



Universidade do Porto
Faculdade de Desporto

Relatório de Estágio Profissional

Relatório de Estágio Profissional apresentado com vista à obtenção do 2º Ciclo de Estudos conducente ao grau de Mestre em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário (Decreto-Lei nº 74/2006 de 24 de Março e o Decreto-Lei nº43/2007 de 22 de Fevereiro)

Orientador: Mestre Rui Veloso
João Pedro Carvalho Ferreira

Porto, Junho 2011

Ferreira, J. P. C. (2011). *Relatório de Estágio Profissional*. Porto: J.Ferreira.
Relatório de estágio para obtenção do grau de Mestre em Ensino da Educação Física nos ensinos Básico e Secundário, apresentado à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.

PALAVRAS-CHAVE: Estágio Profissional, Reflexão, Ensino, Aprendizagem

Agradecimentos

São vários os intervenientes que viabilizaram este longo caminho percorrido durante anos marcando profundamente os encontros em que deixaram o seu registo. São tantos e tantas são as palavras que não existem para descrever aquilo que os seus emissores efectuaram deixando, por um lado, uma sensação de impotência perante a magnitude dos actos mas, por outro, a descoberto da simplicidade e leveza do agradecimento puro e sincero.

Assim, aos que de um modo intencional e também despropositado talharam este percurso, pretendo prestar-lhes a minha eterna gratidão:

- Ao Mestre Rui Veloso por todo o trabalho de orientação, pela confiança e tranquilidade.

- À Professora Cristina Macedo pela dedicação, pelo apoio, acompanhamento, ensinamentos. Pelo “tacto pedagógico” demonstrado ao longo do ano lectivo e por acreditar, acerrimamente, na evolução sob a lide do trabalho mesmo quando as coisas não são brilhantes.

- Aos meus colegas de estágio, Diana Robalinho e Valter Santos pelo companheirismo, responsabilidade, compreensão e entendimento do trabalho de grupo para o grupo.

- Aos meus amigos, em especial ao Fred pela integridade, confiança, positividade, bravura e companheirismo. Caro amigo, obrigado pelas horas de desabafo, pelos conselhos, pela injeção de motivação. Pelo apelo ao “guerreiro” que existe em nós e pelo contágio da forma como estás na Vida.

- Aos meus Pais, Clara e Joaquim, por TUDO mas, principalmente, por me deixarem ser quem sou. À minha irmã Ana, pelo carinho.

- Ao Armando, pelos ensinamentos constantes espelhando inteligência, contagiando-me na busca do saber e formação inacabada do Homem. À Paulinha, pelos conselhos nas horas menos boas. À Luísa, pela amizade, disponibilidade e dedicação reconfortantes e calorosas. Ao Pedro pela disponibilidade e boa-disposição.

Índice Geral

Resumo	XI
Abstract.....	XIII
1. Introdução	1
2. Por entre trilhos	3
2.2 Entre o campo e a praia – as tardes de Domingo e as férias de Verão.	3
2.3 Por entre piscinas, pavilhões e pelados	6
2.4 A indefinição da certeza	7
3. Posição relativa da realidade	9
4 Verdade da realidade	13
4.1 Primeira impressão	14
4.2 Planear, organizar e gerir o processo de ensino-aprendizagem.....	17
4.2.1 Concepções básicas para condução do processo de ensino-aprendizagem	17
4.2.2 Planear reflectindo	20
4.2.2.1 Sensibilidade didáctico-pedagógica ou Capacidade pedagógica?	24
4.2.3 Realização	25
4.2.3.1 Instrução	31
4.2.3.2 Observação.....	34
4.2.3.3 Gestão de Conflitos	36
4.2.4 Reflexão da acção para a acção	39
4.2.5 Avaliação	41
4.3 Ser Professor para a escola e comunidade.....	44
4.3.1 A semana de 13 a 17 de Dezembro de 2010.....	44
4.3.2 V Meeting de Atletismo	49
4.3.3 “Dia D”.....	51

4.3.4	Desporto Escolar.....	53
4.3.5	Compreender e reflectir o trabalho do Director de Turma.....	55
4.3.6	Leccionação na sala de aula. E agora?	56
5	Processo de Desenvolvimento do Professor	60
5.1	Conhecimento sobre a Avaliação Docente	60
5.1.1	62
5.1.2	Problema	62
5.1.3	Pertinência do estudo.....	63
5.1.4	Objectivo do estudo	63
5.1.5	Metodologia.....	63
5.1.6	Amostra	64
5.1.7	Resultados	64
5.2	Conclusões.....	71
6	Conclusões finais.....	75
7	Bibilografia	78
8	Anexos	XVII

Índice de Tabelas

Tabela 1 – Resultado gerais apurados dos docentes inquiridos	64
Tabela 2 - Resultados dos Relatores	65
Tabela 3 - Resultados dos Coordenadores de Departamento	65
Tabela 4 – Resultados dos docentes avaliados	66
Tabela 5 – Resultados da CCAD	68
Tabela 6 – Resultados globais dos diversos grupos de docentes	69

Índice de Anexos

Anexo 1 – Sequência Cronológica.....	XVII
Anexo 2 – Aspectos positivos e negativos do Modelo de Educação Desportiva	XIX
Anexo 3 – Questionário da comissão de coordenação de avaliação de desempenho docente	XXIII
Anexo 4 – Questionário dos coordenadores de departamento	XXV
Anexo 5 – Questionário dos relatores	XXVII
Anexo 6 – Questionário dos avaliados	XXIX
Anexo 7 – Respostas aos questionários.....	XXXI

Resumo

O Estágio Profissional tem como principal objectivo “a integração no exercício da vida profissional de forma progressiva e orientada, em contexto real, desenvolvendo as competências profissionais que promovam nos futuros docentes um desempenho crítico e reflexivo, capaz de responder aos desafios e exigências da profissão.”¹

Este ano de estágio foi desenvolvido mediante 4 áreas de desempenho: I. Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem; II. Participação na Escola; III. Relação com a Comunidade; IV. Desenvolvimento Profissional; tendo-se desenrolado na Escola Secundária dos Carvalhos, em Pedroso, na cidade de Vila Nova de Gaia.

O presente relatório está dividido nas seguintes partes: 1. Introdução, efectuando-se alusão à finalidade do estágio profissional e à estrutura do relatório de estágio; 2. Por entre trilhos, onde se executa uma referência ao meu percurso desportivo e às razões que me conduziram até a esta área; 3. Posição relativa da realidade, onde se realiza um enquadramento contextual da prática; 4. Verdade da realidade, referindo-se a todo o processo de realização do processo ensino-aprendizagem, dificuldades sentidas durante o ano de estágio e estratégias para as ultrapassar; 5. Processo de desenvolvimento do professor, onde se aprofunda uma temática decorrente de um problema escolar suscitado durante este ano.

Este ano foi, marcadamente, caracterizado pela necessidade de reflexão constante, principal ferramenta impulsionadora do desenvolvimento profissional do professor. Deste modo, através das experiências proporcionadas pelo estágio e pela reflexão, sinto que evoluí como pessoa e docente, aprendendo a entender o aluno como pessoa e o valor da perseverança. Assim, afigurou-se de capital importância perante as aprendizagens conseguidas.

Palavras-Chave: Estágio Profissional, Reflexão, Ensino, Aprendizagem

¹ Normas Orientadoras do Estágio Profissional do Ciclo de Estudos Conducente ao Grau de Mestre em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário da FADEUP, elaboradas pela Professora Doutora Zélia Matos.

Abstract

The Professional Practice has as primary objective “the integration in the exercise of professional life of a gradual and guided form, in real context, developing professional abilities that promote in teaching futures a critical and reflective performance, capable of responding to the challenges and demands of the profession.”²

This professional practice year was developed through four areas of performance: I. Organization and Management of Teaching and Learning II. Participation in School, III. Relationship with the Community; IV. Professional Development; taking place at Escola Secundária dos Carvalhos, in Pedroso, Vila Nova de Gaia

This report is divided into the following parts: 1. “Introduction”, making allusion to the purpose of the professional practice and the structure of the report , 2. “In between tracks”, where it runs a reference to my sports journey and reasons that led me to this area 3. “Relative position of reality”, where it performs a contextual guideline of the practice, 4. “Truth of reality”, referring to the whole process of completing the teaching-learning process, difficulties experienced during the professional practice year and strategies to overcome them; 5. Process of teacher’s development, which deepens a topic due to a scholar issue raised during this year.

This year was markedly characterized by the constant need of reflection, the main driving tool of the teacher’s professional development. Thus, through the experiences offered by stage and reflection, i feel that I’ve evolved as a person and teacher, learning to understand the student as a person and the value of perseverance. So, it seemed of paramount importance by the achievements in learning.

Keywords: Professional Practice, Reflection, Teaching, Learning

² Normas Orientadoras do Estágio Profissional do Ciclo de Estudos Conducente ao Grau de Mestre em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário da FADEUP, elaboradas pela Professora Doutora Zélia Matos.

Lista de Abreviaturas

ADD- Avaliação do Desempenho Docente

CCAD - Comissão de Coordenação de Avaliação do Desempenho Docente

EE - Estudante Estagiário

EP - Estágio Profissional

MEC – Modelo de Estrutura de Conhecimento

MED - Modelo de Educação Desportiva

UP - Universidade do Porto

1. Introdução

O Estágio Profissional (EP), inserido no segundo ciclo de estudos conducente ao grau de Mestre em Ensino de Educação Física da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto, tem como principal objectivo promover a formação profissional do professor em contexto real, servindo-se este do seu poder reflexivo para completar cada etapa do seu processo de formação, marcando “ferozmente” a vida de todos aqueles que se aventuram neste caminho peculiar, intenso, profundo e enriquecedor. É um ano de aprendizagem do primeiro ao último dia assinalado pela constante premissa “tentativa-erro”.

O meu estágio desenrolou-se na Escola Secundária de Carvalhos inserida na freguesia de Pedroso, concelho de Vila Nova de Gaia e distrito do Porto, sendo que o grupo de trabalho foi constituído por três elementos, uma professora cooperante e um professor supervisor.

