



UNIVERSIDADE DE LISBOA
FACULDADE DE MOTRICIDADE HUMANA



Relatório final de estágio realizado na Escola Básica Secundária José Gomes Ferreira,
com vista à obtenção do grau de Mestre em Ensino da Educação Física nos Ensinos
Básico e Secundário

Orientador: Mestre Luís Manuel Aguiar Fernandes

Júri:

Presidente

Doutor António José Mendes Rodrigues

Vogais

Doutora Maria João Figueira Martins

Mestre Luís Manuel Aguiar Fernandes

Lic. Maria Filomena Caeiro Rosado Bastos Chorão

Miguel Xavier Baracho

2016



UNIVERSIDADE DE LISBOA
FACULDADE DE MOTRICIDADE HUMANA



Relatório final de Estágio realizado na Escola Básica Secundária José Gomes Ferreira,
com vista à obtenção o 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 Secundária José Gomes Ferreira, sob a
supervisão do Mestre Luís Manuel Aguiar Fernandes e da Lic. Maria Filomena Caeiro
Rosado Bastos Chorão, no ano letivo de 2014/2015

Miguel Xavier Baracho

2016

Dedicatória

Aos meus avós, pelo orgulho de vir de onde venho e pela certeza de ir para onde vou.

Agradecimentos

Este relatório consiste num objetivo cumprido e no culminar de uma etapa de aprendizagem e desenvolvimento pessoal, à qual pretendo que se sigam muitas mais. Quero assim dirigir agradecimentos a pessoas que contribuíram para o meu desenvolvimento académico e, mais diretamente, para o desenvolvimento deste trabalho. Correspondendo à conclusão do meu mestrado, este é também um momento importante para mim, por me permitir um pequeno gesto de apreço para com a minha família, para a qual este será certamente um motivo de orgulho. Dirijo assim os meus agradecimentos:

Aos meus avós, por tudo!

Ao Gil, por ter estado sempre comigo e pelo grande amigo que é.

Aos meus pais, por tudo o que me ensinaram.

Ao professor Adilson Marques, por me desafiar a ser melhor e pela enorme disponibilidade para me apoiar em várias fases do meu percurso académico, sendo sempre uma referência de competência e rigor.

Aos meus companheiros João Marmeleira e João Carrasco, pelo privilégio que me deram de trabalhar e aprender com eles.

Ao professor Luís Fernandes, pela sua orientação e por me ter valorizado, nos momentos difíceis, enquanto estudante e enquanto pessoa.

À professora Filomena Chorão, pela oportunidade que me deu de aprender consigo e com o restante grupo de educação física da Escola Secundária José Gomes Ferreira.

Aos professores do grupo de educação física da Escola Secundária José Gomes Ferreira, pela constante disponibilidade e partilha de conhecimento que tanto valorizou este meu processo de aprendizagem.

Aos meus alunos, pela experiência fantástica que me proporcionaram.

Aos professores da Faculdade de Motricidade Humana por me ajudarem a questionar.

Resumo

Na origem deste processo de estágio pedagógico como professor de educação física estiveram ideias e princípios que desenvolvi durante o meu processo de formação inicial, os quais começo por fundamentar. A fundamentação teórica das minhas opções educativas vai ao encontro das orientações dos Programas Nacionais de Educação Física (PNEF), que referem que a educação física deve contribuir para a realização dos efeitos globais educativos visados em cada nível de ensino, e que a atividade dos alunos na disciplina e os seus efeitos devem ser entendidos de forma integrada quanto aos domínios motor, cognitivo e sócio-afetivo. Para além das práticas de organização e gestão do processo de ensino e aprendizagem (planeamento, avaliação e condução do ensino) de uma turma do décimo ano, este relatório incide sobre práticas relacionadas com a investigação e inovação pedagógica, a participação na escola, e as relações com a comunidade. A compatibilização do controlo geral da turma com a avaliação e com o foco em tarefas individualizadas foi o meu principal desafio relativamente às competências de organização e gestão do processo de ensino e de aprendizagem. Os resultados do trabalho com uma turma acabam por validar a metodologia utilizada e as ideias que fundamentaram essa mesma metodologia.

Palavras-chave: estágio pedagógico; educação física; ensino e aprendizagem; planeamento; avaliação; condução do ensino; diferenciação pedagógica; complexidade; efeitos globais educativos

Abstract

This teaching practice process in Physical Education was built on some foundations developed during my student period in university. Those ideas are in accordance with the National Programs of Physical Education which refer that Physical Education should contribute to the accomplishment of the educational global effects from each teaching degree, and that student activity in this subject and its results in motor, cognitive and social-affective domains should be understood as a whole. This report reflects about the teaching a tenth grade class related activities (planning, assessment and conduction), research and innovation about pedagogic activities, participation in school and community interactions from the student teacher. Handling general control of the class simultaneously with assessing student practices or focusing in individual tasks from students was the biggest challenge that I've faced in my teaching activity. The final accomplishments from the students validate the chosen methods and its foundations.

Keywords: teaching practice; physical education; teaching and learning; planning; assessment; conduction; teaching differentiation; complexity; global educational effects

Índice

Introdução	1
1. Contextualização	1
1.1. Agrupamento.....	2
1.2. Grupo de educação física.....	2
1.3. Professor estagiário – experiências anteriores como formador	2
2. Organização e gestão do ensino e da aprendizagem	6
2.1 Princípios base.....	6
2.2. Fundamentação do plano anual de turma	7
2.3. Princípios metodológicos.....	9
2.4. O início.....	11
2.5. Planeamento	13
2.6. Avaliação.....	17
2.7. Condução do Ensino	20
3. Investigação e inovação pedagógica	30
4. Participação na escola	34
4.1 Coadjuvação de um núcleo de desporto escolar	34
4.2. Ação de Intervenção na Escola	38
5. Relações com a Comunidade	40
5.1 Acompanhamento da Direção de Turma	40
5.2. Estudo de Turma.....	42
6. Conclusão	43
7. Bibliografia	43

Índice de anexos

- Anexo 1 – Plano anual de turma
- Anexo 2 – Quarta unidade de ensino
- Anexo 3 – Sétima unidade de ensino
- Anexo 4 – Plano de etapa de avaliação inicial
- Anexo 5 – Terceira unidade de ensino
- Anexo 6 – Plano de terceira etapa

Índice de tabelas

Tabela 1 - Periodização do processo de treino do Desporto Escolar - Voleibol.....	36
---	----

Introdução

Este relatório é consequente a cinco anos de formação académica na Faculdade de Motricidade Humana, no último dos quais estive inserido num processo de supervisão pedagógica relativo às práticas de lecionação da disciplina de educação física. Carl Glickman e Bey (1990, cit in Duarte & Onofre, 2009) referem que a supervisão pedagógica se assume como catalisador em processos de desenvolvimento profissional, contextualizados, centrados nas práticas de ensino e nas dinâmicas organizacionais, especificamente ao nível das relações interpessoais na defesa da melhoria qualitativa dos processos de ensino e aprendizagem. Este processo é favorecido pelo trabalho conjunto de pessoas que, durante um dado período, aprendem coletivamente através do debate e tratamento de uma problemática, permitindo minimizar os riscos de isolamento potenciados pela falta de comunicação.

Durante a minha formação inicial, tive oportunidade de me preparar para este período de estágio pedagógico através de uma aprendizagem teórica, acompanhada de alguma experiência prática, que me permitiram desenvolver alguns princípios de base que fundamentaram as opções relativas a este processo de estágio. No início deste relatório começarei assim por referir o contexto em que as minhas práticas se inseriram e justificar aqueles que foram os pilares da minha atuação através das ideias de vários autores.

Para além das práticas de organização e gestão do processo de ensino e aprendizagem de uma turma do décimo ano, este relatório incide ainda sobre práticas relacionadas com investigação e inovação pedagógica; participação na escola, através da coadjuvação de um núcleo de desporto escolar de juniores femininos de voleibol e de uma ação de intervenção; de relações com a comunidade, através do acompanhamento da direção de turma dos alunos a quem lecionei a disciplina de educação física e da realização de um estudo de turma.

1. Contextualização

Este processo de estágio desenvolveu-se na Escola Secundária José Gomes Ferreira, atual escola sede do Agrupamento de Escolas de Benfica, situada na rua Professor José Sebastião e Silva, Lisboa. Nesta escola lecionei a disciplina de educação física à terceira turma do décimo ano, composta por trinta alunos.

1.1. Agrupamento

Do Agrupamento de Escolas de Benfica fazem parte outras 6 escolas: EB23 Pedro de Santarém, EB I Álvaro Proença, EB I Jorge Barradas. EB I e JI Arq. Ribeiro Teles, JI nº1 Benfica; JI nº 4 Benfica.

1.2. Grupo de educação física

O grupo de educação física do Agrupamento de Escolas de Benfica é composto por dezasseis professores e três professores estagiários. Este grupo rege-se pelas orientações dos Programas Nacionais de Educação Física (PNEF) e pelos seus Projeto Curricular de Educação Física e Protocolo de Avaliação. Ao longo do ano, o grupo realiza frequentes reuniões, nas quais fomenta o trabalho de equipa e a formação interpares. No início do ano letivo foi delineado pelo grupo um plano de atividades, que foi operacionalizado ao longo do ano. Este grupo de educação física constituiu a minha principal oportunidade de formação e foi uma ajuda muito importante neste meu período de aprendizagem.

1.3. Professor estagiário – experiências anteriores como formador

Nos quatro anos antecedentes a este ano de estágio (coincidentes com o meu período de formação na Faculdade de Motricidade Humana) através da prática da função de treinador adjunto de futebol e da observação e questionamento de treinadores principais e atletas (e praticantes) dos doze aos dezanove anos, desenvolvi competências de gestão de dinâmicas de grupo, de liderança e de comunicação para grupos. Iniciei as práticas de formador com uma idade próxima à dos formandos, aumentando essa diferença ao longo dos anos.

Percebi através desta experiência que a proximidade relativa à idade, e não só, não constitui um obstáculo e que pode ser utilizada para abrir canais de comunicação que o distanciamento não permite. Aprendi que, por um lado, a proximidade permite ao formador colocar-se mais facilmente na posição do formando e compreender as seus sentimentos e opiniões, e que, por outro lado, cria uma relação que permite que o formando atribua significado às suas aprendizagens, que atribua mais importância e legitimidade às práticas do formador e que sinta confiança para lhe comunicar as suas dificuldades, as suas motivações e as suas perceções relativamente à qualidade das práticas que constituem o processo de ensino-aprendizagem. Goleman, Boyatzis, & Mckee (2009), fundamentam esta ideia ao recomendarem fortemente que as pessoas com responsabilidades de gestão de grupos recolham *feedback* de tantas pessoas quanto possível, incluindo os seus superiores, os seus pares e os seus subordinados. Os

autores referem ainda que os *feedbacks* dos subordinados e dos pares são especialmente importantes porque predizem com mais precisão a eficácia da gestão relacional por parte dos líderes. Esta informação de retorno é, no entanto, difícil de ser recolhida porque poucas pessoas têm a coragem de dizer a um superior ou a um colega como realmente o veem. É assim importante criar um ambiente em que as pessoas se sintam mais confortáveis ao dar este *feedback*.

O *feedback* dado por outras pessoas não dá informação específica a um líder sobre os seus estados de espírito, as suas ações e o seu impacto. O que essa informação permite é que o próprio gestor receba informação sobre a forma como as pessoas o veem. Por exemplo, ao pedir informação sobre a forma como ouve as outras pessoas, um líder irá receber informação sobre a forma como essas pessoas percebem que ele as ouve. Este tipo de *feedback* é assim tudo aquilo que precisa de saber sobre o seu impacto emocional (Goleman, Boyatzis, & McKee, 2009).

A ideia de que uma liderança mais próxima entre formadores e formandos, superiores hierárquicos e subordinados, favorece todas as partes envolvidas é defendida por vários autores. Rawlins (2000), sugere mesmo a prática do ensino e da partilha de conhecimento como uma forma de amizade. Neste modo de ensino, os professores colocam-se ao nível dos alunos na procura de conhecimento, evolução pessoal e edificação. Algumas das vantagens do ensino como amizade referidas pelo autor incluem: o encorajamento de práticas e de um clima de aula sensato e de atenção para com o outro; a ligação entre as aprendizagens específicas do currículo e a vida que os intervenientes estão a viver; a procura do diálogo no ensino e na partilha de conhecimento; e o ênfase da importância intrínseca das interações na sala de aula e das conversas com os alunos.

O autor considera que negligenciar caminhos e momentos em que professores e alunos se colocam ao mesmo nível pode privar ambas as partes de experiências que lhes permitam aprender em conjunto. Transmitir boa vontade e reconhecer a validade equivalente da individualidade humana de cada um e do seu desejo por aprender são esforços que os professores devem fazer em relação aos seus alunos e que os alunos devem fazer em relação aos seus professores. O cuidado com a amizade deve assim ser também comunicado e sentido pelos alunos. Muitos professores, assim como muitos alunos, podem ainda assim sentir-se mais seguros e eficientes nos seus papéis tradicionais.

Rawlins (2000) refere que apesar das suas virtudes, esta forma de ensinar deve ser bem ponderada. Tal como em todas as circunstâncias políticas, as características pessoais de

professores e alunos, as suas identidades e o seu contexto cultural afetam o sucesso concreto de amizade educacional. As relações entre idades, entre etnias, entre género, entre orientações sexuais e entre estatutos sociais e profissionais podem influenciar as oportunidades para esta forma de ensinar e as percepções sobre a mesma. Assim, é muito importante que todos os professores reflitam contínua e criticamente sobre a sua postura e as suas ações em relação aos alunos em nome da educação. Desenvolver e conservar a confiança mútua necessária para a amizade educacional é um desafio contínuo e delicado.

