



UNIVERSIDADE DE LISBOA
FACULDADE DE MOTRICIDADE HUMANA



Relatório final de Estágio realizado na Escola Básica e Secundária de Gama Barros,
com vista à obtenção do grau de Mestre em Ensino da Educação Física nos Ensinos
Básico e Secundário

Orientador: Professor Doutor Nuno Miguel da Silva Januário

Júri:

Presidente

Doutor Adilson Passos da Costa Marques, professor auxiliar da Faculdade de Motricidade Humana da Universidade de Lisboa.

Vogais

Doutor Nuno Miguel da Silva Januário, professor auxiliar da Faculdade de Motricidade Humana da Universidade de Lisboa;

Mestre José Pedro de Abreu Ribeiro, especialista de mérito em Ensino da Educação Física no Ensino Básico e Secundário da Escola Secundária Gama Barros.

João Diogo Morais Cardoso Pereira Gomes

2017



UNIVERSIDADE DE LISBOA
FACULDADE DE MOTRICIDADE HUMANA



Relatório final de Estágio realizado na Escola Básica e Secundária de Gama Barros,
com vista à obtenção do grau de Mestre em Ensino da Educação Física nos Ensinos
Básico e Secundário

Este relatório foi produzido com base na experiência do Estágio Pedagógico
em Educação Física desenvolvido na Escola Básica e Secundária de Gama Barros,
sob a supervisão de Prof. Doutor Nuno Januário e de Mestre José Pedro Ribeiro, no
ano letivo de 2015/2016.

João Diogo Morais Cardoso Pereira Gomes

2017

Agradecimentos

Ao longo dos 6 anos que passei na Faculdade de Motricidade Humana, houve muitas pessoas significativas na minha vida que me ajudaram a tornar possível chegar a este momento final.

Em primeiro, a minha família mais direta, a minha mãe Ziza, as minhas irmãs Tina e Sónia, os meus sobrinhos João e Daniela, o meu amor Marisa, o meu padrinho Jorge e o meu primo André pelos valores que me transmitem, o apoio incondicional que fornecem e por serem a minha razão de lutar todos os dias para me tornar um melhor ser-humano.

Os meus colegas e amigos, Tiago e Jonathan, que conheci ao longo desta jornada e que a tornaram, sem dúvida alguma, muito mais fácil, pela amizade e boa disposição dia após dia. Os meus melhores e eternos amigos, Natacha, Fábio, Kevin, Rúben, Guilherme e Gustavo. A minha avó, os meus tios, tias e primos pelos laços familiares eternos que nos ligam. O meu tio Pedro e o grande clube J.O.M.A. pelos laços e experiências que me proporcionaram. Os meus colegas de equipa, Figueiredo, Passão, Ventura, Casanova, Hugo, Chiesa, pelas vitórias e derrotas ao longo dos anos e sobretudo pela amizade que nos une.

Os professores José Pedro Ribeiro, Nuno Januário, Ana Sofia Afonso, Mané, Luís Bentes, Carla e António Garcia, pelos ensinamentos e orientação ao longo do ano de estágio.

Os meus alunos, que partilharam comigo esta última etapa e a tornaram muito mais valiosa e significativa.

A instituição Faculdade de Motricidade Humana, por todas as experiências e por ser uma referência nacional na Educação Física e Desporto.

Resumo

O estágio revelou-se como o momento mais importante e decisivo no meu processo de formação inicial enquanto futuro professor de educação física. A qualidade do processo ensinoaprendizagem revelou-se dependente dos processos de planeamento, condução e avaliação formativa. Ficou também saliente a importância da atuação de um professor em diversas áreas, além das questões relacionadas estritamente com o ensino. A investigação realizada na escola, acerca do bullying, surgiu após debate acerca do tema em conselho pedagógico e permitiu verificar que os resultados, embora abaixo dos valores nacionais, são alarmantes por afetarem aproximadamente 270 alunos da escola, numa população de 1426 alunos. A coadjuvação num núcleo de desporto escolar de futsal resultou num contributo significativo para a evolução do grupo-equipa. Foi realizada uma ação de formação para os professores do grupo acerca da inclusão nas aulas da disciplina, incluindo modalidades como o boccia e o slalom em cadeira de rodas, e que possibilitou o contacto direto com alunos da unidade de multideficiência da escola. Ao nível da relação com a comunidade, fica saliente a importância do desenvolvimento das competências relacionadas com a direção de turma e com a organização e participação em visitas de estudo e outras atividades.

Palavras-chave: Educação Física, processo ensino-aprendizagem, feedback pedagógico, planeamento, condução, clima de aula, avaliação formativa, bullying, inclusão, reflexão.

Abstract

The internship proved to be the most important and decisive moment in my initial formation as a future physical education teacher. At teaching level, the quality of the teaching-learning process revealed itself dependent of the processes of planning, conducting and formative evaluation. It was also emphasized the importance of a teacher's performance in several areas, instead of issues related strictly to teaching. The investigation carried out in the school, about bullying, came after a debate about the subject in the pedagogical advice, and showed that the results, although below the national values, are alarming because they affected 270 students of the school, in a population of 1426. Coordination in a futsal school sports center has made a significant contribution to the evolution of the team group. A training action was conducted for physical education teachers about the inclusion in the class of the discipline, including modalities such as boccia and wheelchair slalom, that permitted direct contact with students of the unit. At the level of the relationship with the community, the importance of the development of the competences related to the direction of the class and with the organization and participation in study visits stands out as very important too.

Key words: Pedagogical Internship, Physical Education, teaching-learning process, pedagogical feedback, planning, conduction, classroom climate, formative evaluation, Bullying, inclusion, reflection.

Índice Geral

Resumo	i
Abstract	ii
Índice Geral	iii
Índice de Figuras	iv
Índice de Tabelas	vi
Legenda de Abreviaturas	vii
Introdução.....	1
Contextualização	2
Agrupamento de Escolas D. Maria II.....	2
Escola Secundária Gama Barros	2
Educação Física, Recursos e Desporto Escolar.....	4
Grupo de Educação Física.....	4
Núcleo de Estágio.....	5
Turma	6
Área 1 – Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem	8
Planeamento.....	8
A Importância do Planeamento	8
Níveis de Planeamento em EF.....	9
O Planeamento por Etapas	11
A Avaliação Inicial como a base do Planeamento	12
Planeamento da Etapa de AI.....	13
Plano Anual de Turma, Plano de Etapa e Unidade de Ensino.....	18
Plano de Etapa, Unidade de Ensino, Aula e Aula Tipo	18
Decisões de Planeamento ao longo do ano letivo	19
Avaliação	24
Avaliação na EBSGB	26
Atividades físicas	26
Aptidão Física	31
Conhecimentos	32
Atitudes e Valores	34
Balanço Geral da Avaliação	35
Condução	36
Dimensão Instrução	36
Dimensão Organização.....	46
Dimensão Clima.....	53
Dimensão Disciplina.....	55
Semana Integral de Estágio.....	57

Área 2 – Investigação e Inovação Pedagógica	58
Identificação e Caracterização do problema	59
Recolha de Dados, Instrumento, e Principais Resultados	60
Sessão de Apresentação à Comunidade	62
Balanço Geral das atividades desenvolvidas	62
Área 3 – Participação na Escola	64
Desporto Escolar	64
Escolha da Modalidade	64
O núcleo e grupo-equipa.....	65
Balanço Geral do DE	65
Atividade – Ação de Formação	67
A Escolha do tema	67
Ação de Formação.....	68
Balanço da Ação de Formação	68
Área 4 – Relação com a Comunidade	71
Balanço Geral das atividades desenvolvidas	71
Conclusão Geral	73
Referências	77

Índice de Figuras

Figura 1 - Níveis de Planeamento em EF.....	9
Figura 2 - Planeamento das etapas ao longo do ano letivo.....	11
Figura 3 - Os três pilares da avaliação inicial.....	12
Figura 4 - Ciclo do sistema de tarefas.....	40
Figura 5 - Esquematização em 3 matérias e 2 grupos	50
Figura 6 - Esquematização em 3 matérias e 3 grupos	50
Figura 7 - Organização na ginástica de solo e aparelhos.....	51

Índice de Tabelas

Tabela 1 - Planeamento da Etapa de AI.	14
Tabela 2 - Diagnóstico e Prognóstico da matéria de voleibol.	19
Tabela 3 - Aceitação das matérias na turma 11º CT1.	20
Tabela 4 - Avaliação das competências de nível introdutório na matéria de ginástica de solo, 1º período.	27
Tabela 5 - Avaliação das competências de nível elementar na matéria de ginástica de solo, 1º período.	28
Tabela 6 - Nota resultante da avaliação das competências na ginástica de solo, 1º período.	30
Tabela 7 - Avaliação das atividades e conversão dos pontos.	31
Tabela 8 - Avaliação aptidão física, 1º período.	31
Tabela 9 - Avaliação das atitudes e valores, 1º período.	35
Tabela 10 - Análise de dados, percentagem de alunos que sofrem de <i>bullying</i> ? 61	61
Tabela 11 - Análise de dados, alunos provocados várias vezes por semana, nos últimos dois meses?	61

Legenda de Abreviaturas

DE – Desporto Escolar

EF – Educação Física

EBSGB – Escola Básica e Secundária Gama Barros

PEA – Processo ensino-aprendizagem

POE – Professor orientador de escola

POF – Professor orientador de faculdade

NE – Núcleo de Estágio

GDEF – Grupo Disciplinar de Educação Física

JDC – Jogos Desportivos Coletivos

FMH – Faculdade de Motricidade Humana

PAT – Plano Anual de Turma

PNEF – Programas Nacionais de Educação Física

DT – Diretor de Turma

PAI – Protocolo de Avaliação Inicial

A – Avançado

PA – Parte Avançado

E - Elementar

PE – Parte Elementar

I - Introdutório

PI – Parte Introdutório

Introdução

O estágio pedagógico marca o encerramento da etapa de formação inicial do futuro professor de Educação Física (EF) e constitui-se como o primeiro momento em que os formandos se encontram em contexto real, colocando à prova as suas capacidades em diversas dimensões e áreas de atuação.

Carreiro da Costa (2007) refere que a qualidade do ensino depende dos professores e, por sua vez, a qualidade dos professores depende da formação que estes recebem e, nesse quadro, o professor deverá compreender que o seu papel é mais do que ensinar técnicas desportivas aos seus alunos, tem de intervir em três grandes níveis: a nível da aula/classe - ensino da EF e Desporto Escolar (DE); a nível da escola e dos outros professores; e a nível da comunidade, principalmente junto dos pais dos alunos.

O presente relatório é o documento onde estão escritas as reflexões e análises ao trabalho que produzi em cada uma destas áreas ao longo do ano letivo 2015/2016, no qual me encontrei na posição de professor estagiário da turma 11^o CT1, na Escola Básica e Secundária Gama Barros (EBSGB). Encontra-se dividido em 6 capítulos:

Contextualização, onde é realizada uma caracterização do contexto em que estive inserido, nomeadamente do agrupamento, da escola, o departamento de EF, o núcleo de estágio (NE) e a turma;

Gestão e Organização do Processo Ensino-Aprendizagem, a área capital do estágio onde reflito essencialmente sobre os processos de planeamento, avaliação e condução do processo ensino-aprendizagem (PEA);

Investigação e Inovação Pedagógica, em que apresento o estudo realizado na EBSGB acerca do bullying escolar;

Participação na Escola, onde são descritas as atividades desenvolvidas ao nível do DE e de uma ação de formação acerca do tema da inclusão de alunos com deficiência na EF;

Relação com a Comunidade, a minha atuação no âmbito da direção de turma nos seus diversos papéis e ainda a realização do estudo de turma;

Conclusão, onde é realizado um balanço final das experiências do estágio e implicações para o futuro.

Contextualização

Agrupamento de Escolas D. Maria II

O Agrupamento de Escolas D. Maria II, pertencente ao concelho de Sintra, integra cinco escolas: EBSGB (escola sede), Escola Básica Ribeiro de Carvalho, Escola Básica nº1 do Cacém, Escola Básica nº 2 do Cacém e Escola Básica / Jardim de Infância de Vale de Mourão. Segundo o Projeto Educativo da Escola para o triénio 2013/2014 – 2015/2016 (2013, p. 3), a “missão fundamental das escolas do agrupamento é a de, em colaboração com as famílias e com a comunidade, formar cidadãos esclarecidos, conscientes dos seus direitos e deveres, dotados de espírito crítico e com capacidade de intervir nas mais diversas vertentes da sociedade.”. Refere ainda um conjunto de 5 metas, transversais a todas as escolas que integram o agrupamento, a saber: a) desenvolver a educação dos alunos para a cidadania e prepará-los para a vida ativa; b) melhorar o sucesso escolar; c) consolidar uma política ativa de inclusão sócio escolar; d) desenvolver hábitos saudáveis, consolidar uma cultura ambiental e promover comportamentos de segurança; e) promover a interação entre as escolas do agrupamento e a comunidade envolvente.

Escola Secundária Gama Barros

A EBSGB localiza-se no concelho de Sintra, na cidade de Aqualva-Cacém e faz parte de uma das duas freguesias que compõem a união de freguesias do Cacém e São Marcos. É atualmente a sede do Agrupamento de Escolas.

A área de urbanização em que está localizada a EBSGB é relativamente recente (foi desenvolvida ao longo das décadas de 80 e 90) e é constituída maioritariamente, por blocos de habitação multifamiliar. O Cacém teve um crescimento demográfico muito significativo nas últimas décadas, devido ao êxodo rural, ao retorno de portugueses das antigas colónias, e ao fluxo imigratório, tanto dos PALOP como, mais recentemente, dos países do leste europeu. Os dados dos Censos 2011 para as freguesias do Cacém e São Marcos indicavam uma população total de 79806 habitantes, dos quais 13% representam cidadãos estrangeiros. Destes cidadãos estrangeiros, 58,9% são nacionais dos PALOP e 24,5% do Brasil. Relativamente às habilitações literárias, 63,5% da população residente possuía o ensino básico, 15% possuía formação de nível superior e a taxa média de analfabetismo era de 1,7%. Face à dinâmica urbana, demográfica, social e económica supracitada, podemos concluir que a escola se situa num contexto socioeconómico médio baixo, com uma realidade bastante complexa, tornando mais difícil a missão da escola na consecução das suas metas e objetivos.

A escola funciona em regime diurno e noturno. No regime diurno inclui o 2º ciclo do ensino básico, o 3º ciclo do ensino básico e o ensino secundário que integra cursos científico-humanísticos (Ciências e Tecnologias, Ciências Socioeconómicas, Línguas e Humanidades e Artes Visuais) e cursos profissionais (Técnico de Gestão, Técnico de Informática de Gestão, Técnico Auxiliar de Saúde, Técnico de Marketing e Técnico de Apoio à Gestão Desportiva). Oferece ainda cursos de educação e formação (CEF) de tipo 2 / nível 2 (Eletricidade de Instalações e Assistente de Ação Educativa) e de tipo 3 / nível 2 (Empregado Comercial). No regime noturno são lecionados cursos de educação e formação de adultos de nível básico e de nível secundário.

Segundo o projeto educativo da escola (PEE) (2013), a EBSGB iniciou o triénio 2013/2014 – 2015/2016 com 1529 alunos, 832 (54,4%) pertencentes aos EB e 697 (45,6%) ao ES. Desta população escolar, 555 alunos beneficiavam de auxílios económicos no âmbito dos serviços da Ação Social Escolar (SASE), o que retrata mais uma vez o contexto socioeconómico baixo em que a escola se encontra. Para o ano letivo 2015/2016, a escola contou com 1426 alunos.

A escola apresenta uma área total de 2,7 hectares e é constituída por oito pavilhões. Seis destes pavilhões (A, B, C, D, E e ginnodesportivo) são vocacionados principalmente para atividades letivas, com um total de 49 salas de aulas. Dentro destes 6 pavilhões, destacam-se: a) a Biblioteca Escolar que se encontra integrada na Rede Nacional de Bibliotecas Escolas desde 2004; b) o auditório da escola, com capacidade para 66 lugares; c) os laboratórios (Biologia, Física e Química), as oficinas (Eletricidade/Eletrónica, Teatro e Expressão Plástica), as salas de Desenho, duas Salas de Estudo e um Museu de Geologia e Mineralogia; d) a Estufa da escola; e) serviços especializados nas áreas da psicologia, terapia da fala e assistência social; f) uma unidade de ensino estruturado de apoio a alunos com Espetro de Autismo, paralisia cerebral e trissomia 21. Os outros dois pavilhões destinam-se essencialmente à prestação de serviços. No pavilhão H encontram-se a Biblioteca Escolar/Centro de Recursos Educativos (BE/CRE), a sala de diretores de turma, o gabinete da Comissão de Apoio às Questões Disciplinares (CAQD), a sala dos professores, bem como os serviços ligados às áreas de gestão e de administração escolar (Direção, Serviços de Administração Escolar e Gabinete de Inserção Profissional) e de apoio às atividades educativas (papelaria e reprografia). No pavilhão R, situam-se o refeitório, a cozinha, o bar, uma sala de alunos, o núcleo da rádio e o gabinete do projeto Educação para a Saúde.

Educação Física, Recursos e Desporto Escolar

A EBSGB é uma escola que valoriza a EF e o Desporto. A começar pelas infraestruturas, dispõe de um pavilhão gimnodesportivo, de construção recente (em atividade desde 2002), com campo de jogos com bancadas, um ginásio, uma sala de aula, balneários, sala de aula e gabinete de professores. Além do pavilhão gimnodesportivo, possui uma área exterior com campo de jogos protegida por uma rede, bancadas, uma pista de atletismo e holofotes de iluminação que permitem a prática da disciplina em períodos noturnos. O pavilhão gimnodesportivo e o ginásio estão abertos à comunidade envolvente. A escola trabalha em parceria com alguns clubes da zona para a promoção do desporto, servindo como fonte de captação de atletas, ou até como espaço para promoção das atividades dos clubes, como foi a semana do Rugby no meu ano de estágio. Em todos os períodos letivos são organizados eventos desportivos na escola, por exemplo, em 2015/2016, no 1º período foi realizada a semana do rugby e o torneio de voleibol, no 2º período a milha e o torneio de andebol e no 3º período o torneio de futsal. Todos estes eventos foram muito bem organizados e contaram com percentagens muito elevadas de participação da comunidade escolar.

O DE é outro dos pontos fortes da EBSGB. Está bem estruturado e organizado, e a escola é muito bem financiada a este respeito, por ser a segunda instituição do concelho de Sintra com mais núcleos de DE. Nesse aspeto há a salientar também a grande adesão por parte dos alunos aos núcleos de DE.

A EF em si, é um reflexo daquilo que a escola investe e ambiciona, na promoção de hábitos de vida saudáveis através da criação de uma cultura desportiva nos alunos. No primeiro ano de mestrado, o meu grupo de trabalho deslocou-se à EBSGB no âmbito da disciplina Formação de Professores para realizar uma entrevista ao professor orientador de escola (POE) José Pedro Ribeiro. Uma das questões tinha a ver com as diferenças na motivação dos alunos quando a disciplina de EF deixou de contar para a média do secundário, e o testemunho do professor já nessa altura, evidenciava esta mentalidade dos alunos, alegando que não sentiu grandes diferenças e que os alunos mantiveram bons níveis de concentração nas aulas de EF.

Grupo de Educação Física

O trabalho desenvolvido na EF e no DE não seria possível sem o trabalho dos professores de EF. O Grupo Disciplinar de Educação Física (GDEF) da EBSGB, para o ano letivo 2015/2016, era composto por 10 professores titulares e 3 professores estagiários. Cada professor é responsável por um núcleo de DE e o respetivo núcleo é responsável pela organização de um torneio ao longo do ano letivo. Neste aspeto, a

maior parte dos professores auxilia bastante a organização destes eventos e, como já referi anteriormente, estes eventos contam sempre com grande adesão por parte dos alunos.

O Clima do GDEF sempre foi, ao longo do ano letivo, bastante positivo. A maior parte dos professores são bastante abertos à partilha de conhecimentos e para o NE foi muito importante estar integrado num grupo que se mostrou bastante acolhedor.

O GDEF tem um documento orientador da prática dos professores de EF, o PCEF, muito baseado nos Programas Nacionais de Educação Física (PNEF), embora com alterações significativas, nomeadamente ao nível da avaliação. Apesar de haver um documento orientador para os professores, dentro do grupo há diversas conceções da EF e os professores têm práticas diferentes, o que não é facilitador do trabalho em grupo. Nesse aspeto, penso que o GDEF ganharia bastante se fossem cumpridas as estratégias definidas em grupo. Por exemplo, ao nível da avaliação, o grupo tem um documento já produzido e que é bastante facilitador de todo o processo de avaliação, no entanto, não é utilizado por todos os professores.

A rotação dos espaços está organizada num roulement das instalações desportivas, que varia normalmente de duas em duas semanas, isto para que ao longo do ano letivo, todas as turmas passem por todos os espaços disponibilizados pela escola. O tempo horário para a EF são 135 minutos semanais para o 2º e 3º ciclos (90+45) e 180 minutos semanais (90+90). Uma das regras definidas e cumpridas pelos professores é a de início e término das aulas, sendo que nas aulas de 45 minutos o início se dá 5 minutos após o toque, isto para que os alunos se possam equipar, e o término dá-se 5 minutos antes do toque de saída. Nas aulas de 90 minutos, a regra para o início da aula é igual, mas para o fim da aula são dados 10 minutos. Isto resulta num tempo útil de 35 minutos para as aulas de 45 minutos e 75 minutos para as aulas de 90 minutos.

Núcleo de Estágio

O NE, constituído pelos três estagiários e pelos dois orientadores, de escola, José Pedro Ribeiro (POE) e de faculdade (POF), Nuno Januário, caracterizou-se por ter uma excelente relação pessoal e de trabalho. O NE trabalhou somente com turmas do Ensino Secundário, duas turmas do 10º ano (CT1 e CT2), e duas turmas do 11º ano (CT1 E LH1).

Ao nível dos estagiários, a relação de amizade já precedia o estágio e inclusivamente a realização do estágio na EBSGB foi uma opção conjunta. A relação com os meus colegas foi um dos aspetos mais positivos deste estágio e a amizade e o respeito enquanto profissionais só saiu reforçada depois deste processo. Tendo em conta

os pontos fortes e fracos de cada um, penso que o grupo se foi complementando ao longo do ano letivo de maneira a combater as adversidades que o estágio proporcionou.

Se ao nível da relação e integração na comunidade escolar o grupo esteve muitíssimo bem, ao nível da produção de documentos nem sempre conseguiu ser eficiente ao longo de todo o ano letivo, e especialmente na fase inicial. A grande produção de documentos individualmente, muitas vezes atrasou algum trabalho que deveria ser realizado em grupo e que acabou por ser finalizado em fases mais tardias do ano letivo. No entanto, volto a salientar que naquilo que para os três estagiários era considerado o mais importante, a aprendizagem e formação dos alunos, sempre procurámos ser os melhores professores e que algum atraso na produção de documento não tivesse repercussões na prática. Ajudou também ao desenvolvimento dos alunos o facto do NE ter somente turmas do Ensino Secundário, com algumas características semelhantes, nomeadamente a heterogeneidade nos níveis de competência, sendo debatidas, muitas vezes, as melhores estratégias de ensino e de tarefas a propor aos alunos para que estes melhorassem os seus níveis de desempenho.

Turma

O conhecimento da turma e respetivos alunos é um fator bastante importante nas opções de planeamento. No início do ano letivo, foram utilizadas diversos instrumentos de recolha de informação acerca dos alunos. A primeira foi o Modelo 7B aplicado pelo professor DT, que permitiu desde logo obter informações importantes acerca do contexto social, económico e familiar em que os alunos se inseriam, bem como realizar uma caracterização geral da turma no que diz respeito ao número de alunos, nacionalidades, agregado familiar, etc. Foi também realizado um inquérito na aula de apresentação que permitiu recolher informação acerca da motivação com a disciplina de EF, práticas físicas fora do contexto escolar, gosto pelas matérias e características de um bom professor e boa aula na opinião dos alunos. Foi ainda realizado um teste sociométrico, que permitiu identificar os alunos mais rejeitados, aceites e neutros na turma, bem como conhecer as relações interpessoais estabelecidas entre os alunos e os grupos formados.

A turma 11º CT1 era constituída por 27 alunos, 18 do sexo masculino e 9 do sexo feminino, com idades compreendidas entre os 15 e os 18 anos. Dos 27 alunos, 24 encontravam-se inscritos em EF. A maior parte dos alunos transitaram do 10º CT1 do ano letivo anterior, havendo 5 alunos repetentes. Este dado acabou por se revelar bastante significativo, uma vez que este grupo de alunos prejudicou muitas vezes o desenrolar das aulas com algumas situações de indisciplina. Quanto às nacionalidades dos alunos,

praticamente todos eram de origem portuguesa, havendo apenas 2 alunos com nacionalidade PALOP e 1 aluno dos países do leste.

Dos 24 alunos da turma que frequentaram a disciplina de EF, 14 praticavam atividade física estruturada fora do âmbito da disciplina. Desses alunos, 4 praticavam voleibol (2 federados e 2 no DE), 4 praticavam atividades de ginásio (musculação), 3 praticavam futebol federado, 1 praticava andebol federado, e 2 alunos praticavam natação. Dos alunos inscritos à disciplina, 10 não praticavam qualquer atividade física além de EF. No que diz respeito a problemas de saúde, um aluno sofria de cardiopatia congénita, no entanto já tinha realizado operação e era atleta de competição, não existindo grandes implicações ao nível da prática de EF. Outro aluno sofria de epilepsia, não tendo sido registado nenhum caso de alarme no presente ano letivo, havendo sempre algum cuidado da minha parte com a intensidade das atividades propostas a este aluno.

O 11º CT1 era uma turma heterogénea a vários níveis, desde logo nas diversas matérias, havendo disparidades nos níveis de competência entre os alunos. Apesar de existir essa diferença, vim a comprovar que a turma tinha um nível geral bastante bom em praticamente todas as matérias. Mostrava-se heterogénea também a nível comportamental, havendo uma boa parte dos alunos que demonstravam bom comportamento e empenho, e outra parte, nomeadamente o grupo de repetentes ou alunos influenciados por esse grupo, que perturbavam muitas vezes o bom funcionamento das aulas com situações de indisciplina. Havia também disparidades na turma ao nível do gosto pela disciplina. Se a maior parte dos alunos mostrava interesse pela EF e tinha bons índices de motivação nas aulas, alguns alunos revelaram desde logo que não gostavam da disciplina o que afetou muitas vezes o seu empenho nas tarefas.

