fosse elevada e se era preciso dedicar aulas unicamente á elevação da condição física.

As aulas de avaliação diagnóstica dos desportos colectivos foram normalmente constituídos por exercicios analíticos onde pudesse aferir a qualidade de cada gesto técnico e depois no final do jogo eram avaliados os gestos técnicos com a inserção de alguns parâmetros técnico-tácticos. Nos desportos individuais, a avaliação decorreu sobre a forma de exercicios critério.

A função essencial desta avaliação é verificar se o aluno possui de certas aprendizagens anteriores que servem de base à unidade que se vai iniciar. Tais aprendizagens servem de pré-requisito dos novos comportamentos a adquirir, por exemplo no andebol considereei que os alunos só deveriam passar para situações mais complexas depois de interiorizar o “passe e entra”. Depois de os dados das avaliações diagnósticas estarem todos reunidos, procedi a uma análise dessa mesma avaliação, foram identificados os grupos com capacidades semelhantes (resultou na diferenciação e criação de grupos de nível), foram definidos objectivos, e analisada a necessidade de elaboração de estratégias específicas de recuperação para cada grupo de nível. Este último factor apontado implicaria a existência de uma organização de tarefas, feedbacks e objectivos terminais diferenciados. Eram também analisados quais os gestos técnicos ou conteúdos da matéria em que a turma tinha mais dificuldade ou não dominavam completamente.

### 3.3.2. Avaliação Formativa

Segundo Ribeiro (1999) a avaliação formativa pretende essencialmente determinar a posição do aluno ao longo duma unidade de ensino, com o intuito de identificar as suas dificuldades, para que deste modo o professor possa encontrar as melhores estratégias de forma a solucionar essas mesmas dificuldades.

Esta avaliação é uma via de dois sentidos, pois ao mesmo tempo que nos vamos inteirando da evolução dos alunos, de modo a informar o que devem melhorar e o modo de proceder, também percebemos se os métodos e estratégias que estamos a pôr em prática têm efeitos efectivos nas aprendizagens dos alunos. Como tal, esta é a avaliação que permite orientar o professor no seu trabalho diário.

Como o planeamento envolvia que começasse uma matéria num período e só a acabasse no seguinte, foi feita no final de cada período, coincidindo sensivelmente com meio do tempo disponível para cada UD, as avaliações formativas em todas as matérias. Os resultados daí provenientes serviram para verificar se as aprendizagens estavam a ocorrer como previsto, e/ou se seria necessário fazer reajustamentos na UD.

Como a seguir á avaliação formativa havia uma paragem de sensivelmente duas semanas, a primeira aula a seguir á avaliação formativa tinha os mesmos contornos que a da avaliação e observava se o nível se mantinha, devido á paragem, ou tinha cometido algum erro na observação de determinado aluno.

Segundo Graça (1991),

“Vários estudos apontam no sentido de existirem, para cada aluno, diferentes ritmos de aprendizagem e referem ainda que se respeitarmos esses ritmos e proporcionarmos tempos e oportunidades de prática ajustadas às diferentes necessidades dos alunos, as diferenças de desempenho iniciais tenderão a esbater-se, ao longo do processo de ensino e de aprendizagem e, por consequência, a aprendizagem verificar-se-á não só para uns mas para todos os alunos da turma.”

Deste modo, é importante que esta avaliação seja contínua e sistemática de maneira a termos percepção destes progressos. Em determinadas UD, alunos que acabaram praticamente com os mesmos níveis de aprendizagens tiveram desenvolvimentos em fases diferentes. Enquanto que alunos aprendiam de forma muito rápida no início, outros demoraram muito tempo até melhorarem efectivamente, no entanto houve casos em que essas aprendizagens tardias foram muito significativas.

### 3.3.3. Avaliação Sumativa

Relativamente à função da avaliação sumativa, Ribeiro (1999), diz-nos que “pretende ajuizar o progresso realizado pelo aluno no final de uma unidade de aprendizagem”.

O grupo disciplinar de Educação Física tem estabelecido um documento em que explicita a ponderação das avaliações sumativas e os parâmetros a avaliar no domínio socio-afectivo e na aptidão física, os parâmetros do domínio psico-motor ficam imcumbidos a cada professor. De seguida apresento a tabela de ponderações da avaliação Sumativa:

#### Quadro 3 - Ponderação nos Diferentes Domínios

Domínio Psico-motor	Domínio Socio-Afectivo	Aptidão Física
75%	20%	5%

#### Quadro 4 - Ponderação nos Diferentes Domínios para alunos com atestado médico

Domínio Cognitivo	Domínio Socio-Afectivo
70%	30%

As aulas de avaliação sumativa caracterizaram-se pela realização de tarefas com características iguais/semelhantes às desenvolvidas no decurso das UD. Foram dados a conhecer aos alunos os critérios de maneira a guiar os seus comportamentos, bem como os resultados obtidos.

Devido às limitações temporais (35 min de tempo de aula efectivo), este momento avaliativo era programado para as ultimas duas aulas do bloco de matéria. No caso dos JDC, a primeira aula destinava-se a avaliar os alunos em situação critério e na aula seguinte para situação de jogo. Nos desportos individuais isto permitia observar os alunos várias vezes, de modo a não ajuizar de forma errada. Devido a ocupar duas aulas era impreterível que as aulas tivessem um cariz como as restantes, isto é, centrada nas aprendizagens dos alunos e por isso eu também tinha de estar disponível para gerir a aula de uma forma efectiva, supervisionar e dar feedback ajustado á situação. Por esta razão levei para aula as grelhas preenchidas, pelo menos na sua maioria, com base na avaliação formativa e contínua e fazia ajustamentos quando necessários ou preenchia os casos de dúvida.

A diferenciação da avaliação também foi feita. Nos JDC, a diferenciação foi feita essencialmente pela manipulação das condições de jogo, isto é, os alunos menos aptos eram avaliados em situações com menos jogadores ou com mais espaço. No caso da ginástica, os alunos elaboravam uma sequência constituída por elementos que quase todos dominavam (aqueles que não dominavam podiam requerer ajuda) e por elementos com vários níveis de dificuldade (desde a cambalhota saltada, até ao salto de mãos) em função das capacidades dos alunos.

Devido ao planeamento, a avaliação sumativa apenas serviu para fazer o “ponto de situação” das aprendizagens dos alunos, pois mesmo que eu julgasse que os alunos não tinham atingido os objectivos que propus, nada podia fazer, porque a quantidade de aulas estava pré-determinada e como tal não podia disponibilizar mais aulas para que os alunos pudessem melhorar as aprendizagens reveladas na avaliação sumativa.

### **3.3.4 Auto-avaliação**

O último dia de aulas de cada período foi destinado a fazer este momento avaliativo.

A auto-avaliação permite perceber a capacidade de autocrítica e de auto-percepção do aluno. Para que este momento tivesse sucesso foi importante os alunos terem noção dos parâmetros de avaliação, dados nas aulas de avaliação sumativa.

Nestas aulas foi sempre pedido que falassem sobre o que pensavam da sua postura nas aulas e o seu empenho, com o objectivo de os sensibilizar para uma boa conduta na sala de aula. Neste âmbito, tentei sempre destacar alguns alunos com um comportamento irrepreensível como modelos a seguir. Quando havia uma discrepância entre a nota que o aluno pensava merecer e aquela que eu atribuí, procurei sempre saber as razões dos alunos e quando, no meu entender, ele não tinha razão sensibilizei-o para os factores que me levavam a discordar.