Nem a autoridade fundamentada no conhecimento, nem as diferenças de poder institucional desaparecem quando um professor tenta oferecer uma posição de amizade aos membros da turma ou falar como igual a eles no projeto de aprendizagem. Um espaço de aula pode ser um local amigável, um local onde os intervenientes falam respeitosamente com posições equivalentes no projeto de aprender, podendo não se verificar essa equivalência noutros domínios. Os padrões da amizade educacional são robustos e não leves ou sentimentais, considerando expectativas por qualidade, perspicácia e humanidade. A amizade educacional enfatiza posições positivas, edificantes e comunicativas dos professores para com os alunos, individualmente, e para com as turmas, coletivamente. Rawlins (2000) refere acreditar que os espaços de aula são sítios onde os professores podem intervir e fazer a diferença para os seus alunos e onde os alunos podem fazer a diferença entre eles e para os seus professores. Este não é um método de solução fácil. É um método arriscado e com uma posição ambígua no sentido de facilitar a aprendizagem. Este método envolve práticas disciplinadas, orientações persistentes, sensibilidade, e convicções consequentes da experimentação. As suas recompensas são a realização contínua, o enriquecimento das relações com os companheiros aprendizes e, a desejável melhoria na humanidade e na educação.

Goleman (1998), considera que apesar de algumas pessoas questionarem como é que os líderes podem tomar decisões difíceis se estiverem preocupados com todas as pessoas que serão afectadas, líderes com empatia não se limitam a simpatizar com as pessoas à sua volta. Estes utilizam o seu conhecimento para melhorar as suas organizações com medidas subtis mas importantes.

Estudando o tema da liderança, o mesmo autor, no seu artigo, que sendo mais orientado para questões empresariais, pode com certeza ajudar-nos a esclarecer questões importantes sobre a gestão de grupos em geral (aplicada neste caso a uma turma), considera que seria insensato afirmar que as competências técnicas e cognitivas não são ingredientes importantes de uma liderança forte. No entanto, a fórmula não estará

completa sem inteligência emocional. Enquanto anteriormente se pensava que seria apenas favorável que os líderes tivessem as componentes que constituem a inteligência emocional, hoje, essa é considerada uma competência fundamental para o sucesso dos seus grupos de trabalho. O autor considera que inteligência emocional é constituída por cinco componentes. Três dessas componentes são de autogestão: autoconsciência, autorregulação e motivação. As outras duas componentes envolvem a capacidade de gerir relações com os outros: empatia e habilidade social. Pessoas habilidosas socialmente tendem a ter a capacidade de encontrar pontos em comum com qualquer pessoa, uma capacidade que lhes permite construir um clima de harmonia.

Goleman, Boyatzis, & Mckee (2009) aprofundam a vertente social da inteligência emocional, com dois conceitos que se cruzam com aqueles que referi anteriormente. Ser socialmente consciente é uma competência muito importante para as pessoas com responsabilidades de gestão de grupos. Esta competência permite aos gestores fazer mais do que sentir as emoções das outras pessoas, mostrando-lhes mesmo que se preocupam com elas. Outra competência social importante nos líderes é a capacidade de gerir relações. Esta competência inclui as capacidades de comunicar de forma clara e convincente, evitar conflitos e construir laços interpessoais fortes. Líderes com esta competência usam-na para espalhar o seu entusiasmo e resolver desentendimentos, utilizando frequentemente o humor e a gentileza.

Este conjunto de ideias, que abordam os temas da liderança, do ensino, do desenvolvimento e aprendizagem e das relações que se estabelecem nestes processos, são ilustrativas do ideal que procurei seguir, tentando evoluir na sua direção e fazê-lo transparecer para os meus alunos, contribuindo também para a sua formação. Concluo este ponto utilizando as palavras de Siedentop (1983), quando alerta que apesar de as estratégias de ensino mais abertas, de os estilos de ensino mais informais e de os métodos de ensino humanistas em geral não serem inerentemente desadequados, devem ser planeados e controlados com muito cuidado com vista a produzir altas proporções de tempo de aprendizagem dos conteúdos académicos. Afinal, a eficiência não está no método em si mas no grau com que o método utilizado produz esse tempo de aprendizagem académica. O autor refere ainda que devem existir muitos padrões eficientes e muitas formas de produzir níveis elevados de tempo destinado à aprendizagem dos conteúdos académicos dentro de um clima positivo, sendo essa a grande lição da investigação sobre o ensino.

2. Organização e gestão do ensino e da aprendizagem

Para refletir sobre o processo de organização e gestão do ensino e da aprendizagem, devo começar por clarificar os princípios que estiveram na base das intenções e decisões que suportaram esse processo. Esses princípios foram sempre encarados como uma direção a seguir, estando sempre em evolução, pretendendo-se que fossem cada vez mais abrangentes e sustentados pela teoria. Esta ideia de princípios abrangentes surgiu do estudo da perspectiva de Mosston e Ashword (2008), segundo a qual uma abordagem que seja suficientemente restrita para que possa ter um contrário, é uma abordagem que rejeita ideias e conseqüentemente limita as práticas educacionais.

2.1 Princípios base

A fundamentação teórica das minhas opções educativas vai ao encontro das orientações dos PNEF e da sua conceção de educação física que se centra “*no valor educativo da actividade física ecléctica, pedagogicamente orientada para o desenvolvimento multilateral e harmonioso do aluno*” (p. 6), concretizando-se “*na apropriação das habilidades e conhecimentos, na elevação das capacidades do aluno e na formação das aptidões, atitudes e valores (bens de personalidade que representam o rendimento educativo)*” (Ministério da Educação, 2001:6). Esta conceção defende que a educação física deve contribuir para a realização dos efeitos globais educativos visados em cada nível de ensino, e que a atividade dos alunos na disciplina e os seus efeitos devem ser entendidos de forma integrada quanto aos domínios motor, cognitivo e sócio-afetivo.

Por fim, é referido pelos PNEF que “*No fundo, o que está em causa é a qualidade da participação do aluno na actividade educativa, para que esta tenha uma repercussão positiva, profunda e duradoura*” (Ministério da Educação, 2001:8). São assim definidos quatro princípios fundamentais para a participação dos alunos na disciplina:

- Garantia de uma atividade física corretamente motivada, qualitativamente adequada e em quantidade suficiente;
- Promoção de autonomia através do reconhecimento e exigência de responsabilidades que podem ser assumidas pelos alunos;
- Valorização da criatividade através da promoção e aceitação da iniciativa dos alunos;
- Orientação da sociabilidade, promovendo uma cooperação efetiva entre alunos.

Existe um consenso substancial entre os *experts* em educação física de que os objetivos mais importantes consistem em promover a atividade física ao longo da vida e promover o desenvolvimento físico, psicológico e social dos jovens alunos. Estes objetivos,

traduzem-se, entre outras coisas, no desenvolvimento da motivação intrínseca para a prática de atividade física, no fortalecimento do autoconceito, em aprender a assumir responsabilidade e em desenvolver capacidades de cooperação. Quando este tipo de objetivos é proporcionado aos alunos, estes aprendem a ser independentes, a tomar decisões sobre o seu processo de aprendizagem e a sentir responsabilidade por eles próprios e pelos outros (Mosston e Ashworth, 2008).

É importante salientar a humanidade indissociável do processo de ensino-aprendizagem e a complexidade que lhe está inerente. A única forma de responder a essa complexidade será com uma perspectiva abrangente sobre o fenómeno e uma sensibilidade que permita analisar o contexto para tomar as melhores decisões possíveis a cada momento do processo de ensino. Completando a ideia sobre a globalidade do processo, Mosston e Ashworth (2008) destacam que os objetivos da educação física, para além das expectativas relativas aos conteúdos, estão sempre relacionados com características humanas dos canais de desenvolvimento cognitivo, social, físico, emocional e ético. Os autores referem ainda que a educação física compreende, inerentemente, mais oportunidades para enfatizar e desenvolver uma ampla variedade de qualidades humanas através desses canais do que qualquer outra área de conteúdos no currículo. Quanto a mim, estas oportunidades constituem uma grande responsabilidade. É muito importante levar os alunos a melhorar as suas competências nas áreas das Atividades Físicas e dos Conhecimentos, assim como atingir a Zona Saudável de Aptidão Física, mas não é menos importante ajudar os alunos a desenvolver as suas qualidades humanas, a fortalecer a ideia que têm deles próprios, a aprender a assumir responsabilidades, a desenvolver capacidades de cooperação e, por fim, a desenvolverem a sua motivação intrínseca relativamente à prática de atividade física e a qualquer outra área da sua vida.

2.2. Fundamentação do plano anual de turma

Carvalho (1994) refere que os PNEF definem um conjunto de objetivos (ideais) que constituem uma referência fundamental para o trabalho do professor. Ainda assim, é necessário que o professor escolha objetivos ambiciosos mas possíveis de ser atingidos pelos alunos que, respeitando as possibilidades dos mesmos, consistam num desafio à superação das suas dificuldades e melhoria das suas capacidades. Considerando clarificada a minha visão sobre o ensino da educação física, passo assim a fundamentar as minhas opções no plano anual de turma (anexo 1). Essas opções, tendo um carácter mais operacional, devem ser compreendidas como constituintes da abordagem explicada

anteriormente. As decisões do plano anual de turma suportaram-se assim nos seguintes princípios.

- Promoção da atividade física ao longo da vida

Para promover a atividade física ao longo da vida é necessário aumentar a percepção de competência dos alunos neste tipo de atividade e, simultaneamente, o seu gosto pela prática. Coleman, Cox, & Roker (2008), num estudo com uma amostra de adolescentes do sexo feminino, referem a percepção de competência como uma das principais diferenças entre os grupos fisicamente mais ativos e os menos ativos. Assim, as adolescentes com mais frequência de prática de atividade física revelaram percepções positivas sobre suas capacidades neste tipo de prática, ao contrário das adolescentes com menos frequência de prática. Bélanger et al. (2011), vão ao encontro destas conclusões, afirmando no seu estudo que uma percepção negativa de competência constitui uma barreira à prática de atividade física. Nesta investigação, os autores referem que os adolescentes que se mantêm fisicamente ativos revelam sentimentos de realização pessoal e orgulho, consequentes de performances desportivas bem sucedidas, o que os encoraja a realizar mais atividade física. Por outro lado, no que se refere aos adolescentes que diminuem a quantidade de atividade física ao longo do tempo, os sentimentos relativos à competência percecionada constitui uma barreira para a manutenção da prática. Estes últimos parecem comparar-se com os seus pares, avaliando negativamente os seus níveis de competência. Assim optam por não se colocar em situações em que sintam que correm o risco de a sua performance ser avaliada desfavoravelmente. Neste sentido, um dos critérios de decisão sobre matérias prioritárias foi o apreço dos alunos pela matéria escolhida (jogos desportivos coletivos e badminton), e outro dos critérios foi a dificuldade percecionada pelos alunos em determinada matéria (exemplo da dança), com o intuito de que superassem essa dificuldade e, consequentemente tivessem uma percepção de competência mais elevada.

- Promoção da cooperação

Foram definidos dois jogos desportivos coletivos (voleibol e basquetebol) como matérias prioritárias pela possibilidade de potenciar situações propícias à cooperação entre alunos com mais e menos competências.

- Equidade

Um dos critérios da escolha das matérias prioritárias foi optar por matérias em que alunos definidos como “com mais necessidade de acompanhamento” tivessem insucesso, uma vez que os restantes poderiam trabalhar para chegar a objetivos mais elevados,

enquanto estes teriam como prioridade alcançar as competências suficientes para atingir o sucesso na disciplina.

- Ecletismo

Procurei escolher as matérias mais adequadas para que a generalidade dos alunos pudesse ter um desenvolvimento mais global, preterindo o andebol por muitos alunos já praticarem a modalidade fora da disciplina (tendo assim mais tempo noutras matérias nas aulas), assim como o futebol por os rapazes já apresentarem quase todos o nível introdução no momento da avaliação inicial e as raparigas apresentarem mais dificuldade em evoluir nessa matéria do que, por exemplo, no basquetebol (tendo, à partida uma taxa elevada de insucesso nas duas matérias). Optei ainda pelo badminton por ser uma das matérias em que os alunos revelaram mais insucesso na avaliação inicial, constituindo uma das suas matérias preferidas.

2.3. Princípios metodológicos

O princípio da diferenciação pedagógica foi central nas minhas aulas. Cortesão (1998) considera que diferenciação pedagógica passa por adequar o ensino às necessidades e dificuldades de cada grupo de alunos o que leva a uma melhoria das aprendizagens. Esta estratégia opõe-se à uniformização dos conteúdos e práticas pedagógicas, possibilitando a equidade e justiça e não “o mesmo para todos” (Marinho, 2012). A avaliação inicial está intimamente ligada ao processo de diferenciação, dado que permite diagnosticar e identificar as referidas dificuldades e limitações dos alunos face às aprendizagens previstas e a possibilidade de prognosticar o desenvolvimento de cada um, a partir das prioridades e necessidades de desenvolvimento da turma (Carvalho, 1994). De acordo com Cauley e Mcmillan (2010) a utilização da avaliação para adaptar o ensino aos alunos permite adequar a instrução, aumentar a motivação dos alunos, definir metas claras de aprendizagem e dar *feedback* aos alunos sobre o seu progresso, salientando o contributo do seu esforço para esse mesmo progresso. Gonçalves e Trindade (2010) consideram ainda que a avaliação permite estruturar o planeamento, permitindo a adequação do ensino. Pacheco (1995) refere então que existem várias possibilidades de diferenciação do ensino, tais como definição de grupos de nível, utilização de diferentes tarefas didáticas, utilização de diferentes graus de aprofundamento das tarefas, diversificação de materiais curriculares, formação de grupos por atividades, possibilidade do aluno escolher a forma como demonstra o que aprendeu, utilização de problemas com mais de uma solução possível.

Em relação às metodologias no planeamento e condução das situações de aprendizagem, utilizei, tanto quanto possível, os postulados da variabilidade, da interferência contextual e, no caso dos jogos desportivos coletivos, da contextualização/representatividade.

O postulado da variabilidade está relacionado com as condições de prática. Segundo Mendes, Godinho, Barreiros e Melo (2007), praticar a mesma habilidade em diferentes contextos e condições, podendo prejudicar a performance na fase de aquisição, tende a favorecer o transfer das aprendizagens. Um exemplo da utilização desta variabilidade nas minhas aulas foi o ensino de competências como a ocupação racional do espaço e a desmarcação em diferentes jogos desportivos colectivos, mais especificamente no basquetebol e no andebol. A quarta unidade de ensino (anexo 2) contem estas competências nos objetivos relativos ao basquetebol, enquanto a sétima unidade de ensino (anexo 3) ilustra a procura dos mesmos objetivos em relação ao andebol. Outro exemplo consistiu em planear, na mesma unidade de ensino, exercícios específicos, jogos reduzidos e jogo formal (situações com níveis de complexidade e dificuldade distintos) nos quais a instrução e o *feedback* focassem os mesmos objetivos. Esta situação está ilustrada na quarta unidade de ensino (anexo 2), relativamente às situações de aprendizagem planeadas para o basquetebol.

