

UNIVERSIDADE DE COIMBRA
FACULDADE DE CIÊNCIAS DO DESPORTO E EDUCAÇÃO FÍSICA



HUGO ANDRÉ ALVES AFONSO

**RELATÓRIO DE ESTÁGIO PEDAGÓGICO DESENVOLVIDO NA ESCOLA BÁSICA E
SECUNDÁRIA DA QUINTA DAS FLORES JUNTO DA TURMA DO 11ºA NO ANO LETIVO
DE 2013/2014**

COIMBRA
2014

HUGO ANDRÉ ALVES AFONSO

Nº 2009111855

**RELATÓRIO DE ESTÁGIO PEDAGÓGICO DESENVOLVIDO NA ESCOLA BÁSICA E
SECUNDÁRIA DA QUINTA DAS FLORES JUNTO DA TURMA DO 11ºA NO ANO LETIVO
DE 2013/2014**

Relatório de Estágio apresentado à Faculdade de Ciências do Desporto e 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: Mestre Pedro
Fonseca**

COIMBRA

2014

Esta obra deve ser citada como:

Afonso, H. (2014). Relatório de Estágio Pedagógico desenvolvido na Escola Básica e Secundária da Quinta das Flores junto da turma do 11º A no ano letivo de 2013/2014. Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra. Coimbra, Portugal.

Eu, Hugo André Alves Afonso, aluno nº 2009111855 do MEEFEBS da FCDEF-UC, venho declarar por minha honra que este Relatório Final de Estágio constitui um documento original da minha autoria, não se inscrevendo, por isso, no disposto no art. 30º do Regulamento Pedagógico da FCDEF (versão de 10 de Março de 2009).

Hugo André Alves Afonso

26 de Maio de 2014

AGRADECIMENTOS

A toda a minha família por todo o apoio e carinho demonstrado e sobretudo aos meus pais por investirem na minha formação académica.

À minha namorada que me acompanhou neste percurso académico, pelo afeto, compreensão e dedicação e por estar sempre presente quando mais preciso.

Aos colegas de curso e de estágio pedagógico pela partilha de experiências, trabalho colaborativo e reflexões conjuntas.

Ao professor orientador de Escola, professor Paulo Furtado, pelo acompanhamento sistemático neste ano de estágio que tanto contribuiu para a minha formação enquanto professor de Educação Física.

Ao professor orientador da Faculdade, professor Pedro Fonseca, pela disponibilidade demonstrada, pelas sugestões de melhoria prestadas e por todo o conhecimento transmitido envolto de grande riqueza e valor.

Ao professor José Pimenta por toda a disponibilidade e conhecimentos transmitidos no âmbito da Direção de Turma.

À Escola Básica e Secundária da Quinta das Flores e a todos os atores da comunidade educativa pela forma respeitosa e prestável com que acolheram os professores estagiários, nomeadamente à Dona Graça, funcionária do pavilhão gimnodesportivo da Escola, pela disponibilidade e auxílio prestado ao longo das aulas de Educação Física a lecionar.

À Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física e a todos os seus integrantes, por me proporcionar novas experiências e aprendizagens que contribuíram para o meu crescimento pessoal e profissional.

Aos alunos pertencentes à turma do 11ºA pelo empenho nas aulas e pré-disposição para o fomento de novas aprendizagens. A eles e ainda à turma do 11ºB e respetiva professora, por tornarem possível levar a cabo o trabalho de investigação desenvolvido neste ano letivo, que compõe este relatório de estágio.

A todos, os meus profundos e sinceros agradecimentos.

RESUMO

O Relatório Final de Estágio insere-se no plano curricular do 2º ano do Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, da Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra. Este pretende que o professor estagiário demonstre competências de análise crítica fundamentada e reflexão aprofundada a partir da sua experiência de Estágio Pedagógico.

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. Este constitui portanto, a componente prática da aplicação dos saberes teóricos adquiridos durante a formação inicial. A transição entre a teoria e a prática só é possível através de um olhar crítico sobre o contexto real de prática pedagógica, de modo a serem utilizados os meios mais eficazes para o desenvolvimento de aprendizagens significativas face à especificidade da realidade em que nos inserimos. No meu caso, o Estágio Pedagógico foi realizado na Escola Básica e Secundária da Quinta das Flores, no ano letivo de 2013/2014, sendo lecionada a disciplina de Educação Física à turma do 11ºA.

Este estágio representa o culminar da formação académica e a aproximação à prática profissional, em que todas as experiências vivenciadas, aprendizagens realizadas e conhecimentos adquiridos devem representar as competências necessárias para o desenvolvimento de uma prática docente na área da Educação Física. O Relatório de Estágio pretende assim englobar toda a descrição e reflexão sobre as atividades desenvolvidas e aprendizagens realizadas durante o estágio pedagógico. Este relatório divide-se em três áreas fundamentais. A primeira trata-se de uma contextualização da prática desenvolvida. A segunda consiste numa análise reflexiva sobre a prática pedagógica. A terceira é o aprofundamento de um tema-problema, uma investigação realizada sobre: "A pertinência do uso do modelo de ensino "*Teaching Games for Understanding*" no ensino de jogos desportivos coletivos de invasão. Comparação da evolução de desempenhos entre duas turmas na modalidade de Andebol."

Palavras-Chave: Estágio Pedagógico. Professor. Aluno. Processo ensino-aprendizagem. Educação Física. Planeamento. Intervenção Pedagógica. Avaliação. Teaching Games for Understanding. Jogos reduzidos. Compreensão do jogo.

ABSTRACT

The Final Training Report is part of the curriculum of the second year of the Master in Physical Education Teaching in Basic and Secondary Education at the School of Sport Science and Physical Education in Coimbra University. This report is intended to demonstrate the ability to make a reasoned critical analysis and deep reflection based on the experience as a Trainee Teacher.

The Pedagogical Training is characterized by a period of training curriculum where the trainee teacher is allowed to exert and fulfill with all the functions inherent to the teaching in a supervised manner. Thus, this is the practical component of the theoretical knowledge acquired during the initial education. The transition between the theory and practice is only possible through a critical eye on the real context of pedagogical practice in order to use the most effective means for the development of significant learning experiences in contrast to the specificity of the reality in which we live. In my own case, the Pedagogical Training was carried out in the Basic and Secondary School of Quinta das Flores in the school year of 2013 - 2014, where Physical Education was taught to the 11th A class.

This training represents the culmination of the academic education and the approach to the professional practice, in which all the experiences, learnings and knowledge acquired previously shall represent the required skills for the development of a teaching practice in the area of Physical Education. In this way, the Training Report intends to encompass the entire description and reflection on the developed activities and apprenticeships carried out during the pedagogic training. This report is divided in three basic areas. The first area refers to a contextualization of the practice developed. The second consists of a reflective analysis of the pedagogical practice. The third is the deepening of a theme-problem, a research on "The relevance of the use of the teaching model "Teaching Games for Understanding" in teaching collective sport invasion games. A comparative study on the evolution of performances between two Handball teams."

Key Words: *Training Stage. Teacher. Student. Teaching-learning process. Physical Education. Planning. Pedagogical Intervention. Evaluation. Teaching Games for Understanding. Reduced Games. Understanding of the game.*

LISTA DE ABREVIATURAS

E-A: Ensino-Aprendizagem

EF: Educação Física

EBSQF: Escola Básica e Secundária da Quinta das Flores

FB: Feedback

JDC: Jogos Desportivos Coletivos

MEEFEBS: Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário

NEEF: Núcleo de Estágio de Educação Física

PAA: Plano Anual de Atividades

PNEF: Programa Nacional de Educação Física

TIP's: Técnicas de Intervenção Pedagógica

M1: Momento 1

M2: Momento 2

LISTA DE QUADROS

Quadro 1. Fragilidades, objetivos e estratégias definidas no Plano de Formação Individual.

Quadro 2. Recursos Espaciais para a lecionação da disciplina de EF.

Quadro 3. Modelo de Plano de Aula

Quadro 4. Resultados obtidos pela turma do 11ºA

Quadro 5. Resultados obtidos pela turma do 11ºB

ÍNDICE

CAPÍTULO I – INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO II – CONTEXTUALIZAÇÃO DA PRÁTICA DESENVOLVIDA	2
1. EXPETATIVAS INICIAIS	2
2. PLANO DE FORMAÇÃO INDIVIDUAL	4
3. OPÇÕES INICIAIS	7
4. CARATERIZAÇÃO DAS CONDIÇÕES DE REALIZAÇÃO	8
4.1 CARATERIZAÇÃO DA ESCOLA.....	8
4.2 CARATERIZAÇÃO DO GRUPO DE EDUCAÇÃO FÍSICA	9
4.3 CARATERIZAÇÃO DA TURMA.....	10
CAPÍTULO III – ANÁLISE REFLEXIVA SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA	12
1. PLANEAMENTO	12
1.1 PLANO ANUAL.....	13
1.2 UNIDADES DIDÁTICAS	14
1.3 PLANO DE AULA	21
2. REALIZAÇÃO	24
2.1 DIMENSÃO INSTRUÇÃO.....	24
2.2 DIMENSÃO GESTÃO	28
2.3 DIMENSÃO CLIMA.....	31
2.4 DIMENSÃO DISCIPLINA	32
2.5 DECISÕES DE AJUSTAMENTO	33
3. AVALIAÇÃO.....	36
3.1 AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA.....	36
3.2 AVALIAÇÃO FORMATIVA	38
3.3 AVALIAÇÃO SUMATIVA	40
4. ATITUDE ÉTICO-PROFISSIONAL.....	44

CAPÍTULO IV – APROFUNDAMENTO DO TEMA PROBLEMA	46
1. INTRODUÇÃO	46
2. PERTINÊNCIA DO TEMA	47
3. ENQUADRAMENTO TEÓRICO	48
4. PROBLEMÁTICA E OBJETIVOS DO ESTUDO	50
5. METODOLOGIA	51
5.1 DESENHO DO ESTUDO	51
5.2 CARACTERIZAÇÃO DA AMOSTRA	52
5.3 TRATAMENTO DOS DADOS ESTATÍSTICOS	52
6. APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS	53
7. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	54
8. CONCLUSÕES DA TEMÁTICA	58
9. LIMITAÇÕES DO ESTUDO	59
CAPÍTULO V – CONSIDERAÇÕES FINAIS	59
BIBLIOGRAFIA	61

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 (MEEFEBS), da Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física (FCDEF) da Universidade de Coimbra (UC).

O Relatório Final de Estágio enquadra-se no seguimento das práticas desenvolvidas no Estágio Pedagógico, realizado no ano letivo 2013/2014, visando apresentar todo o processo de formação ocorrido durante o respetivo período. Este visa descrever todo o trabalho desenvolvido enquanto professor estagiário e deve refletir um conjunto de aprendizagens adquiridas durante o Estágio Pedagógico realizado na Escola Básica e Secundária da Quinta das Flores, junto da turma do 11ºA, em que lecionei a disciplina de Educação Física.

O Relatório apresenta inicialmente um enquadramento e contextualização da prática desenvolvida; de seguida uma análise reflexiva de toda a prática pedagógica, desde os processos de planeamento, realização e avaliação adotados e, finalmente, o desenvolvimento de um tema-problema - "A pertinência do uso do modelo de ensino *Teaching Games for Understanding*" no ensino de jogos desportivos coletivos de invasão. Comparação da evolução de desempenhos entre duas turmas na modalidade de Andebol."

Segundo Franco e Machado em 1993, citados por Ruas (2001): "É no estágio pedagógico que o aluno vai testar tudo aquilo que aprendeu e experimentar como é que a sua nova atividade o atinge profundamente naquilo que é como profissional e como pessoa". Terminado este processo, considero que o estágio pedagógico é fundamental no processo de formação, permitindo estabelecer a ponte entre a teoria e a prática. Esta experiência permitiu-me aplicar os conhecimentos adquiridos ao longo da minha formação num contexto real, bem como proporcionar-me novas aprendizagens muito enriquecedoras. Encaro esta experiência como o principal capítulo no meu percurso de formação, uma vez que é através dela que me sinto dotado das competências necessárias, quer a nível profissional, quer a nível pessoal, para exercer a profissão de docente no futuro.

CONTEXTUALIZAÇÃO DA PRÁTICA DESENVOLVIDA

EXPETATIVAS INICIAIS

Início este capítulo apresentando as minhas expetativas iniciais, redigidas previamente ao início do estágio pedagógico.

Dimensão Profissional e Ética:

O trabalho docente apresenta características únicas. Sendo a sua principal função ensinar os alunos, o professor está em permanente contacto com estes, que são seres em desenvolvimento e constante formação da sua personalidade, contribuindo o trabalho do professor para isso mesmo. Sendo assim, o professor deve possuir características pessoais, sociais e éticas que aliadas aos saberes próprios da profissão contribuam para o desenvolvimento das aprendizagens nos alunos de uma forma eficaz e harmoniosa. Para tal, considero essencial ter-se um forte sentido ético, respeitando-se as diferenças individuais e culturais dos alunos, perspetivando-se assim uma escola inclusiva, onde todos os alunos possam ter iguais oportunidades de aprendizagem. Perspetivo também, conseguir manter um relacionamento próximo dos alunos de forma a detetar mais facilmente as suas necessidades, bem como conseguir dessa forma estimular o espírito de iniciativa, autonomia e cooperação nos alunos.

Participação na Escola:

O professor é um agente ativo na comunidade escolar e não desempenha apenas funções de lecionação. Assim, procurarei estar a par das intenções expostas no projeto educativo da escola, nos projetos curriculares e nas suas atividades de gestão. Ao longo do presente ano letivo em que me vou encontrar na posição de professor estagiário, tentarei exercer a minha atividade profissional de uma forma integrada nas diferentes dimensões da escola e no contexto da comunidade onde esta se insere. Desta forma, é minha intenção manter uma cultura colaborativa com todos os intervenientes da escola, favorecendo um clima de respeito entre os vários docentes, assim como, com os alunos, encarregados de educação, pessoal não docente e outras instituições da comunidade. Continuando esta linha de pensamento é importante perspetivar a escola e a comunidade como espaços de educação inclusiva e intervenção social, onde todos colaboram para a formação integral dos alunos. Educar para a criação de valores sociais e morais nos alunos é também função do professor para além do ensino da disciplina em questão. Assim, esta perspetiva de escola inclusiva favorecerá a criação de um clima harmonioso nas aulas e fora delas, fundamental para possibilitar condições facilitadoras para as aprendizagens dos alunos.

Desenvolvimento e Formação Profissional:

Como forma de desenvolvimento e formação profissional e com vista a suprimir as eventuais carências que surgirão durante a realização do Estágio Pedagógico prevejo assumir uma atitude crítico-reflexiva, investigadora e colaborativa na minha prática profissional. Dada a incerteza e complexidade dos contextos de ensino em Educação Física, é fundamental para o desenvolvimento do trabalho docente, que se investigue e reflita sobre as práticas pedagógicas, de modo a que haja uma análise contínua do processo de ensino aprendizagem e consequentes alterações que se mostrem necessárias para uma melhor adequação das mesmas. Esta postura, de professor aprendente, que busca constantemente o saber e a melhoria das suas práticas educativas, permite um sistemático e contínuo desenvolvimento profissional que irá implicar positivamente as aprendizagens dos alunos. O trabalho colaborativo assume-se como essencial nesta questão do contínuo desenvolvimento profissional. Assim, tenciono servir-me do trabalho em equipa, nomeadamente com os colegas do núcleo de estágio, para que através de reflexões conjuntas possa suprimir certas dificuldades e desenvolver de forma mais eficaz as minhas funções docentes.

Desenvolvimento do Ensino e da Aprendizagem:

O principal papel do professor é o de fazer com que os alunos aprendam, e como tal, todas as suas ações, desde o planeamento, às intervenções pedagógicas e à avaliação devem ter presentes o grande objetivo do ensino, a promoção da aprendizagem. Assim sendo, para promover a aprendizagem nos alunos pretendo antes de mais, fazer um planeamento rigoroso, de modo a orientar o processo de ensino aprendizagem e tentando prever ao máximo as situações que irei encontrar. Através das minhas planificações tentarei que haja uma boa integração entre os métodos utilizados e os conteúdos de ensino com os objetivos propostos, para que dessa forma estes possam ser alcançados mais facilmente. De realçar o facto de que é necessário proceder-se a estratégias de diferenciação pedagógica que devem estar também associadas ao planeamento, bem como em toda a ação educativa, de forma a possibilitar oportunidades de sucesso a todos os alunos.

Cada contexto apresenta características únicas e como tal, manter um relacionamento pedagógico de qualidade, tentando respeitar a heterogeneidade dos alunos e ir ao encontro das suas necessidades e interesses é uma intenção que pretendo cumprir ao longo da minha atividade enquanto professor estagiário. Para tal, adotarei uma postura reflexiva sobre as minhas práticas pedagógicas de modo a tentar cada vez mais adaptar o meu ensino às características da turma que lecionarei e assim contribuir para uma melhor aprendizagem dos alunos.

Apesar de haver um planeamento que deve ser preciso, farei dos meus planos de aula, meras hipóteses a confirmar em prática, pois as situações de imprevisibilidade estarão certamente presentes no quotidiano escolar. Tentarei obviamente que a minha intervenção pedagógica na realização das aulas seja sempre um contributo para a aprendizagem dos alunos, tentando também gerir a aula da melhor forma, para que os alunos tenham um grande tempo de empenhamento motor, pois é a partir da prática que estes aprendem; proporcionar um clima de aula harmonioso, baseado na cooperação, entreajuda, encorajamento e criação do gosto pela prática desportiva e manter a turma o mais disciplinada possível de forma a que os alunos se concentrem nas tarefas, apresentando o mínimo de comportamentos desviantes.

No que concerne à avaliação, será uma preocupação constante avaliar a prática dos alunos de forma contínua e sistemática para detetar os seus progressos e dificuldades e assim conseguir uma melhor adaptação das atividades de ensino aprendizagem. Para tal, destaco a avaliação formativa que é preponderante na regulação do processo de ensino-aprendizagem, e por conseguinte decisiva na melhoria das aprendizagens dos alunos. Também a avaliação diagnóstica terá de estar presente provavelmente no início de etapas de ensino para constatar o nível de partida dos alunos e a avaliação sumativa que se posiciona no final das etapas de ensino, sobretudo como forma de atribuir uma classificação ao aluno.

PLANO DE FORMAÇÃO INDIVIDUAL

O Plano de Formação Individual (PFI) foi um documento criado aquando do início dos trabalhos de Estágio Pedagógico, onde foram definidas as tarefas a desempenhar durante o período respeitante ao mesmo. Para além do conjunto de atividades a realizar, foram identificadas as fragilidades de desempenho que emergiram numa fase inicial; refleti sobre os objetivos de melhoramento e aprendizagens a realizar e defini estratégias de formação/supervisão para superar as dificuldades encontradas e evoluir de forma sistemática.

No quadro seguinte (Quadro 1) é apresentado um resumo das fragilidades, objetivos e estratégias previstas no Plano de Formação Individual para cada área da docência (Planeamento, Realização e Avaliação).

Quadro 1. Fragilidades, objetivos e estratégias definidas no Plano de Formação Individual.

	Fragilidades	Objetivos	Estratégias
Planeamento	<ul style="list-style-type: none"> - Adequar os objetivos do PNEF às características da turma, dada a complexidade dos mesmos. - Definir estratégias adequadas à turma. - Selecionar exercícios variados, estimulantes e adequados aos diferentes grupos de nível. - Complementar os exercícios destinados ao aperfeiçoamento dos conteúdos da modalidade em questão à execução específica da condição física. 	<ul style="list-style-type: none"> - Analisar o programa procurando soluções para o fazer cumprir dentro do possível, face à realidade da turma. - Conhecer melhor a turma e encontrar estratégias que propiciem condições de ensino-aprendizagem mais eficazes em função das suas características. - Aumentar o meu repertório no que toca ao conhecimento de exercícios das diferentes modalidades. - Planear as aulas de modo a não descuidar a execução da condição física, alvo de avaliação no final de cada período. 	<ul style="list-style-type: none"> - Pesquisar bibliografia relacionada com o planeamento. - Fazer uma caracterização detalhada da turma. - Recorrer à experiência do professor orientador para obter pistas importantes para um planeamento mais eficaz. - Consultar vários manuais de Educação Física de forma a possuir um leque o mais variado possível de exercícios. - Fazer um planeamento a médio e longo prazo assente num trabalho colaborativo com os colegas de núcleo de estágio.