### **3.3.5 Avaliação da Condição Física**

A condição física pertencia ao domínio da avaliação sumativa e tinha a ponderação de 5% da nota de cada aluno. Os alunos foram avaliados em quatro provas: força abdominal (Sit ups), resistência aeróbia (Prova da Milha), Força explosiva dos membros inferiores e velocidade (60m). Os protocolos e os valores normativos para cada teste foram elaborados pelo departamento em anos anteriores. Estes valores tinham algumas incoerências (por exemplo: mesmos valores para alunos do 10.º e 12.º anos e, apesar de haver uma relativização de cada valor por género, os rapazes em geral conseguiam ter muito melhores resultados que as raparigas), no entanto houve pouco que pudéssemos fazer em relação a isto devido a ser algo já implementado há alguns anos.

### **3.4 Aprendizagens efectuadas e prestação global dos alunos**

Neste tópicoo pretendo reflectir em como a minha prestação influenciou os resultados de aprendizagem dos alunos. Irei falar um pouco sobre as dificuldades que encontrei em cada UD e sobre a evolução dos alunos dessas matérias.

O conjunto de aprendizagens realizadas ao longo do estágio resulta sobretudo das opções (certas ou erradas) ao nível do planeamento, realização ou avaliação e das reflexões individuais, com o orientador e colegas de estágio feitas após cada aula.

Como afirmei, leccionei três matérias de cada vez em formato de bloco. Este facto provocou algumas dificuldades nas primeiras semanas de cada Unidade Didáctica pois o meu foco de atenção estava disperso pelas três matérias de ensino, em adição às diferentes necessidades que os alunos tinham em cada matéria. Aliado a isto, das três primeiras matérias, duas eram leccionadas no exterior durante todo o outono e inverno. Por isso tive a necessidade de fazer ajustamentos e planear quase sempre dois planos de aula para cada aula, sendo que em alguns casos o espaço que tinha disponível não tinha o mínimo de características necessárias para o desenvolvimento da modalidade.

Uma das primeiras modalidades a leccionar foi atletismo. Como pode ser facilmente antecipado, muitas vezes as condições climatéricas não permitiram a prática das aulas no espaço atribuído á mesma e, na maioria dos casos, as aulas foram adaptadas a espaços interiores que pouco tinham a haver com os que são normais para a modalidade. Mesmo quando as aulas eram dadas na pista, o tempo condicionou os exercícios, pois esta encontrava-se sempre molhada, não permitindo exercícios com mudanças de direcção e variações de velocidade muito bruscas. No segundo período, nas aulas destinadas ao salto em comprimento, muitas aulas foram dadas no ginásio 1, que passaram muito por treino de técnica de corrida, força explosiva dos membros inferiores e as situações de salto eram feitas para o colchão de quedas, num espaço reduzido para haver corrida de balanço e fazer o ajustamento da distância de corrida, e o colchão tinha de ser ajustado dependendo da distância que os alunos saltavam. No que diz respeito á aprendizagem dos alunos, penso que ficaram todos com o conhecimento teórico dos conteúdos tratados, no entanto no que á prática diz respeito os alunos interligavam desempenhos muito bons com outros menos positivos, ou seja, não houve tempo



para que os alunos atingissem um nível de estabilidade de performances. Apesar disso, todos os alunos demonstraram uma evolução da primeira aula até à última de cada modalidade (estafetas e salto em comprimento), estando assim mais aptos. No salto em comprimento foi fácil que os alunos assimilassem a informação que eu pretendia, porém alguns alunos nunca chegaram a fazer a recepção no solo de maneira correcta, penso que isso se deveu pela falta de tempo que houve para a exercitação e consolidação dos movimentos no espaço exterior e a falta de vontade dos alunos em “cair” na caixa de areia.

No futebol, os planos de aula tiveram de ser muitas vezes adaptados a metade do pavilhão, devido às condições meteorológicas (chuva). Nestas aulas privilegiava-se situações de desenvolvimento técnico e a situação de jogo permitida pelo espaço era 3x3 em campos de badmington (pouco espaço para seis alunos). Este facto prejudicou o desenvolvimento dos alunos, pois alternaram muitas vezes o 5x5, na fase final da UD e quando a aula decorria no exterior, e o 3x3. Para além disso, o espaço existente no pavilhão não permitia que o momento de jogo, que deveria ser o clímax da aula em termos de empenhamento motor e aplicação dos conteúdos, tivesse qualidade suficiente.

Ao nível das aprendizagens, penso que a qualidade de jogo dos alunos foi pouco melhorada. Em parte devido ao que foi referido acima mas também porque o nível dos alunos, que na grande maioria dos casos, já era elevado e por outra pela duração das aulas ligada ao tempo de intervalo entre aulas. Isto é, se no caso de outras modalidades não houve grandes repercussões, penso que no futebol a falta do princípio da continuidade, devido a ter apenas uma aula de futebol por semana, foi crucial para que os alunos não melhorassem. Por outro lado, havia três alunos com um nível abaixo dos restantes e penso que estes passaram, provavelmente, demasiado tempo em situações de jogo complexas demais para as suas capacidades (as suas limitações técnicas não lhes permitiam acompanhar o ritmo dos restantes alunos).

No que toca à Ginástica de Solo, quando comecei a planear os conteúdos da UD, baseando-me na avaliação diagnóstica, inseri gestos gímnicos desde o nível introdutório até ao elementar, com excepção para a aluna Filipa (que se encontrava já num nível acima do que é esperado na escola). No entanto, o planeamento teve

de ser alterado com a colocação para alguns alunos de elementos gímnicos de nível avançado (roda a uma mão e salto de mãos) e retirei do plano de aula desses alunos elementos gímnicos que já dominavam (por exemplo: rolamento á frente, rolamento á frente saltado e rolamento á retaguarda).

No que diz respeito às aprendizagens obtidas nesta modalidade, foi notória a evolução dos alunos, tendo ficado apenas um aluno no nível introdutório, tendo os outros chegado ao nível elementar e avançado. O aluno introdutório era um aluno com NEE e por isso foi-me um pouco difícil tentar evoluí-lo, porque, apesar de ele fazer todas as tarefas que lhe eram propostas, nunca corrigia o erro depois de lhe ser dado feedback e as situações de progressão pedagógica revelavam-se pouco eficientes. Neste caso, a evolução do aluno foi quase inexistente. No caso da aluna do nível avançado, foi pedido ao seu treinador que lhe desse um plano de trabalho para as aulas, pois o seu nível ultrapassava o nível escolar e o que eu encontrava na bibliografia escolar.

As aulas de Ginástica Acrobática trataram-se do primeiro contacto dos alunos com esta modalidade. Por isso, ao realizar o planeamento pretendi que os alunos fossem capazes de, no final da UD, apresentar uma coreografia onde pudessem executar correctamente os vários elementos abordados/leccionados, bem como conhecer as principais componentes críticas e/ou critérios de êxito de cada um destes. Ao longo das aulas e através da avaliação formativa, verifiquei que a evolução dos alunos foi satisfatória, independentemente do seu nível inicial, o que mostra que os alunos reagiram bem às situações de aprendizagem propostas. No final penso que o balanço é positivo, pois no início os alunos apresentavam pouca motivação para esta matéria, no entanto na aula de avaliação sumativa todos os grupos apresentaram uma coreográfica com um nível positivo.