Relativamente à interferência contextual, Mendes, Godinho, Barreiros e Melo (2007) referem que aumentar a dificuldade e a complexidade da prática motora obriga a um processamento mais profundo durante a fase de aquisição, favorecendo a retenção e o transfer de várias habilidades motoras. Este aumento de dificuldade e/ou complexidade pode ser feito recorrendo a várias tarefas em simultâneo. Um exemplo de utilização desta interferência contextual é o treino do drible e do lançamento na passada inserido num circuito de coordenação com e sem bola, presente na quarta unidade de ensino (anexo 2).

A variabilidade das condições de prática e a interferência contextual introduzem no processo de aprendizagem uma maior incerteza que deve ser incluída numa fase inicial, com vista à construção de um esquema de respostas por parte dos alunos mais adaptável a situações não experimentadas anteriormente (Godinho, Melo, Mendes e Barreiro, 2007).

Quanto à contextualização, no processo de ensino-aprendizagem do jogo, especialmente numa fase inicial, é fundamental garantir que o ensino decorra num meio que atribua significado às aprendizagens, onde o aluno perceba que aprende conteúdos técnico-táticos porque precisa deles no jogo. É importante que o aluno compreenda em que

situação do jogo é que vai precisar de utilizar uma determinada técnica (como o remate em salto no andebol) antes de aprender como é que executa essa técnica. Se o ensino não for contextualizado, complica o transfer das aprendizagens e praticamente inviabiliza a aplicação das mesmas no jogo. Esta situação provoca desperdício de tempo de prática e desmotivação progressiva do aluno (Ribeiro e Volossovitch, 2004). Neste sentido, nas minhas unidades de ensino utilizei predominantemente situações onde a cooperação, a oposição e a finalização estivessem presentes, complementadas por alguns exercícios com menores níveis de complexidade (anexos 2 e 3).

A aplicação destes postulados no meu processo de ensino esteve presente sempre que possível, de acordo com um princípio de equilíbrio que podemos retirar dos PNEF. Essa ideia de equilíbrio sugere-nos uma avaliação caso a caso e leva-me a concluir que as aprendizagens devem ser tão coletivas, contextualizadas, variadas e dispersas quanto possível, e tão individualizadas, simplificadas, uniformizadas e concentradas quanto necessário para que possam potenciar o desenvolvimento adequado das competências do aluno.

Por último, Siedentop (1983) refere que o professor eficiente é aquele que encontra formas de manter os alunos convenientemente concentrados nos conteúdos durante uma percentagem elevada de tempo, sem que para isso recorrer a estratégias coercivas, negativas ou punitivas. Assim, os principais ingredientes da eficiência na escola parecem ser: alta percentagem de tempo dedicado a conteúdos académicos; altas taxas de comportamento dentro da tarefa por parte dos alunos; adequação dos conteúdos às capacidades dos alunos (aprendizagem orientada para o sucesso); desenvolvimento de um clima positivo, de entusiasmo na sala de aula; e desenvolvimento de estruturas de aula que contribuam para aumentar os comportamentos dentro da tarefa sem pôr em causa o clima de aula positivo e de entusiasmo. Estes ingredientes de um processo de ensino associado a um professor eficiente estiveram sempre na base das decisões que tomei para as minhas aulas.

2.4. O início

As primeiras aulas do ano tiveram como objetivos a avaliação inicial da turma, o estabelecimento de rotinas, normas e de um clima de aula favorável ao processo de ensino e, por último, a superação do primeiro impacto da função de lecionação de uma turma (este último não foi formalmente definido nos objetivos de etapa).

O clima de aula que eu pretendi desenvolver desde o início foi um clima no qual os alunos sentissem que faziam a diferença no seu processo de ensino-aprendizagem, que

lhes possibilitasse contribuir com as suas opiniões e participar ativamente nas suas aprendizagens e na sua formação. Para isso, foi fundamental começar por definir bem os limites e as normas de funcionamento através de uma postura assertiva e coerente, levando os alunos a participar e a comprometer-se com a definição dessas regras. Siedentop (1983) refere que as regras para o comportamento durante a aula são a base para uma gestão eficaz do espaço de aula e que os alunos não se podem comportar adequadamente se não souberem o comportamento que é esperado em da sua parte. A mensagem inicial passou assim pela procura de uma superação individual e coletiva, apoiada no respeito e cooperação. Os alunos deveriam assim assumir a sua responsabilidade ao longo do ano relativamente a um compromisso definido por todos desde o primeiro dia de aulas.

Nestas aulas iniciais colocou-se a hipótese dentro do núcleo de estágio de que a minha liderança pudesse estar a ser autoritária. Foi uma questão que mereceu e minha reflexão, para a qual solicitei a ajuda dos meus colegas de núcleo de estágio e de treinadores que trabalhavam comigo em funções fora do estágio. Após um período de análise percebi que os momentos de instrução coletiva estavam a sensibilizar os alunos para a questão dos limites e das regras e que os momentos de interação com um ou poucos alunos estavam a criar uma relação de confiança e cooperação. Vim a perceber mais tarde, pelo *feedback* de um colega de fora do estágio que assistiu a uma aula, que, pela dificuldade acústica dos nossos espaços de aula, sempre que me aproximava dos alunos e os concentrava no espaço para fazer a instrução coletiva, garantia um tom de voz mais adequado. Por outro lado, quando os alunos se encontravam mais afastados e eu subia o tom de voz para que me conseguissem ouvir, esse mesmo tom era susceptível de ser interpretado como autoritário. Foi uma estratégia com a qual passei a ter cuidado.

Com o afastamento necessário dessa fase inicial, considero que, nessa fase, fui vincadamente rígido em momentos de instrução coletiva. Foi uma questão importante para o meu desenvolvimento enquanto formador e a qual tenho em atenção todos os dias desde então. Considero que esse excesso foi resultado da intenção de definir os limites e as regras iniciais através de uma liderança assertiva, associada a algum desconforto e alguma insegurança iniciais. Ainda assim, considero que essa situação não colocou em causa o bom clima de aula e que me permitiu desenvolver a autonomia, a participação e a proatividade dos alunos durante todo o tempo que acompanhei a turma, sem que tenham existido episódios de indisciplina relevantes. Esta questão de inexistência de problemas com a turma ao longo do ano, tem especial relevância por esta ter sido indicada para mim por se tratar de uma turma com alunos com bastante disponibilidade

motora mas também agitados e com personalidades consideradas desafiantes, que precisariam de sentir uma liderança assertiva e com algum carisma.

2.5. Planeamento

Siedentop (1983) releva a importância do planeamento referindo que muitas experiências educacionais positivamente marcantes são o resultado de um planeamento cuidado. O ponto fundamental não é a visibilidade desse planeamento mas se o mesmo foi ou não elaborado. O mesmo autor refere ainda que os professores não são bons por desenvolverem unidades de ensino bonitas ou planos de aula detalhados. São bons quando essas unidades e esses planos de aula resultam num melhor ensino. O planeamento nunca deve ser encarado como um fim em si mesmo, mas sim como um meio para conseguir um melhor ensino. Estas considerações são concordantes com aquilo que me foi pedido desde o início do meu processo de estágio pelos professores orientadores, o que me levou a pensar no planeamento de uma forma bastante operacional, adaptando-o consoante a informação que recolhia das aprendizagens dos meus alunos e também de acordo com a minha evolução enquanto professor. Ideias discutidas com outros professores do grupo de educação física, com os meus colegas do núcleo de estágio, com os professores orientadores e a avaliação do sucesso das medidas planeadas permitiram-me sempre fazer melhorias no meu planeamento, a todas as escalas, ao longo de todo o processo.

No planeamento da etapa de avaliação inicial (anexo 4), uma das primeiras dificuldades sentidas foi o desconhecimento das convenções utilizadas pelo grupo de educação física, isto é, existiam algumas omissões no projeto curricular de educação física e no protocolo de avaliação sobre a forma como eram abordadas algumas matérias e a pertinência, ou não, da sua avaliação inicial. Esta dificuldade proporcionou ao núcleo de estágio alguma dúvida no momento de planear a etapa. Exemplos dessas omissões foram os casos do lançamento do peso no atletismo e da trave na ginástica de aparelhos, que não eram sujeitos a avaliação inicial por parte dos professores do grupo, dado que alguns professores, inclusivamente, não os lecionam até ao décimo ano. Outra omissão era a pertinência de avaliar ou não o nível elementar na área das Atividades Físicas. Conversei com os professores do grupo (mais especificamente, a coordenadora e a professora orientadora) sobre esta última questão e foi-me transmitido que era uma questão que devia ser pensada caso a caso, perante a especificidade de cada turma. Assim, como a minha turma tinha muitos alunos com nível introdução a várias matérias, achei que deveria analisar o máximo possível de níveis elementar, especialmente nos jogos desportivos coletivos, onde o planeamento das aulas teria de ser baseado em situações

de aprendizagem coletivas e, assim, seria importante saber se tinha alunos suficientes para trabalhar o esse nível de jogo. Despendi tempo considerável de aula a avaliar este nível e após a última aula em que fiz avaliação inicial, na qual avalei o andebol, percebi que os professores não costumavam fazer esse tipo de avaliação e que, inclusivamente, as interpretações que faziam do protocolo de avaliação sobre o nível elementar do andebol eram bastante distintas (dada a falta de pertinência que teria para eles fazer esse tipo de avaliação e, conseqüentemente, a falta de prática e discussão sobre esse aspeto). Ao não me ter sido comunicada antes do fim da etapa de avaliação inicial essa falta de pertinência (na opinião generalizada do grupo) em avaliar o nível elementar dos jogos desportivos coletivos, foi-me dada oportunidade de experienciar o planeamento dessa avaliação e a própria avaliação, refletindo sobre as competências e sobre as exigências de recursos e espaço de aula que a prática deste nível exigia, debatendo com os professores do grupo e os meus colegas sobre questões que nem os professores do grupo estavam rotinados a debater nem os meus colegas iriam pensar, dado que as suas turmas tinham menos alunos suscetíveis de ser avaliados nesse nível. Foi por isso um problema positivo na minha formação mas que prejudicou a otimização da recolha de informação com vista à elaboração do plano anual de turma.

Estas questões de convenções e omissões permitiram-me perceber que, mesmo numa escola onde está quase tudo formalizado e bem definido, com um protocolo de avaliação previamente construído, os conteúdos que os professores não debatem entre si acabam por não ser interpretados da mesma forma (o que se verificou nas conversas que tive com vários professores, individuais e em grupo, sobre as competências do nível elementar de várias matérias). Esta situação é ilustrativa da dificuldade que os professores estagiários (ou qualquer professor que seja novo no grupo) experimentam na tentativa de interpretar e colocar em prática as indicações de um protocolo de avaliação.

Outra dificuldade no planeamento foi a de conseguir encontrar tempo de aula para avaliar todas as matérias, algumas em situações critério diferentes, para que fosse possível avaliar níveis de competência distintos. Esta dificuldade, associada às dificuldades com a avaliação e a condução do ensino que irei abordar mais à frente, levou-me a fazer várias alterações ao plano de etapa ao longo do processo e a avaliar uma ou outra situação no início da segunda etapa. Considero que os reajustes no planeamento e a capacidade de o fazer constituem uma competência muito importante e interessante, com a qual estive sempre confortável. Esta possibilidade de modificar o planeamento em função da realidade enriquece ainda mais a competência de planear. Já as situações avaliadas no início da segunda etapa prenderam-se com o desconhecimento da falta de pertinência de algumas avaliações, tal como referi anteriormente.

Uma das principais dificuldades do processo de estágio surgiu na transição da etapa de avaliação inicial para a etapa de aprendizagem e desenvolvimento com a elaboração do plano anual de turma. A falta de experiência de lecionação da disciplina dificultou a definição de objetivos a médio e longo prazo pelo desconhecimento dos ritmos de aprendizagem dos alunos. Por outro lado, foi complicado utilizar da melhor forma toda a informação disponível depois do processo de avaliação inicial para tomar decisões sobre matérias prioritárias. Fiz uma análise pormenorizada dessa informação, organizando-a em variáveis que considerei importantes para decidir em conformidade com os princípios de base acima referidos, baseados nas minhas aprendizagens durante formação inicial, nos PNEF e no projeto curricular de educação física da Escola Secundária José Gomes Ferreira. A análise da informação recolhida e a fundamentação dos princípios de base e critérios de decisão proporcionaram-me alguns problemas dado que inviabilizaram a antecipação ótima do plano anual de turma e dos planos de primeira etapa e primeira unidade de ensino. Numa fase em que se exigia dos estagiários que avaliassem e planeassem a longo, médio e curto prazo, tanto para as suas aulas como para o seu próprio desenvolvimento pessoal, foi muito complicado trabalhar com a antecedência mais adequada. Essa dificuldade na antecipação da produção dos documentos constituiu um desafio importante durante todo o meu processo de estágio.

Seguindo as orientações dos PNEF, a elaboração do plano anual de turma (anexo 1) considerou a organização geral do ano letivo em etapas de características diferentes. Foi estimado o número de unidades de ensino e foram definidos grupos de nível dos alunos em cada matéria, sendo explicitados os objetivos intermédios e finais para cada grupo, assim como as situações preferenciais de aprendizagem correspondentes ao trabalho para atingir cada patamar de objetivos. Com base nesses grupos de nível foi possível planejar uma diferenciação de objetivos operacionais para alunos ou subgrupos de alunos distintos, tentando sempre que a atividade formativa por mim desenvolvida fosse tão coletiva quanto possível e tão individualizada quanto necessário. A formação de grupos operacionais para as aulas foi definida apenas nos planos de unidade de ensino, seguindo a orientação dos PNEF de que os grupos não devem ser fixos durante períodos alargados, pela importância que a variedade de interações assume no desenvolvimento dos jovens. Essa adaptação mais frequente dos grupos permitiu-me tomar decisões com base nas dinâmicas da turma e nas necessidades de cada aluno, em cada momento do processo de ensino.