Realização	<ul style="list-style-type: none"> - Aliar a concisão à suficiência informacional nas preleções. - Realizar demonstrações adequadas de certas técnicas de algumas modalidades. - Utilizar o questionamento nas aulas com frequência. - Fazer uma distribuição de FB equitativa, uma vez que a maior preocupação com os alunos que apresentam mais dificuldades condiciona uma participação tão ativa na supervisão dos alunos mais proficientes. - Início das aulas no horário previsto. - Gestão do tempo de aula de modo a que os alunos tenham o tempo de prática previsto. - Estimular e motivar casos particulares de alunos que não gostam da disciplina. - Fazer cumprir certas regras da disciplina (ex. cabelos presos). - Controlo do comportamento de certos alunos nos momentos de exposição de informações. 	<ul style="list-style-type: none"> - Ser mais objetivo nas minhas explicações. - Utilizar a demonstração de forma mais eficaz para levar os alunos a uma mais fácil e precisa compreensão dos conteúdos. - Fazer uso do questionamento de modo a estimular a reflexão do aluno e averiguar se os conteúdos foram assimilados. - Distribuir de forma mais equitativa os FB pela turma de modo a conseguir atender às necessidades de todos os alunos. - Procurar estratégias para melhorar a pontualidade da turma. - Organizar a turma durante as aulas de modo a conseguir um elevado tempo de empenhamento motor. - Conseguir criar em toda a turma o gosto pela prática da atividade física. - Supervisionar a turma de forma eficaz no início de cada aula, de modo a identificar quem não se apresenta cumprindo as normas de segurança/equipamento estabelecidas. - Manter a turma em silêncio, atenta e sem evidenciar comportamentos que perturbem a aula, durante as preleções. 	<ul style="list-style-type: none"> - Selecionar antes de cada aula a informação mais pertinente para transmitir aos alunos para cada tarefa. - Treinar o meu nível de proficiência em certas modalidades ou utilizar alunos como modelo. - Preparar questões para lançar à turma, nomeadamente no final da aula e procurar usar o FB interrogativo. - Criar grupos de nível, manter uma posição na aula que me permita supervisionar a prática e ministrar FB pertinentes em função do nível. - Registo de atrasos e consciencialização dos alunos para o incumprimento de uma regra estabelecida. - Observar outras aulas de modo a comparar várias formas possíveis de organização da prática. - Maior incentivo de certos alunos menos motivados para a prática. - Voltar a frisar as regras sempre que necessário e não esquecer de fazer a verificação no início da aula. - Adotar estratégias de prevenção e apenas falar com a turma em silêncio.
-------------------	---	---	---

Avaliação	<ul style="list-style-type: none"> - Conciliar o registo do nível de performance na grelha de avaliação com o fornecimento de FB, nas avaliações diagnóstica e sumativa. - Conceber um instrumento de avaliação formativa que sirva de modo adequado os seus propósitos. - Ser justo na avaliação. 	<ul style="list-style-type: none"> - Conseguir realizar uma avaliação mais expedita e igualmente fidedigna, sem me tornar "escravo" da grelha de avaliação, de modo a participar ativamente na aprendizagem dos alunos. - Utilizar um instrumento de avaliação formativa que permita de forma mais detalhada identificar os êxitos e dificuldades dos alunos e assim possibilitar uma melhor regulação do processo E-A. - Avaliar sempre por um referencial criterial. 	<ul style="list-style-type: none"> - Aperfeiçoar as estratégias de observação de desempenhos e adotar grelhas de fácil registo. - Procurar novos instrumentos de avaliação e modificar o modelo de grelha de avaliação formativa utilizado. - Estabelecer critérios perfeitamente definidos que me permitam avaliar sem recorrer a uma avaliação normativa.
------------------	---	---	--

Este quadro serve no final do estágio pedagógico como um instrumento de autoanálise. É possível verificar que grande parte das dificuldades expostas foram superadas e que os objetivos de melhoria foram alcançados. Do mesmo modo, também foram percecionadas novas fragilidades ao longo do ano letivo que não foram previstas inicialmente e que busquei sempre superar.

De salientar, que as observações de outras aulas de colegas estagiários ou de professores da escola, o trabalho em equipa e reflexões partilhadas com os colegas do núcleo de estágio, bem como com o professor orientador e as pesquisas e reflexões individuais efetuadas ao longo do ano letivo na busca de maior conhecimento sobre a prática pedagógica e concretamente sobre a área de Educação Física, foram os ingrediente principais para o contínuo desenvolvimento neste processo de formação.

OPÇÕES INICIAIS

Após ver finalizado o 1º ciclo de estudos, a "Licenciatura em Ciências do Desporto", o seguimento para o Mestrado sempre foi uma intenção. Apesar de toda a contingência atual que se vive na área da Educação, o desejo de vir a ser professor de Educação Física "falou mais alto" e por isso, a escolha recaiu no "Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário."

Uma vez aceite a minha candidatura ao referido Mestrado e decorrido o 1ºano de estudos em que obtive conhecimentos sobretudo do ponto de vista teórico, o 2ºano do plano

de estudos do MEEFEBS permitir-me-ia aplicar esses conhecimentos na prática, através do Estágio Pedagógico, onde pude exercer e cumprir com todas as funções inerentes ao cargo docente num contexto real.

A primeira opção a tomar relativamente ao cumprimento do Estágio Pedagógico foi seleccionar a Escola onde este se desenvolveria. Felizmente consegui dar entrada na minha primeira opção: A Escola Básica e Secundária da Quinta das Flores. A escolha recaiu nesta Escola devido aos FB positivos que obtive dos colegas estagiários do ano anterior, pela sua localização no centro da cidade de Coimbra e pelas condições de que dispunha para realizar este período de formação tão importante no meu percurso académico.

Após entrada na EBSQF, das cinco turmas disponibilizadas aos professores estagiários (três do 8ºano e duas do 11ºano), uma delas seria aquela junto da qual iria desenvolver os trabalhos de estágio e portanto, lecionar a disciplina de Educação Física durante o respetivo ano letivo. Assumo que inicialmente tinha preferência por uma turma do ensino básico pelas características que normalmente se associam às diferentes faixas etárias. Apesar disso, não havia nesta fase inicial nenhum conhecimento acerca das referidas turmas e qualquer uma representaria certamente um desafio para qualquer professor estagiário, tendo sempre presente que cada contexto é único e que por isso mesmo, exigiria um trabalho específico de modo a adequar os processos de E-A a cada realidade imposta. Como tal, a escolha da turma foi completamente aleatória e no meu caso, a turma do 11ºA foi aquela que me foi atribuída. Assim que ficou definida a turma a lecionar, iniciei os trabalhos de estágio com a mesma. Procurei numa fase inicial informar-me sobre a turma, recolher o horário de turma e ficha de identificação dos alunos e consultar o calendário escolar para iniciar a planificação do ano letivo.

CARACTERIZAÇÃO DAS CONDIÇÕES DE REALIZAÇÃO

CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA

A Escola Básica e Secundária da Quinta das Flores (EBSQF) entra no trigésimo ano de funcionamento. Localizada no interior do tecido urbano, na freguesia de S. António dos Olivais, a Escola é hoje, pela sua posição geográfica, uma escola de cidade, situando-se numa das zonas de maior desenvolvimento e crescimento demográfico de Coimbra. Desde 2010/2011 que se apresenta com uma nova estrutura, graças à integração do Conservatório de Música de Coimbra no mesmo espaço físico, permitindo a articulação da componente específica artística com a componente de formação geral.

Como consequência da diminuição da população escolarizável, nos últimos anos, o número total de jovens matriculados nos estabelecimentos de ensino têm vindo a diminuir. Contudo, a EBSQF tem contrariado essa tendência, uma vez que ao longo dos anos letivos tem aumentado significativamente o seu número de alunos. Este aspeto deve-se essencialmente às excelentes condições que dispõe, à sua oferta educativa e à articulação com o Conservatório de Música de Coimbra. Neste ano letivo, 2013/2014, a Escola abarca um total de 1190 alunos.

Em termos de condições físicas, é composta um bloco principal e quatro blocos de salas de aula, um pavilhão gimnodesportivo e campos desportivos cobertos e descobertos. No bloco principal está situado um auditório com capacidade para trezentas e oitenta pessoas, a biblioteca, os serviços administrativos, os serviços de psicologia e orientação escolar, os apoios educativos (ensino especial), a cantina, o bar, a papelaria, a reprografia, os laboratórios de Física, Química, Biologia, Microscopia e Geologia, a sala de dança, a sala de orquestra e salas de música e ainda as salas da Associação de Pais e Encarregados de Educação e da Associação de Estudantes. Nos blocos de salas de aula, há salas específicas de Informática, de Educação Visual/Educação Tecnológica, de Eletrónica/Eletrotecnia, de Matemática e de Teatro.

Em relação à sua oferta educativa, a Escola abrange os 2º e 3º ciclos do Ensino Básico, bem como o Ensino Secundário onde tem uma oferta diversificada de Cursos Científico-Humanísticos: Ciências e Tecnologias; Ciências Socioeconómicas; Línguas e Humanidades e Artes Visuais, e ainda os cursos profissionais: Técnico de Apoio à Gestão Desportiva; Técnico de Gestão de Equipamentos Informáticos e Técnico de Auxiliar de Saúde.

Os valores que a escola defende são: Trabalho, responsabilidade, criatividade, diálogo, liberdade, cooperação, solidariedade, equidade, compromisso, inovação, confiança e felicidade.

O lema da escola é: “Todos diferentes com iguais oportunidades de sucesso educativo”.

CARATERIZAÇÃO DO GRUPO DE EDUCAÇÃO FÍSICA

O grupo disciplinar de Educação Física pertence ao Departamento de Expressões da Escola e é composto por treze professores, mais 5 professores estagiários.

Para a lecionação da disciplina de EF, a Escola dispõe de cinco espaços distintos, com dimensões e condições diferenciadas e que como tal, são propícios à lecionação de determinadas modalidades.

O grupo trabalha em regime de rotação de espaços, sendo esta realizada com uma periodicidade de sensivelmente seis semanas. É concebido um calendário de rotação de espaços que é respeitado pelos professores durante o ano letivo, ocorrendo a rotação pela ordem numérica dos espaços.

Segue-se o quadro 2 que descreve os espaços à disposição do grupo de EF, associando as modalidades mais propícias a serem abordadas nos mesmos.

Quadro 2. Recursos Espaciais para a lecionação da disciplina de EF.

Espaço	Descrição	Modalidade
1	1/3 Do pavilhão do lado nascente e a sala de Ginástica	Ginástica, Patinagem, Salto em Altura, Badminton, Golfe, Luta, Judo, Dança
2	2/3 Do pavilhão do lado poente	Voleibol, Basquetebol, Ténis, Badminton, Patinagem e Futsal
3	Pista de atletismo e caixa de saltos	Atletismo
4	Espaço na zona central do polidesportivo descoberto	Futsal, Andebol, Rugby, Ténis
5	Espaço polidesportivo coberto	Futsal, Basquetebol, Andebol, Rugby
Alternativo	Espaço descoberto	Atividades alternativas

Sempre que as condições climatéricas forem adversas, os espaços 3 e 4 não podem ser utilizados, bem como o espaço alternativo que é destinado normalmente aos alunos e utilizado apenas em caso de extrema necessidade, uma vez que se tratam de espaços descobertos. Assim sendo, nesses casos, se possível, os professores que se encontram nos espaços 1 e 5 cedem metade dos mesmos aos que se encontram nos espaços 4 e 3 respetivamente.

A arrecadação está apetrechada de uma grande variedade de materiais, possibilitando abordar um vasto conjunto de modalidades. Apesar da existência de um número considerável de turmas a realizar aula em simultâneo (muitas vezes, uma turma em cada espaço), a quantidade de material existente permite uma fácil gestão do mesmo, até pela circunstância de cada professor, estar num dado momento a abordar modalidades distintas.

CARATERIZAÇÃO DA TURMA (11ºA)

Através dos dados provenientes de um questionário concebido pelo NEEF e preenchido pela turma do 11ºA na primeira aula de EF, pude realizar a caracterização que se segue:

Na disciplina de EF, a turma era inicialmente constituída por vinte alunos (nove do sexo feminino e onze do sexo masculino). No final do primeiro período dois alunos saíram da turma, permanecendo a mesma apenas com dezoito elementos. A média de idades é de dezasseis anos, variando entre os quinze e os dezassete anos.

Existe apenas uma aluna nova na Escola que se transferiu do "Instituto de Almalaguês". Na turma existem quatro casos de alunos que já foram retidos em anos anteriores, dois casos por falta de aproveitamento e os outros dois para melhorias.

A maioria dos alunos tem como Encarregado de Educação a mãe (quinze), sendo nos restantes casos esta função assumida pelo pai (quatro) e pela tia (um). Em termos de habilitações académicas dos Encarregados de Educação, há onze com Licenciatura e dois com Doutoramento, quatro apenas completaram o Ensino Secundário, um o 8ºano e dois o 4ºano. Todos estão empregados à exceção de um Encarregado de Educação que se encontra desempregado e outro reformado. Referir ainda que existem dois alunos subsidiados na turma.

No que concerne ao agregado familiar, doze alunos vivem com ambos os pais e irmãos, sendo este o caso mais comum. Há dois alunos que vivem só com os pais, três alunos que vivem apenas com a mãe e ainda mais três casos específicos: um aluno que vive com os tios e dois alunos que para além dos pais têm ainda o avô/avó no seu agregado familiar. À exceção de seis alunos, os restantes têm irmãos a estudar, registando-se onze casos de um irmão, dois de dois irmãos e ainda um de três irmãos.

As características que mais apreciam num professor são: Ser justo (dezassete), simpático (dezasseis), acessível e competente (treze), criativo (onze) e divertido (dez).

Os alunos revelam querer enveredar caminhos profissionais muito distintos, contudo, a profissão de médico é um desejo comum a cinco alunos da turma. As disciplinas de Física e Química (treze) e Matemática (cinco) são aquelas que os alunos apontam ter mais dificuldades. Já as disciplinas que menos gostam são Física e Química (sete) e Português (sete). Há uma aluna que não gosta de Educação Física e revela ter dificuldades à disciplina. As disciplinas apontadas como favoritas são Biologia (onze) e Educação Física (dez).

Concretamente em relação à disciplina de Educação Física, dois alunos terminaram o ano transato com a classificação de 15 valores, dez alunos com 16 valores, quatro com 17 valores e mais quatro com 18 valores.

Nos seus tempos livres gostam de utilizar o computador e ver televisão, ler e ouvir música, surgindo em segundo plano o convívio e a prática de atividade física.

Registam-se oito alunos com dificuldades visuais e um caso de uma aluna com dificuldades respiratórias. Nenhum aluno tem cuidados especiais de saúde ou necessidades educativas especiais.

Apenas quatro alunos praticam ou praticaram desporto federado, nas modalidades de Voleibol, Canoagem, Hóquei em Patins e Futsal. Nove alunos afirmam praticar atividade física fora da escola. As modalidades favoritas são o Basquetebol (oito), o Voleibol (sete) e o

Futebol (sete). Já as modalidades que menos apreciam são a Ginástica (seis) e o Andebol (quatro).

ANÁLISE REFLEXIVA SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA

De modo geral, podemos dividir a prática pedagógica em três grandes áreas de desenvolvimento: Planeamento, Realização e Avaliação. Como tal, apresentarei uma análise reflexiva sobre a prática pedagógica no que respeita às três áreas referidas.

PLANEAMENTO

“Planear é estudar, organizar e coordenar ações a serem tomadas para a realização de uma atividade, com o objetivo de solucionar um problema ou alcançar um objetivo. O planeamento auxilia na orientação, organização e concretização daquilo que se deseja alcançar.”

(Carvalho, Amorim, Cardoso, Silva, & Silva, 2011)

O Planeamento constitui a base do processo de E-A. Cada ato de planear envolve tomadas de decisão através da análise do contexto e da consequente seleção de meios em busca da melhor produtividade, possibilitando melhores resultados no processo de E-A. É nesta fase que o professor toma decisões acerca da definição de objetivos a atingir, seleção de conteúdos e escolha de estratégias de aprendizagem, devendo ter sempre presente a sua própria realidade. Assim, em todas as fases do planeamento procurei ter em conta o contexto que se impunha, tendo sempre presente o objetivo de adequar ao máximo o processo de E-A às características da turma que lecionei. Com base neste princípio, considero fundamental atribuir às tarefas de planeamento um carácter aberto e flexível para que possa ser reajustado conforme as necessidades percebidas. Naturalmente, o contexto real tem mais facetas do que aquelas que são contempladas no planeamento e deste modo, se por um lado, um planeamento mais rigoroso está associado a melhores resultados, por outro, as decisões de ajustamento devem ocorrer sempre que se torne pertinente ou necessário.

O Planeamento contempla três etapas distintas que devem estar interligadas entre si: O Plano Anual realizado a longo prazo, o planeamento de cada Unidade Didática a médio prazo e o Plano de Aula a curto prazo.

PLANO ANUAL

Como refere Bento (2003), o plano anual é: “ um plano de perspectiva global que procura situar e concretizar o programa de ensino no local e nas pessoas envolvidas” e portanto, a sua elaboração "constitui o primeiro passo de planeamento e preparação do ensino."

De acordo com o exposto anteriormente, o Plano Anual foi a primeira tarefa de planeamento a levar a cabo. A sua conceção representou antes de mais, a construção de conhecimentos relativos às características do meio envolvente e da própria escola através do estudo do Projeto Educativo de Escola e ainda, da turma do 11ºA através da elaboração da caracterização de turma, constituindo o ponto de partida para o planeamento do ano letivo. Esta fase de planeamento envolveu todo o processo de calendarização das matérias a abordar ao longo do ano, tendo em conta o calendário letivo, bem como, o sistema de rotação de espaços implementado pelo grupo de Educação Física. O Plano Anual contém também a calendarização das atividades inscritas no PAA, nomeadamente aquelas que foram concebidas pelo NEEF: Torneio Interturmas e *Peddy Paper*. Esta etapa de planeamento engloba ainda a definição dos conteúdos a abordar; os objetivos gerais e específicos de cada matéria; as estratégias de ensino aprendizagem privilegiadas, terminando na definição do processo avaliativo, tendo em conta os critérios de avaliação aprovados em conselho pedagógico.

No que respeita concretamente às tarefas de selecionar as matérias a abordar ao longo do ano e fazer a sua delimitação temporal, o principal aspeto contemplado foi sem dúvida o sistema de rotação de espaços implementado pelo grupo de EF. O modelo praticado na EBSQF e portanto adotado pelo NEEF é uma periodização por blocos, onde a rotação dos espaços impera em relação a algumas orientações do PNEF. Este modelo caracteriza-se pelo tratamento sequencial e concentrado das várias matérias, distribuindo-se o tempo escolar pelos espaços disponíveis. Assim, em função das características dos espaços disponibilizados em cada etapa foram selecionadas modalidades possíveis de abordar, sendo que o tempo confinado à utilização de cada espaço permitiu definir o número de aulas exatas para cada matéria. Assim, a planificação anual subdivide-se em várias etapas de ensino perfeitamente definidas e balizadas a nível temporal, constituindo as Unidades Didáticas referentes a cada matéria escolhida. Apesar de confrontados com esta realidade, dentro das possibilidades de escolha de matérias para abordar em cada espaço, o NEEF teve alguma autonomia no processo. Assim, tentando cumprir dentro do possível as indicações do PNEF, procurando escolher algumas modalidades com as quais as turmas nunca tenham contactado no seu passado escolar, analisando os recursos materiais disponíveis e por último, tendo também em

conta a nossa preferência e conhecimento das modalidades, foram selecionadas cinco Unidades Didáticas: Ginástica, Voleibol, Atletismo, Andebol e Basquetebol. De referir que, as matérias a abordar nas turmas lecionadas pelos professores estagiários foram as mesmas, de modo a estimular e facilitar o trabalho colaborativo entre o grupo, não só no planeamento, como também nas áreas de realização e avaliação.

Assim, a construção do Plano Anual e as decisões decorrentes do mesmo resultaram em grande medida do trabalho conjunto entre o NEEF. Por outro lado, é importante realçar também uma etapa de trabalho individual que tem a ver com o princípio de especificidade do planeamento, uma vez que cada turma representa um contexto diferente, havendo a necessidade de se atender às suas características e necessidades específicas. Deste modo, para a definição de objetivos e conteúdos para cada matéria procedi a um estudo inicial do PNEF e procurei adaptar as suas indicações à realidade da turma.

Em suma, considero que esta fase do planeamento teve fundamentalmente em conta três vetores essenciais: O estudo dos programas oficiais; as características da escola, onde se inclui fundamentalmente as características do grupo de EF (recursos materiais e espaciais) e suas decisões metodológicas e conceptuais e por fim, as características da turma que lectionei. O relacionamento entre estes três vetores conduziram à realização de um Plano Anual que constituiu a base para a organização e orientação do processo de E-A para todo o ano letivo. De referir ainda, que este documento teve sempre um carácter aberto, estando sujeito a possíveis reajustamentos no decorrer da sua implementação, tal como qualquer outra dimensão do planeamento, uma vez que é essencial atender à evolução das aprendizagens dos alunos e às suas necessidades ao longo de todo o processo.

UNIDADES DIDÁTICAS

“As Unidades Didáticas são fundamentais e integrais no processo pedagógico e apresentam aos professores e alunos etapas claras e bem distintas de ensino e aprendizagem.”

