



UNIVERSIDADE DE COIMBRA
FACULDADE DE CIÊNCIAS DO DESPORTO E EDUCAÇÃO FÍSICA

Sérgio José dos Santos Guelho

**RELATÓRIO FINAL DE ESTÁGIO PEDAGÓGICO DESENVOLVIDO NA ESCOLA
BÁSICA Nº2 DA MEALHADA JUNTO DA TURMA DO 9ºC NO ANO LECTIVO DE
2013/2014**

COIMBRA
2014

SÉRGIO JOSÉ DOS SANTOS GUELHO
2009122855

**RELATÓRIO FINAL DE ESTÁGIO PEDAGÓGICO DESENVOLVIDO NA ESCOLA
BÁSICA Nº2 DA MEALHADA JUNTO DA TURMA DO 9ºC NO ANO LECTIVO DE
2013/2014**

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

Orientador: Professor Raúl Martins

COIMBRA
2014

Guelho, S. J. S. (2014). *Relatório de Estágio Pedagógico desenvolvido na Escola E. B. 2 e 3 da Mealhada – Ano Lectivo 2013/2014*. Relatório de Estágio Pedagógico, Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra, Coimbra, Portugal.

**À minha mãe, a minha referência,
por todo o apoio incondicional prestado,
ao longo da minha vida académica.**

AGRADECIMENTOS

Agradeço antes de mais ao professor e orientador de escola Miguel Faria, pelo apoio durante todo o processo de estágio, assim como por todos os ensinamentos partilhados. Agradeço igualmente aos demais professores do grupo de Educação Física da Escola Básica nº2 da Mealhada, pela colaboração prestada sempre que necessário.

Aproveito para deixar uma palavra de apreço especial para o professor Mário Rui, que contribuiu com a sua boa disposição para o clima positivo existente dentro do núcleo de estágio.

Agradeço também ao professor e orientador designado pela Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra, o professor Raúl Martins, pela partilha de informação realizada e por todos os conselhos transmitidos.

Quero agradecer à minha família, por todo o apoio, em especial à minha irmã Daniela, pelo contributo prestado durante a realização deste documento.

Por fim, quero agradecer à minha namorada por me ter sempre incentivado e motivado. Também sem ela nada disto teria sido possível.

RESUMO

A necessidade de elaboração do presente documento, relatório de estágio, surge no âmbito da unidade curricular de Estágio Pedagógico a realizar durante o 2º ano do Mestrado em Ensino da Educação Física aos Ensinos Básico e Secundário da Universidade de Coimbra, referente ao ano lectivo de 2013/2014. O estágio pedagógico marca o início de uma carreira no ensino da Educação Física, mas marca também o fim do ciclo de estudos que se iniciou à cerca de 18 anos atrás. Esta é a última etapa da preparação como aluno antes do início do desempenho da profissão de professor. O principal objectivo da apresentação e elaboração do relatório de estágio passa pela análise reflexiva de todas as actividades relevantes desenvolvidas durante o estágio pedagógico. Tendo sempre como base o contexto onde o estágio pedagógico foi desenvolvido, tentei que através de uma análise reflexiva de todo o processo fosse possível expor as principais dificuldades sentidas e a forma como foram superadas. Quanto às aprendizagens realizadas durante o processo de estágio, estas são também pormenorizadamente descritas neste documento, assim como todas as situações que contribuíram para o meu desenvolvimento tanto a nível profissional como a nível pessoal. Para além da reflexão de todo o processo, é também contemplada uma dimensão descritiva do processo de estágio, de modo a realizar uma breve mas adequada contextualização da minha acção. Na parte final do documento, foi também exposta a análise de um estudo sobre a Bronquite Asmática, tendo como principal objectivo, o de perceber quais as suas implicações em relação ao contexto aula.

Palavras-Chave: Estágio Pedagógico. Educação Física. Reflexão. Relatório Final de Estágio. Bronquite Asmática.

ABSTRACT

The need to create this document, internship report, follows from the context of the curriculum of Teacher Training. The internship is realized during the second year of the master's degree in Teaching of Physical Education in the lower secondary and secondary school, University of Coimbra, during the academic year 2013/2014. The internship marks the beginning of a teaching career of Physical Education and it also marks the end of my studies which began eighteen years ago. This is the last moment of preparation before the beginning of the performance as a teacher. The main goal of the presentation and preparing of the internship report is reflexive analyses of every relevant activities done during the internship. The context of where the internship was held served always as the basis from where the reflexive analyses would start, exposing the biggest difficulties and the strategies that I used to overcome them. The learnings acquired during the whole process of internship were described in detail in this document, as well as all of the situations that contributed to my professional and personal evolution. Besides all of the reflection made from the process it also covered other dimension, descriptive one of the internship process, so that is possible to perform a brief but adequate contextualization of whole my action. In the end of this document, there are exposed the analyses of the study in Asthmatic Bronchitis which has as the major objective to realize its implications for the teaching context.

Keywords: Internship. Physical Education. Reflection. Internship Final Report. Asthmatic Bronchitis

SUMÁRIO

Introdução.....	3
1. Contextualização da Prática Desenvolvida.....	4
1.1. Expectativas Iniciais.....	4
1.2. Fragilidades e Objectivos do Desempenho.....	6
1.3. Caracterização da Escola.....	7
1.4. Caracterização do grupo disciplinar de Educação Física.....	8
1.5. Caracterização e diagnóstico da Turma.....	9
2. Análise Reflexiva sobre a prática pedagógica.....	10
Aprendizagens desenvolvidas.....	10
2.1. Planeamento.....	10
2.2. Intervenção Pedagógica.....	17
2.3. Avaliação.....	22
2.4. Balanços das Unidades Didácticas.....	29
2.5. Observações das aulas.....	32
2.6. Componente Ético-Profissional.....	33
2.7. Inovação nas práticas pedagógicas.....	34
2.8. Justificação das opções tomadas.....	36
2.9. Compromisso com as aprendizagens dos alunos.....	39
3. Conclusões Referentes à formação Inicial.....	39
3.1. Dificuldades Sentidas e Necessidade de Formação.....	39
3.2. Questões Dilemáticas.....	41
4. Aprofundamento do Tema Problema.....	44
4.1. Bronquite Asmática: Quais as suas implicações no contexto de aula.....	44
Referências.....	58
Bibliográficas.....	58
Documentais.....	59
Normativas.....	60
ANEXOS.....	61

Sérgio José dos Santos Guelho, aluno nº 2009122855 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 10 de Março de 2009)

Introdução

Estando previsto no âmbito da unidade curricular de Estágio Pedagógico, a elaboração de um relatório final de estágio, torna-se então necessário a sua concepção.

O estágio pedagógico foi realizado na Escola Básica nº2 da Mealhada durante o ano lectivo 2013/2014 sob orientação do professor Miguel Faria e do professor orientador da Faculdade de Ciências do Desporto e Educação física da Universidade de Coimbra o Professor Raúl Martins.

O estágio pedagógico como já foi referido, era uma das unidades curriculares previstas no plano de estudos do Mestrado em Ensino da Educação Física aos Ensinos Básico e Secundário, no segundo ano deste mesmo mestrado.

O relatório de estágio será organizado em três capítulos, mais concretamente num primeiro em que será realizada uma contextualização da prática desenvolvida, um segundo capítulo em que serão relatadas, analisadas e reflectidas todas as aprendizagens realizadas, e um último capítulo onde será feita referência ao estudo realizado sobre um tema problema que afectou a minha intervenção pedagógica. Deverá relatar claramente todos os acontecimentos relevantes ocorridos durante todo o processo de estágio.

O objectivo principal da elaboração deste relatório de estágio será sempre o de realizar uma reflexão o mais acurada possível sobre todo o processo de estágio, procurando sempre novas pistas para poder melhorar as minhas intervenções futuras.

Devido ao carácter evolutivo que qualquer tipo de aprendizagem deve assumir, sob consequência de ser bem sucedida, vou optar por fazer referência a esse mesmo processo evolutivo, sempre na tentativa de perceber qual o caminho percorrido desde o ponto de partida até ao final, avaliando ao mesmo tempo a qualidade de todo o processo, acreditando sempre que o meu processo formativo ainda não terminou.

Todo o texto foi redigido de acordo com as normas do antigo Acordo Ortográfico (Decreto Lei 35.228/45).

1. Contextualização da Prática Desenvolvida

1.1. Expectativas Iniciais

A partir do momento em que iniciei a minha formação inicial em Ciências do Desporto defini como objectivo final ser professor de Educação Física. Desde então que todas as minhas expectativas se basearam no momento em que iria poder desempenhar essa função, marcando o início do estágio pedagógico o momento de início no desempenho das funções de professor de Educação Física. Como tal certas expectativas inerentes a todo este processo foram surgindo, sendo relevante analisar as mesmas antes de iniciar o processo de estágio.

O ano de estágio marca o primeiro momento de aplicação prática, dos conteúdos teóricos adquiridos ao longo de todo um processo de formação inicial orientado para este momento. Com as principais expectativas baseadas na intervenção pedagógica e em toda a função didáctica, resta verificar na prática se as mesmas se cumprirão ou não.

O estabelecimento de ensino escolhido para realizar o meu estágio pedagógico no ano lectivo 2013/2014 foi a escola básica da Mealhada, tendo sido a proximidade com a cidade de Coimbra e as experiências transmitidas por colegas que realizaram o seu estágio pedagógico no referido estabelecimento os factores determinantes no momento da escolha do local de estágio. A proximidade da escola e da localidade da Mealhada em relação à Vila do Luso foi também outro dos factores determinantes, devido à obrigatoriedade de realizar dois treinos semanais de técnica de arbitragem de futebol, no centro de estágios do Luso.

O meio envolvente da escola surge como uma novidade para mim, sendo que apenas conhecia a cidade da Mealhada como um ponto de passagem na ligação Coimbra- Porto. Tendo em conta o já referido as minhas expectativas iniciais foram directamente afectadas pelo contexto social e geográfico em que o meio escolar está envolvido.

Após ter concluído um ciclo de quatro anos de estudos esta foi também a primeira oportunidade de colocar os conhecimentos adquiridos em prática, sempre com o objectivo de desenvolver a minha capacidade de transmissão de conhecimento e de proporcionar novas aprendizagens a terceiros, neste caso em

jovens alunos do 3º Ciclo. Tive sempre a consciência de que teria de assumir o controlo das aulas por mim leccionadas, e das dificuldades que poderiam advir dessa mesma responsabilidade, contudo esperava conseguir lidar de forma positiva com os cada vez mais frequentes problemas relacionados com conflitos entre alunos e por vezes até com o docente. Tinha portanto que definir boas estratégias iniciais de controlo disciplinar da turma para que fosse possível todos os intervenientes do processo de ensino aprendizagem terem acesso a um processo de qualidade, e que contribuísse tanto para a formação dos alunos como para a minha. Segui também sempre na expectativa de ser capaz de transmitir aos alunos os conteúdos necessários e programados de modo a produzir aprendizagens relevantes e necessárias de forma natural e não forçada.

Depois de um percurso académico de quase 16 anos penso que a crítica deve ser encarada de forma natural. Durante todo o meu percurso académico, o sentido crítico dos meus professores influenciou directamente a minha aprendizagem, contando com os professores orientadores como responsáveis por desempenhar essa tarefa durante este ano de formação. Considero esse papel indispensável para que haja uma constante reciclagem profissional aliada a uma constante renovação de conhecimento e correcção de hábitos antigos que não seriam os mais correctos.

Parti na expectativa de transformar a interacção com os meus colegas de núcleo de estágio, mais concretamente em relação à sua capacidade de análise crítica e reflexiva, em informação relevante acerca de toda a minha intervenção pedagógica a realizar ao longo do ano lectivo. Para que tal acontecesse, era necessário que a interacção entre todos os elementos constituintes do núcleo de estágio fosse desenvolvida e estabelecida num clima harmonioso proporcionando um bom ambiente caracterizado pela ajuda e cooperação no processo de formação individual.

O quadro de professores da escola e mais concretamente do grupo de Educação Física era composto por professores muito experientes, com muitos anos de serviço escolar. Este factor fez com que no momento do início desta aventura, que é o estágio pedagógico, partisse na expectativa de poder contar sempre com a sua opinião, influenciando a mesma directa ou indirectamente a orientação da minha

actividade pedagógica, através da partilha de experiências relevantes sobre o contexto escolar no seu todo.

1.2. Fragilidades e Objectivos do Desempenho

Numa primeira fase do meu desempenho e da minha intervenção pedagógica o professor orientador serviu de ligação na relação com os alunos, facilitando o primeiro contacto e as primeiras intervenções. Uma das fragilidades que senti inicialmente surgiu devido à necessidade de perceber as características específicas da turma, tendo para isso focado em demasia a minha atenção e concentração na recolha de dados sobre a execução dos exercícios de forma analítica, descurando o todo da execução. Esta necessidade dificultou também a condução da aula, optando algumas vezes por focar a minha atenção no registo de execuções e não na correcção das execuções. Após detectar esta primeira fragilidade optei por alterar as grelhas de registo, transformando-as num instrumento mais fácil de utilizar, permitindo ao mesmo tempo reduzir o tempo utilizado na recolha de dados, ocorrendo também um aumento do número de feedback e da qualidade da observação. Esta necessidade surgiu devido à inexperiência no contexto escolar de qualquer professor estagiário, que lecciona as suas primeiras aulas, tendo essas mesmas aulas uma dificuldade acrescida devido à necessidade de recolha de informações iniciais e específicas sobre cada aluno, marcando assim o primeiro momento de avaliação.

Após ultrapassada a primeira fase de intervenção e desempenho pedagógico, caracterizada pelo processo de avaliação diagnóstica e recolha de dados com o intuito de conhecer melhor a turma, foi notória uma segunda fragilidade, que residia no facto de não ter definido estratégias de organização de aula, gerais e contínuas, o que me obrigou a inculcar esses mesmos hábitos nos alunos após as quatro primeiras semanas de aulas. Perdi algum tempo de aula durante as aulas leccionadas imediatamente a seguir, tendo contudo conseguido que a estrutura de aula se tornasse totalmente rotinada no contexto turma, tendo surgido mais tarde a necessidade de quebrar essas mesmas rotinas, quebrando a monótona organização que estava a acontecer ao longo das aulas.

Por fim a maior fragilidade que encontrei em relação ao meu desempenho relacionou-se com a ligação estabelecida com os alunos, pois embora esta tenha

sido positiva desde o contacto inicial com os mesmos, reflectiu-se nalguns casos em situações indesejadas, com alguns alunos a demonstrar dificuldades em perceber a fronteira entre o papel do professor e o papel de aluno. Apenas foi registado um caso mais relevante derivado deste assunto, tendo o mesmo sido tratado oportuna e assertivamente. Optei por adoptar uma estratégia que não passasse obrigatoriamente pelo corte radical dessa ligação, e que, em relação à maioria da turma se revelou positiva. Contudo decidi definir claramente qual o papel do professor e do aluno, enaltecendo negativamente qualquer situação que quebrasse de qualquer forma a barreira ténue existente na ligação professor-aluno.

1.3. Caracterização da Escola

Após escolha da escola na qual deveria realizar o estágio pedagógico foi iniciado esse mesmo processo, com uma primeira tarefa de caracterização da escola e do meio em que a escola está inserida. Esta tarefa enquadrada nas tarefas preparatórias é de elevada importância para que seja realizado um correcto planeamento das matérias, adequado sempre às características específicas do meio e da escola. A escola encontra-se inserida no actual Agrupamento de Escolas da Mealhada que foi criado em Julho de 2010. Sendo a escola básica nº2 da Mealhada um dos estabelecimentos que constituem o agrupamento de escolas, é importante referir que embora o nome do agrupamento seja referente à localidade da Mealhada, o agrupamento não se encontra sediado nesta escola, mas sim na Escola Secundária c/ 3ºCEB da Mealhada.

A escola encontra-se organizada em 4 blocos (A,B,C e D), sendo também constituída por um pavilhão polidesportivo e ainda um refeitório. No bloco B e C apenas existem salas de aula. Em relação ao bloco A, é constituído por 4 salas de aula, a secretaria, o PBX, os órgãos de gestão, a sala de professores, o gabinete médico, a sala de apoio educativo, a sala de informática, a sala dos directores de turma e um WC. Já o bloco D é constituído pelos espaços de: Biblioteca, Buffet/Bar, reprografia/papelaria, sala de convívio dos alunos e funcionários e um WC.

A escola Básica nº2 da Mealhada possui dois espaços distintos para a prática desportiva, mais concretamente para a leccionação das aulas de Educação Física. O espaço com maior utilização e mais polivalente é o pavilhão, sendo este pavilhão

usualmente dividido em 2 espaços diferentes, o espaço 1 que corresponde a 1/3 do pavilhão, e que normalmente é utilizado para leccionar as unidades didáticas de ginástica e de atletismo (salto em altura). O outro espaço em que normalmente é dividido o pavilhão é o espaço 2 da rotação de espaços que corresponde a 2/3 do pavilhão. Por fim o último espaço que é considerado na rotação de espaços é o espaço 3 que corresponde ao espaço exterior que é composto por 2 campos de cimento com as medidas de um campo de futsal/andebol, uma caixa de areia, um campo de mini golf e uma caixa de lançamentos. O pavilhão pode ser dividido num campo com as medidas oficiais de basquetebol, um campo com as medidas oficiais de futsal e de andebol e um campo com as medidas oficiais de voleibol. O pavilhão pode ainda ser dividido em dois campos com medidas oficiais de badminton. O espaço exterior mais concretamente os campos de andebol, podem ser utilizados para o andebol, futsal e também para a prática do basquetebol por existirem marcados dois campos de basquetebol por cada campo de andebol.

Enquadrando com as muitas alterações que se têm de fazer ao longo do ano lectivo para que seja possível leccionar adequadamente a disciplina de Educação Física, e para que os conteúdos a leccionar sejam o mais variados possíveis, com um tempo de prática distribuído de forma equitativa para todos, o espaço interior (Ginásio) pode ser dividido em três campos pequenos de voleibol (e um grande) e três campos pequenos de basquetebol. Os espaços exteriores podem também ser divididos em dois campos de andebol, quatro campos de basquetebol ou dois campos de futebol.

1.4. Caracterização do grupo disciplinar de Educação Física

O grupo disciplinar de Educação Física é composto por professores de Educação Física das três escolas do Agrupamento de Escolas da Mealhada, nomeadamente, Escola E.B 2,3 da Pampilhosa, Escola E.B nº2 da Mealhada e a Escola Secundária c/ 3ºCEB da Mealhada. A Coordenadora é a Dr.^a Leonor de Melo Gomes coordenando todos os professores de Educação Física constituintes destas instituições, incluindo também os quatro Professores Estagiários.