No que se refere às unidades de ensino, a primeira dificuldade foi compreender a operacionalidade do conceito definido nos PNEF como “conjunto de aulas com objetivos e estrutura organizativa idênticos”. Dado que, na mesma semana, lecionava em dois

espaços com características bastante distintas (anexos 2 e 3), nalgumas situações o conceito de unidade que deveria transpor para as duas aulas parecia mais limitador do que operacional. Com a prática fui conseguindo ir mais ao encontro desse conceito de unidade e atribuir algum significado à utilidade do mesmo. Outra dificuldade esteve relacionada com a necessidade de fazer planos suficientemente descritivos para que os professores orientadores pudessem perceber as minhas ideias antes de as observarem em aula. Esta situação fez com que os meus planos de unidade de ensino fossem demasiado extensos e pouco operacionais na condução do ensino, revelando-se úteis para mim apenas até ao momento em que começava a aula. Através da consulta de planos de professores do grupo de educação física, pude perceber que os estes eram muito mais sintéticos e operacionais. Aquilo que me apercebi foi que os meus planos de aula (utilizados na etapa de avaliação inicial) me ajudavam no caso de precisar de alguma informação durante a aula, enquanto as seis páginas de plano de unidade de ensino (substituiu o plano os planos de aula a partir da segunda etapa) não estavam a cumprir essa função adequadamente.

Como a parte descritiva dos planos de unidade de ensino era importante para que pudesse receber o *feedback* adequado por parte dos professores orientadores, resolvi este problema nas etapas seguintes optando por colocar nas primeiras duas ou três páginas a informação mais útil e operacional para o decorrer da aula, e, nas páginas seguintes, um glossário onde descrevia mais pormenorizadamente cada aspeto situação de aprendizagem (anexos 2 e 3).

Durante a segunda etapa, fui alertado pelo professor orientador de faculdade para melhorar a definição de objetivos nos planos de unidade de ensino, tornando-os mais operacionais e definindo critérios de êxito. Apercebi-me então que tinha objetivos anuais e de etapa cuja consecução seria passível de ser avaliada, mas que objetivos de unidade de ensino relativos às aprendizagens, com alguma frequência, se suportavam em expressões como “desenvolver” e “consolidar”, como ilustrado no plano da terceira unidade de ensino (anexo 5), e, conseqüentemente, não permitiam uma avaliação da sua concretização. Corrigindo esta situação, fui ao encontro das recomendações dos PNEF segundo as quais o professor deve explicitar os objetivos aos alunos e negociar objetivos de desempenho para determinados prazos, através da interpretação das competências prioritárias. Nesse sentido, por exemplo, na patinagem, na sétima unidade de ensino (anexo 3), o objetivo de fazer a meia volta, seguida do quatro, seria dividido em objetivos de unidade de fazer apenas a meia volta.

Ainda na segunda etapa, percebi que devia melhorar um outro aspeto relativo às unidades de ensino, que passava por planear unidades de ensino maiores, permitindo que os alunos tivessem tempo para atingir objetivos intermédios e que eu tivesse mais dados e tempo para avaliar a unidade anterior e planear melhor a seguinte.

Um dos pontos mais positivos da segunda etapa relativo às atividades de preparação do ensino foi a superação de dificuldades com a didática e o conhecimento pedagógico do conteúdo das danças tradicionais e da patinagem. Esse trabalho permitiu, nomeadamente na patinagem, um sentimento recompensador de competência na instrução e no *feedback*, inclusivamente perante os alunos que aprendiam elementos do circuito do nível elementar. Esta superação de dificuldades específicas com as matérias teve uma grande contribuição dos professores do grupo de educação física, que foram o fator de maior enriquecimento do meu processo de estágio.

Por último, um ponto positivo, inclusivamente enunciado pelos alunos na avaliação das aulas foi a utilização de exercícios diferentes do habitual, como ilustrado na quarta unidade de ensino (anexo 2), que contribuíram para aumentar a sua motivação e interesse, assim como para os despertar para novas formas de participação.

2.6. Avaliação

Carvalho (1994) define avaliação como o processo de recolha e interpretação de informações tendo em vista a tomada de decisão

O mesmo autor refere que o processo de avaliação inicial tem por objetivos fundamentais o diagnóstico das dificuldades e limitações dos alunos em relação às aprendizagens que se perspetiva que venham a realizar e o prognóstico do seu desenvolvimento. Este processo deve durar entre quatro e cinco semanas para que para o professor consiga recolher informações sobre a forma como os alunos aprendem, percebendo quais as aprendizagens que poderão vir a realizar. As informações recolhidas nesta fase permitem ao professor tomar decisões sobre as matérias a leccionar, a ordem segundo a qual estas serão trabalhadas, os objetivos a alcançar, o tempo destinado a cada matéria e a cada conteúdo e as progressões pedagógicas que deverão ser utilizadas.

Para além dos objetivos relacionados com a recolha de informação com vista à elaboração do plano anual de turma, o período de avaliação inicial tem ainda como objetivos a revisão das aprendizagens anteriores, a apresentação do programa de educação física desse ano letivo, a criação de de um bom clima de aula, a definição de rotinas de organização e normas de funcionamento e a utilização das informações recolhidas para elaborar o plano de grupo nas conferências curriculares, estabelecendo

ligações plurianuais, metas para cada ano de escolaridade e objetivos mínimos a alcançar (Carvalho, 1994). Estes objetivos foram transportados para as minhas aulas, sendo inclusivamente explícitos no protocolo de avaliação do grupo de educação física.

Na etapa de avaliação inicial senti-me confortável a fazer a avaliação geral da turma, enquanto grupo e dos seus alunos constituintes. Relativamente à avaliação inicial das atividades físicas, a inconstância das performances dos alunos proporcionou-me alguma dificuldade em perceber se, no momento da avaliação, estaria a observar as competências reais dos alunos ou apenas uma performance. Foi difícil fazer esta avaliação inicial, conseguindo verificar todos os alunos com o pormenor adequado no tempo destinado a essa etapa. Outra dificuldade esteve associada aos problemas referidos anteriormente sobre o planeamento e passou pelo desconhecimento de convenções do grupo de educação física sobre a interpretação do protocolo de avaliação. Foi-nos transmitido pela professora coordenadora do grupo que deveríamos olhar para os critérios de êxito e indicadores do protocolo, perceber o perfil de aluno a que correspondiam e avaliar o nível do aluno na globalidade. A primeira ideia que retirei desta informação foi que poderiam existir pormenores que fossem menosprezados desde que o aluno estivesse dentro do “perfil”. Mais tarde, percebi que essa não seria a interpretação correta das palavras da professora coordenadora. Com a prática, vim a perceber que essa observação global nos deveria permitir retirar dados sobre todos os critérios, partindo do geral para o particular. Este perfil de competência é clarificado através de conversas entre os professores e através de períodos de aferição dos critérios de avaliação (que, neste ano letivo ocorreram durante o terceiro período, com vários professores presentes nas avaliações de turmas do nono ano). No entanto, trata-se de um conceito, que, se não for devidamente discutido e analisado, pode induzir alguma subjetividade e incerteza no avaliador que não está familiarizado com o perfil e as convenções associadas. Mesmo com discussões e com as aferições do nono ano, apesar de existir uma aproximação entre as interpretações dos vários professores, evidenciaram-se e permaneceram sempre algumas divergências.

Outro problema inicial esteve relacionado com a dificuldade de compatibilização do controlo geral da turma e do *feedback* à distância com a avaliação. A tentativa de melhorar nos comportamentos de condução do ensino durante a etapa de avaliação inicial perturbou a minha capacidade para avaliar.

Relativamente à avaliação formativa, esta consiste no processo que permite ao professor recolher as informações necessárias para a orientação, a regulação e o controlo da aprendizagem e do desenvolvimento dos alunos. Pode assim assumir duas modalidades

que, sendo distintas, se complementam. Uma das modalidades ocorre formalmente em todas as aulas, resultando das interações entre professor e aluno, das interações entre alunos, e, da recolha de informação que o aluno faz da sua própria atividade. Esta modalidade de avaliação formativa, normalmente designada avaliação contínua, revela-se, por exemplo, nos desafios colocados, nos *feedbacks* emitidos, na reorganização dos grupos, na adaptação das tarefas e nas decisões relativas a problemas de disciplina. A outra modalidade tem um carácter formal e pontual e consiste num balanço da atividade realizada num determinado período de tempo, que confirma as informações recolhidas na avaliação contínua, permitindo ao professor e ao aluno tomar decisões sobre a orientação e a regulação do seu trabalho (Carvalho, 1994).

No primeiro período as informações sobre as aprendizagens foram sempre registadas nas fichas de registo e num caderno de notas, e o diagnóstico e prognóstico sobre cada aluno foi sendo atualizado num documento de excel com as datas das alterações. No entanto, faltaram-me períodos de pausa para fazer um balanço e ajustar as práticas da melhor forma. Ainda assim, nas matérias individuais os alunos foram sempre tendo os seus objetivos e as suas situações de aprendizagem adaptados à sua evolução. No caso dos jogos desportivos coletivos esta adaptação foi menos frequente, dado que a maior complexidade das tarefas nestas matérias aumenta o tempo necessário para consolidar as aprendizagens. Por outro lado, nestes jogos também existe menor possibilidade de adaptar as situações de aprendizagem ao desenvolvimento de cada aluno porque os alunos trabalham quase sempre em conjunto, pelo que a situação de aprendizagem está mais vezes vocacionada para o grupo do que para cada aluno, estando este, nalgumas situações mais aproximadas do jogo formal, sujeito ao nível dos seus colegas. No segundo e no terceiro período a minha avaliação formativa melhorou bastante, pela utilização de fichas de tarefa (abordadas mais à frente neste documento) e fichas informativas dos objetivos a atingir. O terceiro período foi muito interessante ao nível da avaliação formativa pela motivação dos alunos e do professor em atingir os níveis de competência que seriam alcançáveis até ao fim do ano, o que fez aumentar o questionamento por parte dos alunos, assim como o interesse nas suas aprendizagens e nas dos seus colegas.

Quanto à recolha de dados para a avaliação sumativa, revelou-se difícil inicialmente avaliar as danças tradicionais e a força. No caso das danças tradicionais, no primeiro período optei fazer dois grupos de alunos, ficando metade da turma em espera enquanto a outra metade era avaliada. Mesmo avaliando metade da turma de cada vez, tinha apenas três minutos para avaliar entre catorze e dezasseis alunos, dado que repetir a música levava os alunos a perder a concentração e perturbava a dinâmica global da aula.

A solução encontrada para resolver essa dificuldade foi avaliar um terceiro grupo com a participação dos alunos que não tinha conseguido avaliar em cada um dos dois grupos anteriores. Nos períodos seguintes, a utilização dos dados recolhidos na avaliação formativa simplificou o meu trabalho no momento de avaliação final, tendo também o tempo de prática desse tipo de avaliação facilitado a tarefa. Passei a dividir a turma em dois grupos apenas nas danças em roda e, com o controlo da turma mais assegurado, deixei de colocar alunos em espera, mantendo todos os alunos em prática durante a avaliação. No caso da avaliação da força, no final do primeiro período tentei organizar a aula em estações e avaliar entre sete e oito alunos de cada vez na força média e entre três e quatro alunos na força superior, com a intenção de assegurar um maior rigor nas execuções (melhorando alguma falta de rigor na avaliação inicial, provocada por avaliar quinze alunos em simultâneo). A ideia de avaliar desta forma surgiu da observação de uma aula de um professor da escola, que organizou uma situação idêntica de uma forma bastante eficaz. O problema na minha aula esteve relacionado com a organização, dado que este processo teve uma duração muito prolongada, prejudicando significativamente os restantes objetivos da aula. Apesar de ter melhorado a organização das aulas destinadas à avaliação da força e, até reduzido os objetivos dessas aulas para um planeamento mais realista, senti sempre, ao longo do ano, alguma incompatibilidade entre a observação rigorosa de todos os alunos nos testes de força e a condução de outras tarefas em simultâneo. Parece-me que, para além das melhorias que a prática pode promover em relação a esta dificuldade, o professor terá de optar nestas aulas por construir situações de maior autonomia para os alunos que não estão a ser testados, ou, dar mais autonomia aos alunos na condução dos testes de força.

De resto, a avaliação sumativa foi ao longo do ano realizada de uma forma clara e contínua, mais formal nas últimas aulas de prática de cada matéria numa dada etapa, tendo os alunos estado sempre informados sobre as suas aprendizagens.

2.7. Condução do Ensino

A primeira dificuldade evidenciada esteve relacionada com as rotinas de início de aula, mais especificamente, no caso de de lembrar os alunos para que retirassem os acessórios, que se revelaram pouco intuitivas. Esta questão foi sendo lentamente resolvida e nos segundo e terceiro períodos ficou resolvida.

Em relação à condução do ensino, a primeira dificuldade foi relativa a algum nervosismo nos momentos de instrução para a turma, que era muito evidente para mim na instrução inicial. Esta situação foi evidenciada por um comportamento identificado pelos meus colegas de núcleo de estágio que consistia em andar para a frente e para trás, ou de um

lado para o outro, adotando posicionamentos que prejudicavam a minha comunicação. Com o avançar da aula o nervosismo ia-se desvanecendo mas os inícios das primeiras aulas tiveram alguma dificuldade acrescida. A estratégia para superar esta dificuldade passou por sentar-me no momento de fazer a instrução inicial. Por outro lado, apercebi-me que tive desde cedo facilidade nas interações mais informais ou com menos alunos. A capacidade de criar o clima de aula pretendido, exigente mas sensível à especificidade de cada aluno, foi também um ponto positivo. Apesar do nervosismo identificado, a minha capacidade de comunicação trouxe-me alguma confiança no início do processo. Tive sempre facilidade em fazer-me ouvir, e comecei desde cedo a resolver casos particulares de indisciplina, falta de concentração ou motivação, através de conversas particulares com os alunos. É natural que esta facilidade esteja relacionada com as minhas experiências como formador anteriores ao estágio, referidas no início deste relatório. Outro ponto positivo que identifiquei desde cedo na condução do ensino foi a capacidade para reagir aos imprevistos.

Voltando ainda ao tema da instrução, recebi inicialmente o conselho do professor orientador de faculdade para falar mais devagar e acentuar os componentes críticos, tendo sido um ponto que me concentrei em desenvolver ao longo do meu processo de estágio.