(Bento, 2003)

A conceção das Unidades Didáticas representa uma segunda fase de planeamento. Articulando-se o seu planeamento com as decisões tomadas a longo prazo no plano anual, cada Unidade Didática visa organizar e estruturar um conjunto de aprendizagens a desenvolver especificamente para cada matéria selecionada, correspondendo cada UD a uma etapa de ensino perfeitamente definida. Estas servem de base para a preparação das várias aulas.

Para Pais (2010), as unidades didáticas devem ser vistas como: “unidades de programação e modo de organização da prática docente constituídas por um conjunto sequencial de tarefas de ensino e aprendizagem que se desenvolvem a partir de uma unidade temática central de conteúdo e um elemento integrador num determinado espaço de tempo, com o propósito de alcançar os objetivos didáticos definidos e dar resposta às principais questões do desenvolvimento curricular: o que ensinar (objetivos e conteúdos), quando ensinar (sequência ordenada de atividades e conteúdos), como ensinar (tarefas de ensino e aprendizagem, organização do espaço e do tempo, materiais e recursos didáticos) e como avaliar (metalinguagem, critérios e instrumentos).”

Considerando estas premissas, o NEEF definiu, através de um trabalho em equipa, linhas gerais de elaboração para cada UD, tornando-as homogéneas na sua estrutura. Para além disso, procedeu à elaboração em conjunto dos aspetos comuns às várias turmas. Assim, as Unidades Didáticas são constituídas por: Caracterização da modalidade; conteúdos programáticos; caracterização dos recursos disponíveis; objetivos preconizados pelo PNEF para o ciclo correspondente; caracterização da turma e análise da avaliação diagnóstica realizada para a respetiva modalidade; objetivos gerais e específicos; quadro de extensão e sequência de conteúdos e respetiva justificação; estratégias de ensino; progressões pedagógicas e processo avaliativo utilizado com referência aos critérios de avaliação.

A construção de cada UD sustentou-se tendo por base o PNEF para o ensino secundário, assim como as características específicas do contexto, sobretudo as características da turma do 11ºA e os dados provenientes da avaliação diagnóstica, realizada nas primeiras aulas referentes a cada etapa. A principal dificuldade percecionada foi adequar os objetivos do PNEF às características da turma, dada a complexidade presente nos mesmos. Considero que tentei ser ambicioso na formulação de objetivos para as diferentes modalidades, contudo as metas definidas no PNEF para o ensino secundário, que relativamente às modalidades abordadas correspondem normalmente ao nível avançado, são demasiado exigentes face ao nível apresentado pelos alunos. Penso que isso se verifica em qualquer turma, uma vez que perante a realidade escolar, de modo geral, o nível de proficiência apresentado pela turma do 11ºA é bastante satisfatório. De salientar ainda, a heterogeneidade que caracteriza grande parte das turmas e que numas modalidades mais do que noutras é também visível na turma que lecionei, constituindo também este fator, uma dificuldade presente no planeamento de cada UD e em particular na adequação dos objetivos às necessidades dos vários alunos. Assim, aquando do planeamento de cada UD, tive sempre presente o objetivo de adequar o processo de ensino aprendizagem às características e especificidades únicas da turma, não só atendendo ao enunciado dos programas oficiais, mas também analisando os dados recolhidos em vários

momentos, nomeadamente na avaliação diagnóstica, procurando definir objetivos, conteúdos e estratégias de ensino adaptadas à realidade do contexto vivenciado. Neste sentido, foi tida em conta a evolução dos alunos ao longo das aulas respeitantes a cada UD e as suas necessidades percecionadas, sendo realizados os ajustes que considerei pertinentes e necessários para uma maior eficácia do processo de E-A. Procedi também à implementação de medidas de diferenciação pedagógica, essenciais para atender aos diferentes níveis de desempenho existentes na turma em cada matéria.

No que respeita à sequenciação dos conteúdos pelas aulas, esta terá de incluir as funções didáticas, que nos ajudam a organizar a UD, atribuindo a cada aula uma função específica: a transmissão, a exercitação, a aplicação, a consolidação, o controlo e avaliação (Bento, 2003). Deste modo, a extensão e sequenciação de conteúdos por aula foi realizada com vista a atribuir uma função didática para os mesmos, organizando-se os diferentes conteúdos mobilizados e as diferentes fases de aprendizagem de uma forma lógica e ajustada às necessidades da turma. Como nos refere o mesmo autor: “a conceção isolada das aulas não deixa «somar» os seus efeitos, nem alcançar um resultado satisfatório global do ensino. Este dificilmente será eficaz se não for concebido como um todo harmonioso”. Assim, a sequenciação de conteúdos por aula e respetiva função didática constituiu uma orientação essencial para o planeamento das aulas e para a condução harmoniosa do processo de E-A. Contudo, esta nem sempre foi cumprida rigorosamente, pois é necessário respeitar o ritmo de aprendizagem dos alunos, que nem sempre corresponde ao esperado, e por vezes surgem também certos imprevistos que obrigam a um ajustamento face ao planeado.

O planeamento de cada UD envolveu naturalmente o estudo das matérias a lecionar. Apesar de serem todas modalidades com as quais já tinha contactado enquanto aluno, o domínio de conhecimentos em relação às mesmas não era suficiente para fazer face às exigências da condução do processo de E-A. Assim, procurei aprimorar o meu conhecimento em relação às matérias a abordar (estudo dos regulamentos, dos conteúdos e progressões pedagógicas para a sua aprendizagem), quer através da pesquisa individual, quer recorrendo ao auxílio dos colegas de estágio, bem como do professor orientador e pontualmente de outros professores da escola. Apesar de o planeamento da UD contemplar situações de aprendizagem a mobilizar para as aulas, não me privei de buscar continuamente novas tarefas e apelar à minha criatividade para implementar situações desafiantes e adequadas aos objetivos de cada aula à medida que desenvolvia o meu conhecimento sobre determinada matéria. Mais uma vez, está bem presente a ideia que mantenho, de o planeamento ser sobretudo percecionado como o traçar de uma linha orientadora para atingir determinados fins, mas que pode apresentar certos desvios que se mostrem pertinentes e ajustados no decorrer do processo.

Por fim, sendo a avaliação parte integrante do processo de E-A, devo fazer referência ao facto de todas as Unidades Didáticas contemplarem os três tipos de avaliação: A avaliação diagnóstica num momento inicial, a avaliação formativa que decorreu durante todo o processo (ao longo das aulas) e a avaliação sumativa que teve lugar num momento final de cada UD, que serão discutidas mais à frente neste relatório.

ESTRATÉGIAS GERAIS

Segundo Carreiro da Costa (1983): “não existe uma estratégia de ensino ideal, mas a utilização de uma ou de outra será mais ou menos adequada conforme os objetivos a alcançar”. O mesmo autor refere-se a uma estratégia de ensino como sendo: “uma forma de organizar as condições de ensino-aprendizagem com o objetivo de facilitar a movimentação do aluno de um estado potencial de capacidade para um estado real”. Assim, em função do contexto em que estava inserido e dos objetivos a alcançar, foram definidas estratégias de ensino com vista a conduzir com eficácia o processo de E-A e consequentemente potenciar as aprendizagens dos alunos. Não só defini estratégias gerais comuns às várias Unidades Didáticas, como estratégias específicas para cada etapa, em função da matéria a lecionar, das características dos espaços e do nível apresentado pela turma nas avaliações diagnósticas.

A abordagem de todas as matérias de ensino ocorreu numa lógica de complexidade crescente, ou seja, partindo do domínio dos conteúdos de base e progredindo para conteúdos e situações de aprendizagem mais complexas. Por outro lado, o nível de proficiência dos alunos e o seu ritmo de aprendizagem não é homogéneo e como tal devem ser respeitados. Deste modo, tentei criar ao longo das várias etapas, estratégias de diferenciação pedagógica, de modo a atender às diferentes características dos alunos, sobretudo em função dos grupos de nível criados para cada UD.

Ao longo das várias Unidades Didáticas procurei agrupar os alunos nas tarefas em grupos heterogéneos ou homogéneos, privilegiando uma ou outra situação face às características das tarefas de E-A. A divisão dos alunos por grupos poderá ser classificada como um elemento chave na diferenciação do ensino, mas deve ser utilizado por períodos de tempo limitados, pois a variedade de interações assumem um papel preponderante no desenvolvimento social dos jovens. Deste modo, procurei variar o tipo de situações, tentando tirar o melhor partido delas. Com a divisão em grupos homogéneos, pretendi adequar a dificuldade das tarefas ao nível de desempenho dos alunos, para que todos, sem exceção, conseguissem atingir o sucesso. Esta divisão constitui um elemento fulcral no processo de diferenciação pedagógica uma vez que os alunos podem praticar em condições diferenciadas

em função do nível de desempenho demonstrado. A adoção desta estratégia permite ainda que os alunos de determinado nível, mesmo realizando tarefas similares ao resto da turma, pratiquem com colegas que possuam dificuldades similares, permitindo ao professor ministrar feedbacks para o grupo com o intuito de ultrapassarem as suas fragilidades. Por outro lado, com a divisão em grupos heterogêneos pretendi fomentar a interação entre alunos com níveis de aptidão diferentes, de modo a promover a cooperação e o espírito de ajuda mútua e levando por vezes a que os mais aptos pudessem ser um auxílio na aprendizagem dos menos proficientes. Para além disso, no seio da turma em questão, verifiquei que a criação de grupos heterogêneos constitui um fator extra de motivação para os alunos de menor capacidade que se sentem estimulados a superar-se.

Outra estratégia que procurei implementar em todas as Unidades Didáticas foi a utilização de tarefas de ensino com relevância contextual, nomeadamente aquando da abordagem de Jogos Desportivos Coletivos em que procurei privilegiar situações contextualizadas em detrimento de situações isoladas do jogo, uma vez que o objetivo principal sempre foi a melhoria da performance dos alunos no próprio jogo. Todavia, considero que apesar desta lógica de ensino ser a mais adequada têm que ser tidas em conta as necessidades específicas dos alunos e por vezes, as situações mais analíticas revelam-se fundamentais para o desenvolvimento técnico das habilidades motoras, sobretudo nos alunos que revelam mais dificuldades. Esta estratégia vai ao encontro de um dos princípios do PNEF: “a atividade formativa deve ser tão global quanto possível e tão analítica quanto necessário”.

Algo que considerei um aspeto fulcral no planeamento das Unidades Didáticas e por conseguinte das várias aulas, foi a rentabilização do tempo de empenhamento motor, uma vez que em EF é o tempo de prática que constitui um mediador pelo qual a instrução e as intervenções do professor se transformam em aprendizagens dos alunos. Por conseguinte, em função dos recursos espaciais disponíveis e do número de alunos procurei organizar as condições de prática de modo a maximizar o seu empenhamento motor. Tendo em vista esse objetivo procurei despender o menor tempo possível em episódios de instrução (preleções e demonstrações) e de gestão da aula, para assim aumentar o tempo de prática. Esta estratégia traz benefícios também ao nível da disciplina, uma vez que, estando os alunos em atividade motora e empenhados nas tarefas, a propensão de comportamentos desviantes é menor.

Uma atitude positiva em relação às atividades físicas, só se desenvolve se o aluno as praticar com sucesso e que essa prática lhe seja agradável, num clima de apoio e encorajamento da parte do professor, criando assim o desejo de prosseguir a prática. Deste modo, dediquei também especial ênfase à motivação constante dos alunos, nomeadamente

através da criação de situações de competição, criação de objetivos e tarefas desafiantes e constante incentivo durante a prática.

Estas estratégias, comuns às várias etapas de ensino, constituíram de modo global as principais vias para potenciar a progressão nas aprendizagens, esta que deve ser a preocupação central de qualquer professor.

ESTILOS DE ENSINO E ESTRATÉGIAS DE DIFERENCIAÇÃO

Siedentop (1998) afirma que: “um estilo de ensino torna-se melhor que outro, porque se adequa melhor ao contexto particular e porque satisfaz, de uma maneira eficaz as necessidades desse mesmo contexto.” Assim, dentro do espectro de estilos de ensino apresentado por Mosston e Ashworth, tentei selecionar os estilos de ensino que na minha opinião se enquadravam ao contexto em causa. Os estilos de ensino mais utilizados foram sem dúvida o estilo de ensino por comando e por tarefas, sendo também pontualmente utilizados os estilos de ensino recíproco e inclusivo. Sendo um professor inexperiente, a utilização do estilo de ensino por comando assume grande pertinência uma vez que é aquele que permite garantir a turma mais organizada, manter um maior controlo sobre a mesma e fazer uma gestão do tempo de prática de forma mais eficaz. Este estilo de ensino foi utilizado sobretudo nas aulas de introdução de conteúdos, pois permite uma prática orientada na qual os alunos realizam as tarefas de forma exata à ordem do professor, aumentando a probabilidade de assimilação dos mesmos e progressos rápidos e consistentes. O ensino por tarefas permitiu-me exercer um ensino mais individualizado, diferenciando as tarefas para os diferentes grupos de nível criados na turma. Assim, este estilo de ensino foi frequentemente utilizado como forma de atender às diferentes necessidades dos alunos, que numa mesma sessão exercitavam em condições distintas, trabalhando por vezes diferentes conteúdos. O estilo de ensino por tarefas foi também utilizado com vista à otimização do tempo de empenhamento motor, permitindo em determinadas situações manter todos os alunos em prática, quando por exemplo o espaço era limitado. Neste aspeto destaco a implementação de estações de condição física durante a UD de Andebol, pois já que o espaço foi por vezes dividido com outro professor devido à impossibilidade de prática no espaço próprio, esta estratégia permitia que todos os alunos estivessem em prática, ora em tarefas como uma situação de jogo de andebol, ora de condição física. Também na UD de Ginástica, a utilização de estações de solo e minitrampolim nas mesmas aulas produziu o mesmo efeito. Os grupos formados rodavam pelas estações ao fim de determinado tempo, possibilitando elevados índices de resposta motora em cada estação devido ao número reduzido de elementos nos grupos, ao contrário do

que se verificaria por exemplo com a abordagem isolada de ginástica de aparelhos (minitrampolim). O estilo de ensino recíproco foi também utilizado nesta modalidade devido às características da mesma, nomeadamente na ginástica de solo. Havendo o propósito de que os alunos realizassem as técnicas de ajuda aos seus colegas, os mesmos deveriam simultaneamente prestar FB aos colegas, tentando corrigir os erros verificados. Este estilo de ensino permitiu uma participação mais ativa dos alunos, uma maior responsabilidade e socialização entre os mesmos e uma maior liberdade ao professor, podendo circular livremente pelas estações, assumindo sobretudo uma função de supervisão, controlando não só os executantes, mas também os alunos observadores. De referir que a distribuição de meios gráficos pelas estações que continham as principais componentes críticas dos movimentos e respetivas técnicas de ajuda foi muito importante na implementação desta estratégia, pois a sua consulta permitia rapidamente que os alunos esclarecessem as suas dúvidas sem recorrer sistematicamente ao professor. O ensino recíproco ocorreu também em exercícios críticos mais analíticos na UD de Voleibol. Havendo grande heterogeneidade na turma, a definição de pares de nível distinto permitiu que os alunos mais proficientes pudessem auxiliar os restantes no desenvolvimento das habilidades técnicas aquando da sua execução isolada do jogo. Por fim, através do ensino inclusivo pude também atender às necessidades dos alunos, definindo vários níveis de dificuldade nas tarefas para a execução de determinado conteúdo e solicitando aos alunos que escolhessem o nível mais ajustado às suas capacidades. Neste âmbito, destaco a diferenciação de alturas das barreiras aquando da corrida de barreiras presente na UD de Atletismo, a preparação de várias progressões pedagógicas para os movimentos em que os alunos tinham mais dificuldades na modalidade de Ginástica ou ainda a diferenciação de distâncias para execução do serviço no Voleibol ou da altura da rede para execução do remate em suspensão, quer no jogo, quer em exercícios critério. Estas estratégias foram impulsionadoras do alcance do sucesso para todos os alunos, independentemente das suas diferentes capacidades. Relativamente à UD de Atletismo, destaco ainda a constante execução num sistema por vagas, utilizando um estilo de ensino por comando, tendo sempre em consideração o número de alunos por vaga aquando do planeamento das tarefas, para que estivesse garantido um adequado tempo de empenhamento motor. Neste sistema foi essencial manter os grupos equilibrados de modo a proporcionar uma competição mais justa entre os intervenientes. Relativamente aos JDC lecionados (Voleibol, Andebol e Basquetebol) a prática através de situações de jogo foi privilegiada, nomeadamente na UD de Andebol na sequência da aplicação do modelo de ensino TGfU, objeto de estudo do tema-problema apresentado no capítulo final deste relatório. Nas situações de jogo das várias modalidades coletivas, se por um lado o estilo de ensino por comando com grupos

heterogêneos, em que todos participavam no jogo em condições similares, levava à criação de um clima competitivo através de torneios e possibilidade de troca de equipas mantendo-se um equilíbrio nos vários jogos, por outro lado, o nível de jogo produzido ficava por vezes aquém das expectativas, sobretudo nas situações mais complexas (ex. elevado número de jogadores), uma vez que os alunos com reduzido nível de proficiência manifestavam grandes dificuldades na realização dos gestos técnicos mais básicos. Assim, optei por variar essas situações com um ensino por tarefas, no qual existiam grupos de nível distintos a realizar situações de jogo diferenciadas. Os mais dotados num contexto mais complexo (ex. voleibol jogo 6x6 ou andebol e basquetebol 5x5) e os menos dotados num contexto mais reduzido (ex. voleibol 4x4 ou andebol e basquetebol 3x3). As situações de jogo eram também condicionadas nas suas regras de forma a se tornarem mais simples ou mais complexas e a irem ao encontro de determinado objetivo, sempre de modo a atender ao princípio de adequação da tarefa ao nível dos alunos em questão. A mobilização de jogos mais reduzidos para os alunos com mais dificuldades revelou-se fundamental para um maior desenvolvimento técnico dos mesmos, uma vez que a frequência de interações no jogo e de contactos com bola aumentam.

Em suma, a adoção de um estilo de ensino ou de uma determinada estratégia teve sempre em conta o contexto e os objetivos a alcançar, de modo a terem repercussões positivas na promoção das aprendizagens dos alunos. Este processo de seleção de estratégia de E-A visou sempre que possível atender às necessidades específicas de cada aluno, assentando numa diferenciação pedagógica que se operacionalizou a vários níveis: No ajustamento de objetivos terminais para cada grupo de nível; no ajustamento de conteúdos e diferenciação de tarefas de E-A com vista à consecução dos objetivos e em última instância também no processo avaliativo que decorreu de forma congruente com o processo de E-A, sendo os alunos avaliados em condições idênticas aquelas em que estiveram habituados a praticar.

PLANO DE AULA

O Plano de Aula é a ferramenta utilizada para a estruturação e organização da aula e respetivas tarefas. Sendo a aula a unidade básica da intervenção pedagógica, o seu plano deve ser um instrumento funcional, objetivo e de consulta simples. Definir qual o modelo de plano de aula a adotar foi uma das primeiras tarefas realizadas em trabalho colaborativo com o NEEF, após reunião com o professor orientador de escola. Segundo Bento (2003): “a aula de EF estrutura-se normalmente em três partes: parte preparatória, parte principal e parte final” e foi com base nesta estrutura que o grupo deu forma ao modelo de plano de aula.

A parte inicial destina-se normalmente ao aquecimento, proporcionando à turma a ativação geral do organismo e preparação das estruturas musculares e articulares para o esforço físico a que serão submetidos, podendo ser mais geral ou específico, isto é, mais direcionado para a matéria a abordar ao longo da aula. Esta servia também para apresentação dos objetivos e organização da aula de modo global. Na parte fundamental são mobilizadas um conjunto de tarefas de E-A que devem apresentar uma sequência lógica, partindo do simples para o complexo, e pertinência de modo a servirem os propósitos da aula, ou seja, a consecução dos objetivos propostos. A parte final decorre nos últimos minutos da aula em que os alunos realizam tarefas de retorno à calma, como exercícios de relaxamento muscular ou tarefas para diminuir a frequência cardíaca antes de os alunos recolherem aos balneários, caso a parte fundamental da aula termine com grandes níveis de intensidade. Nesta fase fazia-se por vezes um balanço global da aula com os alunos. Segue o modelo de plano de aula utilizado ao longo do ano letivo (Quadro 3).