Assim, no total das três escolas o Grupo Disciplinar de Educação Física é constituído por onze professores.

Escola Secundária c/ 3ºCEB da Mealhada:

Professor Luís Lima, Professora Leonor Gomes, Professora Carla Borges e o Professor Bruno Domingos.

Escola E.B nº 2 da Mealhada:

Professora Elisa Alves, Professora Matilde Fonseca, Professor Miguel Faria, Professor José Neves, Professor Mário Rui e Professor Bruno Domingos. Quanto aos Professores Estagiários que constituíam o grupo disciplinar de Educação Física, era composto por quatro professores do sexo masculino sendo eles: Carlos Sousa, João Silva, Nuno Monteiro e Sérgio Guelho

Escola E.B 2,3 da Pampilhosa:

Professora Ana, Professor Joaquim Rocha e Professora Matilde Fonseca.

1.5. Caracterização e diagnóstico da Turma

A turma junto da qual realizei o meu processo de estágio foi uma turma do 9º ano de escolaridade, mais concretamente a turma C da Escola Básica nº2 da Mealhada. Optei por aplicar um questionário de modo a recolher informações que pudessem ser relevantes para a tarefa de caracterização da turma. Este método de recolha de informação tem sido utilizado nos anos anteriores pelo que optámos por manter o modelo de questionário de modo a facilitar o seu preenchimento por parte dos alunos. Após análise dos questionários e das informações disponíveis sobre os alunos, foi possível obter como resultado uma caracterização mais acurada da turma.

No início do ano lectivo a turma era composta por um total de vinte e três alunos, mas durante o primeiro período um dos alunos, transferiu-se de escola, ficando a turma com um total de vinte e dois alunos (sete raparigas e quinze rapazes) durante o resto do ano lectivo. A idade dos alunos variava entre os treze e quinze anos, embora todos os alunos estivessem pela primeira vez a frequentar o nono ano de escolaridade. Cinco dos vinte e dois alunos da turma já tinham ficado retidos no mesmo ano de escolaridade, pelo menos uma vez.

Na generalidade os alunos tinham uma opinião positiva sobre si próprios considerando-se Simpáticos, Alegres e Bem-dispostos. Quanto a questões

relacionadas com saúde, cinco alunos referiram ter dificuldades visuais, usando quatro deles óculos. É importante referir também que um dos alunos da turma sofria de bronquite asmática e rinite alérgica, condição esta que influenciou a sua prática ao longo de todo o ano lectivo.

Dada a importância da disciplina de Educação Física para a maioria dos alunos foi também importante perceber quais as modalidades desportivas de que gostam mais e das que gostam menos, assim como as modalidades em que têm mais dificuldades, durante as aulas de educação física. Foi também importante recolher dados sobre o nível final obtido no final do ano lectivo anterior, à disciplina de Educação Física. Em relação às modalidades que mais gostam e às que menos gostam, as que se destacam pela positiva são a orientação, basquetebol, escalada e voleibol, embora pela negativa as modalidades de ginástica de solo, aparelhos e acrobática, dança e atletismo foram as que os alunos referiram gostar menos. Os alunos consideraram também as modalidades de ginástica de solo, de aparelhos e de futebol como as modalidades em que sentem mais dificuldade, com a última maioritariamente referida por elementos do sexo feminino. É também importante referir que oito dos alunos da turma praticavam desporto federado fora da escola.

2. Análise Reflexiva sobre a prática pedagógica

Aprendizagens desenvolvidas

2.1. Planeamento

Como refere Bento (2003) para o professor de educação física o planeamento deve relacionar a direcção das exigências dos conteúdos programáticos com a “situação pedagógica concreta” ou seja, o planeamento deve consistir no resultado do trabalho de enquadramento a adaptação dos conteúdos do programa obrigatórios e presentes na base do ensino, com a situação de intervenção pedagógica concreta em que estes deverão ser aplicados.

Bento (2003) refere também que um adequado ajustamento e sistematização do plano anual, unidade didáctica e plano de aula, para um correcto planeamento e

preparação do ensino e da situação de ensino aprendizagem a ser realizada. Esta ideia tem como principal objectivo contrariar a concepção de aulas “isoladas”, em que não existe uma sistematização do processo de ensino e muito menos se tem em conta o estado de desenvolvimento dos alunos em relação às competências que possam já ter adquirido e desenvolvido.

2.1.1. Plano Anual

Embora seja um plano “sem pormenores da actuação ao longo do ano”, requer trabalhos preparatórios assim como reflexões a longo prazo. As principais tarefas durante a elaboração do plano anual são: trabalhos preparatórios necessários para a planificação (estudo do programa, análise de resultados do ano anterior e reuniões com os colegas), elaboração de objectivos anuais, distribuição de horas e matérias, marcação de datas e prazos importantes e os trabalhos finais.

Neste nível de preparação do ensino cabe ao professor definir claramente os objectivos a alcançar no final do ano lectivo, servindo os mesmos de elemento balizador e regulador da acção do professor, isto em “grosso modo”. Indicações sobre o nível dos alunos podem e devem ser referidas no nível de planeamento seguinte que é o da unidade didáctica, servindo a mesma para adaptar determinada matéria à situação de aplicação a que vai ser alvo.

Outro dos aspectos importantes, referido por Bento (2003) é a importância da revisão dos resultados do ano anterior, assim como a extracção de possíveis conclusões que esses mesmos dados possam fornecer.

Foi-nos então solicitada a elaboração do Plano Anual correspondente ao ano lectivo 2013/2014. Esta tarefa estava prevista no guia de estágio para o ano lectivo 2013/2014 como uma das tarefas de planeamento a cumprir. Considerado por diversos autores como “o planeamento dos resultados que se pretendem atingir”, surgiu então a necessidade de elaborar um plano anual, específico e aplicável no contexto de acção em que eu como professor estagiário estive inserido.

Este plano anual, caracterizou-se como sendo a primeira fase de planeamento e definição de objectivos a desenvolver ao longo do ano lectivo, assumindo uma “perspectiva global de acção” sendo a sua principal preocupação “situar e concretizar o programa de ensino no local e nas pessoas envolvidas”.

A expectativa inicial sobre a importância de uma correcta elaboração deste documento era então elevada. No momento da concepção deste documento perspectivava um maior aprofundamento de conhecimentos sobre questões programáticas assim como sobre a adequação das mesmas em relação a determinado contexto escolar.

O processo de elaboração do plano anual iniciou-se com uma completa caracterização da escola e do meio envolvente de modo a produzir as primeiras conclusões sobre estes dois factores que influenciam indirectamente o processo escolar.

De seguida e tentando sempre partir dum eixo de acção de maior abrangência para uma situação mais específica (de turma) tentei tornar exequíveis e aplicáveis no contexto turma, as orientações base dos conteúdos programáticos, sempre de modo a garantir que os quatro princípios fundamentais da participação dos alunos fossem cumpridos: “Garantia da actividade física; Promoção da autonomia; Valorização da criatividade; Orientação da sociabilidade e da cooperação efectiva entre alunos”. Todas as decisões tomadas em relação a um planeamento macro, ou seja, a longo prazo foram incluídas neste documento, estando sempre sujeitas a toda a subjectividade que as possa caracterizar.

Algumas das tarefas previstas no guia de estágio previam a possibilidade de existência de um produto comum para todos os elementos do núcleo de estágio, facto esse que foi consumado. Todas as informações e dados que pudessem ser comuns aos elementos de núcleo de estágio foram utilizados e elaborados em conjunto.

Os momentos de avaliação foram também descritos e definidos neste documento, servindo de guia orientador para o resto do ano lectivo. Foi produzido um documento intitulado de “relatório de avaliação inicial” que influenciou directamente o plano anual e todos os processos correspondentes à sua concepção.

No final e após aplicação prática deste documento é necessário retirar conclusões. Este documento, entre outros aspectos, resultou como seria expectável num documento orientador da minha acção, que me guiou todas as questões relacionadas com planeamento quer a nível meso quer micro. Serviu então de referência no momento da elaboração de unidades didácticas/temáticas e planos de aula. Todo o seu valor e potencialidades sobre aproveitadas ao máximo, sempre

com o objectivo de maximizar a aprendizagem dos alunos. Procurei também utilizar esta ferramenta de planeamento de modo a tornar a educação física escolar, no contexto da minha turma, o mais ecléctica possível, prevendo o número máximo de matérias possíveis a ser leccionadas de acordo com as características da escola e do meio em que seriam ensinadas.

2.1.2. Unidade Didáctica

Após ter sido elaborado o plano anual correspondente ao ano lectivo 2013/2014, tornou-se necessário realizar um novo método de planeamento, neste caso a um nível meso, que organizasse os conteúdos previstos no plano anual por unidades didácticas/temáticas.

Tinha como principais expectativas em relação à elaboração de uma unidade didáctica, preparar ao máximo a minha intervenção de modo a poder proporcionar aos alunos o maior tempo de empenhamento motor possível aliada à qualidade máxima possível.

Como Bento (2003), refere “os objectivos da unidade didáctica só podem ser alcançados gradualmente, requerendo por isso uma planificação bem inter-relacionada de todo o seu processo”, como tal surgiu a necessidade de elaborar uma planificação relacionada com o processo, sendo o objectivo da concepção das unidades didácticas sempre nesse intuito e partindo sempre desse mesmo pressuposto. Bento (2003) refere também que “preparar uma unidade didáctica não tem como objectivo subestimar o plano de aula mas sim aumentar a eficácia e qualidade de cada aula”.

A unidade didáctica deve à partida ter as características de um documento que preveja os objectivos gerais e específicos para determinada matéria assim como as estratégias a utilizar e os métodos/momentos de avaliação da matéria aplicada, de modo inter-relacionando estes três pontos fulcrais de planeamento da acção do professor.

Na unidade didáctica foi também definida a função principal de cada aula, através da extensão de conteúdos, progressões pedagógicas e estratégias de ensino, sempre com o intuito de orientar a posterior elaboração e concepção do plano de aula.

Por fim foi realizada uma reflexão final da unidade didáctica de modo a retirar conclusões sobre a aplicação da mesma, ou seja, da passagem do planeamento à realização da unidade didáctica elaborada.

A elaboração das unidades didácticas contribuiu sempre positivamente para o desenrolar de toda a intervenção pedagógica, como seria expectável. Na generalidade as opções/decisões tomadas e previstas nas unidades didácticas revelaram-se adequadas, contribuindo para uma correcta orientação da prática, orientando os alunos para objectivos específicos concretos e adequados. No entanto é preciso fazer referência a algumas decisões tomadas em relação a esta estratégia de planeamento.

A estrutura das unidades didácticas permaneceu inalterada ao longo do ano lectivo de modo a facilitar a concepção e elaboração das mesmas, focando toda a minha atenção no conteúdo e não na sua estrutura. A caracterização da modalidade/matéria a abordar em cada unidade didáctica revelou-se importante em relação ao meu desenvolvimento enquanto professor, contribuindo para a minha formação/informação sobre determinadas matérias que não dominava totalmente. Quanto aos objectivos definidos e previstos na unidade didáctica, dividi os mesmos em “objectivos gerais” e “objectivos específicos”, sendo que na construção dos segundos optei por utilizar um documento intitulado “protocolo de avaliação inicial”, definindo os objectivos por níveis de desempenho dos alunos. Estes níveis, embora correspondessem aos níveis previstos no Programa Nacional de Educação Física, tinham a característica de se dividirem em subníveis que não estão previstos no PNEF, dividindo por exemplo o nível introdutório previsto no PNEF em dois níveis (introdutório 1 e 2), de acordo com o grau de dificuldade dos conteúdos pertencentes a esse nível. Estas opções metodológicas resultam também de um momento de avaliação inicial realizado antes da elaboração de quase todas as unidades didácticas, realizado nas quatro primeiras semanas de aulas, permitindo não só produzir objectivos mais adequados ao contexto turma mas também estabelecer estratégias mais diversificadas dentro da turma. Os objectivos foram então definidos e variaram de acordo com os grupos de nível em que os alunos foram classificados, revelando-se sempre adequados e ao mesmo tempo desafiadores, contribuindo para um positivo contexto de aprendizagem e aquisição de competências.

Em relação às opções tomadas de acordo com a função didáctica, mais concretamente em relação à extensão de conteúdos, devo realçar o valor que a mesma teve no momento da elaboração do plano de aula, facilitando a concepção do plano enquadrando o mesmo sempre de acordo com a função didáctica que se pretendia em determinado momento.

Quanto às unidades didácticas, as mesmas foram elaboradas por matéria. Em relação à Ginástica e ao Atletismo, as mesmas foram elaboradas como o produto geral do conjunto de “submatérias” pertencentes à modalidade, isto é, na ginástica optei por englobar as três variantes previstas no PNEF (ginástica de aparelhos, acrobática e solo) numa só unidade didáctica.

2.1.3. Plano Aula

É notória a evolução registada desde o plano de aula elaborado para a primeira aula do ano lectivo em relação ao último plano de aula. Esta evolução no plano de aula decorreu de forma natural, resultando de um processo contínuo de reflexão após aplicação do plano proposto. É no entanto relevante referir as alterações que foram sendo implementadas ao longo do ano lectivo desde a aula número um até à aula número oitenta e sete. Após a primeira reunião de núcleo de estágio com o professor orientador da escola, foi-nos solicitado a elaboração e concepção de um modelo de plano de aula para ser utilizado por todos os elementos do núcleo de estágio, de modo a uniformizar a informação constituinte deste documento.

Foi então definido um modelo de plano de aula (ANEXO 6) a aplicar ao longo do ano lectivo por todos os elementos do núcleo de estágio. A estrutura do plano de aula (execução da unidade didáctica) era composta por:

- Cabeçalho no qual constavam: Ano/turma; Período; Data; Espaço de aula; Hora de aula; Duração da aula; Unidade didáctica a que o plano de aula pertence; Função didáctica principal da aula; N^o de aula; N^o de aula da Unidade didáctica; N^o de alunos previstos; N^o de alunos dispensados; Recursos Materiais; Conteúdos; Objectivos específicos; Estilo de ensino; Sumário.

Esta primeira parte do plano de aula servia então para contextualizar o plano de aula em relação a toda a função didáctica prevista na unidade didáctica leccionada.

- Três fases distintas da aula: Parte Inicial, Fundamental e Final;
- Descrição da tarefa;
- Organização da tarefa/ estilos e estratégias de ensino;
- Objectivos Comportamentais;
- Objectivos do professor;
- Observações.

Por fim e no final de todos os planos de aula encontrava-se descrita a fundamentação da aula (ANEXO 7), onde foram explicadas todas as decisões metodológicas utilizadas para elaborar o plano de aula. É relevante também realçar a qualidade desta tarefa de fundamentação, tendo contribuído para uma maior facilidade no que toca à interpretação do plano, sempre com o objectivo de ser facilmente perceptível para outras pessoas, prevendo também a possibilidade de ser aplicável por outras pessoas em contextos diferentes. O recurso a referências bibliográficas foi uma das estratégias utilizadas, de modo a melhorar a qualidade do planeamento.

Por fim, o plano de aula foi sempre sujeito a avaliação após ser aplicado na prática, constituindo essa mesma avaliação o balanço/reflexão (ANEXO 8 e 9) da aula. Após aplicação do plano de aula recorri sempre a ferramentas de análise crítica de modo a reflectir sobre o plano aplicado, verificando a sua correcção ou não em relação às necessidades do contexto em que era aplicado.

Como já referi, a qualidade do plano de aula foi evoluindo ao longo do tempo, muito fruto de um frequente processo de análise crítica de todos os planos de aula, que me permitiram perceber quais as alterações a realizar para melhorar a minha intervenção pedagógica, nomeadamente em relação ao seu planeamento.

Após aplicação dos primeiros planos de aula, apercebi-me da dificuldade na sua interpretação devido à presença de informação em demasia e mal estruturada. Optei então por organizar melhor todos os conteúdos pertencentes ao plano de aula de modo a facilitar a minha interpretação, facilitando obviamente a minha intervenção. Com uma melhor estruturação/organização dos conteúdos colocados no plano de aula e a abordar ao longo da aula, foi possível melhorar as minhas

intervenções através dum planeamento mais acurado, onde no final já era incluído algum feedback que se previa vir a ser aplicado ao longo da aula.

Optei sempre por utilizar representações gráficas sobre os exercícios previstos no plano de aula, de modo a facilitar a sua organização e transição. Os estilos de ensino utilizados foram maioritariamente os estilos de ensino por comando e por tarefa, tendo por vezes optado por aplicar estilos de ensino mais relacionados com determinadas tarefas como a ginástica, onde por vezes o ensino inclusivo e recíproco foi utilizado. A referência aos estilos de ensino a utilizar durante a aula permitiu-me perceber melhor qual o meu papel em relação a determinado exercício proposto no plano de aula, facilitando igualmente o desempenho das minhas funções ao longo da aula. Os alunos foram quase sempre organizados por grupos de nível, facilitando assim a organização dos exercícios e dos seus objectivos, sendo previsível que dentro o mesmo exercício existissem objectivos diferentes para os diferentes alunos/grupos. Este tipo de estratégia facilitou a organização do espaço de aula, utilizando a mesma organização para os diferentes alunos, ao mesmo tempo não descurando o nível de execução de cada aluno assim como o nível dos objectivos propostos a cada grupo de nível.

Outra das opções tomadas ficou-se pela aplicação, durante as primeiras aulas de cada matéria, da maioria dos recursos temporais em exercícios critério, optando durante a metade final da unidade didáctica por atribuir mais tempo ao “resultado final”, ou seja, usando o exemplo dos desportos colectivos correspondia à situação de jogo.

Optei também por colocar nas observações de aula uma alínea em que registava quais os alunos que não realizavam a parte prática da aula, assim como a tarefa que esses alunos teriam de desempenhar. Este espaço pertencente ao plano de aula foi também mais tarde utilizado para colocar informações sobre os grupos de trabalho em que a turma se iria organizar de modo a facilitar todo o processo de organização da aula.

2.2. Intervenção Pedagógica

Onofre (2000) cit. por Onofre (2003) refere que existe uma íntima relação entre as características do conhecimento do professor e qualidade da sua

intervenção. É também preciso ter em conta o conceito de professor competente e de professor eficaz assim como a íntima relação existente entre eles, principalmente em relação ao processo de formação inicial.

O professor, visto como transmissor de conteúdos e conhecimento, deve utilizar todas as ferramentas possíveis para melhorar a sua intervenção e adequar a mesma às características específicas da turma em que a sua intervenção irá decorrer.