Muito mais do que uma actuação estereotipada em quatro áreas, o EP encerra em uma componente reflexiva de elevada magnitude, levando a que o estudante estagiário (EE) adquira uma identidade profissional própria, mediante a ultrapassagem de todas as barreiras inerentes a este processo. “A partir da reflexão sobre o processo de ensino, as estratégias utilizadas e os resultados obtidos, o professor pode mudar, adequar ou potenciar as suas práticas de ensino, de forma a alcançar os objectivos pretendidos com os seus alunos” (Silva, 2009, p.3). Assim, a reflexão contribui para a evolução do professor através da (re) formulação e (re) estruturação constante da sua actuação e consequente identidade profissional. Porém, para que a progressão seja tão exponencial como consistente, é crucial rever o modo como se coloca o pensamento reflexivo ao serviço da prática profissional, ou seja, é imperativo modificar a reflexão para conferir solidez á actuação docente.

O progresso acima referido reporta-se ao processo de formação de competência pedagógica, um conceito vasto e dinâmico, fundamental para o sucesso do professor. Matos (1993, p.468) define-o como “ uma

competência que lhe garanta o rendimento na actividade específica que desenvolve – a actividade de ensino.” Matos (1993, p.468) citando Ecke (1981) refere que “a competência pedagógica é a competência específica da profissão do professor.” Assim, constituiu-se como a capacidade de que o professor dispõe para responder eficazmente às exigências da actividade docente. A consecução do presente relatório procura analisar todo o processo de formação levado a cabo durante este ano lectivo (2010/2011) nas quatro áreas de desempenho: Área 1 – Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem; Área 2 - Participação na Escola; Área 3 – Relações com a Comunidade; Área 4 – Desenvolvimento Profissional, bem como, abordar outras temáticas pertinentes, suscitadas durante o desenrolar de toda a experiência, antevendo-se de crucial importância para o meu desenvolvimento pessoal. Por ser um documento pessoal e flexível, onde é possível conferir um cunho próprio e específico, decidi organizá-lo em três partes.

A primeira parte, designada “Por entre Trilhos” onde é abordado o meu percurso pessoal e desportivo bem como as razões que me levaram a enveredar por esta área.

A segunda parte, com o título de “Posição Relativa da Realidade”, comporta consigo uma breve caracterização do enquadramento legal, funcional e institucional onde o EP está inserido, bem como os locais mais marcantes e propícios para a aprendizagem e absorção de conhecimento por parte do EE.

A terceira parte, intitulada “A Verdade da Realidade” refere-se às experiências mais marcantes e contributivas para a evolução do EE. Sobretudo, reporta-se a todo o trabalho desenvolvido ao longo de este ano por entre as quatro áreas de desempenho.

2. Por entre trilhos

2.2 Entre o campo e a praia – as tardes de Domingo e as férias de Verão.

Reflectir sobre o percurso de vida de alguém é algo que se reveste de grande subjectividade porque se subjugam-o à experiência vivida e ao olhar de cada um, conferindo-lhe deste modo, um cunho muito pessoal e característico. Não raras vezes, quando esta reflexão se debruça sobre o tal «percurso de vida», dá-se especial atenção aos episódios momentos e experiências mais marcantes, sobretudo àqueles que se recordam com mais clareza e fluidez.

Desde a mais tenra idade que a actividade física e o jogo estiveram presentes na minha vida. Todo o meu crescimento e desenvolvimento deram-se entre o campo e a praia, onde a brincadeira e o «jogar» foram uma constante nas férias escolares, fins-de-semana e feriados.

No campo o ritual que abaixo descrevo era típico das férias de Verão (dia após dia) e aos domingos à tarde durante o ano, entre os 8 e 14 anos.

Em volta da minha casa sempre existiram e ainda existem (embora poucos) pinhais, ruelas e alguns descampados onde em conjunto com os meus primos e amigos de rua dávamos azo à nossa imaginação e criatividade perdendo-nos até longas horas da tarde – por vezes noite! – envoltos nas brincadeiras que criávamos e desfrutávamos. A brincadeira, o jogo e a competição começavam logo ao início da tarde, quando entre as 13h30 minutos e as 14h, após o típico almoço em casa da minha avó às 12h30 minutos, o meu primo e eu saíamos de casa com as bicicletas para irmos ter com outros primos e amigos que moravam nas proximidades. Competíamos para ver quem é que chegava mais rápido ou conseguia aguentar mais tempo com a roda da bicicleta no ar em jeito de demonstração das proezas que cada um conseguia realizar. Seguiu-se então a chegada a casa dos nossos outros primos e amigos. Com gritos a chamar por eles ou trepando ao muro, lá conseguíamos retirá-los para fora

de casa dando início a mais uma tarde de traquinices saudáveis. Perguntávamo-nos onde era para ir ou o que fazer. Não era fácil a escolha devido à grande variedade de opções. Jogos de Voleibol, viagens de bicicleta em conjunto à “Pedra da Gata” (uma pedra gigante no cimo de um pinhal, onde, segundo o boato se realizavam rituais de bruxaria, sendo o caminho até lá muito íngreme e sinuoso, sendo que só os mais velhos ou corajosos conseguiam chegar), treinos de equilibrismo com a bicicleta, trepar às árvores e com cordas pular de galho em galho, construção de cabanas, jogos de Futebol, jogos de Basquetebol, jogar às cartas ou *Monopoly* nos dias de chuva, descoberta de novos trilhos para desbravar com as bicicletas, andar de *skate*, jogar Ténis de Mesa, ou, simplesmente subir às árvores para conversar enquanto comíamos maçãs, pêras, tangerinas ou ameixas, consoante o tipo de árvore escolhida. Eram na verdade, tardes de actividade, brincadeira e jogo. Disso tínhamos a certeza. Por vezes, a opção recaía sobre o computador embora com pouco tempo de usufruto, dado que, a excitação em torno das possíveis actividades era tal que caso surgisse uma ideia (no dia anterior) do que fazer não dormíamos em condições nessa mesma noite. O retorno a casa era também ele uma aventura. Muitas vezes já de noite e passando por cães à solta na rua e dentro de algumas casas, tínhamos de acelerar bastante e pedalar com mais força e velocidade para não corrermos o risco de sermos mordidos. Aí, uma vez mais, vinha a competição, vencendo o que chegava primeiro e conseguisse passar em primeiro lugar pelo cão à solta ou pela casa com o cão. Esporadicamente e quando o cansaço ainda não era suficiente, á noite ainda conseguíamos jogar às “escondidas” e vestidos a rigor porque, na nossa «comunidade» a regra para se jogar à noite era a vestimenta preta que cada um teria de utilizar.

Aos 14 anos iniciou-se a minha cruzada pela praia, um local com um papel determinante na minha vida, devido aos ensinamentos retirados das experiências vividas.

Em 1991, com 5 anos, no Algarve, vi uns miúdos com umas pranchas e a “andar” nas ondas. Não sei o que me atraiu naquilo, mas tive a certeza de

que era aquele o meu Desporto de eleição. Pedi uma prancha ao meu pai e durante essas férias passei a vida na água. Estivesse o mar desordenado ou sem ondas, o objectivo nas idas à praia era estar na água independentemente das condições marítimas. Obtinha uma sensação de felicidade e prazer extremos ao estar na água e em cima da prancha. Chegado às praias de Espinho fiquei embasbacado. Indivíduos com pranchas, fatos térmicos e pés-de-pato. Nunca mais, nas idas às praias, tirei os olhos da água. Dava-me um enorme gozo ver os surfistas nas ondas. Daí que, os pedidos para a comprar o material de *Bodyboard* se tornaram uma constante. Todavia, era muito caro e como estava em fase de crescimento, a minha família não tinha possibilidade de comprar material todos os anos. Aos 14 anos tive conhecimento de uma loja na cidade do Porto que vendia e comprava material usado, tendo sido nesta altura que me fiz às ondas, nunca mais deixando este Desporto, que faz parte de mim e da minha identidade. Tenho retirado muitos ensinamentos nestes 10 anos de prancha debaixo do tronco. Combatividade, empenho, dedicação, confiança, bravura, positividade, companheirismo e espírito de entreaajuda nas horas de aflição e nos sustos que o mar traz, são apenas alguns.

2.3 Por entre piscinas, pavilhões e pelados

Reportando-me ao papel institucional do Desporto, logo aos 5 anos de idade entrei para as aulas de Natação do Sporting Clube de Espinho onde permaneci até aos 8 anos. Recordo-me que estava constantemente ansioso que chegasse o dia de ir para a piscina devido à alegria e dedicação ímpares com que encarava as aulas. Não era motivo para menos pois, por um lado, alguns colegas de turma da escola também as frequentavam comigo, e, por outro, era uma sensação fantástica poder sentir a água, nadar por debaixo desta, mergulhar e no final da aula brincar às “caçadinhas” na piscina pequena, ou, jogar Pólo – Aquático.

Porém, com 11 anos, decidi enveredar pelos pavilhões, iniciando a prática de Hóquei em Patins na Associação Académica de Espinho. Desisti ainda com esta mesma idade. Foi algo de que me arrependi para sempre e que levo comigo para toda a vida como uma aprendizagem. O facto é que não gostava da forma como o treinador actuava. Bastante ríspido, exigente e por vezes agressivo. Contudo, não dei ouvidos ao meu pai, que me dizia e diz: “Quando entramos numa coisa não podemos desistir. Temos que ir até ao fim custe o que custar”. Ele não me impediu, pois também refere inúmeras vezes “ Por vezes temos de bater com a cabeça, errar e aprender!”.

Por fim, seguiu-se o Futebol com a entrada para o escalão de infantis da Associação Desportiva de Grijó, clube onde permaneci até os 15 anos (com um de interregno, entre os 13 e os 14). Nesta altura foi-me diagnosticado uma lesão na zona lombar da coluna vertebral obrigando-me a cessar esta actividade.