Quadro 3. Modelo de Plano de Aula

Plano de Aula						
Professor:		Período:	Data:			
Aula (s) nº:		Ano/Turma:	Nº de alunos previstos:			
Local/Espaço:		Hora:	Duração da aula:			
Função didática:		Tempo útil:				
Competências a desenvolver:						
Recursos materiais:						
Aulas nº de um total de da UD de						
Tempo		Tarefas/ Situações de aprendizagem	Condições de realização e organização	Objetivos Específicos	Componentes Críticas / Critérios de Êxito	Estratégias e Estilos de Ensino
T	P					
Parte inicial						
Parte fundamental						
Parte Final						

O plano de aula representa o último nível de planeamento. Segundo Bento (2003), o plano de aula deverá partir do planeamento da UD, cujos objetivos e conteúdos essenciais estão definidos em traços largos, sendo que a aula deverá estar integrada no processo global da UD. O mesmo autor afirma 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.” Refere ainda que: “A preparação da aula constitui, pois, o elo final da cadeia de planeamento do ensino pelo professor”. Deste modo, a conceção

de cada plano de aula teve sempre como referência o planeamento da UD a que se destinava. Daí eram retirados os objetivos a atingir, os conteúdos a mobilizar para as tarefas e respetivas componentes críticas a ver cumpridas, certas progressões pedagógicas utilizadas, bem como a função didática a privilegiar, tentando respeitar a estrutura e sequência de conteúdos planeada a médio prazo. Assim, a UD representa a base de sustentação de um plano de aula, contudo deve-se referir que cada plano de aula deve também ter sempre em conta um conjunto de ocorrências que decorrem ao longo do processo de E-A que não se conseguem prever. Deste modo, acredito que o plano de aula deve ser concebido e justificado não apenas com base num planeamento realizado num nível mais amplo, mas também em função das ocorrências reais, nomeadamente em relação à aula antecedente. Por isso mesmo, cada plano de aula foi concebido e justificado apenas após a realização e reflexão da aula anterior. Neste ponto, considero que é nesta fase de planeamento em que está mais presente a criatividade do professor, que em função da reflexão continua do processo de E-A, seleciona as situações de aprendizagem, as suas condições de organização e estratégias, de forma a produzir melhorias no mesmo.

Para facilitar a consulta do plano e a sua utilização na aula, os exercícios mobilizados eram sempre esquematizados. Também os grupos eram formados muitas vezes antes da própria aula em função das características e objetivos das tarefas. Em relação ao tempo dedicado às mesmas, procurei estabelecer um período de prática que se adequasse à implicação que cada uma tinha para os objetivos da aula, a fase de aprendizagem em que os alunos se encontravam e o seu estado de evolução relativamente a determinado conteúdo e ainda de modo a não causar a monotonia na sua realização, tentando que durante o tempo útil de aula os alunos se mantivessem empenhados e motivados nas diversas tarefas.

Tal como qualquer outro nível de planeamento, o plano de aula está sujeito a possíveis alterações a implementar na prática, podendo-se revelar adequado proceder a decisões de ajustamento em função da resposta dada pelos alunos (predisposição para a prática, níveis de desempenho nas tarefas, índices motivacionais), ou ser uma necessidade fazê-lo face ao imprevisto, nomeadamente à ausência de alguns alunos, à mudança de espaço forçada pelas condições climatéricas nos espaços exteriores, à gestão do tempo de aula ser menos eficaz, etc. Por conseguinte, cada plano de aula deve ser visto como mera hipótese a confirmar na prática. Considero que um vasto conhecimento de situações de aprendizagem alicerçado num domínio aprofundado de cada matéria, assim como o maior domínio de estratégias pedagógicas, se assumem como fatores preponderantes para que o professor consiga fazer face a situações imprevistas com eficácia. Consequentemente, a experiência será condição essencial para que tal se verifique.

REALIZAÇÃO

Após a fase de planeamento, o professor encontra-se pronto para pôr em prática aquilo que tenciona fazer. Assim, o domínio da realização constitui a fase interativa do processo de E-A, em que o professor exerce a sua ação pedagógica junto da turma. A condução do ensino exige o domínio da parte do professor de várias técnicas de intervenção pedagógica que se podem agrupar numa taxonomia destinada a estudá-las analiticamente sem perder de vista a globalidade da competência a ensinar, sendo elas a dimensão instrução, gestão, clima e disciplina. Como refere Siedentop (1998), as quatro dimensões do processo E-A estão presentes, de forma simultânea, nos vários episódios de ensino e como tal, é difícil dissociar cada uma delas.

DIMENSÃO INSTRUÇÃO

Relativamente a esta dimensão importa antes de mais referir que a mesma comporta as técnicas de intervenção pedagógica: Preleção; demonstração; feedback e questionamento. Procurei instruir os alunos recorrendo a estas TIP's, procedendo à sua utilização de uma forma estratégica no sentido de influenciarem positivamente as aprendizagens dos alunos.

No início de cada aula, houve sempre um momento para uma preleção inicial, com vista à exposição dos objetivos e organização da aula. Na preleção inicial da aula, assim como naquelas que ocorriam ao longo da mesma para explicação das tarefas de E-A, procurei ser objetivo, tentando aliar a concisão à suficiência informacional. Se por um lado é necessário garantir que é transmitida toda a informação de relevo para uma melhor compreensão dos alunos, por outro, o facto de realizar preleções breves permite economizar tempo para a prática, tendo ainda repercussões positivas no capítulo da disciplina, uma vez que longos períodos de instrução levam normalmente a que os alunos desviem a sua atenção e permaneçam em conversas paralelas. Contudo, nas aulas em que a função didática predominante era a introdução de conteúdos, revelou-se necessário alargar esses períodos de instrução de modo a frisar as principais componentes críticas dos gestos técnicos a introduzir, recorrendo simultaneamente à demonstração dos mesmos. Nas aulas em que as situações de E-A surgiam pela primeira vez era também necessário demonstrar e explicar a sua organização, apresentando as suas condições de realização. Procurei sempre fazê-lo de forma breve e clara de modo a que os alunos compreendessem facilmente as tarefas e se posicionassem rapidamente para o seu início. Algo que se torna indispensável para que os momentos de instrução sejam claros e tenham efeitos positivos nas aprendizagens é o domínio da própria matéria a lecionar, assim como o conhecimento profundo das situações planeadas.

Por conseguinte, é fundamental dominar os conteúdos e conhecer todos os aspetos presentes no plano de aula. Uma estratégia utilizada sobretudo numa fase inicial do ano letivo, concretamente para as aulas de ginástica, foi a utilização de meios gráficos. Uma vez que nunca tinha tido a experiência real de lecionar, esta estratégia permitiu-me estar mais seguro na transmissão de informações aos alunos, possibilitando a realização de preleções mais objetivas, focadas e significativas. Noutras Unidades Didáticas continuei a utilizar meios gráficos, fazendo por exemplo uso dos quadros do pavilhão gimnodesportivo, onde lecionei a matéria de Voleibol, mas de forma menos frequente. Durante o retorno à calma (momento em que os alunos realizavam uma sessão de alongamentos para relaxamento muscular), havia frequentemente lugar para uma preleção final onde se realizava o balanço da aula.

Como referido anteriormente, recorri frequentemente à demonstração, quer para explicitação das condições de realização das tarefas, quer para o aluno compreender a técnica correta de execução de determinada habilidade, sobretudo quando essa habilidade está a ser introduzida. O recurso à demonstração permite uma mais fácil compreensão dos alunos daquilo que queremos transmitir, uma vez que o estímulo visual facilita essa compreensão: "Uma imagem vale mais do que mil palavras". Contudo, é importante que a demonstração seja adequada e que o professor cumpra determinados preceitos que permitam que a mesma tenha os efeitos pretendidos sobre a turma. Neste âmbito, saliento antes de mais a escolha de um modelo adequado. Sendo o objetivo da demonstração permitir ao praticante uma perceção da realização do gesto de acordo com a melhor técnica, então torna-se essencial que o demonstrador possua um nível de proficiência apropriado. Deste modo, nas matérias em que não me sentia com a competência necessária para demonstrar à turma determinadas habilidades motoras, recorri aos alunos como agentes de ensino, escolhendo os elementos de maior proficiência para o fazer. Destaco neste sentido, o facto de durante toda a UD de ginástica muito raramente ter realizado uma demonstração de algum movimento gímico de solo, o que não impediu a realização de demonstrações adequadas, uma vez que possuía elementos na turma com um alto nível de proficiência. Já nas matérias de JDC, onde me sentia mais à vontade neste aspeto, realizei muitas vezes eu próprio as demonstrações. Penso que é importante o professor ter a correta noção daquilo que consegue demonstrar com qualidade, pois uma má execução, não só é desvantajoso para a aprendizagem dos alunos, já que não permite uma perceção correta da realização do gesto técnico, como pode conduzir a uma descredibilização do professor perante a turma, a quem os alunos devem reconhecer competência. Outro aspeto importantíssimo que tive em conta aquando das demonstrações foi a colocação dos alunos, posicionando-os de modo a que toda a turma pudesse visualizar o modelo convenientemente. Para além disso, é necessário garantir a sua atenção para a

demonstração surtir os efeitos desejados. Para tal, tentei captar a atenção dos alunos previamente às demonstrações e apenas procedia à sua realização quando a turma estivesse totalmente em silêncio e concentrada na mesma. As demonstrações tinham lugar normalmente nos momentos pré-tarefa, sobretudo quando as tarefas eram novas para a turma ou em caso de introdução de determinado conteúdo. Procurei acompanhar as demonstrações com explicações verbais, incidindo sobre determinados "pontos-chave", como componentes críticas mais importantes do gesto técnico a transmitir ou erros mais comuns percebidos na no seio da turma, nomeadamente na avaliação diagnóstica. Ao longo das tarefas recorria por vezes ao FB áudio visual para demonstrar novamente um determinado gesto, ou para toda a turma parando o exercício quando as dificuldades eram gerais, ou individualizando quando se tratavam de casos particulares em que as dificuldades eram evidentes e o aluno necessitava de um reforço. No final das tarefas não foi comum utilizar a demonstração, contudo pode-se tornar pertinente fazê-lo, servido de reforço e revisão.

Um progresso contínuo não é possível sem uma informação frequente e de qualidade sobre as prestações dos alunos. Portanto, o FB pedagógico constitui uma técnica importantíssima ao serviço do professor durante o ato de ensinar e que visa indicar os meios que o aluno pode ou deve utilizar para melhorar a sua prestação. Trata-se portanto de uma informação de retorno sobre a prática com vista à promoção das aprendizagens e melhoria do desempenho dos alunos. Dada a importância do FB pedagógico, procurei ter uma postura bastante interventiva nas minhas aulas, ministrando FB com frequência, sobretudo em função da percepção de erros sistemáticos, procurando atuar no momento e prestar FB para correção dos mesmos. Uma estratégia utilizada que me permitiu a realização de FB mais frequentes e pertinentes foi a adoção de uma posição adequada nas aulas, permitindo uma supervisão ativa sobre a turma. Um posicionamento adequado revela-se fundamental, pois por um lado permite ao professor circular e dirigir a turma, analisando as situações de E-A e ministrando os FB necessários em função das suas observações e análise dos desempenhos e por outro, acaba por influenciar positivamente outras dimensões como o clima e disciplina, uma vez que os alunos que sabem que o professor supervisiona de perto as atividades têm mais tendência para se concentrar e empenhar nas tarefas, e conseqüentemente para se manterem também mais disciplinados. Apesar de ser importante fornecer FB frequentemente, considero que mais do que isso, é essencial fazê-lo em momento oportuno e direcioná-lo para o foco da aprendizagem de modo a que este possa ter os efeitos desejados. Assim, procurei utilizar o FB de forma a que este influenciasse a qualidade do empenhamento motor e/ou cognitivo do aluno na tarefa tendo em conta os objetivos da sessão, bem como focar-me em aspetos essenciais, tentando ser claro e sucinto, evitando assim sobrecarregar o aluno com demasiada

informação. Após a realização de um FB, é necessário verificar a compreensão do aluno e perceber se este teve o efeito pretendido, para posteriormente prestar novo FB se necessário. Deste modo, tentei completar os ciclos de FB, efetuando observações atentas às execuções subsequentes aos mesmos. Apesar de tentar fazer uma distribuição equitativa dos FB sobre toda a turma, foi perceptível em muitas aulas, uma maior frequência de FB fornecidos para os alunos menos proficientes. Considero que o professor deve saber gerir esta situação de modo equilibrado, ou seja, se por um lado não devemos privar os alunos mais aptos de aprender e de atingirem níveis de desempenhos ainda mais elevados, por outro, é natural que haja uma maior incidência de FB para os alunos menos aptos à partida, dadas as suas maiores dificuldades. No que toca às dimensões de FB, a utilização de uma ou outra categoria de FB pode-se revelar mais ou menos adequada. Assim, em função do objetivo do FB e também da própria organização da aula que o condiciona, tentei variar a sua prescrição. Se por um lado, tentava individualizar o FB sempre que possível de modo a ir ao encontro das necessidades específicas do aluno, por outro, quando os erros eram comuns fazia-o também por grupo ou para toda a turma, revelando-se positivo uma vez que o mesmo FB era ministrado menos vezes e influenciava positivamente a performance de vários alunos em simultâneo. Várias vezes verifiquei que os FB não tinham os efeitos pretendidos nos alunos, uma vez que os erros se mantinham. Sobretudo nesses casos, procurei não só utilizar os FB aquando da prática, mas também no final dos exercícios, no sentido de reforçar a mensagem e consciencializar os alunos de que as falhas nos seus desempenhos se mantinham. Já, antes das tarefas, os FB eram por vezes utilizados para os alunos as iniciarem mentalizados dos erros que era frequente cometerem. A variedade na forma de FB utilizado foi também uma estratégia adotada. Normalmente os FB eram maioritariamente auditivos por serem realizados de forma mais expedita. Contudo, quando verificava que o aluno necessitava de uma nova demonstração, ou quando o mero FB auditivo não produzia os efeitos pretendidos, procurei utilizar FB sob a forma audiovisual, já que o estímulo visual produz efeitos mais significativos. Ainda em relação às várias dimensões de FB, procurei ministrar FB descritivos ou prescritivos em função do seu objetivo, mas também utilizar o FB interrogativo de modo a estimular a capacidade de reflexão nos alunos. Este tipo de FB foi sobretudo utilizado aquando do ensino de JDC, tornando-se uma estratégia essencial para a compreensão de aspetos táticos dos jogos.

Utilizar o questionamento como método de ensino permite envolver os alunos ativamente na aula, estimular e desenvolver a sua capacidade de reflexão e ainda verificar a assimilação dos conteúdos transmitidos. Assim sendo, foi com base nestes objetivos que o mobilizei para as aulas. Como referido anteriormente, foi nos JDC que o FB interrogativo

assumiu maior importância, sobretudo nas UD de Andebol e Basquetebol, no sentido de proporcionar aos alunos a aprendizagem da lógica tática desses jogos de invasão, não lhes sendo dadas as respostas para os problemas táticos evidenciados, mas em vez disso, sendo os próprios alunos questionados e solicitados a resolvê-los. Com o objetivo de verificar o conhecimento dos alunos sobre determinados conteúdos, quer sobre os regulamentos de uma determinada modalidade ou relativamente às componentes críticas dos gestos técnicos abordados, o questionamento foi maioritariamente utilizado no final das aulas, aquando do balanço global das mesmas, permitindo fazer uma revisão dos conteúdos. Esta TIP possibilita um estímulo cognitivo no aluno e perspectivava não só ter influência na componente prática da avaliação dos alunos como também na componente teórica (teste escrito). Outro momento em que por vezes o questionamento era utilizado, diz respeito ao momento de introdução de certos conteúdos, sendo realizado no final dessas preleções, como meio de confirmação da compreensão e retenção por parte dos alunos do que fora transmitido. Para além disso, quando os alunos manifestam desatenção, é sempre uma boa estratégia dirigir a pergunta para o aluno distraído, de modo a consciencializá-lo para tal facto. Por fim, referir ainda que, a utilização do questionamento deve também cumprir certos preceitos básicos como: Realizar questões claras e simples, nomear o inquirido à posteriori, dar um tempo adequado ao aluno para responder e ainda valorizar a resposta sempre que se mostre pertinente.

A capacidade de o professor conseguir intervir pedagogicamente junto dos seus alunos e instruí-los de forma apropriada depende de múltiplos fatores, pelo que a experiência apoiada numa reflexão contínua assumem na minha opinião os ingredientes necessários na busca da mestria.

DIMENSÃO GESTÃO

A rentabilização máxima do tempo útil de aula para a prática e conseqüentemente, a promoção de elevados índices de empenhamento motor dos alunos foi um objetivo presente em todas as aulas, desde o início do ano letivo, uma vez que as aprendizagens dos alunos na disciplina de EF dependem muito desse tempo em atividade. Para além disso, uma organização e gestão de aula cuidada favorece não só a maximização do tempo em atividade do aluno, como permite ao professor uma intervenção mais ativa na ministração de FB; torna mais simples o controlo da disciplina e aumenta o empenho cognitivo por parte do aluno facilitando as aprendizagens motoras. Deste modo, procurei que as aulas que lecionei apresentassem uma organização eficiente, possibilitadora de um alto tempo de prática e nesse sentido tentei reduzir os episódios de gestão ao estritamente necessário.

Dado que as aulas que lecionei se iniciavam sempre às oito e meia, ou seja, no primeiro bloco da manhã, a turma apresentava alguns problemas de pontualidade. Vários alunos apresentavam-se no espaço de aula já depois da hora prevista, devendo-se tal facto, ora à chegada à escola tardiamente, ora à demora a equiparem-se nos balneários. Como tal, após verificar a reincidência destas situações, adotei sempre que possível, a estratégia de, após os sete minutos concedidos para os alunos se equiparem, iniciava as aulas com os presentes, isto é, sem a totalidade da turma. Por um lado, consciencializava os restantes para o facto de estarem atrasados, pois a sessão iniciava-se sem eles, e por outro, permitia não perder tempo útil de aula. Esta estratégia levou a que normalmente a preleção inicial para apresentar os objetivos da aula se efetuasse após o aquecimento para todos os alunos a escutarem. Assim, à medida que os alunos chegavam, estes integravam o aquecimento, tarefa que era normalmente do seu conhecimento. Assim que comecei a conhecer melhor os alunos deixei de realizar a tradicional "chamada" verificando rapidamente as presenças já durante o aquecimento. De modo a não ter que dedicar tempo útil da aula na montagem do material, eu próprio o fazia sempre que possível antes da mesma. Contudo, uma vez que a arrecadação do material apenas é aberta pela funcionária do pavilhão gimnodesportivo às oito e meia, no caso de o material ser em grande quantidade, recorri à ajuda dos alunos para tal. Neste âmbito, destaco as rotinas criadas logo na UD de ginástica em que os alunos colaboravam de forma efetiva na montagem do material, sendo esta supervisionada pelo professor. Também noutras modalidades em que era necessária a transferência de material ou a sua mudança de organização entre as várias tarefas, os alunos mostravam colaborar sempre que necessário, facilitando o processo, assim como na sua arrumação no final das aulas.

A gestão eficaz de cada aula inicia-se logo na fase de planeamento e como tal, aquando da elaboração do plano de aula, esforcei-me por antever todas as situações e possíveis imprevistos. A organização das tarefas era sempre pensada no sentido de possibilitar um alto tempo de empenhamento motor. Por conseguinte, a organização das situações de aprendizagem por tarefas ou por comando era ponderada nesse sentido, pois em função de cada situação tornava-se mais apropriado um ou outro tipo de organização. De destacar por exemplo o facto de no início do ano letivo ter dedicado duas aulas de noventa minutos apenas para realização de testes de condição física que eram executados ao comando do professor e provocavam um grande tempo de espera dos alunos. Verificando tal facto, estes passaram a realizar-se, nos momentos seguintes, num estilo do ensino por tarefas, ocorrendo vários testes de condição física simultaneamente ou até em simultâneo com tarefas da modalidade que estava a ser abordada. Tal exige um maior controlo sobre a turma, uma vez que é dada uma certa autonomia aos alunos na realização dos testes e registo de resultados. Contudo, a partir

de certa altura, a garantia do domínio de conhecimentos que os alunos possuíam sobre os testes, permitiu-me adotar esta estratégia que se revelou muito positiva na rentabilização do tempo de prática. Procurei também aquando do planeamento evitar exercícios com grandes filas propiciadores de um grande tempo de espera. Em vez disso, as tarefas de aula eram frequentemente organizadas por pequenos grupos, possibilitando uma maior frequência de repetições das habilidades a serem treinadas. Na abordagem dos JDC, procurei criar situações de jogo em que todos os alunos se mantivessem em prática. Nos momentos em que os recursos espaciais não permitiam que todos estivessem a jogar em simultâneo, procurei sempre rentabilizar o espaço disponível, planeando por exemplo exercícios de condição física ou outras tarefas mais analíticas, excluindo a hipótese de ter alunos parados. Aquando da elaboração do plano de aula defini sempre o tempo destinado a cada tarefa, procurando que durante esse tempo a tarefa decorresse com uma dinâmica e intensidade adequada e não promovesse desinteresse ou monotonia por se realizar durante períodos demasiado longos. Também os grupos para a aula eram frequentemente pensados na fase de planeamento de modo a não perder tempo com a formação dos mesmos. Apesar disso, pontualmente os alunos podiam escolher os grupos, por exemplo nas situações de jogo, já que é sempre motivante tal acontecer. Estes eram formados de acordo com o objetivo do exercício, contudo foram mais frequentes as situações de grupos heterogéneos, já que nesta turma verifiquei que a motivação era bem superior, estando esta diretamente associada ao nível de empenho demonstrado nas tarefas.