2.2.1. Dimensão Instrução

Todas as aulas leccionadas ao longo do ano lectivo foram iniciadas através de um momento de instrução inicial de breve duração mas que tinha como principais objectivos contextualizar a aula com as aulas anteriormente leccionadas assim como a transmissão dos objectivos propostos para a aula. Esta transmissão de informação inicial foi realizada utilizando diversas estratégias tais como o questionamento sobre determinado conteúdo, ou através da utilização de acessórios gráficos representativos da organização espacial da aula. Uma boa instrução inicial funcionou sempre como um precursor de uma boa prática pedagógica reduzindo o tempo de organização inicial em relação às tarefas previstas para a aula mas também devido à informação essencial que era transmitida nesse mesmo período.

Quanto à instrução pré-exercício, esta teve sempre como principais objectivos a apresentação da tarefa a realizar, qual o local onde a mesma seria realizada, grupos, e o mais importante de todos os factores, a finalidade da tarefa. Devido à importância da inclusão dos alunos como agentes de ensino optei por reforçar a quantidade de informação transmitida antes do exercício ser realizado, facilitando assim mais tarde a demonstração do exercício pretendido por parte do aluno modelo escolhido. A demonstração dos exercícios foi então uma das estratégias utilizadas de modo a transmitir com maior clareza o que era pretendido com determinado exercício valorizando igualmente o papel dos alunos como agentes de ensino. Segundo Siedentop (1976) “Os alunos podem fazer um excelente trabalho como agentes de ensino. Oferecem frequentemente soberbas demonstrações que são bons modelos para os alunos porque o aluno-professor está mais perto a nível de idade e desenvolvimento dos alunos-aprendizes do que o professor. Um aluno-professor pode fornecer frequentemente *feedback* e co-relacionar-se a um nível pessoal que não é possível a um professor devido às diferenças de idade, língua e

perspectiva”. Esta estratégia utilizada (uso de modelos) revelou-se mais eficaz do que a simples transmissão verbal da informação, devido à redução do tempo perdido com a transmissão de informação durante a aula.

De modo a diminuir o tempo perdido durante a aula em explicações optei também por transmitir o máximo de informação possível antes do exercício ser realizado, recorrendo sempre que possível a linguagem clara e objectiva, incidindo a minha intervenção no objectivo do exercício assim como na identificação dos erros mais comuns a evitar por parte dos alunos. A utilização do *feedback* pedagógico quanto à sua forma foi maioritariamente de natureza visual e auditiva nos momentos de informação inicial e final dos exercícios, tendo por vezes assumido uma forma cinestésica durante a realização dos exercícios, procurando sempre facilitar a percepção dos exercício por parte dos alunos na primeira pessoa, procurando para isso utilizar e quebrar as barreiras físicas existentes.

Em relação à dimensão instrução, e mais concretamente quanto à direcção do *feedback* pedagógico este foi transmitido maioritariamente ao aluno ou grupo de alunos, pecando por vezes pela falta de um momento transmissão de *feedback* à classe. Por fim e quanto ao objectivo do *feedback*, este variou entre as características descritivas, prescritivas e avaliativas do mesmo, tendo predominado o tipo de *feedback* com objectivo descritivo e prescritivo, utilizando o segundo tipo para fornecer pistas ao aluno sobre a execução de determinado exercício.

Por fim devo referir ainda que no final de todas as aulas foi realizado um balanço de aula de modo a realizar uma breve revisão dos conteúdos abordados durante a aula e de modo a verificar se os objectivos pretendidos para a aula foram cumpridos e acima de tudo compreendidos por parte dos alunos. Recorri predominantemente ao questionamento como método de controlo das aprendizagens tentando sempre estabelecer uma ligação entre os conteúdos abordados em determinada aula com os conteúdos a abordar na aula seguinte.

2.2.2. Dimensão Gestão

Durante toda a minha intervenção pedagógica tentei reduzir ao máximo o tempo despendido em questões relacionadas com esta dimensão. De modo a que isso acontecesse, tentei sempre desde a primeira intervenção estruturar rotinas de

organização tentando gerir ao mesmo tempo da melhor maneira possível o ritmo de aula, dando a fluidez desejada à mesma. A clareza das minhas intervenções e a consistência das mesmas foi também uma constante, o que me permitiu gerir todas as situações que ocorreram durante a aula sem consumir muito tempo da mesma.

Quanto ao tempo despendido em situações de transição, optei por propor exercícios de fácil organização por parte dos alunos. Outra das estratégias relacionadas com a dimensão gestão, mais concretamente com as transições entre exercícios, relacionou-se com a diminuição do número de episódios de transição de tarefas, tendo para isso definido uma organização espacial que permitiu realizar diferentes exercícios utilizando a mesma organização.

Outra das estratégias utilizadas baseou-se na definição prévia de grupos de trabalho para a aula, tendo tomado essa decisão durante o momento do planeamento da aula. Esta estratégia facilitou a organização dos alunos aquando a realização de exercícios utilizando as denominadas “estações”, diminuindo assim o tempo de organização que os alunos normalmente iriam gastar para se agrupar.

2.2.3. Dimensão Clima/Disciplina

Desde a primeira aula que a turma revelou ser díspar no que respeita a questões comportamentais, sendo facilmente perceptível de verificar que existiam dois grupos distintos a nível do comportamento dos alunos, um melhor comportado que o outro. Contudo a minha liderança em relação ao processo aula nunca foi posta em causa, tendo tido por vezes de adoptar estratégias de resolução de problemas de disciplina.

Durante o segundo período ocorreram algumas situações que poderiam ter afectado o meu controlo da turma, com alguns alunos desinteressados e com problemas de disciplina, que não demonstraram interesse nenhum nas aulas. Nessa fase foi também perceptível o desinteresse de alguns alunos em relação à aula porque apenas exercitavam as tarefas propostas caso o professor estivesse a controlar. Pesa embora este acontecimento num período curto de tempo, o comportamento da turma, a nível geral, foi sempre positivo.

A minha intervenção foi sempre cuidada estabelecendo desde o primeiro momento de intervenção pedagógica regras claras de convivência dentro do espaço

de aula, para entre outros motivos garantir a segurança de todos os intervenientes na aula. Segundo Siedentop (1998), “os comportamentos apropriados são aqueles necessários para realizar os objectivos”, e como tal tentei sempre motivar os alunos para comportamentos apropriados de modo a cumprir os meus próprios objectivos enquanto professor.

2.2.4. Decisões de Ajustamento

Ao longo do ano lectivo e de toda a prática pedagógica foram tomadas algumas decisões de ajustamento de modo promover um melhor clima de aprendizagem no seio da turma, isto sem nunca fugir demasiado a tudo o que tinha sido anteriormente planeado. Sobretudo a nível do planeamento anual e das unidades didácticas, isto tudo devido à sua flexibilidade e incerteza de planeamento pois “o aumento da duração do plano é também proporcional à sua incerteza”.

As decisões de ajustamento foram sempre tomadas de acordo com as necessidades demonstradas pelos alunos, sendo eles os principais percussores para essa tomada de decisão de ajustamento. As principais decisões de ajustamento deveram-se à organização e distribuição temporal da matéria a leccionar, adaptando os recursos temporais ao máximo à turma de modo a promover novas e sustentadas aprendizagens. A Ginástica foi a matéria que sofreu mais decisões de ajustamento ao longo do ano lectivo, muito também devido à sua organização interdisciplinar, conjugando as diversas vertentes gímnicas numa única tarefa de planeamento. O número de aulas inicialmente previsto para esta matéria foi diferente do número de aulas leccionadas, tendo surgido ao longo da aplicação da unidade didáctica de ginástica, a necessidade de realizar esse mesmo ajustamento, com base no nível de execução demonstrado pelos alunos ao longo das aulas.

É possível definir decisão de ajustamento como a opção a tomar o momento em que o planeado não seja possível de ser aplicado na íntegra, ou seja, tudo o que não podemos controlar. Um dos factores que não foram possíveis de controlar ao longo do ano lectivo foram as questões meteorológicas, tendo contribuindo directamente para a tomada de diversas decisões de ajustamento de aula. Relembro-me de algumas vezes, em que fruto da rotação de espaços de aula, o espaço previsto para a realização de aula era o espaço exterior, mas devido à forte

chuvada que se fazia sentir tive de alterar o espaço de aula inicialmente previsto, e de seguida a matéria a aplicar, devido às características específicas do local onde posteriormente a aula teria que ser realizada.

É no entanto notória a evolução na tomada de decisões de ajustamento desde o início do ano lectivo até ao final de todo o processo de estágio, sendo possível afirmar que a bagagem adquirida ao longo deste processo, contribuiu para que estas situações fossem lidadas da melhor maneira possível, nunca descurando o compromisso com a actividade física escolar em qualquer momento, tentando sempre cumprir os objectivos propostos para a aula e para a unidade didáctica.

2.3. Avaliação

Lemos et al. (1998) definem quatro objectivos essenciais da avaliação:

- Aperfeiçoar as decisões relativas à aprendizagem de cada aluno;
- Informar o aluno e os pais sobre a progressão;
- Conceder os certificados necessários ao aluno e sociedade;
- Aperfeiçoar a qualidade do ensino em geral.

Devem servir estes mesmos objectivos para orientar o processo de avaliação a realizar ao longo do ano lectivo, ajudando na definição dos vários momentos de avaliação assim como métodos de recolha de dados e aplicação das diferentes modalidades de avaliação. Analisando os objectivos definidos por Lemos et al. (1998) é possível identificar a relação entre cada um deles com as diferentes modalidades de avaliação. O primeiro objectivo enquadra-se numa perspectiva mais diagnóstica da avaliação, pesa embora possam e devam ser tomadas decisões relativas à aprendizagem de cada aluno resultantes da avaliação realizada formativamente. O segundo e terceiros objectivos apontam para uma avaliação e momento de avaliação sumativa, resultante da necessidade de “certificar” e “informar”, sendo necessário “medir” as aprendizagens. O último objectivo tem características mais formativas não obstante de poder ser utilizado e cumprido após uma reflexão do processo de avaliação sumativa.

2.3.1. Avaliação Diagnóstica

“A avaliação diagnóstica tem como objectivo fundamental proceder a uma análise de conhecimentos e aptidões que o aluno deve possuir num dado momento para poder iniciar novas aprendizagens” (Ribeiro e Ribeiro, 1990), aproveitando esta mesma definição de avaliação diagnóstica é facilmente perceptível a importância que a mesma tem sobre questões relacionadas com o processo de aprendizagem, servindo a mesma para “diagnosticar” a situação e tomar as decisões necessárias para que o cumprimento dos objectivos não seja posto em causa.

A avaliação inicial foi realizada durante as primeiras quatro semanas de aulas do ano lectivo, mais concretamente entre 16 de Setembro e 11 de Outubro e o método de registo a utilizar na avaliação inicial consistiu no preenchimento de grelhas de registo elaboradas de acordo com os critérios de êxito e condições de realização de cada tarefa.

Esta avaliação de carácter diagnóstico, realizada no início do ano lectivo serviu para a:

- Definição de grupos de alunos, tendo como base o nível de desempenho registado no momento de avaliação diagnóstica, tendo em conta os protocolos de avaliação inicial existentes utilizados pela escola básica da Mealhada. A “criação de grupos com características e necessidades semelhantes, através do conhecimento dos alunos” segundo Colaço (2002) facilitando o trabalho ao longo do processo ensino-aprendizagem;
- Definição de objectivos, estratégias e metodologias para se iniciar o processo ensino-aprendizagem (Aranha, 2004), sendo este também um dos pressupostos do grupo de educação física da escola básica da Mealhada, até porque este momento inicial de avaliação tem como uma das suas principais vantagens os benefícios para a elaboração do plano anual de turma, permitindo ao professor definir desde início objectivos atingíveis, estratégias adequadas e metodologias apropriadas para desenvolver a sua acção.
- Rosado e Colaço (2002) dizem que:
 - Através da avaliação diagnóstica pode ver-se o que foi apreendido pelo aluno em anteriores situações de aprendizagem;
 - Através da avaliação diagnóstica podem agrupar-se os alunos de acordo com as suas características e resultados diagnósticos;

- A avaliação diagnóstica permite ter a base de comparação que no final do processo ensino-aprendizagem vai servir para verificar o (in)sucesso dos alunos;

Serve esta mesma referência para reforçar a necessidade de avaliar as situações de aprendizagem anteriores, permitindo ao professor, através da criação de grupos de alunos por níveis de desempenho, ter um elemento de comparação no final do processo ensino-aprendizagem. Esta é também ferramenta útil para a reflexão final de uma unidade didáctica, isto porque como já foi referido a avaliação diagnóstica assume um papel fundamental no momento de elaboração e definição de objectivos para o processo ensino-aprendizagem, devendo como tal ser o ponto de partida para o cumprimento desses mesmo objectivos e servir de elemento de reflexão final sobre o cumprimento ou não desses mesmos objectivos.

Por fim, de referir que a avaliação diagnóstica assumiu um carácter qualitativo e não quantitativo, não contando para a classificação final dos alunos, servindo sim como já foi referido para definir as metas finais propostas aos alunos. A classificação qualitativa deste tipo de avaliação foi cuidadosamente realizada tendo sempre como base quer as componentes críticas do que é avaliado mas também os critérios de êxito de determinada acção.

A avaliação Diagnóstica da turma foi realizada através da aplicação dos critérios de avaliação definidos pelo documento intitulado: "Protocolo de avaliação inicial" referente a cada unidade didáctica a leccionar ao longo do ano lectivo. Este documento foi também elaborado após análise dos Programas Nacionais de Educação Física, tendo sido adaptado à realidade/contexto escolar em que a avaliação diagnóstica da turma irá ser realizada. O processo de avaliação diagnóstica decorreu durante as primeiras quatro semanas de aulas, permitindo elaborar à posteriori um documento de avaliação inicial que serviu para orientar a escolha das matérias a leccionar e a definição de objectivos individualizados e relacionados com as especificidades da turma.

O método de registo da informação recolhida durante a avaliação diagnóstica será realizado através do preenchimento de grelhas de registo, que contêm os nomes dos 23 alunos a ser observados, assim como as determinantes técnicas e táticas principais, de cada matéria que irá ser observada.

Os alunos serão avaliados individualmente, através da qualidade das suas execuções dos gestos técnicos de cada matéria assim como das componentes tácticas das mesmas. O registo na grelha de avaliação será feito utilizando os seguintes quatro níveis qualitativos: Não Executa (NE), Executa com dificuldades (ED), Executa com alguma dificuldade (EA) e Executa (E).

2.3.2. Avaliação Formativa

Perrenoud (1978) refere que a avaliação formativa pode ser utilizada como instrumento privilegiado de regulação contínua da função didáctica e como tal todo o valor que lhe possa ser atribuído nível qualitativo e representativo das aprendizagens dos alunos deve ser utilizado e contemplado do processo de avaliação formativa.

O importante não é a medida dos conteúdos aprendidos, mas sim a aquisição de competências como refere Hudson e Bristow (2006), ou seja a avaliação formativa diferencia-se da sumativa no momento da classificação, da criação de uma medida. A avaliação formativa mais do que recolher dados sobre os resultados de determinada acção visa recolher informações sobre a aquisição de novas competências e definição de estratégias para melhorar este mesmo processo de aprendizagem.

Aranha (2004) refere que a avaliação formativa deve aplicar-se em todos os momentos, ou seja, em todas as aulas, e com base nestas referências e interpretações de avaliação formativa ficou definido no núcleo de estágio da escola básica Mealhada que cada professor estagiário deve elaborar os seus registos de avaliação formativa aula a aula, podendo em qualquer aula planear um momento de avaliação formativa pontual em que registará os conteúdos propostos para serem avaliados na aula. Esta mesma concepção vai de encontro ao que contempla o Decreto-Lei nº 6/2001, de 18 de Janeiro que define a avaliação formativa “de carácter contínuo e sistemático (...), tendo como uma das funções principais a regulação do processo ensino-aprendizagem”.

Rodrigues et al. (1993) referem também que a avaliação formativa ajuda o aluno a aprender e o professor a ensinar, devendo ser esta também uma das constantes orientadores para um “jovem estagiário” como é o caso. A avaliação

formativa mais de que ajudar na recolha de dados sobre o aluno, deve também ajudar o professor a produzir conclusões sobre as suas estratégias de ensino e o que alterar/modificar de modo a conseguir superar aula após aula as expectativas. A avaliação formativa jamais se deverá centrar no aluno, mas sim nos intervenientes principais do processo ensino-aprendizagem, neste caso o professor (estagiário) e o aluno.

A avaliação formativa dos alunos foi realizada através do registo qualitativo dos desempenhos dos alunos em todas as aulas realizadas, sendo por isso necessário recolher ao longo de todas as aulas dados sobre a evolução dos alunos e dos seus desempenhos. A componente cognitiva e sócio afectiva serão também alvo de registo. As grelhas de avaliação formativa apenas irão conter referência aos nomes dos alunos, número de aula e o registo será realizado através do preenchimento de um espaço onde a informação pontual sobre o desempenho do aluno deverá ser descrita.

O método de recolha de dados utilizado durante as aulas será uma grelha em que irão ser registadas as informações mais relevantes de cada aluno durante a aula. Os dados recolhidos serão depois tratados e colocados numa tabela que contemplará todas as informações recolhidas ao longo da unidade didáctica. Estes dados deverão servir para “optimizar as aprendizagens” e “ajustar a cada aluno a sua intervenção pedagógica e situação didáctica” como refere Gonçalves, F. et.al (2008).

As grelhas de avaliação formativa apenas irão conter referência aos nomes dos alunos, número de aula e o registo será realizado através do preenchimento de um espaço onde a informação pontual sobre o desempenho do aluno deverá ser descrita. Poderão ser utilizadas referências aos desempenhos dos alunos através da classificação final de aula com um “+”, “+/-” ou “-”.

O registo deverá ser feito todas as aulas de modo a garantir a natureza contínua deste processo avaliativo, tendo sempre como principal objectivo avaliar o processo de ensino aprendizagem através da sua natureza evolutiva.