No Andebol, através dos dados obtidos pela avaliação diagnóstica pude concluir que o nível de desempenho motor da turma era razoável ao nível dos gestos técnicos, porém em situação de jogo, o seu nível era muito deficitário, não entendendo a mecânica de jogo (provavelmente terão passado muito tempo em situações de jogo analíticas). No entanto, tendo em conta o tempo de exercitação da modalidade de Andebol nas aulas, a turma apresentou uma evolução bastante boa (até ao momento). Para além da melhoria no domínio psicomotor, foi notória a

melhoria dos alunos no nível cognitivo, fundamentalmente no que toca ao entendimento da mecânica do jogo. Para que isto acontecesse foi cruciais as situações de jogo adaptadas. Em concreto, a situação de jogo de 3x3 com apoios e 3x2, pois têm quase todos os princípios do jogo formal e permitiram que os alunos entendessem o funcionamento do jogo (quer ao nível do momento ofensivo quer defensivo), não sendo situações demasiado complexas para que os alunos desempenhem o exercício com qualidade.

Por fim, o voleibol tratava-se de uma matéria em que os alunos tinham um bom nível técnico, conseguindo manter a bola em sustentação no ar durante bastante tempo, e a sua motivação era elevada. Por isso, o meu trabalho esteve facilitado, porque visto que os alunos executavam bem os gestos técnicos, tudo o que tive de fazer foi proceder a uma recuperação dos padrões motores, no início da UD, e focar-me em parâmetros mais táticos e colocá-los em situações de jogo variadas. Nas aulas julgo que as duas condicionantes que mais contribuíram para o desenvolvimento da qualidade dos alunos foram: o ponto valer dois pontos se o ataque fosse constituído por três toques e o segundo toque do ataque ter de ser dado pelo distribuidor.

#### 4. Ética

O profissionalismo do docente tem de ser considerado numa dupla vertente: a do comportamento do próprio professor e o que pretende induzir nos seus alunos.

Portanto, tendo a função educativa como fim o desenvolvimento de outros seres humanos, torna-se evidente que ela tem de ser eticamente exercida, o que significa que quem a desempenha tem de orientar a sua acção por princípios éticos de carácter geral e por normas de carácter mais específico ajustadas às situações profissionais.

Segundo o guia de estágio em vigor,

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

Ao longo deste ano tentei guiar-me pela máxima que aprendemos no primeiro ano deste mestrado: o foco de um professor não deve ser o ensino, mas sim as aprendizagens dos alunos. Porém para que o meu trabalho fosse cumprido não bastava que os alunos aprendessem a fazer um passe correcto ou que melhorassem a sua capacidade aeróbia, mas também tentar, sempre que possível, contribuir para que os alunos criassem ou consolidassem princípios, princípios esses que não poderiam ser formados se eu não agisse em conformidade com eles.

Nós, grupo de estágio, depois de ultrapassada a fase de primeiro contacto e interacção desenvolvemos uma relação de amizade e respeito mútuo que em muito contribuiu para o nosso desempenho neste ano lectivo. Tentámos sempre, de uma maneira construtiva, apontar erros cometidos ou realçar bons comportamentos, disponibilizando-nos sempre para nos ajudarmos mutuamente. Numa lógica de pro-actividade e de envolvimento com o meio escolar disponibilizámo-nos para ajudar na

organização das provas do desporto escolar e acompanhamento dos alunos da escola no corta-mato distrital. Essa capacidade de iniciativa também ficou demonstrada pela disponibilidade em observar o máximo de aulas possível de cada um, indo além do pedido no guia de estágio de uma observação semanal.

Procurei estar sempre disponível para interagir e intervir junto dos alunos fora do horário de aula, disponibilizando-me para responder a questões ou para definir alguma estratégia. Neste contexto, após o estágio terminar a 31 de Maio, continuei a desempenhar as funções como professor do 10º2, pois cada momento passado na escola é uma oportunidade de aprendizagem que julgo ser impensável perder.

No que toca á formação contínua, procurei sempre procurar o máximo de informação possível sobre como proporcionar um ensino melhor. Em prol de um planeamento rigoroso, de forma a facilitar a realização, tentei munir-me do máximo de informação bibliográfica das matérias leccionadas, principalmente naquelas em que apresentava mais lacunas. Uma forma de suprir estas lacunas foi participar nas formações sobre ensino integrado, formação de dança e acção de sensibilização da psicóloga da escola para a forma como devemos referenciar alunos que pensamos necessitar de apoios, ao nível de NEE ou complicações psicológicas.

No que diz respeito á relação com os orientadores, em particular o orientador da escola que foi com quem, obviamente, tive mais contacto, tentei sempre absorver o máximo de conhecimento que ele transmitiu, colocando dúvidas em que achava que a sua experiência era importante e respeitando as suas críticas e conselhos em relação ás aulas.

## **5. Tema/Problema – Diferenças na comunicação de uma professora estagiária em dois momentos de observação**

### **Introdução**

A aprendizagem deve ser o principal objectivo de um professor de Educação Física. Contudo, a grande heterogeneidade dos níveis iniciais dos alunos, relativamente ao conteúdo das diversas modalidades desportivas abordadas nas aulas de Educação Física, causa grandes dificuldades na preparação e na realização do processo de ensino e de aprendizagem (Graça, 1991).

Assim, as aulas de educação física são contextos dinâmicos e que sofrem a influência de variadíssimos factores que, obrigatoriamente, influenciam o comportamento do professor.

Indo de encontro ao que foi afirmado, numa aula pretende-se que o professor seja um mediador das aprendizagens dos alunos. Posto isto, a comunicação do professor com o aluno revela-se um factor fundamental no sucesso pedagógico.

A comunicação pedagógica é fundamental para o ensino, constituindo o corpo da mediação entre o professor, o aluno e o saber. A ação pedagógica do professor, de elevada complexidade, deve-se reger por princípios de organização e métodos, em função de uma finalidade específica, das estratégias planeadas e do contexto onde o ensino se desenrola.

Neste Tema-Problema pretendo analisar se há diferenças na comunicação de uma professora estagiária em dois momentos diferentes, um no primeiro período e outro no segundo período. É minha intenção interligar as diferenças na comunicação às dimensões pedagógicas de uma aula de educação física.

Neste capítulo irei fazer um enquadramento teórico, apresentação da metodologia, instrumentos e procedimentos, seguido da apresentação e discussão dos resultados. No final tecerei algumas conclusões acerca do estudo em questão.

## Enquadramento Teórico

Ainda que com um atraso de cerca de dez anos, a investigação no ensino das actividades desportivas seguiram os mesmos passos da investigação do ensino geral (Siedentop, 1983). No caso da Educação Física, desenvolveram-se sistemas destinados especialmente à observação dos comportamentos do professor e do aluno (Rink, 1985). O objectivo era, e ainda é, o de identificar, clarificar e especificar a “natureza das interacções que ocorrem nas aulas de Educação Física (Carreiro da Costa, 1995).

Deste modo, a investigação das actividades físicas centrou-se no comportamento verbal do professor, mais tarde no comportamento do aluno em situação de aprendizagem até que se foram aproximando da análise da relação pedagógica professor-aluno (Mesquita, 1992 a).

A eficácia pedagógica da educação física resulta da capacidade do professor comunicar com o aluno (Rink, 1996). Por conseguinte os alunos quando não realizam uma habilidade de forma apropriada, é devido a dois possíveis factos, ou a tarefa não é apropriada ou a instrução não é eficaz (Serra, 2001).