Os resultados do teste sociométrico vieram revelar que havia vários grupos dentro da turma, talvez porque a maior parte dos alunos transitou do 10º ano e essas dinâmicas e amizades já estavam formadas. Apesar da existência de grupos, ao longo do ano letivo não houve casos de rejeição e no geral a turma mostrou-se bastante unida e sem grandes problemas de relacionamento entre os alunos.

Área 1 – Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem

A área 1 diz respeito à Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem. É nesta área que os estagiários se encontram verdadeiramente no papel de professores de EF, do ponto de vista prático, que consiste na intervenção e interação pedagógicas, no planeamento curricular da disciplina e nas avaliações dos alunos. Segundo o Guia de Estágio (2015) a área da Organização e Gestão do Ensino e Aprendizagem divide-se em três âmbitos: o planeamento, a condução e a avaliação. O presente capítulo desenvolverá cada uma destas subáreas.

Planeamento

A Importância do Planeamento

O planeamento está inerente a diversas áreas da sociedade, como a política, a saúde, a engenharia e não poderia deixar de estar ligada ao Desporto e à Educação. Seja qual for a área, o planeamento implica sempre, por um lado, a relação entre objetivos e conteúdos e por outro, uma relação adequada entre objetivos, estratégias e metodologias de avaliação. Ao nível da Educação, o planeamento é um processo de tomada de decisões que visa a racionalização das atividades pedagógicas dos docentes e alunos, possibilitando melhores resultados, numa perspetiva em que articula a planificação do ensino com a planificação curricular (Rosado, 2012).

O planeamento serve então como elemento orientador do processo ensino aprendizagem, ajudando o professor a organizar o seu trabalho e a refletir sobre as diversas áreas onde vai atuar. Segundo Onofre (1995, p. 75) a “qualidade do desempenho do professor depende da sua capacidade de analisar as circunstâncias de cada situação educativa e de escolher e implementar as formas mais adequadas para que delas os alunos possam tirar o maior benefício”.

Na minha experiência, enquanto formando de EF, sempre tive muito em conta a importância do planeamento. O planeamento para mim é como um fio condutor, se não estiver bem a par dos objetivos que tenho para uma determinada aula, facilmente me desoriento e perco o foco, é uma característica minha. Daí, uma das estratégias que adotei, ao longo do ano letivo, foi rever sempre os planos de aula e ter em atenção os respetivos objetivos operacionais, isto para ir, ao máximo, ao encontro das necessidades dos meus alunos. Tenho também muito em conta a diversificação do ensino e o facto de

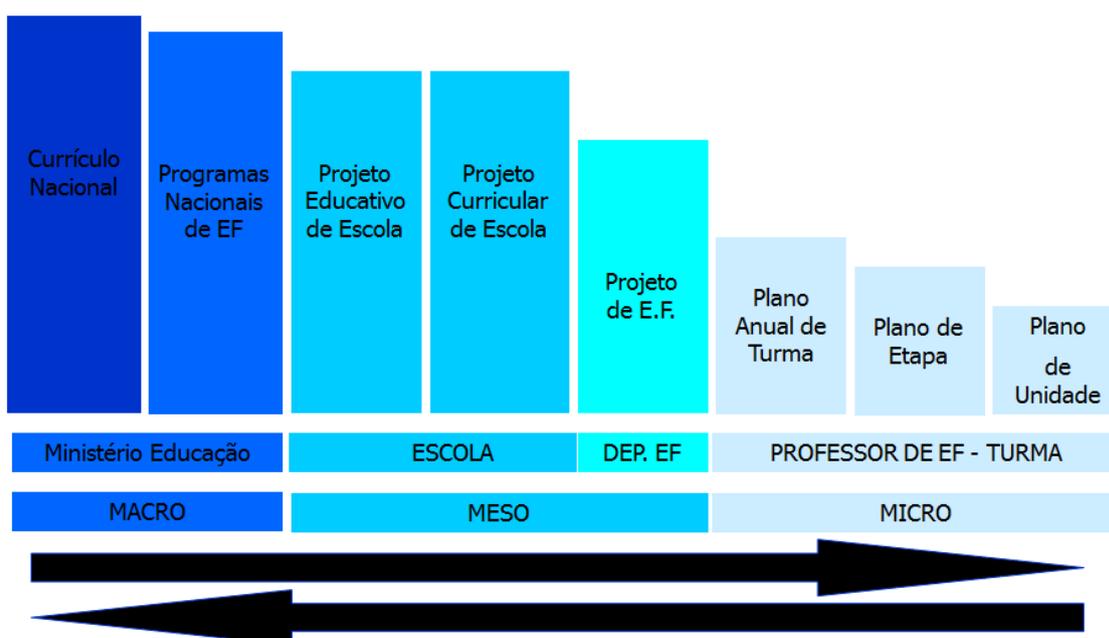
planear e refletir, tanto em contexto de treino como para a EF, leva-me a inovar e a criar novas tarefas, tornando as sessões muito mais motivantes para os alunos. Sem planeamento dificilmente isto acontece, porque para a criação de novas tarefas, adequadas, temos de estar bem a par dos objetivos que pretendemos alcançar, daí a importância da relação objetivo-tarefa.

Há todo um conjunto de orientações e medidas tomadas a diferentes níveis, que influenciam as decisões de planeamento dos professores. Neste quadro, é necessário especificar estes diferentes níveis, para percebermos onde atua o professor de EF.

Níveis de Planeamento em EF

O planeamento em EF passa pela criação de projetos/programas que integram diferentes níveis de expressão: macro, meso e micro. Em Portugal, o nível macro está expresso no Currículo Nacional e nos PNEF que servem de suporte teórico ao trabalho desenvolvido pelos professores da disciplina. A nível meso temos a escola e o GDEF. A escola desenvolve os Projetos Educativos e Curriculares de Escola e o GDEF desenvolve o Projeto de EF e os Protocolo de Avaliação Inicial. Finalmente, a nível micro temos o Professor de EF que é responsável pela elaboração do Plano Anual de Turma (PAT), dos Planos de Etapa e dos Planos de Unidade de Ensino. O seguinte diagrama ajuda a ilustrar os diversos níveis:

Figura 1 – Níveis de Planeamento em EF (retirado de Januário, Jacinto e Quitério, n.d.)



As setas assinalam que os diversos níveis estão conectados e portanto se influenciam mutuamente. Se, por um lado, as orientações nacionais definidas nos

programas servem de base para o trabalho do professor, por outro, o resultado do trabalho desenvolvido pelos professores com os alunos é tido em conta e pode provocar alterações nos níveis superiores. Por exemplo, todos os anos os professores avaliam, em reunião de GDEF, os resultados escolares dos alunos. Se estes resultados não forem considerados positivos, significa que há medidas a tomar em termos de projeto educativo (nível meso) e conseqüentemente no trabalho dos professores (nível micro) para que os objetivos possam ser atingidos.

O professor, estando enquadrado no nível micro, atua como que a ponta do “Iceberg”, sendo a sua ação influenciada pelos níveis superiores ou, no caso do Iceberg, pelos níveis inferiores. Se o “Iceberg” for sólido, ou seja, se se enquadrar num país em que a EF é valorizada pelo estado e respetivo governo, se estiver integrado numa escola com fortes raízes desportivas e com condições para o desenvolvimento da EF, é óbvio que o trabalho do professor saí muito mais facilitado e acredito até que o professor se sinta mais motivado a todos os níveis, tanto no planeamento como na condução do ensino e até na implementação de novos projetos. Se o professor estiver inserido numa escola em que não se valoriza a EF, é muito mais fácil que se crie uma mentalidade de desresponsabilização para com a disciplina e, conseqüentemente, com o planeamento e objetivos a atingir.

Segundo Bom et al. (1990, p. 2), os programas desenvolvidos no âmbito da EF devem ser de caráter prescritivo, ou seja, não devem ser considerados como a única fonte de inspiração dos professores, mas como um padrão geral, e devem ser “suficientemente abertos, explícitos e completos para admitir várias possibilidades e alternativas”. Os PNEF oferecem um conjunto de Finalidades, Objetivos Gerais e Objetivos Específicos que orientam os professores no seu trabalho.

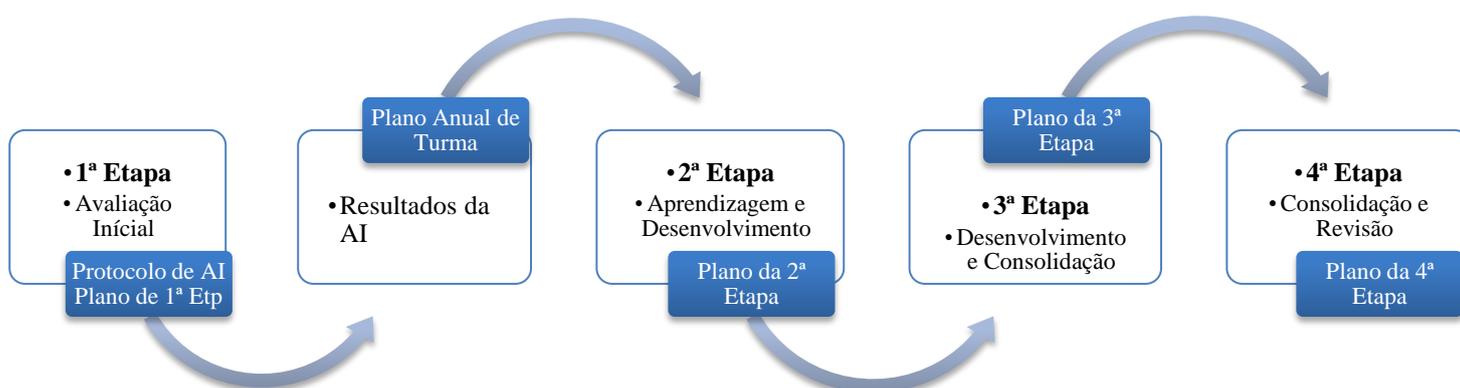
Estas Finalidades representam os objetivos finais da EF e sintetizam o contributo da disciplina para a realização dos efeitos educativos globais esperados nos alunos. As Finalidades resultam essencialmente num quadro de extensão da EF e representam as três grandes áreas nas quais os professores e alunos trabalham ao longo do ano letivo: a área das atividades, a área da aptidão física e a área dos conhecimentos. Além das finalidades, são definidos nos PNEF, objetivos gerais para cada uma das áreas e subáreas e objetivos gerais comuns a todas as áreas. Dentro de cada área ou subárea, há matérias específicas a trabalhar, por exemplo, na subárea dos jogos desportivos coletivos (JDC), estão definidos nos PNEF objetivos específicos para cada uma das matérias – futebol, voleibol, etc. Este conteúdo está explicitado em três níveis: Introdutório (I), Elementar (E) e Avançado (A).

O Planeamento por Etapas

Os PNEF (2001) preveem o planeamento do ano letivo através de um modelo por etapas. O modelo por etapas caracteriza-se essencialmente pela divisão do ano letivo em várias fases em que há uma distribuição das matérias e conteúdos a lecionar, em função das necessidades dos alunos. Esta distribuição dos conteúdos facilita em muito dois aspetos cruciais do ensino: a inclusão e a diferenciação, que por sua vez vão conduzir a um processo ensino aprendizagem bastante eficaz e objetivo. Permite também, que ao longo do ano letivo, se observe o progresso dos alunos e se possa reajustar o planeamento de maneira a concretizar os objetivos anuais (avaliação formativa). Isto exige uma grande capacidade de planeamento da parte do professor, em que está previsto o desenvolvimento de aulas politemáticas, integrando estações e circuitos com grande diversidade de atividades, garantindo também o ecletismo da disciplina e o trabalho em diversas áreas.

Em termos operacionais, o ano letivo é dividido em quatro etapas, cada uma delas com as suas características e especificidades. Em cada um destas etapas, devem servir como base para o trabalho do professor diversos documentos de planeamento. O seguinte diagrama apresenta os documentos que foram produzidos ao longo do ano letivo, em cada uma das etapas:

Figura 2 – Planeamento das etapas ao longo do ano letivo.



A etapa de avaliação inicial ocorreu nas primeiras quatro semanas do ano letivo e está expressa em termos de planeamento no plano de 1ª etapa. Devido às especificidades desta etapa foi utilizado também o protocolo de avaliação inicial (produzido pelo GDEF). Após a Avaliação Inicial, e feita a análise aos resultados, foi produzido o PAT, que serviu de base para o trabalho desenvolvido nas 2ª, 3ª e 4ª etapas e respetivos planos de etapa. A 2ª etapa correspondeu ao primeiro período do ano letivo,

a 3ª etapa correspondeu ao segundo período e a 4ª etapa ao terceiro e último período do ano.

A Avaliação Inicial como a base do Planejamento

O propósito fundamental da etapa de AI “consiste em determinar as aptidões e dificuldades dos alunos nas diferentes matérias do respectivo ano de curso, procedendo simultaneamente à revisão/atualização dos resultados obtidos no ano anterior” (PNEF, 2001, p. 25). Para Rosado (2003, p. 34), a avaliação inicial trata-se de uma “avaliação diagnóstica e prognóstica que permite identificar o nível inicial de cada turma e de cada aluno, em particular relativamente ao nível em que se encontram no PNEF, permitindo obter informação acerca de quais os alunos e matérias críticas, orientar a formação de grupos de nível, definir as bases da diferenciação do ensino_e decidir sobre quais os objetivos anuais, quais as prioridades formativas, quais os objetivos prioritários e quais os objetivos secundários”.

A AI é desenvolvida pela relação entre três aspetos fulcrais:

Figura 3 – As três funções da avaliação inicial (retirado de Quitério, 2013)



O diagnóstico permite que o professor perceba em que níveis de especificação se encontram os alunos. Através das informações obtidas no diagnóstico o professor, realiza um prognóstico sobre os níveis que cada aluno pode atingir e, de seguida, projeta sobre os meios e as estratégias que vai adotar para atingir esses objetivos. Segundo Araújo (2007, p. 130) “...só conseguiremos planear se tivermos um rumo bem delineado e esse rumo toma forma no prognóstico que suportará e dará forma a todo o conjunto de decisões curriculares”. O estabelecimento dessa meta/rumo é como uma “aposta”, que serve de propósito ao processo ensinoaprendizagem e a AI permite ao professor aumentar o conhecimento que possui dos alunos. Segundo Shulman (1987) estes conhecimentos estão relacionados com o entendimento do que se sabe sobre os alunos, das suas particularidades sociais, culturais e psicológicas, das suas vivências e

conceções. No fundo, permitem ao professor observar e perceber as características pessoais de cada aluno a nível social e emocional, as relações sociais intra e interpessoais estabelecidas entre eles, e as respetivas dinâmicas de grupo no seio da turma, para posteriormente tomar decisões de planeamento ao nível de formação de grupos e definição de objetivos. Deste quadro resulta o PAT, principal documento orientador do professor durante o ano letivo. Os aspetos operacionais do PAT serão abordados posteriormente.

Planeamento da Etapa de AI

O principal documento orientador da etapa de AI é o respetivo PAI desenvolvido pelo GDEF que define, em termos operacionais, os conteúdos de cada uma das áreas a serem avaliados. No que diz respeito às Atividades Físicas, o PAI refere que os alunos devem ser avaliados nos JDC (Futebol, Andebol, Basquetebol e Voleibol), no Atletismo (Lançamento do Peso, Salto em Comprimento e Velocidade), e na Ginástica (Solo e Aparelhos).

Na Área da Aptidão Física, o PAI propõe somente a avaliação da Aptidão Aeróbia com o teste do vaivém. No entanto, em discussão de NE, verificámos que não fazia sentido não realizar todos os outros testes, tanto de aptidão muscular como da composição corporal, se estes faziam parte da avaliação sumativa da disciplina. Nesse sentido, decidimos incluir na AI os testes de Aptidão Muscular (Extensão de Braços, Abdominais e Senta e alcança) e da Composição Corporal (Peso e Altura).

Para a Área dos conhecimentos não é realizada AI, uma vez que o grupo disciplinar de EF definiu um conjunto estanque de conhecimentos, a adquirir em cada ano de escolaridade, considerando que não faz sentido avaliar se os alunos aprenderam, ou não, os conhecimentos do ano anterior já que nada terão a ver com os deste ano.

O desenvolvimento da 1ª etapa de avaliação inicial dependeu, em grande parte, do roulement de instalações definido pela escola. No caso da EBSGB, as rotações alteram-se de duas em duas semanas, sendo que o 11º CT1 iniciou o ano letivo nos espaços P1 e P2 (pavilhão polidesportivo) onde foi realizada a avaliação de futebol, andebol, basquetebol, voleibol, ginástica de solo e aptidão física (teste do vaivém), entre 22 de setembro e 2 de outubro. A segunda rotação datou entre 6 e 16 de outubro onde a turma teve duas aulas no espaço exterior e duas aulas no espaço P2. Nesta rotação foram realizadas as avaliações iniciais de atletismo (velocidade e lançamento do peso), Dança (kizomba) e raquetes (de praia) e ainda da aptidão física (composição corporal: altura, peso; aptidão muscular: teste extensões de braços, abdominais e flexibilidade –

senta e alcança) Devido aos constrangimentos do roulement, a AI de ginástica de aparelhos, só foi realizada na primeira aula da 3ª rotação, dia 20 de outubro.

Tabela 1 - Planeamento da Etapa de AI.

Avaliação Inicial			
Rotação 1 – 22 de Setembro a 2 de Outubro			
Aula	Data	Espaço	Matérias
1	22/09	P2	Aula de Apresentação
2	25/09	P1	Futebol e Andebol
3	29/09	P2	Voleibol e Ginástica de Solo
4	2/10	P1	Basquetebol e Aptidão Física (Vaivém, Extensões de Braços e Abdominais)
Rotação 2 – 6 a 16 de Outubro			
5	6/10	Ext	Atletismo (Velocidade)
6	9/10	P2	Aptidão Física (Senta e Alcança) e Composição Corporal (Altura e peso)
7	13/10	Ext	Atletismo (Lançamento do Peso)
8	16/10	P2	Dança (Kizomba), Raquetes de Praia
Rotação 3 – 20 de Outubro			
9	20/10	Gin	Ginástica de Aparelhos

É importante salientar que, apesar de a AI só ter terminado na 5ª semana do ano letivo, para algumas matérias, os objetivos específicos começaram a ser trabalhados mais cedo, enquadrados em diferentes momentos da sessão ou, em estações, em simultâneo.

Outro aspeto que tive em consideração no planeamento das aulas de AI é que, apesar de se tratarem de aulas de avaliação inicial, não deveriam ser negligenciadas as aprendizagens dos alunos. Carvalho (1994, p. 140) refere que uma das características das aulas da AI é que devem ser “aulas normais onde o ensino e aprendizagem têm lugar, em que o professor, ao mesmo tempo que acompanha a actividade dos alunos, recolhe os dados para a avaliação inicial”. Assim sendo, além de realizar registos dos níveis dos alunos, preocupei-me também ao longo destas aulas em produzir feedback para que não se tornassem simplesmente aulas em que era imperativa a avaliação dos alunos mas que houvesse também um carácter formativo e de aprendizagem.

Nesta fase inicial do ano letivo foi também importante e facilitador para mim, o facto desta turma ter trabalhado no ano anterior com outro professor estagiário pertencente à Faculdade de Motricidade Humana (FMH). Nesse aspeto, não parti do zero no que diz respeito ao conhecimento dos alunos, uma vez que o professor do ano letivo anterior deixou avaliações detalhadas de cada um dos alunos. Ainda assim, procurei certificar-me de que estas avaliações estavam corretas e fui bastante rigoroso em todo o processo de AI.

Relativamente aos objetivos da etapa, Carvalho (1994, p. 139-140) refere que há um conjunto de objetivos inerentes à etapa de AI, nos quais me baseei ao desenvolver o plano da 1ª etapa. São eles: a) apresentar o programa / matérias a abordar durante o ano letivo; b) ensinar e consolidar rotinas de organização; c) criar bom clima de aula; d) avaliar o nível inicial dos alunos; e) avaliar o nível de aprendizagem dos alunos; f) identificar matérias prioritárias a trabalhar no seio da turma; g) recolher dados para orientar a formação de grupos ao longo do ano letivo; h) recolher dados para definir objetivos anuais e da 2ª etapa; i) identificar alunos com que careçam de necessidades específicas;

Operacionalização da Avaliação Inicial – Atividades Físicas

A primeira aula do ano letivo foi abordada de maneira diferente a todas as outras aulas do ano letivo. Começou por uma breve apresentação entre mim e os alunos, tentando desde cedo trabalhar a relação professor-aluno para alcançar um dos objetivos da etapa, a criação de um bom clima de aula. Este foi um momento importante para mim pois estava, pela primeira vez, em contacto com uma realidade que nunca me tinha encontrado. O facto de ter realizado uma aula com um cariz diferente ajudou-me a encarar este momento com mais descontração e isso produziu, a meu ver, um efeito positivo nos alunos. O início da aula serviu também para cumprir outro dos objetivos da AI, a apresentação do programa e as matérias a abordar no ano letivo. A parte principal da aula foi uma atividade de geocaching. Esta parte da aula foi planeada em grupo, com o NE, com o intuito de proporcionar aos alunos uma atividade diferente da normal, integrando no jogo em si as regras da disciplina. A preparação da aula exigiu um planeamento extensivo da parte do NE e acabei por beneficiar com o facto de ser o último professor estagiário do NE a lecionar a aula, o que me permitiu corrigir alguns erros e ser mais objetivo na leção dos conteúdos durante a sessão.

A avaliação inicial, nos JDC, foi realizada de forma bastante rápida e eficaz. O procedimento é o seguinte: o professor coloca toda a turma em prática, apresenta a tarefa/exercício, e à medida que os alunos a executam vai identificando os mais fortes e os mais fracos, diferenciando-os num grupo superior, num grupo médio e num grupo inferior. No caso dos JDC optei pela tarefa de jogo reduzido (3x3 ou 4x4), o que me permitiu desde logo verificar quem eram os alunos que se destacavam pela positiva (grupo superior) e pela negativa (grupo inferior). Os restantes formavam o grupo médio. Em termos operacionais esta estratégia é brilhante, e o facto de utilizarmos como tarefa o jogo facilita bastante o processo. Segundo Comédias (2012, p.113), “a referência e o valor da atividade está no jogo total. Se fracionarmos o jogo nas suas componentes, em

tarefas discretas, perdemos a dinâmico do jogo.”. Comédias (2012, p. 113) citando Nazario (2005) refere mesmo que “...avaliar as habilidades no jogo é mais rápido do que avaliar isoladamente as habilidades de cada aluno, pois o jogo fornece a evidência que o aluno não só sabe fazer a habilidade, mas também sabe usá-la.”. Esta estratégia facilitou a identificação dos grupos nesta fase inicial do ano letivo.

Na matéria de atletismo, foram avaliadas as disciplinas de corrida e de lançamento do peso. O salto em comprimento também fazia parte do PAI, mas o NE acabou por concordar que não havia condições para desenvolver a disciplina, uma vez que a caixa de areia da escola não garantia a segurança da atividade. Na avaliação da corrida, foram formados 5 grupos, sendo realizadas corridas de 30 metros entre os elementos de cada grupo. À medida que a tarefa ia sendo realizada percebia-se quem possuía ou não as competências da corrida, e aqui a lógica foi novamente diferenciar um grupo superior, médio e inferior. Além de lúdica, esta estratégia permite observar bem as diferenças entre os alunos e retirar boas conclusões acerca das suas competências em relação à corrida. A AI do lançamento do peso foi realizada numa fase em que já possuía grande parte das avaliações das restantes matérias. Assim, decidi enquadrar a avaliação desta matéria numa estação de uma aula, em que noutras estações se trabalhava já objetivos específicos de outras matérias. As estações do lançamento do peso eram assim constituídas por 7 ou 8 alunos, e a tarefa era realizada em forma de concurso. Os registos foram realizados após a observação individual de cada aluno na tarefa, nunca deixando de oferecer feedback pedagógico.

Na ginástica foram avaliadas a ginástica de solo e de aparelhos. Na ginástica de solo, a lógica de organização das tarefas propostas foi por vagas. A turma foi dividida em 7 grupos, cada um dos grupos com um colchão orientado da direção do professor. A partir daqui, foi indicado aos alunos os exercícios a realizar, desde o rolamento à frente ao salto entre mãos, por ordem crescente de dificuldade (tendo em conta os níveis de especificação). Foi observado cada um dos alunos do desempenho das tarefas proposta e realizado o registo sobre quais possuem ou não as competências, procedendo-se sempre ao reajustamento dos grupos em função dos níveis verificados. Esta estratégia revelou-se bastante eficaz na aferição de cada um dos gestos gímnicos. No entanto, não é possível determinar se o aluno é capaz de realizar os gestos numa sequência gímnica, algo que é um aspeto muito importante na matéria de ginástica.

Na ginástica de aparelhos, o PAI propõe a mesma lógica de organização por vagas. No entanto, uma vez que se tem de avaliar diversos aparelhos, o NE optou por organizar a turma em estações, com os seguintes aparelhos a serem avaliados: trave,

barra-fixa, minitrampolim, boque e plinto. Uma vez que já tinha realizado a AI da ginástica de solo, e por considerar que algumas das competências da ginástica de aparelhos e solo são semelhantes, uma vez que fazem parte da mesma matéria, foram utilizados os grupos resultantes da AI da ginástica solo. Normalmente, os alunos bons a ginástica de solo também são bons nos aparelhos, e assim a formação de grupos à partida para a AI de ginástica de aparelhos ficou facilitada. Ainda assim, houve alguns casos (raros) em que tive de proceder à alteração dos grupos mas, no geral, verificou-se que essa semelhança dos níveis dos alunos nas duas matérias acontecia.