2.3.3. Avaliação Sumativa

Torna-se difícil definir o que se considera que seja a avaliação sumativa, porque não existe nenhum “conceito universalmente aceite” para definir avaliação sumativa. Segundo Aranha (2004), “a avaliação sumativa permite comparar os resultados iniciais com os finais, permitindo assim fazer a súmula do que aconteceu ao longo do processo, verificando o grau de (in)sucesso do “produto”, como tal a avaliação sumativa será o tipo de avaliação a realizar no final de cada unidade didáctica e que deve resultar numa nota final a atribuir aos alunos no final de cada período. A avaliação sumativa deve consistir na junção dos dados recolhidos através do processo de avaliação formativa com dados recolhidos nas 3 últimas aulas de cada unidade didáctica, em que será feita uma avaliação sumativa formal, avaliando se os objectivos propostos inicialmente para determinada unidade didáctica foram cumpridos ou não. Ribeiro (1999) refere que a avaliação sumativa permite aperfeiçoar um futuro processo de ensino, e como tal a avaliação em vez de se centrar em constatar o insucesso escolar como refere Birzea (1984) deve ter como principal função preparar um processo de ensino futuro e através da junção de dados recolhidos durante o processo de avaliação formativa com dados recolhidos num determinado momento, produzir um resultado de modo a obter conclusões sobre o cumprimento ou não dos objectivos iniciais.

Como já foi referido o momento de recolha de dados para a avaliação sumativa foi sempre realizado formalmente durante as últimas três aulas de cada bloco/unidade didáctica, utilizando para isso grelhas de avaliação com os conteúdos que se pretendem observar. A esta recolha de dados foram também acrescentados os dados recolhidos ao longo da unidade didáctica, sendo a avaliação sumativa o resultado de todo o processo de avaliação realizado durante a unidade didáctica.

Foi também produzido um documento intitulado relatório de avaliação sumativa de cada unidade didáctica, com o objectivo de realizar numa reflexão sobre todo o processo de ensino-aprendizagem e justificar o porquê da classificação de determinados dados.

2.3.4. Critérios de Avaliação

Os critérios de avaliação serviram para uniformizar o processo de ensino dentro do mesmo ano escolar em que os alunos de diferentes turmas se encontrem, tendo sido para isso distribuídos os seguintes valores como critério de avaliação:

Competências e Conhecimentos 70%	Actividades Físicas 50%	- Aplicação de regras - Realização de gestos técnicos - Realização de princípios de jogo ou aspectos técnico tácticos
	Aptidão Física 10%	- Capacidades físicas, condicionais e coordenativas dentro da zona saudável da aptidão física – ZSAF
	Conhecimentos 10%	- Conhecimento e compreensão dos conteúdos programáticos utilizando adequada e correctamente a L. Portuguesa -
Participação e Empenho 15%	a) Realização das actividades propostas de forma autónoma b) Interesse nas e pelas tarefas/actividades propostas na procura do êxito pessoal e do grupo, respeitando os princípios da ética desportiva	
Atitudes e Comportamentos 15%	a) Responsabilidade (assiduidade, pontualidade e material) b) Comportamento (cumprimento das regras, respeito pelos outros (...), colaboração/cooperação com os outros)	

2.3.5. Auto-avaliação

A grelha de auto-avaliação utilizada foi a grelha definida pelo grupo de educação física que teve como objectivo a recolha de informações sobre a percepção individual dos alunos sobre o seu desempenho em determinadas matérias. Nessa mesma grelha de auto-avaliação foi também ser solicitado aos

alunos uma proposta de classificação que tiveram que atribuir a eles próprios. O aluno foi submetido ao preenchimento da grelha de auto-avaliação no final de cada período lectivo. No referido momento o aluno demonstrou ter maior disposição autocrítica para o desempenho nos diferentes domínios, assinalando com uma cruz o nível quantitativo que se adequava ao seu desempenho/comportamento ao longo do período/ano lectivo.

2.3.6. Avaliação dos alunos com atestado médico

Foi definido em reunião de grupo de educação física que os alunos abrangidos por este procedimento especial de avaliação, seriam todos os alunos que apresentem um atestado médico que impedisse a prática de qualquer actividade física relacionada com a aula de educação física com uma duração nunca inferior a 1 mês. Os critérios de avaliação para os alunos abrangidos por esta norma escolar e de grupo, foram de: competências (70%) e atitudes e comportamentos (10%) e na participação e empenho (20%). A recolha de dados sobre o nível do domínio cognitivo foi realizada através da aplicação de questionamento ao longo da aula, relatórios de aula, participação nas tarefas de organização da mesma e elaboração de trabalhos específicos da matéria que se encontra a ser leccionada.

O registo de ocorrências nos restantes 30% (Atitudes e comportamentos e participação e empenho) foi realizado através do processo de avaliação formativa, tendo sido recolhidos dados sobre o comportamento desses alunos aula a aula e a participação nas tarefas propostas pelo professor ao longo da aula, quer na sua organização quer na sua concepção.

2.4. Balanços das Unidades Didácticas

Todas as unidades didácticas leccionadas e aplicadas durante o ano lectivo 2013/2014, tiveram uma duração de cerca de três a quatro semanas. De referir que as primeiras aulas de cada unidade didáctica foram leccionadas durante o primeiro período do ano lectivo mais concretamente durante as primeiras 4 semanas de aulas em que todas as matérias a leccionar ao longo do ano lectivo foram avaliadas diagnosticamente. As restantes aulas foram reservadas para a transmissão de

conteúdos e avaliação formal dos mesmos durante as últimas duas/três aulas. Após aplicação da unidade didáctica surgiu a necessidade de reflectir sobre todos os procedimentos adoptados de modo a perceber quais as principais dificuldades sentidas, com o intuito de numa situação de ensino aprendizagem futura poder modificar a minha intervenção de modo a melhorar igualmente a minha qualidade de ensino e transmissão de conteúdos. Bento (2003) refere-se à análise e avaliação do ensino como um sendo um “incómodo necessário”, dizendo ainda que “a reflexão posterior à aula, o controlo e análise do processo de ensino e do rendimento dos alunos, constituem um domínio no qual se passa em revista a sua planificação e realização”, ou seja, através da reflexão posterior de aula, devemos verificar se os objectivos propostos para a aula foram cumpridos ou não. Houve uma notória evolução desde a primeira unidade didáctica para a última, embora a estrutura dos documentos se mantivesse inalterada.

Unidades didácticas do Jogos Desportivos Colectivos (Andebol, Voleibol e Basquetebol)

Avalio estas unidades didácticas positivamente, porque me permitiram adquirir mais alguns conhecimentos sobre essas modalidades, proporcionando-me também a experiência de leccionar jogos desportivos colectivos numa escola. Permitiu-me também adquirir algumas estratégias de intervenção que apenas seriam possíveis de aprender com a prática pedagógica, desde a primeira unidade didáctica até à última. As primeiras unidades didácticas marcaram também o primeiro contacto com a turma, servindo acima de tudo para estabelecer um primeiro momento na relação professor-aluno. Durante a maioria destas unidades didácticas foi notória a necessidade de reflectir sobre as estratégias de controlo do clima de aula a adoptar para evitar ao máximo que se registassem comportamentos de desvio e fora da tarefa, muitas vezes relacionados com este tipo de matéria. Embora sejam as matérias mais aceites por todos os alunos, e sobre as quais estes têm mais conhecimentos, o facto de ser necessária a realização de situações de jogo em que a autonomia dada aos alunos aumenta substancialmente, é um factor que deve ser controlado e regulado desde início.

Atletismo

Avalio esta unidade didáctica positiva e negativamente. Positivamente porque me permitiu adquirir mais alguns conhecimentos sobre a modalidade de Atletismo, e perceber que a mesma tem características específicas em relação às outras que não permite que o planeamento do seu ensino seja igual às demais. Negativamente porque tive que tomar várias decisões de ajustamento ao longo da unidade didáctica, tendo muitas delas sido causadas por erros de planeamento que revelaram alguma falta de experiência e capacidade de antecipação de situações adversas. No entanto é possível perceber qual o caminho a seguir no futuro, e em aplicações futuras desta unidade didáctica, considerando para isso a qualidade do processo de reflexão realizado ao longo deste ano lectivo de estágio pedagógico.

Ginástica

Avalio esta unidade didáctica positiva e negativamente. Positivamente porque me permitiu adquirir mais alguns conhecimentos sobre a modalidade de Ginástica, e também devido à qualidade da minha intervenção na primeira parte da unidade didáctica (ginástica de solo), momento em que consegui controlar melhor a turma e na qual a qualidade da minha intervenção foi elevada. Negativamente porque tive que tomar várias decisões de ajustamento ao longo da unidade didáctica, tendo muitas delas sido causadas por erros de planeamento influenciaram as restantes matérias e o tempo disponível para elas no resto do ano lectivo. A minha intervenção em relação à ginástica acrobática foi sempre de qualidade, mas houve muitas falhas no planeamento, mais concretamente nos momentos de avaliação, não definindo concretamente o momento de avaliação final o que fez com que os alunos não estivessem prontos a ser avaliados quando foram solicitados para tal. Contudo todas estas dificuldades sentidas permitiram-me também crescer como professor e definir novas estratégias de acção que no futuro irão facilitar a minha intervenção. Pude também ter contacto com uma matéria em relação à qual não estava à vontade, e tendo em conta esse factor penso que em suma a realização desta unidade didáctica é positiva.

Patinagem

Avalio esta unidade didáctica positivamente. Positivamente porque me permitiu adquirir mais alguns conhecimentos sobre a modalidade de Patinagem, uma modalidade que apenas pratiquei durante a minha licenciatura em Ciências do Desporto. Foi também positivo para a minha aprendizagem a experiência de leccionar uma matéria que não dominava totalmente, obrigando-me a estudar e realizar um trabalho maior de pesquisa, correndo sempre riscos que se revelaram vantajosos. Por vezes optei por me colocar fora da zona de conforto, literalmente “sem ter os pés assentes no chão”.

2.5. Observações das aulas

Presente no guia de estágio como uma das tarefas mínimas a desempenhar durante o processo de estágio, as observações das aulas foram então realizadas todas as semanas, superando na maioria das vezes o número mínimo previsto no guia de estágio. Foram observadas diversas aulas dos meus colegas de núcleo de estágio, perfazendo sempre um mínimo de uma aula observada por semana. Quanto às aulas do professor orientador, observei todas as aulas leccionadas por ele, tendo apenas produzido relatórios sobre as suas aulas uma vez por mês.

Foi definido dentro do núcleo de estágio da Escola Básica nº2 da Mealhada um modelo de folha de observação de aula (ANEXO 10) a preencher pelos professores estagiários no momento de observação das aulas quer dos seus colegas de núcleo de estágio quer do professor orientador de escola.

Após registo de todas as ocorrências relevantes para o contexto de aula deveria ser elaborado um relatório de observação de aula, descrevendo a intervenção pedagógica do professor, a sua qualidade e acima de tudo orientar transmitir ao colega observado pistas sobre quais as decisões e alterações que poderia tomar para melhorar a sua intervenção. Este processo de observação de aulas e análise reflexiva das mesmas, contribuiu activamente para a formação e evolução de todos os elementos do núcleo de estágio, assumindo-se como uma ferramenta de análise crítica de momentos da intervenção do professor.

2.6. Componente Ético-Profissional

O estágio pedagógico foi acima de tudo um momento de aprendizagem em que pude praticar todos os conteúdos que me foram transmitidos ao longo da Licenciatura e do primeiro ano do Mestrado em Ensino da Educação Física aos Ensinos Básico e Secundário. O meu objectivo foi sempre o de disfrutar ao máximo deste ano de estágio, mas ao mesmo tempo utilizar o mesmo para adquirir o máximo de conhecimento prático possível. Não nego que por vezes me deixei afectar pela actual conjuntura da educação portuguesa, que provavelmente irá dificultar o início da minha carreira no ensino, contudo o gosto que tenho por esta actividade profissional fez com que conseguisse sempre auto motivar-me e prosseguir o meu processo de estágio.

Desde a primeira aula até à última procurei aprender e alargar os meus conhecimentos sobre a tarefa de ensino da Educação Física no contexto escolar.

A relação positiva estabelecida entre todos os elementos do núcleo de estágio que integrei contribuiu para que, perseguindo todos o mesmo objectivo, conseguíssemos cumprir as etapas necessárias para o alcançar. Apesar de por vezes este equilíbrio e esta relação positiva por vezes ser afectada pela crítica, parte integrante e indissociável do processo de formação pessoal, foi possível utilizar o trabalho em grupo não só nas tarefas comuns de realização para todos os estagiários, mas também para nos ajudarmos mutuamente no processo de busca de conhecimento.

Uma das competências consideradas fundamentais para qualquer tipo de desenvolvimento e evolução pessoal é o sentido crítico e a capacidade reflexiva. Terminei o meu ano de estágio com a certeza de que ninguém foi mais crítico em relação às minhas intervenções do que eu próprio. Procurei sempre a perfeição de todo o desenrolar da intervenção pedagógica, tarefa por vezes impossível à partida.

Durante toda a minha vida, e durante todo o meu processo de formação pessoal tentei diferenciar-me pela adopção de uma postura e atitude correctas e adequadas, não fugindo o período de estágio à regra. A velha máxima de que “devemos tratar os outros como queremos ser tratados” foi sempre algo que me orientou ao longo da vida, revelando ter ainda mais valor durante um processo de transmissão de informação e de ensino-aprendizagem. Apercebi-me ao longo de processo de estágio, que os alunos, mais do que ninguém, percebem qual a postura

do professor em relação a determinada situação, adaptando-se eles próprios a ela. Como tal, quando o principal objectivo passa não só pela transmissão de conteúdos, mas também por servir de exemplo. No final de todo este processo chego à conclusão que o exemplo no contexto escolar passa pelo professor, realçando mais uma vez a importância da sua tarefa na formação não só de alunos mas também de pessoas.

A convivência entre o núcleo de estágio foi sempre positiva, muito fruto do espírito dinâmico de todos os elementos que o constituíram. Contudo é de realçar o pouco tempo disponível que alguns elementos tiveram para reunir e realizar um trabalho de grupo mais extensivo. Esta situação deveu-se inteiramente à sua situação profissional, factor perfeitamente compreensível e aceite dentro do núcleo de estágio. De realçar também a positividade da convivência entre os elementos do núcleo de estágio e os restantes professores pertencentes ao grupo de Educação Física da Escola Básica nº2 da Mealhada. Este factor permitiu uma mais fácil integração em todo o meio escolar, facilitando também a troca de experiências sempre úteis para o processo de aprendizagem de qualquer professor inexperiente que inicia a sua actividade.

Procurei sempre cumprir os prazos estipulados pelos professores orientadores, assumindo contudo toda a minha responsabilidade nos momentos positivos e negativos. Penso que acima de tudo demonstrei sempre uma grande capacidade de iniciativa, por vezes até demasiado elevada em relação ao contexto em que estava inserido.

2.7. Inovação nas práticas pedagógicas

É com orgulho que faço referência a uma das competências que eu considero ter sempre demonstrado ao longo do estágio pedagógico, a inovação nas práticas pedagógicas. Passado o primeiro período do ano lectivo, em que me foquei essencialmente por integrar no contexto escolar, e criar rotinas de aula de modo a facilitar a dimensão gestão da aula, optei por introduzir algumas estratégias e inovações pedagógicas específicas de modo a promover a aquisição de novas competências aos alunos e a mim próprio. As unidades didácticas em que estas inovações pedagógicas foram mais visíveis foram as unidades didácticas de

Ginástica e de Dança. Começando por abordar as estratégias de inovação pedagógica adoptadas durante a leccionação da unidade didáctica de ginástica, devo começar por contextualizar a situação da turma dizendo que, esta era uma turma de 9º ano, e como tal em fim de ciclo. Optei então por orientar toda a minha acção para a elaboração de uma sequência de elementos gímnicos de ginástica de solo, que serviria posteriormente como objecto avaliativo das aprendizagens dos alunos. Esta opção obrigou-me a dar mais autonomia aos alunos, incentivando os mesmos a recorrerem muitas vezes à criatividade característica de qualquer jovem dessa idade. Considero esta opção como uma inovação pedagógica, devido ao trabalho autónomo desenvolvido pelos alunos, e acima de tudo orientado para um objectivo, utilizando no fundo uma estratégia de acção orientada para o resultado final da unidade didáctica.

Quando à dança, e dado o facto de possuir alguns conhecimentos sobre a vertente de aeróbica, optei por centrar a minha intervenção em conteúdos relacionados com a aeróbica e variantes. Foram então leccionadas algumas aulas de dança, em que inicialmente foram adoptadas as habituais progressões e construções de frases motoras através da conjugação de movimentos, passando mais tarde para a exercitação de diferentes músicas de aeróbica. Esta foi assim a primeira oportunidade que a maioria dos alunos tiveram para experimentar a aeróbica, isto tudo em contexto de aula.

Por fim, e em relação à área de desenvolvimento da capacidade motora condicional de força, optei por durante uma fase do ano lectivo orientar os meus aquecimentos em relação a esse mesmo aspecto de desenvolvimento dos alunos. Após realização da primeira avaliação das capacidades físicas dos alunos, foi possível constatar que a capacidade demonstrada por parte dos alunos na realização de exercícios de força foi fraca, pelo que optei por planear as minhas intervenções seguintes tendo em conta a necessidade de desenvolvimento dessa capacidade motora condicional específica (força). Optei por realizar, após o processo de aquecimento, alguns exercícios de desenvolvimento de força, recorrendo para isso a exercícios da “velha guarda”. No entanto, e como inovação da prática pedagógica, optei por variar os exercícios aplicados quanto à sua natureza e quanto ao contexto da sua aplicação, optando por durante as aulas de Dança, reservar um período, de preferência numa fase inicial da aula, para exercitar

a componente de força. Utilizei para isso uma música com uma duração de cerca de cinco minutos, em que os alunos para além de desenvolver as suas competências em relação à dança deveriam também realizar exercícios de força ao ritmo da música. Esta opção foi extremamente positiva, aumento o tempo de empenhamento motor na maioria dos alunos, promovendo mais tarde adaptações importantes em relação ao desenvolvimento da componente de Força.

2.8. Justificação das opções tomadas

Segundo Crum (2002) a educação de professores não só requer que os futuros professores sejam formados com métodos que envolvam a resolução de problemas, mas também que os futuros professores desenvolvam a capacidade de colocar problemas, pois a EF precisa de professores educados como profissionais reflexivos. Devem ser então analisadas e reflectidas todas as opções tomadas ao longo do estágio pedagógico que marcou o culminar do meu processo de formação inicial e o início no desenvolvimento de uma futura carreira profissional.

Começando por fazer referência às opções tomadas relativamente a planeamento, de referir que o processo de planeamento seguiu uma ordem lógica, marcada por uma hierarquia com base na duração de cada tipo de planeamento. Concretamente a primeira tarefa de planeamento realizada foi a de elaborar um plano anual tendo para isso optado o núcleo de estágio pela distribuição de diferentes tarefas que facilitassem a elaboração acurada desse documento. Foi também neste documento em que ficaram definidas as matérias a abordar ao longo do ano lectivo. De referir também que este documento, e mais propriamente a sua elaboração foram baseados num outro documento intitulado “relatório de avaliação inicial”, que me permitiu ter uma maior percepção do nível da turma. Esta estratégia de elaboração do documento de plano anual após realização da avaliação inicial dos alunos tem como principal vantagem a adequada escolha de objectivos para os alunos, a partir de uma correcta classificação das execuções e níveis de desempenhos dos alunos.