Rosado e Mesquita (2009) afirmam que, em concordância com Rink (1996), a capacidade de comunicar é um dos factores determinantes da eficácia pedagógica no contexto do ensino das actividades físicas e desportivas. Acresce que, independentemente da função, da forma e do contexto do momento da instrução, a capacidade de comunicação na orientação do processo de ensino-aprendizagem é apontado como um factor fundamental ao sucesso da intervenção pedagógica. Os propósitos da comunicação na relação entre os “actores” do processo de ensino-aprendizagem são inúmeros, surgindo a instrução referenciada aos conteúdos como o primeiro motivo da sua utilização.

Em termos genéricos podemos considerar que os processos de comunicação envolvem a transferência e a compreensão de significados entre pessoas, assumindo diversas funções: a função de informação (instrução para facilitar as aprendizagens), de controlo e de motivação (Rosado e Mesquita, 2008).

A instrução reporta-se ao conjunto de comportamentos de ensino que fazem parte do reportório do professor relativos á transmissão de informação directamente relacionada com os objectivos e conteúdos do ensino, é uma das variáveis que mais influência a eficácia do professor (Siedentop, 1991).

A investigação indica que os professores mais experientes se distinguem dos inexperientes no domínio das estratégias de comunicação (Mesquita, 2009). Segundo Rosado e Mesquita (2009) a capacidade de comunicar é um dos factores determinantes da eficácia pedagógica no contexto do ensino das actividades físicas e desportivas. Acresce que, independentemente da função, da forma e do contexto do momento da instrução, a capacidade de comunicação na orientação do processo de ensino-aprendizagem é apontado como um factor fundamental ao sucesso da intervenção pedagógica.

## **Objectivo**

Objectivo: Observar e analisar as diferenças/evolução na comunicação de uma professora estagiária e inexperiente de alunos do secundário em dois momentos, um no primeiro período e outro no segundo período, através do *Coach Behavior Assessment System* (CBAS).

## **Metodologia e Instrumentos**

A amostra foi constituída por:

- Uma professora estagiária, ou seja, no 2.º ano do Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensino Básico e Secundário, sem qualquer experiência anterior em ensino.

Para analisar o comportamento da professora foi utilizada o Sistema de Avaliação de Conduta de Treinadores (Coach Behavior Assessment System, CBAS), de Smith, Smoll e Hunt (1977). O CBAS foi concebido para avaliação do comportamento de treinadores em momentos de treino ou de competição e permite observar e analisar a comunicação verbal dos treinadores com os atletas, mediante



o uso de registos áudio-visuais apropriados. O CBAS, sustentado por estudos preliminares, parte do pressuposto que os comportamentos dos treinadores se dividem em dois grandes grupos, que pensámos ter transfer para as aulas de Educação Física:

- Reactivos, quando se traduzem respostas imediatas a acções de um atleta ou de um grupo.
- Espontâneos, quando resultam de iniciativa do treinador não relacionada com uma acção precedente.

As doze categorias de comunicação, das quais seis são dirigidas ao atleta individualmente e integram três dimensões comportamentais dos treinadores:

#### A. Comportamentos reactivos

##### *Respostas a acções desejáveis:*

1. Reforço Positivo: pode ser de natureza verbal ou não verbal e dirigido a um ou mais jogadores; 2. Não Reforço: ausência de resposta a uma boa acção do jogador.

##### *Respostas a erros*

3. Ânimo ao erro: encorajamento após erro; 4. Instrução Técnica ao Erro: dizer ou mostrar ao jogador como se executa correctamente; deve ser contingente ao erro e específica; 5. Punição: pode ser verbal ou não verbal; 6. Instrução Técnica Punitiva: quando a instrução técnica e a punição se fundem na mesma mensagem; é uma ITE hostil ou punitiva; 7. Ignorar os Erros: quando o treinador não responde a um erro com AE, ITE, P ou ITP.

##### *Respostas a comportamentos indesejáveis*

8. Manter o Controlo: destinam-se a manter a ordem.

#### B. Comportamentos espontâneos Comportamentos espontâneos relacionados com o jogo

9. Instrução Técnica Geral: a mensagem deve ser claramente de instrução técnico-táctica; não é provocada por um erro anterior, mas sim iniciada pelo; 10.

Ânimo Geral: não surge após um erro; refere-se ao futuro, mais do que ao passado; o treinador pede aos jogadores acções que eles, eventualmente, não estão em condições de cumprir; 11. Organização Geral: comportamentos organizativos que não procuram influir no jogo imediatamente.

#### *Comportamentos espontâneos irrelevantes para o jogo*

12. Comunicação Geral: interagir com os jogadores sobre temas que não se referem a situações do jogo ou de actividades da equipa.

Neste caso específico da Educação Física, consideraram-se as seguintes particularidades quanto às acções dos jogadores:

- a) Condutas certas: execução do gesto técnico-táctico correctamente, empenho na realização da tarefa.
- b) Erros: infracção das regras, erro na execução dos gestos técnicos e comportamentos de desvio.

### **Procedimentos**

Foram gravadas seis aulas, três no primeiro período (1.º Momento) e três no segundo período (2.º Momento). As aulas foram gravadas em vídeo, sendo as intervenções da professora registadas através de microfone e receptor remoto.

O número de aulas observadas em cada momento tinha como objectivo minimizar particularidades inerentes a tipos de aula ou incidências e revelar um padrão habitual da intervenção da professora. Concluiu-se que a aula gravada não deveria ser de avaliação, para que não houvesse interferência ao nível das correcções técnicas e organizacionais.

Cada aula foi analisada por dois observadores independentes, também professores estagiários. Os observadores reuniram-se numa sessão de esclarecimento com o Doutorando Artur Santos, de modo a uniformizar critérios e esclarecer eventuais dúvidas sobre os episódios observados.

Em cada observação, o observador tinha como função registar o número de ocorrências de determinada categoria, existentes na aula

### Tratamento de dados

Os comportamentos foram registados numa grelha igual ao quadro 5, em que constavam as diferentes categorias do *CBAS*, e tratados através de *Excell*.

Desejáveis	Reforço positivo		Total
	Não reforço		
Erro	Ânimo ao erro		
	Instrução técnica ao erro		
	Punição		
	Instrução técnica punitiva		
	Ignorar erro		
Indesejáveis	Manter controlo		
Relacionados	Instrução técnica geral		
	Ânimo geral		
	Organização geral		
Irrelevantes	Comunicação geral		

**Tabela 5 – Tabela de Registo do CBAS**

## Resultados e Discussão de Resultados

Os resultados são apresentados nas tabelas 5 e 6 e no gráfico 1. As tabelas 5 e 6 mostram os dados de cada aula, bem como a média do conjunto das aulas em cada momento. O gráfico 1 mostra a comparação da comunicação da professora nos dois momentos.