2.4 A indefinição da certeza

“Estamos infinitamente afastados de compreender os extremos da existência, uma vez que o fim das coisas e o seu começo estão desesperançosamente escondidos de nós, encapsulados num impenetrável segredo.” (Pascal, B. cit. por Brunetti, C. 2008)

Como o próprio título indica, o momento exacto, aquele instante marcante que me levou a optar por ser Professor de Educação Física é, para mim, até à data, uma total incerteza perdida pelos meandros do meu desenvolvimento pessoal.

À semelhança de tantos outros profissionais deste ramo, as experiências que determinaram o meu percurso foram talhando a minha preferência por esta área de actuação, tornando-se difícil seleccionar aquele momento determinante e impulsionador da minha decisão em enveredar por este campo de acção. Com total certeza, os olhares atentos e carregados de admiração para a acção de todos os meus professores reflectiam algo que não sentia nas restantes disciplinas. Não era uma admiração apenas pela disciplina de Educação Física, mas sim pelo modo peculiar como os docentes conseguiam conduzir a Educação até nós (alunos). O verbo «educar» encerra em si uma definição tão abrangente quanto concisa. Abrangente porque é passível de ser aplicado em diversos contextos. Concisa pois é aplicável com um sentido apenas. Formar o Homem dotando-o de “ferramentas” para sobreviver no Mundo. Entre elas, o respeito, a cooperação, auto-superação, perseverança, combatividade, responsabilidade, entreaajuda, auto-controlo, dedicação, empenho, disciplina e aceitação do próximo.

Tal como enuncia Bento (2004, pp.47-48) no seu livro “Desporto: discurso e substância”, “ (...) Sou professor para ensinar a outros aquilo que eles sozinhos não conseguem aprender. Inspirado nos postulados enigmáticos acerca da essência do homem, dedico-me à tarefa de conduzir outros à aprendizagem da humanidade, a aprender a ser humano, a saborear, na famosa expressão shakespeariana, “o leite da ternura humana”. Sou professor para corresponder à essência da sociedade, que é

a de ser humanógena, isto é, que tem como produção principal a de seres humanos, a de produzir a humanidade compartilhada. Exerço o meu ofício na formação da Humanidade; é a ela que se consagra desde sempre a civilização. Em todos os tempos e lugares e pelos mais diversos meios. Para ver o Homem em cada homem. Para realizar o Homem em cada homem. Para registar o selo da Humanidade em cada indivíduo, para que seja pessoa.”. Deste modo, sendo certo ser impossível identificar as *frames* que à bolina me guiaram para a Educação Física e para o Desporto, posso afirmar que todos eles confluíram para apenas um objectivo: Formar indivíduos executando a diferença mediante os valores e princípios que me definem como pessoa, na esperança de que todos os meus alunos sejam homens e mulheres da Humanidade e com sentido de Humanidade.

Tempos existiram em que as dúvidas sobre o “que escolher” na passagem para o décimo ano de escolaridade, QUASE me conduziram para outras áreas como a Engenharia Informática, Engenharia Electrónica ou mesmo a Engenharia do Ambiente. Contudo, um factor jogou sempre a favor da Educação Física, além dos acima referidos. A paixão pelo Desporto aliada à felicidade de estar sempre ligado a esta área, dado que me permitem ser um individuo realizado pessoal e profissionalmente.

3. Posição relativa da realidade

Pertencemos a um tempo e espaço específicos que transformam a nossa realidade numa totalmente diferente daquela vivida pelos nossos antepassados. Por este motivo, toda a nossa actuação quotidiana é condicionada, originando naturalmente comportamentos também eles diferentes. Não me refiro ao facto de vivermos o ano de 2011 deambulando entre diversos espaços inerentes à nossa rotina, mas sim, às características que tornam cada ano diferente do anterior, bem como os inúmeros locais existentes que circunstanciam todo o comportamento da humanidade conferindo-lhe contornos, cores, sensações e emoções específicas.

Como cada ser percepção a realidade de acordo com as experiências vividas, sendo estas, segundo Damásio (2010, p.264), “reconstruídas e representadas, quer numa reflexão consciente, quer num processamento não-consciente”, todo o processo de apropriação da tal «realidade» é relativo a cada ser. O mesmo autor refere que, “algumas das imagens de recordação ficam pelo caminho da mente, outras são recuperadas e realçadas, outras ainda são combinadas de forma tão habilidosa, quer pelos nossos desejos, quer pelos caprichos do acaso, que acabam por criar cenas novas que nunca realmente existiram (...)” sendo “assim que, á medida que os anos vão passando a história pessoal é subtilmente reescrita. É por isso que os factos podem adquirir um significado novo e que a música da memória soa hoje diferente do que há um ano.” (Damásio, 2010, p.264).

Assim, por um lado, torna-se importante situar o Estágio Profissional (EP) ao nível da sua regulamentação legal, estrutura e funcionamento sendo que este “considera as normas orientadoras presentes no Decreto – Lei nº74/2006 de 24 de Março e o Decreto-Lei nº 43/2007 de 22 de Fevereiro, além de ter em conta o Regulamento Geral dos segundos ciclos da UP, o Regulamento Geral dos segundos ciclos da FADEUP e o Regulamento do Curso de Mestrado em Ensino da Educação Física.” (Silva, 2010, p10.). Já a nível institucional o EP constitui-se como uma unidade curricular do 2º ano do 2º Ciclo de Estudos conducente ao grau de Mestre

em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, decorrendo no terceiro e quarto semestres voltados para a prática de ensino supervisionada.

Contudo, por outro lado, considero que o EP é algo mais do que uma mera disciplina inserida em determinado contexto legal e institucional. Vislumbro-o como uma etapa, um caminho, uma fase de elevado significado pessoal e profissional carregada de pesados marcadores emocionais que conferem aos dias de estágio um colorido, ora negro, ora brilhante, ou ainda um de várias cores, contribuindo para o desenvolvimento pessoal e profissional de cada EE.

Com o desenrolar do ano fui-me apercebendo que o EE deambula entre diversos espaços escolares, sendo que nem todos são passíveis de serem considerados ótimos para a aprendizagem. Apesar de ser um ano de absorção de experiências e conseqüente progressão, existem locais mais propícios para este fim.

No que respeita ao meu caso, considero que os espaços interior (pavilhão e ginásio pequeno) e exterior (campos exteriores destinados à prática da Educação Física) são, por excelência, os que espelham todo o trabalho desenvolvido e reflectem a verdadeira evolução do EE, pois são nestes que o professor aplica as suas estratégias para trespassar as ferramentas de crescimento aos alunos, constituindo-se como palco da essência do «ser professor». A Escola Secundária dos Carvalhos, neste sentido, possui um excelente espaço exterior composto por um campo de medidas 40m x 20m, utilizado para a prática do Futsal ou do Andebol, podendo ser dividido perpendicularmente em três campos de Basquetebol. Em volta deste campo existe ainda uma pista de Atletismo com um perímetro de 168m e com quatro pistas de 60m, ótimas para provas de Velocidade. O topo norte deste espaço é constituído por uma caixa de areia e quatro corredores de balanço para o ensino do Salto em Comprimento. No que se refere ao espaço interior, o pavilhão vai de encontro às necessidades do Andebol, Futsal e Basquetebol, possuindo duas balizas e duas tabelas colocadas longitudinalmente, bem como quatro tabelas

posicionadas transversalmente. Adapta-se, também, à prática do Voleibol tendo capacidade para a colocação de postes e rede. O ginásio pequeno é um espaço adaptado à prática da Ginástica, Voleibol e Badminton dado que possui espaldares, argolas (fixas), marcações e capacidade para uma rede para aquele desporto de raquetas.

Não menos importante do que os espaços anteriores mencionados é o gabinete de Educação Física, principal ponto de encontro dos docentes desta disciplina. Creio ser importante marcá-lo neste relatório, na medida em que é no seu interior que inúmeras discussões pedagógicas têm lugar, contribuindo para a ampliação e aprofundamento dos nossos (EE) “horizontes”, dando lugar à progressão profissional e pessoal, tornando-o desta forma, num local de aprendizagem óptimo.

A actividade do professor não se estende só à sua disciplina e aos espaços desta, mas também aos serviços administrativos, sala de professores, biblioteca e reprografia, pois existem outras tarefas nas quais o professor tem que participar, como por exemplo, reuniões das equipas pedagógicas, reuniões de direcção de turma, conselhos disciplinares, entre outras. Como tal, sendo «eu» professor estagiário onde a experimentação e vivência do ser professor é uma condição *sine qua non* do estágio pedagógico, estes espaços são, também, de evolução pessoal e profissional. Uma vez mais, a escola apresenta óptimas condições com as infra-estruturas em óptimo estado de conservação e com qualidade.

4 Verdade da realidade

Decidi iniciar este capítulo com um pequeno texto justificativo do nome que lhe atribuí, pois creio ser importante reflectir sobre o porquê deste se chamar “A Verdade da Realidade”.

À partida, para o ano de estágio, cremos acreditar que, de certo modo, conhecemos algumas das peças do *puzzle* que definem a tarefa de ensinar em contexto real. Seja através da experiência adquirida na prática pedagógica, seja nas experiências laborais que vamos possuindo ao longo dos anos de Ensino Superior e não só, ou, através de outras vivências que nos capacitam para a arte de ensinar, acreditamos conhecer um pouco da realidade do ensino. Nada mais errado. Mesmo tendo noção da superficialidade do conhecimento e experiência obtidas até à data de início do EP, toda esta bagagem inicial torna-se ainda mais superficial, diria mesmo insignificante, com o decorrer deste ano. Em tom metafórico, parecemos crianças que ouvem histórias contadas pelos Pais e Avós, brincam imitando as histórias mas, só quando estas passam a ser acontecimentos reais, vividos na primeira pessoa e sem hipótese de “controlo remoto” é que a fantasia passa a ser Realidade e a Verdade passa a ser facto comprovado.