Na etapa de avaliação inicial tive alguns problemas em compatibilizar o ensino (nomeadamente a frequência e a qualidade do *feedback*) com as situações de avaliação, tal como referi anteriormente. Foi complicado sentir que não estava a “dar aula” por estar bastante preocupado com a avaliação. Outra dificuldade foi a compatibilização dos momentos de foco numa tarefa específica (*feedback* individual, ajudas na ginástica e avaliação) com o controlo geral da turma e o *feedback* à distância. Eu senti esse problema em muitas ocasiões durante a aula e, nas discussões sobre as aulas, também foi uma questão muito salientada pela professora orientadora. Os meus colegas de núcleo de estágio também me alertaram para o posicionamento incorreto que assumia nalguns momentos, prejudicando o meu controlo geral da turma. A organização da aula em estações colocava assim em evidência algumas debilidades na minha condução do ensino, como o *feedback* à distância, o controlo geral da turma, o posicionamento e o deslocamento. Estas dificuldades foram evidentes durante o primeiro período, tendo eu evoluído bastante nestes aspetos nos períodos seguintes e podendo no final do estágio afirmar que o posicionamento e o deslocamento já não constituíam problemas, que o *feedback* à distância já não era uma dificuldade evidente e, por fim, que a capacidade de controlar a turma enquanto observava a prática de um grupo específico de alunos

constituiria um dos meus principais desafios, mesmo após o término do estágio como professor de educação física.

Aprofundando a análise do *feedback*, inicialmente sentia alguma dificuldade em fechar o ciclo do *feedback* em situações nas quais os alunos só repetiam a execução depois de vários colegas terem realizado a tarefa (exemplos dos saltos no mini-trampolim e de exercícios específicos de lançamento na passada no basquetebol). Utilizava predominantemente o *feedback* individual em detrimento do coletivo, o que contribuía para um menor controlo da turma e um prolongamento do tempo da tarefa. No fim do primeiro período já conseguia dar *feedback* nos momentos de avaliação mas continuava a focar-me excessivamente no aluno ou no grupo com quem estava a interagir.

Outras questões que, no início do estágio, não corriam da melhor forma eram as ajudas na ginástica e a condução do ensino na dança. As dificuldades na ginástica foram rapidamente superadas pela quantidade de aulas e a prática associada. As dificuldades na dança alertaram-nos, enquanto núcleo de estágio, para a necessidade de treino e preparação, pelo que nos dedicámos bastante ao treino das danças lecionadas antes das aulas em que o iríamos fazer. Sendo a nossa professora orientadora particularmente conhecedora destas duas matérias, isso permitia-lhe dar-nos conselhos específicos para melhorar, o que nos permitiu evoluir bastante ao longo do ano.

Em relação à gestão do tempo de aula, comecei por prolongar em excesso alguns exercícios pela intenção de conseguir resultados imediatos com cada tarefa mas percebi de imediato que essa não seria a abordagem pedagogicamente mais correta. Ainda assim, até ao fim do primeiro período, a primeira parte das minhas aulas foi sempre mais prolongada do que a segunda, o que retirou algumas possibilidades de aprendizagem aos alunos. Para melhorar este aspeto, a partir do segundo período, aumentei o número de aulas constituintes de cada unidade de ensino (diminuindo o número de unidades de ensino) e diminuí o número de matérias lecionadas por aula. Este aumento de cada unidade de ensino trouxe-me ainda vantagens relacionadas com a optimização do planeamento e maior coerência da avaliação formativa.

Identifiquei no primeiro período que, em várias ocasiões, o tempo despendido com as tarefas de gestão e de instrução estava a ser demasiado prolongado e, conseqüentemente, não estaria a otimizar o tempo de prática. Nesse ponto, o professor orientador de faculdade fez-me uma sugestão, que passei a utilizar intuitivamente, que consistia em fazer uma contagem decrescente para reunir os alunos. Essa situação permitiu-me otimizar o tempo entre o fim da prática e o início da instrução. O tempo de

instrução foi melhorado ao longo do ano e, no final do estágio, não considero que continue a ser uma dificuldade.

Relativamente aos estilos de ensino, considero que utilizei as estruturas organizativas e os procedimentos de gestão da aula de forma adequada aos objetivos operacionais e condições de ensino. Comecei por utilizar o ensino massivo sempre que possível para compensar as debilidades no controlo geral da turma. Ainda assim, dada a dimensão da turma e as condições dos espaços, utilizei predominantemente a organização por estações.

Um ponto positivo que me favoreceu bastante na condução das aulas foi a utilização e aperfeiçoamento contínuo das fichas de tarefa na ginástica de solo, como ilustrado no plano da sétima unidade de ensino (anexo 3). Segundo Mosston e Ashword (2008) a utilização deste tipo de ficha tem os seguintes propósitos:

- Começar a reduzir a dependência dos alunos em relação ao professor e promover uma oportunidade para que estes se responsabilizem pelo seu processo de aprendizagem;
- Instruir sobre a tarefa e relembrar o aluno sobre a mesma;
- Otimizar o tempo na tarefa e a comunicação do professor com o aluno;
- Reduzir o número de explicações repetidas pelo professor;
- Ensinar os alunos a ouvir as expectativas iniciais;
- Ensinar os alunos a seguir instruções escritas específicas;
- Registrar o progresso do aluno (opcional).

As fichas de tarefa utilizadas nas minhas aulas contribuíram ainda para elevar a motivação e a produtividade dos alunos, estando em concordância com todos os propósitos referidos, à exceção do registo do progresso do aluno (identificado como opcional). Este enfase no progresso foi mais evidente no terceiro período quando os alunos trabalharam por prioridades. Ao longo do ano, as fichas de tarefa estenderam-se às restantes matérias individuais, como o atletismo e a patinagem.

No que se refere à comunicação, considero que, apesar de ter uma turma empenhada e com gosto pela disciplina de educação física, no início da segunda etapa, durante um número reduzido de aulas, a produtividade não estava a ser a melhor. Nesse momento, tive necessidade de conversar com a turma para que os alunos voltassem a estar focados em trabalhar e superar-se. Os resultados de conversas em espaço de aula e de algumas interações fora dele foram bastante significativos na atitude da turma nas aulas que se seguiram. Ainda assim, devia melhorar a minha reação imediata a

comportamentos de indisciplina, dado que em três situações ao longo do período tinha exposto demasiado os alunos com esse tipo de comportamento, isto é, a repreensão tinha sido feita à frente de toda a turma e não em particular. Nestes casos, deveria procurar resolver a situação com mais subtilidade e aproveitar mais a minha facilidade de interação e negociação com cada aluno em particular para resolver o problema.

Relativamente à visão dos alunos sobre as aulas, estes identificavam o ritmo e o dinamismo das aulas, o trabalho diferenciado por objetivos, assim como as atividades variadas, divertidas e interativas como os principais pontos positivos.

Referi acima que fui utilizando os estilos de ensino, as estruturas organizativas e os procedimentos de gestão da aula de forma adequada aos objetivos operacionais e condições de ensino. Considero que o fiz respeitando os princípios pedagógicos dos conteúdos e os procedimentos didáticos adequados. Ainda assim, no final do primeiro período, não considerei que tivesse respeitado da melhor forma os princípios pedagógicos do ensino como fenómeno global e humano. A preocupação exagerada com a perda de tempo com aquilo que não se destinasse à otimização da aprendizagem dos conteúdos punha em causa as palavras de Mosston e Ashworth (2008), quando destacam que os objetivos da educação física não se esgotam nesses mesmos conteúdos e que estão sempre relacionados com os canais de desenvolvimento cognitivo, social, físico, emocional e ético. Apesar de estar inerente ao meu planeamento a intenção de enfatizar e desenvolver uma ampla variedade de qualidades humanas, a minha condução do ensino deveria melhorar no aproveitamento dessas oportunidades compreendidas pela educação física.

Concretizando, apesar de tentar promover situações novas para os alunos, o estilo de ensino predominante nas minhas aulas tinha sido o estilo tarefa, como o exemplo da utilização de estações para treinar elementos específicos das ginásticas de solo e de aparelhos; sendo alternado ou complementado pelos estilos de comando, por exemplo nas danças; auto-avaliação, utilizado principalmente nas matérias individuais, como a ginástica de solo, a ginástica de aparelhos e a patinagem; e inclusão, com alunos a trabalhar em conjunto mas com objetivos diferentes, de acordo com o seu nível de competências, o que aconteceu na totalidade das matérias. Tinha tentado incluir situações de descoberta guiada na abordagem dos Conhecimentos e nalguns exercícios de aquecimento. No entanto, a “pressão” do tempo e o receio de o desperdiçar, levaram-me a não experimentar tanto quanto eventualmente deveria, assim como a não cumprir as regras definidas por Mosston e Ashword (2008) para que a aprendizagem por descoberta guiada se concretize: nunca dizer a resposta; esperar sempre pela resposta

do aluno; oferecer *feedback* constante; e manter um clima de tolerância e paciência. Assim, nalgumas das situações tinha acabado por ser eu a dar a resposta aos alunos. Identifiquei então que esta debilidade iria ser resolvida, sobretudo, através do planeamento.

Uma melhor organização das minhas unidades de ensino poderia ser importante para a utilização de estilos de ensino menos convergentes. Defini assim como objetivo para as etapas seguintes a partir do plano de terceira etapa (anexo 6) começar a recorrer de forma adequada aos estilos de ensino recíproco e descoberta guiada. As características que definem o primeiro são interação e reciprocidade social, receção e oferta de *feedback* imediato, guiadas por critérios específicos fornecidos pelo professor. O segundo consiste na estruturação lógica e sequencial de questões que levam o aluno a descobrir uma resposta predeterminada (Mosston e Ashword, 2008). Era, ainda assim, importante considerar que as dificuldades inerentes à iniciação da prática de lecionação naturalmente faziam com que tivesse outras questões a resolver que, até estarem ultrapassadas, iriam condicionar a aplicação de estilos de ensino mais divergentes. Por outro lado, independentemente das dificuldades que poderia ter em utilizar estilos de ensino mais divergentes, a partir do segundo período, foquei-me bastante em interações e conversas com os alunos, nas quais procurei desenvolver autonomia, responsabilidade e compreensão da importância da cooperação interpares.

Encarei estes desafios ao meu desenvolvimento como formador como desafios para as minhas aulas e conseqüentemente para os meus alunos. Relativamente ao estilo de ensino recíproco, acabei por não o operacionalizar exatamente como previsto, uma vez que os alunos não trocaram de função na mesma tarefa. Ainda assim, garanti em todas as aulas que os alunos se ajudavam e operavam como agentes de ensino dos próprios colegas. Permiti em todas as matérias lecionadas que os alunos, com níveis Introdução atingidos, pudessem (pelo menos) experienciar situações ou progressões de nível elementar, o que promoveu o seu empenho e motivação, sendo também importante para a escolha que fariam no décimo primeiro ano sobre as matérias que iriam aprender. Por outro lado, estes alunos encaravam o compromisso e desafio de ajudar e ensinar os colegas com mais dificuldades em cada matéria a atingir os níveis que estavam a trabalhar. O mais gratificante desta forma de trabalho foi o facto de a generalidade dos alunos ter passado pelo papel de ajudar os colegas em determinada matéria e pelo papel de ser ajudado noutra matéria. Relativamente à descoberta guiada, aproximei-me deste estilo na transmissão dos conteúdos previstos para a área dos Conhecimentos, realizando fichas de trabalho semanais com perguntas sobre os assuntos a ser estudados e apresentados pelos alunos nas aulas, onde eram questionados sobre a

aplicação prática desses temas. Aproximei-me ainda deste estilo de ensino na leção do basquetebol, onde procurei colocar os alunos em situações representativas do jogo, questionando-os sobre as respostas aos problemas encontrados no jogo. Este questionamento e respectivas respostas foram bastante enriquecidos pelo envolvimento dos alunos que estiveram várias semanas sem poder realizar prática motora. Os alunos responderam de forma muito empenhada aos desafios propostos e foram evidentes as melhorias na autonomia e na responsabilidade assumida por eles. O clima de aula foi quase sempre muito positivo, manifestando-se evolução na relação entre os alunos, tal como entre professor e alunos, principalmente nalguns casos de alunos mais reservados e introvertidos que costumavam sentir-se constrangidos na comunicação e na realização de algumas tarefas.

No segundo período propus-me ainda a dois grandes desafios relativos aos conteúdos a abordar por considerar que, dado o potencial da turma, tinha que guiar os alunos a mais experiências e maiores ambições. O primeiro passou por diferenciar adequadamente os jogos desportivos coletivos, basquetebol e voleibol, desenvolvendo situações e progressões de aprendizagem do nível elementar para alunos que já apresentavam o nível introdução e estavam dentro do sucesso na disciplina, em simultâneo com o trabalho de nível introdução com os alunos que ainda não o tinham atingido. O segundo desafio passou por uma maior aposta temporal na ginástica de aparelhos, por ter muitos alunos com sucesso na ginástica de solo, promovendo assim um novo estímulo e uma nova dificuldade a ser ultrapassada (anexo 6).

Em relação à ginástica de aparelhos, foi uma grande vantagem ter dado ênfase a esta matéria, uma vez que permitiu aos alunos desenvolver evidentemente as suas competências psicológicas, como a resiliência, a perseverança, a coragem e a autoconfiança, para além da aprendizagem da prática específica. A leção da ginástica de aparelhos, em simultâneo com outras situações em aulas organizadas em estações, evidenciou uma vez mais a minha dificuldade em atuar numa estação em simultâneo com o controlo geral da turma. Ainda assim, essa dificuldade esteve associada, a uma maior necessidade, por parte dos alunos, de aproximação do professor, para os ajudar a superar a sua insegurança. É neste tipo de questão, que a proximidade ao indivíduo concorre com o controlo geral da turma. Considerando o clima que foi criado em aula, referido anteriormente, e admitindo toda a margem de evolução que ainda tenho relativamente ao controlo geral, foi a proximidade dos alunos que me permitiu desenvolver a sua autonomia e responsabilidade, tendo constituído uma das principais virtudes do meu processo de ensino.

No que se refere ao voleibol, para além dos dois alunos que tinham inicialmente nível elementar, mais dois alunos conseguiram atingir o nível. Em relação aos onze alunos que no início do ano não cumpriam com os requisitos do nível introdução, oito desses alunos conseguiram atingi-lo.