As matérias de Dança e Raquetes de Praia não estão referenciadas no PAI, no entanto, o NE concordou que todas as matérias que iriam fazer parte do planeamento deveriam ser objeto de uma avaliação inicial, portanto, decidi enquadrá-las na AI. Na avaliação inicial da kizomba, a turma foi organizada por pares, dispostos em linha, frente a frente enquanto o POE lecionava a matéria. A lecionação por parte do POE, permitiu-me estar com maior atenção às competências dos alunos, o que facilitou a AI da kizomba. A AI das raquetes de praia, enquadrou-se em estações de 8 alunos, formando-se pares em situações de 1x1. A tarefa proposta foi dar o maior número de toques possível dentro de um determinado espaço. Esta tarefa, embora simples, permitiu-me observar facilmente os alunos capazes ou não capazes de manter a bola jogável, bem como as suas competências nos diversos batimentos que constituem a modalidade.

Operacionalização da Avaliação Inicial – Aptidão Física

Na área da Aptidão Física, foi avaliada a Aptidão Aeróbia com o teste do vaivém, a Aptidão Muscular com os testes da extensão de braços, dos abdominais e do senta e alcança e ainda a Composição Corporal, com a medição do peso, altura e o respetivo cálculo do IMC. Na aplicação dos testes, foram utilizadas as orientações metodológicas e instrumentos do programa FitnessGram.

No teste do vaivém a turma foi dividida em pares, cada aluno responsável pela contagem do número de repetições do colega e vice-versa. Os testes da extensão de braços, abdominais, senta e alcança, e a medição do peso e altura foi realizado numa estação, sendo a turma dividida em três grupos. Desta forma consegui o número de alunos a realizar os testes em simultâneo para três a quatro. Isto garante uma melhor observação e correção dos aspetos técnicos dos exercícios, no entanto, não consegui realizar todos os testes a todos os alunos no mesmo dia. Após a identificação do erro, procurei retificar a situação para as etapas seguintes, passando a dividir a turma em dois grupos, algo que se constituiu como um acerto de planeamento bastante adequado.

Plano Anual de Turma

Após a operacionalização da avaliação inicial foi produzido o PAT, que se constitui como o documento orientador do trabalho do professor ao longo do ano letivo, estando presente nele todo o planeamento do processo ensino aprendizagem. É, talvez, o documento de planeamento mais importante que realizei no ano de estágio, servindo de base para a construção de todos os planos de etapa, unidades de ensino e aula. Insere-se dentro do nível micro de planeamento ao nível da EF mas, no que diz respeito ao professor, representa a estrutura macro do seu planeamento, porque projeta todo um ano letivo. Como vimos, a sua construção depende inteiramente dos resultados da avaliação inicial e é no PAT que se estabelece a relação entre o diagnóstico, o prognóstico e a projeção dos objetivos para o ano letivo. Em termos de organização, conteve uma calendarização do ano letivo, sob a lógica do planeamento por etapas, estando estas dependentes dos períodos letivos, prevendo-se um continuum de aprendizagem ao longo do decorrer do ano. O desenvolvimento de cada etapa será explicitado nos respetivos planos de etapa. Considero que o PAT foi produzido com bastante qualidade. Apesar de alguns erros na etapa de AI, a grande maioria dos dados recolhidos sobre os alunos foi bastante acertada o que permitiu estabelecer um prognóstico bastante coerente com as possibilidades dos alunos. Esse, para mim, foi o principal aspeto positivo conseguido no PAT. Apesar disso, considero que os aspetos relacionados com a avaliação formativa, os estilos de ensino e as questões da manutenção da disciplina não foram totalmente bem planeados e clarificados no PAT, o que acabou por prejudicar a minha atuação a esse nível na condução do ensino. Estes aspetos acabaram por ser resolvidos nas etapas seguintes mas poderiam ter sido resolvidos logo numa fase inicial com um melhor planeamento no PAT.

Plano de Etapa, Unidade de Ensino, Aula e Aula Tipo

Os planos de etapa são documentos intermédios (nível meso) no que diz respeito ao planeamento do professor devendo contém informações específicas acerca das aulas e matérias a abordar, bem como os objetivos pedagógicos a trabalhar nas diversas fases do ano letivo. Foram realizados quatro planos de etapa, cada um correspondendo ao respetivo período letivo. A nível micro encontramos os planos de unidade de ensino e de aula e aula tipo. Nas unidades de ensino projetei especificamente os objetivos pedagógicos a trabalhar por aula, por matéria, bem como a minha atuação no que diz respeito às diversas dimensões da condução do ensino, representando-se como a estrutura mais operacional do planeamento. As Unidades de Ensino eram compostas pelos planos de aula ou aula tipo. As aulas tipo foram sessões planeadas com os

mesmos objetivos e tarefas, dentro de uma unidade de ensino, de maneira a aproveitar os espaços das rotações e realizar períodos de aprendizagem concentrada. A preparação de aulas tipo revela-se também como elemento facilitador ao planeamento do professor e passaram a ser realizados após a etapa de AI.

O final de cada etapa e unidade de ensino compreendeu sempre um período de reflexão, onde era feita uma avaliação do trabalho desenvolvido com os alunos e da minha atuação enquanto professor. Em termos operacionais, esta reflexão é expressa num balanço de etapa ou balanço de unidade de ensino, que deverá sempre ter repercussões para as etapas seguintes, sempre numa perspetiva de melhoria do processo ensino-aprendizagem e de progressão dos níveis dos alunos. Este foi um aspeto fundamental ao longo do meu ano de estágio, que me permitiu identificar os erros cometidos ao longo das etapas e proceder a alterações de planeamento mais adequadas. Outra ferramenta de reflexão, ainda mais específica, e que se revelou bastante importante ao longo do ano letivo, foi a autoscopia de aula. Neste tipo de reflexão eram apontados os principais aspetos negativos e positivos da aula no que diz respeito à minha intervenção, que serviam de base para a projeção das aulas seguintes.

Decisões de Planeamento ao longo do ano letivo

Análise dos Resultados da AI e Definição das Matérias Prioritárias

Os dados recolhidos sobre cada uma das matérias foram registados individualmente para cada aluno e posteriormente foram formados grupos de nível, consoante as competências dos alunos. Na seguinte tabela, vemos um exemplo da forma como se procedia à formação de grupos após recolha de dados na AI. A modalidade utilizada como exemplo é o voleibol, sendo que o exemplo é apresentado com número fictícios, não correspondendo aos alunos da turma:

Tabela 2 - Diagnóstico e Prognóstico da matéria de voleibol.

Matéria	Nível Diag.	Alunos (Nº)	Nível Prog.
Voleibol	NI + PI	22; 23; 14;	I
	I	4; 5; 10; 12; 18; 24	E
	PE+E	1; 2; 3; 6; 7; 8; 9; 11; 19; 20; 21;	PA / A
	PA	11; 16	A

Vemos que para cada grupo é identificado um nível de diagnóstico, sendo que lhe é prognosticado o nível de especificação imediatamente acima. O terceiro grupo engloba alunos que foram diagnosticados com o nível PE e E, no entanto foram incluídos no mesmo grupo por apresentarem níveis muito semelhantes de prática. Os alunos assinalados a verde foram avaliados como os mais fortes da turma, elementos a serem considerados como exemplo, na demonstração de gestos técnicos da modalidade ou também, frequentemente, como capitães de equipa ou auxiliares no ensino. Os alunos assinalados a vermelho foram avaliados com nível não introdutório e representam elementos críticos, com quem devo ter muita atenção ao longo do ano letivo. Após a construção de uma tabela semelhante à apresentada para cada uma das matérias, foram definidas as matérias prioritárias: Raquetes (raquetes de praia); Danças; Ginástica de Solo; Basquetebol; Voleibol; Condição Física.

Na definição destas matérias prioritárias, tive em conta o facto de se tratar de uma turma de 11º ano, em que os PNEF (2001) preveem uma escolha das matérias por parte dos alunos em função das suas preferências pessoais, propondo até, duas matérias de JDC, outra de ginástica ou atletismo, uma de dança e duas das restantes. No planeamento não foi dada esta liberdade total aos alunos na escolha das matérias, no entanto, em diversos momentos preocupei-me em lecionar matérias que fossem de encontro às preferências dos alunos, daí que tenha tido em conta o seguinte quadro resultante do estudo de turma para a escolha de matérias prioritárias:

Tabela 3 - Aceitação das matérias na turma 11º CT1.

Matéria	Aceitação Raparigas	Aceitação Rapazes	Aceitação Total
Futebol	Má	Boa	Boa
Basquetebol	Boa	Boa	Boa
Andebol	Satisfatória	Boa	Boa
Voleibol	Excelente	Satisfatória	Boa
Ginástica	Satisfatória	Má	Má
Atletismo	Má	Satisfatória	Satisfatória
Danças	Boa	Má	Má
Raquetes	Má	Má	Má
Condição Física	Má	Boa	Satisfatória

Outro aspeto importante na escolha das matérias prioritárias é o facto de a turma estar perto de terminar o ensino secundário e o acesso à EF, e de se tentar ao máximo atingir aquilo que são as finalidades da EF. Um dos propósitos da disciplina deverá ser a oferta de ferramentas aos alunos para que estes se mantenham fisicamente ativos na vida adulta, através da promoção do gosto pela prática regular de atividade física e de

diferentes atividades físicas que promovam o desenvolvimento multilateral e harmonioso dos alunos.

A identificação de matérias prioritárias como as raquetes de praia, dança (kizomba) e voleibol, foi grande parte influenciada pelas finalidades da EF. A dança, e especificamente a kizomba, foi escolhida essencialmente devido ao contexto social em que a escola se insere. Um dos argumentos, apresentados pelo POE, é que na grande Lisboa existem mais de 20 locais para a prática de kizomba, inclusivamente existem no Cacém, espaços para danças incluídas no PNEF, como o merengue ou a rumba quadrada, existem 1 ou 2. Portanto haverá uma probabilidade muito maior de os alunos procurarem a kizomba como meio de se manterem fisicamente ativos no futuro. Além disso, os alunos nesta fase de escolaridade já abordaram praticamente todas as outras danças tradicionais, sendo a kizomba uma forma diferente e atual de abordar a matéria. O NE acabou por verificar também que a abordagem à kizomba durante as aulas tinha um efeito bastante positivo na motivação dos alunos.

Relativamente às raquetes de praia, o NE optou por seleccioná-la como matéria a abordar ao longo deste ano letivo, em detrimento do badminton ou ténis, tendo em conta o contexto socioeconómico da escola: será muito mais acessível financeiramente aos alunos praticarem raquetes de praia do que ténis ou badminton, além de que as características das raquetes de praia permitem que a atividade possa ser praticada em diversos contextos, não só no contexto de praia, mas também em parques e outros espaços desportivos. Outro argumento é a garantia do ecletismo da disciplina de EF, sendo as raquetes de praia uma matéria diferente daquilo que os alunos tinham realizado até chegarem ao 11º ano.

O voleibol é uma das matérias com melhor aceitação na turma, e portanto, considero que os alunos tenham maior possibilidade de a desenvolver na vida futura (especialmente as raparigas). Além disso, o voleibol é a atividade que mais se difere dos restantes JDC e, devido às suas características, oferece uma grande variedade de possibilidades de prática, em determinados contextos e locais, que concorrem no sentido das finalidades da EF já referidas.

No basquetebol verifiquei, na avaliação inicial, que nenhum aluno se encontrava no nível A ou PA. Os PNEF preveem que, no 11º ano, ao nível dos JDC, já estejam a ser trabalhadas as competências dos níveis avançados. Posto isto, acabei por considerar o basquetebol como matéria prioritária, por forma a colmatar esta deficiência na turma. No entanto, verifiquei que o nível da turma na matéria era bastante aceitável e que essa

diferença para os níveis definidos nos PNEF tem a ver essencialmente com a extrema exigência das competências a adquirir para o nível A. Outro argumento a favor do basquetebol tem a ver com boa aceitação geral na turma, nos dois géneros, estando a sua escolha enquadrada com as finalidades da EF já referidas.

A ginástica de solo foi escolhida essencialmente porque, apesar de os resultados da avaliação inicial não terem sido os melhores, considere-se que a margem de progressão dos alunos era grande e que facilmente conseguiriam atingir níveis superiores na matéria.

A condição física, associada à área de extensão da Aptidão Física, foi escolhida devido à possibilidade de desenvolvimento de competências promotoras de um estilo de vida ativo e saudável. O contexto socioeconómico em que se insere a EBSGB, poderá levar a que, em muitos casos, os jovens não tenham oportunidade de praticar atividade física fora do contexto escolar. A escola é o local onde todas as crianças e jovens, dos 6 aos 18 anos, se encontram obrigatoriamente (Despacho nº 5048-B/2013 de 12 de Abril) e sabemos que a atividade física, a par de uma alimentação de elevada qualidade nutricional, é um aspeto importante na constituição de ambientes saudáveis, tanto na escola como fora desta (European Union, 2014).

As finalidades da EF foram definidas numa “perspetiva da qualidade de vida, da saúde e do bem-estar”, e espera-se que a disciplina seja capaz de criar aos alunos oportunidades de participarem em atividades físicas e desportivas adequadas ao seu nível de prática, que lhes sejam significativas e motivadoras. Gonzalez-Suarez, Worley, Grimmer-Somers e Dones (2009) referem os níveis de intensidade das aulas de EF como um fator importante e que pode ser conseguido através da implementação de períodos de tempo mais prolongados de atividade física de intensidade moderada a vigorosa.

A EBSGB possui as condições materiais, espaciais e humanas para o desenvolvimento deste tipo de atividade e, portanto, a inclusão do trabalho específico de condição física nas aulas surge no sentido de proporcionar aos alunos esse tipo de prática, que sabemos muitas vezes não ser economicamente possível fora do contexto escolar. Este é um ponto de vista a curto prazo, com o objetivo de melhorar a aptidão física dos alunos, elevando as suas capacidades físicas.

Numa perspetiva a longo prazo, o que pretendemos enquanto profissionais de EF é que os alunos se mantenham fisicamente ativos na vida adulta, e a inclusão da condição física surge como mais uma oportunidade de “promover a aprendizagem de conhecimentos relativos aos processos de elevação e manutenção das capacidades físicas” (PNEF, 2001, p. 6). O desenvolvimento cada vez mais crescente do conceito de

fitness, bem como a quantidade de ginásios existentes na zona de Sintra, levou o NE a acreditar que, ao ser proporcionado este tipo de prática, estaria a ser promovido o gosto pela matéria e a aumentar a probabilidade de formação de hábitos de prática de atividade física no futuro, não só em contexto de ginásio, mas também desportivo.

Em termos práticos, a condição física foi normalmente englobada nas sessões em rotações, ou ocasionalmente, em situações de aquecimento geral ou ensino massivo. Foram utilizados os materiais da escola, como barras, halteres, bolas medicinais, entre tantos, para o desenvolvimento de exercícios que envolveram essencialmente o trabalho de força muscular, resistência aeróbia e coordenação motora.

Aprendizagem Concentrada vs Aprendizagem Distribuída

Os PNEF, ao nível do planeamento, preveem períodos no ano letivo em que é predominante determinada matéria (aprendizagem concentrada), e períodos de revisão/aperfeiçoamento posteriores, em ciclos mais curtos ou em partes de aula sistematicamente mantidas num determinado número de semanas (aprendizagem distribuída). Esta lógica de planeamento foi utilizada essencialmente com algumas matérias prioritárias em função das necessidades dos alunos e aproveitando as rotações atribuídas para períodos de aprendizagem mais concentrada. Por exemplo, havia períodos do ano letivo, em função do roulement de instalações, em que era possível estar em contexto de pavilhão duas vezes por semana. Nessas semanas foi possível uma abordagem mais concentrada das aprendizagens, especialmente nas matérias prioritárias de voleibol, basquetebol, condição física e raquetes. Noutras rotações a aprendizagem destas matérias acontecia de forma mais distribuída, uma vez que só poderia trabalhar os objetivos específicos destas matérias em determinado espaço.

Global vs analítico

Há uma frase que marca a minha formação enquanto professor e que está presente no PNEF (2001). Esta diz que a “atividade formativa é tão global quanto possível e tão analítica quanto necessário” (PNEF, 2001, p. 23) A ideia foi bastante discutida ao longo do ano letivo pelo NE, especialmente na matéria de futebol. Tanto eu como os meus colegas de estágio temos a mesma filosofia da aprendizagem do jogo através do jogo, seja em formas reduzidas, em jogo condicionado ou em jogo formal. Esta ideologia é baseada no modelo TGfU (Teaching Games for Understanding) de Bunker e Thorpe (1982), em que se procura uma consciência tática, não se limitando à

reprodução de uma determinada técnica desportiva, mas enquadrando-a no jogo, na tentativa de resolver os problemas que o jogo proporciona.

Esta abordagem é, no meu ponto de vista, essencial para a aprendizagem do jogo. No entanto, e especialmente no caso do futebol, os exercícios propostos para os níveis inferiores não resultavam como esperado. Por exemplo, verificou-se muitas vezes que a implementação de exercícios de jogo reduzido com competição, mesmo em situação de superioridade numérica, não tinham a fluidez que se espera numa atividade como o futebol. Isto porque as competências básicas de nível técnico, como o passe ou a condução de bola, não estavam totalmente assimiladas. O POE alertou-nos para esse facto e pediu que adoptássemos uma abordagem mais analítica, com a introdução de exercícios mais fechados, em que houvesse um trabalho da técnica, numa organização massiva da turma.

Ao nível do futebol, um exercício deste tipo é a realização de passes, com a turma organizada por pares, ou a condução de bola em linha reta ou contornando cones. O caso do voleibol é outro exemplo flagrante. Se os alunos não dominarem as competências básicas de passe, manchete e serviço, o jogo torna-se pouco fluído, com poucos toques e portanto poucas oportunidades de aprendizagem para os alunos. Sempre que verifiquei esse tipo de situação, procurei reduzir o nível de dificuldade e complexidade dos exercícios, até chegar ao analítico. Por exemplo, se verificasse que, num exercício 2x2, não havia continuidade do jogo devia imediatamente retirar o serviço para aumentar a facilidade da receção. Se ainda assim, o grupo não conseguisse manter a fluidez do jogo, procurava outro tipo de medidas facilitadoras do exercício ou, em último caso, torná-lo num exercício analítico a pares, só com passe ou manchete, de maneira a trabalhar essas competências básicas. Mesmo nos alunos mais fortes da turma, de nível A, promovi exercícios analíticos ou situações 1x1, para consolidar este tipo de competências técnicas. Apesar de ter bem presente uma filosofia TgfU, e de procurar promover sempre situações competitivas durante as sessões, após terminar o processo de estágio passei a valorizar bastante mais as situações analíticas e a reconhecer a sua necessidade nas aulas de EF.

Avaliação

A avaliação é todo e qualquer processo deliberado e sistemático de recolha de informação sobre o que os alunos sabem e são capazes de fazer, numa diversidade de situações, com vista a formulação de um juízo de valor para a tomada de decisão (Fernandes, 2005). É um processo de procurar e interpretar evidências que possam ser

usadas, tanto por alunos como professores, de forma a identificar onde os alunos estão na aprendizagem e onde necessitam de ir, que deve suportar e contribuir para a aprendizagem de todos os alunos (Stiggins, 2006). “A avaliação, como suporte das decisões curriculares, só faz sentido se for assumida na sua pluralidade de funções...” (Araújo, 2007, p. 121). Nesse quadro, os PNEF (2001) reconhecem o seu caráter sumativo e formativo, essenciais para o desenvolvimento da avaliação ao longo do ano letivo.

A avaliação sumativa é aquela que tem um propósito de balanço final, de um juízo de valor sobre as aprendizagens desenvolvidas. Traduz-se “num juízo globalizante sobre o desenvolvimento dos conhecimentos e competências, capacidades e atitudes do aluno” (Despacho Normativo 98-A/92 de 20 de Junho), tendo lugar no final de cada período letivo, final de cada ano e de cada ciclo de ensino, podendo também ter lugar no final de uma ou várias unidades de ensino (Rosado e Silva, 1999), onde são avaliadas as aprendizagens dos alunos com o objetivo de classificar/certificar. No entanto, os testes e a avaliação final de cada período devem também conter um caráter formativo pois visam a tomada de decisões relativas à orientação do ensino e da aprendizagem.

Este caráter da avaliação, que assume a função de melhorar e assegurar a qualidade do processo ensino-aprendizagem é denominado de formativo. A avaliação formativa deve “permitir conhecer bem os saberes, as atitudes, as capacidades e o estágio de desenvolvimento dos alunos, ao mesmo tempo que deve proporcionar-lhes indicações claras acerca do que é necessário fazer a seguir” (Fernandes, 2006, p. 30). Deve também, segundo Fernandes (2007, p. 588), fazer parte integrante do ensino e da aprendizagem e estar relacionada com: “(1) a autoavaliação e autorregulação das aprendizagens por parte dos alunos; (2) a utilização de uma diversidade de estratégias e instrumentos de avaliação; (3) a participação dos alunos e de diversos intervenientes no processo de avaliação; (4) a transparência de procedimentos; (5) a definição de critérios relativos às competências a desenvolver; e (6) o feedback que os professores devem proporcionar aos alunos de forma sistemática.”

A avaliação, sumativa e formativa, não devem ser encaradas segundo uma perspetiva dualista, devemos considerar que os propósitos de ambas se complementam e que só desta forma se concorre para uma prática pedagógica eficaz e consistente. A avaliação possui sim, diferentes propósitos, usos, focos e orientações mas no final de contas, ambas concorrem para um processo ensino-aprendizagem mais eficaz.

Avaliação na EBSGB

A forma como se processa a avaliação na EBSGB está definida no Projeto Curricular de EF, construído pelo GDEF. Este documento tem por base os PNEF no que diz respeito às competências a desenvolver e a avaliar nos alunos, dividindo a avaliação nas três áreas de extensão: atividades físicas, a aptidão física e conhecimentos. No entanto, há uma série de diferenças no modo como se avalia a EF, em relação às referências dos PNEF. De seguida serão abordadas essas diferenças em cada uma das áreas de extensão da EF.

Atividades físicas

Ao nível das atividades físicas, são considerados os objetivos gerais e específicos de cada uma das matérias, sendo a avaliação de cada aluno expressa nos níveis de especificação definidos nos PNEF: Introdução (I), Elementar (E) e Avançado (A). Além destes níveis, a EBSGB introduz níveis intermédios em algumas matérias, Parte Introdutório (PI), Parte Elementar (PE) e Parte Avançado (PA). A diferença em termos operacionais é que os PNEF preveem a utilização destes níveis somente como avaliação formativa, significando que os alunos estão muito perto de chegar ao nível acima, mas ainda não cumprem todos os requisitos. Na EBSGB, estes níveis intermédios são considerados na avaliação sumativa.

Em termos de instrumentos de avaliação, o GDEF possui uma ficha de registo com todas as competências relativas a todos os níveis de especificação de cada matéria. O documento possui uma folha de cálculo para cada matéria que faça parte da avaliação à disciplina. Para cada matéria, estão listadas as competências a trabalhar pelos alunos, ordenadas por nível de especificação, o que permite ao professor avaliar as competências dos alunos sob uma lógica vertical, começando pelo nível I até chegar ao nível A. Para cada competência, é atribuída a classificação de 0, 1 ou 2, dependendo daquilo que o professor observa durante as aulas. Uma classificação de 0 significa que o aluno não domina a competência, 1 significa que domina com erros e é atribuído 2 quando o aluno já adquiriu a competência.

De seguida é apresentado um exemplo prático da ficha de registo para a ginástica de solo da turma 11º CT1, referente à avaliação do 1º período:

Tabela 4 - Avaliação das competências de nível I na matéria de ginástica de solo, 1º período

Introdutório	Em sequência	C. frente engrupada	2	2	2	2	2	2	2	0	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2		
		C. retaguarda p. juntas e p. afastadas	2	2	2	1	1	1	2	0	2	2	1	2	2	1	1	2	2	1	1	1	2	2
		Pino de cabeça	2	2	1	0	0	0	1	0	2	2	1	2	2	1	0	2	2	1	1	0	2	2
		Avião	2	2	2	1	1	0	2	0	2	2	1	2	2	1	1	2	2	2	2	1	2	2
		P. flexibilidade c/ acentuada amplitude	2	2	2	1	1	1	2	0	2	2	1	2	2	2	1	2	2	2	1	1	2	2
		Elementos de ligação, harmonia, fluidez	2	2	2	2	2	2	2	0	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	1	2	2	2
		Sobe p/ pino no espaldar seguido de c. à frente	2	2	1	1	1	0	2	0	2	2	0	2	2	1	1	2	2	1	1	0	2	2
ALCANÇADO		S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S		

Este modo de classificar cada uma das competências com um 0, 1 ou 2 carece de alguma legitimidade, uma vez que os PNEF preveem somente que se considere se os alunos adquiriram ou não adquiriram determinada competência. A minha opinião é que esta medida, apesar de ir de encontro ao que dizem os PNEF, é facilitadora do processo de avaliação. Pegando num exemplo prático, se estivermos a avaliar um pino de cabeça, ao olhar para esta tabela eu tenho noção de quem são os alunos que dominam, de quem são os alunos que não conseguem realizar de todo o pino de cabeça e ainda dos alunos que estão perto de o conseguir realizar.

Do ponto de vista do professor, é mais uma informação que tem ao seu dispor para orientar o PEA. Para o aluno, será importante saber que, apesar de não dominar completamente a competência, está perto de o fazer, o que poderá ter um efeito benéfico na motivação e aprendizagem do aluno.

Na tabela, podemos verificar também os alunos que atingiram ou não o nível I, através da obtenção de um “S” após estarem preenchidas as avaliações de cada competência do respetivo nível. O cálculo do “S” é automático, através dos critérios definidos pelo GDEF na altura em que foi produzido o documento e vemos que não estão de acordo com o que os PNEF defendem. Os PNEF só consideram que o aluno atingiu determinado nível de especificação, assim que o professor avalia como adquiridas todas as competências desse nível. Pelo contrário, o GDEF permite que o aluno seja diagnosticado, por exemplo, com o nível I, mesmo não dominando todas as competências que lhe correspondem.