A “Verdade da Realidade” de um professor passa por inúmeros locais, funções e tarefas que lhe conferem um cunho específico e individual porém, ao mesmo tempo, holístico e dinâmico tendo em conta o principal intuito com que se trabalha (Educação), não sendo imprescindível existir uma sala de aula ou um ginásio para o produzir. Basta a existência de intenção, dedicação e responsabilidade profissional para que haja lugar a momentos educativos, tal como referiu o Professor Doutor José Maia na aula de Tópicos da Educação Física II, “O professor termina a aula, mas a aula nunca termina” (J. Maia, comunicação pessoal, 16 Mai, 2011)

4.1 Primeira impressão

O primeiro impacto que se tem acerca de algo ou alguém é quase sempre o momento mais marcante para a noção que se estabelecerá na mente. O primeiro dia de contacto com a realidade escolar não foge à regra.

Corria o dia 6 de Setembro de 2010 e a expectativa para a tarde desse dia permanecia sob águas turvas pois pela primeira vez vestiria a “pele” de professor e logo em contexto formal, tendo em conta a reunião de todo o corpo docente juntamente com a direcção da Escola Secundária dos Carvalhos. Os primeiros passos dados do parque de estacionamento até à entrada foram de pura contemplação do cenário que se me apresentava, mas também de crescente nervosismo visto nunca antes ter tido aquela experiência. Continuando a caminhada em direcção ao local de reunião, as paragens eram frequentes. Desde apresentações a colegas professores e a funcionários até à descrição dos diversos espaços escolares, a informação chegava a elevada velocidade, o que tornava quase impossível observar e reflectir sobre o que ocorria em minha volta. Porém, dois acontecimentos magnos ficaram gravados na minha memória. O tratamento por “colega” pela parte de professores com idade para serem meus Pais, e, por “Sr.Doutor” pela parte dos funcionários da escola, catapultando para patamares superiores a magnitude desta “Primeira Impressão”. Foi então a primeira vez que, efectivamente, senti a responsabilidade e o «peso» de ser professor. Metaforicamente, foi quase como um choque electrizante com repercussões mutantes na minha postura e atitude, na medida em que, me despertou a necessidade de crescer e amadurecer a minha personalidade para poder ser professor.

A partir daquele momento, a minha mente foi avassalada por inúmeras questões existenciais que só puderam ser respondidas com o decorrer do ano de estágio. Muitas, ainda hoje, permanecem por responder dado que a variedade e a ordem de acontecimentos ocorridos ao longo do ano não possibilitaram o seu esclarecimento. Assim, perguntas como, o que referir perante certa situação? Como agir? Que cuidados devo ter na minha

postura e conduta? É essencial manter a mesma atitude dentro e fora da escola, ou, deverei ser o Professor João dentro da escola e fora da escola apenas o João? Como ser dois seres ao mesmo tempo se ambos se influenciam reciprocamente? No fundo, toda a panóplia de questões poderia ser englobada numa só: Como Ser Professor?

Continuando, era tempo de subir as escadas e dirigir-me ao local (polivalente) da reunião acima referida. Ao primeiro degrau surge algo estranho. A comparação da escola secundária (Escola Secundária Dr. Manuel Gomes de Almeida) que havia frequentado com esta, não só ao nível de toda a estrutura arquitectónica, mas também ao nível do funcionamento do sistema de gestão, tendo em conta que enquanto aluno do ensino secundário só tinha conhecido aquela. Como estaria estruturada a escola, ao nível dos seus órgãos administrativos? Como funcionaria a secretaria? Que regras estariam presentes no regulamento interno? Como seria o pavilhão de Educação Física? Os balneários? Eram perguntas que iam aumentando a minha curiosidade e também o reboliço no meu interior. Completada a subida, sigo rumo à reunião. Tantos rostos desconhecidos por conhecer, tantas sensações por entender e tanto para assimilar num curto período de tempo, provocando uma espécie de sensação inóspita para com tudo o que estava a desenrolar, uma vez que não conseguia parar a “fita” com o objectivo de reflectir e interiorizar aquelas novas percepções. Sento-me para ouvir o Director falar desejando as boas-vindas a todo o corpo docente, bem como referindo os objectivos para o ano lectivo 2010/2011. De facto, foram unicamente os dois aspectos que ficaram na memória, dado que, não consegui prestar atenção a algo mais devido à inquietude que invadia o meu espírito.

Entre as peripécias, descobrimentos e acontecimentos típicos daquela primeira semana, chegou o dia 14 de Setembro de 2010 marcado pelo primeiro contacto com a turma. Tal como o excerto que se segue transmite, *“Primeira aula! Primeiro contacto com a turma! O culminar de seis anos de trabalho árduo e de uma espera segura, confiante, mas também, algo ansiosa. À partida para esta aula, nas 24 horas antecedentes, sentia-me*

confiante e seguro de mim mesmo. Contudo, com a aproximação da hora algum nervosismo começou a apoderar-se de mim, algo que, a meu ver, é normal tendo em conta que é uma situação nova, totalmente diferente do que até então tinha vivido. Por isso, e pelas experiências partilhadas entre amigos sabia que tinha de adoptar uma postura firme, confiante, segura, sem arrogância ou prepotência e com respeito pelos alunos...” (Reflexão da 1ª e 2ª aulas), foi um momento deveras marcante. Pela segunda vez, e de um modo mais profundo a responsabilidade e seriedade de ser professor começara a crescer exponencialmente, despertando em mim reacções nunca antes vivenciadas e consciencializando-me para a obrigação cada vez mais urgente em amadurecer, tomar noção da posição representada e exigências acrescidas.

Creio que nunca se está – realmente - preparado para os primeiros contactos e primeiras experiências. A preparação, no ensino, assume um papel de relevo, na medida em que, permite ao professor munir-se de estratégias para enfrentar acontecimentos futuros. Contudo, no caso dos EE que se preparam para iniciar o ano de estágio, esta (preparação), por muito consistente e fluida que esteja na mente de cada um, não só depende da turma que se apresenta mas também, da personalidade de capacidade de cada EE, sendo ajustada e reajustada a cada minuto que passa durante a apresentação típica do início do ano lectivo.

4.2 Planear, organizar e gerir o processo de ensino-aprendizagem

4.2.1 Concepções básicas para condução do processo de ensino-aprendizagem

“Todo o projecto de planeamento deve encontrar o seu ponto de partida na concepção e conteúdos dos programas ou normas programáticas de ensino, nomeadamente na concepção de formação geral, de desenvolvimento multilateral da personalidade e no grau de cientificidade e relevância práctico-social do ensino “ (Bento, 2003, p.7).

Um dos objectivos para este ano de estágio, presente nas normas orientadoras do estágio profissional, era “Projectar a actividade de ensino no quadro de uma concepção pedagógica referenciada às condições gerais e locais de actuação, às condições imediatas da relação educativa, à especificidade da Educação Física no currículo do aluno e às características dos alunos”³ mediante a análise dos programas curriculares, programas de Educação Física, bem como a utilização dos saberes próprios desta e análise do contexto cultural e social da escola e dos alunos.

Para a concretização dos objectivos acima mencionados foi levada a cabo uma análise ao programa de Educação Física, projecto curricular de Educação Física, contexto social e cultural onde a escola se insere e alunos da turma, integrada e estruturada no Modelo de Estrutura de Conhecimento (MEC) do planeamento anual.

Tendo por base a análise efectuada, retiraram-se algumas e pertinentes conclusões. Principiando pelo programa de Educação Física, concluiu-se que se encontra desajustado da realidade escolar, em virtude de se mostrar demasiadamente ambicioso para o nível de desempenho motor evidenciado

³ Normas Orientadoras do Estágio Profissional do Ciclo de Estudos Conducente ao Grau de Mestre em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário da FADEUP, elaboradas pela Professora Doutora Zélia Matos.

pelos alunos. A título de exemplo e como referido na análise crítica e reflexiva da modalidade de Basquetebol, “*O Programa Nacional para o 7º ano de escolaridade integra a realização de jogo 5x5, isto é, o jogo formal, o que para crianças de 12/13 anos de idade nos parece completamente desajustado e demasiado ambicioso. Esta forma de jogo diminuirá o número de intervenções e a participação dos alunos, quando nesta fase de ensino o oposto é o desejado.*” (Módulo 1 do Planeamento Anual).

No que respeita ao Projecto Curricular de Educação Física, uma vez que é alvo de uma adaptação do programa nacional à realidade escolar (condições materiais, humanas, temporais) mediante a interacção das perspectivas críticas e pessoais de cada elemento do departamento de Educação Física, chegou-se à conclusão de que está totalmente adaptado àquela. Por exemplo, “*O Projecto Curricular de Educação Física contempla três disciplinas do Atletismo. A Corrida de Velocidade, a Corrida de Estafetas e o Salto em Comprimento. Tendo por base as condições da escola, pensamos que esta fez uma boa opção para a sua leccionação. Acreditamos ainda que as mesmas estão devidamente adequadas à realidade escolar nacional e ao nível de desenvolvimento maturacional das crianças. Deste modo, a distância de 40m escolhida para a Corrida de Velocidade e de 4x40m para a Corrida de Estafetas, perfilha-se nas capacidades das crianças com idades compreendidas entre 12 e 14 anos. Uma vez que, a generalidade dos alunos ainda não consegue realizar uma corrida preparatória mais longa do que 15m, sem evidenciar sinais de fadiga, perdendo capacidade de impulsão na fase de chamada, a distância presente no Projecto Curricular de Educação Física é a ideal, tal como a técnica escolhida para a fase aérea do salto.*” (Módulo 1 do Planeamento Anual).

No que concerne ao contexto social e cultural onde a Escola Secundária de Carvalhos se insere, a região de Pedroso é a “maior do concelho de Gaia, com cerca de 20 km² subdivididos por 52 lugares e com uma população de cerca de 30 000 habitantes” (Localização, s.d.) cujas

principais actividades económicas são a indústria, comércio tradicional, serviços e artesanato.

A análise efectuada à turma tinha como principal objectivo conhecer e aprofundar o conhecimento acerca dos alunos, para melhor entender as suas características e de modo a adaptar todo o processo ensino-aprendizagem.