		16/11/2012	22/11/2012	27/11/2012	Média 1.º Momento	%
<b>Desejáveis</b>	Reforço positivo	6	11	16	11	3
	Não reforço	0	5	4	3	1
<b>Erro</b>	Ânimo ao erro	6	11	13	10	3
	Instrução técnica ao erro	36	36	29	34	10
	Punição	2	0	2.5	2	0
	Instrução técnica punitiva	2	8	19	9	3
	Ignorar erro	3	9	7	7	2
<b>Indesejáveis</b>	Manter controlo	1	14	4.5	7	2
<b>Relacionados</b>	Instrução técnica geral	78	114	146	113	32
	Ânimo geral	18	30	24	24	7
	Organização geral	43	64	48	52	15
<b>Irrelevantes</b>	Comunicação geral	89	80	74	81	23

### Quadro 6 – Dados e Média dos episódios relativos ao 1º Momento

A professora, no primeiro momento, dedicou na sua grande maioria de intervenções para a Instrução Técnica Geral, Organização Geral e Comunicação Geral, 70%. De seguida aparece a instrução técnica ao erro com 10%. Estes quatro factores representam 80% das intervenções da professora na aula. De ressaltar que a professora dedica muitos episódios comunicativos para situações que não têm relação com as tarefas da aula (comunicação geral). Os parâmetros que podemos interligar á dimensão disciplina (instrução técnica punitiva e manter controlo) constituem 5% da sua comunicação. No caso dos parâmetros relacionados com o

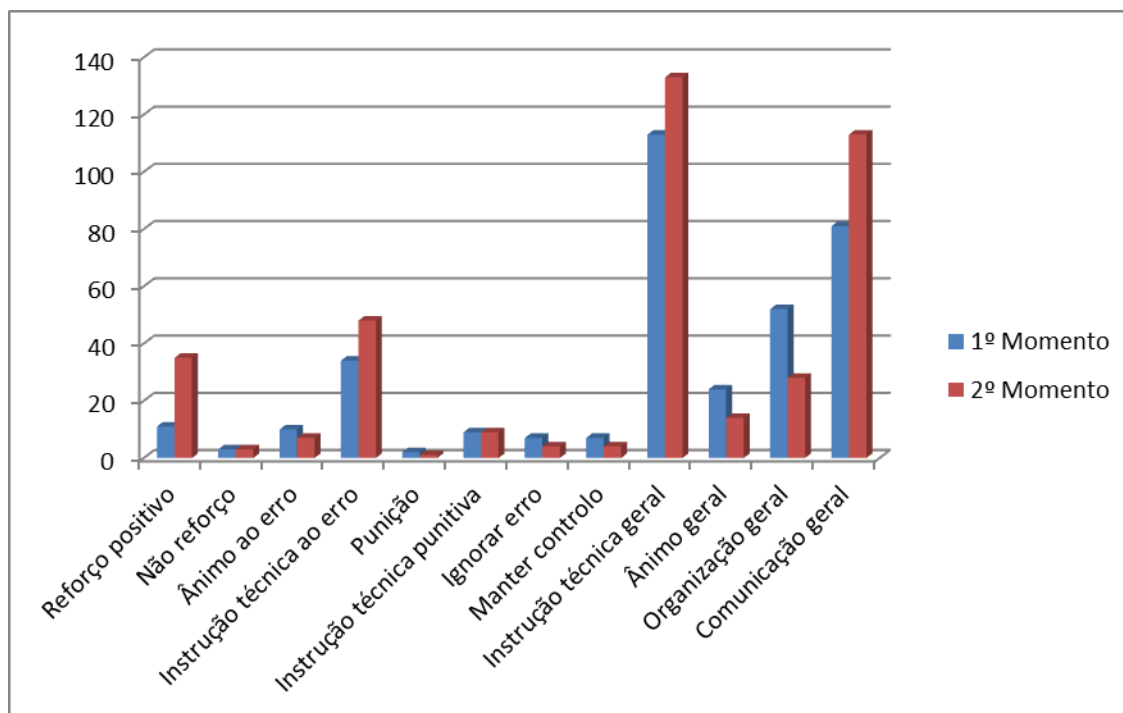
clima de aula (reforço positivo, ânimo a erro e ânimo geral) a professora destina 13% da sua comunicação.

		02/04/2013	16/04/13	19/04/2013	Média 2.º Momento	%
<b>Desejáveis</b>	Reforço Positivo	42	23	39	35	9
	Não Reforço	0	6	2	3	1
<b>Erro</b>	Ânimo ao erro	8	5.5	7	7	2
	Instrução técnica ao Erro	75	29	40	48	12
	Punição	0	3	0	1	0
	Instrução técnica Punitiva	9	12.5	4	9	2
	Ignorar Erro	1	5	6	4	1
<b>Indesejáveis</b>	Manter o Controlo	2	4	5	4	1
<b>Relacionados</b>	Instrução Técnica Geral	165	150	82	133	33
	Ânimo Geral	23	10	8	14	3
	Organização Geral	21	29	33	28	7
<b>Irrelevantes</b>	Comunicação Geral	135	181	23	113	29

### Quadro 7 – Dados e Média dos episódios relativos ao 2º Momento

No segundo momento, a professora dedicou a maioria da sua intervenção para o reforço positivo, instrução técnica ao erro, instrução técnica geral e comunicação geral. Por outro lado, a punição e o não reforço constituem os dois parâmetros menos utilizados.

Os parâmetros relacionados com o clima de aula (reforço positivo, ânimo a erro e ânimo geral) ocupam 14% da intervenção da professora, enquanto a disciplina detém 13% da comunicação.



**Gráfico 1 – Comparação dos resultados no 1º Momento e no 2º Momento**

Pela observação do Gráfico 1, podemos concluir que a professora aumentou os índices de reforço positivo, instrução técnica ao erro, instrução técnica geral e comunicação Geral.

De acordo com o gráfico, a professora aumentou os parâmetros que contribuem para o processo ensino-aprendizagem dos alunos, ou seja, aumentou a quantidade de instrução técnica geral e instrução técnica ao erro. Porém, continua a intervir muitas vezes de forma irrelevante para a aula e que inclusive aumentou do primeiro para o segundo momento.

Segundo Carreiro da Costa (1995), as turmas com maiores ganhos de aprendizagem revelaram ter tido maior tempo de informação colectiva específica. No caso da Professora em análise, a instrução técnica geral predominou, em ambos os momentos com 32% e 33%, as intervenções da professora. No entanto se no primeiro momento a diferença era de 11% para o segundo comportamento mais evidenciado pela professora, no segundo esta diferença baixou apenas para 4%.

A comunicação geral também assume uma grande quantidade das interacções da professora com os alunos, e obviamente como não são consideradas relevantes no ensino da matéria, contribui pouco para as aprendizagens dos alunos.

No que concerne ao feedback, constituído por instrução técnica ao erro e reforço positivo, a professora aumentou a frequência, tanto em termos absolutos como relativos, no segundo momento. O reforço positivo registou, a par com a comunicação geral, o maior aumento na quantidade ministrada, tendo aumentado 6%. Por outro lado, diminuiu o ânimo geral, ou seja, começou a dedicar mais intervenções motivacionais, aos alunos, individualmente.

A gestão da aula representa um elemento primordial na eficácia do ensino das actividades físicas e desportivas (Carreiro da Costa, 1995). Portanto, é importante ressaltar que, a professora necessitou de menos intervenções dedicadas á organização geral no segundo momento, sendo este o parâmetro que mais baixou do primeiro para o segundo momento (8%). Isso indica uma melhoria na dimensão gestão e provável aumento do empenhamento motor dos alunos, através de rotinas estabelecidas e/ou de uma instrução mais clara.

O estudo da gestão e organização da aula está também muito próximo do estudo do ensino eficaz, do pensamento do professor e do discurso da aula e é muitas vezes difícil separar o processo de gestão do processo de instrução (Arends, 1995). A melhoria na gestão tem implicações directas na maior quantidade de feedbacks e instruções dados no segundo momento pela professora, uma vez que precisava de dedicar menos atenção a questões organizacionais.