Aquando do planeamento da sequência de tarefas para cada aula, procurei também não modificar muito a estrutura de cada exercício face ao anterior e manter os grupos sempre que possível durante toda a aula, para facilitar a transição entre tarefas. Assim, procurei que as mesmas fossem fluentes, definindo sinais de reunião como apitar, ou contar até cinco, sendo que caso os alunos não chegassem no tempo definido eram punidos. As estratégias resultaram de forma eficaz. Tive apenas dificuldades em certas aulas de que os alunos se posicionassem rapidamente para o início das tarefas, já que apesar da compreensão das mesmas tendiam a manifestar comportamentos fora da tarefa em vez de as iniciarem rapidamente. Sabe-se que a dimensão gestão está intimamente ligada com as restantes. Um exemplo disso é o facto de nos momentos de instrução, sempre que a turma se mantinha menos disciplinada, não conseguia apresentar as informações pretendidas de forma tão breve como gostaria. Tal facto levava à perda de tempo no controlo da turma até toda ela estar em silêncio e atenta ao professor e conseqüentemente ao maior tempo gasto em instrução, levando à diminuição do tempo disponível para a prática. Deste modo, defini antes de mais estratégias de prevenção de comportamentos inapropriados como, afastar os alunos tendencialmente mais perturbadores

quando queria falar ou, no caso dos JDC, pedir aos alunos que colocassem as bolas no chão. Tendo estas estratégias resultado, procurei sempre efetuar preleções breves e claras e partir rapidamente para o início dos exercícios. Por fim, de referir ainda que, procurei que na prática, cada tarefa planeada decorresse no tempo previsto de modo a fazer cumprir os planos de aula, apesar de nem sempre ter sido possível, fruto de alguns imprevistos de que estamos sujeitos.

DIMENSÃO CLIMA

Uma atitude positiva em relação às atividades físicas, só se desenvolve se o aluno praticar com sucesso e que essa prática lhe seja agradável, num clima de apoio e encorajamento da parte do professor. Assim, procurei sempre criar condições de E-A em que os alunos pudessem obter sucesso face às suas características, estabelecendo metas ambiciosas mas simultaneamente exequíveis. Durante a prática, procurei transmitir entusiasmo, incentivando os alunos a superarem-se e a dar mais de si e motivando os comportamentos e desempenhos apropriados com interações positivas.

Desde cedo procurei criar uma relação próxima com os alunos, assim como um ambiente agradável nas aulas de EF. Para tal, estabeleci interações sociais com a turma através de conversas informais no início das aulas com os alunos que chegavam mais cedo ou até fora das aulas sempre que me cruzava com eles na escola, garantindo sempre que a relação professor-aluno não era posta em causa. De referir que, foi relativamente fácil criar um clima agradável na turma pelas características da mesma, notando-se desde cedo um ambiente harmonioso do ponto de vista relacional, havendo bastante cooperação e entajuda, que foi logo visível na primeira UD lecionada (Ginástica).

Notei que de uma forma geral há um bom empenho na turma, notando-se predisposição para o fomento de novas aprendizagens. Assim, não foi difícil motivar os alunos para a prática. Contudo, uma aluna manifestou constantemente não gostar de EF e este caso particular fez-me compreender a dificuldade que o professor pode ter em motivar um aluno, sempre que a sua postura e atitude perante a disciplina se revela de completo desinteresse. Para motivar os alunos procurei fundamentalmente criar tarefas estimulantes, organizar a prática sempre que possível de acordo com a preferência dos mesmos (ex. grupos heterogéneos), implementar competições entre grupos que se tornou extremamente motivante e acompanhar a prática com intervenções positivas, aumentando a quantidade de FB positivos. O aumento de intervenções positivas traz benefícios não só porque favorece um ambiente de trabalho positivo e maior receptividade dos alunos relativamente às tarefas de E-

A, mas também porque possibilitando um maior empenho dos alunos, diminui a probabilidade de comportamentos inapropriados, tendo assim repercussões positivas na dimensão disciplina. Pontualmente, em situações particulares, decidi participar nas atividades práticas com os alunos, constituindo esta, mais uma medida que percecionei como sendo muito benéfica no que diz respeito ao aumento da motivação e empenho durante as tarefas. Concretamente em relação à aluna em questão, tentei incentivá-la de forma particular, contudo, como referi, quando a atitude é de profundo desinteresse não é fácil obter sucesso. De notar que o facto de a nota final de EF não ter qualquer influência na média de candidatura para o ensino superior constitui um fator preponderante para a atitude da aluna, uma vez que nas restantes disciplina é uma aluna com resultados excelentes.

Por fim, referir ainda que, apesar de tentar proporcionar um clima de entusiasmo na aula, procurei simultaneamente manter uma postura rígida sempre que sentia que os alunos começavam a adotar uma postura menos correta nas aulas. Foi meu objetivo transparecer uma atitude intransigente em relação aos comportamentos desviantes e como tal, sobretudo no início do ano letivo, como não conhecia a turma, adotei uma postura mais séria. Considero ter sido importante essa postura de modo a não perder o controlo da turma e manter a liderança sobre a mesma.

DIMENSÃO DISCIPLINA

No que concerne à dimensão disciplina, caracterizei a turma no início do ano letivo como sendo uma turma respeitadora, que cumpre normalmente as ordens do professor, mas que engloba um grupo de alunos (cerca de um terço) que são tendencialmente mais perturbadores (conversadores, distraídos e agitados). Na fase final do ano letivo, considero que esses alunos melhoraram significativamente o seu comportamento, ideia partilhada pelos restantes professores da turma. Assim, atribuo esse mérito não só à minha pessoa, como a todo o corpo docente da turma, uma vez que as estratégias utilizadas surtiram efeito.

Esta dimensão está intimamente ligada ao clima, sendo fortemente afetada pela gestão e qualidade de instrução. Assim, várias estratégias contempladas nas restantes dimensões visavam igualmente ter interferências positivas na promoção da disciplina, o que de modo geral se veio a verificar. Considero que ao longo do ano letivo consegui ter um controlo sobre a turma bastante satisfatório, quer nos momentos em que os alunos estavam parados durante os períodos de instrução, quer nos momentos de prática. Realizando um balanço das várias Unidades Didáticas lecionadas, considero que foi na última (Basquetebol) que consegui ter uma melhor prestação neste capítulo.

Antes de mais, procurei esclarecer numa fase inicial do ano letivo e relembrar no início de cada período as “regras de conduta”, ou seja, quais os comportamentos considerados apropriados e inapropriados. Durante cada UD estabeleci medidas de prevenção de comportamentos inapropriados como: Nos JDC colocar as bolas no solo durante as minhas preleções; na UD de ginástica defini as regras para o transporte de material e nos JDC regras para a sua preservação como não dar pontapés na bola; afastar os alunos tendencialmente mais perturbadores durante as preleções e preferencialmente não os colocar no mesmo grupo de trabalho; manter uma posição no espaço de aula que me possibilitasse a visualização e controlo de toda a turma; na realização de testes escritos distribui os testes pelo espaço previamente à chegada dos alunos e mantive-os devidamente afastados e orientados na minha direção. Entre outras, estas foram algumas estratégias que possibilitaram a prevenção de comportamentos fora da tarefa, evitando assim ter que recorrer à repreensão ou punição que acaba por afetar a gestão da aula. Quando os alunos manifestavam comportamentos fora da tarefa, tentei ignorar sempre que possível e agir apenas em função de situações pertinentes, repreendendo o aluno em questão. Durante as preleções, quando era interrompido pelos alunos, apenas retomava a preleção quando o silêncio imperasse. Durante todo o ano letivo foram inexistentes os comportamentos de desvio e relativamente aos comportamentos fora da tarefa considero que foram na generalidade das aulas pouco frequentes. Deste modo, o facto de na globalidade das situações a turma estar controlada no capítulo da disciplina, permitiu-me estar sobretudo preocupado com outras questões como a qualidade dos desempenhos demonstrado nas tarefas ou o nível de empenho dos alunos nas mesmas.

DECISÕES DE AJUSTAMENTO

Como referido neste relatório ao longo do domínio do planeamento, o processo de E-A caracteriza-se por uma certa imprevisibilidade e como tal, o professor deve estar preparado para ajustar o seu ensino com qualidade, adaptando as situações planeadas em função das ocorrências verificadas no quotidiano.

As necessidades de ajustamento podem revelar-se necessárias nos três níveis de planeamento já mencionados, o que de forma mais ou menos notória se acabou por verificar durante o ano letivo. Ao nível de plano anual, foi por exemplo necessário ter em conta a inexistência de duas aulas que estariam previstas para o final do segundo período. Os alunos da turma ausentaram-se para um visita de estudo que inicialmente não estava programada e deste modo, a UD de Andebol que decorreu nessa altura teve que ser abordada num espaço

temporal mais curto do que o previsto. Por conseguinte, a condução do processo de E-A no que diz respeito à UD referida teve que ser ajustada, de modo a antecipar a realização da avaliação sumativa, programada inicialmente para essas duas aulas.

No que concerne às Unidades Didáticas, os ajustamentos ocorreram essencialmente ao nível de conteúdos a abordar e objetivos terminais a alcançar e, onde nitidamente foi mais evidente a necessidade de proceder a ajustamentos foi na UD de Atletismo. As condições climatéricas impossibilitaram a lecionação das aulas no espaço próprio, ou seja, na pista de atletismo. Por conseguinte, as aulas de Atletismo ficaram confinadas a um espaço reduzido, o que motivou o ajustamento de conteúdos e de objetivos terminais da UD, bem como ao ajustamento das tarefas de aprendizagem mobilizadas para as aulas que tinham que se cingir aos recursos espaciais disponíveis. Em consequência desta situação, não foi lecionado o salto em comprimento, conteúdo planeado na UD e que só poderia ser abordado no espaço em questão. Relativamente aos objetivos, não pude ser tão ambicioso como pretendia e como o estado da turma o justificaria, uma vez que face às condições disponíveis, deixou de ser possível realizar tarefas mais globais e complexas, que apenas seriam exequíveis num espaço mais amplo.

Também noutras UD houve necessidade de proceder a alguns ajustamentos, contudo de uma forma muito menos expressiva. Tendo em conta o nível dos alunos da turma e a sua evolução, foram ajustados certos objetivos como por exemplo: Na UD de Ginástica, relativamente ao mortal à frente engrupado, os alunos de nível introdutório apenas tinham que realizar o movimento parcialmente, sendo avaliados através de uma progressão pedagógica nesse sentido; na UD de Andebol os alunos menos proficientes não foram avaliados relativamente ao gesto técnico remate em suspensão, sendo em vez disso apenas avaliado o remate em apoio, conteúdo de maior simplicidade; na UD de Voleibol enquanto um grupo de alunos foi avaliado em situação de jogo formal 6x6, outro grupo foi avaliado em situação de jogo reduzido 4x4. Assim, os objetivos terminais foram ajustados em função do nível e ritmo de aprendizagem evidenciados pelos alunos, procedendo-se a certas medidas de diferenciação pedagógica não previstas aquando do planeamento. Sendo ajustados os objetivos, consequentemente foram também ajustadas as situações de E-A que tinham em vista a consecução dos mesmos, assim como, por vezes, os conteúdos mobilizados.

Ao nível de plano de aula, os ajustamentos foram pouco significativos nas primeiras duas Unidades Didáticas (Ginástica e Voleibol), o que proporcionou normalmente o cumprimento dos planos de aula. Nestas, os ajustamentos ao plano eram pontuais e apenas em função de certos pormenores, como o número de alunos ser diferente do esperado ou não gerir o tempo útil da melhor forma. Considero que na maioria das vezes consegui proceder à

reestruturação dos grupos de forma eficaz e expedita, quer nessas etapas de ensino, quer nas que se seguiram. Quando o plano de aula não era cumprido pela ineficaz gestão do tempo, ficando certas tarefas por se realizar, algo que não se sucedeu muitas vezes, estas eram normalmente integradas no plano de aula seguinte. O facto de normalmente não ter necessidade de ajustar os planos face a imprevistos no início do estágio, revelou-se uma facilidade na realização das aulas, uma vez que face à minha inexistente experiência a lecionar, o facto de poder implementar nas aulas um conjunto de situações pensadas previamente foi extremamente vantajoso. Já na UD de Atletismo e em algumas circunstâncias na UD de Andebol, a terceira e quarta a serem lecionadas respetivamente, em função da mudança de espaço, vários planos tiveram que sofrer alterações parciais ou completas. Relembro por exemplo uma aula de Atletismo, em que não havendo condições para lecionar a aula na pista de atletismo, nem mesmo no espaço exterior coberto, foi necessário utilizar um terço do pavilhão gimnodesportivo onde lecionei salto em altura, conteúdo que nem estava programado para a UD. Nas restantes aulas, procurei implementar situações que me permitissem cumprir os objetivos previstos, alterando as situações de E-A ou as condições de organização da aula em função dos recursos espaciais disponíveis. No início foi uma das minhas maiores dificuldades, pois não possuindo conhecimento de um vasto leque de situações de E-A, ora para Atletismo, ora para Andebol, alterar as tarefas planeadas para a aula mantendo os conteúdos e objetivos mobilizados revelou-se uma tarefa bastante complexa. Assim, a leção dessas Unidades Didáticas, sobretudo a de Atletismo, foram determinantes no processo de melhoria relativamente à minha capacidade de tomar decisões de ajustamento nas aulas face a condições imprevisíveis.

Por fim, devo salientar que por vezes, quando sentia que uma situação de aprendizagem não estava a surtir os efeitos desejados, procedia a alterações na mesma ou reduzia o tempo de prática daquela, passando para a tarefa seguinte. Um exemplo que posso referir que permite elucidar tal procedimento, é o facto de os alunos em situação de jogo de Andebol abusarem do uso do drible. Em função dessa perceção, a tarefa era condicionada à exclusão do uso dessa mesma ação técnica, algo não previsto no plano de aula.

Em conclusão, devo referir que devemos fazer dos planos meras hipóteses de trabalho a implementar em prática e de que o professor deve possuir os mecanismos necessários para proceder aos ajustes que se revelem necessários e pertinentes em prol de um ensino mais eficaz. Algo que a meu ver é condição essencial para que isso se verifique é o conhecimento de um vasto leque de situações de aprendizagem e de organização da prática, que permite ao professor estar capacitado para utilizar diferentes meios para atingir um mesmo fim.

AVALIAÇÃO

A avaliação pedagógica pode ser considerada como o ato de examinar o grau de adequação entre um conjunto de informações e um conjunto de critérios, adequados a um objetivo previamente fixado, com vista a uma tomada de decisão. (De Ketele, 1981)

Numa conceção mais tradicional, a avaliação é muitas vezes apresentada como uma sequência de procedimentos técnicos diretamente associados à certificação e classificação dos alunos. Contudo, esta é uma visão redutora do processo avaliativo, que mais do que classificar deve contribuir para melhorar/facilitar o processo E-A. É por isso necessário valorizar a dimensão formativa da avaliação. Tal como refere Perrenoud (1999): “A função nuclear da avaliação é ajudar o aluno a aprender e o professor a ensinar”. Os professores não ensinam para avaliar, mas avaliam para ensinar melhor e garantir a qualidade das aprendizagens. A avaliação é um meio, não um fim e o modo como os professores avaliam condiciona o modo como os alunos aprendem.

A avaliação teve sempre por base uma referência criterial, de modo a que o desempenho de cada aluno fosse comparado com os seus próprios rendimentos, em função de critérios previamente definidos e não em função da norma, isto é, do grupo a que pertence, permitindo que todos os alunos tenham iguais oportunidades de sucesso. Para tal, em todos os momentos de avaliação, foram concebidos instrumentos com critérios que constituíam o referencial pelo qual os alunos seriam avaliados. De acordo com Lucea (2005), "uma avaliação que persiga a regulação das aprendizagens para ajudar os alunos a progredir e a aprender utiliza um referente criterial, pois é o que melhor se adapta aos planeamentos formativos da avaliação".

Ao longo do ano letivo, o processo avaliativo contemplou três momentos que se interligam entre si: Avaliação inicial (diagnóstica); processual (formativa) e final (sumativa).

AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA

Segundo Gonçalves et al., (2010), a avaliação diagnóstica é utilizada com o intuito de: “proceder a uma análise de conhecimentos e aptidões que o aluno deve possuir num dado momento para poder iniciar novas aprendizagens”. Assim, servi-me deste tipo de avaliação no início de cada etapa de ensino, permitindo-me averiguar a posição dos alunos face a novas aprendizagens que lhes seriam propostas e a aprendizagens anteriores que lhes servem de base e assim programar/orientar o processo de E-A.

A avaliação diagnóstica operacionalizou-se nas primeiras aulas de cada UD, decorrendo em alguns casos em duas sessões de noventa minutos e noutras apenas numa, de acordo com a extensão de conteúdos selecionados para avaliar. Os pré-requisitos a observar

no início de cada UD resultaram normalmente de um estudo conjunto do PNEF entre os elementos do NEEF e em função do ano de escolaridade escolhemos aqueles que no nosso entender serviam de base à UD a iniciar. No que concerne ao instrumento de avaliação utilizado, o NEEF concebeu em colaboração, um modelo de grelha de avaliação diagnóstica que utilizei para todas as Unidades Didáticas e o seu preenchimento permitiu-me distribuir os alunos em três grupos de nível distintos: Introdutório, elementar e avançado. Para esse efeito, o protocolo de registo na grelha de avaliação construída, baseou-se em atribuir um nível de 1 a 3 para cada conteúdo definido, sendo que para cada um deles estavam definidas 3 componentes críticas consideradas primordiais para a sua correta execução. Assim, os níveis a atribuir ao desempenho do aluno referente a cada conteúdo ou gesto a executar eram os seguintes: Nível 1 – Cumpre apenas 1 ou nenhum parâmetro contemplado na avaliação do gesto técnico; Nível 2 – Cumpre 2 parâmetros contemplados na avaliação do gesto técnico; Nível 3 - Cumpre os 3 parâmetros contemplados na avaliação do gesto técnico. De referir que também esses parâmetros/critérios eram discutidos em grupo, de modo a homogeneizar os referenciais para avaliação dos alunos das turmas referentes ao mesmo ciclo de escolaridade. Após recolhidos os dados da avaliação e de modo a colocar os alunos no nível de partida correspondente, foi estabelecido o seguinte critério: Caso o valor médio dos dados registados fosse inferior a 2 o aluno estaria no nível introdutório; caso o valor médio dos dados registados se situasse entre 2 e 2,5, o aluno estaria no nível elementar; caso o valor médio dos dados registados fosse superior a 2,5 o aluno encontrar-se-ia no nível avançado. Este foi o critério adotado para proceder à divisão dos grupos de nível de forma menos subjetiva.

A avaliação diagnóstica ocorreu através da observação dos desempenhos dos alunos e registo no próprio momento de forma a obter dados mais fidedignos. Apesar disso, pretendi garantir que as aulas de avaliação tinham características “normais”, onde o ensino e a aprendizagem têm lugar, e o professor ao mesmo tempo que acompanha a atividade dos alunos procede à recolha dos dados. Deste modo, a avaliação formal não deve dissociar o professor da sua principal função, fomentar e facilitar a aprendizagem nos alunos. Para que tal se verificasse, considero que a adoção da grelha de avaliação referida foi bastante benéfica, uma vez que me possibilitou realizar uma avaliação expedita e ao mesmo tempo retirar dados significativos em relação ao desempenho dos alunos. Numa fase inicial, foi difícil conciliar o registo avaliativo com o acompanhamento da prática dos alunos através de FB, fruto da minha inexperiência, contudo, no decorrer do ano letivo fui melhorando nesse aspeto.

As tarefas mobilizadas para as aulas de avaliação diagnóstica visavam permitir ao professor vislumbrar da forma o mais precisa possível os parâmetros contemplados na grelha de avaliação e como tal, as situações de E-A foram selecionadas com base nesse aspeto. As

condições de realização das tarefas prendiam-se pela realização de exercícios critério que possibilitassem um elevado número de repetições das habilidades previamente definidas. Nos JDC as aulas de avaliação diagnóstica eram organizadas de forma a que os alunos pudessem ser avaliados primeiro em situação analítica, com o objetivo de serem observados em maior pormenor os diferentes gestos técnicos visados e posteriormente em situação de jogo reduzido para que pudesse também existir uma apreciação global da performance dos alunos em contexto de jogo.