Decorrente dos questionários executados, foi possível concluir que a turma se encontrava motivada e predisposta para a prática da Educação Física, na medida em que esta revelou ser a disciplina preferida da generalidade dos alunos. De facto, com o decorrer do ano, pude constatar esta conclusão devido ao escasso número de faltas dadas pela turma, bem como, pelas constantes perguntas efectuadas antes da aula sobre o que iria ser leccionado. As vivências desportivas deixaram-me positivamente surpreendido, pois uma parte considerável da turma já tinha praticado uma modalidade. Apesar do facto anterior mencionado, pude observar que nas modalidades leccionadas os alunos não evidenciaram o desempenho motor exigido para a sua idade e ano de escolaridade sendo uma possível causa a má leccionação efectuada por professores seus anteriores, dado que, me foi transmitido por uma quantidade considerável de membros da turma, que a prática livre e espontânea da Educação Física em anos transactos tinha sido uma constante. Já o estatuto socioeconómico bem como as habilitações literárias das famílias vigentes eram medianos. A globalidade dos encarregados de educação não possuía mais do que o 3º ciclo de escolaridade, sendo que no sexo feminino as habilitações literárias eram mais elevadas. Apesar da conjuntura, apenas uma pequena percentagem dos Pais estava desempregada, sendo sinónimo de alguma estabilidade. Em entrevista publicada no jornal inglês "*The Guardian*", é referido que quase 60% das crianças das áreas mais pobres de Inglaterra com cinco anos têm problemas de comportamento e de compreensão (Marmot, 2011) Siedentop (1992) diz-nos que os alunos oriundos de famílias com estatuto socioeconómico reduzido possuem uma atitude negativa face à escola apresentando um nível de confiança mais baixo para aprenderem

autonomamente, necessitando de um meio mais estruturado. Por seu turno e ainda na mesma reportagem anteriormente referida, Michael Marmot (2011) refere que “a prova é muito clara: investir em anos pré – escolares paga mais dividendos. Nós já sabemos que pelos 10 anos de idade uma criança de um fundo pobre terá perdido qualquer vantagem de inteligência indicada aos 22 meses, enquanto uma criança de uma família abastada terá melhorado o seu desempenho cognitivo puramente por causa dos seus antecedentes favorecidos.”

4.2.2 Planear reflectindo

A reflexão é algo de intrínseco ao Homem. Desde os primórdios mais remotos que o Homem se incomodou, inquietou e interrogou-se com aquilo que desconhecia, conjecturando e interrogando-se acerca de tudo o que lhe invadia o espírito, sendo que uma das condições para ocorrer evolução prende-se com a decisão de enveredar pelo desconhecido. Esta tem o seu cerne nas questões que corroem a mente humana, necessitando de uma resposta para a apaziguar. Seja através da Ciência, Filosofia, ou Arte, o progresso foi sendo realizado mediante «iluminados» irrequietos e inconformados com o estado de sabedoria vigente. Algumas das perguntas fundamentais para que se decida “enveredar pelo desconhecido” são: O como? O porquê? O quem? O quando? entre outras. John Dewey cit. por Alarcão (1996, p.177) refere que a reflexão “é uma forma especializada de pensar. Implica uma perscrutação activa, voluntária, persistente e rigorosa daquilo em que se julga acreditar ou daquilo que habitualmente se pratica, evidencia os motivos que justificam as nossas acções ou convicções e ilumina as consequências a que elas conduzem “

O título por mim aqui sugerido tem a sua razão de ser na reflexão constante levada a cabo durante todo o processo de planeamento. Para Alarcão (1996, p.177) “ser-se reflexivo é ter a capacidade de utilizar o pensamento como atribuidor de sentido.”. Assim, sendo o plano, segundo

Bento (2003, p.13), “um *modelo racional*, um meio de reconhecimento antecipado e de regulação do comportamento actuante, assumindo funções de: motivação e estimulação, orientação e controlo, transmissão de vivências e experiências, racionalização da acção” torna-se essencial “planear reflectindo” para que se cumpram as funções supracitadas, com vista à consistência e sentido lógico do planeamento.

Porém, creio ser pertinente colocar-se a questão: Planear, reflectindo sobre o quê? Sobre, e na esteira de Bento (2003, p.15), “as indicações contidas no programa (respeitantes às categorias didácticas - «objectivos», «conteúdo» e «método»), tendo em atenção as condições pessoais, sociais, materiais e locais, a fim de guiar o processo de desenvolvimento dos diferentes domínios da personalidade dos alunos”, bem como os referentes conceptuais “que já possuímos, fruto da experiência ou da informação, ou os saberes à procura dos quais nos lançamos por imposição da necessidade de compreender a situação em estudo” (Alarcão, 1996, p.181) surgindo aqui como os princípios pedagógicos e didáctico-metodológicos que norteiam toda a construção da planificação.

Terminada a fase de concepção – essencial para planear com segurança, eficiência e eficácia - era tempo de se proceder á fase do planeamento. Todo o planeamento (plano anual, unidades didácticas, planos de aula) referente às modalidades (Basquetebol, Atletismo - Salto em Comprimento, Voleibol, Badminton, Futsal, Ginástica) que leccionei teve por base o MEC de J.Vickers (1990) estando este subdivido em oito módulos pertencentes a três fases distintas. A fase de análise, a de decisões e a de aplicação. O módulo 4 do planeamento anual foi elaborado mediante os recursos disponíveis bem como o *roulement* efectuado no início do ano lectivo pelo Grupo de Educação Física. Tal facto, permitiu uma estruturação mais sólida das unidades didácticas ao longo do ano na medida em que, por um lado, sabia com toda a confiança o espaço onde iria leccionar a determinada altura do ano, e, por outro, o tempo destinado a cada espaço nunca seria inferior a um mês e meio.

Não obstante as facilidades “concedidas” pela magnífica organização das instalações e excelente estado do material, tornava-se crucial partir para a estruturação dos conteúdos de ensino surgindo aqui as primeiras dificuldades.

Recordo-me claramente do primeiro módulo 4 efectuado para uma modalidade. Era Basquetebol e naquele dia de Domingo senti-me como quando alguém pisa terreno desconhecido e inóspito, tendo sido invadido por inúmeras interrogações e dificuldades apesar de me ter munido de várias ferramentas (livros didácticos de Basquetebol, telefonemas para amigos com experiência na leccionação do Basquetebol, documentos das aulas de didáctica de Basquetebol) para as ultrapassar. O que ensinar? Como ensinar? Será que os conteúdos se adaptam ao nível dos alunos? Como realizar um ensino diferenciado? Como organizar a turma por níveis? Cada pergunta levava a outra gerando um ciclo infundável de questões para as quais não conseguia obter uma resposta concreta. Porém, existiu uma frase da Professora Cooperante que me sossegou: “*O planeamento não é algo estático*”. À primeira vista, para quem lecciona há inúmeros anos, a afirmação supracitada é algo trivial dado que, as circunstâncias diárias do ensino bem como a reflexão constante conduzem a uma reformulação dos conhecimentos originando, não raras vezes, uma (re) estruturação do planeamento. Já para um EE (como eu), pelo facto de sermos inexperientes, creio estarmos demasiadamente focados no que é planeado inicialmente (módulos 4 de cada unidade didáctica e plano de aula). Assim, tranquilizei-me, procedendo nessa unidade didáctica a várias alterações decorrentes das reflexões em grupo (Núcleo de Estágio e Professora Cooperante) e individuais para otimizar a aprendizagem dos alunos.

Referi acima que uma das questões surgidas foi: O que ensinar? Esta acarreta consigo uma das traves mestras em ensino. A concentração no essencial.

Efectivamente, é uma questão fortemente debatida e reflectida por entre diversos autores. Bento (2003) escreve que se o professor pretende ensinar com eficácia formando conhecimentos e capacidades sólidas nos alunos,

torna-se crucial definir o essencial do ensino. Seja em todos os aspectos do processo pedagógico (objectivos, conteúdos, métodos) ou nos diversos níveis do planeamento, onde a concentração no essencial deve ser uma dominante na actividade do professor.

Consoante a feitura das unidades didácticas este tipo de dificuldades foram sendo superadas. Contudo, nunca deixou de existir uma reconfiguração da estrutura inicial de cada uma em virtude da evolução dos alunos e da sua resposta às tarefas de aprendizagem propostas. Cada aluno tem o seu próprio ritmo de aprendizagem sendo importante adaptar as tarefas previamente planeadas a este. Uma vez mais a reflexão desempenhou um papel primordial pois, neste âmbito concreto, permitiu indagar acerca da progressão das aulas existindo um reajuste sempre que se considerasse necessário.

No que concerne à realização do plano de aula, como característico no início do EP senti alguns entraves para a sua estruturação. A palavra estruturação surge aqui com duplo sentido. Um primeiro referente à «montagem» dos objectivos para aula onde possuí dificuldades para perceber o que deveria ser ensinado e através de que tarefas de aprendizagem conseguiria levar a aprendizagem até aos alunos. E, um segundo, referente à concepção e arquitectura que a aula deveria conter ao nível dos grupos de trabalho, encadeamento dos exercícios, colocação dos alunos, colocação do professor, entre outros. Mediante a observação e reflexão das aulas dos meus colegas de estágio e Professora Cooperante, bem como através da partilha de experiências com professores mais velhos e experienciados, consegui superar estas dificuldades ainda que com alguma lentidão no processo, devido à minha personalidade. Ou seja, as informações e experiências que eu absorvia eram elementos importantes para potenciar o meu enriquecimento. Contudo, tinha – e continuo a ter – alguma relutância em aplicar o que colhia pois receava que corresse mal. No fundo, creio que emanava algum receio em experimentar pois o medo de falhar «falava» mais alto, sendo esta uma das características marcantes em mim.

Só no final do segundo e início de terceiro períodos é que consegui deixar de lado este *handicap* passando a encarar a experimentação e o erro doutro modo.