Em relação ao basquetebol, a diferenciação permitiu evolução considerável nos dois grupos de alunos. Apesar dos alunos que trabalharam o nível elementar não terem atingido esse nível (excluindo os que já o evidenciavam antecipadamente), estes aprenderam os comportamentos que constituíam o nível de aprendizagem, conseguindo executá-los em diferentes situações de progressão para a situação de jogo formal. Alguns apenas conseguiram realizar esses comportamentos em exercícios reduzidos, enquanto outros conseguiram realizá-los em situação de jogo com redução do número de jogadores. Já no caso dos alunos a trabalhar o nível introdução, estes revelaram uma maior evolução, sendo que na avaliação inicial, doze alunos tinham sido diagnosticados como não atingindo o nível introdução e no final do ano apenas seis alunos não atingiram esse nível. Como tinha privilegiado bastante o ensino do basquetebol no segundo período, decidi que iria alterar o estímulo e dar oportunidade aos alunos de trabalhar um outro jogo coletivo no terceiro período, permitindo-lhes transferir os comportamentos aprendidos no basquetebol para o andebol (situação nova para os alunos, com consequente aumento da motivação para as aprendizagens, que poderia, inclusivamente, oferecer requisitos de finalização às quais alguns alunos se conseguissem adaptar melhor do que aos do basquetebol). Com esta aposta, dos seis alunos que no final do ano não atingiram o nível introdução no basquetebol, três conseguiram atingi-lo no andebol. O ensino continuou a ser diferenciado, permitindo a alunos com mais competências nesta matéria, experienciar situações de aprendizagem do nível elementar (sem evolução assinalável, pela necessidade de dar um maior apoio no fim do ano aos alunos com mais dificuldades).

No terceiro período, introduzi ainda as matérias da orientação e da ginástica acrobática. A ginástica acrobática foi introduzida para que os alunos pudessem experienciar a aprendizagem de mais uma ginástica e para possibilitar a cooperação direta entre alunos com facilidade e alunos com dificuldade nas atividades gímnicas.

Neste período cheguei ao ponto alto das minhas aulas, dado que seria necessário cada aluno trabalhar enfaticamente as matérias nas quais estaria mais próximo de atingir o nível superior. Assim, optei por aumentar o estímulo à autonomia dos alunos nas aulas, trabalhando inclusivamente nalgumas aulas em três espaços completamente distintos em simultâneo, como evidenciado na sétima unidade de ensino (anexo 3), colocando em

evidência a capacidade de autonomia da turma. Nestas aulas, os alunos com mais competências nas Atividades Físicas cooperaram bastante com os colegas, evidenciando também um ou outro momento de alheamento da tarefa, até pela minha maior atenção para com os alunos com mais dificuldades. Já os alunos com mais urgência em evoluir, e mais especificamente os que estavam em risco de não atingir o sucesso, trabalharam com níveis de produtividade muito elevados, alcançando o sucesso na disciplina.

Na avaliação inicial foram diagnosticados um aluno sem qualquer nível introdução nas atividades físicas, três alunos com nível introdução a apenas uma matéria, três alunos com nível introdução a apenas duas matérias, dois alunos com nível introdução a duas matérias e um a quatro. Foram ainda diagnosticados cinco alunos com insucesso na área dos conhecimentos. No final do primeiro período, com o aumento do rigor na avaliação da aptidão física, sete alunos encontravam-se fora da zona definida para o sucesso pelo grupo de educação física.

No final do ano, vinte e nove alunos atingiram pelo menos nível introdução a seis matérias, ou nível introdução a quatro matérias e elementar a uma, o que constitui as condições correspondentes ao sucesso na área das Atividades Físicas. Uma aluna atingiu o nível elementar a uma matéria e nível introdução em três, estando próxima de atingi-lo a quatro outras matérias. Relativamente aos conhecimentos, três alunos tiveram insucesso no teste do terceiro período, tendo sido sujeitos a um teste suplementar, no qual atingiram o sucesso. Na área da aptidão física, todos os alunos atingiram as condições de sucesso definidas pelo grupo. O balanço é assim extremamente positivo no que se refere à avaliação protocolada pelo grupo de educação física, sendo, para mim, igualmente importante o desenvolvimento que os meus alunos tiveram ao longo do ano em questões de autonomia, cooperação, sociabilidade, questionamento, auto-estima e percepção de competência. Onofre (1995), refere que o mesmo método com alunos diferentes e em condições diferentes produz resultados diferentes. A validade de um método terá assim que ser observada na forma como se adapta às circunstâncias de cada situação educativa. Os resultados no fim de um ano letivo de trabalho com uma turma acabam assim por validar aquela que foi a metodologia utilizada e as ideias que fundamentaram essa mesma metodologia.

Semana a tempo inteiro

A experiência da lecionação durante uma semana com o horário normal de um professor foi uma oportunidade muito interessante do meu ano de estágio. O mais gratificante foi a comunicação com os professores titulares das turmas que lecionei, tanto no planeamento como na avaliação das aulas. Um grande desafio foi a lecionação por duas aulas com

alunos que desconhecia por completo. Todas as turmas e todos os professores com quem trabalhei proporcionaram-me estímulos diferentes daqueles que iam sendo a minha rotina ao longo do ano.

A lecionação de aulas de apenas quarenta e cinco minutos foi uma experiência nova na qual se revelou a importância ainda mais evidente da gestão do tempo de aula e, de forma relacionada, da estruturação de unidades de ensino. Outro aspeto interessante foi a utilização de formas de organização e condução da aula que não tinham sido idealizadas por mim e que estavam associadas às características de planeamento, liderança e condução de ensino de cada professor. Uma professora pretendia dar bastante autonomia aos alunos, avaliando na ginástica aqueles que se anunciassem como preparados para ser avaliados, direcionando-os para outras tarefas nas quais já saberiam o que fazer, o que no papel de professor da turma por duas aulas não foi fácil de gerir, dado que, inesperadamente, alguns alunos não estavam preparados para essa autonomia. Ainda, nessa turma, na segunda aula, com uma estrutura mais simples, senti facilidade em fazer a sua condução. Outra professora tinha um clima de aula um pouco mais adverso, guiado por uma liderança com uma forte componente emocional e muito próxima dos alunos, o que a tornava difícil de substituir. Uma outra professora tinha uma aula muito organizada e uma turma com rotinas claras, o que facilitou o meu trabalho. Noutra turma a professora deu-me liberdade para organizar a aula de acordo com aquilo que os alunos estavam a trabalhar, permitindo adequar mais a organização da aula à minha zona de conforto. Por último, tive oportunidade de lecionar uma turma de ensino vocacional, considerada “problemática” e constituída apenas por alunos que já tinham ficado retidos ao longo do seu percurso escolar. A lecionação desta turma com a ajuda da professora titular foi das experiências mais gratificantes do meu estágio por aquilo que exigiu de mim para garantir que a aula tivesse organização e aprendizagem, utilizando uma liderança segura e convicta mas também com componente afetiva, guiando os alunos primeiro a estar em aula e depois a procurar aprender. Foi uma turma que me criou adversidades tais como alunos que se recusavam a fazer as tarefas da aula e um aluno a agredir uma colega. Assim, apesar destas situações não serem muito positivas numa análise ao controlo da turma, tratou-se de uma turma de extrema dificuldade, na qual os alunos que se recusavam a fazer as tarefas acabaram por ser disciplinados durante a aula e levados a fazer as atividades propostas. Permitiu-me ainda testemunhar e estar mais preparado para realidades mais adversas.

Lecionação ao Primeiro Ciclo

No caso da leccionação a uma turma do quarto ano, a experiência foi mais uma vez gratificante mas como em situações passadas já tinha conduzido sessões de ensino-aprendizagem com formandos desta idade, não senti dificuldades na condução do ensino e a aula decorreu com normalidade. Estive confortável com a adaptação da minha liderança à idade dos alunos, tendo sido semelhante à liderança de uma turma de quinto ano durante a semana a tempo inteiro.

3. Investigação e inovação pedagógica

A atividade da área de investigação e inovação pedagógica foi desenvolvida em grupo, com a participação dos meus dois colegas de núcleo de estágio. O problema encontrado e desenvolvido, assim como o instrumento de recolha de dados (entrevista) foram trabalhos desenvolvidos em grupo com os meus colegas do núcleo de estágio, de forma articulada com os objetivos da disciplina de Investigação Educacional.

Partindo do conhecimento de que cada individuo tem características, interesses, capacidades, estratégias e ritmos de aprendizagem diferentes (Santana, 2000), na nossa função de professores estagiários de educação física na Escola Secundária José Gomes Ferreira, deparámo-nos em reuniões de conselho de turma com a dificuldade dos professores responderem à diversidade dos alunos que compunham as turmas. As turmas foram apontadas como tendo um número elevado de alunos e como sendo heterogéneas, existindo por parte dos professores dificuldade em apoiar todos os alunos. Este problema tinha sido anteriormente detetado por Pacheco (1995) quando afirmou que o ensino se foca num aluno médio, ignorando os alunos mais capazes e os alunos com mais dificuldades. Num período em que é bastante destacada a importância da avaliação formativa para o sucesso do processo de ensino-aprendizagem, Black e William (2010) evidenciam que, para a avaliação ter uma função formativa, os seus resultados têm de ser utilizados para adaptar o ensino e as aprendizagens. São assim de grande importância as formas como os professores fazem essas adaptações. Desta forma, partindo da dificuldade dos professores estimularem o potencial de aprendizagem dos seus alunos, a utilização da avaliação para a diferenciação do ensino poderá representar uma estratégia pedagógica eficaz.

Existindo já uma quantidade considerável de informação sobre a importância e a operacionalização da avaliação formativa no processo de ensino-aprendizagem, persistia alguma escassez no que dizia respeito à diferenciação do ensino. Dado que as práticas de diferenciação ainda não tinham sido aprofundadas pela comunidade científica, optámos por desenvolver um processo de investigação fundamental, preocupando-nos em desenvolver o conhecimento sobre o tema. Assim, decidimos recolher informação

sobre a percepção dos professores de educação física, matemática e português do segundo e do terceiro ciclo, e do ensino secundário em relação à utilização da avaliação para a diferenciação do ensino. O objetivo passava assim por perceber a importância que os professores atribuíam a esta estratégia pedagógica, as vantagens que identificavam na sua utilização, os obstáculos e as possibilidades relativos à sua operacionalização.

A amostra deste estudo foi constituída por seis professores: os coordenadores das disciplinas de educação física, português e matemática de segundo e terceiro ciclo e os coordenadores das mesmas disciplinas da escola secundária. Foram selecionadas estas disciplinas pois apresentavam conteúdos e objetivos curriculares distintos sendo que, seriam também as disciplinas com maior representatividade em toda a extensão do currículo do aluno. Decidiu-se também realizar este estudo com os coordenadores de diferentes ciclos de escolaridade pela pertinência da investigação desta temática em contextos de ensino diferentes, tendo sido identificados os coordenadores de cada disciplina como representativos do mesmo.

O instrumento utilizado foi a entrevista semiestruturada, dado que seria especialmente adequado para analisar o sentido que os professores davam às suas práticas e as leituras que faziam das suas próprias experiências. A partir de uma análise da revisão bibliográfica, foram identificados os objetivos e variáveis a serem analisados no estudo. Esses objetivos e variáveis permitiram-nos conceber as questões a realizar na entrevista e respetivas categorias de resposta.

Para a validação do conteúdo de entrevista, professores especialistas na área das Ciências da Educação preencheram rigorosamente uma escala relativa para cada uma das questões constituintes da entrevista, designadamente ao nível da relevância, clareza, simplicidade e ambiguidade.

Neste estudo foi utilizada uma metodologia de investigação qualitativa. A investigação qualitativa é descritiva. Nesta investigação o processo foi visto como mais importante do que o resultado ou os produtos, sendo o significado de importância vital e, a análise de dados, indutiva. Assim começámos com os dados e observações e prosseguimos para as hipóteses e teorias gerais.

Na análise de dados as variáveis relevantes foram: avaliação formativa; importância e utilização da avaliação; conceito de diferenciação pedagógica e a sua importância para o processo de ensino-aprendizagem; práticas de diferenciação pedagógica; possibilidades de diferenciação pedagógica; e obstáculos à diferenciação pedagógica. As informações presentes nas transcrições das entrevistas foram categorizadas de acordo com as

variáveis referidas, com vista a facilitar o processo de análise qualitativa e respetiva criação de hipóteses e teorias gerais.

Quanto aos principais resultados do nosso estudo, concluímos que embora todos os professores entrevistados tivessem uma noção de avaliação formativa como avaliação para as aprendizagens, alguns professores não consideravam a possibilidade de rever as suas próprias estratégias a partir da avaliação, considerando apenas a avaliação dos alunos e não do processo de ensino-aprendizagem.

Verificámos que os professores consideravam a avaliação importante como fonte de informação, e da avaliação inicial por permitir ao professor tomar decisões consequentes de um diagnóstico. Por outro lado, os professores referiram com pouca frequência a importância da avaliação para a diferenciação. Nesse sentido, salientámos a importância das considerações de um professor de educação física que refere que “só existe processo de ensino aprendizagem se este for adaptado e adequado aos alunos “ e que “a avaliação inicial é aquilo que permite adequar os objetivos e o plano às características dos alunos e da turma”.

Percebemos ainda que, apesar de, quando questionados sobre a importância da avaliação, muitos professores não considerarem a sua importância para a diferenciação do ensino, na sua atividade os professores utilizam a avaliação para realizar essa diferenciação. Esses eram, no entanto, pouco frequentes e pouco individualizados, sendo usualmente referida uma adequação do ensino ao nível da turma e não dos alunos.

Ainda relativamente ao conceito de diferenciação pedagógica, todos os professores entrevistados manifestaram ter uma noção aproximada desse conceito. No entanto, se por um lado o consideram teoricamente importante, evidenciaram também alguma conformação com a sua fraca ou inexistente utilização.

Quanto às formas utilizadas de diferenciação pedagógica, foi referida a existência o projeto “Fenix”. Em turmas de 5º e 6º ano, constituídas por alunos que teriam “grande dificuldade de integração na escola”, depois de se fazer uma avaliação diagnóstica, selecionavam-se os 6 ou 7 alunos com menos limitações para outro grupo, onde se juntam com os alunos provenientes de outras turmas do projeto nas mesmas condições. A diferenciação pedagógica foi frequentemente associada pelos professores aos alunos com necessidades educativas especiais (NEE). Verificámos então que a diferenciação pedagógica era pouco explorada pelos entrevistados. Indo ao encontro desta ideia, verificámos que a maioria dos professores não identificava a situação de aula como uma possibilidade para diferenciar o ensino.