Em relação ao processo de avaliação inicial, foi definido em reunião de núcleo de estágio que deveriam ser utilizados os vários documentos disponíveis intitulados de “protocolo de avaliação inicial”, para as diferentes matérias a ser avaliadas. Esta

opção serviu para facilitar a classificação dos desempenhos dos alunos por nível. Quanto aos níveis, embora tivessem sempre como base os níveis previstos no Programa Nacional de Educação Física, foram subdivididos em níveis intermédios, permitindo assim ao professor classificar de uma forma mais acurada e adequada os alunos num determinado nível/subnível.

Optei por centrar a minha avaliação inicial nas matérias nucleares, que pretendia acima de tudo leccionar ao longo do ano lectivo, tendo contudo optado por não realizar a avaliação inicial à matéria de ginástica acrobática, não só por falta de recursos temporais, mas também devido às características específicas da mesma.

Após a realização da avaliação inicial, tornou-se claro para mim quais as matérias em que os alunos sentiam mais dificuldades, optando por reservar mais recursos temporais (blocos mais longos) para essas matérias, fazendo referência a essas opções no documento de plano anual.

Devido às condições climatéricas adversas que foram registadas ao longo do ano lectivo, e conseqüentemente devido à perda de aulas, optei por elaborar sempre um plano alternativo durante o período de tempo em que o meu espaço de aula previsto na rotação de espaços fosse o espaço exterior. Esta opção foi tomada de modo a facilitar qualquer tipo de decisão de ajustamento a ser tomada ao longo do ano lectivo devido a situações deste género.

A escolha das matérias a leccionar num determinado período de tempo foi também realizada através da análise da rotação de espaços prevista para o ano lectivo. As matérias foram então distribuídas ao longo do ano lectivo, de acordo com o espaço em que a aula iria decorrer, por exemplo, caso a aula fosse leccionada no campo polivalente exterior da escola, matérias como ginástica e patinagem não poderiam ser leccionadas e programadas, sob consequência dos seus conteúdos não serem correctamente transmitidos aos alunos.

Ainda dentro do planeamento das matérias a leccionar, uma das opções tomadas foi a de conjugar o ensino de duas matérias semelhantes na mesma aula, sendo esta estratégia mais facilmente perceptível em relação ao ensino das diferentes vertentes da ginástica. Optei então por planear aulas de ginástica em que fossem exercitados os diferentes conteúdos de ginástica de solo, acrobática e de aparelhos, estando previstos para essas aulas diferentes objectivos adequados à vertente de ginástica exercitada. No momento de realizar os testes de avaliação da

aptidão física fiz questão de definir uma tarefa para os alunos que normalmente se iriam encontrar em espera. Optei então por planear aulas multimatéria de modo a rentabilizar ao máximo todos os recursos temporais inicialmente previstos para as aulas de Educação Física.

A opção de leccionar as matérias de Dança e Ténis foi tomada no momento de elaboração do plano anual. A dança como matéria nuclear, deveria pertencer ao grupo de matérias a abordar ao longo do ano lectivo. Quanto ao ténis, e como está previsto no PNEF que a haja uma abordagem no 9º ano de escolaridade, optei por programar e planear o seu ensino no final do ano lectivo (3º período).

A abordagem adoptada nas aulas foi sempre realizada transitando do simples para o complexo, iniciando a minha intervenção na maioria das vezes pela aplicação de exercícios critério, procurando no final de todas as aulas promover situações em que o resultado final pretendido para a matéria fosse de certo modo verificável. Ainda dentro da estruturação das aulas, todas elas foram divididas em três partes, reservando sempre a parte fundamental para a transmissão de novos conteúdos e exercitação dos mesmos. O compromisso com o objectivo de rentabilizar ao máximo todos os recursos temporais disponíveis para a prática dos alunos, levou por vezes a que fosse obrigado a retirar algum tempo à parte final da aula, tendo por vezes sido descurado o processo de retorno à calma em prol de um maior tempo de exercitação dos alunos, seguido de uma obrigatória reflexão e análise sobre o conteúdo da aula leccionada.

A opção de organizar na maioria das aulas os alunos por grupos de nível, deveu-se sobretudo à qualidade e quantidade de informação recolhida no momento de avaliação inicial. Esta opção foi tomada com o intuito de contribuir para o trabalho dos diferentes grupos por objectivos, adequados aos diferentes alunos, sem nunca contribuir para a estagnação de todo o processo de aprendizagem. Foi possível verificar que na turma existia um grupo composto por rapazes que tinham um nível bastante elevado em relação ao outro grupo composto por cerca de dois a três rapazes e por raparigas, daí a heterogeneidade da turma, que em nada facilitou o momento da definição de objectivos.

2.9. Compromisso com as aprendizagens dos alunos

Brito (1986), refere que “os comportamentos não são mais do que condutas inapropriadas ou desadequadas dos alunos face a tarefas pedagógicas concretas comandadas pelo professor”, fazendo assim referência à importância de todas as tarefas pedagógicas planeadas e realizadas pelo professor no contexto aula. Deve então prevalecer um compromisso ético em relação às aprendizagens a protagonizar nos alunos.

Embora tenha referido como uma opção tomada a de organizar os alunos por diferentes grupos de nível, que lhes permitissem cumprir objectivos o mais desafiadores possíveis, nunca descurei a necessidade de todos os alunos serem integrados na totalidade da aula, tendo para isso na maioria das vezes planeado exercícios que pudessem ter objectivos diferentes consoante o nível do aluno que os executava.

A palavra compromisso, assim como toda a responsabilidade que acarreta, foram sempre tidas em conta, tendo sempre a perfeita noção da responsabilidade directa sobre as aprendizagens dos vinte e dois alunos da turma.

De modo a poder cumprir o compromisso estabelecido em relação às aprendizagens dos alunos, tentei manter o meu processo de formação, agora enquanto professor, o mais activamente possível, utilizando métodos de pesquisa e estudo de matérias, de modo a poder corresponder às exigências da turma. Devido à constante preocupação em adequar a prática ao contexto, optei muitas vezes por reformular os objectivos inicialmente propostos, desafiando sempre os alunos a progredir e a participar em novos momentos de aprendizagem.

3. Conclusões Referentes à formação Inicial

3.1. Dificuldades Sentidas e Necessidade de Formação

Com o período de estágio terminado, e depois de todas as aprendizagens realizadas ao longo deste ano lectivo, permaneço com consciência de que o meu

processo de formação como professor não termina aqui, tendo a perfeita noção de que várias aprendizagens deverão ainda ser levadas a cabo na busca do objectivo final da formação de qualquer professor, que é a busca pela competência. Terminei o período de estágio pedagógico desgastado, mas com a noção de que cumpro com as minhas funções enquanto professor, tendo sido ao mesmo tempo leal com os objectivos iniciais de formação, com os quais me tinha comprometido. Como refere McBride (1989), “a formação deve ser encarada como um processo permanente, integrado no dia a dia dos professores e das escolas e não como uma função que intervém à margem dos projectos profissionais e organizacionais”, sendo então necessário numa fase final de reflexão identificar quais as dificuldades sentidas ao longo do processo de estágio e quais as estratégias futuras a adoptar para superar as mesmas.

As principais dificuldades sentidas ao longo do processo de estágio, surgiram da falta de experiência característica de qualquer aluno, que aplica pela primeira vez todos os conteúdos que adquiriu ao longo da formação inicial no contexto prático. A dificuldade inicial em perceber como utilizar os conhecimentos adquiridos numa fase inicial de estudante, em nada contribuem para um início mais simples do estágio pedagógico. Contudo apesar de qualquer professor estagiário considerar que inicia o processo de estágio com uma bagagem de conhecimentos elevada, não deve nunca cair no erro de pensar que o seu processo de formação está terminado, sob consequência de cair num processo de estagnação quanto à evolução das suas competências.

Sendo a “experiência condição base para a competência”, penso que as minhas futuras intervenções devem ser orientadas para este facto, definindo como principal objectivo a aquisição de novas competências que apenas a experiência do ensino da Educação Física poderá proporcionar. Em contraste com o ano de estágio pedagógico, para que seja possível a manutenção de um processo eficaz de aprendizagem, terei de manter um espírito de abertura elevado, devendo recorrer a processos de autocritica que me permitam reflectir sobre o trabalho realizado e retirar conclusões sobre o mesmo.

Outra das dificuldades sentidas e que deverá ser ultrapassada no futuro, prende-se com a capacidade de adaptação inicial à turma. Num período inicial do ano lectivo, senti algumas dificuldades em me adaptar às características específicas

da turma, demorando mais tempo para perceber qual o clima ideal de aprendizagem em que a aula deveria decorrer. Penso que apenas com a experiência acumulada do ensino a diferentes alunos, com diferentes personalidades, poderá facilitar a melhoria da capacidade do professor em relação à percepção das necessidades específicas dos alunos.

3.2. Questões Dilemáticas

Durante o ano lectivo, deparei-me por diversas vezes com questões que necessitavam de uma resposta adequado ao momento, mas às quais nunca seria possível responder nem esclarecer-me a mim próprio sobre qual a opção correcta a tomar. Tentei abordar estas questões da melhor forma possível, sempre com o intuito de que estas influenciassem o mínimo possível a normal intervenção pedagógica. A primeira questão dilemática com a qual me deparei relacionou-se com uma opção a nível de planeamento, que é natural na escola, de realizar a avaliação inicial dos alunos durante as primeiras quatro semanas de aulas. Esta questão levanta problemas relacionados com a preparação das aulas em que os alunos serão avaliados, assim como a contextualização das mesmas dentro da função didáctica. Mais flagrante ainda é a falta de importância atribuída às competências adquiridas pelo denominado processo de “*transfer*”, que pode ocorrer entre diferentes matérias ao longo do ano lectivo, influenciando assim os níveis de desempenho iniciais demonstrados pelos alunos. Contudo, e apesar de alguns negativismos que possamos atribuir a esta questão, penso que a possibilidade de realizar todo o processo de planeamento com base numa informação inicial mais fidedigna, apenas contribui para a adequação dos conteúdos seleccionados e planeados.

Outra das questões dilemáticas que me foi colocada ao longo do ano lectivo prendeu-se com a necessidade de cumprimento dos Programas Nacionais de Educação Física. O facto da turma na qual realizei o meu estágio ser uma turma de 9º ano, e como tal se encontrar em fim de ciclo, fez com que fosse dada mais relevância a questões relacionadas com o cumprimento dos níveis previstos nos programas. Esta situação fez com que durante o planeamento dos objectivos fossem levantadas algumas questões sem resposta aparente possível. Uma dessas

questões teve a ver com as estratégias a adoptar em relação aos alunos que se encontravam num nível consideravelmente mais baixo em relação ao previsto pelo programa. Se o objectivo fundamental da prática é o da constante evolução dos alunos através de um adequado processo de ensino-aprendizagem, este mesmo princípio de adequação deve sempre ser mantido, facto que se revelou por vezes difícil de seguir devido à necessidade de cumprimento de níveis específicos no final do ciclo por parte da generalidade dos alunos.

Por fim, e assumindo aqui como sendo de todas as questões dilemáticas a questão de cariz mais pessoal, revelo que sempre que me foi colocada a questão de qual deveria ser o momento, em que a autonomia dada aos alunos deveria aumentar ou diminuir, senti algumas dificuldades. A questão da autonomia atribuída aos alunos revelou-se ao longo do ano lectivo positiva e negativa no contexto de aula, variando os seus efeitos consoante a gestão da atribuição da mesma aos alunos. Embora tenha sido perceptível que certas matérias deveriam prever a possibilidade de conceder maior autonomia aos alunos em relação à execução das tarefas propostas para a aula, outras deveriam prever o contrário, sempre tendo em conta o risco de uma errada percepção desse mesmo momento. Outra das situações que se levantou foi a da possibilidade dentro da mesma matéria e dentro até da mesma tarefa de atribuir diferentes níveis de autonomia a diferentes alunos. Embora esta questão parta dum pressuposto de definição de estratégias do professor, deve a sua decisão ser tomada com extremo cuidado, tendo em conta o risco de influência negativa sobre a situação de aprendizagem.

3.3. Impacto do estágio na realidade e contexto escolar

O processo de estágio pedagógico tem um elevado impacto sobre a realidade do professor estagiário, marcando o momento da sua primeira intervenção pedagógica em contexto escola. Contudo não é apenas o estagiário que sente este impacto em relação ao seu processo de formação, sendo verificável também o impacto que o estágio pedagógico desenvolvido tem em relação à realidade e contexto escolar. O perfil do estagiário por norma caracteriza-se por um maior dinamismo em relação aos restantes professores, muito também, devido à fase da vida em que o estagiário se encontra. Esta capacidade de dinamismo tem um

impacto com alguma relevância na instituição em que é realizado o estágio pedagógico. O professor estagiário, derivado do facto de ter realizado o seu processo de formação mais recentemente, encontrasse mais actualizado no que toca a abordagens e metodologias específicas do ensino, podendo o mesmo servir de ponte de ligação entre a entidade formadora e o contexto de ensino, em que a maioria dos professores estão inseridos. É muitas vezes perceptível, a influência, por vezes indirecta, que a acção dos estagiários tem em relação ao processo de actualização dos restantes professores da escola.

Fazendo novamente referência ao dinamismo característico de qualquer estagiário, todo o seu valor é mais facilmente perceptível no momento de organização de eventos para a comunidade escolar no geral. A vasta bagagem de novos conhecimentos que o estagiário traz da processo de formação inicial, serve de ferramenta para que a inovação chegue às escolas, permitindo aos alunos realizar tarefas jamais esperadas, contribuindo assim activamente junto da comunidade escolar e em relação ao meio que a rodeia.

3.4. Experiência Profissional e Pessoal

Como Piéron (1996) refere “o estágio de ensino no meio escolar é o verdadeiro momento de confrontação, entre a formação teórica e o mundo real de ensino, a fase mais importante e mais significativa da formação profissional”. Através de um processo de constante reflexão sobre as decisões e opções tomadas foi-me possível adquirir experiência profissional e pessoal ao longo deste ano lectivo, através da aplicação da minha formação teórica no contexto escolar. Não apenas a reflexão contribuiu para que conseguisse adquirir novas experiências profissionais e pessoais relacionadas com o ensino da Educação Física, servindo igualmente o processo de observação de aulas, quer dos meus colegas estagiários quer do professor orientador, como método de análise de situações de intervenção pedagógica específicas e práticas, possibilitando-me assim planear estratégias de acção com base nas acções desenvolvidas por outros.

Desde o início do processo de estágio que foram realizadas reuniões de núcleo de estágio todas as quartas feiras da semana, momento em que o processo de reflexão sobre as aulas, opções tomadas ou a tomar etc., era realizado em

conjunto, participando nele todos os elementos do núcleo de estágio em conjunto com o orientador da escola. Estas reuniões, e mais que tudo processos de análise e reflexão, serviram como uma importante ferramenta para a evolução das intervenções pedagógicas seguintes.

O professor como mero transmissor de conteúdos encontra-se actualmente fora de contexto, sendo possível verificar que o trabalho desenvolvido pelo professor é bem mais complexo que isso. Este tem de definir claramente estratégias de acção quer a nível da transmissão de conhecimentos, quer a nível da gestão emocional e por vezes até social dos alunos que tem a seu cargo. Muitas vezes consideradas não tão relevantes, as questões sociais relacionadas com os alunos influenciam directamente a sua aprendizagem, pelo que aprendi a lidar melhor com essas situações específicas.

Sinto-me actualmente capaz de descrever quer na teoria quer na prática o papel do professor na escola. Esta experiência adquirida não me influenciou apenas a nível profissional, mas também a nível pessoal. Considero-me neste momento uma pessoa diferente, mais sensibilizada para questões relacionadas com a realidade e contexto escolar, mas também mais sensibilizado para questões sociais, inerentes ao meio em que nos encontramos, que jamais imaginaria existirem antes de ser integrado no contexto escolar. Modifiquei também a minha opinião e “maneira de ver” a escola, considerando que a mesma mais do que um percurso da aprendizagem e da formação académica dos alunos, tem o papel de formar indivíduos integrados na sociedade, através de direitos e deveres de que todos as crianças dispõem.

4. Aprofundamento do Tema Problema

4.1. Bronquite Asmática: Quais as suas implicações no contexto de aula

Pertinência do Tema Problema

Optei por realizar uma abordagem ao tema da bronquite asmática, por ter detectado, após aplicação dos questionários de diagnóstico inicial da turma, que um aluno da turma sofria dessa doença, associada também a rinite alérgica. Após

detectar esta situação senti alguma preocupação em relação à adequação das estratégias de ensino ao aluno. Optei então por realizar um estudo intensivo sobre a doença, recorrendo para isso a toda a informação disponível de modo a perceber quais as implicações que a doença teria em relação à prática normal de actividade física do aluno.

O objectivo deste estudo passa pela obtenção de informação sobre a doença de modo a perceber todas as características da mesma, permitindo-me posteriormente adaptar a minha intervenção pedagógica em relação a este caso, utilizando para isso um enquadramento teórico de qualidade, baseado em estudos realizados por especialistas da área. Confesso que parto à descoberta de uma temática em relação à qual não estou à vontade, confessando nunca ter tido ninguém considerado “próximo” que sofresse dessa doença. Contudo, e por se tratar uma doença com uma abrangência cada vez maior e em idades cada vez mais baixas, penso que é relevante o seu estudo, quer num contexto social quer num contexto escolar e de prática pedagógica.

A pertinência deste tema é também impossível de ser dissociada das características específicas de uma aula de Educação Física, por se tratar de uma aula em que as capacidades físicas sejam mais solicitadas do que as restantes aulas, podendo as mesmas contribuir como processo desencadeador de manifestações da condição de que o aluno sofre. Devido à possibilidade relatada anteriormente optarei por produzir um documento intitulado de “protocolo de acção no caso de ocorrência de crise de asma”, prestando dessa maneira o meu contributo para toda a comunidade escolar através da criação de um documento a utilizar em situações de crise, muitas vezes agravadas pelo desconhecimento por parte das pessoas responsáveis, sobre os procedimentos a adoptar nesses casos.