4.2.2.1 Sensibilidade didáctico-pedagógica ou Capacidade pedagógica?

O corpo de texto que pretendo constituir nos parágrafos seguintes, prende-se com uma dificuldade por mim sentida em todo o processo de estágio referente à sensibilidade que o professor deve possuir, com o intuito de perceber, compreender ou sentir se determinada situação de aprendizagem se adequa ou não aos objectivos estabelecidos para certo conteúdo, bem como se esta está ajustada às características (nível de desempenho motor e comportamento) da turma.

Não sei se me é permitido atribuir-lhe o nome de sensibilidade didáctico-pedagógica na medida em que, porventura, o que escreverei a seguir trará consigo *nuances* de competência pedagógica onde os conhecimentos são a base desta, sendo que para os combinar torna-se crucial a aquisição e o desenvolvimento de capacidades pedagógicas (Matos, 1993).

Contudo, apesar de ter consciência do desenvolvimento, trabalho e aquisição de experiência necessários à potenciação das capacidades pedagógicas enunciadas por Ecke (cit. por Matos, 1993, p.477): Capacidades didácticas; Capacidades construtivas; Capacidades organizativas; Capacidades comunicativas; Capacidades expressivas; Capacidades perceptivas; Capacidades sugestivas; Capacidades de trabalho científico; Capacidades Culturais; acredito, também, ser fundamental a tal sensibilidade didáctico-pedagógica para a consecução da leccionação com qualidade pedagógica.

No início do ano, ignorante e impulsivamente, julgava que poderia aplicar qualquer exercício a uma turma desde que este servisse os objectivos da aula. De um modo grosseiro mas inocente, montava a situação de aprendizagem previamente para que, na aula e no término desta, pudesse chegar à conclusão de que tal não resultaria. Numa reflexão

com a Professora Cooperante e com os colegas de estágio, foi-me dito que é crucial a *visualização mental do exercício*, do modo como irá ser aplicado, do seu desenrolar e das possíveis peripécias a evidenciar pelos alunos na sua realização. A partir de então encetei esforços no sentido de conseguir a visualização mental das tarefas de aprendizagem mas sem o sucesso almejado, visto que por entre todas as aulas que leccionei, a meu ver, poucas foram as que consegui atingir o pretendido (dinamismo e fluidez) deixando-me inquieto e introspectivo na procura da solução para este problema, não obstante toda a insistência e perseverança. Apenas em meados do terceiro período, com a leccionação da Ginástica de Solo e Ginástica de Aparelhos, algumas gotas de resultados começaram a pingar no desenrolar das minhas aulas. Terá sido amadurecimento didáctico? Terá sido um pequeno reflexo do desenvolvimento de determinadas capacidades pedagógicas? Terei conseguido encontrar em mim a sensibilidade didáctico-pedagógica? O que proporcionou uma pequena viragem no rumo dos factos do EP? A resposta para estas questões ainda hoje permanece por descobrir.

Se por um lado, tal como refere Matos (1993, p.476) “as capacidades pedagógicas formam-se assim no processo do confronto activo do indivíduo com as experiências progressivamente unitárias e diferenciadas que a actividade pedagógica coloca”, onde é determinante existirem inúmeras vivências de leccionação para que aquelas sejam maximizadas, por outro, devido à minha experiência pessoal considero ser importante que o professor encerre em si sensibilidade didáctico-pedagógica inata. Creio mesmo que poder-se-á mencionar as palavras “talento para ser professor” no sentido de melhor se compreender aquilo que pretendo transmitir.

4.2.3 Realização

“Não escrevo para heróis, mas para pessoas que sabem que educar é realizar a mais bela e complexa arte da inteligência. Educar é acreditar na vida, mesmo que derramemos lágrimas. Educar é ter esperança no futuro, mesmo que os jovens nos decepcionem no

presente. Educar é semear com sabedoria e colher com paciência. Educar é ser um garimpeiro que procura os tesouros do coração.” (Cury, 2007, p.9)

“Não se pode criar experiência. É preciso passar-se por ela” (Albert Camus, s.d.)

Por mais que me seja doloroso o que adiante escreverei com base na realização do ensino ao longo deste ano lectivo, tenho de o fazer pois, em primeiro lugar, não posso escrever mentiras sob pena de manchar a minha consciência bem como este relatório, e, em segundo lugar, entendo ser importante o registo do percurso sinuoso por mim efectuado para que as pessoas se apercebam de que no início, meio e final de um caminho, seja ele qual for, nem sempre o céu está carregado de nuvens negras com aura pesada passando em seguida para céu apenas nublado onde aquelas pairam a uns bons quilómetros, evidenciando sinais de partida, para no final o sol raiar com toda a sua intensidade, esplendor e positividade. Não. Desta vez o romantismo de Hollywood não acompanhou este ano de estágio.

Quando se traça um novo objectivo, das únicas coisas de que se tem noção é a certeza do desconhecido e a certeza das nossas capacidades.

O objectivo tratava-se agora de partir para a realização do ensino uma vez completada a fase de concepção e planeamento. Nada mais complicado na medida em que, é na acção, no ginásio ou nos campos exteriores que o professor vê grande parte da definição da sua profissão concretizada e, estando em ano de estágio onde tudo é novidade, a tarefa avizinhava-se árdua. As primeiras aulas leccionadas durante a unidade didáctica de Basquetebol não correram pelo melhor. Bem pelo contrário. Problemas como a ansiedade (*“Relativo à minha postura, considero que consegui melhorar no aspecto serenidade. Para isso mentalizei-me de que esta é apenas uma aula entre muitas que vou leccionar, e, estando em início de carreira, é-me difícil ser eficaz e competente como gostava. Como é óbvio. Assim, vislumbrei esta aula, e tornarei a vislumbrar as próximas, como um espaço em que erros leves podem ser cometidos, não existindo aulas perfeitas. Penso ter conseguido retirar alguma pressão e relaxar um pouco”* (Reflexão da 6ª aula); *“ (...) efectuando uma retrospectiva sobre a*

aula, uma vez mais, ainda não consegui serenar o suficiente. Não sei se será a preocupação em que tudo corra bem e que a aula decorra da melhor forma possível (tendo a perfeita noção de que tal não é sempre atingível) ou a falta de competência adaptativa que me deixa preocupado e um pouco em sobressalto se algo de inesperado acontecer durante a aula.” (Reflexão da 7ª e 8ª aulas)), gestão do espaço e do tempo (“Outro aspecto a ter atenção é o controlo do tempo. Entusiasmei-me com a origem do Basquetebol, efectuando, talvez, perguntas a mais aos alunos e perdendo algum tempo com pomenores que não interessavam, originando a perda de 5/10 minutos para o resto da aula. (Reflexão da 7ª e 8ª aulas); (“Apercebi-me, ainda, de alguma confusão provocada pela organização do espaço de exercício (...). O que aconteceu foi uma proximidade exagerada das equipas originando algumas intromissões indesejadas nos exercícios por parte de alguns alunos” (Reflexão da 9ª aula)) ou adaptação dos exercícios aos objectivos e capacidades dos alunos (“Tenho de repensar e reformular a metodologia das aulas para que as aprendizagens possam fluir da maneira que entendo, tendo chegado à conclusão de que ensinar o passe e corte numa situação de 3x2 meio campo é extremamente complicado. Tenho de optar pelo 1+1x1 como já havia enunciado, passando para o 2x1 e, caso possível, posteriormente, para o 3x1. (Reflexão da 10ª aula)) foram uma constante. Seguiu-se a modalidade de Salto em Comprimento onde fui “obrigado” a adaptar-me a uma nova realidade pois iria leccionar no exterior. O número de variáveis a controlar seria maior exigindo ainda mais das minhas capacidades. Alguns dos problemas anteriores mantiveram-se, aumentando o meu grau de preocupação. Não porque estivesse melindrado para o que estava a suceder mas, porque estava a trabalhar com afincamento para superar os problemas e as soluções tardavam em surtir o efeito desejado. Inclusive, decidir elaborar uma sequência cronológica (Anexo I) das aulas para aprimorar a minha preparação, dado que, “A aula é não somente a unidade organizativa essencial, mas sobretudo a unidade pedagógica do processo de ensino (...). Neste sentido toda a aula tem que ser pensada e confrontada ainda mais profundamente com as questões que

se prendem com a sua preparação. “ (Bento, 2003, pp.101-102). Uma das estratégias surgidas foi a observação de treinos da modalidade e as aulas da professora cooperante com o intuito de absorver e compreender certos exercícios utilizados, verificar os principais erros cometidos, observar a organização dos espaços, feedbacks utilizados e estratégias na correcção dos erros evidenciados pelos alunos. Não sei se a ferramenta acima mencionada foi responsável pela minha melhoria. Contudo, na unidade de Voleibol senti que progredi ao nível do controlo e gestão do tempo e espaço, detecção e correcção dos erros e escolha dos exercícios, execução de um ensino diferenciado, tendo-me deixado radiante pois sentia que a história estava a mudar para o rumo que eu vislumbrava ser o correcto. Ou seja, tinha a percepção de que estava a evoluir como professor mas, mais importante, observava que a turma progredia como eu esperava, absorvendo o que lhes transmitia e aplicando todos os conhecimentos. Tal facto, permitiu-me relaxar e encarar com boas perspectivas as próximas unidades didácticas

O início do 2º período trouxe consigo o Badminton e o Futsal.

No que ao Badminton diz respeito, a preparação continuou a ser efectuada de um modo minucioso, tentando pensar e aplicar determinados aspectos que maximizam o clima positivo e óptimo para aprendizagem numa aula. Encadeamento metodológico dos conteúdos adequado à turma, escolha dos exercícios, ensino por níveis e observação, detecção e correcção dos erros mediante feedbacks adaptados aos alunos. Posso afirmar que foi a modalidade em que me senti mais liberto na leccionação porque apercebia-me da evolução dos alunos bem como da minha própria. Porém, dois aspectos continuavam a preocupar-me. A minha instrução, bem como a capacidade de “sair da aula” e observar o seu fluir para reparar nos pormenores passíveis de serem corrigidos, e, aspectos relacionados com a organização e gestão da aula. Estes serão abordados mais adiante em dois capítulos distintos.