No ensino secundário a extensão dos programas representa para alguns professores um obstáculo à diferenciação do ensino, o que está de acordo com o referido por Perrenoud (1978) acerca da necessidade de seguir um programa como um obstáculo à diferenciação. Os exames, de acordo com estes professores, constituem igualmente uma condicionante à diferenciação. As turmas numerosas são referidas pela maioria dos professores como uma limitação à possibilidade de diferenciar. Outros obstáculos identificados foram a heterogeneidade das turmas, o reduzido destinado a aulas de apoio (45 minutos semanais), a falta de formação de professores, a necessidade de utilização de “tempo pessoal” para planear com diferenciação e a dificuldade em acompanhar alunos em tarefas diferentes.

A maior atribuição de autonomia aos alunos, a utilização de fichas individuais, a possibilidade de esclarecimento de dúvidas por *email* e a utilização da auto-avaliação são enunciadas como possibilidades de diferenciação.

No seguimento deste trabalho, surge a necessidade de formar e sensibilizar os professores para a diferenciação do ensino. A realização de conferências entre professores de disciplinas diferentes e ciclos de escolaridade distintos poderiam transmitir aos professores os instrumentos e a motivação para que pudessem diferenciar cada vez melhor no seu processo de ensino aprendizagem.

A apresentação do nosso trabalho de investigação sobre as percepções dos professores de educação física, matemática e português em relação à utilização da avaliação para a diferenciação do ensino decorreu no dia 21 de Maio de 2015. Esta decorreu da melhor forma, com o grupo a apresentar fluentemente a bibliografia de suporte ao tema, a metodologia do estudo e os resultados a que chegou com a investigação. Após da apresentação, a assistência revelou-se interessada no tema e surgiram apreciações de qualidade e até alguma discussão sobre o assunto.

Nesta apresentação estiveram presentes apenas 8 professores na assistência pelo que a divulgação não surtiu grande efeito. Ainda assim, essa divulgação foi feita através do grupo do *facebook* dos colegas de estágio e da colocação de panfletos em locais estratégicos na escola. Foi ainda enviado um *email* para a coordenadora dos diretores de turma divulgar pelos conselhos de turma e uma mensagem escrita para os colegas do grupo de educação física a convidá-los para a sessão.

Numa classificação de um a cinco, os presentes avaliaram a pertinência do tema abordado com cinco valores, a qualidade da exposição em quatro valores, a qualidade dos meios audiovisuais em quatro valores, a qualidade da explicitação dos conteúdos em

quatro valores, o tempo de exposição em quatro valores e meio, e o domínio do conteúdo em quatro valores.

Os professores presentes sugeriram que em estudos futuros considerássemos as perspetivas de professores do primeiro ciclo, que fizéssemos um estudo quantitativo sobre o tema, que realizássemos uma comparação entre as práticas de professores do ensino secundário e do segundo e terceiro ciclo, e que focássemos exemplos mais concretos, possivelmente através de estudos de caso.

Por fim, dado o interesse demonstrado pelos presentes, questionámos os professores orientadores sobre a possibilidade de fazer uma outra sessão para tentar obter uma maior audiência, sendo que estes consideraram que dificilmente teríamos mais pessoas na assistência. Sugeriram ainda assim que tentássemos apresentar o nosso trabalho nas jornadas pedagógicas que se realizariam na escola em Julho, pelo que ficou demonstrada confiança e apreço pelo nosso desempenho. Acabámos no entanto por não ter oportunidade de apresentar o nosso trabalho nesse segundo momento.

Por fim, não devo deixar de referir que foi mais uma vez gratificante trabalhar com os meus colegas de núcleo de estágio, que sempre evidenciam grande capacidade de trabalhar em equipa e com os quais consegui fazer um estudo, que podendo ainda vir a ser melhorado e mais desenvolvido futuramente, não deixa de me orgulhar, por mais uma vez nos termos afastado do conforto de confirmar ideias já desenvolvidas por outros e nos termos dedicado à investigação daquilo que ainda está realmente por ser estudado.

4. Participação na escola

4.1 Coadjuvação de um núcleo de desporto escolar

Uma das minhas tarefas na área da área de participação na escola consistiu na coadjuvação do núcleo de desporto escolar da equipa de juniores femininos de voleibol.

Desde cedo que a comunicação com o professor responsável foi bastante acessível. Começámos por discutir a abordagem que pretendíamos no processo de treino, onde definimos que a ideia principal passava por inculcar a cultura desportiva do voleibol. Nessa primeira reunião o professor sugeriu-me que fizéssemos uma avaliação inicial das alunas para estruturarmos os objetivos intermédios e os objetivos para o final do ano. Fizemos essa avaliação informalmente e definimos os objetivos intermédios referentes às datas dos encontros competitivos.

Com o intuito de ilustrar essa definição desses objetivos, apresento em seguida os objetivos mínimos para todas as alunas com término no final do ano. Os objetivos definidos foram divididos em objetivos gerais, técnicos e coletivos.

Objetivo Geral:

- Desenvolver cultura desportiva relacionada com o processo de treino e com a especificidade da modalidade de voleibol.

Objetivos técnicos:

- Executa o serviço por cima (pelo menos em treino);
- Serve com consistência, colocando a bola numa zona de difícil receção;
- Executa o gesto de manchete com consistência;
- Faz passe de costas;
- Faz bloco, coordenando o tempo de salto com o tempo do remate adversário;
- Remata em suspensão, com chamada adequada;

Objetivos coletivos:

- Sabem fazer permutas;
- Fazem permutas de forma a ter o distribuidor na posição 3 e o melhor rematador na sua posição preferencial;
- Têm consistência no sistema defensivo em 3:1:2;
- Fazem a receção com 5 em W;
- Reciclam a bola após ataque forte do adversário;
- Adaptam imediatamente a sua posição em consonância com a situação de jogo (“bola morta”, proteção do ataque, proteção do bloco).

Estes objetivos foram calendarizados de acordo com a seguinte periodização:

Conteúdos a trabalhar					
23/09/14 Início dos treinos	Recrutamento Avaliação Inicial	20/10/14 Reunião de DE - Voleibol	Serviço Manchete Ataque Receção em W Sistema defensivo Permutas Reciclar a bola	22/11/14 1º Encontro	Bloco Remate Sistema defensivo 3:1:2 Permutas Deslocamentos
24/01/15 2º Encontro	Passe de costas Remate em suspensão Serviço Receção	14/03/15 3º Encontro	Revisão/ Consolidação	29/05/15 Fim da época	

Tabela 1 – Periodização do processo de treino do Desporto Escolar - Voleibol

Inicialmente comecei por acompanhar o professor à terça-feira e à sexta-feira. À terça-feira o núcleo de iniciados femininos juntava-se ao núcleo de juniores. Nessa fase as minhas funções na condução do ensino consistiam mais num complemento do professor titular, pelo que a minha participação acontecia principalmente ao nível do *feedback* para grupos e individual. Não eram feitos planos de treino porque o professor considerou que não era pertinente dado o número de alunas ainda oscilar bastante de treino para treino.

Depois dessa fase inicial, o professor sugeriu que, nos treinos de terça-feira, eu fizesse a condução do treino de juniores enquanto ele faria a condução do treino de iniciados noutra espaço. A partir desse momento comecei a ter a responsabilidade de planear e fazer a gestão desse treino. Tornou-se um desafio interessante, que me fez adaptar a um grupo de alunos com características bastante distintas da minha turma, num contexto

diferente, onde a forma da comunicação também teria de ser obrigatoriamente diferente. A partir dessa fase senti necessidade de estudar mais aprofundadamente o voleibol para desenvolver o meu conhecimento pedagógico do conteúdo.

O meu conhecimento inicial permitia-me ser competente no ensino até ao nível elementar mas tive alguma dificuldade em ajudar alunas que já tinham praticado voleibol federado e conseqüentemente evidenciavam níveis de competência mais elevados. Tive também alguma dificuldade no planeamento para gerir a motivação de todas as alunas, dado que algumas já tinham competido como federadas e outras não evidenciavam as competências do nível introdução, o que me obrigava a níveis de diferenciação muito distantes.

Outra dificuldade passou por o número de alunas oscilar bastante de treino para treino. Para responder a este nível de imprevisibilidade optei por utilizar um plano com vários exercícios, cada um com variantes previstas. Essa situação permitiu-me adaptar o treino ao nível das alunas que tinha em cada sessão. Conseqüentemente, mantive o mesmo plano entre duas e três sessões, de forma a explorar as variantes de dificuldade.

Com o decorrer do ano, algumas alunas desistiram e o grupo acabou por se fechar em cerca de dez alunas. Como o núcleo de iniciados femininos também ficou mais reduzido, ao longo do segundo período, eu e o professor titular fomos cada vez mais frequentemente trabalhando no mesmo espaço à terça-feira. A partir do terceiro período, juntámos os grupos à terça-feira, tendo a minha tarefa de planeamento ficado suspensa. A partir dessa fase, assumi um papel mais claro de coadjuvante, mais direcionado para o *feedback* do que para a instrução. Como grande parte das nossas situações de prática foram de ensino por tarefa ou separadas rede, o meu posicionamento nos treinos passou a ser sempre no lado oposto ao do professor responsável, ficando cada um de nós mais focado em determinado grupo. Tive ainda muitas vezes a tarefa de iniciar o treino e dinamizar a fase inicial. Por fim, na ausência do professor responsável, não deixou de haver treino, sendo o mesmo dirigido por assegurado por mim sob vigilância de outros professores do grupo.

Relativamente aos objetivos definidos, penso que, relativamente ao grupo final, conseguimos desenvolver uma cultura desportiva de treino, com a especificidade de modalidade de voleibol.

No que se refere aos objetivos técnicos, a totalidade das alunas terminou o ano a servir por cima, ainda muitas o fizessem com alguma irregularidade e, por vezes, lhes fosse permitido, como progressão de aprendizagem, servir à frente da zona formal. A maioria

das alunas servia de forma consistente, considerando que poucas colocavam a bola numa zona de difícil receção. No gesto técnico da manchete, as alunas já apresentavam alguma consistência em bolas fáceis mas eram poucas as que conseguiam receber ou defender em manchete. As alunas que passaram mais vezes por distribuidoras terminaram o ano a saber fazer o passe de costas, ainda que de uma forma pouco consistente. A maioria das alunas fazia adequadamente a chamada para o remate em suspensão, sendo que muitas erravam ainda no tempo de salto, o que prejudicava o sucesso do gesto técnico. O bloco foi dos últimos conteúdos a ser introduzido e por isso apenas quatro alunas conseguiam bloquear no final do ano, ainda que com alguma irregularidade.

Os objetivos coletivos foram melhor conseguidos do que os técnicos, o que se explica por uma maior incidência em exercícios com formas jogadas e menor em exercícios mais analíticos. Assim, todas as alunas sabiam fazer permutas e aquelas com nível mais avançado conseguiam ajudar as colegas a fazer essas permutas de forma a ter o melhor rematador na sua posição preferencial. O grupo revelava na fase final alguma consistência e conhecimento do sistema defensivo 3:1:2. Revelava-se também eficaz na receção com 5 em W, apesar de apresentar dificuldades com bolas mais ofensivas por parte do adversário. Por fim, relativamente à adaptação da posição em consonância com a situação de jogo, o grupo de alunas ainda revelava alguma irregularidade na execução, mas mostrava-se imediatamente consciente do erro quando o mesmo acontecia.

A experiência de coadjuvação do núcleo de juniores femininos de voleibol foi bastante enriquecedora, dado que me permitiu desenvolver o meu conhecimento sobre a modalidade de voleibol, através de estudo autónomo, de conversas com o professor responsável e da experiência de lecionação. Foi ainda importante na medida em que me permitiu um maior contacto com a cultura da escola, dando-me a possibilidade de conhecer outro subcontexto escolar. O trabalho com o professor responsável pelo núcleo foi sempre desenvolvido com um clima bastante positivo e com uma grande disponibilidade da parte do professor em possibilitar-me situações de experimentação e aprendizagem, assim como discutir aquilo que fazíamos.

4.2. Ação de Intervenção na Escola

Esta ação estava prevista no guia de estágio como uma ação a ser realizada em grupo pelo núcleo de estágio. Assim, eu e os meus colegas decidimos realizar uma visita de estudo a Constância que ocorreu no dia 18 de Maio com as três turmas abrangidas pelos professores estagiários, tendo participado conjuntamente uma turma de outra professora

do grupo que ficou agradada com o nosso plano e achou que seria interessante que a sua turma fosse conosco.

Os objetivos da visita de estudo consistiram em promover uma atividade de exploração da natureza; promover o gosto pela prática de atividade física; e promover o espírito de grupo das turmas.

A visita teve dois momentos: no período da manhã foi realizada uma atividade de *kayak* dinamizada pela empresa *NATURZ*, onde os alunos realizaram uma descida do rio Tejo, acompanhados pelos professores estagiários, a professora orientadora, a professora da outra turma e dois monitores da empresa organizadora. Esta descida teve uma duração de duas horas e trinta minutos. No período da tarde foram realizadas atividades de grupo dinamizadas pelos professores de educação física.

Na etapa de planeamento foi elaborado um projeto, apresentado e aprovado pelos professores orientadores. A partir desse momento entrámos na fase de implementação.

Para a implementação desta visita de estudo, numa primeira fase foi consultada a empresa responsável pelos *kayaks* através de contacto telefónico para que o núcleo de estágio se pudesse inteirar das condições oferecidas e dos custos associados. Posteriormente apresentámos a visita de estudo às turmas, percebendo as datas possíveis e os alunos que pudessem estar indisponíveis para participar. De seguida contactámos várias empresas de transporte de passageiros, tendo acordado o transporte com a empresa Barraqueiro.

Depois de garantirmos a atividade da manhã e o transporte com as empresas respetivas, planeámos as atividades da tarde e respetiva organização, responsabilizando um professor por cada atividade e permitindo que os alunos escolhessem entre uma e três das atividades possíveis. Essas atividades foram voleibol, tag rugby, futebol, dança e *geocaching*. Para se inteirarem das possibilidades que tinham para realizar estas atividades, os professores estagiários do núcleo de estágio deslocaram-se a Constância no dia onze de Maio para fazer o reconhecimento do espaço.