Em termos operacionais, os alunos que não atingiram o nível I deverão permanecer no trabalho das competências desse mesmo nível. Os alunos que possuam o nível I, mas que não dominem por completo todas as competências que o constituem, deverão, além de começar a trabalhar o nível superior, melhorar também as competências do presente nível. Se os alunos já dominam todas as competências do nível devem passar a trabalhar maioritariamente as competências do nível seguinte.

De seguida, é apresentada a avaliação do nível PE, referente ao 1º período:

Tabela 5 - Avaliação das competências de nível PE na matéria de ginástica de solo, 1º período

P. Elementar	Sequência	C. frente p. afastadas	2	2	1	1	1		2		2	2	1	2	2	1	1	2	2	1	2		2	2	
		C. frente saltada	2	2	0	1	1		1		2	2	1	2	2	0	1	2	2	1	0			2	2
		C. retaguarda p. juntas estendidas	2	1	1	0	0		2		2	1	0	2	2	1	0	2	2	1	0			2	2
	Colabora nas ajudas	2	2	2	1	1		2		2	2	1	2	2	2	1	2	2	2	1	2	2	2	2	
	Pino braços c/ ajuda seguido de c. à frente	2	2	2	1	1		2		2	2	1	2	2	1	1	2	2	1	0	0		2	2	
ALCANÇADO			S	S				S		S	S		S	S			S	S				S	S		

O procedimento para o nível PE é exatamente o mesmo explicado anteriormente. Esta forma de abordagem permite que a avaliação esteja continuamente ligada ao planeamento, as conclusões que se vão tirando vão permitir orientar o planeamento do trabalho com a turma e respetivos alunos. Segundo Fernandes (2008, p. 358):

“... a avaliação formativa tem como finalidade principal melhorar as aprendizagens dos alunos através de uma criteriosa utilização da informação recolhida para que se possam perspetivar e planear os passos seguintes. Por seu lado, a avaliação sumativa faz uma súmula do que os alunos sabem e são capazes de fazer num dado momento. Nuns casos pode ter uma utilização formativa, contribuindo para regular as aprendizagens e o ensino, mas, em geral, é utilizada para atribuir classificações.”

A ficha de registo utilizada permitia garantir o carácter formativo que a avaliação, ao longo do ano letivo, deve conter. No entanto, este só fica garantido se a informação for transmitida aos alunos e se dela se verificarem efeitos práticos ao nível da Auto consciencialização dos objetivos a trabalhar, no compromisso com a disciplina e no empenho e motivação durante as aulas.

Senti que a utilização deste instrumento ficou aquém daquilo que poderia ter sido feito ao longo do ano letivo. No 1º período, a ficha não teve implicações praticamente nenhuma, uma vez que só foi apresentada aos alunos no final do mesmo, sob a forma de avaliação sumativa. Claro que o documento teve sempre implicações no planeamento, uma vez que era através dele que definia os objetivos específicos para cada aluno, no entanto, não houve uma transmissão sistemática e contínua das informações, o que tornou a avaliação formativa, no 1º período, muito mais pobre e distante do seu verdadeiro potencial.

Na verdade, penso que esse potencial só acabou por ser totalmente aproveitado nas matérias de ginástica de solo e ginástica de aparelhos. Nestas matérias, a partir do

2º período, estas fichas passaram a estar sempre presentes em contexto de aula e a fazer parte de uma real avaliação formativa. Esses resultados sentiram-se a partir do momento em que os alunos me começam a questionar: “Professor, pode ver se eu já faço bem o pino?” ou “Professor, já fiz o suficiente para atingir o nível E?”. Houve então, a partir de um determinado momento, uma consciencialização por parte dos alunos, dos objetivos que tinham para aquela matéria, e essa vontade de aprender e de querer alcançar esses objetivos tornou o PEA muito mais rico. Infelizmente, ao nível das restantes matérias e especialmente nos JDC, não consegui encontrar uma estratégia que permitisse utilizar frequentemente as fichas de registo nas aulas. As características das aulas de ginástica acabam por facilitar todo este processo, por ser um desporto individual e por possuir elementos de carácter fechado, que requerem momentos de transição e pausa. Um jogo de basquetebol, por exemplo, não permite que os alunos parem o jogo e venham questionar o professor sobre se estão a realizar corretamente determinado gesto, muito menos ir consultar a ficha de registo para produzir determinada competência. Além de quebrar a fluidez do jogo, estariam a prejudicar os restantes colegas. A avaliação formativa, no caso dos JDC, decorreu essencialmente do feedback pedagógico por mim produzido, mas tenho que reconhecer que havia formas de aproveitar todo o potencial desta ficha de registo e que nesse aspeto não fui capaz de inovar ou trazer algo de diferente à forma como se processa a avaliação formativa. Situações como a autoavaliação das competências dos alunos em cada uma das matérias, ou a avaliação por pares de determinadas competências, seriam formas interessantes de trazer aos alunos as fichas de registo, para que pudessem ter uma maior consciencialização das competências em que estavam a ser avaliados.

Este instrumento, se aplicado de maneira correta, garante também dois pressupostos muito importantes para um PEA mais eficaz: a diferenciação e individualização do ensino. O facto de se ter presente num documento, informações detalhadas sobre cada um dos alunos, para todas as competências, nos diversos níveis de especificação, facilitou-me bastante todo o processo de formação de grupos e da escolha de tarefas para os diferentes níveis. Assim, a diferenciação e individualização do ensino decorria da necessidade de trabalhar competências diferentes consoante os níveis apresentados pelos alunos.

O trabalho colaborativo entre docentes ficaria também muito mais facilitado se a ficha de registo fosse utilizada numa perspetiva de trabalho em grupo. Por exemplo, as informações recolhidas pelo professor estagiário do ano anterior permitiram-me que, no início do ano letivo, o meu conhecimento sobre a turma e as competências de cada aluno

fosse muito mais rico, o que facilitou bastante o processo de AI. Esta situação só foi possível porque ambos utilizámos o mesmo instrumento de registo. Além deste aspeto, se houver colaboração entre os professores do GDEF, fica também garantido que os procedimentos de avaliação na escola são todos os mesmos, e não é o facto de o aluno pertencer à turma “B” ou “C” que o levará a obter melhor ou pior classificação à disciplina. Uma vez que as conceções dos professores do GDEF diferem bastante, o que se sucede é que cada um aplicou os seus critérios e não foram tomadas quaisquer decisões em grupo, no que diz respeito à avaliação. Esta discrepância nos critérios seria colmatada se todos utilizassem o mesmo instrumento de avaliação, já produzido pelo GDEF.

Para a obtenção da avaliação sumativa no final de cada período, considerava-se os níveis de especificação dos alunos na matéria. Este cálculo era realizado de forma automática, resultando na atribuição de uma classificação para cada matéria, de acordo com o seguinte: não atingiu o nível I = 0 pontos; nível I = 1 ponto; nível PE = 1,5 pontos; Nível E = 2 pontos; Nível PA = 2,5 pontos; Nível A = 3 pontos. São ainda atribuídas bonificações de 0,1 ou 0,2 pontos, de maneira a distinguir alunos dentro de um mesmo nível e 0,5 pontos aos alunos que dominem entre 25% e 50% das competências do nível I (PI). A seguinte tabela mostra as classificações obtidas na matéria de ginástica de solo, resultantes da avaliação sumativa do 1º período:

Tabela 6 - Nota resultante da avaliação das competências na ginástica de solo, 1º período

Bonificação - 0,1 ou 0,2	0,2	0,0	0,2	0,1	0,1	0,5	0,1	0,5	0,2	0,2	0,0	0,2	0,2	0,1	0,2	0,2	0,2	0,1	0,0	0,2	0,2	
Parte Introdutório - 0,5																						
Nota Gin. Solo	2,2	2,0	1,2	1,1	1,1	0,5	1,6	0,5	2,2	1,7	1,0	2,2	2,2	1,1	1,2	1,7	2,2	1,2	1,1	1,0	2,2	2,2

De seguida, procede-se à soma dos valores obtidos em cada uma das matérias, do qual vai resultar o somatório pontos que podemos observar na tabela:

Tabela 7 - Avaliação das atividades e conversão dos pontos

																					11º ANO			
																					NOTA	Pontos		
Futebol	2	2,2	1,1	2	2,7	2,6	1	2,1	2,2	2,6	2	2,2	2,5	1	2,5	3	2,1	1,2	1	1	2,7	3	20	17,9
Voleibol	2,5	2	2,5	1,5	2	1,5	1,5	2,1	2,5	2,2	1	3	3	2	1	1,7	2,2	1	1	1	2,2	2	19	16,6
Basquetebol	1,6	2	1,6	2,2	1,7	1,7	1,2	1,7	1,6	2,5	1,5	2,2	2,7	1	1,5	2	2,2	1	1,5	1	2,2	2,2	18	15,8
Andebol	1,2	1,7	1	1,2	1,7	1,7	1	1,2	1,2	3	1,2	2,2	2,1	0,5	1,2	2,1	2	1	1	1	2,1	2,2	17	14,9
Atletismo	1,5	2	1,5	1,5	1,5	1,5	1,5	1,5	1,5	2,5	1,5	2,5	2,5	1,5	2	2,5	2,5	2,2	1,5	1,5	2	2,5	16	14,0
Ginástica de Solo	2,2	2	1,2	1,1	1,1	0,5	1,6	0,5	2,2	1,7	1	2,2	2,2	1	1	1,7	2,2	1,2	1	1	2	2	15	13,1
Ginástica Aparelhos	2,2	2,2	1,2	1,2	1,2	1	1,5	0	2,2	2,2	1,1	2,5	2	1	1,2	2,5	2,5	1,5	1	1	2,5	2,5	14	12,3
PONTOS	13,20	14,10	10,10	10,70	11,90	10,50	9,30	9,10	13,40	16,70	9,30	16,80	17,00	8,00	10,40	15,50	15,70	9,10	8,00	7,50	15,70	16,40	12	10,5
NOTA	15,0	16,0	12,0	13,0	13,0	12,0	10,0	10,0	15,0	19,0	10,0	19,0	19,0	9,0	11,0	18,0	17,0	10,0	8,0	8,0	17,0	18,0	11	9,6
																							10	8,8
																							9	7,9
																							8	7,0

Dos pontos obtidos na soma de todas as matérias, faz-se a conversão através da tabela apresentada. Por exemplo, o primeiro aluno obteve 13,20 pontos, o que resulta numa classificação de 15 valores no que diz respeito às atividades. Esta nota é posteriormente englobada na classificação final, resultante das restantes componentes da avaliação: a aptidão física, os conhecimentos e as atitudes.

Aptidão Física

Na área da aptidão física são avaliados quatro testes: o teste do vaivém que mede a aptidão aeróbia, e os testes dos abdominais, da extensão de braços e do senta e alcança que medem a aptidão muscular. A condução dos testes foi realizada de acordo as regras e procedimentos metodológicos definidos no fitnessgram, na avaliação inicial e no final de cada período do ano letivo. Na seguinte tabela podemos ver os resultados da avaliação da aptidão física no 1º período letivo:

Tabela 8 - Avaliação aptidão física, 1º período

Vai-Vem	20	10	13	14	8	7	16	14	20	20	16	20	10	14	14	20	11	14	16	12	11	17
Abdominais	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	16	20	20	20
Extensões	20	20	20	19	10	20	20	12	20	20	14	20	20	20	20	20	20	20	15	16	20	19
Flexibilidade	16	20	15	10	4	12	20	4	17	10	0	20	15	14	20	20	20	20	11	13	20	20
TOTAL	19	16	16	15	10	13	18	13	19	18	13	20	15	16	18	20	16	18	17	14	15	19

A nota final é calculada tendo em conta a seguinte contabilização para cada teste: vaivém (40%), abdominais (20%), extensões de braços (20%) e senta e alcança (20%).

Esta abordagem à avaliação da aptidão física através de percentagens e valores, tal como na atividades físicas, não vai ao encontro das diretrizes dos PNEF, em que os alunos apenas devem ser dados como aptos ou não aptos no que diz respeito à área da

aptidão física. Os critérios aplicados nos PNEF podem parecer, à primeira vista, injustos, por dois motivos: primeiro, não há diferenciação na classificação entre os alunos que tenham excelentes resultados nos testes e os alunos que somente cumpram os requisitos mínimos, uma vez que a avaliação que resulta desta área é expressa em duas medidas: apto ou não apto; segundo, porque um aluno pode não aprovar a disciplina se não cumprir apenas os requisitos de um teste (aptidão aeróbia), e aqui estamos a falar da diferença entre realizar, por exemplo, 49 ou 50 percursos no teste do vaivém (se realizar 50 aprova e se realizar 49 não aprova). Já na EBSGB, é permitido ao aluno chumbar num ou mais testes e ainda assim obter classificação positiva, tanto na área da aptidão física como na avaliação global da disciplina. Isto é possível porque se aplica um sistema de classificação por percentagens e se o aluno obtiver bons resultados nos outros testes e áreas acaba por compensar essa diferença na avaliação global.

Em relação aos argumentos que apresentei contra os PNEF, considero que, apesar de parecer injusta a não diferenciação das classificações dos alunos, deve ser reforçada a ideia de que o propósito desta área é perceber se os alunos são ou não saudáveis e nesse aspeto não se deve considerar que um aluno é mais ou menos saudável que o outro por realizar mais ou menos repetições em determinado teste. Se os alunos se encontram na Zona Saudável da Aptidão Física, estão cumpridos os requisitos para se concluir que o aluno se encontra apto e não deve haver diferenciação a partir daí. Relativamente ao segundo argumento, considero que deve ser atribuída aos testes do fitnessgram a importância que lhes é merecida e que essas situações devem ser identificadas no início do ano letivo, para que se tracem objetivos e definam estratégias que permitam ao aluno chegar ao fim do ano e ser capaz de realizar todos os testes com sucesso. Nesse aspeto toma especial importância a avaliação formativa.

No caso do 11º CT1, foram identificados desde cedo os casos críticos, havendo implicações em termos de planeamento, com trabalho específico de condição física numa perspetiva de melhoria dessas capacidades físicas. Embora considere que as normas do PNEF deveriam ser cumpridas neste caso, não acho de todo descabida a forma como é avaliada a aptidão física na EBSGB.

Conhecimentos

Ao nível dos conhecimentos, o GDEF possui uma ficha informativa para cada um dos anos letivos. No caso do 11º ano, as temáticas são as seguintes: Princípios do Treino, Organização do Sistema Desportivo e das Diferentes Modalidades e Violência no Desporto.

Além da ficha informativa, o GDEF produziu também uma matriz de teste, em que são indicados os seguintes objetivos: conhecer os princípios do treino e saber identificá-los em exemplos práticos, ter conhecimento da reação do corpo quando é submetido ao exercício, ter conhecimento sobre o que é a violência codificada e não codificada, saber indicar os principais responsáveis pela violência no desporto e conhecer os respetivos agentes de vandalismo, ter conhecimento das principais finalidades do Comité Olímpico Internacional e saber quais os principais órgãos de gestão de um clube desportivo.

As metas de aprendizagem em EF (2010) definem, que ao nível dos conteúdos, no 11º e 12º ano, os alunos devem conhecer e utilizar os métodos e meios de treino mais adequados ao desenvolvimento das diversas capacidades motoras respeitando em todas as situações os princípios básicos do treino, bem como analisar criticamente aspetos gerais da ética na participação nas AFD, relacionando interesses sociais, económicos, políticos e outros com algumas das suas “perversões”, nomeadamente: especialização precoce e exclusão, dopagem e riscos de vida ou saúde; violência (dos espectadores e atletas) e ainda corrupção vs verdade desportiva. Ao nível dos conteúdos, penso que o GDEF está enquadrado com as orientações das metas de aprendizagem, muita embora as questões sobre o COI e os órgãos de gestão dos clubes não estejam referenciados nas metas de aprendizagem de EF. A abordagem aos princípios de treino e à violência no desporto parece-me bastante adequada para o 11º ano, sendo que os restantes conteúdos são abordados no 12º ano. Relativamente às questões em si, a única crítica a apontar é o facto de não haver nenhuma questão de desenvolvimento que promova o espírito crítico dos alunos, havendo somente questões de resposta fechada.

O instrumento de avaliação sumativa constitui então um teste com 8 questões relativas aos três temas. Os mesmo teste foi aplicado no final de cada período letivo. No 1º período, os alunos realizaram o teste com consulta da ficha informativa dos conteúdos, no 2º período os alunos realizaram o teste a pares e sem consulta, e por fim, no 3º período, os alunos realizaram o teste individualmente sem consulta.

Esta medida adotada pela escola não me parece, de todo, a melhor forma de encarar a avaliação da área dos conhecimentos, por vários motivos: primeiro, não considero apropriado aplicar-se o mesmo teste nos três períodos letivos por já haver um conhecimento prévio por parte dos alunos sobre as questões abordadas no teste (perdendo o carácter de imprevisibilidade do momento de avaliação); segundo, tem também a agravante de ser realizado com consulta e a pares no 1º e 2º período, o que vai desvirtuar ainda mais os reais conhecimentos dos alunos acerca dos diversos temas; por último, a repetição dos conteúdos nos três testes leva a um menor aproveitamento da

matéria lecionada, isto é, perde-se a possibilidade de criar questões diferentes dentro da mesma temática, o que conduz a uma menor extensão de conhecimentos avaliados. Uma forma fácil de resolver esta questão seria criar um teste que abordasse cada uma das temáticas, alargando-se as questões dentro do mesmo tema ou aplicar testes englobando os três temas, mas com questões diferentes de período para período. Além disso, na minha perspectiva, o teste deveria ser realizado sempre individualmente e sem consulta dos conteúdos. Só desta forma se avaliam os reais conhecimentos dos alunos, obrigando também a um maior compromisso com a respetiva área de extensão da EF. Os resultados finais dos testes de avaliação sumativa enquadram-se ainda numa perspectiva de avaliação através de percentagens. Neste quadro, significa que na avaliação voltam a ser diferenciados os alunos com melhores ou piores resultados, sendo atribuída uma percentagem de 20% aos conhecimentos no resultado global da disciplina. Esta abordagem parece-me justa, no entanto, não está de acordo com os PNEF, que só considera se o aluno possui ou não os conhecimentos necessários para aprovação à disciplina.

Apesar de não concordar com algumas das decisões do GDEF na avaliação dos conhecimentos, tenho de admitir que me foi dada possibilidade de inovar e de criar eu próprio um teste específico para a minha turma. No entanto, não fui capaz de o fazer e limitei-me a seguir as normas do grupo, não havendo espírito inovador e um aproveitamento adequado no que diz respeito ao cumprimento das orientações dos PNEF.

Atitudes e Valores

Além da avaliação de cada uma das áreas de extensão, a EBSG incluí na avaliação global de todas as disciplinas da escola uma componente de atitudes e valores, medida em percentagens. Dessa forma, o GDEF engloba na sua avaliação essa componente, expressa na seguinte tabela:

Tabela 9 - Avaliação das atitudes e valores, 1º período

É assíduo e pontual	5,0	3,0	4,0	3,5	4,5	4,0	4,0	4,0	5,0	4,5	4,0	4,0	4,5	4,0	5,0	4,5	5,0	4,0	5,0	4,5	5,0	4,0	5,0
Respeita professor, colegas e espaço	5,0	4,5	5,0	5,0	3,0	3,0	5,0	4,5	5,0	4,5	5,0	4,0	4,0	5,0	3,5	4,0	4,0	4,0	5,0	5,0	5,0	5,0	4,0
Traz o material necessário	5,0	5,0	5,0	5,0	4,5	3,0	5,0	3,0	5,0	5,0	5,0	5,0	5,0	5,0	5,0	5,0	4,0	5,0	5,0	4,5	5,0	5,0	5,0
Empenha-se nas actividades	5,0	4,0	4,0	4,0	3,5	3,0	4,5	4,0	5,0	5,0	5,0	4,0	3,5	4,0	3,0	4,5	4,0	4,0	5,0	4,5	4,5	5,0	4,0
Fomenta um espírito de cooperação e interajuda	5,0	4,5	4,5	4,0	3,0	3,0	5,0	4,0	5,0	5,0	3,5	4,5	4,5	4,0	4,0	4,5	4,5	4,0	5,0	5,0	5,0	5,0	5,0
Nota Atitudes SE Básico	5,0	4,2	4,5	4,3	3,7	3,2	4,7	3,9	5,0	4,8	4,5	4,3	4,3	4,4	4,1	4,5	4,3	4,2	5,0	4,7	4,9	4,8	4,6
Nota Atitudes SE Secundário	20,0	16,8	18,0	17,2	14,8	12,8	18,8	15,6	20,0	19,2	18,0	17,2	17,2	17,6	16,4	18,0	17,2	16,8	20,0	18,8	19,6	19,2	18,4

O cálculo da nota das atitudes é realizado através do cálculo da média da nota obtida em cada uma das “competências” acima indicadas. Esta abordagem não vai de todo ao encontro das referências dos PNEF, que definem que as atitudes e valores devem ser enquadradas somente na atribuição dos níveis de especificação para cada matéria. Ou seja, quando atribuímos, por exemplo, o nível A a determinado aluno, estamos a considerar que esse aluno é exímio no que diz respeito às atitudes e valores. Outro argumento, falado ao longo do ano letivo pelo NE, tem a ver com a dupla penalização dos alunos. Neste modelo, se um aluno não possui o material necessário à realização de determinada aula, é penalizado na aprendizagem uma vez que não realiza as tarefas dessa sessão e perde uma oportunidade de melhorar as suas competências, e é penalizado também ao nível das atitudes, uma vez que lhe é reduzida a nota neste quadro, na componente “traz o material necessário”.

Apesar de toda esta argumentação contra a atribuição de percentagens nas atitudes e valores, esta é uma decisão e regra de nível meso, definida em termos de projeto curricular de escola para todas as disciplinas. Por se tratar de uma decisão deste nível não havia grande possibilidade de promover alterações na avaliação das atitudes e valores.

Balanco Geral da Avaliação

As experiências relacionadas com a avaliação, constituíram-se como um dos aspetos fundamentais para a minha formação pessoal enquanto futuro professor. Tornou-se desde logo bastante significativa por se revelar como uma área em que nunca tinha tido uma experiência prática e sobretudo em contexto real, que permitiu acrescentar uma responsabilidade extra aos processos de avaliação dos alunos, revelando-se bastante formativa.

As dificuldades identificadas no plano de formação, no que diz respeito à avaliação, acabaram por ser sentidas na prática e constituíram aprendizagens bastante significativas para mim. Questões como a constituição numerosa da turma e a dificuldade nos processos de recolha de informação, o meu conhecimento pessoal dos níveis de especificação nas diversas matérias, a subjetividade inerente a qualquer processo de avaliação e a obtenção de dados justos e fiáveis foram os principais problemas apontados e que considero ter ultrapassado de forma bastante aceitável e gradual ao longo do ano letivo. Nesse aspeto o estudo autónomo, as reflexões pessoais e em grupo com o NE e orientadores, foram fatores decisivos e que contribuíram bastante na superação das dificuldades apontadas.

Pude verificar na prática, os efeitos positivos de uma avaliação formativa planeada, sistemática e consistente, no processos de aprendizagem dos alunos. Por ter verificado a sua importância, considero que ficam alguns aspetos por colmatar, no que diz respeito ao seu planeamento e efetivação. Além das aulas de ginástica de solo e aparelhos, nunca consegui abordar a avaliação formativa da forma pretendido e os efeitos que esta produziu nestas duas matérias não se verificaram nas restantes, algo que deverá ser um aspeto a desenvolver enquanto futuro profissional.

Condução

A atividade de condução do ensino é aquela em que o professor se encontra, na prática, em contacto com os alunos. É nesta componente de estágio que devemos ser capazes de “desenvolver um conjunto de condições e ações que permitam potencializar a aquisição de competências por parte dos alunos” (Guia de Estágio, 2015). Neste quadro, tomam especial importância as estratégias de ensino adotadas e os processos de decisão no que diz respeito às dimensões da instrução, organização, disciplina e clima, preconizadas por Siedentop (1983). A minha abordagem ao capítulo da condução do ensino repartir-se-á na análise de cada uma dessas dimensões.

Dimensão Instrução

A dimensão instrução integra “...as medidas que contribuem para melhorar a forma como o professor apresenta as atividades de aprendizagem aos alunos, a forma como os ajuda durante o tempo em que estão envolvidos nessas atividades e a forma como realiza o balanço sobre a maneira como as realizaram” (Onofre, 1995, p. 81).

Do ponto de vista da apresentação das situações de aprendizagem, Onofre (1995) aponta dois procedimentos de intervenção pedagógica essenciais, “...a redução do tempo

de instrução...” e a “...clareza e objetividade com que se realiza a informação”. Carreiro da Costa (1991, p. 21) citando Berliner (1979) e Good e Grouws (1977), refere que os professores eficazes, na dimensão instrução, “informam claramente o que vai ser feito, onde e por quanto tempo. Expõem os objetivos, esclarecem quando passam de um assunto para outro, evidenciam sempre os pontos importantes da matéria”.

Isto não será possível, a meu ver, sem um planeamento adequado dos momentos de instrução e um conhecimento daquilo que é o conteúdo das matérias (Shulman, 1987). A minha prestação na dimensão instrução dependeu essencialmente destes dois fatores. As minhas experiências enquanto professor estagiário levaram-me a concluir que não é meramente um maior conhecimento do conteúdo das matérias, condição única à consecução de instruções com maior qualidade. Considero até, que o facto de possuir um menor conhecimento das matérias fez com que, muitas vezes, houvesse um cuidado redobrado com a preparação das respetivas instruções, tornando-as mais claras e objetivas.

A qualidade das minhas instruções variaram ao longo do ano letivo. Numa fase inicial, considero que perdia muito tempo na instrução com questões de organização, formação de grupos e explicação dos exercícios a realizar nas diversas estações. Esta questão começou a ser facilitada a partir do momento em que passei a utilizar o quadro auxiliar na exposição da organização das estações e formação de grupos. Uma instrução quer-se curta e objetiva. O tempo exagerado de instrução conduziu muitas vezes à falta de atenção por parte dos alunos e, por vezes, esse tempo perdido acabou por ser exacerbado quando tinha de explicar novamente os objetivos dos exercícios a determinado grupo de alunos. Esta situação acontecia regularmente quando a turma estava organizada por estações, com diferentes objetivos para cada grupo de nível, facto que constituiu um dos aspetos em que senti maior dificuldade e que tentei resolver com diversas estratégias ao longo do ano letivo.