Quanto ao Futsal, foi aplicado um novo modelo de ensino. O Modelo de Educação Desportiva (MED), cujo principal propósito é o de “formar a

pessoa desportivamente competente, desportivamente culta e desportivamente entusiasta (Mesquita & Graça, 2009, p.59). Para levar avante a consumação deste novo projecto, as reflexões entre os meus companheiros de estágio e professora cooperante foram essenciais pois permitiram o aprofundar dos conhecimentos e a focalização em determinados pormenores cruciais para o desenrolar dinâmico deste modelo. As perspectivas encontravam-se relativamente positivas e elevadas para a sua aplicação uma vez que, a turma possuía vários alunos federados nas modalidades de Futebol e Futsal possibilitando vislumbrar uma motivação acrescida para além daquela proporcionada pela estrutura e concepção do próprio modelo. Todavia, as aulas não tiveram o sucesso desejado (Anexo 2).

Principiando pela introdução do modelo, creio ter tido responsabilidade neste aspecto pois não coloquei ênfase suficiente na apresentação com o objectivo de criar impacto, mediatismo e envolvência em torno das futuras aulas de Futsal. A meu ver, a situação gerou pouco sentido de compromisso na turma. Ecke (cit. por Matos, 1993, p.478) refere que o professor deverá possuir uma faculdade de influenciar e ampliar os motivos, necessidades e hábitos dos alunos fomentando a vontade de realização e concretização de novas barreiras, dificuldades e insuficiências. Na mesma linha de pensamento, Matos (1993) indica que o optimismo pedagógico bem como o dinamismo deverão ser duas qualidades do professor no sentido de contagiar os alunos catapultando-os para a actividade consciente.

Quanto à formação das equipas, tentei concebê-las mediante critérios de homogeneidade para promover um equilíbrio competitivo entre si, bem como para fomentar a cooperação e entreajuda, tal como referem Mesquita e Graça (2009), na certeza de que tal acto seria óptimo para não existirem situações alusivas a sentimentos de inferioridade por parte de certos alunos. Ao contrário do esperado e do mencionado pelos autores acima citados, no seio das equipas gerou-se extrema confusão e alarido pelo de facto de os diversos elementos não respeitarem as lideranças (*“Dos episódios ocorridos nestas duas primeiras aulas práticas denotei que existe um conflito de*

*liderança na equipa D. O aluno X⁴ parece ter dificuldade em acatar ordens e respeitar as hierarquias” (Reflexão da 64^a aula)), criando-se um ambiente egoísta e tenso, agravado posteriormente, pelas derrotas que algumas equipas foram amealhando no decorrer da época desportiva. Mesmo com pontuação para o *fair-play* e conseqüente prémio no final do campeonato, as equipas raramente se respeitavam entre e dentro de si, uma vez que, a meu ver, a competição e toda a carga emocional implícita transformava -as por completo. Decorrente da vontade de vencer e de jogar e mesmo com a participação nas diversas funções contabilizada (o principal objectivo desta medida era o de verificar os critérios de equidade que cada equipa possuía, sendo penalizadas aquelas que não evidenciassem equidade), apenas os mais fortes jogavam, como indica o texto que se segue: “*No que respeita aos conceitos psicossociais presentes no MED, de um modo geral, os alunos revelam pouco ou nenhum fair-play, irresponsabilidade, falta de respeito pelos outros e pelo árbitro e poucos critérios de equidade, uma vez que são sempre as raparigas a ficarem como suplentes e nas tarefas de staff*” (Reflexão da 72^a e 73^a aulas).*

Estes acontecimentos acrescentaram ainda mais desinteresse e desmotivação na turma, contagiando-me negativamente dado que, também fui invadido por uma desilusão extrema - apesar dos esforços efectuados no sentido contrário -, maximizada por todo o trabalho (infrutífero) que tinha na preparação das aulas. O ponto alto deste capítulo mais negro, foi quando um aluno me perguntou se os manuais de equipa e de treinador deveriam ser guardados, ao que respondi afirmativamente. Para meu triste espanto, o mesmo referiu que já os tinha colocado no lixo pois não queria o material para nada. Naquele momento a minha única intenção era de lhe dar uma bofetada, o que não aconteceu, como é óbvio. Mais tarde reflecti chegando à conclusão de que, efectivamente, a introdução do modelo foi errada pois não possibilitou a envolvência máxima. Assim, a atitude do aluno, não obstante os traços de má criação espelhados, reflectiu uma das minhas falhas.

⁴ Nome fictício.

No 3º período, a modalidade abordada foi a Ginástica (Solo e Aparelhos).

À partida para esta nova unidade didáctica sentia-me um pouco em sobressalto tendo em conta os critérios de segurança máxima que o espaço de aula deverá possuir, a quantidade de material de que necessitaria, a pouca autonomia da turma, bem como a pouca experiência que tenho na sua leccionação. Com as aprendizagens acumuladas ao longo deste ano, apenas possíveis devido aos erros cometidos, sabia que uma preparação minuciosa das aulas era imprescindível. Com efeito, lancei-me na leitura de alguns manuais de ginástica, visualização de material audiovisual e esclarecimento de dúvidas com pessoas experienciadas, e, realização dos exercícios a realizar nas aulas. As primeiras aulas não decorreram do modo pretendido, dado que, optei por um sistema de estações. Tal como indicado pela Professora Cooperante, *“em turmas com pouca vivência gímnica e reduzida autonomia, as estações não funcionam”*. Este facto levou-me a modificar a estrutura das aulas para uma outra, onde os alunos pudessem realizar o mesmo elemento gímnico. O principal objectivo desta medida era o de conseguir um melhor controlo da turma, evitar o desvio de atenção e eliminar as transições inerentes ao sistema de estações, pois criavam bastante alarido e confusão nos alunos. Deste modo, a turma começou a ficar mais “calma” e focada nas aulas de ginástica, gerando-se um melhor ambiente para aprendizagem, possibilitando a evolução de todos os alunos e um acréscimo exponencial da sua motivação. Em alguns casos, certos alunos pularam de alegria por terem conseguido executar a roda, ou o apoio facial invertido provocando em mim um sorriso radiante traduzindo um enorme sentimento de satisfação.

4.2.3.1 Instrução

*“Se tu disseste e eles não te ouviram, foi porque tu não disseste.”
(Harvey Thomas, s.d.)*

Escrevi no ponto anterior que a instrução foi uma das minhas principais dificuldades neste ano. Nunca tive apetência para falar às massas, pois o constrangimento em encarar o público provocado pelo nervosismo sempre tomou conta de mim nestas ocasiões. A minha dicção também não ajuda. Falo muito rápido, não existindo sintonia entre o que penso e o que digo. Ou seja, não consigo transpor para a oralidade aquilo que pretendo transmitir

Para este ano tornava-se crucial superar esta dificuldade já que, “É inquestionável o papel exercido pela comunicação na orientação do processo de ensino-aprendizagem, qualquer que seja o contexto em que se estabelece. A transmissão de informação é uma das competências fundamentais dos professores e treinadores, sendo evidente a sua importância na aprendizagem” (Rosado & Mesquita, 2009, p.70). Rosado e Mesquita (2009) indicam-nos que os processos de comunicação acarretam a transferência e comunicação de significados entre pessoas possuindo diversas funções tais como: informação, controlo, motivação e expressão emocional. Em contexto de ensino, segundo Siedentop cit. por Rosado e Mesquita (2009, p.73) o termo “instrução” refere-se a comportamentos do professor para transmitir informação relacionada com os objectivos e conteúdos do ensino.

Como escrito acima, a minha dicção não é a melhor. Não sei se é pela ânsia em comunicar, por ter sempre inúmeras coisas a referir ou por saber não conseguir transmitir para oralidade o que me vai em mente que, atrapalho-me a falar não pronunciando correctamente as palavras, não sendo coerente e incisivo no meu discurso bem como, centrando-me pouco no essencial da informação. Logo nas primeiras aulas, a Professora Cooperante, os meus colegas de estágio e eu apercebemo-nos deste meu *handicap* o que despoletou uma incessante procura das soluções que permitissem ultrapassar o problema, uma vez que as consequências na aula seriam várias e nefastas (incompreensão dos objectivos das tarefas, má aprendizagem, entre outros). Leith (cit. por Rosado & Mesquita, 2009, p.74) refere que a influência da comunicação no desenrolar do processo e nos resultados obtidos levam vários especialistas a acreditar que ensinar

bem é o resultado de comunicações eficientes. Como tal, o objectivo principal era, segundo Metzler (2000) comunicar de uma forma que permitisse aos alunos perceberem a informação transmitida usando o menor tempo possível.

Para tal, existiam cruciais indicações a seguir. De acordo com Metzler (2000), as principais são: conseguir a atenção dos alunos; ser claro; usar um vocabulário adequado ao nível de ensino; usar inflexões de voz; verificar o entendimento. Assim sendo, foi o que tentei levar a cabo através de duas estratégias. A primeira teve dois momentos. Num primeiro, sozinho, treinava o discurso com as informações que iria transmitir, para posteriormente, tendo o meu pai como ouvinte, proferir o que havia praticado anteriormente. Com esta medida pretendia que o receptor das palavras emitisse *feedback* acerca do modo como eu o havia informado, bem como se tinha entendido. Não raras vezes, os *feedbacks* eram negativos levando-me a momentâneas frustrações. Por muito treino que tivesse efectuado o meu pai dizia-me sempre que o discurso não estava adaptado ao nível dos alunos pois, em grande parte, ele próprio também não percebia. Então, comecei a prestar mais atenção ao tipo de discurso que os meus alunos usavam entre si, nas e fora das aulas para tentar chegar ao seu grau de compreensão. Com o passar do tempo, comecei a melhorar, alcançando o *feedback* positivo do meu pai neste aspecto particular. Num segundo momento e agora já em aula, aplicava o que havia praticado centrando-me ainda mais no essencial da informação utilizando com relevo as inflexões de voz, as palavras adequadas ao nível dos alunos, assim como reduzindo a ânsia de comunicar mediante a convicção de que existe tempo suficiente para falar e se o efectuasse do modo correcto os efeitos seriam ainda mais positivos. A segunda estratégia tinha como base a audição e observação das aulas da professora cooperante e dos meus colegas do estágio, com o intuito de captar os aspectos mais importantes a serem focados em aula e o modo, ajustado aos alunos, em que as informações eram proferidas.