Visão geral sobre a Asma

Segundo William (2012) a asma é uma patologia clínica caracterizada por uma obstrução episódica reversível das vias respiratórias, aumento da reactividade brônquica, e inflamação das vias aéreas. A asma resulta também de complexas interações entre células inflamatórias e os seus mediadores, epitélio das vias aéreas e do músculo liso e do sistema nervoso. Em indivíduos geneticamente

susceptíveis, essas interações podem levar o paciente com asma aos sintomas de falta de ar, pieira, tosse e aperto no peito.

As causas da asma podem ser divididas em etiologias alérgica e não alérgica. Os Aeroalergenos podem incluir pólen sazonal, esporos de mofo, ácaros, alérgenos de animais e alimentos (especialmente em crianças). O glutamato monossódico não parece ser um alérgeno.

A causa da asma não alérgica pode incluir fumo, odores, o ar frio e do tempo, produtos químicos, medicamentos (por exemplo, aspirina e outros medicamentos anti-inflamatórios não-esteróides, beta-bloqueadores), exercício, alterações hormonais (por exemplo, a gravidez, o ciclo menstrual) e aditivos alimentares bissulfito.

As diferenças genéticas podem alterar a susceptibilidade à asma, bem como a capacidade de resposta a medicamentos para asma. Existe variação genética significativa entre e dentro de grupos raciais e étnicos, mas a questão é confundida por coexistem diferenças económicas, culturais e ambientais importantes, incluindo a geografia (local de nascimento).

Os sintomas de asma vêm e vão, podendo durar desde alguns momentos até dias. Segundo Nieman (1999), as crises asmáticas podem ser leves ou severas e, algumas vezes, fatais. A asma é um importante problema de saúde pública, afectando mais de cem milhões de pessoas no mundo.

Factores de risco de asma

Segundo William (2012) os factores de risco para asma incluem uma história familiar de doença alérgica, a presença do alérgeno-específica imunoglobulina E (IgE), as doenças respiratórias virais, exposição a aeroalergenos, fumo de cigarro, obesidade e nível socioeconómico mais baixo.

Um estudo recente realizado por Zhang et al (2010) sugere que as crianças que são geneticamente predispostos a asma podem ter um risco ainda maior se eles estão com excesso de peso para além da infância.

Outros estudos descobriram que as crianças que viviam em fazendas tiveram uma menor prevalência de asma e atopia e foram expostos a uma maior variedade de microorganismos ambientais do que as crianças do grupo de referência. A

diversidade de exposição microbiana foi inversamente relacionada com o risco de asma.

Asma associada à alergia

A exposição ambiental em indivíduos sensibilizados é então um forte indutor de inflamação das vias respiratórias, o que é uma descoberta comum no pulmão de um asmático. Embora a indução da inflamação possa ocorrer através de diferentes vias, todos os efeitos resultantes levam ao aumento da reactividade brônquica.

A relevância da alergia no paciente com asma tem sido estabelecida. Um dos exemplos consiste na exposição aos ácaros do pó no primeiro ano de vida, estando a mesma associada com o desenvolvimento posterior da asma e, possivelmente, a atopia. Embora a maioria das pessoas com asma tenham sintomas induzidos por aeroalergenos, alguns indivíduos manifestam sintomas através de desencadeadores de origem não alérgica.

Segundo William (2012) evitar a exposição a factores potenciadores de alergia e outros esforços de controlo ambiental são viáveis e eficazes. Os sintomas, resultados dos testes de função pulmonar e hiper-reatividade das vias aéreas (AHR) melhoraram ao evitar os factores alérgicos ambientais. Removendo apenas um dos muitos alérgenos pode resultar numa melhoria clínica. No entanto, os pacientes muitas vezes não são compatíveis com essas medidas.

Os factores genéticos podem controlar predisposições individuais para a asma assim como a genética também pode ser associada à resposta aos medicamentos. No entanto, não é só a genética que pode ser responsável pelo aumento significativo da prevalência da asma, isto porque os factores genéticos podem levar várias gerações para se desenvolver, e asma e atopia não surgem sempre como uma herança de família.

Epidemiologia da asma

Pesquisadores da *Global Initiative for Asthma (GINA)* observaram que, em relação à asma, em geral, tem havido aumentos na prevalência, morbidade,

mortalidade e carga económica ao longo dos últimos quarenta anos, especialmente em crianças. A asma afecta mais de trezentos milhões de pessoas em todo o mundo, e alguns relatos sugerem que a prevalência da asma está aumentando em cinquenta por cento a cada década.

Em todo o mundo, cerca de cento e oitenta mil mortes por ano são atribuídas à asma sendo que a maioria das mortes ocorrem em pessoas mais velhas do que a idade de quarenta e cinco anos.

O aumento da morbidade e mortalidade associado à asma é multifactorial isto porque a morbidade pode ser aumentada devido à exposição aos alérgenos domiciliários, menor exposição a infecções virais no início da vida, maior exposição à poluição ambiental, subutilização de medicamentos anti-inflamatórios e acesso limitado à educação ou sobre cuidados de saúde.

É também verificável a maior susceptibilidade que os rapazes têm de desenvolver asma do que as raparigas. Segundo William (2012) em crianças menores de catorze anos, a prevalência de asma é duas vezes maior em meninos do que em meninas. Esta diferença diminui com a idade sendo que mulheres com quarenta anos têm uma maior prevalência de asma do que os homens da mesma idade.

Quanto à idade mais susceptível para ocorrer o início da manifestação da doença, estudos demonstram que crianças menores de seis anos costumam apresentar-se como a faixa etária mais susceptível ao início da manifestação da doença. Contudo o início da doença pode ocorrer em pessoas de qualquer idade, embora seja considerada uma das doenças crónicas mais comuns na infância devido à sua precoce manifestação.

Caracterização do Aluno

Após aplicação do questionário de informação inicial houve um aluno que referiu sofrer de uma doença que impossibilita a normal participação no contexto de aula, tendo o aluno descrito a sua condição como “Bronquite Asmática e Rinite Alérgica”. O aluno em questão tem catorze anos e foi alvo de estudo ao longo do segundo e terceiro período do ano lectivo, mais concretamente em relação à sua reacção e desempenho ao longo das aulas.

Após selecção do tema optei por aplicar um questionário individual ao aluno com o objectivo de recolher mais informação sobre a sua doença para poder contextualizar a mesma o mais adequadamente possível. O aluno, entre outros dados mais pessoais que não vou transmitir, referiu que tem familiares que sofrem da mesma condição, nomeadamente a mãe, tendo referido que os médicos realizaram o diagnóstico da doença sem nunca deixar de associar a mesma a factores hereditários de prevalência. Segundo William (2012), pais com historial de alergias devem ser avisados que medidas de controlo do ambiente em que os seus filhos vivem contribuem directamente para o controlo da susceptibilidade da doença. Embora não comprovadas, estas medidas são relativamente simples de ser implementadas, podendo numa primeira fase de prevenção contribuir para a diminuição da susceptibilidade da doença. Medidas como: remoção de carpetes e alcatifas de casa, diminuição da exposição das crianças ao fumo passivo, melhorar a ventilação de gás entre outras podem revelar-se importantes na prevenção do aparecimento de sintomas associados à Bronquite Asmática.

A maior preocupação que surgiu em relação ao aluno deveu-se ao elevado número de aulas em que não realizou a componente prática da aula devido à sua condição. Ao longo do ano lectivo foram contabilizadas quatro faltas e cinco dispensas da componente prática da aula associadas à doença. As características do pavilhão em que as aulas decorreram, em nada contribuíram para que este número de ausências fosse reduzido, devido à elevada quantidade de pó existente no pavilhão. Em relação às aulas realizadas no espaço exterior, de referir que após o início da Primavera, o aluno revelou sentir mais dificuldades em respirar, muito fruto de factores alérgicos associados a esta fase do ano, e que influenciaram directamente a sua participação na aula. Segundo William (2012) a asma entre as crianças e adolescentes com idades entre 5-17 anos, é responsável por uma perda de 10 milhões de dias de escola por ano, o que faz da Bronquite asmática uma das doenças responsável pela perda de horas de prática por parte dos alunos de todo o Mundo.

Quanto à medicação tomada, o aluno referiu ter que recorrer à utilização de um inalador beta -2 agonista cerca de quinze minutos antes da aula de modo a poder realizar a prática normal durante toda a aula. De qualquer forma é de salientar o empenho do aluno na procura de nunca deixar de realizar qualquer tipo de

exercício, tendo mesmo sido registada uma evolução da sua condição física nomeadamente na componente de resistência, tendo conseguido aumentar o número de percursos realizados no teste do “vaivém”, da bateria de testes *Fitnessgram*, do primeiro para o terceiro período do ano lectivo. Apesar de se encontrar dentro da denominada “Zona Saudável” da Bateria de Testes *Fitnessgram*, o aluno demonstrou sempre algumas dificuldades em realizar os testes relacionados com a componente de força e flexibilidade, tendo na segunda maus registos de execução.

Foi também notória a diferença de resistência cardiovascular em relação aos restantes rapazes da turma, muito fruto da falta de prática de actividade física em comparação com os restantes elementos do sexo masculino da turma.

Relevância do Historial do Paciente

Segundo William (2012) todos os pacientes devem ser questionados sobre a asma ou devem ser submetidos a avaliação quanto aos sintomas da asma. Nesta fase deve o paciente ser orientado para dois tipos de questionários, um relacionando a asma com factores alérgicos e o outro relacionando a prevalência da mesma com factores ambientais. Hanania et al. (2011) definem que as avaliações da asma relacionada com a Alergia devem ser feitas através de perguntas sobre: Existência de um animal de estimação em casa (especialmente no quarto e / ou cama), sobre a escola, creche ou ambiente de trabalho, sobre a humidade a que o paciente está exposto e sobre o uso de desumidificador ou não e por fim sobre a existência de baratas ou outros tipos de “pragas” em casa. Devem também ser tidos em conta os diversos factores sazonais que surgem devido ao início da Primavera (árvores), final da Primavera e do Verão (gramíneas) e em relação às reacções no Verão e no Outono.

Quanto à relação entre a Bronquite Asmática e o Ambiente devem ser feitas perguntas sobre: A exposição do aluno ao fumo de tabaco quer como fumador activo ou passivo, assim como o local (dentro ou fora de casa), existência de fogões a gás, lareiras ou aquecedores utilizados em casa, uso de sprays ou agentes químicos no trabalho, em casa ou em actividades de tempo livre e por fim tentar relacionar a possibilidade da existência de sintomas apenas quando o paciente se encontre num

determinado lugar, verificando sempre se existe alguma diferença na manifestação de sintomas associados à asma entre o local de trabalho e a casa do paciente ou até mesmo verificando se existe alguma diferença relevante entre a manifestação da doença nos fins de semana ou durante a semana (semana de trabalho e fim de semana).

Tratamento

Não existe cura exacta para a bronquite asmática o que faz com que os objectivos do tratamento sejam sempre os de minimizar ao máximo os sintomas da doença, de modo a melhorar a qualidade de vida dos pacientes. O tratamento da asma tem também como objectivo diminuir a necessidade de atendimento por urgência e a ocorrência de hospitalizações derivadas da doença. É necessário para isso que a função pulmonar seja normalizada de modo a prevenir processos inflamatórios que poderão desencadear as vulgarmente denominadas “crises de asma”.

É totalmente desaconselhado que os pacientes que sofram de bronquite asmática fumem. Devem também anualmente receber a vacina para a gripe sazonal. A rinite alérgica (condição que o aluno também possui), deve ser também tratada podendo mesmo fazer parte de toda a terapia de tratamento da doença. A associação entre as duas condições é elevada pelo que uma pode facilmente funcionar como desencadeadora de problemas na outra.

Considerações sobre Actividade Física

Tendo em conta as especificidades da disciplina de Educação Física, é necessário realizar um enquadramento mais aprofundado sobre as implicações que a doença (Bronquite Asmática) pode ter em relação à actividade física. O contexto de aula pode e deve ser sempre adaptado de modo a facilitar a integração de alunos com Bronquite Asmática no contexto aula, tentando reduzir ao máximo o tempo de inactividade física causada pela doença.

Segundo William (2012), manter a actividade física e exercício físico é essencial para evitar a perda de condição física. Contudo, indivíduos susceptíveis devem diminuir actividade ao ar livre durante o meio-dia e à tarde, quando a contagem de pólen é mais elevada, de modo a prevenir situações de crise de asma.

A maioria dos médicos acredita que a asma induzida pelo exercício é desencadeada quando as células do revestimento das vias respiratórias são resfriadas durante o exercício, ou seja, a asma induzida pelo exercício é o aumento temporário da resistência das vias respiratórias, podendo em alguns indivíduos ocorrer após cerca de cinco a oito minutos de exercício físico intenso (Nieman, 1999).

Quanto aos sintomas da asma induzida pelo exercício físico é possível dividir os mesmos em três fases distintas (Nieman, 1999):

- Resposta da fase inicial:

Nos primeiros minutos após interrupção do exercício, as vias respiratórias contraem-se, acarretando uma dificuldade respiratória, pieira, tosse e tensão torácica. Nos primeiros 5 a 10 minutos os sintomas podem ser mais severos.

- Recuperação espontânea:

Os sintomas reduzem gradualmente em 45 a 60 minutos.

- Período refractário:

Se a pessoa se exercitar novamente nos 30 a 90 minutos que sucedem a primeira sessão, o estreitamento das vias respiratórias é menos intenso e ela apresenta poucos sintomas de asma induzida.

Os benefícios da prática regular de exercício físico importantes, pesa embora a possibilidade de ocorrência de situações em que se desencadeiem crises de asma. A maioria dos especialistas em Bronquite Asmática considera mesmo que o exercício físico deve ser introduzido como estratégia de tratamento dos Asmáticos.

A prática regular de exercício físico, que outrora poderá ter sido desaconselhada, e que hoje em dia passou a ser recomendada, deve contudo ter em consideração a necessidade de existir um tratamento adequado do praticante de exercício físico antes deste poder ser integrado no contexto turma sem qualquer restrição. Nieman (1999) refere mesmo que “ao contrário de outros possíveis desencadeadores, a actividade física não deve ser evitada”. As pessoas com Bronquite Asmática, devem no entanto controlar/monitorizar o seu fluxo respiratório

através do uso de um medidor de pico de fluxo. Devem também evitar desencadeadores alérgicos e utilizar medicamentos antes dos exercícios tais como inaladores.

Estratégias adoptadas

De modo a prevenir qualquer momento de crise aguda de asma optei por definir algumas estratégias a adoptar durante as aulas, tendo essas estratégias influenciado directamente a componente de planeamento e da realização da aula.

A primeira estratégia que adoptei teve incidência no período de aquecimento e de retorno à calma das aulas. Embora este período tenha sido sempre parte integrante do plano de aula, optei por focar a minha atenção no aluno que sofria de Bronquite Asmática, de modo a ter uma maior percepção da sua reacção ao exercício. O objectivo passou sempre pelo incentivo dado ao aluno para que realizasse um bom período de aquecimento de modo a prevenir o aparecimento de sintomas de crise asmática durante a parte fundamental da aula. Igualmente na parte final da aula, mais concretamente no momento do retorno à calma, optei também por focar a minha atenção nesse aluno de modo a controlar o retorno natural ou não, de todo o seu processo respiratório. Como método de intervenção optei por utilizar o questionamento, tentando sempre de forma indirecta ter percepção do esforço a que o aluno era sujeito durante a fase do aquecimento assim como para ter uma noção mais concreta de como é que o aluno iniciava o seu processo de retorno à calma após actividade física. Segundo Nieman (1999), os sintomas de asma induzida pelo exercício não se manifestam durante os primeiros minutos que sucedem a prática de exercício físico. Segundo o mesmo autor é possível definir a asma induzida pelo exercício em pelo menos três fases distintas:

- Resposta da fase inicial: Ocorre nos primeiros minutos após interrupção do exercício, momento em que as vias respiratórias se contraem dificultando ao aluno o normal processo de respiração. Podem ocorrer momento de dificuldade respiratório caracterizados por “pieira”, tosse e tensão torácica elevada. É durante os primeiros cinco a dez minutos que os sintomas podem ser mais severos;

- Recuperação espontânea: Redução sintomática gradual durante quarenta e cinco a sessenta minutos;
- Período refractário: Caso seja realizado exercício físico novamente dentro dos trinta a noventa minutos que sucedem a primeira sessão de exercício físico, pode ocorrer nova crise, contudo o estreitamento das vias respiratórias é menos intenso apresentando poucos sintomas de asma induzida pelo exercício físico.

A única situação digna de registo ocorreu durante o segundo período de aulas, durante uma aula em que o aluno referiu antes do início da mesma não se estar a “sentir muito bem” por ter o “nariz entupido”. Optei por incentivar de igual forma o aluno à prática, mas durante a parte fundamental da aula o aluno sentiu-se indisposto e como tal não conseguiu continuar a realizar normalmente a componente prática da aula. Embora o aluno não pudesse continuar a desempenhar as tarefas práticas da aula optei por promover uma diminuição da intensidade gradual, permitindo ao seu sistema cardiovascular realizar um retorno à calma controlado, sempre com o intuito de prevenir qualquer tipo de Crise de Asma Grave.

A segunda estratégia influenciou o tipo de exercício a realizar pelo aluno durante a aula. Muitos autores referem que “a corrida em espaço aberto é vista como o exercício que mais causa asma induzida pelo exercício”, devendo portanto qualquer indivíduo que sofra de Bronquite Asmática evitar ao máximo este tipo de exercício. No contexto aula, optei por definir o aquecimento (fase em que os alunos realizaram um maior período de corrida contínua) de acordo com as condições espaciais em que a aula iria decorrer, ou seja, caso o espaço de aula fosse o exterior durante o período de aquecimento não seria realizado um exercício de corrida de média/baixa intensidade como era usualmente utilizado durante as aulas leccionadas dentro do pavilhão. Esta estratégia revelou-se adequada, prevenindo crises de asma do aluno conseguindo promover ao mesmo tempo um bom período de exercitação da componente de resistência aeróbia aos restantes alunos.

Outro dos cuidados que tive ao longo do planeamento das aulas devido à condição especial do aluno relacionou-se com a duração e intensidade do exercício, adaptando a mesma durante o contexto de aula, às necessidades específicas do aluno. Nunca incentivei o aluno a realizar exercícios muito longos e intensos (alta intensidade) devido à elevada possibilidade de desencadarem crises de asma

graves. Para isso optei por monitorizar constantemente a máscara de esforço do aluno.