Uma dessas estratégias foi lecionar as instruções para cada grupo, durante o aquecimento geral. Os grupos eram definidos na instrução inicial com toda a turma e, durante a corrida contínua (aquecimento geral), eram chamados os três grupos em momentos diferentes às estações que lhes correspondiam, sendo lecionada a cada grupo uma instrução diferente, em função da tarefa planeada.

Os momentos de instrução saíam facilitados quando havia continuidade no trabalho de competências de uma aula para a outra. Por exemplo, na instrução inicial de uma aula de voleibol, bastava referir “o grupo x vai continuar o trabalho iniciado na última

aula do serviço e recepção, e o grupo y vai continuar o trabalho do remate”. Esta estratégia foi muito utilizada nas instruções iniciais de aula, de maneira a reduzir o tempo de instrução. No decorrer da aula, após consolidação da determinada competência, e em diferentes momentos para cada grupo, era introduzido outro exercícios com objetivos diferentes através de uma nova instrução.

Outra estratégia muito utilizada, também no voleibol, era a colocação de todos os alunos em prática, organizados por pares, em situação de 1x1 com o objetivo de manter a bola jogável com o maior número de toques possível. Este exercício serviria essencialmente para introdução à matéria nessa aula, com o objetivo de consolidar os gestos técnicos de passe e manchete. Após determinado tempo, começava a reunir os grupos de nível pela ordem que havia definido no planeamento, e realizava uma instrução diferenciada para cada grupo, apresentando o exercício e respetivos objetivos a trabalhar, não retirando tempo de prática aos restantes alunos.

As estratégias variavam também em função das matérias. Por exemplo, no futebol havia dois grupos distintos na turma, um grupo de alunos de nível A e um grupo de alunos de nível I. O grupo de nível A trabalhou essencialmente o jogo formal e portanto tinha momentos de instrução bastante reduzidos, permitindo dedicar mais tempo de instrução ao grupo de nível I. A mesma situação verificou-se para o andebol, muito embora a diferença de nível entre o grupo superior e inferior não fosse tão acentuada.

As decisões relativamente aos momentos de instrução dependeram sempre muito da organização das aulas e da lecionação ou não de diferentes matérias em simultâneo. Por exemplo, numa aula dividida em três estações: condição física, salto em altura e voleibol, em que os grupos foram formados em função do voleibol, fazia sentido realizar uma instrução para toda a turma relativa às estações de condição física e de salto em altura, deixando a instrução de cada um dos grupos do voleibol para os momentos em que havia troca de rotações. Mesmo assim, ficava garantida a diferenciação tanto na condição física - a instrução englobava a explicação de exercícios ou pesos diferentes para cada aluno e respetivas variantes de dificuldade - como no salto em altura - na instrução eram abordadas as duas técnicas de transposição da fasquia, e as variantes de dificuldade (fasquia mais alta ou mais baixa). Havia ainda diferenciação no voleibol porque era planeado um exercício com objetivos diferentes para cada grupo.

Nas aulas de ginástica de solo e aparelhos, houve uma maior preocupação com os momentos de instrução numa fase inicial do ano letivo. A partir daí, os alunos já tinham uma referência das competências a trabalhar e a instrução nestas matérias

passou a estar relacionada maioritariamente com a organização das estações e formação de grupos, não se perdendo muito tempo com as instruções iniciais. Com o decorrer das aulas e mediante a evolução dos alunos, eram introduzidas novas competências e tinha de ser realizada uma nova instrução. Outro aspeto importante nas matérias de ginástica, está relacionado com o ensino das ajudas que não se revelou tão eficaz quanto esperava. Um erro que cometi foi não ter organizado uma instrução para toda a turma acerca das ajudas. Assim, estas nunca chegaram a ser consolidadas o que levou à repetição da informação diversas vezes.

Nas instruções recorri frequentemente a demonstrações, em que eram escolhidos os alunos que já dominavam a competência ou, dependendo do gesto técnico, podiam também ser efetuadas pelo professor, reforçando sempre os aspetos críticos e erros comuns. Uma estratégia que me pareceu eficaz, muito embora pouco utilizada por mim, foi a realização da demonstração durante o decorrer da aula, cessando todas as atividades a decorrer. Quando verificava que o aluno já dominava a competência, interrompia toda a atividade da turma e indicava: “Agora vamos observar como se realiza um salto mortal engrupado!”, e pedia ao aluno que realizasse o gesto, focando dois ou três aspetos críticos do mesmo. Uma das medidas para manter os alunos empenhados segundo Lund (1992) citado por Rosado (2012) é o reconhecimento público e este tipo de situação acabou por ser revelar bastante eficaz também ao nível da motivação dos alunos, daí que considere que merecia uma maior frequência de utilização da minha parte ao longo do ano letivo.

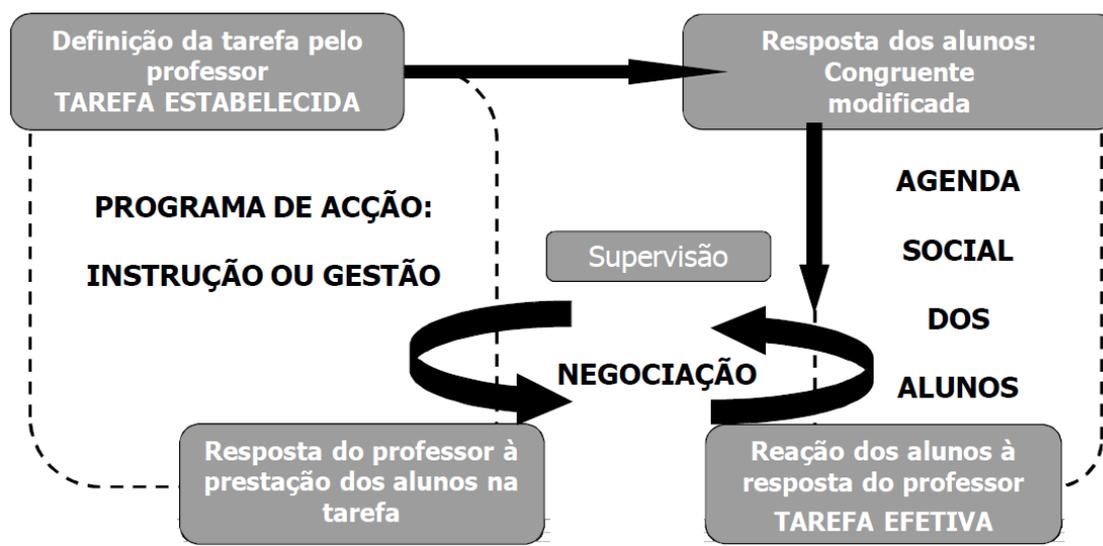
O questionamento, apontado como a chave da compreensão segundo Harvey e Goudvis (2000) citado por Rosado (2012), é para mim uma das estratégias mais importantes na regulação do PEA e que, ao retrospectivar o ano letivo, não considero ter utilizado de forma consistente e eficaz no decorrer da grande maioria das instruções. Foi utilizado maioritariamente nos processos de acompanhamento das atividades dos alunos e ocasionalmente, em momentos de instrução das tarefas ou para a revisão de conteúdos, nos balanços de final de aula.

Uma competência que adquiri ao longo do ano de estágio, relacionada com a condução do ensino, foi a de realizar alterações aos exercícios sempre que verificava que o planeado não estava a surtir efeito. Segundo Carreiro da Costa (1991, p. 21) citando Berliner e Tikunoff (1976) e Stallings (1979), os bons professores “...supervisionam com bastante cuidado a atividades dos alunos. Controlam regularmente o seu progresso, e reajustam o ensino em função dos resultados que os alunos manifestam”. Este reajuste aconteceu maioritariamente em contexto de planeamento (pré e pós aula) mas também,

muitas vezes, recorri à alteração de exercícios durante a aula, assim que analisava que os objetivos não estavam a ser cumpridos. Essa capacidade foi melhorando ao longo do ano letivo, sendo bastante mais difícil numa fase inicial, em que estava mais concentrado com o cumprimento rigoroso do planeamento. Aprendi a analisar melhor o que estava a acontecer durante a aula, mas também a reagir melhor em função do que observava.

Muitas vezes as alterações a certos exercícios decorriam também através de processos de negociação com os alunos. Este aspeto está muito relacionado com a ecologia da aula de EF (Doyle, 1986), que a pressupõe como um sistema dinâmico e aberto, por forma a garantir a eficácia do processo ensinoaprendizagem. Este modelo decorre sobre um sistema de tarefas de gestão, um sistema de tarefas de instrução e a agenda social dos alunos. Analisemos a seguinte figura:

Figura 4 - Ciclo do sistema de tarefa (retirado de Onofre, 2000, adaptado de Alexander, 1982)



O processo apresentado implica que o professor "...consiga manipular o jogo de forças que é desencadeado entre dois tipos de vetores que arrastam os acontecimentos e participantes no seu curso: os vetores primários e secundários (Onofre, 2000, p. 45; citando Doyle, 1986; Hastie & Siedentop, 1999; Siedentop, 1991). Os vetores primários são as intenções do professor para a aula, expressas no seu programa de ação. "Os vetores secundários iniciam-se com as reações dos alunos aos vetores primários, e podem orientar-se no sentido de reforçar a sua intensidade e direção, ou então assumir uma orientação contrária, procurando fazer prevalecer os interesses dos alunos para a aula" (Onofre, 2000, p. 45).

A esse nível, torna-se bastante importante o processo de negociação entre o professor e os alunos. A minha turma tinha características muito próprias e estes

processos de negociação ocorriam, frequentemente, durante as aulas. Se de um lado, tinha um grupo de alunos bastante motivados com a disciplina, que procurava de forma sistemática o desafio e o risco, do outro tinha alunos que procuravam o contrário, tentando sempre beneficiar, através de processos de negociação, de forma a ter o mínimo de tempo possível em tarefas motoras. Outro grupo, mais neutro, aceitava com maior passividade as tarefas propostas.

A minha resposta aos processos de negociação variava muito em função da agenda social dos alunos. Por exemplo, se não estavam a conseguir realizar determinada tarefa e era desencadeado um processo de negociação de forma a reduzir a sua dificuldade, tentava perceber se a tarefa estava realmente inadequada às capacidades dos alunos, ou se era simplesmente uma questão de falta de esforço e compromisso. Esta situação levou-me muitas vezes a introduzir ligeiras alterações em exercícios apesar de considerar que atingi bons níveis de desempenho e motivação na esmagadora maioria dos alunos da turma, em determinados momentos, devia ter adotado uma postura mais exigente. No meu entender, essa benevolência conduziu a processos de negociação bastante frequentes e exagerados. Ainda assim, não deixou de haver situações em que impus a minha posição e os alunos realizaram as tarefas planeadas, sempre que senti necessidade de o fazer e sobretudo se a partir da dessa negociação ficassem comprometidos os objetivos da aula.

A qualidade do PEA depende muito do acompanhamento que o professor faz das atividades de aprendizagem dos alunos. Nesse quadro, toma especial importância a forma como o professor se desloca e posiciona ao longo da aula, de maneira a garantir o controlo da atividade de toda a turma (Siedentop, 1983). O deslocamento e posicionamento foram aspetos bastante trabalhados ao longo do ano letivo, sendo indicados numa fase inicial como objetivos de formação. Alguns erros como a lecionação de instruções a grupos com o resto da turma nas costas e uma má circulação pelo espaço de aula eram frequentes no início do processo de estágio e afetavam a qualidade das aulas. Estes erros decorriam sobretudo, fruto de alguma inexperiência na condução de sessões por estações, em que há diversas atividades a decorrer, mas também, e no meu caso em especial, por focar demasiado a atenção no que estava a acontecer perto da minha zona de ação, não havendo um controlo das atividades produzidas por toda a turma.

Onofre (1995, p. 84) refere a “manutenção de um deslocamento periférico relativamente à zona central do espaço lectivo procurando garantir uma colocação que permita observar sempre esta zona”, como um procedimento que pode melhorar a

eficácia no processo de observação e controlo da turma. Esta foi uma das estratégias que os professores orientadores José Pedro Ribeiro e Nuno Januário mais referiram por forma a combater esta minha dificuldade. Com alguma resiliência ao longo do ano letivo, fui sendo capaz de melhorar as minhas capacidades de deslocamento e posicionamento e a experiência contribuiu também para que conseguisse aumentar os meus níveis de concentração ao longo das aulas, não deixando que a aprendizagem de um aluno pudesse comprometer a dos outros.

Por vezes a falta de controlo da turma não advinha da questão do posicionamento ou deslocamento, mas sim da atenção prestada a determinado estímulo que não me permitia garantir esse controlo global da turma. Por exemplo, várias vezes ao longo do ano letivo, aconteceu-me perder o foco da turma, por estar a prestar atenção a determinado aluno e não conseguir que este adquirisse determinada competência. Mesmo após o contacto com o aluno, não deixava de me questionar sobre o que faltava para o aluno aprender aquela competência e acabava por perder o foco da aula e dos restantes alunos. Isto não pode acontecer a um professor. Está claro que na base da perda do foco, neste caso específico, está aprendizagem de um aluno, no entanto, o funcionamento da aula e a aprendizagem dos outros alunos não poderiam ficar comprometidos.

A capacidade de garantir que os alunos aprendam passa muito pela produção de feedbacks pedagógicos eficazes. Se me questionava durante as aulas sobre as causas de determinado aluno não aprender, era porque sentia que o feedback pedagógico produzido não era o mais eficaz. O feedback pedagógico define-se como um comportamento de reação do professor à resposta motora do aluno, tendo por objetivo modificar essa resposta, no sentido da aquisição ou realização de uma atividade (Fishman & Tobey, 1978, citado por Rosado e Januário, n.d.). Segundo Onofre (1995, p. 84), este é "...predominantemente utilizado com o sentido de ajudar os alunos a ultrapassar uma dificuldade". O que eu sentia quando o aluno não ultrapassava uma dificuldade é que o feedback que eu lhe proporcionava não tinha qualidade suficiente. Nesse sentido, procurei questionar-me muitas vezes sobre o tipo de feedback a utilizar, nas suas várias dimensões - conteúdo, valor, objetivo, forma e direção – de forma a ir ao encontro de um PEA mais eficaz.

Carreiro da Costa (1991, p. 21) citando (Berliner, 1979; Good & Grouws, 1977; Prophy & Evertson, 1976; Stallings, 1979; Evertson, Emmer & Brophy, 1980) refere que os professores eficazes "proporcionam feedbacks imediatos, prescritivos e relevantes relativamente aos objetivos de aprendizagem", ao passo que os professores pouco

eficazes “proporcionam sobretudo feedbacks avaliativos ou neutros, deixando os alunos frequentemente sem informação sobre o porquê da correção ou incorreção da sua resposta (Carreiro da Costa, 1991, p. 21; citando Good & Grouws, 1977; Gage, 1976).

Estamos agora a falar naquilo que para mim, se assume como o “epicentro” dos processos de aprendizagem. Um professor capaz de identificar num gesto do aluno os principais erros técnicos e, de seguida, proporcionar-lhe um feedback imediato, sobre o que deve corrigir para melhorar (prescritivo), estará muito mais próximo de conseguir garantir as aprendizagens dos alunos. Isto só se consegue através de um forte conhecimento do conteúdo (Shulman, 1987), da matéria em si, da capacidade de observação e perceção do que está a acontecer, mas também sobretudo, através de um forte conhecimento pedagógico do conteúdo, que segundo Shulman (1987) se traduz como a característica especial dos professores na forma como estes percebem as matérias e os conteúdos, e são capazes de organizar, representar, adaptar o PEA.

O professor pode possuir muito conhecimento das matérias, mas a capacidade de fazer passar a informação aos alunos dependerá em grande parte do seu conhecimento pedagógico do conteúdo. Shulman (1987) refere que o conhecimento pedagógico do conteúdo é a categoria do conhecimento de base em que é possível realizar melhor a distinção entre um especialista em determinada matéria e um pedagogo. Uma analogia interessante é a comparação entre um professor e um praticante de alta competição. Não haverá dúvida que um praticante de alta competição de determinada modalidade possui um grande conhecimento do conteúdo sobre a matéria, mas será esse conhecimento por si só suficiente para se “saber ensinar”? Não necessariamente, porque há um conjunto de competências relacionadas com o conhecimento pedagógico, como a capacidade de comunicação ou o domínio das questões relacionadas com a gestão e organização de uma aula, que devem também ser entendidas como fulcrais para um ensino eficaz. Por seu lado, não chega ao professor saber apenas comunicar e organizar uma aula, este deve possuir também conhecimento do conteúdo das matérias, pelo menos o suficiente em cada matéria para conseguir garantir as aprendizagens dos alunos. Do equilíbrio entre estas duas categorias do conhecimento, resulta o conhecimento pedagógico do conteúdo, que como já referi, se constitui como elemento fulcral na garantia de um processo ensino-aprendizagem mais eficaz.

A qualidade do feedback produzido é um exemplo de como o conhecimento pedagógico do professor pode afetar a aprendizagem dos alunos. No meu caso, senti diversas vezes dificuldades em proporcionar esse feedback de qualidade que se pretende. Esta questão começava desde logo com a observação e análise das

competências dos alunos. Nas matérias em que possuía um fraco conhecimento do conteúdo, como por exemplo, o voleibol e a kizomba, a minha principal dificuldade inicial tinha a ver com a identificação do erro. Essa dificuldade acabou por se traduzir numa transmissão exacerbada de feedbacks avaliativos, uma vez que não era capaz de identificar e corrigir os aspetos técnicos a melhorar. Por exemplo, no voleibol, o POE referiu muitas vezes nas reuniões de final de aula, que determinado aluno estava a errar à minha frente e eu não era capaz de identificar esse erro, em gestos simples como a manchete ou o serviço. Esta capacidade de observação foi melhorando ao longo do processo de estágio e fico satisfeito por ter encontrado na escola um professor especialista na matéria de voleibol, que ajudou em muito a tornar o meu conhecimento sobre a matéria muito mais alargado, sobretudo nos tipos de feedback a proporcionar. Após começar a identificar de forma mais eficiente os erros dos alunos, o próximo passo foi conseguir proporcionar feedback prescritivo em qualidade e sobretudo em quantidade suficiente durante as aulas, isto porque mesmo estando garantida a observação do erro, o POE apontava regularmente que eu intervia pouco com os alunos e que o feedback deveria ser mais frequente. A qualidade e frequência do feedback produzido foram melhorando significativamente com o avançar do ano letivo e posso afirmar que hoje sei identificar de forma muito eficiente os erros mais frequentes dos gestos técnicos do voleibol bem como os feedbacks principais para cada um desses gestos.

Fazendo a transição para matérias em que tinha uma maior familiarização, pela experiência enquanto desportista, como o futebol e o atletismo, desde logo possuindo um forte conhecimento do conteúdo, posso afirmar que senti muito mais facilidade, ao longo de todo o processo de estágio, em garantir feedback pedagógico aos alunos, sobretudo de carácter prescritivo, com qualidade suficiente para melhoria das suas aprendizagens. Nesse sentido considero que senti, na prática, as diferenças entre possuir e não possuir um forte conhecimento pedagógico do conteúdo, e as implicações e consequências desse elemento no PEA, daí salutar a sua importância. O facto de saber de antemão os erros frequentes, saber observar e identificá-los, bem como os feedbacks pedagógicos a produzir, ajudou em muito a garantir de um ensino mais eficaz nestas matérias. O único aspeto que destaco a nível negativo, à semelhança também do voleibol, é alguma falta de frequência de feedback produzido ao longo das aulas, que apesar de considerar ter melhorado bastante ao longo do ano letivo, deverá ser algo que devo continuar a desenvolver enquanto futuro profissional de EF.

Hastie (1994) citado por Onofre (2000, p. 79) refere que os “...níveis mais elevados de congruência na tarefa e de empenhamento por parte dos alunos estão

relacionados com comportamentos do professor, de deslocamento e intervenção direta, com o feedback pedagógico e com a recondução sistemática dos alunos que procuravam modificar as tarefas”. A presença do professor deve ser sentida constantemente no decorrer de uma aula, e essa foi uma das capacidades que trabalhei muito e devo continuar a melhorar, não só do ponto de vista da correção dos gestos técnicos relacionados com as matérias, mas também na garantia da motivação dos alunos ao longo da aula, que deve advir dessa intervenção sistemática por parte do professor nas atividades desenvolvidas pela turma.

No que diz respeito aos restantes JDC, nomeadamente o andebol e basquetebol, apesar de não ser um especialista na matéria, também não senti dificuldades na observação e transmissão de feedback pedagógico, muito embora tenha havido aspetos relacionados com a correção de gestos técnicos que fui melhorando ao longo do ano letivo, através da intervenção dos professores orientadores.

As matérias de ginástica tiveram uma particularidade interessante. Não me considerando um especialista, foi nestas onde consegui atuar com maior frequência e qualidade no que diz respeito ao feedback pedagógico. A própria dinâmica que se criava nas aulas era muito positiva em termos das aprendizagens dos alunos, e nesse aspeto a falta de intervenção da minha parte nunca foi um problema na lecionação destas matérias.

Outra particularidade importante acerca da minha atuação nas aulas está relacionado com a direção do feedback. Pude observar na observação das aulas (projeto de observação inter-estagiários), que o feedback pedagógico era dirigido essencialmente para grupos ou individualmente, não havendo uma grande utilização de feedback para a turma. Essa tendência revelou-se constante ao longo do ano letivo, constituindo-se como uma dificuldade minha. Senti, numa fase inicial, que produzia muito mais feedback de cariz individual, não havendo por vezes uma correção dos erros comuns a um determinado grupo ou até à turma. Nesse sentido, Onofre (2000, p. 79) considera que “...a paragem da atividade da aula para clarificar os critérios comportamentais da prestação, formalizando as expectativas do professor face à tarefa, foi também uma característica encontrada nas aulas em que os alunos têm índices de empenho e sucesso mais elevado”. Fui trabalhando essa competência e comecei a intervir mais numa perspetiva de grupo, não havendo no entanto uma melhoria no que diz respeito ao feedback dirigido a toda a turma. Esta situação advém também do tipo de organização adotado nas aulas, numa lógica por estações, em que os alunos estão a realizar tarefas diferentes em simultâneo.

No que diz respeito ao estilos de ensino, a sua utilização e variação ao longo das aulas decorreu essencialmente de três fatores: da análise das necessidades dos alunos, da análise das características da turma, e do meu conhecimento de cada matéria. Dos estilos do espectro do ensino preconizados por Mosston e Ashworth (2008), utilizei ao longo do ano letivo os estilos de ensino por comando, por tarefa, recíproco, autoavaliação, descoberta convergente, descoberta divergente e programa individual. O estilo programa individual foi utilizado apenas muito ocasionalmente, em modelos de aula livre, em que os alunos escolhiam as matérias e as tarefas que realizavam na aula, onde atuei essencialmente como “consultor” (Mosston e Ashworth, 2008) e oferecendo feedback pedagógico aos alunos. Os estilos de descoberta convergente e divergente foram utilizados nas matérias em que havia um maior domínio pedagógico do conteúdo, como é o caso dos JDC. Neste tipo de atividade foi também muitas vezes utilizado um estilo de ensino por tarefa. Os estilos recíproco, autoavaliação e inclusivo foram utilizados nas aulas de ginástica de solo e aparelhos, devido à ligação sistemática com a avaliação formativa, através da utilização da ficha critério (autoavaliação), o trabalho por estações que promovia a cooperação entre os alunos ao nível das ajudas e da avaliação das competências (recíproco), e na possibilidade dada aos alunos de decidirem o nível a que realizavam a tarefa procurando sempre o máximo das suas capacidades (inclusivo). O estilo por comando e tarefa foi utilizado maioritariamente quando pretendia ter um maior controlo da turma, em matérias específicas como o atletismo e a dança, ou em momentos de rotina, como o aquecimento geral, condição física e parte final da aula.

Dimensão Organização

“A organização das sessões de trabalho, que envolve tarefas como gerir os espaços e materiais, gerir os grupos dos alunos e gerir o tempo da sessão, é uma condição essencial ao bom funcionamento da mesma” Onofre (1995, p. 86) Segundo Siedentop (1998) os sistemas de tarefas de organização estabelecem as estruturas para que a aula de EF funcione de forma precisa e flexível, permitindo ao professor ganhar tempo para as aprendizagens dos alunos. Deve haver então uma autonomização dos alunos acerca das rotinas organizativas da aula, bem como das regras a cumprir.

Os professores eficazes “estabelecem regras e formas concretas e explícitas de funcionamento da classe, e chamam a atenção dos alunos para a necessidade do seu cumprimento” (Carreiro da Costa, 1991, p. 22; citando Brophy & Evertson, 1976; Kounin, 1977; Doyle, 1986). Siedentop (1998) refere também que os professores que dedicam mais tempo no início do ano letivo (durante as primeiras semanas) ao ensino das rotinas específicas da aula, não só têm mais facilidades em controlar a turma em termos de

organização e disciplina, como também apresentam melhores resultados nas aprendizagens dos alunos.

No princípio do processo de estágio, as questões da organização foram o aspeto em que houve maior dificuldade da minha parte em conseguir projetar, isto porque estava pela primeira vez em contexto real com uma turma de 22 alunos. Questões como a formação de grupos, a disposição espacial das tarefas no sistema em “L”, a abordagem a várias matérias na mesma sessão foram aspetos de planeamento com que tive um cuidado redobrado.

As rotinas utilizadas foram muito semelhantes ao longo de todo o ano letivo. A parte inicial das aulas envolveu sempre um momento de instrução inicial, em que era apresentada a sessão, as matérias a trabalhar, a organização da turma, e por vezes outras questões relacionadas com situações que ocorreram ao longo do ano letivo, como a organização de visitas de estudo, questões de indisciplina em aulas anteriores, calendarização das avaliações de aptidão física ou conhecimentos, entre outras situações pontuais.