Após a realização deste tipo de avaliação para cada UD, pude caracterizar o desempenho da turma relativamente a cada modalidade abordada, permitindo-me perceber as principais dificuldades dos alunos e o seu nível de partida e em função disso, planejar o processo de E-A de forma mais contextualizada com a realidade percebida. Assim, em função da reflexão realizada sobre os resultados recolhidos, procedi à definição de objetivos a atingir, sequenciação dos conteúdos a abordar e metodologias orientadoras do processo E-A, atendendo à diferenciação pedagógica em função dos níveis de proficiência existentes na turma. Em conclusão, a realização da avaliação diagnóstica na fase inicial de cada UD tornou-se essencial para enformar o processo de E-A, servindo para orientar a evolução futura dos alunos face às suas necessidades.

AVALIAÇÃO FORMATIVA

A avaliação formativa é entendida como: “um instrumento para detetar as dificuldades e os êxitos dos alunos no decorrer do processo de E-A e, também, como um meio para adaptar o ensino às diferenças individuais observadas na aprendizagem, visando o sucesso dos mesmos” (Rosado et al., 2002). Partindo deste pressuposto, é fundamental a realização da avaliação formativa, uma vez que ao detetar as dificuldades dos alunos, permite ajustar estratégias e diferenciar pedagogicamente o ensino, caso seja necessário. A avaliação formativa é também fundamental para o professor, de modo a averiguar se o método e estratégias de ensino utilizadas estão ou não a ser eficazes na promoção do sucesso e evolução dos alunos. Deste modo, este tipo de avaliação é perspectivado sobretudo pela sua função reguladora do processo de E-A, sendo por isso aquela que possui um maior interesse pedagógico.

Tendo em conta o carácter contínuo e sistemático da avaliação, a avaliação formativa foi realizada ao longo de todas as aulas, através do registo das dificuldades e dos êxitos dos alunos referente aos conteúdos lecionados em cada UD. Assim, a avaliação formativa foi realizada através de uma observação informal, não havendo um momento único e formal

de registo dos desempenhos dos alunos ao longo da UD. O registo dos dados referentes à avaliação formativa era então feito à posteriori e não no próprio momento, ou seja, sem ocorrer durante as aulas, como na avaliação diagnóstica e sumativa. A opção por não proceder a registos durante as aulas e de não planear um momento formal para o efeito, deve-se ao facto de não me desviar da minha principal função como professor – fomentar e facilitar aprendizagens, evitando assim tornar-me “escravo” da avaliação e estar liberto para uma intervenção mais ativa ao longo das mesmas. A avaliação formativa incidia sobre todos os conteúdos abordados em cada UD, contudo, para cada aula era selecionado apenas um conteúdo, no qual prestava maior atenção com vista à recolha de informações, de acordo com os parâmetros/critérios preparados inicialmente.

O preenchimento da grelha de avaliação formativa era realizado no momento imediato após cada aula, conforme o seguimento lógico da estruturação e sequência de conteúdos. Assim, procedia ao registo dos dados relativamente aos conteúdos abordados numa fase inicial da UD e continuamente, prosseguia o registo referentemente aos conteúdos lecionados mais tarde. Sendo estes registos realizados no final das aulas, aquando da reflexão sobre as mesmas, os dados recolhidos podem não ser tão fidedignos comparativamente ao registo no momento da observação. Contudo, o facto de ser avaliado apenas um conteúdo em cada aula, facilita a ação do professor, uma vez que pode focar-se mais na observação e análise dos parâmetros contemplados na avaliação do respetivo conteúdo.

Pretende-se com a avaliação formativa fazer um "zoom" ao desempenho dos alunos e como tal, foi construído um instrumento de "malha fina". Trata-se de uma "checklist" que contempla vários critérios/componentes críticas para cada gesto técnico a avaliar, assim como critérios de êxito relativamente à performance dos alunos em situação de jogo, no caso dos JDC. Para cada conteúdo mobilizado, em função de uma observação atenta aos vários parâmetros definidos, procedia ao seguinte registo: S – Executa e N – Não Executa, isto é, caso o aluno cumpra o parâmetro contemplado na avaliação de cada conteúdo é colocado um S e, caso não cumpra é colocado um N. Através desta grelha, em detrimento de uma grande extensão de parâmetros a contemplar na avaliação, foram definidos aqueles que na minha opinião se assumem como preponderantes para a aprendizagem e melhoria do desempenho dos alunos, fazendo-se o tal "zoom" sobre esses parâmetros definidos. De referir, que para a primeira UD, o instrumento de avaliação formativa utilizado seguiu uns moldes idênticos ao da avaliação diagnóstica, mas como percecionei que o mesmo não satisfazia os propósitos deste tipo de avaliação, optei por alterá-lo. Verifiquei que o uso desta lista de verificação, permite-me perceber de forma mais concreta quais os êxitos dos alunos, bem como os erros cometidos e consequentes dificuldades que devem ultrapassar, obtendo assim dados

fundamentais para a adequação do processo de E-A. A identificação de erros comuns e a percepção mais exata das dificuldades e consequentes necessidades dos alunos possibilitada pela avaliação formativa permite-me proceder à regulação do processo de E-A de forma mais eficaz, adequando as tarefas ao longo das aulas e sobretudo possibilitando uma maior objetividade e especificidade dos feedbacks a fornecer.

A eficácia do processo avaliativo passa por escolher situações que sejam simultaneamente situações de avaliação e de treino/aperfeiçoamento das habilidades ou competências em causa, contribuindo para um clima de aula propício às aprendizagens. Deste modo, as situações mobilizadas para as aulas eram criadas com o intuito de permitir observar facilmente os critérios definidos. Após observação, registo dos dados e sua análise, as informações recolhidas eram utilizadas para retroalimentar o processo de E-A, permitindo proceder ao ajustamento de conteúdos e objetivos; ajustamento e refinamento de metodologias/estratégias de ensino e ainda individualizar o ensino através de medidas de diferenciação pedagógica, isto claro, caso se revelasse pertinente e necessário.

Em suma, a avaliação formativa tem por função regular o processo de E-A, fornecendo um duplo feedback, sobre o aluno e sobre o professor. (Barreira et al., 2006). Sobre o aluno, dando informação acerca do seu progresso ao longo de uma unidade de ensino e das dificuldades que encontra; e, sobre o professor indicando-lhe como se desenvolve o seu programa pedagógico e quais as alterações a operacionalizar para aperfeiçoar o processo de E-A. A avaliação formativa funciona assim como uma espécie de "bússola orientadora do processo de E-A" que ajuda o aluno a aprender e o professor a ensinar. (Barreira et al., 2006).

AValiação SUMATIVA

A avaliação sumativa traduz-se num juízo globalizante sobre o desenvolvimento dos conhecimentos, competências, capacidades e atitudes dos alunos (Rosado e Silva, 1999, citado por Gonçalves et al., 2010).

A avaliação sumativa pretende ajuizar o progresso realizado pelo aluno no final de uma unidade de aprendizagem, sendo que neste caso, teve lugar no final de cada UD. Deste modo, com o intuito de avaliar o progresso dos alunos e o seu nível de desempenho no final de cada UD e no sentido de aferir resultados já recolhidos por avaliações de tipo formativo, foram definidas as duas últimas aulas de cada UD para realização da avaliação sumativa. Esta presta-se à classificação do aluno de acordo com os objetivos pré-definidos e possibilita a realização de um balanço final, em que se constata o grau em que se alcançaram os objetivos previstos.

Os resultados da avaliação sumativa realizada no final de cada Unidade Didática eram posteriormente mobilizados para a avaliação de final de período, onde de acordo com os critérios de avaliação definidos pelo Grupo Disciplinar de EF e aprovados em Conselho Pedagógico resultavam numa classificação final a atribuir ao aluno. Define-se nesses critérios de avaliação para o Ensino Secundário que, o aluno deve ser avaliado quanto ao domínio psicomotor, onde 50% da nota se destina às matérias lecionadas e 10% à aptidão física; quanto ao domínio cognitivo que representa 10% da nota final e ainda quanto ao domínio sócio afetivo que é valorado nos restantes 30%. De referir que naturalmente, os alunos com atestado médico estão abrangidos por critérios de avaliação alternativos, sendo apenas avaliados nos domínios cognitivo (70%) e sócio afetivo (30%), pela impossibilidade de realizarem a componente prática das aulas de EF.

No que concerne ao domínio psicomotor, a avaliação das matérias lecionadas ocorreu como referi nas últimas aulas de cada UD, através da observação do desempenho dos alunos e registo no próprio momento, numa grelha concebida para o efeito. Tal como para os outros tipos de avaliação, o NEEF discutiu os moldes do instrumento de avaliação a utilizar para a avaliação sumativa prática dos alunos. Trata-se de uma grelha de avaliação de "malha larga", em que não são discriminadas quaisquer componentes críticas ou parâmetros específicos para cada conteúdo. Isto deve-se ao facto de serem avaliados um conjunto extenso de conteúdos abordados ao longo da UD e de o objetivo ser avaliar o aluno de acordo com a sua prestação global e portando de um ponto de vista mais amplo. O objetivo final passa por classificar o aluno de forma quantitativa, relativamente ao conjunto de aprendizagens desenvolvidas em cada etapa de ensino, não sendo necessário incidir sobre segmentos de matéria reduzidos e pormenorizados, mas sim sobre um espectro alargado, que permita verificar o desempenho geral do aluno. O preenchimento da grelha de avaliação construída contempla a atribuição de um nível de 1 a 5, conforme a qualidade do desempenho demonstrado pelo aluno na execução de cada gesto técnico avaliado. A escala definida foi a seguinte: 1- Não executa; 2 - Executa com muitas dificuldades; 3 - Executa com algumas dificuldades; 4- Executa bem; 5- Executa muito bem. Relativamente às ponderações atribuídas a cada conteúdo contemplado na avaliação, estas eram também discutidas em grupo, sendo o objetivo estabelecer um certo equilíbrio e avaliar de forma adequada com o desenvolvimento do processo de E-A.

É importante referir que, a avaliação sumativa decorreu em todas as Unidades Didáticas, através de situações idênticas às utilizadas ao longo do processo de E-A de modo a que os alunos fossem avaliados em contextos semelhantes aqueles em que estes desenvolveram as suas aprendizagens. Tal, visa um alinhamento entre as formas de ensinar e de avaliar, ou seja, uma consistência interna em todo o processo de E-A. Assim, por exemplo

nos JDC se todo o processo de E-A decorreu através de exercícios critério e também em situações de jogo, é natural que para que a avaliação sumativa seja congruente, esta se desenvolva também quer em situações critério, quer em jogo. Neste âmbito, saliento também os processos de diferenciação pedagógica, isto é, se foram tomadas medidas para individualizar o ensino e alguns alunos desenvolveram as suas aprendizagens em contextos diferentes dos seus colegas, então será também natural que sejam avaliados em contextos diferentes. Um exemplo que elucida esta situação e que decorreu durante a UD de voleibol, é o facto de uns alunos terem sido avaliados em situação de jogo formal 6x6 e outros num contexto mais reduzido de 4x4 e ainda, para avaliação em exercício critério de remate em suspensão, uns realizarem-no numa rede mais alta e outros numa rede mais baixa.

Apesar de o registo das avaliações sumativas práticas ter sido realizado nas aulas, a verdade é que todo o conhecimento obtido acerca da performance dos alunos através da avaliação formativa, ou seja, através da observação e análise dos desempenhos ao longo das várias aulas, influenciou de forma significativa essa apreciação final. Como tal, a nota prática atribuída ao aluno respetiva a cada matéria, resulta da avaliação sumativa realizada no final da UD, contudo é altamente influenciada pelas avaliações anteriores. Considero que tal facto é natural e promove uma avaliação mais justa, uma vez que a avaliação sumativa se trata de um momento isolado e se deve ter em conta uma avaliação contínua. Assim sendo, perceciono os momentos de avaliação sumativa prática como momentos sobretudo de confirmação do nível de desempenho dos alunos e última possibilidade de valorar os seus desempenhos. Apesar de a minha conceção de avaliação se basear numa avaliação que deve ser sobretudo criterial e o máximo de objetiva possível, a verdade é que a subjetividade está sempre presente, estando a avaliação impregnada de juízos de valor. Como tal, com o objetivo de ser justo nas avaliações, foi inevitável proceder por vezes a algumas comparações entre alunos, tendo portanto esta avaliação, também características normativas.

Ainda no que respeita ao domínio psicomotor, os alunos foram também avaliados relativamente à sua condição física. Para o efeito, eram realizados na fase final de cada período letivo, os vários testes de avaliação da condição física previstos no início do ano letivo, nomeadamente: Milha para avaliação da resistência aeróbia; 40 metros velocidade; "senta e alcança" para avaliação da flexibilidade; extensões de braços, abdominais e salto em comprimento sem corrida preparatória, para avaliação da força superior, intermédia e inferior, respetivamente. De acordo com os resultados obtidos e com base numa grelha utilizada pelo grupo de EF, os alunos eram valorados em cada teste realizado, sendo utilizados os critérios apropriados ao género e idade de cada aluno em questão, de modo a verificar se estes se encontravam na zona saudável de aptidão física.

No que concerne ao domínio cognitivo, os alunos eram avaliados através da realização de um teste teórico escrito que incidia essencialmente nas componentes críticas dos conteúdos abordados ao longo de cada UD e regras da modalidade. As questões que compunham os testes eram elaboradas com base nas fichas de matéria concebidas pelo NEEF e entregues a cada turma, servindo de auxílio para o estudo. Neste domínio, nos casos de alunos com atestado médico, era ainda acrescentado um trabalho específico escrito sobre a UD em questão, para o qual foram criados critérios de correção do mesmo, de modo a diminuir a subjetividade na sua avaliação. Relativamente aos critérios de correção dos testes, uma vez que estes eram compostos por questões de escolha múltipla, V/F e preenchimento de espaços, a correção dos mesmos não suscitou dúvidas e realizou-se sempre de forma expedita. A opção por conceber os testes neste formato teve em consideração o facto de não perder um tempo de aula muito significativo na sua realização, uma vez que o domínio cognitivo é aquele que assume menos relevo na disciplina de EF. Mais do que o aluno mostrar que conhece as técnicas da modalidade e os seus regulamentos no plano teórico, é essencial que este demonstre que as sabe aplicar em prática.

Já no que diz respeito à avaliação do domínio socio-afetivo, no final de cada UD era realizado um balanço acerca da assiduidade (5%), pontualidade (5%), empenho (6,5%), comportamento/disciplina (7,5%) e cooperação (6%) demonstrados por cada aluno, com base nos critérios definidos no início do ano letivo. De referir que, os registos de assiduidade e pontualidade eram realizados todas as aulas numa grelha construída para o efeito. Também esta avaliação esteve imbuída de alguma subjetividade, uma vez que, apesar de estarem definidos critérios para atribuir um nível ao aluno para cada item referido anteriormente, essa avaliação depende naturalmente da perceção e juízo de valor o próprio professor.

A autoavaliação foi realizada no final de cada UD, sendo concebidos instrumentos de autoavaliação pelo NEEF para as duas primeiras etapas de ensino. Contudo, a autoavaliação era realizada apenas com a intenção de conhecer a perceção dos alunos face ao seu desempenho e perceber se esta se enquadrava com a avaliação do professor. Assim, os dados provenientes desta avaliação, não eram utilizados numa perspetiva de regulação do processo de E-A e por isso mesmo, o grupo deixou de realizá-la no final de cada UD, passando a ter lugar apenas no final de cada período, sendo utilizadas as fichas de autoavaliação definidas a nível meso.

No final de cada UD, os dados da avaliação sumativa serviam para realizar um balanço final e perceber em que medida os objetivos terminais foram alcançados. Terminadas as várias etapas de ensino, fiquei bastante satisfeito com o nível de desempenho demonstrado pela turma, correspondendo de modo geral às minhas expectativas.

ATTITUDE ÉTICO-PROFISSIONAL

A ética profissional constitui uma dimensão paralela à dimensão intervenção pedagógica e tem uma importância fundamental no desenvolvimento do "agir profissional" do futuro professor. Consciente disso mesmo, esforcei-me por apresentar ao longo do estágio pedagógico uma postura condizente com as minhas responsabilidades enquanto docente, apresentando um conjunto de valores e atitudes ético-profissionais, que tentei passar para os que me rodeiam, nomeadamente para os alunos.

Neste capítulo, saliento antes de mais o compromisso com as aprendizagens dos alunos pois essa é a minha principal função enquanto docente. Na busca da promoção das melhores condições de aprendizagem para os alunos, procurei mobilizar um conjunto de conhecimentos quer científicos, quer pedagógicos, que possuía a partir da minha formação inicial e que tentei por em prática ao longo deste estágio. Não obstante, encarei este estágio como o momento mais importante da minha formação, isto é, aquele que me iria fornecer as principais ferramentas para poder exercer esta profissão no futuro com qualidade. Deste modo, ao longo do ano letivo em que o mesmo decorreu, assumi uma postura crítico-reflexiva em todas as áreas do mesmo, quer de forma individual, quer baseada num trabalho colaborativo com os restantes elementos no NEEF. Esta postura foi determinante não só para o meu desenvolvimento profissional, mas também para que ao longo do ano letivo pudesse aperfeiçoar a condução do processo de E-A e proporcionar condições de aprendizagem mais ricas aos alunos. De modo a proporcionar um ensino inclusivo, assente em igualdades de oportunidades de sucesso para todos, esforcei-me sempre por tentar adequar o processo de E-A às características e necessidades de cada aluno e ser sempre justo em cada avaliação.

No que respeita ao cumprimento das minhas tarefas enquanto estagiário, saliento que procedi sempre nos prazos estipulados, à entrega dos trabalhos que me eram propostos. Todos os documentos apresentados resultaram de um trabalho individual ou em conjunto com o grupo de estagiários, tratando-se portanto de documentos únicos e originais que se fundamentaram em pesquisas bibliográficas e em reflexões individuais ou partilhadas. Assim, assumi uma postura responsável perante os trabalhos de estágio, bem como relativamente ao quotidiano escolar. Saliento o facto de ter apresentado uma assiduidade e pontualidade total nos vários compromissos, seja para com os alunos nas aulas, seja para com os restantes professores, por exemplo, nas várias reuniões presenciadas. Neste âmbito, destaco a minha participação em todas as reuniões de Grupo Disciplinar, Departamento e de Concelho de Turma e ainda às reuniões de Concelho de Diretores de Turma e com os Encarregados de Educação que ocorreram durante o período que assessoriei o Diretor de Turma do 11ºA.

Assim, procurei estar presente na vida da escola e da turma que lecionei em concreto. Ainda no que se refere à Direção de Turma, tenho plena consciência de que me mostrei sempre disponível para auxiliar o Diretor de Turma em todas as questões em que ambos considerássemos pertinente a minha participação. A unidade curricular "Projeto e Parcerias Educativas" permitiu-me também estar mais presente na vida escolar, uma vez que o NEEF organizou três atividades nesse âmbito. De referir, que a terceira atividade tratou-se de uma sugestão que nos foi feita pelo "Clube Europeu" da escola à qual nos mostramos recetivos, apesar de já estarem cumpridas as duas atividades contempladas na unidade curricular anteriormente referida. Este exemplo é elucidativo acerca da disponibilidade e recetividade que o NEEF sempre teve para novas situações que fossem propostas. Paralelamente, mostramos sempre um espírito de iniciativa, procurando através de um trabalho de grupo realizar as tarefas com uma certa brevidade de modo a solicitar a apreciação do professor orientador; procuramos sempre que possível dialogar com os restantes professores do grupo de EF com vista a absorvermos conhecimentos através de docentes com outro nível de experiência e manifestamos interesse na participação de algumas atividades extracurriculares organizadas pelos outros professores e ainda em formações no âmbito da nossa área. Dessas formações, realço a participação no III Fórum Internacional de Ciências da Educação Física com um trabalho de investigação desenvolvido pelo núcleo sobre o tema "Aplicação da Avaliação Formativa em EF" e ainda a participação na "Oficina de Ideias", uma atividade organizada pelo núcleo de estágio da Escola Secundária Avelar Brotero, onde participamos com o tema "Implementação da condição física nas aulas de EF".

Importa referir que, na minha opinião, adotei sempre uma postura de humildade procurando atender às sugestões de ambos os orientadores, Paulo Furtado e Pedro Fonseca, no sentido de poder melhorar continuamente as minhas funções docentes. Perante os colegas do NEEF como já referi, privilegiei o trabalho colaborativo e a troca de ideias pois, este é um fator chave para a mudança e conseqüente evolução das práticas pedagógicas. Não só após as várias observações de aulas realizadas, como nos vários momentos de partilha que ocorreram durante o estágio, procurei que as minhas perceções e conhecimentos fossem importantes para a evolução dos meus colegas e no sentido inverso, tenho plena noção que as suas intervenções, o auxílio que me proporcionaram no trabalho a realizar e os múltiplos debates que estabelecemos foram extremamente enriquecedores para a minha formação.