Por fim optei também por inculcar no aluno hábitos que poderão contribuir para uma menor ocorrência de crises graves de asma tais como: Respiração nasal, sempre que possível, de forma lenta; Uso de cachecol durante o tempo frio de modo a evitar que o ar que o aluno inspirasse não fosse demasiado “seco” e frio, factores esses que poderiam iniciar uma crise de asma; Controlo do espaço de aula e de possíveis alérgenos que pudessem existir.

Ataque grave de asma

Embora a maioria dos indivíduos que sofrem de asma consigam controlar as suas crises, é preciso saber qual o método de acção no caso da ocorrência de uma situação destas durante uma aula. Segundo Nieman (1999), “todas as crianças asmáticas, ou os seus pais, no caso de serem ainda demasiado novas para tal, deveriam estar aptos a reconhecer uma crise de asma”. O sinal mais característico e revelador da ocorrência de uma crise aguda é a falta de respiração fazendo com que o aluno deixe de conseguir falar. Existem também outros sinais que não devem ser ignorados e como tal optei por elaborar um protocolo de acção em caso de crise de asma, contendo o nível de gravidade da crise, sintomas e os procedimentos a adoptar em relação a cada nível de gravidade da crise.

Protocolo de Acção no caso de ocorrência de crise de asma:

Nível de Gravidade	Sintomas	Procedimentos
Moderado	-Agravamento dos sintomas habituais (dispneia, tosse, pieira...) -Sintomas de asma aguda grave -Aumento do tempo expiratório (com diminuição do débito expiratório)	-Acalmar o aluno -Utilização de inalador habitual -Controlo da Respiração

Grave	<ul style="list-style-type: none"> -Aumento do tempo expiratório -Aumento da frequência respiratório -Aumento da frequência cardíaca -Dificuldade em completar frases -Utilização dos músculos acessórios de respiração (sinais evidentes nos “músculos do pescoço”) -Aluno senta-se dobrado para a frente 	<ul style="list-style-type: none"> -Utilização de inalador habitual -Controlo da respiração -Colocar o aluno numa casa de banho quente e húmida (vapor de água)
Muito Grave	<ul style="list-style-type: none"> -Perda de Consciência -Exaustão -Ausência de sons respiratórios -Perda de capacidade ventilatória -Cianose (cor azulada) periférica (pele e unhas) 	<ul style="list-style-type: none"> -Tratamento imediato -Chamar uma ambulância e transportar para o hospital mais próximo

Devido à possibilidade de ocorrência de processos de bronco constrição durante a prática de exercício físico em pessoas asmáticas, surgiu a necessidade de definir um protocolo de acção a adoptar durante uma aula de educação física. Foi definido então um protocolo que, com base nos principais sinais de exacerbação aguda de asma e no seu significado quanto à avaliação da gravidade de uma situação de “crise aguda de asma”, pudesse orientar a adopção de medidas de abordagem adequadas.

O nível da gravidade da crise foi dividido em três patamares, “moderado”, “grave” e “muito grave”, correspondendo o último a uma situação de risco de vida para o aluno em “crise”. Optei por utilizar uma terminologia mais coloquial e simplista de forma a conceber um instrumento de análise passível de ser utilizado por todos os elementos da comunidade escolar.

A classificação da gravidade da crise realiza-se através da análise sintomática da pessoa em crise, tendo sido para isso descritos os sintomas “clássicos” associados a cada nível de gravidade.

Por fim, neste protocolo constam algumas orientações sobre os procedimentos a adoptar em relação a determinado nível de gravidade da crise, sempre com o objectivo de evitar a ocorrência de situações graves e possíveis de causar fatalidades, muitas vezes devido à pouca importância atribuída à severidade da crise.

A importância de se levar a sério uma crise não deve nunca ser descurada devido à possibilidade de ocorrer alguma situação mais grave que resulte numa fatalidade devido à má avaliação da severidade da crise quer por parte do aluno asmático quer por parte dos restantes indivíduos presentes numa situação de crise aguda.

Conclusão

Embora nunca tenho estado em causa toda a pertinência do estudo, foi possível perceber após aplicação prática, a sua importância quer no contexto de aula quer no contexto escolar. Foi possível realizar um estudo de uma patologia específica com uma incidência cada vez maior em idades mais baixas, que embora não impossibilite de todo a prática de actividade física, necessita duma correcta monitorização por parte do professor responsável pelo aluno.

Os objectivos propostos para o estudo caso foram cumpridos, tendo este estudo contribuído para o meu processo de formação, através da aquisição de novos conhecimentos sobre uma situação claramente integrada e extremamente presente no meio escolar.

Congratulo-me também por ter sido capaz de produzir um documento sobre a patologia estudada (Bronquite Asmática), com impacto sobre toda a população escolar, desde a prestação de informação relativa à doença até ao protocolo de acção em caso de crise grave.

É também possível verificar que todas as estratégias tomadas ao longo do período em que o estudo caso foi realizado se revelaram eficazes e acima de tudo adequadas, contribuindo directamente na prevenção de situações graves de saúde e indirectamente na integração de um aluno com a patologia estudada no contexto turma.

Referências

Bibliográficas

- Allal, L., Cardinet, J. e Perrenoud, P. (1986). A avaliação formativa num ensino diferenciado – Actas do colóquio realizado na Universidade de Genebra em Março de 1978. Livraria Almedina
- Bento, J. (2003). *Planeamento e Avaliação em Educação Física* (3ª Edição). Lisboa: Livros Horizonte
- Birzea, C. (1984). A pedagogia do Sucesso. Edições Horizonte.
- Cardinet, J. (1993). *Avaliar é Medir?*(1ª Edição). Edições Asa – Divisão Gráfica
- Carreiro da Costa, F. (1991). Formação inicial de professores de Educação Física: Problemas e Perspectivas. *Boletim da Sociedade Portuguesa de Educação Física*, 1, 21-34
- Carreiro da Costa, F., Pestana, C., Carvalho, L., Dinis, J. (1994). Expectativas de Exercício Profissional em Estudantes de Educação Física. *Boletim da Sociedade Portuguesa de Educação Física*, 9, 5-14
- Colaço, C. e Rosado, A. (2002). Avaliação das aprendizagens: Fundamentos e aplicações no domínio das actividades físicas. Omniserviços.
- Crum, B. (2002). Funções e competências dos professores de EF: Consequências para a formação inicial. *Boletim da Sociedade Portuguesa de Educação Física*, Maio/Agosto, 61-76
- Gonçalves, F., Aranha, A. e Albuquerque, A. (2008). *Avaliação – Um caminho para o sucesso no processo de ensino e de aprendizagem*. Edições ISMAI.
- Lemos, E. et. al. (1998). Das comunidades educativas às vizinhanças escolares. Ministério da Educação. Departamento de Avaliação.
- Mosston, M. (1988). *La Enseñanza de la Educacion Física* (Second ed.): ediciones Paidós.
- Nascimento, J. V. (2000). A relação entre Estruturas Interpessoais na Formação Inicial e a Percepção de Competência Profissional em Educação Física e Desportos. *Boletim da Sociedade Portuguesa de Educação Física*, 19/20, 54-78
- Nieman, D., C., Dr. PH. (1999). “Exercícios e Saúde”, Appalachian State University.

- Nobre, P. R. B. , Silva, E. M. F. R. (2010). *Perfil do Professor de Educação Física*. Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física – Universidade de Coimbra.
- Onofre, M., T., A., S. (2003). Das Características do conhecimento prático dos professores de educação física às práticas da sua formação inicial. *Boletim da Sociedade Portuguesa de Educação Física*, Maio/Dezembro, 55-68
- Perrenoud, Ph. (1978). Das diferenças culturais as desigualdades escolares: a avaliação e a norma num ensino diferenciado. *Análise psicológica* (Lisboa), nº 1, pp. 133-155.
- Piéron, M. (1996). *Formação de Professores. Aquisição de Técnicas de Ensino e Supervisão Pedagógica*. Cruz Quebrada: Serviço de Edições da Faculdade de Motricidade Humana.
- Ramos, V., Graça, A., & Nascimento, J. (2008). O conhecimento pedagógico do conteúdo: estrutura e implicações à formação em Educação Física. 22, 161-171.
- Sá, C., Carreiro da Costa, F. (2009). A influência socializadora da formação inicial em educação física. Percepções dos protagonistas e unidade conceptual inter-pares. *Boletim da Sociedade Portuguesa de Educação Física*, Julho/Dezembro, 95-108
- Siedentop, D. (1976). *Physical Education: Introductory Analysis*. McGraw-Hill Higher Education
- Siedentop, D. (1998). *Aprender a Enseñar la Educación Física* (N/H, Trans.). Barcelona: INDE Publicaciones.
- Sinclair, C. (1987). *Answers to Asthma*. Edições 70
- William, F., K. III. (2012). Allergic and Environmental Asthma Overview of Asthma. Acedido em 23 de Maio de 2014 em; <http://emedicine.medscape.com/article/137501-overview>.
- Zhang, Z., Lai H.,J., Roberg K.,A., Gangnon R.,E., Evans M.,D., Anderson E.,L., et al. Early childhood weight status in relation to asthma development in high-risk children. *J Allergy Clin Immunol*. Dec 2010;126(6):1157-62.

Documentais

- Direcção Geral do Ensino Básico (2001). *Programas nacionais de educação física escolar (reajustamento)*. Pág. 4 a 34. Ministério de educação, Lisboa.

FCDEF - UC (2011). Directrizes e Normas para a apresentação de trabalhos académicos – Dissertações e Teses. Documento não editado.

FCDEF - UC (2013). Guia de Estágio 13-14 (Em revisão).

Regulamento interno da Escola Básica nº2 da Mealhada 2013-2014.

Normativas

Lei 14/86, de 14 de Outubro [Lei de Bases do Sistema Educativo]

Decreto - lei n. 6/2001, de 18 de Janeiro [revisão curricular do ensino básico]

Despacho Normativo n. 1/2005, de 5 de Janeiro [Avaliação das aprendizagens]

ANEXOS

ANEXO 1 – QUESTIONÁRIO DE INFORMAÇÃO INICIAL

Questionário de Diagnóstico

Protocolo de Preenchimento

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

Nome: _____ Nº: ____ Ano: ____ Turma: ____

1. Alimentação

1.1. Que refeições fazes diariamente?

Pequeno-almoço Meio da manhã Almoço Lanche Jantar Ceia

1.2. Onde costumavas almoçar?

Cantina Casa Bar da escola Café/Restaurante

2. Personalidade

2.1. Indica aspectos marcantes da tua personalidade:

Vaidoso(a) Alegre Complexado(a) Bem-disposto(a) Teimoso(a)
 Simpático(a) Introvertido(a) Agressivo(a) Agitado(a) Humorista
 Ansioso(a) Tímido(a) Distraído(a) Nervoso(a) Outro(s): _____

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

Amigo(a) Competente Simpático(a)
 Compreensivo(a) Assíduo/Pontual Interessado(a)
 Exigente Criativo Outro(s): _____

2.3. Indica a profissão que gostarias de exercer:

3. Agregado Familiar

3.1. Algum elemento do teu agregado familiar pratica ou já praticou algum desporto?

Sim Não

Se sim:

3.1.1. Quem? _____

3.1.2. Quais desportos? _____

4. Tempos Livres

4.1. Como costumavas ocupar os teus tempos livres:

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

5. Saúde e Hábitos de Higiene

5.1. Ouves bem? Sim Não

5.2. Vês bem? Sim Não Usas óculos: _____

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

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

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

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

Sim Não

5.4.1. Se sim indica qual (ais): _____

5.5. Quantas horas dormes diariamente (aproximadamente)? _____

6. Educação Física

6.1. A disciplina de Educação Física é para ti:

Muito importante Importante Nada importante

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

Más Suficientes Médias Boas Muito Boas

6.3. Gostas da disciplina de Educação Física:

Gosto Muito Gosto Gosto Pouco Não Gosto

6.4. Qual o teu nível de classificação nesta disciplina no ano 2011/2012? _____ **Valores.**

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

Andebol Voleibol Futebol Basquetebol Tag Rugby Badmington Ginástica de Solo Ginástica de Aparelhos Ginástica Acrobática Atletismo

Dança Escalada Patinagem Orientação

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

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

7. Desporto Escolar

7.1. Estiveste inscrito em alguma modalidade?

Sim Não

7.1.1. Se sim indica qual (ais): _____

7.2. Que modalidades gostarias de praticar?

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

	Escola	Distrital
Corta-Mato		
Basquetebol 3x3		
Tarde da Natação		
Mega Sprint		
Mega Salto		
Mega Km		
Tag Rugby		

8. Desporto Federado

8.1. Praticas desporto num clube?

Sim Não

Se respondeste “não”, porque razão não praticas? _____

Se respondeste “sim”:

8.1.1. Qual o desporto? _____

8.1.2. Em que clube? _____

8.1.3. Há quanto tempo? _____

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

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

Sim Não

Se sim:

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

8.2.2. Em que clube(s)? _____

8.2.3. Quantos anos praticaste? _____

9. Outras Actividades Físicas

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

Sim Não

Se sim:

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

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

Obrigado pela colaboração!

ANEXO 2 – RELATÓRIO DE AVALIAÇÃO INICIAL

Nº	Nome	JDC				Ginástica		Atletismo					Badminton	Patinação
		Andebol	Basquetebol	Futebol	Voleibol	Solo	Aparelhos	Salto Altura	Lançamento do Peso	Salto Comprimento	Corrida Barreiras	Corrida Estafetas		
1	Aluno 1	Int1-	N.O	N.O	Int-	Int1	Int1	N.O	N.O	N.O	PF	Int	Int1	Int2
2	Aluno 2	N.O	Int1	N.O	Int	Int2	Int2	Ele	Int	Ele	PF	N.O	Int2	N.O.M
3	Aluno 3	Int1-	Int1-	Int-	Int-	N.O	N.O	Int-	Int	Int-	PF	Int	Int1	Int2
4	Aluno 4	Int1	Int1-	Int-	Int-	N.O	Int1	Int	Int	Int	PF	Int	Int1	Int2
5	Aluno 5	Int2	Int1	Int	Int	Int2	Int2	Ele	Ele	Ele	PF	Ele	Int2	Ele
6	Aluno 6	Int1-	Int1-	Int-	Ele1	Ele1	N.O	Ele	Int	Int	PF	Int	N.O	Ele
7	Aluno 7	Int1-	Int1-	Int-	Int-	Int2	Int1	Int-	Int	Int-	PF	Int	Int1	Ele
8	Aluno 8	Int2	Int2	Int	Ele1	Int1	Int2	Ele	Ele	Ele	PF	Ele	Int2	N.O.M
9	Aluno 9	Int1-	Int1-	Int-	N.O	Int1	Int1	Int-	Int	Int-	PF	Int	Int1	N.O
10	Aluno 10	N.O	Int1	Int	Int-	Int1	Int1	Int	Int	Int	PF	N.O	Int1	Ele
11	Aluno 11	Int1	Int1	Int	Int-	Int2	Int2	Int	Ele	Int	PF	Ele	Int2	Int2
12	Aluno 12	N.O	Int1-	Int-	Int-	N.O	Int1	Int	Int	Int-	PF	N.O	N.O	N.O.M
13	Aluno 13	Int1	Int1	Int	Int	Int2	Int2	Int	Ele	Ele	PF	Ele	N.O	N.O.M
14	Aluno 14	Int1	Int1-	Int	N.O	Int1	N.O	Int	Ele	Int	PF	Int	Int1	N.O
15	Aluno 15	Int1	Int1-	Ele1	Int	N.O	Int2	Int	Ele	Ele	PF	Ele	N.O	Ele
16	Aluno 16	Int1	Int2	Int-	N.O	Ele1	N.O	N.O	N.O	Int	PF	Int	N.O	N.O
17	Aluno 17	Int2	Int1	Ele1	Int	Ele1	Int2	Ele	Ele	Int	PF	Ele	Int2	N.O.M
18	Aluno 18	Int1-	Int1-	Int-	Int-	Int1	Int1	N.O	N.O	Int-	PF	Int	Int1	Int2
19	Aluno 19	Int1-	Int1-	Int	Int-	Int1	Int2	N.O	N.O	Int	PF	Ele	Int2	N.O.M
20	Aluno 20	Int1	N.O	N.O	N.O	N.O	N.O	N.O	N.O	N.O	PF	N.O	Int2	N.O
21	Aluno 21	Int1-	Int1-	Int-	Int-	Int1	Int1	Int-	Int	Int-	PF	Int	Int1	Int2
22	Aluno 22	Int1-	Int1-	Int	Int-	Int1	Int1	Int	Int	Int	PF	Ele	Int1	N.O.M
23	Aluno 23	Int2	Int1-	Ele1	Ele1	Int2	Int2	Ele	Int	Int	PF	Ele	Int2	Ele

ANEXO 3 – ROTAÇÃO DE ESPAÇOS

MAPA ROTAÇÃO DOS ESPAÇOS DE E.F. E.B. nº2 MEALHADA																			
2012/2013			Segunda			Terça			Quarta			Quinta			Sexta				
Tempo	Início	Final		Esp 1	Esp 2	Esp 3	Esp 1	Esp 2	Esp 3	Esp 1	Esp 2	Esp 3	Esp 1	Esp 2	Esp 3	Esp 1	Esp 2	Esp 3	
1º	08:30	09:15	1ª Rot	5B				7A			8A					6B	5E		
			2ª Rot		5B				7A				8A					6B	5E
			3ª Rot			5B	7A					8A						5E	
2º	09:15	10:00	1ª Rot	5B				7A			8A	6A		7A		6B	5E		
			2ª Rot		5B				7A	6A		8A			7A		6B	5E	
			3ª Rot			5B	7A				8A	6A		7A			5E		6B
3º	10:20	11:05	1ª Rot		8C		6C			5B	8B	7B		9B		6A	6E		
			2ª Rot			8C		6C		7B	5B	8B			9B		6A	6E	
			3ª Rot	8C					6C	8B	7B	5B	9B				6E		6A
4º	11:05	11:50	1ª Rot		8C		6C	5E		6B	8B	7B	6C	9B		6A	6E		
			2ª Rot			8C		6C	5E	7B	6B	8B		6C	9B		6A	6E	
			3ª Rot	8C			5E		6C	8B	7B	6B	9B		6C	6E		6A	6A
5º	12:00	12:45	1ª Rot	5A	8B			5D		5A	6E	6D	5C				5D		
			2ª Rot		5A	8B			5D	6D	5A	6E		5C					5D
			3ª Rot	8B		5A	5D			6E	6D	5A			5C	5D			
6º	12:45	13:30	1ª Rot	5A	9B			5D			8C	6D			9C		8C	6D	
			2ª Rot		5A	9B			5D	6D		8C	9C				6D		8C
			3ª Rot	9B		5A	5D			8C	6D			9C		8C	6D		
7º	13:45	14:30																	
8º	14:30	15:15	1ª Rot																
			2ª Rot																
			3ª Rot																
9º	15:30	16:15	1ª Rot		7C	9C	5C	8D						7C	9A			7B	
			2ª Rot	9C		7C		5C	8D				9A		7C	7B			
			3ª Rot	7C	9C		8D		5C				7C	9A				7B	
10º	16:15	17:00	1ª Rot		7C	9C	5C	8D	9A					8D	9A		8A		
			2ª Rot	9C		7C	9A	5C	8D			9A		8D				8A	
			3ª Rot	7C	9C		8D	9A	5C			8D	9A			8A			