Uma característica negativa da minha turma estava relacionada com os atrasos constantes dos alunos, problema que nunca consegui resolver apesar de várias vezes ter chamado a atenção dos alunos para corrigirem essa situação. Acabei por verificar nas reuniões de conselho de turma que essa característica era transversal a todas as disciplinas, nalguns casos situações muito piores daquilo que acontecia em EF. Apesar de este ter sido um problema com o qual batalhei ao longo do ano, nunca considerei que tivesse chegado a um estado crítico, uma vez que a maior parte dos alunos era pontual, só verificando esse comportamento num grupo de alunos mais ou menos constante. Uma das regras que defini com os alunos é que após três faltas de atraso, seria marcada falta de presença ao aluno, mas acabei por não cumprir essa regra, fazendo com que os alunos beneficiassem de alguma benevolência da minha parte. Os professores pouco eficazes “não estabelecem antecipadamente as regras de funcionamento na classe e limitam-se a referir algumas regras de uma forma pouco convincente” (Carreiro da Costa, 1991, p. 22; citando Brophy e Evertson, 1976; Kounin, 1977; Doyle, 1986). Neste caso, o não cumprimento da regra acabou por criar um clima de desresponsabilização com o horário a cumprir, que considero ter contribuído para que não se resolvesse o problema dos atrasos. Uma estratégia que poderia ter problema era o registo sistemático e contínuo dos atrasos e transmissão dessa informação aos alunos, garantindo um carácter público e explícito para toda a turma, que possivelmente resultaria numa maior responsabilização dos alunos com a questão dos atrasos.

Outro aspeto com o qual tive dificuldade no período inicial da aula era em concentrar a atenção dos alunos para a instrução inicial. Por vezes tornou-se muito difícil mantê-los em silêncio e iniciar a aula conforme o planeado e essa situação não contribuía para o funcionamento adequado da aula. A esse nível penso que deveria ter atuado de forma mais incisiva com os alunos, salientando a importância da instrução inicial no decorrer da mesma, algo que não fui capaz de fazer.

A instrução inicial seguia-se do aquecimento geral, em que normalmente era promovida uma corrida contínua, que para além de preparar os alunos para a aula, servia também para lhes inculcar o gosto pela atividade da corrida. Esta foi uma medida discutida numa fase inicial do ano letivo com o POE e o grupo concordou que fazia sentido, na medida em que os alunos tinham de se esforçar para conseguirem cumprir os 8/10 minutos do exercício de maneira a transportar essa capacidade para as suas vidas futuras (enquadrado com as finalidades da EF). No controlo do tempo da corrida foi utilizado quase sempre o cronómetro do pavilhão, estratégia que permitiu poupar tempo de transição para o aquecimento específico, uma vez que os próprios alunos tinham sempre uma referência temporal e eles próprios controlavam o seu esforço consoante o tempo que restava.

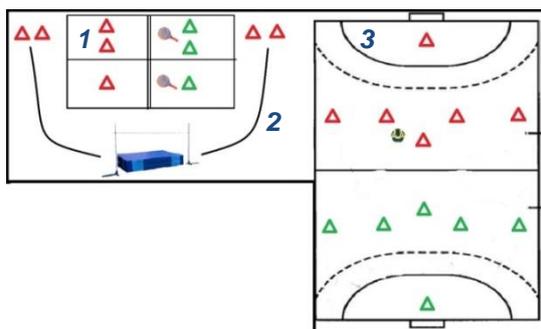
Assim que se atingia a hora por mim definida para o término do aquecimento geral, os alunos reuniam-se à minha volta por forma a iniciar o aquecimento específico. Foram também introduzidas algumas variações ao aquecimento geral habitual, como a variação da intensidade da corrida em períodos de tempo de 2 ou 3 minutos, que para além de quebrar a monotonia da corrida, serviu também para ensinar aos alunos outro tipo de treino através de corrida contínua variada. Durante o aquecimento geral, além de haver um controlo da atividade da turma, tentei sempre cumprir algumas tarefas por forma a ganhar o máximo tempo possível para a parte principal, como o registo de faltas, montagem de campos, estações de condição física, preparação de exercícios. Ao tentar cumprir estas tarefas em simultâneo, por vezes a tarefa do aquecimento geral ficava comprometida, uma vez que não havia um controlo adequado da minha parte, originando alguns comportamentos desviantes e falta de compromisso com a tarefa. Com o decorrer do ano letivo passou a haver um melhor controlo desta atividade, impondo castigos aos alunos que não realizassem a corrida contínua da forma pretendida. Após o aquecimento geral ocorria o aquecimento específico, em que eram realizados exercícios normalmente relacionados com a componente técnica das matérias, realizados a pares ou individualmente, para que houvesse um “transfer” para as atividades a realizar na parte principal da aula. O aquecimento durava habitualmente entre 12 a 15 minutos. Muitas

vezes os grupos eram formados antes de se iniciar o aquecimento, havendo desde logo uma distribuição de coletes e material de maneira a haver uma transição mais rápida e fluída para a parte principal da aula.

O aquecimento geral, nas aulas de ginástica, ocorria de maneira diferente. Foram muitas vezes introduzidos jogos lúdicos, como o rugby com fitball, apanhada, jogo do mata com fitball, que serviam, por um lado, para cumprir os aspetos específicos de um aquecimento geral e, por outro, o seu carácter lúdico permitia aumentar os níveis de motivação dos alunos para a aula. Outra abordagem ao aquecimento nas aulas de ginástica foi através de um percurso de parkour integrando elementos técnicos específicos da ginástica. Estes percursos foram criados juntamente com os meus colegas de estágio após termos identificado o empenho e motivação dos alunos nas aulas de ginástica e também após algum desgaste por parte dos alunos na abordagem aos restantes jogos lúdicos. Acabou por se revelar como uma tarefa bastante interessante e foi também um exercício bastante utilizado ao longo do ano letivo nas aulas de ginásio.

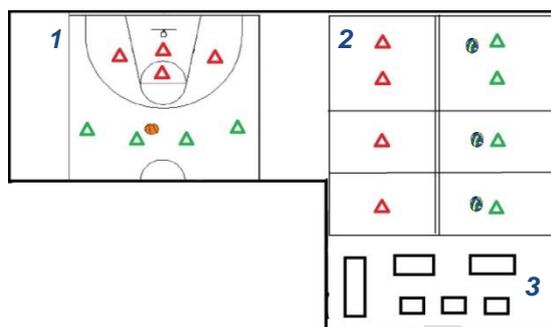
A parte principal da aula é aquela que envolve o trabalho dos objetivos específicos de cada sessão, relacionados com as competências a atingir pelos alunos. Os professores considerados eficazes, “repartem o tempo de aula de modo a criar um contexto de ensino que proporciona ao aluno mais tempo de empenhamento e exercitação em exercícios critério” (Carreiro da Costa, 1991, p. 22; citando Berliner e Tikunoff, 1976; Brophy e Evertson, 1976; Good e Grouws, 1977; McDonald, 1976; Medley, 1979). Neste quadro, a eficácia depende essencialmente das estratégias utilizadas pelo professor para conseguir “ganhar tempo” para a parte principal da aula, algo que tentei sempre fazer ao longo do ano letivo. As minhas aulas tiveram sempre um cariz politemático, com pelo menos duas matérias a serem lecionadas, normalmente organizadas por estações. No trabalho por estações tive sempre muita atenção ao controlo do tempo tarefa em cada estação, havendo uma distribuição equitativa desse tempo, muito embora em determinados momentos a perda de concentração levasse a uma distribuição desequilibrada dos tempos por estação. De seguida são apresentados dois exemplos da organização esquemática de aulas típicas envolvendo a abordagem a três matérias:

Figura 5 – Esquematização em 3 matérias e 2 grupos



Legenda: 1 – Raquetes de Praia; 2 – Salto em Altura; 3 – Andebol

Figura 6 - Esquematização em 3 matérias e 3 grupos



Legenda: 1 – Basquetebol; 2 – Voleibol; 3 – Condição Física

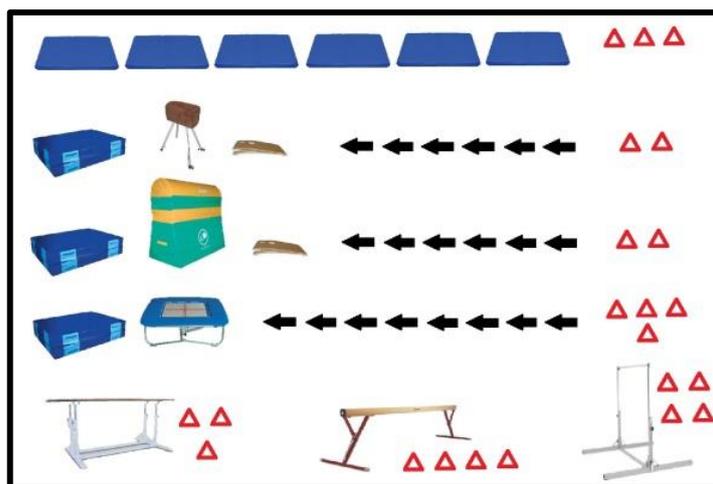
Na figura 5, o espaço em “L” do pavilhão está distribuído por três matérias, basquetebol, voleibol e condição física, sendo formados também três grupos de nível que realizam tarefas diferentes consoante o objetivo definido para o seu grupo. Estas esquematizações eram sempre desenhadas no quadro presente no pavilhão da escola, permitindo reduzir algum tempo de instrução no que diz respeito à organização das situações de aprendizagem e formação de grupos. A distribuição do tempo é feita em função do planeado para a parte principal da aula. No entanto, muitas vezes o tempo perdido em instruções e transições na fase inicial da aula não permitiam cumprir o tempo estabelecido no planeamento para a parte principal. Nessas situações, apenas tinha de calcular o tempo restante até ao final da aula, retirar cinco minutos do retorno à calma e dividir esse tempo por 3, resultando esse valor no tempo que tinha para cada estação. Esta plasticidade é uma capacidade importante que fui adquirindo ao longo do ano letivo, e a experiência prática ajudou muito a tornar possível realizar esse tipo de adaptação temporal enquanto lidava com os restantes estímulos da aula.

No segundo exemplo (fig. 6), embora o espaço da aula esteja dividido em três matérias, são formados apenas dois grupos. Um grupo realiza a situação de jogo reduzido de andebol (5x5 ou 6x6), na perna do “L”, e o outro grupo subdivide-se em 2 grupos que realizam salto em altura e situações de 1x1 ou 2x2 nas raquetes de praia. Neste modelo de organização os grupos fazem apenas uma troca de rotação durante a parte principal, sendo que no intervalo de cada rotação, os dois subgrupos trocam de matéria (salto em altura e raquetes de praia). Nas aulas realizadas em pavilhão (P1 e P2) e espaço exterior, defini sempre um momento de transição entre 1 a 2 minutos, que normalmente correspondia à troca de rotações, e que servia para hidratação e descanso dos alunos. Muitas vezes procedi à alteração do planeamento e realizei estes momentos

mais cedo ou mais tarde nas sessões, mediante a observação que fazia da motivação e cansaço dos alunos.

A organização da parte principal das aulas de ginástica manteve-se muito semelhante ao longo de todo o ano letivo. Atendemos à seguinte esquematização de uma aula de ginástica de solo e aparelhos na seguinte figura:

Figura 7 - Organização na ginástica de solo e aparelhos



Como observamos na figura, as sessões no ginásio eram organizadas normalmente em 5 ou 6 estações, sendo que a estação de paralelas simétricas começou a ser introduzida no decorrer do 2º período para os alunos que começaram a trabalhar o nível A. Os saltos no boque e no plinto de esponja eram considerados como uma estação porque as competências a trabalhar eram as mesmas, sendo que os alunos optavam por realizá-las no boque ou no plinto, mediante as suas capacidades. Os alunos a partir da fase intermédia do ano letivo já conheciam bem as estações o que facilitou muito o processo de montagem e desmontagem do material, normalmente correspondendo essa tarefa à respetiva estação em que o grupo estava inserido. As estações, as rotações, os grupos e as competências a trabalhar em cada estação eram sempre definidas no quadro auxiliar do ginásio, de forma a reduzir tempos de instrução e aumentar os tempos de prática.

As transições nas aulas de ginástica de aparelhos e de solo foram sempre um aspeto bastante positivo. Siedentop (1998) refere que um ritmo rápido de aula contribui para um contexto favorável de aprendizagem. Na mesma linha de pensamento, Kounin (1977) citado por Carreiro da Costa (1991, p. 22) demonstra que os professores eficazes “mantém um fluxo e um ritmo de aula adequados, mantendo a atividade da classe sem paragens”. Nesse quadro, os períodos de transição entre os diversos momentos de aula

deverão consumir o menor tempo possível, para que este possa ser aproveitado no trabalho das aprendizagens. Este aspeto foi bastante facilitado nas aulas de ginástica porque a organização das estações e a realização da aula num espaço mais fechado facilitava todo o processo de controlo da turma. Nas aulas de pavilhão (P1 e P2) e espaço exterior, senti mais dificuldade no que diz respeito às transições, não garantindo muitas vezes essa fluidez referida pelos autores. O espaço mais amplo, o ruído proveniente da concentração de duas turmas, por vezes três, em atividade no mesmo espaço, não facilitava a comunicação com a turma, principalmente quando estava organizada em estações separadas por espaços diferentes. Mesmo a implementação de gestos (estímulo visual) não produzia muito efeito, porque os alunos estavam concentrados na atividade e tornava-se difícil chegar a toda a turma em simultâneo.

Uma estratégia que utilizei frequentemente para combater esta dificuldade, foi através da introdução de pistas, que segundo Rosado (2012) são usadas para alertar os alunos que estão prestes a mudar de atividade/tarefa e para se começarem a preparar para essa mudança. Quando estava próximo de trocar a rotação, deslocava-me para junto de um grupo e indicava o tempo que faltava à tarefa ou a hora a que terminava, normalmente incumbindo a tarefa de controlo do tempo a um aluno, através do cronómetro do pavilhão. De seguida, deslocava-me a cada um dos restantes grupos adotando o mesmo método. Quando chegava a hora indicada, só tinha de controlar o período de transição e garantir que os grupos efetivamente realizavam a troca, mas normalmente esta situação decorria sem grandes pausas e perdas de tempo. Outra estratégia, que normalmente resultava de forma eficaz, era a determinação de um número de jogadas ou rondas em função da matéria, por exemplo, no voleibol, dava a indicação que só se podia jogar mais dois serviços e de seguida procedia-se a troca de rotação ou, no andebol e futebol, que terminava a tarefa quando a bola saísse do campo e, no salto em altura, que cada aluno só poderia efetuar apenas mais dois saltos. São exemplos de pistas que permitem aos alunos perceber que a tarefa está a terminar e que podem até ter efeitos benéficos do ponto de vista da motivação e empenho nesses últimos momentos de prática.

A parte final da aula iniciava-se normalmente com a arrumação dos materiais, rotina que foi sendo trabalhada ao longo do ano letivo e que correu sempre de forma profícua. Se na montagem do material no início das aulas optei por estar sempre envolvido, preferindo realizar eu mesmo a montagem dos campos e estações, na arrumação do material atuei fundamentalmente atribuindo tarefas aos alunos e orientando todo o processo. Neste caso a regra definida para a arrumação dos materiais

é que cada grupo era responsável pela arrumação da estação onde terminou a aula, havendo já uma rotina bem consolidada e com os alunos a demonstrarem-se quase sempre bastante prestáveis e cumpridores dessa regra. A esse nível, as aulas de ginástica são um exemplo claro das rotinas adquiridas pelos alunos no que diz respeito à montagem e arrumação de material, fazendo-a de forma bastante eficaz num curto espaço de tempo. Ainda assim, não deixou de haver situações pontuais em que se verificaram comportamentos de desvio ou falta de empenho que acabavam por afetar o ritmo da parte final da aula e respetivo balanço final.

Após a arrumação do material, a parte final da aula envolvia ainda um momento de retorno à calma, sendo realizados alongamentos estáticos á medida que era feito um balanço geral do trabalho produzido na aula, oferecendo também por vezes feedback específico sobre cada matéria. Este momento permitia ainda projetar a aula seguinte, em que normalmente os alunos questionavam as matérias a abordar e os espaços em que iam decorrer as aulas. A minha atuação dos balanços finais dependeu muito da preparação que fazia dos mesmos, e do que observava no decorrer das aulas. A certa altura do ano letivo, optei por começar a não realizar balanços finais em algumas aulas, uma vez que considerei mais importante para os alunos terem mais algum tempo de prática.

Dimensão Clima

A dimensão clima envolve aspetos de intervenção pedagógica relacionados com as interações humanas e o estabelecimento de um ambiente propício para a aprendizagem (Rosado, 2012). Onofre (1995, p. 93) refere que “o clima de bem-estar nas aulas é habitualmente conotado com uma boa relação entre o professor e o aluno”, mas que “a relação entre os alunos e a relação dos alunos com as tarefas de aprendizagem também condicionam esse bem-estar geral da turma”. Na subárea da condução do ensino, os aspetos relacionados com o clima talvez tenham sido onde atuei melhor ao longo do ano letivo, proporcionando sempre um clima bastante positivo nas aulas, especialmente na relação professor-aluno.

Carreiro da Costa (1991, p. 20) citando Berliner (1979), Berliner e Tikunoff (1976) e Good e Grows (1977) refere que os bons professores “criam um ambiente positivo na classe. Relacionam-se com os alunos de uma forma humana. Mostram-se disponíveis e afetuosos”. Esse clima desenrolou-se muito de forma natural, não havendo muita antecipação na minha forma de atuação. Procurei sempre interagir com os meus alunos, não só relativamente aos conteúdos da disciplina e das aprendizagens, mas também

acerca dos seus interesses e gostos fora do contexto escolar. A idade aproximada aos alunos facilitou muito a comunicação professor-aluno, resultando nesse clima harmonioso e caloroso. Procurei também ser o mais justo possível com todos os alunos, não havendo favorecimento de uns em detrimento de outros e soube estabelecer limites no que diz respeito á relação professor-aluno, não havendo espaço a situações de desrespeito para comigo.

Outro fator muito importante é o nível de expectativa que o professor tem dos alunos. Segundo Carreiro da Costa (1991, p. 20) citando Brophy & Everston (1976), os bons professores “apresentam um nível de expectativa elevado e criam um ambiente que comunica a mensagem seguinte: “os alunos podem aprender”; “eu sou capaz de ensinar”, formulando objetivos mais ambiciosos e mostrando-se mais persistentes na procura dos meios para os concretizar”. No início do ano letivo, um dos professores do GDEF, numa conversa informal, alertou-me para o facto de ter “nas minhas mãos” uma turma bastante forte e que tinha de elevar as expectativas em relação aos alunos. A esse nível, procurei desde cedo aproveitar o potencial dos meus alunos, promovendo bastante o risco e o desafio, e aumentando frequentemente os níveis de exigência das tarefas. As matérias de ginástica são um exemplo claro de como o clima de aula positivo mas exigente pode contribuir para as aprendizagens dos alunos, excedendo por vezes até as minhas expectativas ao nível das competências que os alunos conseguiram alcançar. Segundo Onofre (2000, p. 77) citando Hastie (1997), “...a criação de um ambiente de elevado empenhamento no trabalho académico depende da capacidade de o professor... criar um clima de aula em que os alunos desejem envolver-se nas tarefas”. Essas boas relações e clima positivo criado, contribuíram significativamente para um PEA mais eficaz e focado nas aprendizagens. No entanto, não deixei de verificar excessos e comportamento de desvio, muitas vezes originados por alguma falta de rigor e imposição de regras.

Outro aspeto que ajudou a criar um clima positivo direcionado para as aprendizagens foi o entusiasmo e os níveis de afetividade positiva. Siedentop (1998) refere a importância de interagir com os alunos em momentos significativos, por exemplo, na aquisição de uma nova aprendizagem, no cumprimento de determinada regra ou na demonstração de uma atitude correta. Este foi um aspeto bastante salientado pelo POE, de que deveríamos reforçar estes momentos mostrando entusiasmo e contentamento, daí que os níveis de afetividade positiva para com os alunos se fossem tornando cada vez mais frequentes com o avançar do ano letivo, especialmente nos momentos em que verificava progressos nas aprendizagens ou nos comportamentos dos alunos.

A relação entre os alunos, no geral, mostrou-se bastante positiva e contribuiu para um PEA mais eficaz, no sentido em que os alunos se ajudavam mutuamente para a aprendizagem das competências. Nesse aspeto, o planeamento da formação de grupos teve especial importância, uma vez que tentei juntar quase sempre os alunos que tinham melhor relação entre si. Apesar do clima positivo, não deixou de haver situações de discórdia e desentendimento entre os alunos onde tive de impor disciplina.

Dimensão Disciplina

Onofre (1995, p. 88) refere que a dimensão disciplina se prende com a discussão sobre “... as formas de promover e ajudar os alunos a descobrirem o prazer e as vantagens de estarem nas sessões de trabalho, de forma participada e empenhada, respeitando o espaço dos outros sem deixar de dar expressão à sua própria maneira de estar”. Siedentop (1983) refere que há duas dimensões em que o professor deve atuar: na promoção da disciplina/prevenção da indisciplina e na remediação da indisciplina.

Segundo Carreiro da Costa (1991, p. 22) citando (McDonald, 1976; Doyle, 1986) os bons professores “utilizam técnicas preventivas, evitando que os comportamentos fora da tarefa e desviantes ocorram”. Para isso, devem ser estabelecidas regras de conduta para as aulas, garantindo o compromisso dos alunos com as ideias do professor, devendo ser definidas poucas regras, de carácter positivo para que os alunos as tenham presentes ao longo das aulas (Siedentop, 1983).

O 11º CT1 caracterizava-se por ser uma turma de comportamento irregular, havendo frequentemente situações de comportamentos fora da tarefa e, raramente, situações de indisciplina. Estas situações tinham origem normalmente no grupo de alunos repetentes (3 ou 4 alunos), que muitas vezes influenciavam também os restantes para esse tipo de comportamento.

Na remediação da indisciplina, não houve da minha parte, uma boa atuação ao longo do ano letivo. Os alunos cumpriam a maior parte das regras por mim definidas, mas não existiu um grande controlo do uso dessas regras (Siedentop, 1983) fruto de alguma falta de planeamento nesse sentido. Uma das situações que ganhou proporções significativas foi a paragem das tarefas, em que os alunos continuavam permanentemente em atividade não cessando imediatamente as práticas. Esse tipo de comportamento afetou muitas vezes a fluidez da aula nas instruções e transições. A certo ponto, foi feita uma revisão dessa regra num momento de instrução inicial, e a partir desse momento os alunos passaram a respeitar sempre que eu intervia na paragem das atividades da turma. Passado algum tempo, os alunos voltavam a desrespeitar a regra,

uma vez que não havia, da minha parte, uma persistência adequada no controle da manutenção desse tipo de rotinas nos alunos. Esta foi, talvez, uma das maiores aprendizagens que tive no meu ano de estágio. A minha personalidade e forma de atuar, aliada às características da turma, muitas vezes conduziu a situações de indisciplina ou comportamentos fora da tarefa que poderiam estar já corrigidos com uma imposição mais rigorosa da minha parte. No final do ano letivo passou a haver um controle maior no cumprimento dessas regras, uma vez que passei a planejar e projetar as intervenções relativas à prevenção da indisciplina, lembrando frequentemente as regras mais importantes nas situações onde previa que as situações de indisciplina pudessem surgir. Uma estratégia indicada pelo POE, foi em prever os grupos / estações que seriam mais propícios ao desenvolvimento de comportamentos fora da tarefa e atuar desde logo com esses alunos, alertando e impondo as regras.

A remediação da indisciplina está essencialmente relacionada com a reação do professor aos comportamentos inapropriados dos alunos (Siedentop, 1983). Nessas situações, o professor deve “reorientar sobretudo a atenção dos alunos em vez de os punir” (McDonald, 1976; citado por Carreiro da Costa, 1991, p. 22). Como já referi anteriormente, a maior parte da turma sempre se revelou empenhada e cumpridora das regras. Os comportamentos fora da tarefa ou incumprimento das regras surgiam de forma ocasional havendo momentos em que se revelavam mais frequentes. A estratégia a que recorri de forma mais recorrente para resolver este tipo de problema foi a advertência verbal dos alunos, chamando-os à atenção sobre o efeito negativo que esse tipo de comportamento tipo para si e para os colegas. Tive muitas vezes em conta a agenda social do aluno, tentando perceber se alguma situação fora do contexto escolar estava a afetar o seu comportamento, normalmente através de uma conversa privada com o aluno, no decorrer ou no final da aula. Nas situações que se revelavam reincidentes, tentei adotar medidas que se revelassem mais significativas para o aluno, com a aplicação de castigos aos alunos. Um exemplo de castigo normalmente adotado foi a retirada dos alunos da prática, promovendo um momento para os alunos refletirem sobre a sua atitude, normalmente permanecendo sentados num espaço afastado dos outros colegas. Outra estratégia adotada, para comportamentos fora da tarefa com menos relevância, era a realização de exercícios de condição física como forma de castigo, normalmente as extensões de braços.

As competências relacionadas com a disciplina são algo que devo continuar a trabalhar, sobretudo em impedir que as minhas características pessoais não comprometam a disciplina imposta nas aulas. As opções que tomei ao longo do ano letivo

permitiram-me gradualmente melhorar a disciplina e o clima na turma, no entanto, essa atuação deveria ter sido planeada mais cedo de forma a impedir algumas situações de indisciplina que ocorrem ao longo do ano letivo.

Semana Integral de Estágio

A semana integral de estágio (SIE) é uma experiência que permite ao estagiário lecionar aulas na escola, simulando uma situação de professor a tempo inteiro. Inclui, numa semana, a lecionação das aulas do estagiário, as horas da direção de turma, as horas destinadas ao DE, as horas de reunião, completadas por horas de aulas de turmas de outros professores do departamento (Guia de Estágio, 2015).

A preparação das aulas a lecionar envolveu um planeamento e coordenação com os colegas de estágio, uma vez que os três professores estagiários realizaram a tarefa na mesma semana. Após essa distribuição, foram abordados os professores titulares das respetivas turmas de modo a existir um planeamento conjunto acerca das atividades a desenvolver nas aulas. Esse planeamento variou bastante consoante os professores, sendo que uns professores deram liberdade total na escolha das matérias e tarefas a proporcionar aos alunos, outros, limitaram a minha intervenção no planeamento à escolha das tarefas definindo apenas as matérias a abordar, e ainda houve professores a solicitar um cumprimento das matérias e tarefas previamente planeadas. Foi elaborado um Projeto da Semana Integral de Estágio, que continha as informações sobre as turmas a lecionar, matérias e objetivos para cada aula.