Por fim, dizer que tentei sempre ser um exemplo para os alunos, uma vez que o papel do professor passa também por educar. Deste modo, procurei olhar para cada aluno como um indivíduo com capacidade de agir, reproduzir, mas também com capacidade para pensar e

sentir. Esforcei-me por compreender os alunos, fomentando valores como o diálogo, a união e a entreaduda e também o espírito de iniciativa e autonomia.

APROFUNDAMENTO DO TEMA PROBLEMA

PERTINÊNCIA DO USO DO MODELO DE ENSINO “TEACHING GAMES FOR UNDERSTANDING” NO ENSINO DE JOGOS DESPORTIVOS COLETIVOS DE INVASÃO. COMPARAÇÃO DA EVOLUÇÃO DE DESEMPENHOS ENTRE DUAS TURMAS NA MODALIDADE DE ANDEBOL.

INTRODUÇÃO

A realização desta investigação surge no âmbito do Estágio Pedagógico desenvolvido na EBSQF. A partir do trabalho desenvolvido durante o Estágio, é proposto que cada estagiário desenvolva e explore um determinado tema-problema que se enquadre com o seu trabalho docente e que apresente relevância para a sua formação enquanto professor de EF.

O tema por mim escolhido, indicado anteriormente, remete para a reflexão sobre o uso do modelo de ensino TGfU, adotado durante a leção da UD de Andebol que se desenvolveu durante a segunda metade do segundo período letivo. O modelo de ensino estudado, que se destina ao ensino de JDC, destaca-se pela sua pertinência no sentido de centrar o ensino no aluno. Este evidencia-se pelo facto de proporcionar o desenvolvimento do conhecimento tático declarativo e processual dos alunos. No entanto, sabemos que cada contexto é diferenciado e que a condução do processo de E-A é complexa por isso mesmo, podendo uma estratégia ou modelo de ensino adequar-se a uma determinada realidade e não a outra. Assim sendo, propus-me a aplicar o TGfU na turma do 11ºA, na primeira UD de JDC de invasão que lecionei e refletir sobre a eficácia da sua aplicação na evolução dos desempenhos dos alunos, de modo a que essas ilações me pudessem ser úteis na leção da UD seguinte, outro JDC de invasão, o Basquetebol. Para melhor perceber o grau de evolução da turma que lecionei procedeu-se à comparação de desempenhos com uma turma de controlo, o 11ºB, percecionando a evolução dos alunos de ambas as turmas, em situação de jogo reduzido, entre o momento inicial da UD e o momento final.

O tema-problema presente neste capítulo do relatório de estágio está organizado da seguinte forma: Pertinência do Estudo; Enquadramento Teórico; Objetivos do Estudo; Metodologia; Apresentação dos Resultados; Discussão dos Resultados; Conclusões da Temática; Limitações do Estudo.

PERTINÊNCIA DO TEMA

Os JDC ocupam uma grande parte dos programas de Educação Física, o que é natural, pois para além do grande interesse que despertam nos alunos, requerem aos praticantes atenção, antecipação, decisões e respostas rápidas. Assim, não só comportam objetivos de desenvolvimento motor e formação corporal, mas também englobam o desenvolvimento de competências cognitivas de grande valor pedagógico.

O plano de aula tradicional que conhecemos é constituído por três partes: Aquecimento, onde se prepara o organismo para o esforço; parte fundamental, onde a maioria dos exercícios são exercícios analíticos de baixa intensidade e de baixo nível de decisão por parte dos alunos e por fim a parte final, onde normalmente aparece o jogo, sendo difícil o transfere das habilidades treinadas isoladamente para o mesmo. De referir, que das aulas observadas de outros professores, percecionei de forma global que esta é uma realidade bastante evidente.

Numa abordagem tradicional, os jogos são ensinados perspectivando o sucesso dos alunos com base nas suas habilidades técnicas, não incluindo (ou incluindo pouco) o jogo em si. Esta abordagem provoca muitas vezes um baixo índice de motivação nos alunos, sendo possível observar, uma inabilidade no que diz respeito à tomada correta de decisões em contextos práticos e específicos do jogo, havendo dificuldades no transfere das habilidades praticadas de forma analítica para o jogo propriamente dito.

No ensino dos JDC, “há momentos em que dizer e mostrar são adequados, no entanto, os alunos são mais empenhados quando estão envolvidos na atividade.” (Griffing & Butler, 2005). Neste sentido, Bunker e Thorpe (1982) através do modelo “Teaching Games for Understanding” remodelam completamente a forma de se ensinar, planear e estruturar a aula, bem como a escolha dos respetivos exercícios. O modelo curricular do TGfU que rompe com o ensino dos jogos através de situações analíticas, propondo uma abordagem construtiva do mesmo através da aprendizagem em contexto de jogo, assume-se como uma forma de ensino atual que possui numerosas vantagens. Neste contexto, “o jogo é um grande fator de motivação para os alunos e o melhor indicador de evolução e das limitações que os praticantes possam revelar” (Garganta, 1998).

Posto isto, os professores podem adotar formas de ensino mais tradicionais, incidindo sobre exercícios analíticos, focando-se no desenvolvimento técnico das habilidades e partindo posteriormente para o jogo, ou por outro lado, propor uma abordagem construtiva do mesmo, onde os alunos "aprendem a jogar, jogado", incentivando à compreensão da lógica tática do

jogo de modo a darem respostas às necessidades contextuais e desenvolvendo as habilidades técnicas no próprio jogo.

O estudo desenvolvido será importante para retirar ilações sobre a pertinência do uso do modelo de ensino TGfU, nomeadamente no que concerne à evolução do desempenho dos alunos da turma do 11ºA no jogo de Andebol, modalidade referente à UD em que o modelo foi aplicado, permitindo-me comparar essas evoluções com as de outra turma do mesmo ano de escolaridade em que foi utilizado um modelo tradicional. Concomitantemente, o momento de realização deste estudo não poderia ser mais adequado, uma vez que posteriormente à UD de Andebol seria lecionada a UD de Basquetebol, ambos desportos de invasão. Ora, como enunciado no "enquadramento teórico" apresentado de seguida, a aplicação do TGfU facilita o transfere entre modalidades com características táticas semelhantes. Assim, para além de esperar que as aprendizagens obtidas na UD em que decorreu o estudo possam transitar para a UD subsequente, um dos propósitos do mesmo passou por tirar conclusões que me permitissem moldar o processo de E-A e produzir melhorias na etapa de ensino seguinte.

ENQUADRAMENTO TEÓRICO

David Bunker e Rod Thorpe (1982) detetaram que os professores tinham dificuldades em motivar os alunos e que a maioria não possui a capacidade de tomar decisões adequadas em contextos práticos e específicos do jogo devido à aplicação das habilidades ser feita através de exercícios analíticos, ou seja, de forma isolada do jogo. Notaram também que apesar de o aperfeiçoamento das habilidades técnicas ocupar grande parte do tempo útil da aula, isto acontecia sem que os alunos experienciassem o jogo e mesmo em situações em que o jogo existisse, os professores raramente estabeleciam conexões entre o aperfeiçoamento dessas habilidades e a forma como seriam aplicadas num contexto real de jogo.

Neste sentido, Bunker e Thorpe (1982) desenvolveram um modelo alternativo para o ensino dos jogos, o Teaching Games for Understanding (TGfU), que consiste no ensino do jogo através do próprio, ou seja, ensinar o jogo usando formas jogadas como jogos reduzidos/condicionados, dando ao indivíduo praticante uma perspetiva global e inclusiva de todas as componentes do jogo, permitindo assim a compreensão da lógica tática do jogo formal. Num primeiro momento, foi implementado no ensino secundário sendo, posteriormente, desenvolvido e transportado para outros níveis de escolaridade.

Contrastantes com as conclusões dos autores sobre o modelo tradicional de ensino, o objetivo dos TGfU propõem que os alunos aprendam os aspetos táticos através da prática de versões modificadas de jogo (jogos condicionados/ simplificados) adequados às necessidades

de proficiência dos alunos (Araújo, 2006). No fundo, os autores defendem que o modelo não aceita que a tática deva aguardar pelo desenvolvimento e refinamento da técnica, enfatizando que os jogos para a compreensão centram-se na tática, regras e equipamentos modificados que promovem interesse dos alunos pela prática (Bunker & Thorpe, 1986). A justificação básica do modelo centra-se no facto de que, qualquer indivíduo pode participar no jogo com limitações técnicas e, mesmo com essas limitações, poderá ser bastante competitivo (Thorpe, 1990).

O modelo TGfU apresenta seis fases: 1- Jogo modificado para dar ênfase a um problema (alteração de regras, nº de jogadores, tamanho da área de jogo, etc.), 2- Apreciação do jogo (percepção das regras do jogo); 3- Consciencialização tática (percepção das tomadas de decisão corretas para as situações de jogo); 4- Tomadas de decisão apropriadas, respondendo o aluno às questões “o que fazer?” e “como fazer?”; 5- Prática para aperfeiçoamento das habilidades (os problemas são resolvidos através de habilidades que os alunos desenvolvem em contexto de jogo); 6- Novo jogo para determinar as mudanças ocorridas (grau superior de desempenho). (Bunker & Thorpe, 1982).

Face ao exposto, neste modelo de ensino (TGfU), o jogo, objetivado numa forma modificada concreta, é a referência central para o processo de aprendizagem, sendo ele que confere coerência a tudo quanto se faz de produtivo na aula (Graça & Mesquita, 2007). Assim, todos os momentos de aprendizagem centralizam-se no jogo e nos seus aspetos constituintes, como a tomada de consciência tática, tomada de decisão, a exercitação necessária, entre outros. O modelo dos TGfU não nega a necessidade do ensino da técnica, apenas sustenta que o trabalho específico da técnica surja após a apreciação do jogo e a contextualização da sua necessidade a partir de situações modificadas de jogo (Graça & Mesquita, 2007).

Vários professores têm mencionado inúmeros benefícios deste modelo, tanto para os alunos do ponto de vista motivacional e da sua performance como para eles mesmos. A partir deste modelo, os alunos conseguem estabelecer uma melhor ligação entre a prática de gestos técnicos e a sua aplicação em situações de jogo, não levando apenas a corretas execuções do ponto de vista técnico, mas sobretudo a execuções adequadas às situações reais. Para além disso, os alunos compreendem o jogo taticamente, havendo um estímulo cognitivo acentuado que permite um transfere para outros jogos que possam ser taticamente semelhantes. Ainda de referir que, o maior tempo gasto no jogo providencia uma maior predisposição para a prática e gosto pelo desporto e atividade física.

Como referido anteriormente, os jogos podem ter características táticas semelhantes, daí ser positivo o seu transfere, podendo o aluno recorrer a ensinamentos de uma modalidade

para os aplicar numa outra. Os jogos podem ser agrupados em quatro grandes grupos: jogos de invasão, jogos de rede/parede, jogos striking e jogos de alvo. (Almond, 1986). Dentro destas categorias os jogos podem apresentar problemas táticos semelhantes podendo haver então o transfere de alguns princípios.

O papel do professor na aplicação do modelo TGfU (Turner & Martinek, 1999) reside em: *a)* o professor estabelecer a forma de jogo; *b)* o professor observar o jogo ou a execução; *c)* o professor e os alunos investigarem o problema tático e as potenciais soluções; *d)* o professor observar o jogo e intervir para ensinar; *e)* o professor intervir para melhorar as habilidades. Sumariamente, adicionalmente ao estabelecimento da tarefa em relação aos conteúdos a explorar, poder-se-á referir que o professor atua como um facilitador que recorre ao questionamento como um dos principais processos de instrução para o desenvolvimento da capacidade tática dos seus alunos (Griffin, *et al.*, 2003; Araújo, 2006).

Neste modelo fortemente ligado ao ensino dos JDC, estes são então ensinados usando uma abordagem baseada na compreensão tática, sendo as habilidades técnicas desenvolvidas através da resolução de problemas táticos, em contexto de jogo e não isoladamente. Esta abordagem deve ser iniciada a partir dos 8 anos de idade ou no 2º Ciclo. Num nível elementar, os professores devem escolher jogos da mesma categoria para dar ênfase às semelhanças táticas dos jogos. Num nível secundário, a seleção de conteúdos e a instrução deve ser mais específica, focando-se num só jogo, para permitir um desenvolvimento das habilidades e das capacidades táticas (Bunker & Thorpe, 1986).

PROBLEMÁTICA E OBJETIVOS DO ESTUDO

Problema – "Será que no contexto da turma que leciono é pertinente a utilização do modelo de ensino TGfU para elevar o nível de desempenho dos alunos nos JDC?"

Objetivo Geral - Refletir sobre a pertinência do uso dos TGfU no ensino de JDC de invasão.

Objetivos Específicos:

- Verificar o nível de evolução do desempenho, em situação de jogo de Andebol, dos alunos da turma em que apliquei o referido modelo de ensino, desde o momento inicial até ao momento final da referida UD.

- Comparar a evolução dos alunos da turma que leciono, onde durante a UD de Andebol foi aplicado o modelo TGfU, com os evolução dos alunos de outra turma, onde foi aplicado um modelo de ensino "tradicional".

METODOLOGIA

DESENHO DO ESTUDO

Através deste estudo pretende-se comparar a evolução de desempenhos dos alunos do 11ºA na modalidade de Andebol, onde o processo de E-A da respetiva UD decorreu através do modelo de ensino TGfU, com a evolução dos alunos do 11ºB, onde o processo de E-A decorreu através de um ensino mais "tradicional". Para tal, recorri a filmagens dos alunos selecionados em cada uma das turmas, resultando os dados obtidos da análise dos respetivos vídeos. Os alunos em questão foram filmados em dois momentos distintos, realizando a mesma tarefa nas mesmas condições de realização em ambos os momentos. O momento 1 refere-se a um momento de avaliação inicial, que decorreu concretamente na segunda semana de aulas da UD, semana essa que se seguiu à realização da avaliação diagnóstica. O momento 2 decorreu durante a última semana de aulas da respetiva UD, servindo este como momento de avaliação final. Procedeu-se então a uma comparação entre o momento final e inicial, de acordo com as variáveis selecionadas, para perceber a evolução dos alunos em ambas as turmas. Posteriormente procedeu-se a uma comparação dos resultados referentes à evolução de desempenhos entre ambas as turmas de modo a perceber as diferenças entre a turma de intervenção, em que foi aplicado o modelo em estudo (TGfU), o 11ºA e, a turma de controlo, onde o mesmo não foi utilizado, o 11ºB.

Descrição da tarefa: **Jogo 4x4 + GR.** O jogo decorreu em meio campo de Andebol com um guarda-redes fixo e duas equipas de 4 elementos com o objetivo de finalizar na mesma baliza. Quando cada jogada terminasse em finalização ou recuperação de bola de quem defendia, as equipas trocavam de funções, isto é, quem atacava passava a defender e vice-versa. Quando a equipa ganhava a posse de bola tinha obrigatoriamente que iniciar nova jogada ofensiva a partir da linha de meio campo. A tarefa teve a duração de 6 minutos.

Nota: A tarefa descrita, que serviu para avaliação do desempenho dos alunos das duas turmas em ambos os momentos acima mencionados, foi utilizada frequentemente durante o processo de E-A, quer na turma do 11ºA, quer no 11ºB, sendo o objetivo final de ambas as UD, a aplicação dos conteúdos abordados em situação de jogo reduzido 5x5 e não no jogo formal 7x7, uma vez que percebemos que o jogo formal se apresentava como um contexto demasiado complexo face à realidade das mesmas.

CARATERIZAÇÃO DA AMOSTRA

Participaram no estudo, um total 18 alunos, sendo 9 referentes à turma do 11ºA e os outros 9 referentes à turma do 11ºB. Cada grupo de 9 alunos de cada uma das turmas continha 7 elementos do sexo masculino e 2 elementos do sexo feminino. Todos os elementos tinham uma idade compreendida entre 16 e 17 anos. Importa também referir que, nenhum aluno pratica ou praticou a modalidade a nível federado e que estes foram selecionados em função do nível de desempenho de partida revelado na avaliação diagnóstica realizada a cada uma das turmas. De realçar que tanto as tarefas utilizadas para a aula de avaliação diagnóstica, como os conteúdos e critérios mobilizados para avaliar os alunos e posicioná-los num dos três níveis contemplados – introdutório, elementar e avançado – foram similares para as duas turmas (uso da mesma grelha de avaliação), embora cada avaliação tenha sido realizada naturalmente por professores diferentes (cada professor junto da sua turma). O facto de a seleção dos alunos que compõem a amostra ser consumado a partir da análise da avaliação diagnóstica de cada uma das turmas, visou alcançar o máximo de homogeneidade possível entre os seus níveis de desempenho (homogeneidade entre os grupos respetivos às turmas). Paralelamente, as duas equipas do 11ºA que competiram entre si e do 11ºB, foram selecionadas de modo a promover o equilíbrio nos jogos.

TRATAMENTO DOS DADOS ESTATÍSTICOS

No que concerne à análise dos dados obtidos, utilizei uma metodologia quantitativa, tendo como base técnicas de estatística descritiva, nomeadamente a frequência relativa simples.

As variáveis analisadas neste estudo com base nas filmagens realizadas são de natureza quantitativa. Passo a apresentar cada uma das variáveis bem como a sua definição:

- **Passes Corretos:** O passe é considerado correto, sempre que alcança o alvo (colega de equipa);
- **Receções Eficazes:** A receção é considerada eficaz, sempre que o aluno agarra a bola e evita que esta caia ao solo;
- **Remates Concretizados:** Um remate é considerado concretizado, sempre que resulta em golo.
- **Interceções Eficazes:** Uma interceção é considerada eficaz, sempre que o aluno mantém a posse da bola depois de intercetar uma ação ofensiva do adversário.

APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

A partir da análise dos vídeos obtiveram-se os dados apresentados nos quadros 4 e 5 referentemente às turmas do 11ºA e 11ºB, respetivamente. Estes permitem verificar, face às variáveis estudadas, o grau de evolução do desempenho que ambas as turmas apresentaram na tarefa entre o momento inicial (M1) e o momento final (M2).

Quadro 4. Resultados obtidos pela turma do 11ºA

11ºA	Total de Passes	Passes Corretos	Passes Errados	% Passes Corretos
M 1	92	76	16	82,6
M 2	82	67	15	81,7
	Total de Receções	Receções Eficazes	Receções Ineficazes	% Receções Eficazes
M 1	79	64	15	81
M 2	72	64	8	88
	Total de Remates	Remates Concretizados	Remates Falhados	% Remates Concretizados
M 1	16	0	16	0
M 2	13	6	7	46,2
	Total de Interceções	Interceções Eficazes	Interceções Ineficazes	% Interceções Eficazes
M 1	15	8	7	53,3
M 2	10	7	3	70

Quadro 5. Resultados obtidos pela turma do 11ºB

11ºB	Total de Passes	Passes Corretos	Passes Errados	% Passes Corretos
M 1	87	78	9	89
M 2	89	79	10	88,7
	Total de Receções	Receções Eficazes	Receções Ineficazes	% Receções Eficazes
M 1	76	59	17	77,6
M 2	79	59	20	74,6
	Total de Remates	Remate Concretizados	Remates Falhados	% Remates Concretizados
M 1	19	6	13	31,58
M 2	15	5	10	33,3
	Total de Interceções	Interceções Eficazes	Interceções Ineficazes	% Interceções Eficazes
M 1	12	8	4	66,7
M 2	10	8	2	80

DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Tendo em conta os dados apresentados anteriormente, passarei à descrição e análise dos resultados obtidos no estudo.

No caso do 11º A, turma que lecionei, a percentagem de passes corretos manteve valores muito próximos entre o momento 1 e o momento 2, 82,6% e 81,7% respetivamente, havendo uma diferença praticamente inexistente, que revela uma manutenção do nível de desempenho no que respeita a esta variável. No que concerne à percentagem de recepções eficazes, as diferenças já são mais elevadas, variando do M1 para o M2 de 81% para 88%. Constata-se que o número de recepções eficazes foi o mesmo em ambos os momentos (64), contudo o número de recepções ineficazes reduziu para cerca de metade (de 15 para 8), o que revela melhorias a este nível. No que toca à percentagem de remates concretizados as diferenças foram evidentes. Apesar de no M1 a turma ter rematado 16 vezes, em nenhum momento os remates resultaram em golo. Já no M2, em 13 remates, 6 foram concretizados o que revela uma eficácia na ordem dos 46,2% contra uma eficácia nula no primeiro momento. Assim, há uma evolução evidente nesta variável, contudo, tem aqui que se ter em conta, o nível exibicional do aluno que estava na posição de guarda-redes, que apesar de ser o mesmo em ambos os momentos revelou um desempenho superior no Momento 1 e contribui por isso para que estas diferenças fossem em grande escala. Por fim, em relação à percentagem de interseções eficazes, os dados obtidos apontam também para alguma evolução, havendo uma variação do M1 para o M2, de 53,3% para 70%. À semelhança dos dados referentes à variável "recepções eficazes", o número de interseções eficazes é praticamente igual, havendo um decréscimo de recepções ineficazes para menos de metade, o que revela igualmente uma evolução do desempenho a este nível.