Calendarização												
	Seg	Ter	Qua	Qui	Sex	1ª Rotação	2ª Rotação	3ª Rotação	1ª Rotação	2ª Rotação	3ª Rotação	
1º Período	14	14	13	13	13	23 a 27 set	30 set a 4 out	7 a 11 out	14 a out a 1 nov	4 a 22 nov	25 nov a 17 dez	
13 1/2 semanas						1 semana	1 semana	1 semana	3 semanas	3 semanas	3 semanas + 1/2	
	Seg	Ter	Qua	Qui	Sex	1ª Rotação	2ª Rotação	3ª Rotação	1ª Rotação	2ª Rotação	3ª Rotação	
2º Período	12	12	12	13	13	6 a 24 jan	27 jan a 14 fev	17 fev a 14 mar	17 mar a 14 abr			
12 semanas e 1/2						3 semanas	3 semanas	3 semanas + 1/2	3 semanas			
	Seg	Ter	Qua	Qui	Sex	2ª Rotação	3ª Rotação	1ª Rotação	2ª Rotação	3ª Rotação		
3º Período						21 abr a 9 mai	12 a 30 mai	2 a 6 jun	9 a 13 jun			
6º e 9º	6	7	7	5	6	3 semanas	3 semanas	1 semana	1 semana			
5º, 7º e 8º	7	7	8	6	7							
Total												
6º e 9º	32	33	32	31	32							
5º, 7º e 8º	33	33	33	32	33							

1ª ROTAÇÃO					
Prof. José Neves	Esp 1	5A	5B	5C	6C
Profª. Elisa Alves	Esp 1	6A	6A		
	Esp 3	6D			
Prof. Mário Rui	Esp 2	5D	5E	6E	7A
	Esp 3	7B			
Prof. Bruno Domingos	Esp 2	Todas as turmas			
Prof. Matilde Fonseca	Esp 2	8A			
Prof. Miguel Faria	Esp 2	8B	8C	9B	
	Esp 3	9A	9B		

ANEXO 4 – MODELO DE DISTRIBUIÇÃO DE MATÉRIAS

3º Período							
Mês	Data	Semana	Aula	Nº Aula UD	Espaço	Unidade Didáctica	Observações
Abril	21-04-2013	28	79 e 80	1 e 2	2	Patinagem	
	24-04-2013	28	81	3	2	Patinagem	
	28-04-2013	29	82 e 83	4 e 5	2	Patinagem	
Maio	01-05-2013	29	84	6	2	Patinagem	Consolidação e Avaliação
	05-05-2013	30	85 e 86	7 e 8	2	Fitnessgram e Patinagem	Avaliação
	08-05-2013	30	87	1	2	Tag Rugby	
	12-05-2013	31	88 e 89	6 e 7	3	Futebol	Consolidação e Avaliação
	15-05-2013	31	90	8	3	Futebol	Consolidação e Avaliação
	19-05-2013	32	91 e 92	1 e 2	3	Ténis e Orientação	
	22-05-2013	32	93	2	3	Tag Rugby	
	26-05-2013	33	94 e 95	3 e 4	3	Ténis e Orientação	
							FERIADO MUNICIPAL
Junho	02-06-2013	34	96 e 97	1 e 2	1	Escalada e Ginástica Acrobática (Revisão)	Revisão Acrobática
	05-06-2013	34	98	3	1	Escalada e Ginástica Acrobática (Revisão)	Revisão Acrobática

ANEXO 5 – MODELO DE SEQUÊNCIA E EXTENSÃO DE CONTEÚDOS

Exemplo de extensão de Conteúdos

Conteúdos		Nº de aula da UD e Data					
		10-10	24-2	27-2	6-3	10-3	
		1	2	3	4	5	6 e 7
Gestos técnicos	Manipulação da Raquete	AI	E	E	C	AS	
	Percepção das Trajectórias	AI	E	E	C	AS	
	Relação Raquete/Volante	AI	E	E	C	AS	
	Lob	AI	E	E	C	AS	
	Clear	AI	E	E	C	AS	
Situação de jogo 1+1	I1	Mantém o volante no ar	AI	E	E	C	AS
		Realiza serviço colocando o volante no campo contrário	AI	E	E	C	AS
	I2	Desloca-se de forma a conseguir um posicionamento correcto, realizando batimentos de acordo com a trajectória do volante (Clear e Lob)	AI	E	E	C	AS

		Executa serviço curto e comprido	AI	E	E	C	AS
	E	Realiza batimentos de acordo com a trajectória do volante (Amorti e Drive)	AI		I	E	AS
		Realiza batimentos de Remate, após serviço alto do companheiro	AI		I	E	AS
		Executa serviço curto e comprido, tanto para a direita como para a esquerda	AI			I	C

Exemplo de Sequência de Conteúdos

Aula	Objectivos	Conteúdos	Função Didáctica	Situação de Aprendizagem
1	Avaliar o nível inicial dos alunos na modalidade Badminton.	Serviço curto e comprido. Lob e Clear. Remate. Amorti	Avaliação inicial	<p>1) Batimentos: 1ª Situação: Os alunos executam só com um lado da raquete, batimento alto; 2ª Situação: Os alunos executam dois batimentos um alto e outro curto. 3ª Os alunos executam dois batimentos altos e de seguida trocam o lado da raquete que bate no volante.;</p> <p>2) Serviço: 1º Serviço Comprido; 2º Serviço Curto.</p> <p>3) Jogo 1+1 e 1x1: 1º Jogo em cooperação; -Cooperar de modo a manter o volante no ar. 2º Jogo formal.</p>
2 e 3	<p><u>Exercitar</u> os gestos técnicos de Serviço curto e comprido, lob e clear;</p> <p><u>Exercitar</u> competências base como manipulação da raquete (pega), percepção das trajectórias e relação raquete/volante</p>	Em situação de cooperação 1+1: -Serviço comprido; -Serviço curto; -Lob; -Clear.	Exercitação	<p>1) Exercício de serviço comprido; 2) Exercício de serviço comprido com resposta em clear para o fundo do campo adversário; 3) Exercício de serviço curto; 4) Exercício de serviço curto com resposta em lob para o fundo do campo adversário 5) Situação de jogo 1x1.</p>

		Situação de jogo 1x1.		
4	<p><u>Introdução</u> de realiza batimentos de acordo com a trajectória do volante (Amorti e Drive) Realiza batimentos de Remate, após serviço alto do companheiro</p> <p><u>Introdução</u> dos gestos técnicos de Amorti, Drive e Remate.</p> <p><u>Exercitar</u> os gestos técnicos de Serviço curto e comprido, lob e clear;</p>	<p>Em situação cooperação 1+1:</p> <p>-Serviço comprido; -Serviço curto; -Lob; -Clear. -Amorti. -Drive. -Remate</p> <p>Situação de jogo 1x1.</p>	Introdução / Exercitação	<p>1) Exercício de serviço comprido com resposta em clear para o fundo do campo adversário;</p> <p>2) Exercício de serviço comprido com resposta em remate para o campo adversário;</p> <p>3) Exercício de serviço curto com resposta em lob para o fundo do campo adversário</p> <p>4) Exercício de serviço curto com resposta em amorti para o campo adversário.</p> <p>5) Situação de jogo 1x1</p>
5	<p><u>Avaliação</u> dos gestos técnicos exercitados ao longo da unidade didáctica;</p> <p><u>Avaliação</u> do nível introdutório de elementar.</p>	<p>Em situação cooperação 1+1:</p> <p>-Serviço comprido; -Serviço curto; -Lob; -Clear. -Amorti. -Drive. -Remate</p> <p>Situação de jogo 1x1.</p>	Avaliação	<p>1) Jogo 1+1 e 1x1:</p> <p>1º Jogo em cooperação; -Cooperar de modo a manter o volante no ar. -Realizar os diversos gestos técnicos aprendidos ao longo da unidade didáctica.</p> <p>2ª Situação obrigatório serviço longo; 3ª Situação obrigatório serviço curto.</p> <p>2) Situação de jogo 1x1</p>
6	<u>Revisão de conteúdos</u>	<p>Situação de jogo 1x1.</p> <p>Torneio de badminton dentro da turma.</p>	Revisão	<p>1) Em Situação de jogo 1x1, os alunos devem participar num torneio a eliminar em que devem tentar ganhar o máximo número de jogos possível para serem campeões.</p>

ANEXO 6 – MODELO DE PLANO DE AULA

Ano/Turma:	Período:	Data:	Espaço:
Hora:	Duração:	U.D.:	Função Didáctica:
Nº Aula:	Nº Aula UD:	Nº Alunos previsto:	Nº Alunos com atestado médico:
Recursos Materiais:			
Conteúdos:			
Objectivos específicos:			
Estilo de Ensino:			
Sumário:			

	Tempo		Descrição da tarefa	Organização da tarefa/ estilos e estratégias de ensino	Objectivos Comportamentais	Objectivos do professor
	T	P				
Parte Inicial						
Parte Fundamental						
Parte Final						
Observações						
Grupos de Trabalho:						

ANEXO 7 – MODELO DE FUNDAMENTAÇÃO DE AULA

A aula faz parte a unidade didáctica de patinagem e os objectivos principais da aula vão consistir na introdução/exercitação de conteúdos do nível introdutório e elementar. O outro objectivo da aula prende-se pela necessidade de realizar uma nova avaliação final das aptidões físicas dos alunos, sendo que no seguimento do realizado na aula anterior, em que realizei a avaliação da componente de resistência aeróbia dos alunos através da aplicação do teste do “Vaivém”, nesta aula irei aplicar os testes da mesma bateria de testes (fitnessgram) e irei realizar as últimas medições antropométricas dos alunos.

A parte inicial da aula resume-se à prelecção inicial em que o professor transmite os objectivos da aula aos alunos, assim como a sequência de conteúdos da mesma. Os alunos devem de seguida organizar o espaço de aula.

A aula irá decorrer sempre com a mesma organização durante a parte fundamental da mesma, sendo a turma dividida em dois grupos e cada grupo iniciará a parte fundamental da aula numa tarefa diferente, um dos grupos a realizar exercícios de patinagem e o outro grupo a realizar os testes a avaliação física.

O estilo de ensino será maioritariamente por tarefa, sendo que o principal objectivo da aula é dar tempo aos alunos para que exercitem os conteúdos introduzidos. Numa primeira fase da aula será também aplicado o estilo de ensino por comando de modo a permitir ao professor ter um maior controlo sobre a turma de modo a transmitir as regras básicas de segurança, assim como os fundamentos base da matéria de patinagem.

O acompanhamento por parte do professor em relação aos alunos irá ser maior durante a tarefa de patinagem, dando assim mais liberdade aos alunos que realizam a tarefa “do fitnessgram”. A colaboração dos alunos que se encontram dispensados da parte prática da aula por possuírem atestado médico irá contribuir para que esta autonomia seja de certa forma controlada pelo registo das execuções. Esta tarefa irá servir também para incluir os alunos na aula.

O feedback deverá consistir no feedback descritivo e prescritivo de modo a dar aos alunos ferramentas quer para resolver os problemas e dificuldades que possam surgir durante a exercitação dos conteúdos de patinagem.

Referências Bibliográficas:

VAZ, V. (2004) Sebenta de Patinagem – FCDF-UC;

BATISTA, P., RÊGO,L. e AZEVEDO,A. (2006). Em movimento. Edições Asa, 1ª Edição.

VALENTE-DOS-SANTOS,J., FARIA,J. E PINHO,R. (2013). Fair Play. Texto Editores, 1ª Edição.

ANEXO 8 – MODELO DE REFLEXÃO DE AULA

Reflexão da aula nº 85 e 86

Patinagem e Fitnessgram

A aula foi leccionada no dia 12 de Maio de 2014 às 15h30, e teve duração de 90 minutos. Dos 22 alunos previstos apenas 17 participaram na componente prática da aula. Aos restantes alunos foram atribuídas tarefas de recolha de dados sobre as execuções dos restantes colegas, durante a realização dos testes Fitnessgram propostos para a aula. Esta estratégia revelou-se vantajosa porque me permitiu focar em fornecer aos restantes alunos um elevado número de feedback.

Após distribuição das tarefas que cada um destes alunos deveria desempenhar optei por realizar uma demonstração global de todas as tarefas a realizar ao longo da aula, relacionadas com o Fitnessgram. Durante esta demonstração optei por utilizar um aluno como modelo, de modo a corrigir eventuais erros que pudessem surgir durante a sua execução do exercício, e que poderiam ser gerais na toda a turma.

De seguida optei por organizar a turma em dois grupos, um grupo formado por 9 elementos e o outro por 8. O primeiro grupo, com 9 elementos, durante a primeira fase da parte fundamental realizou tarefas relacionadas com a patinagem, sob o comando do professor, e o segundo grupo iniciou a parte fundamental da aula realizando tarefas relacionadas com o fitnessgram. De referir que os alunos foram divididos por grupos de nível, ou seja, optei por juntar um grupo com um nível de execução mais baixo e outro grupo em que o nível geral do mesmo seria mais elevado. Esta estratégia foi bem sucedida, pesa embora tenham sido verificados alguns erros na formação dos grupos, muito também fruto de uma avaliação inicial muito superficial, da matéria de Patinagem, que não me permitiu classificar com mais rigor os alunos em relação ao ser nível de desempenho.

Durante a realização da tarefa de Patinagem por parte do primeiro grupo, o grupo com um nível de desempenho mais baixo, optei por eu próprio demonstrar os exercícios que eram pretendidos, calçando para isso eu próprio um par de patins. Esta decisão contribuiu para que os alunos percebessem mais facilmente o que era pretendido em determinado exercício facilitando assim a transição entre exercícios e a transmissão de novos conteúdos, pois embora não me sentisse totalmente à vontade em relação à matéria de Patinagem, senti que o meu nível de desempenho seria sempre superior ao dos alunos pertencentes ao grupo. Esta estratégia não foi aplicada ao segundo grupo de alunos, tendo nesta situação optado por descalçar os patins e tentar focar-me no controlo da execução dos alunos.

Quanto aos testes de avaliação da aptidão física da bateria de testes Fitnessgram, e mais concretamente em relação à sua conceção/aplicação durante a aula, optei por dar mais autonomia aos alunos que se encontrassem a realizar esta tarefa. Esta estratégia teve sucesso, permitindo assim gerir o número de alunos que se encontravam a exercitar a matéria de patinagem, facilitando também todas as decisões tomadas em relação à organização do material e distribuição do mesmo.

Embora a aula fosse uma aula de introdução/exercitação da matéria de Patinagem, optei por uma abordagem muito rápida de cada tema, não dando assim tempo aos alunos para que pudessem exercitar e apreender todos os conteúdos introduzidos em determinado momento, tendo-se revelado que nesta situação, a necessidade de cumprir os conteúdos inicialmente propostos no plano não foi nada vantajosa, acabando mesmo por retirar inconscientemente tempo de empenhamento motor aos alunos.

ANEXO 9 – MODELOS A PREENCHER NO FINAL DA AULA**REFLEXÃO FINAL DE AULA****Avaliação comportamental dos alunos:**

Avaliação das estratégias:

Tempo de actividade motora:

Dificuldades dos alunos:

Dificuldades do professor:

Alterações efectuadas ao plano de aula:

Registo formativo por aula

		Observações aula nº
Nº	Nomes	
1	Aluno 1	
2	Aluno 2	
3	Aluno 3	
4	Aluno 4	
5	Aluno 5	
6	Aluno 6	
7	Aluno 7	
8	Aluno 8	
9	Aluno 9	
10	Aluno 10	
11	Aluno 11	
12	Aluno 12	
13	Aluno 13	
14	Aluno 14	
15	Aluno 15	
16	Aluno 16	
17	Aluno 17	
18	Aluno 18	
19	Aluno 19	
20	Aluno 20	
21	Aluno 21	
22	Aluno 22	
23	Aluno 23	

ANEXO 10 – FICHA DE OBSERVAÇÃO DE AULA INTER-ESTAGIÁRIOS

Ficha de Observação Inter – Estagiários – Intervenção Pedagógica

Professor:	Aula da UD: de	Data:	Duração:
Aula n.º:	Ano/Turma:	Hora:	
UD:	N.º de alunos:	Local:	

Critérios		0	1	2	3	4	5	Justificação	
		N.O	F	I	S	B	M.B		
Planeamento	Plano de Aula	Coerência com a UD							
		Unidade da Aula							
		Especificação e clareza							
		Correcção das Est. de Ensino							
		Análise Crítica e Reflexão							
Instrução	Informação Inicial	Inicia a aula a horas, explicitando os objectivos da aula relacionando-os com as tarefas das aulas anteriores e posteriores da UD							
	Condução da Aula	Organiza as actividades permitindo um posicionamento e circulação de modo a observar e controlar sempre a turma.							
		Recorre aos alunos para demonstrar, corrigir e transmitir conteúdos, explicando oportunamente a matéria.							
	Qualidade dos Feedback	Fornecer feedbacks positivos, descritivos/prescritivos e interrogativos, de forma equitativa e correta pelos grupos e pelos diferentes alunos.							
		Verifica o efeito pretendido							
Conclusão da Aula	Realiza o balanço da actividade, controlando a aquisição de conteúdos, fazendo ligação à aula seguinte da UD								
Gestão	Gestão do Tempo	Gere o tempo de aula em relação ao material, constituição dos grupos e de acordo com o plano de aula; Atitudes e intervenções adequadas.							
	Organização/Transição	Capacidade de organização e suas transições, explicando a regras e os cuidados a ter na execução da tarefa.							
		Apresenta uma estrutura global coordenada e contínua, permitindo controlo e fluidez nas transições entre tarefas.							
Címa/Disciplina	Controlo	Intervém de forma correta e sistematicamente; Motiva e transmite entusiasmo aos alunos, controlando a turma.							
	Comum.	Comunica de forma audível, clara, acessível e positiva; utiliza a comunicação não verbal.							
Decisões de Ajustamento		Adapta-se às situações imprevistas, contudo concorrendo para o objectivo da aula.							