A primeira conclusão que retirei desta experiência foi a nível de planeamento. O planeamento realizado para cada turma, infelizmente, não teve a consistência necessária. Embora a preparação da maior parte das aulas tenha sido realizada com bastante rigor, houve uma aula em especial que acabou por ser afetada pelo mau planeamento, pela falta de conhecimento da turma e pelas propostas de tarefas inadequadas ao seu nível. Nesta turma, de 5º ano, tive inclusivamente de solicitar o apoio da professora titular, uma vez que a certa altura perdi o controlo da turma. Nesse quadro, verifiquei a importância de existir um planeamento de qualidade e dos efeitos que um mau planeamento tem na condução do ensino, especialmente quando há inexperiência da parte do professor com as faixas etárias e as particularidades de cada turma. Daí ser muito importante o conhecimento sobre os alunos, o conhecimento do conteúdo e sobretudo o conhecimento pedagógico do conteúdo, que nos permita ser flexíveis e adequar o tipo de intervenção ao alunos com quem trabalhamos. Outra consideração é que, toda a precisão e cuidado na elaboração dos planeamentos no ano estágio, serão

bastante mais difíceis de executar em contexto real, com 5 ou 6 turmas e várias aulas a lecionar por dia. Como referi o planeamento é uma vertente crucial na organização e gestão do PEA, no entanto, dificilmente alguma vez irei produzir novamente documentos tão rigorosos e precisos como fiz durante o ano de estágio, porque simplesmente não há disponibilidade temporal para isso.

Esta experiência permitiu-me verificar na prática, o que é trabalhar para objetivos diferentes dos PNEF's, e a variedade de situações de aprendizagem que devemos conhecer para poder lecionar aulas de EF. Senti especiais dificuldades com as turmas de 5º e 6º ano, que têm particularidades muito semelhantes às turmas de 1º ciclo, experiência que já tinha vivenciado anteriormente, daí que não tenha tido um impacto negativo o facto de a leção ao 1º ciclo não ter sido incluída na SIE, uma vez que já o havia realizado noutro contexto. As experiências mais positivas que tive nesta semana foram ao nível do 3º ciclo, nomeadamente nas turmas de 7º e 8º ano. Considero que nestas aulas atuei bastante bem havendo uma excelente adequação do ensino, e onde a minha postura e personalidade se encaixaram melhor, uma vez que fui capaz de repreender com eficácia sempre que havia comportamentos fora da tarefa. Por outro lado, consegui também produzir melhor qualidade e sobretudo quantidade de feedback pedagógico, uma vez que os alunos de 7º e 8º se encontravam em níveis inferiores aos da minha turma 11ºCT1, e portanto foi bastante mais fácil para mim observar o erro e intervir com feedback maioritariamente prescritivo. O feedback que recebi da parte dos alunos também foi bastante positivo nas três turmas que lecionei e penso que a minha personalidade se encaixa bastante neste ciclo de escolaridade. As turmas de secundário ficaram também marcadas como experiências positivas, embora não considere que tenham sido tão ricas a nível pessoal, pela aproximação às características da minha turma 11ºCT1.

Outro aspeto importante na SIE foi o facto de ter preenchido um dia inteiro com aulas, desde o primeiro bloco do período da manhã até ao último bloco do período da tarde. Esta experiência permitiu-me perceber, de forma mais concreta, a realidade profissional de um professor de EF e da quantidade de alunos com os quais interage no seu dia-a-dia, bem como os efeitos sentidos a nível do cansaço físico, ao longo da leção das aulas.

Área 2 – Investigação e Inovação Pedagógica

A Área 2 diz respeito à Investigação e Inovação Pedagógica. Segundo o guia de Estágio (2015), é nesta área de formação que se deverá privilegiar o desenvolvimento das competências relacionadas com a participação em estudos e projetos de investigação-ação ligados ao contexto escolar. Assenta sobre dois objetivos gerais, definidos no guia de estágio (2015, p. 12): a) “Projeta estudos de investigação-ação integrados na escola e respetivos contextos;” e b) “Organiza o processo de construção de competências sociais e profissionais, na perspetiva do seu desenvolvimento ao longo da vida e da diversidade das realidades nacionais e internacionais;”. Neste capítulo irei descrever e refletir sobre as atividades desenvolvidas ao longo do ano letivo na área da Investigação e Inovação Pedagógica.

Identificação e Caracterização do problema

O trabalho desenvolvido nesta área partiu de um objetivo definido no guia de estágio: a identificação de um problema do grupo/departamento/escola e argumentação da sua pertinência contextual. O ano de 2015 ficou marcado pela divulgação de vários vídeos de agressões entre jovens, situações claras de bullying sofridas pelas vítimas e que chocaram a sociedade portuguesa. No início do ano letivo, foi noticiado no jornal o Público, que um estudo da UNICEF (2014) indicava uma percentagem de 33% dos jovens a sofrer de bullying nas escolas portuguesas. A notícia surgiu numa das primeiras reuniões do conselho pedagógico da escola e foi bastante debatida pelos órgãos de gestão. O POE acabou por trazer esse assunto a uma reunião de GDEF, mostrando-se bastante incrédulo face aos números apresentados, uma vez que o ambiente escolar vivido na ESGB não parecia indicar uma percentagem tão alta de alunos a sofrer de bullying.

Foi este o ponto de partida para o NE decidir abordar a temática do bullying, que é considerado uma subcategoria de comportamento agressivo, praticado por um indivíduo ou grupo e que se manifesta de forma direta ou indireta (Pereira, Neto, Zequinão e Silva, 2015). O bullying apresenta importantes repercussões: ao nível do desenvolvimento infantil, sucesso escolar, autoestima, saúde mental e personalidade futura (fase adulta). Lemos (2007), baseado na teoria psicopedagógica, refere que o bullying é considerado um dos atuais causadores de problemas de aprendizagem. Sabendo, através da literatura apresentada, que o bullying pode ser um dos principais causadores de problemas de aprendizagem, procuramos também formas de combate e prevenção do bullying. Enquanto agentes escolares, os professores devem estar alerta para os

problemas que rodeiam os alunos, sabendo de antemão que o bullying se pode manifestar de diversas formas, nomeadamente de forma indireta e sem que a comunidade escolar se aperceba.

Aparentemente na EBSGB o bullying não era tão prevalente do que na maior parte das escolas portuguesas, e o intuito do estudo foi exatamente provar esse facto. Mesmo que os dados do estudo viessem a comprovar a ideia do POE, um dado parecia inevitável, havia e há alunos a sofrer de bullying na EBSGB, como há provavelmente em todas as escolas portuguesas, restava saber que tipo de medidas se pode adotar para ajudar estas crianças/adolescentes e foi também esse outro objetivo do nosso trabalho.

Recolha de Dados, Instrumento, e Principais Resultados

A partir do estudo inicial o grupo decidiu, com o apoio dos professores orientadores, que o melhor método de recolha de dados para se chegar a uma amostra representativa dos alunos num curto espaço de tempo, seria a aplicação de questionários. O questionário escolhido foi o Health Behaviour School-aged Children (2014), que havia sido aplicado no estudo que referia que 33% dos jovens portugueses sofriam de bullying na escola. Para que o questionário fosse aplicável no nosso contexto espaciotemporal foram selecionados apenas 2 temas - Violência e Ambiente Escolar – o que resultou num documento com 20 questões.

Assim que a adaptação do questionário terminou, partiu-se para a recolha de dados através da aplicação dos mesmos aos alunos (entre 29 de fevereiro e 4 de março), durante as aulas de EF, tendo a duração de 5-10 minutos. Em cada turma foram selecionados aleatoriamente 15% dos alunos do sexo feminino e masculino, de maneira a formar uma amostra representativa da escola (N=1426 alunos). O questionário foi aplicado a 199 alunos, 103 raparigas e 96 rapazes.

A fase de construção do artigo iniciou-se logo após a aplicação dos questionários. À medida que os mesmos iam sendo realizados, havia já um documento pronto para a introdução das respostas dos alunos, de forma a facilitar mais tarde o processo de tratamento dos dados. No final desta fase, e com o apoio do POF, iniciou-se o tratamento dos dados no software IBM SPSS statistics 21.

O principal objetivo do estudo foi comparar a situação da EBSGB com a situação do país. Nesse quadro, o grupo utilizou como base bibliográfica o último relatório Hidden in Plain Sight da UNICEF (2014) e também dados do relatório HBSC (2014). Essa comparação é apresentada na seguinte tabela:

Tabela 100 - Análise de dados, percentagem de alunos que sofrem de *bullying*?

Unicef (2014) sobre escolas Portuguesas	HBSC (2014) sobre escolas Portuguesas	EBSGB
33% (1 em cada 3)	38,7% (1 em cada 3)	19% (1 em cada 5)

Podemos comprovar que a percentagem de alunos a sofrer de *bullying* na EBSGB (19%) é mais baixa comparativamente aos relatórios da UNICEF e do HBSC que indicavam percentagens de 33 e 38,7%. Este revelou-se como um dado bastante positivo para a escola, especialmente tendo em conta o contexto em que está inserida. No entanto, não deixámos de nos preocupar com os 19% (1 em cada 5 alunos), que tendo em conta a representatividade do estudo, equivalem a 270 alunos que, no ano letivo 2015/2016, sofreram de *bullying* na EBSGB. Além deste aspeto, verificámos também outro dado negativo no que diz respeito à ESGB, cujo resultado vemos na seguinte tabela:

Tabela 111 - Análise de dados, alunos provocados várias vezes por semana, nos últimos dois meses?

HBSC (2014)	EBSGB
4,7% (1 em cada 21)	8,7% (1 em cada 12)

O estudo veio demonstrar também que, a percentagem de alunos alvos de provocações várias vezes por semana na ESGB, era superior à verificada no resto do país. Isto poderá significar que, apesar de a percentagem de alunos que sofrem de *bullying* ser mais baixa comparativamente aos relatórios nacionais, os alunos da ESGB que sofrem de *bullying* sofrem-no com maior frequência semanal, outro dado preocupante e que procurámos divulgar na sessão de apresentação.

Outros resultados interessantes do estudo foram o facto de haver correlação negativa entre Ser vítima e o Gosto pela escola, em que o estatuto vítima leva a um menor gosto pela escola. Esta correlação negativa foi também verificada entre Ser vítima e o sentimento de segurança, em que o estatuto vítima aumenta o sentimento de insegurança na escola. Não foram encontradas associações relativas à idade e ao género.

Sessão de Apresentação à Comunidade

O trabalho desenvolvido nesta área culminou numa sessão de apresentação à comunidade escolar. Esta sessão ocorreu no dia 18 de Maio às 14 horas. Contou com a participação de 3 professores do grupo de EF, os 2 professores orientadores (escola e faculdade), a vice-presidente da direção da escola, a psicóloga da escola, uma professora de português e uma aluna. A apresentação teve a duração de 25 minutos, onde foram apresentados os principais resultados que surgiram do estudo e apontando a possíveis soluções para a resolução do problema, nomeadamente a inclusão de programas de intervenção contra o bullying. Um dos momentos altos da apresentação incluiu o testemunho de uma aluna que mostrou interesse em partilhar a sua experiência pessoal de bullying na ESGB. Após a apresentação teve lugar um debate entre os presentes sobre possíveis medidas de intervenção a adotar.

Balço Geral das atividades desenvolvidas

Começo por fazer uma análise à pertinência do estudo realizado pelo grupo de estágio que considero ter sido um dos pontos fortes de todo o processo, por dois fatores: o tema em si chega-nos a partir de um debate que surgiu na escola e porque ao longo de toda a fase de aplicação dos questionários e divulgação da sessão de apresentação houve um interesse bastante grande da parte de professores, funcionários e até alunos, revelando a importância da questão do bullying na escola. Como comecei por apontar no início deste capítulo, vivia-se um ano em que foram divulgados diversos vídeos de casos de agressões entre os jovens e daí ser bastante relevante realizar um estudo sobre a temática. A própria sessão de apresentação e a discussão após a mesma, foi bastante interessante e rica para os que estavam presentes, mostrando também a pertinência do estudo.

No que diz respeito às tarefas que foram sendo realizadas, e começando pela recolha de dados, penso que o grupo foi bastante rigoroso na aplicação dos questionários uma vez que os alunos os preencheram num ambiente favorável, sem pressões externas, e saliento também o facto de termos chegado a praticamente todas as turmas da escola. O único fator negativo nesta fase foi o facto de não termos conseguido aplicar o questionário às turmas de 3º ano profissional, uma vez que se encontravam em estágio pedagógico e raramente estavam presentes na escola, o que acabou também por reduzir a amostra de 214 alunos para 199.

O tratamento dos dados foi realizado com rigor e precisão, através do software SPSS statistics. Esta vertente do trabalho só foi possível graças ao apoio do POF e foi

também uma oportunidade de formação bastante enriquecedora. O artigo foi sendo produzido ao longo do mês de março e abril. No entanto, na fase final as restantes atividades de estágio acabaram por atrasar um pouco a produção do mesmo. A apresentação da sessão à comunidade acabou por ser realizada antes de o artigo escrito estar completamente finalizado, mas ainda assim considero que o artigo foi produzido com bastante qualidade e os resultados e conclusões que o constituem tiveram bastante pertinência para a comunidade escolar.

Relativamente à sessão de apresentação, o grupo acabou por apontar a fase de divulgação como o principal aspeto negativo, isto porque a exposição dos cartazes não foi feita com a antecedência prevista e não foi enviado um convite formal à direção de maneira a comparecer no dia da sessão de apresentação. O objetivo era fazer chegar os resultados do estudo e respetivas conclusões a muitas pessoas e isso acabou por não acontecer. Ainda assim, não deixou de contar com a participação de órgãos da direção e de alguns professores da escola e agrupamento.

A sessão de apresentação em si acabou por ser um dos acontecimentos mais positivos do trabalho desenvolvido na área 2. O grupo de estágio preparou-se muito bem para a apresentação e conseguiu transmitir os principais resultados e ideias de forma contundente. A participação de uma aluna da escola, a expor a sua história passada de bullying, foi bastante importante para lançar o alerta aos professores presentes de que o bullying pode acontecer a qualquer aluno, mesmo que aparentemente não se manifeste de forma direta. O NE considerou que todos os presentes ficaram mais sensibilizados para a temática de bullying, e o grupo foi parabenizado pelos orientadores e restantes professores presentes, pela qualidade do trabalho desenvolvido e pela apresentação realizada.

Após as experiências desenvolvidas nesta área, fiquei com uma ideia mais clara acerca da importância do desenvolvimento do projetos de investigação-ação nas escolas. Neste caso o grupo optou por abordar uma temática mais abrangente e até, mais significativa, para o contexto escolar, mas há muitos outros temas relacionados com a disciplina de EF, como a eficácia no ensino, a satisfação dos alunos com a disciplina, a satisfação dos professores, entre outros, que se constituem, a meu ver, como temas interessantes a desenvolver no futuro. Uma característica importante neste tipo de projetos de investigação-ação, é o potencial que têm, não só, em recolher dados e informações, mas também, em produzir soluções e medidas de ação para a resolução dos problemas identificados. A escola, pelas suas características, revela-se também como o contexto ideal para o desenvolvimento deste tipo de estudo.

Área 3 – Participação na Escola

A Área 3 diz respeito à Participação na escola. O guia de estágio (2015, p. 14) aponta dois âmbitos cruciais que devem ser desenvolvidos pelos estagiários ao longo do ano letivo: “a) a conceção e dinamização de atividades de Desporto Escolar ou de atividade de enriquecimento curricular de carácter sistemático; e b) a conceção, implementação e avaliação de uma atividade de dinamização da escola”. A exposição do trabalho desenvolvido na área da Participação na Escola encontra-se dividida então em dois subcapítulos: DE e Ação de Formação.

Desporto Escolar

O Programa do XIX Governo Constitucional assume o desporto como uma componente essencial do desenvolvimento integral dos cidadãos. Neste sentido, no âmbito da educação, ganha especial relevância a dinamização do DE, quer como programa que fomenta a introdução à prática desportiva e à competição, quer enquanto estratégia de promoção do sucesso educativo e de estilos de vida saudáveis (Despacho n.º 6984-A/2015).

O programa do desporto escolar para 2013-2017 prevê que a atividade desportiva desenvolvida, ao nível do DE põe em jogo potencialidades físicas e psicológicas, que contribuem para o desenvolvimento global dos jovens, sendo um espaço privilegiado para fomentar hábitos saudáveis, competências sociais e valores morais, de entre os quais se destacam: i. Responsabilidade; ii. Espírito de equipa; iii. Disciplina; iv. Tolerância; v. Perseverança; vi. Humanismo; vii. Verdade; viii. Respeito; ix. Solidariedade; x. Dedicção; xi. Coragem.

Escolha da Modalidade

A EBSGB tinha ao seu dispor 10 núcleos de 4 modalidades: Futsal, Voleibol, Andebol e Dança. Decidi optar pelo núcleo de futsal feminino, por ser conhecedor da modalidade enquanto atleta e treinador. Outro fator aliciante foi o facto de se tratar de uma equipa de futsal feminino, com o qual nunca tinha tido contacto anteriormente e achei uma oportunidade formativa poder treinar uma equipa do escalão feminino. O facto de as alunas se encontrarem numa fase muito embrionária ao nível das competências no futsal também me levou a escolher este núcleo, isto porque sempre lidei com níveis bastante elevados como treinador e atleta e olhei para a possibilidade de trabalhar competências de níveis mais básicos da modalidade.

O núcleo e grupo-equipa

O núcleo de futsal para o ano letivo 2015/2016 era constituído por duas equipas, uma equipa de iniciados masculinos e uma equipa de iniciados femininos. Cada equipa realizava dois treinos semanais, partilhando o espaço num desses treinos. No que diz respeito aos recursos materiais, a escola apresentou-se muito bem apetrechada de material (bolas, coletes, cones, balizas) e relativamente aos espaços dispõe da utilização total do pavilhão desportivo à terça-feira, sendo que no treino de sexta-feira, o campo era dividido com a equipa de futsal masculina, havendo a possibilidade de realizar o treino em conjunto.

A equipa era constituída maioritariamente por atletas iniciadas (13-14 anos), tendo também um conjunto de atletas do escalão abaixo (infantis: 11-12 anos). Como referido anteriormente, para a grande maioria das atletas este era o primeiro contacto com a modalidade, e portanto tinham poucas competências ao nível do futsal. Desde muito cedo foram destacadas 5 atletas já com alguma experiência, que se assumiram como modelos para as restantes atletas mais novas sendo determinantes na motivação e empenhamento do grupo-equipa.

Professora responsável, Planeamento e Condução dos Treinos

A responsável pelo núcleo de futsal feminino 2015/2016 era a professora Ana Sofia Afonso, docente da ESGB há mais de 10 anos. No entanto, assumiu logo no início do ano letivo ter pouca experiência ao nível de treino de futsal e ofereceu-me total liberdade no planeamento, organização e condução das sessões. Como referi anteriormente, a minha escolha em acompanhar este núcleo teve a ver com o facto de ser conhecedor da modalidade e até neste aspeto acabei por ter um papel importante ao contribuir com a minha experiência na modalidade. A professora revelou desde logo ser uma pessoa bastante recetiva e amigável, o que facilitou bastante a minha integração no grupo. Considero que as minhas valências e as valências da professora se complementaram bastante ao longo do ano, o que teve um impacto bastante positivo no desenvolvimento das atletas e na construção do espírito de equipa. O planeamento dos treinos foi realizado em conjunto, e a lecionação dos mesmos contou quase sempre com a intervenção de ambos.

Balanço Geral do DE

A minha experiência no núcleo do DE foi, no geral, bastante enriquecedora e positiva. Participei ativamente no planeamento e avaliação dos treinos do núcleo e ao

longo do ano letivo em coordenação com a professora sempre que foi necessário planear e organizar os treinos. A minha ligação à modalidade e experiência acabou por ser determinante na minha intervenção e penso que o meu contributo foi importante para a evolução das alunas.

Um dos problemas que identifiquei e previ antes de iniciar a atividade foi o facto de estar a lidar com alunas sem contacto com a modalidade, algo de muito diferente aquilo que estou habituado a lidar no treino. Com o apoio e experiência da professora Sofia Afonso e em conjunto com ela, fomos criando bastantes situações de aprendizagem que permitiram diversificar os treinos e manter as alunas motivadas. Por outro lado, as estratégias e tarefas que fui aprendendo e desenvolvendo no núcleo permitiram-me estabelecer uma ponte para o trabalho desenvolvido no 11ºCT1 com os alunos a trabalhar as competências de nível I. Teria sido mais difícil encontrar tarefas significativas sem as experiências que tive com estas atletas.

Algo que faria diferente ao longo das sessões dos treinos seria não me mostrar tão rígido com as alunas uma vez que se encontravam numa fase de iniciação e por vezes era demasiado exigente, tanto nas propostas de exercícios como na execução dos mesmos. Fui sendo mais descontraído ao longo do ano letivo e o conhecimento pedagógico da professora Sofia Afonso permitiu também alterar a minha intervenção para melhor em alguns momentos. Esse é um dos aspetos de formação pessoal mais positivos para mim, o facto de ter trabalhado com uma professora com bastante experiência e com enormes competências humanas e pedagógicas. Foi importante também no ganho de experiência e conhecimento no que diz respeito às tarefas de organização e dinamização de um núcleo de DE, no que diz respeito à divulgação do núcleo da escola, inscrição de atletas e transportes.

A nível competitivo, o grupo-equipa participou em 3 encontros disputando 2 partidas de 20 minutos em cada encontro. Estes encontros contribuíram de forma muito positiva para a evolução das atletas que, nalguns casos, foi bastante notória, apesar de não ter conseguido qualquer vitória nestes encontros. Considero também que a minha participação com o grupo-equipa, nos 3 encontros disputados, foi bastante positiva tanto a nível de formação pessoal, como de contributo para o aumento dos níveis competitivos da equipa. As alunas que transitarem para o ano letivo seguinte estão muito melhor preparadas e já competirão em pé de igualdade com as restantes equipas.

Atividade – Ação de Formação

A Escolha do tema

O projeto educativo do agrupamento (2013) apontou um conjunto de metas a atingir para o triénio 2013/2014 a 2015/2016. A meta 3 diz respeito a uma questão essencial, a consolidação de uma política ativa de inclusão socioescolar, sendo um dos objetivos da escola integrar todos os alunos com necessidades educativas especiais, dentro das limitações de cada um.

Referi no capítulo da contextualização que a ESGB possui uma Unidade de Multideficiência constituída por duas salas: a sala do autismo constituída por 6 alunos e a sala da multideficiência constituída por 5 alunos. Era normal caminharmos pela escola e observarmos alunos da unidade a brincar no recreio, integrados no contexto escolar e bastante bem aceites pelos alunos sem deficiência. Isto revela o excelente trabalho feito pela escola na tentativa de construir uma escola inclusiva. No entanto, importa distinguir os conceitos de integração e inclusão.

Segundo a minha análise, o que acontece na EBSGB com os alunos da Unidade de Multideficiência é uma Integração Física, que se traduz pela redução da distância física entre os alunos da Educação Especial e os alunos da Educação Geral, através de uma aproximação geográfica dos espaços escolares destinados aos dois grupos de alunos (Pereira, Espadinha e Simões, n.d.; citando Söder, 1981). Este é um passo muito importante para a integração social que segundo Pereira, Espadinha e Simões (n.d) citando OMS (1980) se traduz na capacidade de um indivíduo participar e manter relações sociais, havendo um sentimento de pertença a um grupo. Outro passo, maior ainda que a Integração Social, será a Inclusão (educacional) que pressupõe que todos os indivíduos, independentemente das suas características e necessidades, deverão possuir uma igualdade de oportunidades, num contexto justo e equitativo que permita a todos eles potenciar o seu próprio desenvolvimento (Pereira, Espadinha e Simões, n.d.; citando UNESCO, 1994).

É aqui que a EF pode ser determinante, pelas suas características únicas comparativamente às outras disciplinas. Será muito difícil incluir estes alunos numa aula de matemática ou português, mas o grupo considerou que alguns alunos (ou todos) da Unidade de Multideficiência têm capacidades para integrar as aulas de EF. Desta forma, o objetivo a partir daqui foi conceber um projeto que pudesse fornecer aos Professores do GDEF e Professores de Educação Especial as competências necessárias para a inclusão dos alunos com deficiência nas aulas de EF e consequente prática de atividade

física (adaptação do currículo escolar, tendo em conta as capacidades e necessidades de cada aluno).

Ação de Formação

A ação de formação planeada pelo grupo de estágio foi dividida em 2 momentos: um momento de formação teórica e prática para os Professores de EF e de Educação Especial; e um momento de aplicação dos conhecimentos e competências adquiridas, com os alunos da unidade de multideficiência da EBSGB. O primeiro momento foi realizado terça-feira dia 24 de Maio e o segundo momento sexta-feira dia 27 de Maio, ambos no horário de almoço das 13:30 às 15:00 horas, para que não prejudicasse o normal funcionamento da disciplina de EF.

Os conteúdos a abordar foram cuidadosamente escolhidos pelo grupo de estágio, consoante os objetivos formulados para a ação de formação e consoante as possibilidades a nível espacial e material. Optámos por abordar 2 matérias, o slalom em cadeira de rodas e o boccia. O slalom, por ser um desporto praticado em cadeira de rodas, seria importante para qualquer aluno que necessite diariamente de uma cadeira de rodas para se movimentar. O boccia, na minha opinião é um desporto extremamente inclusivo, primeiro porque pode ser praticado por qualquer aluno, segundo porque se podem constituir equipas heterogéneas juntando alunos com e sem deficiência, promovendo a cooperação e, por último, por ser de fácil aplicação.

Os objetivos definidos pelo grupo de estágio para a ação de formação foram os seguintes: elucidar o GDEF para práticas inclusivas; desenvolver competências na área dos desportos adaptados (Boccia e Slalom em Cadeira de Rodas); desenvolver competências para a inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais (NEE) nas aulas de EF. Relativamente ao material, foram utilizados 2 Kits de Boccia e 2 Cadeiras de Rodas de desporto adaptado - solicitados à FMH -, fita adesiva, cones, marcas e cadeira de rodas - disponibilizado pela EBSGB.