No que se refere à avaliação da visita de estudo, o núcleo de estágio considerou que a atividade tivera receptividade por parte dos alunos, ilustrada pela participação de oitenta e dois alunos das quatro turmas abrangidas.

Para recolher as perceções dos alunos sobre a visita de estudo realizou-se uma ficha de avaliação onde foi pedido aos alunos que referissem o grau com que concordavam com algumas afirmações.

Os alunos deram uma resposta bastante positiva ao gosto em terem participado na atividade de *kayak* e nas atividades da tarde, tendo preferido a parte da manhã. Responderam também de forma bastante positiva quando questionados sobre o espírito de grupo e a relação entre alunos e professores. Responderam ainda que a visita de estudo tinha contribuído promover o gosto pela prática de atividade física. Quanto à sua apreciação geral à visita de estudo os alunos demonstraram-se bastante satisfeitos.

Enquanto organizadores, a avaliação por parte do núcleo de estágio estava de acordo com a dos alunos, tendo a atividade da manhã constituído o ponto alto do dia e a atividade da tarde tido alguns percalços consequentes da comunicação entre os cinco professores, tendo acabado por ser resolvidos com alguma capacidade de adaptação de cada um deles. A atividade foi ainda realizada dentro do horário delineado no planeamento. Foi assim uma ação com uma avaliação muito boa por parte de todos os intervenientes.

5. Relações com a Comunidade

5.1 Acompanhamento da Direção de Turma

A minha participação na Direção de Turma foi desde cedo condicionada por duas situações: a primeira condicionante foi o facto de a turma 10^o 3^a se apresentar como uma turma bastante aplicada e colaborante com o processo de ensino, o que reduziu consideravelmente a necessidade de resolução de problemas e de assistência individualizada. A segunda condicionante foi o facto de a diretora de turma não considerar necessário utilizar as horas de contacto com a turma para outras situações que não o preenchimento de fichas informativas, a eleição dos delegados de turma, ou a resolução de problemas relacionados com a disciplina ou o sucesso académico.

Numa fase inicial, aquando das eleições de delegado e subdelegado de turma, nos quarenta e cinco minutos semanais destinados ao contacto entre o diretor de turma e os alunos, a diretora de turma permitiu-me ter alguma iniciativa e promover o debate e argumentação por parte dos alunos. Posteriormente a essa fase, a diretora de turma optou por convocar para estar presentes neste tempo letivo os alunos tivessem apresentado comportamentos desviantes ou insucesso nas avaliações da sua disciplina. Estes últimos mencionaram alguma dificuldade de adaptação à exigência do ensino secundário no que se refere à complexidade dos conteúdos e método de estudo. Ao longo destas reuniões, foi sugerido aos alunos com insucesso académico que ponderassem mudar de área de estudos, o que eu não considero que seja o mais recomendável. Todos os alunos que foram confrontados com a ideia revelaram que a

área de ciências e tecnologias era da sua preferência. Considero assim que esses alunos (salvo casos excepcionais) deveriam ser incentivados a melhorar a sua eficiência de forma a superar as suas dificuldades e não a desistir daquelas que são as suas preferências. Um bom exemplo de uma medida de intervenção sobre este assunto foi uma sessão sobre métodos de estudo na qual os alunos participaram.

No início do segundo período, a diretora de turma comunicou-me que iria passar a utilizar o período semanal de contacto com os alunos como aulas de apoio da sua disciplina e que não se justificaria a minha presença. Questionei sobre a possibilidade de desenvolvermos algumas sessões relacionados com o projeto de educação sexual (previsto para o décimo ano) mas foi-me respondido que algumas disciplinas já tinham abordado o tema, pelo que as horas de educação sexual previstas por turma já teriam sido realizadas e não seria pertinente abordar mais o assunto. Neste sentido, vi limitado o meu contacto com os alunos, o que foi prejudicial para a minha formação nas competências relacionadas com a direção de turma.

Relativamente às restantes tarefas de direção de turma, a partir do segundo período a professora também me comunicou que, como raramente recebíamos encarregados de educação, iríamos deixar de estar presentes no horário destinado às funções administrativas e que trataríamos desses assuntos na hora de receção dos encarregados de educação.

No que se refere às reuniões de conselho de turma, coadjuvei na sua preparação, tendo uma função fundamentalmente observadora nas reuniões, à exceção do último conselho de turma, que foi dinamizado por mim, com a supervisão da diretora de turma.

Relativamente às reuniões com os encarregados de educação, recebemos encarregados de educação que não tinham conseguido comparecer às reuniões gerais, os quais solicitaram apenas informações sobre os alunos. Recebemos ainda os encarregados de educação por preocupações com o sucesso escolar dos discentes. Estes encarregados de educação voltaram a mencionar a dificuldade dos seus educandos em se adaptarem às exigências do ensino secundário, indo ao encontro das opiniões dos professores da turma, identificando nos alunos dificuldade em interpretar e relacionar conceitos. Nas reuniões de conselho de turma manifestou-se ainda alguma preocupação com o facto de alunos com mais dificuldades de aprendizagem não conseguirem acompanhar o ritmo dos que revelam mais facilidade, o que se revelou um problema numa turma onde foram colocados vários alunos com esta facilidade, que forçavam o professor a prosseguir com a matéria e a aprofundar os conteúdos de uma forma que não permitia aos alunos com mais dificuldades de aprendizagem atingir o seu potencial.

Nas reuniões com encarregados de educação, estes manifestaram sempre bastante agrado e alguma surpresa com o nível global da turma e com o entrosamento dos seus educandos na mesma.

Concluindo, penso que a minha função de coadjuvação da direção de turma foi ao encontro dos objetivos do estágio e das competências atribuídas à direção de turma pelo Regulamento Interno do Agrupamento de Escolas de Benfica. No entanto, considero que o contexto em que estive inserido me impossibilitou de explorar esta função na sua plenitude. Apesar de terem sido asseguradas as condições para o desenvolvimento adequado dos alunos e para a qualidade do seu processo ensino-aprendizagem, a grande parte dessas condições já estava presente à partida, pelo que não foi necessária uma elevada contribuição da parte da direção de turma. A impossibilidade de desenvolver o projeto de educação sexual foi também uma limitação no que diz respeito às minhas possibilidades de atuação e aprendizagem.

5.2. Estudo de Turma

No âmbito da direção de turma foi realizado o estudo de turma. Nesse sentido foram utilizadas várias fontes de informação para caracterizar a turma 10^o 3^a. Estas fontes de informação consistiram numa ficha biográfica preenchida pelos alunos no início do ano letivo, no primeiro tempo letivo de contacto entre alunos e diretor de turma, numa ficha de caracterização do aluno à qual os alunos responderam na primeira aula da disciplina de educação física, num teste de autoconceito e num teste sociométrico aos quais os alunos responderam no decorrer do segundo período.

A realização deste estudo de turma permite aos seus destinatários poder decidir e planear com uma maior consciência do grupo que têm consigo. É importante que os testes elaborados e os seus resultados sejam interpretados como fontes de informação e não como instruções do que fazer. Este estudo consistiu assim na organização de alguma informação sujeita a ser avaliada e ponderada conjuntamente com as informações que os professores recolhiam diariamente com as suas práticas.

Foi despertada a atenção dos professores para os alunos que se sentiam menos seguros consigo próprios e menos integrados no contexto da turma. O desenvolvimento dessa segurança e integração seria importante para o desenvolvimento das qualidades humanas dos jovens e simultaneamente para a sua predisposição e capacidade de aprender os conteúdos específicos de cada disciplina.

Alguns alunos revelaram desconforto na realização dos testes sociométricos e de autoconceito. Ainda assim, este estudo de turma teve uma aplicação muito prática nas

minhas aulas e penso que contribuiu para a melhoria do clima de aula e das condições de aprendizagem.

6. Conclusão

Não teria melhores palavras para sintetizar as minhas reflexões e aprendizagens do que parafrasear Siedentop (1983), quando refere que a tarefa básica de ensinar consiste em encontrar formas de ajudar os alunos a aprender e crescer, em desenvolver ambientes nos quais mudanças cognitivas, sociais, afetivas e de comportamento motor possam ser conseguidas eficientemente, através de uma forma que permita que os alunos desfrutem da atividade de aprender e do conteúdo estudado. Foi apenas isso que procurei durante o meu processo de estágio. A minha intenção não passou apenas por crescer e aprender, tendo sempre presente o ideal de conseguir fazer um bom trabalho, de conseguir ajudar os meus alunos e as pessoas que trabalharam comigo a serem melhores.

Fiz todos os possíveis por dar aos outros e absorver o máximo possível durante esta experiência, procurando os caminhos e as decisões mais enriquecedores e não os aparentemente mais fáceis. No final deste percurso lembro-me bem da resposta mais frequente que fui dando quando questionado sobre a forma como estava a decorrer o meu estágio e que sintetizará da melhor forma o meu estado de espírito: “Está a correr bem. Está a ser duro... Mas está a correr bem!” Tratou-se de uma experiência marcante, da qual sobressai a consciência de que tenho muito para aprender e muito para melhorar mas também de que sou hoje muito mais completo do que era antes desta oportunidade de formação.

7. Bibliografia

- Bélanger, M., Casey, M., Cormier, M., Filion, A., Martin, G., Aubut, S., Chouinard, P., Savoie, S., & Beauchamp, J. (2011). Maintenance and decline of physical activity during adolescence: insights from a qualitative study. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 8(117), 1-9. doi: 10.1186/1479-5868-8-117.
- Black, P., & William, D. (2010). Raising standards through classroom assessment. *Phi Delta Kappan*, 80(2).
- Carvalho, L. (1994). Avaliação das aprendizagens em Educação física. *Boletim SPEF*, 10/11, 135-151.

- Cauley, K. M. & Mcmillan, J. H. (2010) Formative assessment techniques to support student motivation and achievement. *The Clearing House*, 83(1), 1-6.
- Coleman, L., Cox, L., & Roker, D. (2008). Girls and young women's participation in physical activity: psychological and social influences. *Health education research*, 23(4), 633-47.
- Cortesão, L. (1998). A importância dos dispositivos de diferenciação pedagógica. In: *Pensar a Escola, Construir Projectos* (pp. 37-46). Porto: Fundação para o Desenvolvimento do Vale de Campanhã.
- Duarte, A. P., & Onofre, M. (2009, Julho). A supervisão pedagógica e a aprendizagem em colectivo na formação contínua dos professores. In M. Z. Beraza (Chair), *El practicum más allá del empleo: formación vs.training*, Symposium conducted at the meeting of Asociación Iberoamericana de Didáctica Universitaria (pp. 147-58). Poio, Imprenta Universitaria. Retrieved from: http://redaberta.usc.es/poio/documentos/actas/actas_poio_2009.pdf
- Godinho, M., Melo, F., Mendes, R., & Barreiro, J. (2007). Tendências Contraditórias. In M. Godinho (Ed.), *Controlo motor e aprendizagem: fundamentos e aplicações* (pp. 177-181). Cruz Quebrada: FMH edições.
- Goleman, D. (1998). What Makes a Leader? *Harvard Business Review*, 76(6), 93-102.
- Goleman, D., Boyatzis, R., & Mckee, A. (2009). Primal leadership: The Hidden Driver of Great Performance. *IEEE Engineering Management Review*, 37(3), 75-84.
- Gonçalves, E., & Trindade, R. (2009). *Práticas de ensino diferenciado na sala de aula: «Se diferencio a pedagogia e o currículo estou a promover o sucesso escolar de alunos com dificuldades de aprendizagem»*. Universidade Lusófona do Porto.
- Marinho, P. (2012). A diferenciação pedagógica dos riscos e obstáculos aos desafios de uma prática. *Lumen*, 21 (2), 79-90
- Mendes, R., Godinho, M., Barreiros, J., & Melo, F. (2007). Transfer de Aprendizagem. In M. Godinho (Ed.), *Controlo Motor e Aprendizagem: Fundamentos e Aplicações* (pp. 107-132). Cruz Quebrada: FMH edições.
- Ministério da Educação (2001). *Programa Nacional de Educação Física - 10º, 11º e 12ºanos – Cursos Científico-Humanísticos e Cursos Tecnológicos*. Lisboa: Ministério da Educação.

- Mosston, M., & Ashword, S. (2008). *Teaching Physical Education*. Retrieved from: http://http://www.spectrumofteachingstyles.org/pdfs/ebook/Teaching_Physical_Edu_1st_Online_old.pdf
- Onofre, M. (1995). Prioridades de formação didáctica em Educação Física. *Boletim SPEF*, 12, 75-97.
- Pacheco, J. (1995). Análise curricular da avaliação. In J. Pacheco e M. Zabalza (org.). *A avaliação dos alunos dos ensinos básico e secundário. Actas do I Colóquio sobre Questões Curriculares* (pp. 39-49). Braga: Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho.
- Perrenoud, P. (1978). Das Diferenças Culturais às Desigualdades Escolares: a Avaliação e a Norma num Ensino Diferenciado. *Análise Psicológica*, 2 (1), 133-156.
- Rawlins, W. (2000). Teaching as a Mode of Friendship. *Communication Theory*, 10(1), 5-26.
- Ribeiro, M. & Volossovitch, A. (2004). *Andebol 1: O ensino do Andebol dos 7 aos 10 anos*. Cruz Quebrada: FMH edições.
- Santana, I. (2000). Práticas Pedagógicas diferenciadas. *Escola Moderna*, 8, 30–33.
- Siedentop, D. (1983). *Developing Teaching Skills in Physical Education*. Mayfield: Palo Alto.

Documentos não publicados

- Agrupamento de Escolas de Benfica (2013). Projeto Curricular Educação Física. Documento não publicado.
- Agrupamento de Escolas de Benfica (2013). Protocolo de Avaliação Educação Física 2013/14 – 2017/18. Documento não publicado.
- Agrupamento de Escolas de Benfica (2013). Regulamento Interno. Documento não publicado.
- Guia do Estágio Pedagógico – Faculdade de Motricidade Humana, Universidade Técnica de Lisboa, 2014/2015. (Documento não publicado)

8. Anexos

(Em formato digital – CD)