Também, a investigação refere que é precisamente durante o tempo de gestão, ou seja, no tempo em que os alunos se dedicam a tarefas de organização, de transição ou em tarefas não académicas, que os comportamentos inapropriados tendem a ocorrer (Siedentop, 1983).

Os resultados dos estudos sobre a indisciplina parecem assegurar que esta problemática está extremamente ligada ao tipo de gestão da classe (Brito, 1989). Também Balboa (1991) indica como primeira causa de indisciplina, a ausência de habilidades de gestão do professor.

Corroborando com o anterior dito, no que se refere á dimensão disciplina, a instrução técnica punitiva manteve a média do primeiro para o segundo momento, no entanto a necessidade de manter o controlo diminuiu no último momento de observações. Do primeiro momento para o segundo a necessidade de a professora

usar a punição também foi menor. O facto de ter aumentado o nível de feedbacks positivos e ter menos necessidade de manter controlo pode revelar que no segundo momento houve um ambiente pedagógico que favorecia mais as aprendizagens dos alunos.



## Limitações do estudo

Na consecução deste Tema/Problema existiram três limitações que importa referir:

- As observações realizadas permitem, quantitativa e qualitativamente, a construção de uma imagem clara e completa da comunicação de um professor?
- As práticas do professor observadas constituirão exemplos das suas práticas diárias?
- O CBAS é um Instrumento ajustado para analisar a comunicação em Educação Física?

Como já referi, as aulas de educação física são contextos dinâmicos e que sofrem a influência de variadíssimos factores que, obrigatoriamente, influenciam o comportamento do professor. Com efeito, a matéria da aula e a posição do professor em relação a ela (isto é, por exemplo um professor que tenha na sua formação determinada modalidade seja mais competente a leccionar essa matéria em detrimento de outras), a fase da unidade didáctica, pois provavelmente as prelecções numa aula de introdução de um conteúdo será mais longa do que numa aula de exercitação e ainda mais que numa aula de consolidação. Para além disso, o CBAS tem como pré-requisito observadores experientes, que não foi o caso dos observadores utilizados. Isto ficou claro nalgumas variâncias nas observações.

Relativamente á segunda preocupação, é evidente que as aulas observadas, por mais tranquilidade que o professor aparente, nunca constituem aulas ditas “normais”. Geralmente, o professor recorre às metodologias e às tarefas com as quais se sente mais á vontade, tentando um maior controlo no desenrolar da aula e ostentar as suas melhores capacidades. Os professores tendem também a cuidar mais a instrução quando observados. No entanto, por mais “encenadas” que sejam, as aulas observadas revelam informações valiosas sobre as competências do professor ao nível comportamental e comunicativo.

No que toca á terceira limitação, o CBAS trata-se de um instrumento elaborado para analisar o comportamento de treinadores, como tal, apesar de na sua grande

maioria se relacionarem com as dimensões (instrução, gestão, clima e disciplina) ligadas a uma aula, há categorias que não se apropriam inteiramente e outras são muito difíceis de observar, por exemplo, o caso da categoria ignorar erro e não reforço.

### **Conclusão**

Podemos então concluir que grande parte da intervenção da professora passa pelo reforço positivo, instrução técnica ao erro, instrução técnica geral e comunicação geral. Por outro lado, a punição e o não reforço constituem os dois parâmetros menos utilizados.

Podemos também afirmar que os comportamentos espontâneos predominam em relação aos reactivos em ambos os momentos.

No âmbito das alterações mais positivas, a professora aumentou os índices de feedback do primeiro momento, tanto positivo como de correcção ao erro e teve menos necessidade de recorrer a informação organizativa.

Por outro lado a comunicação geral, irrelevante no ensino da matéria, assume uma parte preponderante em ambos os momentos.

Para finalizar seria interessante para futuros estudos analisar os mesmos parâmetros com uma amostra maior e fazer a comparação de um professor estagiário com um professor experiente.

## Conclusão

Concluída a descrição e análise reflexiva dos cinco capítulos do relatório de estágio, expectativas iniciais; contextualização da prática pedagógica, descrição do processo de Ensino–Aprendizagem e apresentação do tema/problema, resta-me dizer que foi uma experiência única que excedeu as minhas expectativas para este ano.

Desde o primeiro momento, tentei envolver-me ao máximo no contexto escolar, o que ficou patente não só no tempo que dediquei à escola como também, nas actividades que desenvolvemos e no conhecimento que adquirimos ao nível de todo o funcionamento da escola, ficando agora o sentimento de estar completamente integrado nela.

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

Ao longo deste ano lectivo, a constante prática e reflexão pedagógica foram fundamentais para o processo de formação, tendo contribuído de forma inequívoca para o meu desenvolvimento pessoal e profissional.

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

No entanto, permanece a consciência que muito ainda está por aprender e experienciar, pois a minha formação será permanente ao longo da minha vida como docente de Educação Física. Como tal, considero fundamental o investimento em formação contínua. De acordo com Frontoura (2005), “por mais adequada e completa que seja a formação inicial, esta nunca confere ao professor todas as

competências necessárias ao desenvolvimento da docência. A aprendizagem da profissão não principia com a formação inicial e termina com a obtenção da licenciatura (neste caso mestrado), é algo que o professor realiza toda a vida”.

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

## Bibliografia

- Abreu, S. (2000). Dissertação de Mestrado - A Gestão do Tempo, a Oportunidade de Prática e os Comportamentos de Indisciplina, no ensino do Rolamento à Frente, à Retaguarda e do Apoio Facial Invertido, em aulas de Educação Física - Um Estudo de Caso em Professoras mais e menos experientes .
- Alves, M. (1991). A formação contínua dos professores. Revista Portuguesa de Pedagogia, Vol.25 N.º2.
- Arends, R. ( 1995). Aprender a Ensinar. Mcgraw-Hill.
- Balboa, J. (1991). Beliefs, Interactive Thoughts, and Actions of Physical Education Student Teachers Regarding Pupil Misbehaviors. Journal of Teaching in Physical Education. Vol. 11, pp. 59-78
- Carreiro da Costa, F. (1995). O Sucesso Pedagógico em Educação Física. Estudo das Condições e Factores de Ensino-Aprendizagem Associados ao Êxito numa Unidade de Ensino. Faculdade de Motricidade Humana. Universidade Técnica de Lisboa. Lisboa.
- Costa, F. (1996). Formação de Professores em Educação Física – conceção, investigação, prática. Edições F.M.H. Lisboa.
- Documentos de apoio à unidade curricular de Didática de Educação Física e Desporto Escolar (2010/2011).
- Estrela, T. (1998) Profissão docente – Dimensões afectivas e éticas. Areal editores
- Garganta, J. (1991). Planeamento e periodização do treino futebol. Revista Horizonte, Vol. VII – n.º 42
- Graça, A. (1991). O Tempo e a Oportunidade para Aprender o Basquetebol na Escola. Análise de uma Unidade de Ensino com Alunos do 5o Ano de Escolaridade. Dissertação apresentada às provas de aptidão pedagógica e de capacidade

científica. Faculdade de Ciências do Desporto e de Educação Física. Universidade do Porto. Porto.