Balço da Ação de Formação

A ação de formação para os professores contou com a participação de 8 professores, 6 do grupo de EF e 2 da unidade de multideficiência. Cada professor foi convidado pessoalmente assumindo o compromisso de estar presente e o grupo ficou satisfeito pela presença de praticamente todos os professores do DEF.

A escolha dos conteúdos a abordar foi bastante trabalhada pelo grupo de estágio e a instrução inicial permitiu aos professores estarem contextualizados com as atividades

a desenvolver. Cada professor estagiário ficou responsável pela apresentação de uma das três temáticas. Após a instrução foram dinamizadas as progressões para cada uma das modalidades. Esta fase da ação de formação foi, no meu entender, o momento mais rico porque foram dados aos professores conteúdos e exercícios a aplicar nas aulas que permitem a inclusão de todos os alunos numa mesma tarefa. A dinamização acabou por ser também um momento de formação pessoal diferente do habitual e bastante rico, porque me deu a possibilidade de lecionar para um grupo diferente dos alunos (os professores), com mais experiência e conhecimento.

Os objetivos a que o grupo se propôs foram cumpridos e a ação de formação teve bastante qualidade. Os professores ficaram bastante satisfeitos com os conteúdos lecionados e com a postura do NE ao longo da sessão. Uma ideia forte que surgiu desta ação de formação foi também a possibilidade de se constituir um núcleo de DE de boccia, algo que a acontecer seria extremamente positivo para a inclusão destes alunos.

A segunda atividade realizou-se dia 27 de Maio e contou já com a participação dos alunos da Unidade. O principal aspeto negativo desta atividade foi o facto de a grande maioria dos professores não ter comparecido, algo que o grupo se questionou bastante se terá sido por falta de atuação nossa ou por falta de interesse dos mesmos em entrar em contacto com os alunos com deficiência. Falhámos um dos principais objetivos desta área – os professores estarem em contacto e serem capazes de dinamizar atividades com os alunos com deficiência. Ainda assim, a atividade contou com a participação de 3 professores do grupo de EF, que somente assistiram à sessão.

No que diz respeito à atividade em si, considero ter produzido experiências bastante ricas e significativas tanto para o NE, do ponto de vista da formação pessoal, por estarmos em contacto com os alunos e percebermos as diferenças na lecionação entre pessoas com e sem deficiência, como para os alunos da unidade, por terem a oportunidade de participar em atividades adaptadas às suas capacidades funcionais. Do ponto de vista emocional foi também uma experiência muito forte e rica para mim por ter sentido as dificuldades dos alunos mas, no entanto, apercebi-me do potencial e das possibilidades que estes alunos têm, em participar neste tipo de atividade. A inclusão acabou por não ser totalmente garantida, uma vez que não estiveram presentes alunos sem deficiência. Esse seria o próximo passo a dar e algo que considero ser exequível na EBSGB, mas não de uma forma imediata, daí não termos incluído alunos sem deficiência na nossa atividade.

No geral, considero que a atividade foi um sucesso, uma vez que foi cumprido o principal objetivo da mesma – proporcionar aos alunos da unidade algo de diferente e adaptado às suas capacidades. No entanto, o principal aspeto negativo foi não ter sido conseguido outro objetivo importante, que envolvia a participação dos professores do grupo (uma vez que são estes professores que permanecem na escola no ano letivo seguinte). A nível pessoal e formativo, ficou reforçada a importância do desenvolvimento de atividades na escola, que sejam significativas para os vários agentes escolares. Nesse sentido, esta área veio demonstrar que o professor não se deve limitar à lecionação das aulas de EF, mas que tem também uma responsabilidade extra no DE e outras atividades que possam surgir. O facto de as atividades desta área terem sido bastante significativas para a minha formação, pelo sucesso pessoal e pertinência contextual para os alunos da EBSGB, leva-me a sair do estágio com bastante vontade e motivação em intervir nesta área enquanto futuro professor de EF.

Área 4 – Relação com a Comunidade

A área da Relação com a Comunidade visa que o professor estagiário desenvolva competências que lhe permita compreender a importância da relação entre a escola e o meio envolvente e promover iniciativas de abertura da escola à participação na e da comunidade (Guia de Estágio, 2015). Nesse sentido, o guia de estágio (2015) aponta duas tarefas de carácter obrigatório para a presente área: a realização de um estudo de turma e o acompanhamento da direcção de turma.

Marques (2002) refere que o DT deve acompanhar, apoiar e coordenar os processos de aprendizagem, manutenção, orientação e de comunicação entre professores, alunos e pais, constituindo-se como o eixo em torno do qual giram as relações educativas, através de um contributo importante para a ligação entre os diversos intervenientes no contexto escolar. Castro (2000) e Marques (2002) consideram o DT como uma figura com potencialidades inigualáveis na escola, devido à rede de relações interpessoais em que participa, assumindo diversas funções, devendo: coordenar a equipa pedagógica (professores de turma); estimular e monitorizar a realização e conceção de projetos; conhecer os alunos enquanto individuo e enquanto elementos da turma; centralizar e distribuir a informação entre professores, encarregados de educação e alunos e constituir-se como o elo de ligação escola-família.

Ao longo do ano letivo acompanhei a direcção de turma do 11º CT1 juntamente com o professor Dionil Lages. Tive a oportunidade de participar em diversas tarefas relacionadas com a direcção de turma, nomeadamente as tarefas de gestão de faltas, actualização do dossiê de turma, actualização dos dados da plataforma INOVAR, frequentar as reuniões de conselho de turma, na realização do estudo de turma e apresentação dos principais resultados ao conselho de turma.

Balanço Geral das atividades desenvolvidas

No 1º período não me mostrei muito ativo no que diz respeito às tarefas da direcção de turma. Preocupei-me somente com a realização do estudo de turma e não me mostrei muito ativo no que diz respeito a outras tarefas a desempenhar. Este facto foi identificado no primeiro relatório de formação e a minha postura no 2º período alterou-se. Passei a ser mais interventivo e procurei comunicar mais com o professor responsável o que me permitiu participar nas diversas tarefas associadas à direcção de turma. Inclusivamente o professor DT requisitou o meu apoio na organização de uma visita de estudo à “Futurália 2016”, uma feira realizada anualmente onde os alunos puderam

recolher informações acerca das suas escolhas futuras a nível académico e profissional. Acabei por efetuar praticamente todas as tarefas que envolviam a organização da visita de estudo, no que diz respeito a pagamentos, autorizações dos EE, entrega de documentos na direção e secretaria e na compra de bilhetes e transportes. Esta tarefa permitiu-me ganhar conhecimento total do que é organizar hoje em dia uma atividade deste tipo na escola. Após a visita, recebi feedback positivo da parte do professor José Pedro e do professor Dionil Lages devido ao sucesso da atividade a nível organizativo.

O estudo de turma surgiu com o propósito de estudar os alunos da turma 11^oCT1. A caracterização foi feita em duas perspetivas, na primeira foi utilizado um questionário (modelo 7B) utilizado pela EBSGB para a caracterização de todas as turmas da escola, e noutra perspetiva procurei estudar as relações interpessoais entre os alunos, com a aplicação de um teste sociométrico. As conclusões retiradas deste estudo permitiram perceber melhor as dinâmicas da turma e as agendas sociais dos alunos, sendo algumas delas apresentadas também em reunião de conselho de turma. Algumas dessas conclusões tiveram influência direta no planeamento, como por exemplo a formação de grupos e a atenção com alunos em determinado contexto social. Apesar disso, o estudo de turma poderia ter sido utilizado de forma muito mais relevante e significativa ao longo do ano letivo, não tendo muitas implicações nas minhas decisões ao longo do ano letivo.

Em suma, considero que as competências adquiridas nesta área foram bastante enriquecedoras, sendo aquelas mais afastadas das experiências obtidas na formação inicial e só possíveis de conhecer em contexto real. Mesmo com as dificuldades no período inicial do ano letivo, a minha intervenção melhorou de forma progressiva e a organização da visita de estudo à futurália ajudou bastante na minha formação e na participação da direção de turma, que a partir desse momento aumentou bastante. Os principais aspetos negativos da minha intervenção nesta área foi o facto de não conseguir estar presente em nenhuma sessão de acompanhamento aos EE, nem em nenhuma das reuniões com os EE, algo que seria bastante significativo para o meu processo de estágio.

Conclusão Geral

O estágio pedagógico constituiu-se para mim como a melhor experiência da formação inicial desde que iniciei o meu percurso na FMH. Enquanto professor estagiário tive a oportunidade de atuar em diversas áreas, o que me permitiu adquirir um variadíssimo leque de competências relacionadas com a profissão, que recordarei para o resto da minha vida profissional e pessoal e contribuem para a minha construção enquanto futuro profissional de EF.

Desde logo a EBSGB, o GDEF, o NE, a turma e todo o contexto em que estive inserido ajudaram a tornar a experiência muito mais rica e produtiva. O ano de estágio constituiu-se em 38 semanas nas quais fui colocado à prova constantemente, e creio que um dos pilares para o sucesso ao longo do ano é a capacidade de adaptação ao contexto em que nos encontramos. A esse nível, as pessoas com quem trabalhei diariamente tornaram-se fundamentais para o tracejar desse caminho percorrido, não só pela partilha de conhecimento mas pelo suporte emocional que proporcionaram. Esta capacidade deverá ser também transportada para a vida profissional futura, uma vez que enquanto professor de EF, e especialmente na conjuntura atual da educação em Portugal, atuarei certamente em diversos contextos, pelo que a capacidade de adaptação se torna uma ferramenta fundamental na vida de qualquer professor.

Das áreas em que atuei, aquela que para mim foi a mais importante e se revelou mais significativa diz respeito à lecionação das aulas e o poder estar em contacto com os alunos em contexto real. A nível formativo permitiu-me identificar as minhas principais dificuldades e erros cometidos na lecionação das aulas, para que os pudesse combater e melhorar enquanto professor. Foi um ano de reflexões constantes, sempre com o propósito de aumentar a qualidade das aulas e do PEA. Uma das minhas principais valências foi a criação de um clima de aula positivo que se revelou um elemento crucial e facilitador das aprendizagens dos alunos e também das minhas aprendizagens enquanto professor. Levou-me a encarar a lecionação das aulas como o “momento alto” da semana, como uma oportunidade de me colocar à prova e retirar algo de positivo a nível formativo. O feedback pedagógico revelou-se para mim como o elemento fulcral do processo ensino aprendizagem. A qualidade das minhas intervenções em termos de feedback pedagógico dependeu essencialmente do conhecimento que tinha das matérias. Nunca senti muitas dificuldades em produzir feedback de qualidade nas matérias onde possuía um forte conhecimento do conteúdo, no entanto, esforcei-me bastante ao longo do ano letivo, através de estudo autónomo e das reflexões em grupo,

para melhorar a qualidade do feedback nas matérias onde o conhecimento não era tanto. Outro aspeto relacionado com o feedback pedagógico tem a ver com a quantidade de intervenções ao longo das aulas. Um professor deve intervir constantemente com os alunos e essa foi também uma das principais competências que fui adquirindo ao longo do ano. A melhoria contínua da qualidade e quantidade das intervenções possibilitou também uma melhoria contínua do processo ensino-aprendizagem, algo que se revelou bastante significativo para a minha formação. Outra competência que penso ter adquirido diz respeito à questão da definição de regras. Num período inicial, estas não foram bem definidas por mim, o que conduziu a alguns momentos de desorganização e indisciplina que não contribuíam para o bom funcionamento das aulas. Este erro levou-me a verificar na prática, a importância no estabelecimento e, especialmente, no controlo das regras, mesmo com os alunos de faixa etária mais elevada. Apesar de ter havido uma tentativa de resolução do problema, esta questão nunca ficou completamente consolidada com os alunos e, nesse sentido, uma definição mais clara e objetiva das regras na fase inicial do ano letivo, e o cumprimento dessas regras ao longo das aulas seria uma medida eficaz para a resolução deste problema.

A qualidade da condução e das aulas dependeu essencialmente da qualidade do planeamento que produzia, daí que considere o planeamento como outro aspeto fundamental na minha formação. Os erros cometidos ao nível do planeamento acabaram por ter efeitos negativos na prática e esforcei-me desde logo para colmatar essas dificuldades. A escolha e organização das tarefas, a formação de grupos, o planeamento das instruções e transições, são aspetos de planeamento bastante significativos e que se foram revelando cruciais para a lecionação de aulas com melhor qualidade. Ao nível dos objetivos e competências para cada aluno, tentei ser sempre o mais ambicioso possível e várias vezes recorri a adaptações de planeamento ao longo do ano letivo. Ainda assim, considero notória a evolução dos alunos em todas as matérias, em especial nas ginásticas de solo e aparelhos, no voleibol e andebol. A inclusão de trabalho específico de condição física foi outra opção de planeamento bastante adequada e que se revelou benéfica para os alunos.

Após terminar o estágio, outro elemento que acabei por considerar como crucial para a qualidade do processo ensino-aprendizagem, é a forma como se planeia e se conduz a avaliação formativa. O facto de nunca ter tido qualquer experiência enquanto professor no que diz respeito à avaliação de alunos, conduziu a um mau planeamento da avaliação formativa no 1º período. Acabei por me aperceber da sua real importância na realização da 1ª avaliação sumativa, e a partir do 2º período o planeamento e condução

da avaliação formativa melhorou significativamente. Ainda assim, todo o potencial da avaliação formativa só acabou por ser conseguido nas matérias de ginástica de solo e aparelhos, onde passou a ser elemento constituinte de todas as aulas. Não consegui encontrar estratégias, além da produção de feedback pedagógico, de implementação da avaliação formativa de forma contínua e sistemática nas outras matérias e essa foi também uma falha no meu processo de estágio. Ainda assim, ao longo das aulas os alunos não deixaram de saber os objetivos e competências para que trabalhavam e os níveis em que se encontravam.

Falei ao longo do relatório da importância do professor em atuar em diversas áreas além das questões relacionadas diretamente com o ensino. Todas estas áreas se revelaram bastante significativas e ajudaram a aumentar a minha perceção do abrangente leque de competências que um professor deve adquirir, para desempenhar todas essas funções. Ao nível da investigação, sinto que foi muito bem conseguida a pertinência do estudo, uma vez que partiu de um tema debatido em conselho pedagógico e portanto tinha, à partida, uma relevância contextual importante. Sempre gostei da área da investigação e acabei por me envolver bastante em todo o processo de recolha e tratamento dos dados e fui bastante importante também na consecução do artigo escrito. As conclusões retiradas foram bastante importantes para a escola e deram lugar a um interessante debate na sessão de apresentação. O principal aspeto negativo foi a fraca plateia na sessão de apresentação, fruto de uma má divulgação da parte do grupo. Este é também um aspeto formativo importante, não chega só produzir um trabalho de qualidade, devo ser capaz de chegar ao maior número de pessoas e nesse quadro, uma divulgação adequada das atividades é um aspeto bastante importante e com o qual me devo preocupar no futuro.

A atuação enquanto professor coadjuvante na liderança de um grupo-equipa, pertencente ao núcleo de futsal, foi também bastante significativa na minha formação. Considero que tive um contributo importante para o grupo-equipa, que ajudou a melhorar os níveis de desempenho das alunas ao longo do ano letivo, fruto do conhecimento que possuía da modalidade. A interação com a professora responsável permitiu aumentar o meu conhecimento pedagógico e foi também importante aprender a organização e estruturação do DE, bem como as diversas tarefas inerentes ao seu funcionamento.

O nível de áreas em que me foi possível atuar tornou-se ainda mais abrangente graças à unidade de multideficiência presente na escola e a ação de formação organizada no âmbito da área 3 do estágio. Esta ação de formação revelou-se bastante significativa para a minha formação, por dois aspetos: permitiu-me participar na

organização e lecionação de uma ação de formação aos professores de EF do GDEF e ainda dois professores da unidade de multideficiência, uma experiência bastante diferente, pela responsabilidade inerente à transmissão dos conhecimentos aos professores, população bastante diferente dos alunos; permitiu-me também estar em contacto direto com alunos da unidade de multideficiência, na lecionação das modalidades de boccia e slalom em cadeiras, experiência que acabou por ser um dos momentos altos do estágio pedagógico.

Ao nível da relação com a comunidade, pude atuar enquanto diretor de turma o que me permitiu verificar, na prática, a importância do desenvolvimento das competências relacionadas com a gestão e organização inerentes a essa posição. Além da aprendizagem das tarefas habituais e do dia-a-dia de um DT, a responsabilidade na organização de uma visita de estudo com a turma, na qual me empenhei de forma muito positiva, permitiu-me ganhar experiência e conhecimento no que diz respeito ao desenvolvimento deste tipo de atividade. Apesar dos aspetos positivos, acabei por não participar em qualquer reunião de pais, algo que teria sido bastante importante na consecução dos objetivos para esta área. O estudo de turma foi uma ferramenta importante para aumentar o meu conhecimento dos alunos, que por sua vez influenciaram algumas decisões de planeamento ao longo do ano letivo, especialmente no que diz respeito à formação de grupos. Ainda assim, poderia ter aproveitado melhor as conclusões retiradas do estudo com uma maior implicação no planeamento.

A minha intervenção nas diversas áreas do estágio, ao nível das dificuldades sentidas, das estratégias para a resolução dessas dificuldades, da definição de tarefas e de indicadores de sucesso, foi prevista em termos de plano individual de formação e do ponto de vista pessoal, este documento facilitou de forma significativa o quebrar de barreiras ao longo do ano letivo, não só pela previsão das dificuldades que ia sentir, mas sobretudo pela projeção que realizei acerca das soluções que permitiam quebrar essas barreiras. A esse nível, não poderia deixar de salientar também a importância dos meus colegas de NE, e do POE e POF, que enriqueceram sempre os momentos de reflexão com debates e intervenções ao longo do ano letivo.

Em suma, o estágio pedagógico constituiu-se para mim como uma experiência bastante completa e formativa, pela sua multidisciplinaridade e pela possibilidade de adquirir diversas competências subjacentes à atividade dos professores de EF. Não obstante os erros e dificuldades sentidas, considero-me hoje muito melhor professor do que quando iniciei este processo e só o posso dever à experiência global que foi o estágio pedagógico.

Referências

Agrupamento de escolas D. Maria II (2013). *Projeto Educativo de Agrupamento para o Triénio 2013/2014 a 2015/2016 – Um agrupamento de escolas para a cidadania, para o sucesso e para a integração*. Não publicado. Escola Básica e Secundária Gama Barros, Sintra, Portugal.

Araújo, F. (2007). A avaliação e a gestão curricular em educação física – um olhar integrado. *Boletim da Sociedade Portuguesa de Educação Física*, 32, 121-131.

Bom, L., Pedreira, M., Mira, J., Carvalho, L., Cruz, S., Jacinto, J., Rocha, L., e Costa, C. (1990). A elaboração do projecto de programas de educação física. *Revista Horizonte*, 35(6), 1-12.

Bunker, D. & Thorpe, R. (1982). A model for the teaching of games in secondary schools. *Bulletin of Physical Education*, 19 (1), 5-8.

Carreiro da Costa, F. (1991). A investigação sobre a eficácia pedagógica. *Revista Inovação*, 14(1), 10-27.

Carreiro da Costa, F. (2007). *As competências profissionais dos profissionais de educação física no quadro do processo de harmonização curricular: a revalorização da formação inicial em educação física*. Faculdade de Motricidade Humana. Universidade Técnica de Lisboa.

Carvalho, L. (1994). Avaliação das aprendizagens em Educação Física. *Boletim da Sociedade Portuguesa de Educação Física*, 10/11, 135-151.

Castro, E. (2000). Em busca de uma nova conceção de diretor de turma e problemáticas associadas. *Revista Científica da Escola Superior de Educação de Coimbra*, 7, 70-84.

Comédias, J. (2012) *A avaliação autêntica em Educação Física – O problema dos Jogos Desportivos Coletivos*. Tese Doutoramento, não publicada. Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias. Portugal

Despacho nº 5049-B/2013 de 12 de Abril. *Diário da República nº 72 – 2ª Série*. Ministério da Educação e Ciência. Lisboa

Despacho n.º 6984-A/2015 de 23 de Junho. *Diário da República nº 120 – 2ª Série*. Ministério da Educação e Ciência. Lisboa

Despacho Normativo 98-A/92 de 20 de Junho. *Diário da República nº 140/1992, 1º Suplemento*. Ministério da Educação. Lisboa

Direção-Geral da Educação (2013). *Programa do desporto escolar 2013-2017*. Retirado em 2 de Outubro de 2015 de:
http://www.dgeste.mec.pt/dsrlvt/de/normativos/Programa_Desporto_Escolar_2013_2017.pdf

Doyle, W. (1986). Classroom Organization and Management. Em Witrock, M. (ed.). *Handbook of Research of Teaching*, pp. 97-125, Nova Iorque: Mc Millan.

European Union (2014). *EU action plan on childhood obesity 2014 - 2020*. Retirado em 10 de Janeiro de 2016 de:
http://ec.europa.eu/health/nutrition_physical_activity/docs/childhoodobesity_actionplan_2014_2020_en.pdf.

Fernandes, D. (2005). *Avaliação das Aprendizagens: Desafios às teorias, práticas e políticas*. Lisboa: Texto Editores

Fernandes, D. (2006). Para uma teoria da avaliação formativa. *Revista Portuguesa de Educação*, 19(2), 21-50.

Fernandes, D. (2007). A avaliação das aprendizagens no Sistema Educativo Português. *Revista Educação e Pesquisa*, 33(3), 581-600.

Fernandes, D. (2008). Para uma teoria da avaliação no domínio das aprendizagens. *Estudos em Avaliação Educacional*, 41(19), 347-372.

Gonzalez-Suarez, C., Worley, A., Grimmer-Somers, K., & Dones, V. (2009). School-based interventions on childhood obesity: a meta-analysis. *American Journal of Preventive Medicine*, 37(5), 418-427.

Guia de Estágio Pedagógico 2015/2016 – Mestrado em Ensino da Educação Física dos Ensino Básico e Secundário. Não publicado. Faculdade de Motricidade Humana, Universidade de Lisboa, Oeiras, Portugal.

Januário, C., Jacinto, J., Quitério, A. (n.d.). Programa da unidade curricular Desenvolvimento Curricular em Educação Física e Desporto. Documento não publicado. Faculdade de Motricidade Humana, Oeiras.

Lemos, A. (2007). Uma Visão Psicopedagógica do bullying escolar. *Revista de Psicopedagogia*, 24(73), 68-75.

Marques, R. (2002). *O diretor de turma e a relação educativa*. Lisboa: Editorial Presença.

Ministério da Educação (2001). Programa nacional de educação física: 3º ciclo do ensino básico.

Ministério da Educação (2010). Metas de Aprendizagem de Educação Física. Direção da Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.

Mosston, M., & Ashworth, S. (2008). Teaching physical education. *Teaching physical education (1st online)*. Nova Iorque.

Onofre, M. (1995). Prioridades de Formação Didáctica em Educação Física. *Boletim da Sociedade Portuguesa de Educação Física*, 12, 75-97.

Onofre, M. (2000). *Conhecimento prático da auto-eficácia e qualidade de ensino: Um estudo multicaso em professores de educação física*. Dissertação de Doutoramento, não publicada. Faculdade de Motricidade Humana, Universidade Técnica de Lisboa, Portugal.

Pereira, B. O., Neto, W., Zequinão, M., & Silva, I. (2015). Prevenção do bullying no contexto escolar: implementação e avaliação de um programa de intervenção. In P. Pereira, S. Vale, & A. Cardoso (Eds.), *Livro de Atas do XI Seminário Internacional de Educação Física, Lazer e Saúde (SIEFLAS). Perspetivas de Desenvolvimento num Mundo Globalizado* (pp. 535-544). Porto: Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico do Porto.

Pereira, L., Espadinha, C. & Simões, C. (n.d.). Programa da unidade curricular de Estratégias de Inclusão em Educação Física. Documento não publicado. Faculdade de Motricidade Humana, Oeiras.

Quitério, A. (2013). Programa da unidade curricular Avaliação em Educação Física e Desporto. Documento não publicado. Faculdade de Motricidade Humana, Oeiras.

Rosado, A (2003). Conceitos básicos sobre planificação didáctica. Em V. Ferreira (Ed.). *Pedagogia do desporto. Estudos 7* (pp. 27-48). Cruz Quebrada. Edições FMH.

Rosado, A. & Silva, C. (1999). Conceitos Básicos sobre a Avaliação das Aprendizagens. *Pedagogia do Desporto: Estudos 6* (pp. 21-40). Cruz Quebrada. Edições FMH.

Rosado, A. (2012). Programa da unidade curricular de Pedagogia das Actividades Físicas e Desportivas. Documento não publicado. Retirado em 15 de Novembro de 2013 de:

http://sga.fmh.ulisboa.pt/pluginfile.php?file=%2F64936%2Fmod_resource%2Fcontent%2F1%2FSinteseGeral2.pdf

Rosado, A. (2012). Programa da unidade curricular de Pegagogia das Actividades Físicas e Desportivas. Documento não publicado. Retirado em 15 de Novembro de 2013 de:

http://sga.fmh.ulisboa.pt/pluginfile.php?file=%2F26616%2Fmod_resource%2Fcontent%2F0%2FErro_e_Feedback_PedagogicoRosado2.pdf

Siedentop, D. (1983). *Developing Teaching Skills in Physical Education*. (2ª Edição). Ohio State University: Mayfield Publishing Company.

Siedentop, D. (1998). *Aprender a enseñar la educación física*. Barcelona: INDE Publicaciones.

Shulman, L. (1987). Knowledge and teaching. Foundations of the new reform. *Harvard educational review*, 57(1), 1-23.

Stiggins, R. (2006). Assessement for Learning: A key to motivation and achievement. *EDge*, 2(2), 1-20.

Unicef (2014). *Hidden in plain sight: A statistical analysis of violence against children*. Retirado em 5 de janeiro de 2016 de:

http://files.unicef.org/publications/files/Hidden_in_plain_sight_statistical_analysis_EN_3_Sept_2014.pdf.