Tendo também agora em atenção os resultados da turma de controlo, o 11ºB, estes permitem-me comparar a evolução dos seus desempenhos com a turma do 11ºA. No que concerne à percentagem de passes corretos, tal como sucedeu na turma do 11ºA, as diferenças entre o M1 e o M2 são praticamente insignificantes (89% e 88,7% respetivamente), o que revela que neste capítulo, também nesta turma não é perceptível evolução no desempenho dos alunos. Saliente-se porém, que nesta variável, o nível de partida da turma já era bastante elevado como comprovam os resultados, pelo que produzir melhorias para o momento final se torna mais difícil. Em relação à percentagem de recepções eficazes, também não se verificam evoluções nesta turma, revelando os dados uma pequena regressão na ordem dos 3%, variando concretamente de 77,6% para 74,6%, ao contrário da turma do 11ºA, onde como referido anteriormente, se evidenciaram melhorias. Passando para a percentagem de remates

concretizados, verifica-se um ligeiro aumento do M1 (31,58%) para o M2 (33,3%). Não se percebe uma grande evolução nesta turma também neste capítulo, comparativamente com a turma do 11ºA em que as diferenças foram bem evidentes. Não obstante, saliento o facto de que as diferenças tão expressivas na turma do 11ºA se deveram muito ao facto de no M1 não ter ocorrido nenhum golo, pelo que a variável em questão só poderia ser aumentada para o M2. Deste modo, a evolução na turma do 11ºA é mais expressiva comparativamente à do 11ºB, sendo esta, também explicada pela existência de uma maior margem de evolução na mesma. Finalmente, em relação à percentagem de interceções eficazes, os resultados do 11ºB apontam para uma evolução entre o M1 e o M2, passando de 66,7% para 80%. Comparativamente com a turma do 11ºA, a evolução em termos percentuais nesta variável é ligeiramente inferior, contudo, também nesta, o nível de desempenho no M1 do 11ºB foi mais elevado pelo que a margem de evolução era menor. Assim, tal como na turma do 11ºA, houve uma evidente evolução no desempenho dos alunos do 11ºB, no que respeita a esta variável em estudo.

Em função dos resultados descritos, verifica-se em termos globais, uma maior evolução de desempenhos no jogo de Andebol na turma de intervenção, o 11ºA, comparativamente com a turma de controlo, o 11ºB. Contudo, é necessário ter em conta que na maioria das variáveis em estudo, o desempenho da turma do 11ºB no momento inicial era superior, apresentando por isso uma menor margem de progressão. Tal fator é influenciador na evolução dos desempenhos das turmas e por isso mesmo, deve ser referido na sua análise. Por outro lado, a evolução da turma que lecionei e em que apliquei o modelo de ensino TGfU (11ºA), não foi tão evidente como esperava. Tendo em conta as vantagens deste modelo de ensino, esperava que o nível de desempenho no momento final fosse superior e conseqüentemente que a evolução fosse mais notória comparativamente à turma de controlo (11ºB), pois tratou-se da percepção da evolução dos alunos em situação de jogo reduzido, contexto em que os alunos desenvolveram as suas aprendizagens em todos os momentos das aulas. A evolução do desempenho dos alunos concretamente em situação de jogo esperava-se superior com a aplicação deste modelo, uma vez que ao contrário da turma de controlo, foram preteridos os exercícios analíticos e implementado um ensino através de jogos condicionados/simplificados. Em vez de uma maior ênfase na exercitação da técnica e de posteriormente passar para o jogo no final de cada aula, este ocorria em todos os momentos da mesma, implementando-se constrangimentos nos jogos em função de objetivos táticos e de modo a resolver os problemas detetados. Fazendo uma retrospectiva dos resultados apresentados, realce para o facto de a turma de intervenção (aplicação do TGfU), apenas ter uma evolução evidente comparativamente à turma de controlo (aplicação de modelo

tradicional) em duas das quatro variáveis estudadas, receções eficazes e remates concretizados.

Refletindo sobre tal realidade, em primeiro lugar, destaco o facto de não possuir experiência enquanto professor de EF e de ser a primeira vez que implementei o modelo na turma, sendo por isso natural não apresentar um nível de eficácia tão elevado como no caso de possuir um nível de conhecimento empírico superior sobre o mesmo, fruto de uma maior experiência. De referir que, o conhecimento teórico que absorvi sobre o modelo não se apresenta como condição suficiente para o aplicar com mestria. É necessário para que tal se verifique, dominar aprofundadamente conhecimentos sobre a modalidade, neste caso o Andebol, e ter assim a capacidade de detetar os problemas no jogo e moldar as formas jogadas de modo a possibilitar aos alunos condições adequadas à resolução desses problemas. Tais tarefas revelaram-se bastante complexas para mim, que lecionei a matéria pela primeira vez, não tendo qualquer formação específica na modalidade.

Em segundo lugar, também o espaço de tempo em que decorreu o processo de E-A da UD de Andebol, esta que serviu para aplicação do TGfU, é influenciador do nível de evolução da turma. A referida UD de Andebol foi planeada para ambas as turmas para um total de doze aulas de 90 minutos, sendo que no caso da turma que lecionei passou para dez aulas, devido ao facto de nas duas últimas, os alunos se terem ausentado para uma visita de estudo. Assim sendo, apesar de uma preocupação constante na rentabilização do tempo de cada aula, dez sessões de 90 minutos, tendo em conta que nem todo esse tempo constitui tempo de prática e que as duas primeiras aulas serviram para avaliação diagnóstica, tendo o modelo sido aplicado apenas a partir daí, constitui na minha opinião um tempo bastante reduzido para promover evoluções nítidas no nível de desempenho dos alunos no jogo.

Em terceiro lugar, refletindo sobre as características e necessidades da turma que leciono, percecionei que provavelmente a inclusão de exercícios analíticos não teria sido desvantajosa para a evolução do desempenho nos mesmos, antes pelo contrário. No caso de alguns alunos menos proficientes que participaram no estudo, julgo que seria adequado promover o desenvolvimento da técnica no que respeita aos conteúdos onde os mesmos revelavam maiores dificuldades, através de exercícios isolados do jogo. A atividade deve ser tão global quanto possível e tão analítica quanto necessário e como tal, para os alunos que possuíam mais dificuldades em certos gestos, a sua excitação sem qualquer interferência contextual poderia ser na minha opinião positiva. Do que percecionei durante o lecionar da UD, a modificação do jogo no sentido de possibilitar uma alta frequência de repetições de um determinado gesto que os alunos sentissem mais dificuldades e de modo a que este fosse exercitado no seu contexto real (no próprio jogo) não permitiu efetivar de forma tão eficaz a

aprendizagem do respetivo gesto. Assim, em certos contextos, considero que a aplicação integral do TGfU e a recusa de outras vias não se apresenta como a melhor estratégia. Se um aluno não possui os requisitos técnicos que lhe permitam participar no jogo de forma harmoniosa com os seus colegas, então, considero que a exercitação de certas habilidades essenciais para o mesmo deva ocorrer num contexto o mais simplificado possível, isto é, de forma analítica. O professor deve no entanto garantir condições de exercitação que permitam uma alta frequência de repetições, condição essencial para o desenvolvimento da habilidade. A partir daí, surge a questão essencial: O transfer para o jogo pode ser reduzido e assim sendo de pouco vale ao aluno "saber fazer" se não o sabe aplicar num contexto real. Contudo, é na minha opinião necessário passar por esta fase e gradualmente, depois de o aluno apresentar um nível de execução técnico suficientemente satisfatório, passar para o contexto de jogo. Naturalmente não será certamente o jogo formal, mas em vez disso situações de jogo simplificadas de modo a que se adequem às necessidades dos alunos e gradualmente progredir no nível de complexidade das mesmas. Saliento aqui, mais uma vez, a necessidade de tempo para efetivar as aprendizagens, sendo este um processo complexo e demorado.

Em conclusão, considero que no contexto da turma que lecionei foi positiva a implementação do modelo TGfU para a melhoria de desempenhos da turma no jogo de Andebol, tal como mostram globalmente os resultados obtidos no estudo. Creio que a turma apresentou uma maior evolução com um processo de E-A conduzido nestes moldes do que se optasse pelo ensino tradicional, onde o jogo apenas surge no final de cada sessão e as aprendizagens decorrem sobretudo de forma isolada do mesmo. Assim, acredito que as diferenças percentuais que revelam uma maior evolução em contexto de jogo na turma de intervenção, comparativamente à turma de controlo são em parte, fruto do uso do modelo de ensino TGfU, não descurando obviamente outros fatores que possam ter interferido nos resultados. Não obstante, a recusa pelas situações analíticas nem sempre é a melhor opção e no contexto da turma que lecionei, em que a maioria dos alunos nunca tinha contactado com a modalidade no seu passado escolar, julgo que isso se verificou em certos momentos. Defendo o uso deste modelo de ensino, tal como outros modelos assentes na compreensão do jogo para o ensino de JDC, por todas as vantagens que o mesmo acarreta. Contudo, apesar de devermos enfatizar o contexto de jogo, a ideia que mantenho após a sua aplicação é de que sempre que um aluno revele dificuldades evidentes num determinado conteúdo técnico, esse deve primeiro passar por uma exercitação de forma analítica e assim sendo, para alunos menos proficientes da turma referida, essas situações adequar-se-iam. No fundo, esta reflexão vai ao encontro do princípio presente no PNEF: “a atividade formativa é tão global quanto possível e tão analítica quanto necessário”.

CONCLUSÕES DA TEMÁTICA

Após a análise dos resultados do estudo, bem como do processo de E-A por mim conduzido durante a aplicação do modelo de ensino TGfU, estou convicto que a aplicação do mesmo pode contribuir para elevar o nível de desempenho dos alunos nos JDC, levando a performances mais eficazes do que utilizando um modelo de ensino tradicional. Porém, o profundo conhecimento, tanto teórico como empírico, sobre o modelo, bem como sobre a modalidade onde é aplicado, são condições essenciais para que este tenha sucesso. Considero também que para que a evolução dos desempenhos seja notória no jogo, é necessário um período de tempo amplo, pois trata-se de um contexto complexo onde se realizam múltiplas aprendizagens. A aplicação do modelo apresenta inúmeras vantagens, contudo em certos contextos, considero pertinente a utilização de tarefas analíticas para exercitação e consequente melhoria das habilidades técnicas presentes no jogo. Tais tarefas revelam-se úteis sobretudo quando o nível de proficiência do aluno na modalidade em questão é baixo, necessitando por isso de uma prática isolada do jogo que lhe faculte os requisitos mínimos para participar no mesmo de forma minimamente adequada. Face à heterogeneidade da turma que lecionei, esta foi uma evidência que percecionei, uma vez que para certos alunos de menor proficiência, as formas jogadas, mesmo que simplificadas e condicionadas para o desenvolvimento de uma habilidade técnica revelavam-se demasiado complexas para efetivar as aprendizagens visadas. Assim sendo, a conceção que levo da melhor forma de ensinar os JDC é de que o jogo deve surgir sempre que possível, mas simultaneamente não devemos recusar a utilização de exercícios analíticos sempre que se mostre pertinente. Cabe ao professor saber gerir o processo de E-A da melhor forma, de maneira a atender às necessidades da sua turma. À margem do estudo que se debruçou sobre a evolução de desempenhos no jogo de Andebol, percecionei que a opção por este modelo de ensino produz efetivamente uma maior motivação e empenho dos alunos, uma vez que as situações de jogo são normalmente da preferência dos alunos.

De salientar que a discussão de resultados e as conclusões sobre a temática tiveram não só em conta o estudo realizado, que me permitiu analisar as diferenças entre uma turma onde o modelo TGfU foi aplicado com uma turma em que foi utilizado um modelo mais tradicional, mas também a partir de um conjunto de perceções obtidas a partir da experiência de leção da UD em questão.

LIMITAÇÕES DO ESTUDO

As limitações deste estudo prendem-se sobretudo pelo facto de os resultados obtidos em relação à evolução dos desempenhos das turmas não poderem ser associados exclusivamente à utilização do modelo TGfU ou do modelo tradicional. Outros fatores estão intimamente relacionados com esses resultados podendo influenciá-los. Em primeiro lugar, destaco o facto de serem professores distintos a lecionar ambas as turmas e como sabemos, não há professores iguais. Naturalmente cada um terá um conjunto de competências e conhecimentos distintos que por si só contribuem de diferentes formas para a eficácia do processo de E-A. Por outro lado, o número de aulas foi também distinto na UD de Andebol fruto de fatores que não se puderam prever, sendo que a turma de intervenção teve menos duas aulas do que o planeado. Como se sabe, o tempo é um recurso essencial para que se possam desenvolver aprendizagens e por isso mesmo, a igualdade no número de sessões entre o momento de avaliação inicial e final deveria ser assegurada, já que o tempo concreto destinado à prática, num estudo destas características seria sempre distinto. De referir também, que o nível de evolução dos desempenhos na tarefa está obviamente dependente do nível de empenho colocado pelos alunos nos vários momentos avaliados. Apesar de as condições de realização da tarefa terem sido as mesmas em ambos os momentos, nada garante que a predisposição dos alunos para a prática possa variar significativamente de um momento para o outro. Por fim, considero que certas variáveis são pouco representativas em termos de número de ocorrências, levando a oscilações bruscas em termos percentuais que condicionam a sua análise, nomeadamente as duas últimas a serem analisadas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Estágio Pedagógico assumiu-se sem dúvida como um momento único na minha vida pessoal e profissional, contribuindo sobremaneira para a minha formação enquanto professor de EF. Frontoura (2005) refere que: "entre os momentos marcantes que vão moldando a identidade profissional de qualquer professor, o estágio assume uma posição de destaque ao representar, para a maioria dos alunos da formação inicial, o primeiro contacto sério com o mundo real da atividade docente". Ora, tal verificou-se com a minha pessoa. As expectativas em relação ao estágio pedagógico eram enormes, uma vez que se tratava da minha primeira oportunidade de exercer as funções docentes em contexto real, embora de forma supervisionada. Segundo Britzman (1986) citado pela autora acima referida, a faculdade desenvolve as capacidades e fornece a teoria e os conhecimentos, enquanto a escola proporciona o dispositivo onde esse conhecimento é aplicado e praticado e o estagiário esforça-se por integrar tudo isto. Assim, procurei ao longo do estágio pedagógico aplicar

todos os conhecimentos adquiridos até então e desenvolver a capacidade de atuar proficuamente no contexto com o qual me deparei. Para que tal fosse possível, foi de extrema relevância a adoção de uma postura critico-reflexiva, orientada pelo professor Paulo Furtado e auxiliada por um trabalho colaborativo com todos os elementos do NEEF. A partir de todo o trabalho desenvolvido durante o estágio e da sistemática reflexão sobre o processo de E-A que foi levado a cabo, considero que desenvolvi, quer os meus conhecimentos científicos na área da EF, quer os meus conhecimentos pedagógicos, e mais do que isso, desenvolvi a capacidade de os aplicar num contexto real, sentindo-me portanto, hoje em dia, com competências claramente superiores aquelas que possuía previamente ao estágio.

Contudo Frontoura (2005), também salienta que: “por mais adequada e completa que seja a formação inicial, esta nunca confere ao futuro professor todas as competências necessárias ao desenvolvimento da docência” e no seguimento desta ideia, cita Perrenoud (1993): “A formação inicial apresenta-se como o início da formação contínua que acompanhará o profissional durante toda a sua carreira.” Tenho a noção de que, apesar de todas as aprendizagens extremamente enriquecedoras que o estágio me proporcionou neste culminar da minha formação inicial, existem realidades completamente distintas daquela que experienciei. Assim será necessário adotar uma postura de professor aprendiz, buscando sistematicamente novos saberes e a melhoria das minhas práticas educativas durante toda a vida. Considero que o contexto em que desenvolvi o estágio pedagógico foi um contexto bastante facilitador, quer pelas características da turma que lecionei que não posso considerar propriamente uma turma problemática e que era composta por um número não muito elevado de alunos (20), já estando esta habituada a receber professores estagiários no lecionamento da disciplina de EF; quer pelas características da própria escola que do que pude constatar é considerada uma escola de eleição e que possui condições espaciais e materiais muito boas para a leção da EF; quer pela experiência do professor orientador que acompanhou todo o processo e que foi um elemento muito importante para o desenvolvimento das minhas aprendizagens ao longo do estágio e ainda por possuir junto a mim um grupo de colegas pertencentes ao núcleo que possibilitaram um trabalho colaborativo sistemático, que foi igualmente decisivo neste período de formação. Considero que toda a dedicação, esforço e trabalho por mim demonstrados, juntamente com estas condições facilitadoras, permitiram que o estágio pedagógico se desenvolvesse de forma harmoniosa e eficaz. Apesar disso, como referi, muito há ainda para aprender e se um dia tiver a oportunidade de voltar a lecionar, tenho a perfeita consciência de que será provavelmente num contexto distinto, onde surgirão novas dificuldades e aprendizagens a alcançar, que só poderão ser superadas e efetivadas através de uma formação contínua.

BIBLIOGRAFIA

- Almond, L. (1986). Reflecting on themes: A games classification. In R. Thorp, D. Bunker & L. Almond (Eds.), *Rethinking games teaching*. (pp.71-72). Loughborough: University of Technology.
- Araújo, D. (2006). *Tomada de Decisão no Desporto*. Cruz Quebrada: FMH Edições.
- Barreira, C., Boavida, J. & Araújo, N. (2006). Revista Portuguesa de Pedagogia – *Avaliação Educacional, Novas Formas de Ensinar e Aprender*. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação. Universidade de Coimbra.
- Bento, J. O. (2003) *Planeamento e Avaliação em Educação Física*. Livros Horizonte, Lisboa.
- Bunker, D. & Thorpe, R. (1982). *A model for the teaching of games in secondary schools*. Bulletin of Physical Education.
- Bunker, D. & Thorpe, R. (1986). The Curriculum Model. *Rethinking games teaching*. (pp. 7-10). Loughborough: University of Technology.
- Carreiro da Costa, F. (1983). *A seleção de Estratégias de Ensino em Educação Física*. Lisboa: Universidade Técnica de Lisboa/ Instituto Superior de Educação Física.
- Carvalho, A. d., Amorim, J. G., Cardoso, L., Silva, R. d., e Silva, S. d. (2011). *El acto de planificar y la importancia de la planificación en la organización del profesional de la Educación Física*. Efdesportes.
- De Ketele, J.M. (1981). *Observer pour éduquer*. Collection Exploration Recherches en Sciences de l'Éducation. Berne: Peter Lang.
- Frontoura, C. (2005). *O estagiário em educação física no processo de estágio pedagógico: A percepção das dificuldades dos estagiários da FCDEF-UC na fase inicial e na fase final do estágio pedagógico*. Dissertação de mestrado. Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra, Coimbra, Portugal.

- Garganta, J. Para uma teoria dos jogos desportivos colectivos. In: Graça, A. & Oliveira, J. (Orgs.). *O ensino dos jogos desportivos*: Centro de Estudos dos Jogos Desportivos.
- Gonçalves, F., Albuquerque, A. e Aranha, A. (2010) *A avaliação: um caminho para o sucesso no processo de ensino e de aprendizagem*. Porto: Edições ISMAI.
- Graça, A., & Mesquita, I. (2007). *A investigação sobre os modelos de ensino dos jogos desportivos*. Revista Portuguesa de Ciências do Desporto.
- Griffin, L. L., Butler, J., Lombardo, B., & Nastasi, R. (2003). An introduction to teaching games for understanding. In J. Butler, L. Griffin, B. Lombardo, & R. Nastasi (Eds.), *Teaching games for understanding in physical education and sport* (pp. 1-9). VA: NASPE Publications.
- Griffing, L. & Butler, J. (2005). *Teaching Games for Understanding: Theory research, and practice*. USA: Human Kinetics.
- Lucea, J. (2005). *La Evaluación Formativa como Instrumento de Aprendizaje en Educación Física*. Zaragoza: Inde Publicaciones.
- Pais, A. P. (2010) *Fundamentos didatológicos e técnico - didáticos de desenho de unidades didáticas para a língua Portuguesa*. Encontros de didática.
- Perrenoud, P. (1999). *Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens, entre duas lógicas*. Porto Alegre: Artmed.
- Rosado, A. e Colaço, C. (2002). *Avaliação das aprendizagens: fundamentos e aplicações no domínio das atividades físicas*. Lisboa: Omniserviços, Representações e Serviços, Lda.
- Ruas, P. (2001). *Um olhar reflexivo sobre a prática pedagógica/estágio*. Dissertação de mestrado, Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra, Coimbra, Portugal.

Sidentop, D. (1998). *Aprender a enseñar la Educación Física*. Barcelona: Inde.

Thorpe, R. (1990). *New directions in games teaching*. In N. Armstrong (Ed.), *New directions in P.E.: Vol. 1* (pp. 79-100). Champaign: Human Kinetics.

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