- Guia das Unidades Curriculares Estágio Pedagógico dos 3º e 4º Semestres (2012/2013)

- Mesquita, I. (1998). A Instrução e a Estrutura das Tarefas no Treino de Voleibol. Um estudo experimental no escalão de iniciados feminino. Dissertação apresentada às provas de doutoramento no ramo de ciências do desporto. Faculdade de Ciências do Desporto e de Educação Física. Universidade do Porto. Porto.

- Mesquita, I. (1992b). Etapas de Aprendizagem do Voleibol Conteúdos da Primeira Etapa. Faculdade de Ciências do Desporto e de Educação Física. Universidade do Porto. Porto.

- Perrenoud, P. (1986). Das diferenças culturais às desigualdades escolares: a avaliação e a norma num ensino indiferenciado. In Linda Allal et al. A avaliação formativa num ensino diferenciado. Coimbra: Almedina.

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

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

- Ribeiro, António; Ribeiro, Lucie (1989) – Planificação e Avaliação do ensino – aprendizagem – Universidade Aberta

- Rink, J. (1985). Teaching Physical Education For Learning. Times Mirror/Mosby College Publishing, ST. Louis.

- Rink, J.; Werner, P.; Hohn, R; Ward, D. & Timmermans, H. (1986)\*. Differential Effects of Three Teachers over a Unit of Instruction. Research Quarterly for Exercise and Sport. Vol 57 (2), pp. 132-138.

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

- Santos, A (2008). Dissertação de Mestrado – Efeito da experiência do treinador no ambiente de formação desportiva - Estudo em equipas de futebol nos escalões de iniciados e juvenis
- Vieira, F. Supervisão – uma prática reflexiva de formação de professores. Edições ASA

**ANEXOS**

**Anexo I** - Planejamento Anual 10º2

**Anexo II** – Exemplo de Extensão e Sequência de Conteúdos

**Anexo III** – Exemplo de Plano de Aula

**Anexo IV** – Exemplo de Reflexão Pós-aula

**Anexo V** – Exemplo de Grelha de Avaliação

**Anexo VI** - Exemplo de Grelha de Avaliação Sumativa (Excel)



## Anexo I

## Planeamento Anual – 10º2

1ª Rotação	2ª Feira	5ª Feira	6ª Feira
08/10/12 a 09/11/12	PISTA	GINÁSIO 1	CAMPO 2
	Atletismo	Ginástica solo/acrobática	Futebol
	5	4	4+Dia Escola
2ª Rotação	5ª Feira	2ª Feira	6ª Feira
12/11/12 a 14/12/12	PISTA	GINÁSIO 1	CAMPO 2
	Atletismo	Ginástica solo/acrobática	Futebol
	5	4+Torneio	4+AAv
3ª Rotação	5ª Feira	2ª Feira	6ª Feira
03/01/13 a 08/02/13	PISTA	GINÁSIO 1	CAMPO 1
	Ginástica solo/acrobática	Atletismo	Futebol
	5	6	6
4ª Rotação	2ª Feira	5ª Feira	6ª Feira
14/02/13 a 15/03/13	GINÁSIO 2	PAVILHÃO	CAMPO
	Ginástica Acrobática	Voleibol	Andebol
	4	5	4+AAv
5ª Rotação	2ª Feira	5ª Feira	6ª Feira
02/04/13 a 03/05/13	GINÁSIO 2	PAVILHÃO	CAMPO
	Condição Física - Força	Voleibol	Andebol
	4	4	5
6ª Rotação	2ª Feira	5ª Feira	6ª Feira
06/05/13 a 14/06/13	GINÁSIO 2	PAVILHÃO	CAMPO
	Condição Física - Força	Voleibol	Andebol
	5	6	5+AAv

Períodos	1º		2º		3º		Total/ Matéria
	1ª	2ª	3ª	4ª	5ª	6ª	
Matérias/ Rotações	1ª	2ª	3ª	4ª	5ª	6ª	
Aula de apresentação	1						1
Avaliações Diagnósticas	7						7
<b>ANDEBOL</b>				4	5	5	14
<b>ATLETISMO</b>	4	4	6				14
<b>Condição Física - Força</b>				4		6	10
<b>FUTEBOL</b>	4	4	6				14
<b>GINÁSTICA</b>	5	5	5	4			19
<b>VOLEIBOL</b>				5	4	6	15
Auto-Avaliações		1		1		1	3
<b>Aulas Previstas</b>	21	14	17	14	13	18	97

**Observações:** 3 semanas de avaliação diagnóstica (7 aulas)

Feriados:	5/Outubro (6ª-Feira); 1/Novembro (5ª-Feira); 25/Abril (5ª-Feira)
-----------	--

## Anexo II

### Extensão e sequência de conteúdos – Ginástica de solo

Aulas	Data	Espaço	Rolamento à retaguarda	AFI	Roda	Rodada	Salto de Mãos	Elementos de Flexibilidade	Elementos de Ligação	Elementos de força
1	27-09	G1	Av. D.							
2	08-10	G1	E	I	I					
3	15-10	G1		E	E	I				
4	22-10	G1		E	E	E				
5	29-10	G1		E	E	E				
6	5-11	G1		E		E		E	E	E
7	12-11	G1	E	E	E	E				
8	19-11	G1	E		E	E	I	E	E	E
9	26-11	G1	C	C	C	C	E	C	C	C
10	03-12	G1	C	C	C	C	C	C	C	C
11	10-12	G1	Av. S.							
Condição Física		x	x	x	x	x	x	x	x	x

#### Legenda:

I- Introdução; E- Exercitação; C- Consolidação  
 Av. D.- Avaliação Diagnóstica; Av. S.- Avaliação Sumativa

Este planeamento tem por base a avaliação diagnóstica e os objectivos gerais e específicos traçados para a turma, com base no PNEF.

Primeiro, é importante referir que este planeamento não envolve a aluna número um, pois ela executa com facilidade todos os movimentos do nível Avançado e, como tal, irá ter um planeamento adaptado em que pretendo ter o auxílio do seu treinador.

No planeamento há uma grande disponibilidade de aulas e tempo dado ao Apoio Facial Invertido, pois irá servir de base para o Salto de mãos e o objectivo é que todos os alunos que estão no nível Elementar dominem completamente o gesto gímnic para ser introduzido o Salto de Mãos. O tempo disponibilizado para este movimento será reduzido (duas aulas), mas poderá ser introduzido mais cedo conforme a evolução de alguns alunos e aqueles que tiverem uma aprendizagem

mais tardia terão o primeiro contacto com o movimento e este será feito em situação de exercício critério ou simplificado (ver Progressões Pedagógicas).

A Roda e a Rodada têm praticamente o mesmo tempo de Exercitação, apesar de apenas a Rodada estar inserido no nível Avançado no 10º ano, porém a Roda é um dos elementos que os alunos não dominam, bem como existir transfer do movimento para a Rodada.

O rolamento á retaguarda, bem como os elementos de flexibilidade, equilíbrio e força são os que têm menos tempo disponibilizado, pois creio que os alunos necessitem de menos tempo para adquirirem o padrão motor e, provavelmente, no caso do rolamento á retaguarda, este deve ser o gesto gímico que eles mais exercitaram ao longo da sua experiência académica, dentro dos objectivos traçados.

A aula 9 e 10 estão destinadas a consolidação, pois pretende-se que os alunos elaborem e exercitem uma sequência que será avaliada na 11ª aula, segundo os critérios estabelecidos na fundamentação da avaliação, que aparecerá mais á frente nesta Unidade Didática.

As Capacidades Condicionais dos alunos serão trabalhadas em todas as aulas, em que preferencialmente a Flexibilidade será feita no final das aulas e a força será trabalhada no inicio de todas as aulas.

Pretendo executar a Avaliação Formativa na aula número 7, segundo os critérios que serão definidos mais á frente.

## Anexo III – Exemplo de Plano de Aula

<b>Professor:</b> João Pereira	<b>Turma:</b> 10º2
--------------------------------	--------------------

2º Período

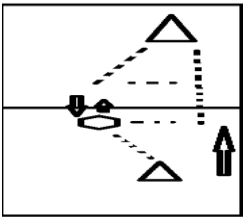
<b>Lição N°</b> 61	<b>Local</b> PAV	<b>Data</b> 28-02
<b>N° de Alunos</b> 15	<b>Unidade Didática</b>  Aula N° 4 de 11	<b>Hora:</b> 08:30  <b>Duração:</b> 50' <b>Tempo Útil:</b> 35'

**Recursos Materiais:** 8 pinos, bases, 9 bolas de volei

**Objectivos/Competências a Desenvolver:** Passe, manchete e serviço; função de distribuidor. Introdução e Exercitação de 3x3

**Função Didática:** Exercitação

Tempo		Tarefas	Organização	Objectivos Específicos	Estilos de Ensino
T	P				
<b>Parte Inicial</b>					
	3'		Conversa inicial com alunos:	Informar objectivos da	

			-informar sobre milha na próxima semana; -sobre conteúdos da aula	aula e como vão ser tratados;	
10'	7'	Aquecimento, Mobilização articular	Corrida contínua em torno do pavilhão durante 5 min.  De seguida, os alunos fazem a mobilização articular que o professor indica. Incidência: pescoço, tronco, joelhos, mãos e tornozelos.	Aquecimento; Preparação para fase fundamental; Introdução ao bloco; Mencionar posição fundamental;	Por comando
<b>Parte Fundamental</b>					
20'	10'	Exercitação do passe por cima (com distribuidor)	Em grupos de três, sendo um distribuidor que terá como função fazer o segundo passe e oscilar entre ambas as redes e os restantes dois irão estar um em cada lado do campo. Um elemento passará ao distribuidor, que retorna a bola, e o primeiro irá enviar a bola para o terceiro elemento, depois o ciclo recomeça;  	Exercitar o serviço, passe e manchete em exercício critério.	Por comando  “Mãos acima da cabeça como se fosse para tirar uma fotografia”  “Polegares e indicadores formam triângulo”

			<p>Se necessário, os alunos..... irão fazer passe frente a frente na rede.</p> <p>Variante: Mantendo a mesma disposição, um aluno irá servir para o lado oposto, para que um aluno receba para o distribuidor. Ao fim de 3 serviços trocam as posições.</p>		
30'	10'	2x2 ou 3x3	<p>Consoante o número de alunos que praticarem a aula, os alunos irão jogar uma situação de jogo reduzida de 2x2 ou 3x3;</p> <p>O grupo com nível mais baixo irá iniciar sempre o jogo com passe junto da rede. O grupo avançado inicia o jogo com serviço.</p> <p>Caso os alunos ganhem pontos após três toques, o ponto vale dois, se derem apenas um ou dois toques ganham um ponto.</p>	<p>Aplicação das componentes técnicas treinadas em situação de jogo;</p> <p>Aplicar posição de passador;</p>	Por comando
<b>Parte Final</b>					
35'	5'	alongamentos	Alongamentos na parede, revisão de conteúdos, preparação da aula seguinte	Retorno á calma	Por comando;

## Anexo IV – Exemplo de relatório pós-aula

### Relatório da aula nº29

Os principais erros nesta aula foi a má colocação da linha de partida nos 2x100m, pois devia **estar do lado oposto de maneira a poder dar feedback ao longo da transmissão**, em vez de o dar quando os alunos chegassem porque dessa maneira enquanto falava com o aluno que tinha chegado não observava a transmissão seguinte.

**A meta devia estar sinalizada por cones em vez de bases** para facilitar o visionamento pois as bases tornam-se pouco visíveis.

Para aumentar a competitividade posso planear os grupos que correm uns contra os outros, funcionando em forma de torneio. Para os grupos serem mais fáceis de reconhecer **posso trazer coletes e atribuir uma cor a cada equipa**. A voz de partida era dada com voz e para aproximar da realidade **devo levar um apito**.

**Numa aula com estas características, um retorno á calma feito como o desta (activo) é o mais ajustado.**

A aula teve uma boa estimulação motora. As transições entre exercícios foi rápida.





### Anexo VI - Exemplo de Grelha de Avaliação Sumativa (Excel)

10º2	Desempenho Psico-Motor 75%						Aptidão		Atitudes e Valores						Somatório	Nota Final	A-A
	Futeb	25%	Ginast	25%	Atletismo	25%	Cond Física	5%	Empenh	10%	Comport	5%	Pont	5%			
1	13	3.25	20	5.00	13.6	3.4	17.3	0.87	14	1.4	18	0.9	14	0.7	15.52	16	
2	13	3.25	15	3.75	13	3.25	9.0	0.45	13	1.3	18	0.9	15	0.75	13.65	14	
3	17	4.25	17	4.25	17.4	4.35	19.0	0.95	19	1.9	18	0.9	20	1	17.60	18	
6	17	4.25	15	3.75	15	3.75	19.7	0.98	15	1.5	18	0.9	17	0.85	15.98	16	
7	16	4	17	4.25	16.9	4.225	19.0	0.95	15	1.5	18	0.9	16	0.8	16.63	17	
8	13	3.25	14	3.50	14	3.5	18.3	0.92	16	1.6	18	0.9	14	0.7	14.37	14	
9	15	3.75	14	3.50	15	3.75	17.7	0.88	16	1.6	16	0.8	14	0.7	14.98	15	
10	14	3.5	13	3.25	13.9	3.475	17.0	0.85	16	1.6	18	0.9	14	0.7	14.28	14	
11	13	3.25	13	3.25	14.3	3.575	16.7	0.83	12	1.2	18	0.9	15	0.75	13.76	14	
12	17	4.25	13	3.25	14.5	3.625	18.0	0.90	13	1.3	16	0.8	16	0.8	14.93	15	
13	0	0	0	0.00	0	0	0.0	0.00		0		0		0	0.00	0	
15	15	3.75	15	3.75	15	3.75	15.0	0.75	14	1.4	18	0.9	17	0.85	15.15	15	
16	18	4.5	15	3.75	16	4	18.3	0.92	17	1.7	18	0.9	14	0.7	16.47	17	
17	16	4	16	4.00	15.2	3.8	17.7	0.88	16	1.6	18	0.9	20	1	16.18	16	
18	14	3.5	14	3.50	14.2	3.55	15.7	0.78	15	1.5	18	0.9	18	0.9	14.63	15	
19	16	4	17	4.25	15.3	3.825	18.3	0.92	16	1.6	17	0.85	20	1	16.44	17	
20	13	3.25	13	3.25	13.6	3.4	16.3	0.82	15	1.5	18	0.9	13	0.65	13.77	14	
22	15	3.75	17	4.25	16	4	19.0	0.95	17	1.7	16	0.8	18	0.9	16.35	17	
23	14	3.5	14	3.50	15.2	3.8	18.7	0.93	16	1.6	18	0.9	18	0.9	15.13	17	