Com efeito, a progressão começou a verificar-se – lentamente – causando em mim um certo alívio e satisfação: “*Quanto à minha instrução*

neste exercício, creio ter melhorado um pouco ao nível da articulação do discurso e concentração no essencial ainda que, tenha explicado com minúcia as características técnicas dos batimentos. Esta pequena melhoria deveu-se ao facto de ter treinado o meu discurso no dia anterior (...). De facto, é crucial que continue a desenvolver a minha instrução na preparação da aula visto que me transmite mais segurança saber o que vou referir” (Reflexão da 44^a e 45^a aulas).

“A informação envolve elementos informativos mas, igualmente, um efeito persuasivo, envolvendo processamento consciente mas também inconsciente” (Rosado & Mesquita, 2009, p.73).

Por conseguinte, considero que a progressão foi sendo verificada pois em aula consegui chegar ao inconsciente da turma catapultando-a para a realização do pretendido. A sensação que fui retendo era a de que bastava apenas um pequeno número de palavras para transmitir as informações.

Não obstante a evolução verificada, existiram ainda certos momentos durante o ano lectivo em que nem sempre consegui ser proficiente na instrução.

4.2.3.2 Observação

Como escrito acima, uma das minhas dificuldades foi a observação

Pesquisando num dicionário, a palavra observação provém do latim *observatióne*, significando, entre muitas outras coisas, acto ou efeito de observar e consideração atenta de um facto para o conhecer melhor. Por seu turno, as referências ao verbo observar indicam olhar com atenção para, examinar, reparar. Olhar com atenção, examinar ou reparar em algo exige do observador a capacidade de se abstrair do envolvimento e com o conhecimento que possui proceder à examinação atenta do objecto, pessoa ou situação em questão. Portanto, não basta apenas usar a visão e mirar pois, a este nível de acção, é extremamente redutor e de uma irresponsabilidade profissional medonha. Outro esclarecimento da palavra diz que “ver, pressupõe observar, focar os detalhes” (M.Botelho,

comunicação pessoal, 23 Mai 2011). Mas, esta acção de observar poderá ser muito subjectiva dado que, tal como refere Sarmiento (2004) cada pessoa vê as coisas de uma maneira particular mediante as suas subjectividades.

No início do ano apercebi-me que não sabia observar pois tinha extrema dificuldade em focar a minha atenção para as matérias em questão, dado não saber que ênfase colocar na minha atenção, gerando em mim uma indefinição no que corrigir. Este facto, precipitou em mim uma acção de “acudir” de grupo em grupo (quase de aluno em aluno) para corrigir os erros que estavam a acontecer, por um lado, e, por outro, incapacitou-me, nos primeiros tempos, para a acção de observar o desenrolar da aula. Algo de extrema importância por permitir ao professor supervisionar de outro prisma tudo que está a suceder, pois através da observação e dos instrumentos o professor consegue compreender melhor e estar por dentro do comportamento e do nível da turma (Sullivan & Glanz, 2000).

Com o objectivo de solucionar esta dificuldade recorri a duas estratégias. A primeira foi colocar na sequência cronológica das aulas (Anexo 1) a acção de observar com *posicionamento estratégico*, com o intuito de ter em mente esta necessidade constante. Além de possibilitar que ficasse ciente daquela primeira observação, despertava em mim a preocupação de efectuar mais observações. A segunda foi estudar, com mais insistência, os manuais didácticos das modalidades pois possibilitar-me-ia a interiorização dos principais erros que os estudantes executam. Creio que estas estratégias surtiram o efeito desejado tal como indica o seguinte texto: “*O facto de ter inculcado a necessidade de “sair” da aula e observar com substância ajudou-me imenso permitindo que adaptasse o exercício aos alunos do nível II e efectuasse alguns reajustamentos nas tarefas alternativas.*” (Reflexão da 44ª e 45ª aulas). Porém, em determinados momentos, tal nem sempre foi alcançado dado que levado pela vontade de corrigir todos os erros da turma, incorri no erro inicial (deambular de grupo em grupo) como nos mostra o excerto seguinte: “*Porém, não menos importante é a observação da aula fora da aula com o objectivo de analisar a dinâmica desta e, se*

necessário, conferir-lhe outra para que o ginásio não se torne num espaço de simples e mera prática sem foco intencional” (Reflexão da 85ª e 86ª aulas).

4.2.3.3 Gestão de Conflitos

Siedentop e Tannehil (2000) dizem-nos que ser um bom gestor da turma não torna o docente num professor eficaz mas possibilitará o seu alcance caso este possua as habilidades e motivação para as usar com consistência, sendo condição essencial para a aprendizagem.

Como tal, urge ao professor engendrar estratégias para tornar a sala de aula num ambiente propício para aprendizagem onde se fomentem atitudes como o respeito e aceitação da diferença entre pares, colaboração, cooperação e, sobretudo, tolerância e benevolência para com o próximo.

Engana-se quem pense que a aula de Educação Física predispõe a turma para ambientes cooperativos. Mediante a experiência pessoal que tive, por vezes, acontece o contrário. Os alunos transportam consigo atitudes irracionais sem qualquer tipo de fundamento, através de juízos de valor errados, acarretando uma aura negativa e explosiva para o ginásio. Siedentop e Tannehil (2000) escrevem mesmo que existe um mito mediante o qual a aula de Educação Física possui por si só um ambiente deste tipo. Segundos os mesmos, as razões para tal assentam, primeiro, na crença de que os pais educam os filhos de uma maneira tal que eles vêm para a aula sabendo comportar-se correctamente e, segundo, os professores assumem de antemão que os jovens apesar de se respeitarem entre si, não espelharão posturas hostis para com os seus. Ora, como referido, inúmeras vezes tal não acontece, obrigando a que o professor despenda avultada quantidade de tempo e energia a gerir estas situações. (Siedentop & Tannehil, 2000).

Reportando-me o que acima foi escrito relativamente ao meu ano de estágio, creio ter falhado, algumas vezes, neste aspecto primordial. Logo na primeira aula de Basquetebol, notei que a turma poderia ser propensa a

certo tipo de comportamentos (agressividade e irresponsabilidade), tal como refere o seguinte texto: *“De facto, na aula ocorreram certos acontecimentos que me desagradaram um pouco. Começando com o comportamento disruptivo e agressivo de três alunos para com os colegas. Não é este tipo de atitudes que quero fomentar na aula. Bem pelo contrário. Tenho a convicção de que o mundo é um lugar maravilhoso se nos respeitarmos, tolerarmos e cooperarmos uns com os outros. Daqui decorre a vontade de instaurar na aula um clima positivo. Para isso é necessário cumprir as regras e ser implacável com ocorrências deste tipo. Foi isso que fiz, reprimindo de imediato esses alunos lançando o aviso de que para a próxima não existirão contemplações. Serão expulsos na hora. Talvez tenha sido duro demais, mas tenho a noção clara de que tenho mesmo de ser assim sob pena de perder a confiança e o respeito da minha tripulação. Regras são regras. Se existem são para se cumprir. Prova disto mesmo foi o facto da aluna Y⁵ ter trazido equipamento para aula após ter sido admoestada com duas faltas de material”* (Reflexão da 6ª aula). Inicialmente, como menciona o excerto acima, a estratégia a seguir foi a implementação consistente das regras, pois segundo Siedentop e Tannehill (2000) estas distinguem os comportamentos apropriados dos inapropriados e as situações onde determinadas atitudes são ou não aceitáveis.

Deste modo, aquelas tornam-se numa ferramenta poderosa ao serviço do professor possibilitando o controlo e a definição do que é ou não permitido, estabelecendo o perímetro comportamental referente à aula de Educação Física. Nem sempre tudo decorreu do melhor modo possível pois, por mais rigoroso que fosse no cumprimento das regras e na admoestação devida, certos alunos teimavam em evidenciar más atitudes, obrigando-me a recorrer a outro tipo de estratégia baseada no “diálogo pedagógico” pois “o afecto e a inteligência curam as feridas da alma, reescrevem as páginas fechadas do inconsciente (Cury, 2007, p. 79). (*“Uma das estratégias que adoptei embora não a tenha referido neste espaço, foi a observação atenta deste aluno com o intuito de emitir feedbacks motivacionais tendo como*

⁵ Nome fictício.

objectivo a sua motivação para a prática, bem como o diálogo com base na atribuição de confiança, responsabilidade e importância das boas atitudes na aula e no terreno de jogo para que consciencializasse as expectativas – realistas e atingíveis – que o professor colocava nele com o objectivo de fortalecimento dos laços relacionais e melhoria das acções sócio-afectivas em campo.” (reflexão da 55ª aula). Tal medida, permitiu-me perceber que a génese dos conflitos ia muito para além das relações entre os pares. Entre as diversas ocorrências, no término da aula ou no pátio da escola durante os intervalos, apercebi-me que certos alunos possuíam problemas graves em casa com os seus familiares (divórcios, falecimento do pai, desemprego, doenças graves dos pais, agressões), impedindo um comportamento disciplinado, pois a tristeza gerava revolta e esta última provocava conflitos entre alunos. Creio que era quase como o escape para as variadas situações suportadas pelos meus alunos. Permitiu-me, de um modo mais profundo, perceber que, “o nosso papel não é falar ao povo sobre a nossa visão do mundo, ou tentar impô-la a ele, mas dialogar com ele sobre a sua e a nossa.” (Freire, 1994, p.49). Só assim, conseguir-se-á apropriar da realidade do outro para perceber a sua forma de acção dado que, “a sua visão do mundo (...) reflecte a sua *situação* no mundo” (Freire, 1994, p.49).

Por conseguinte, em determinados casos, passei a ser menos autoritário mediante o diálogo com mais sensibilidade, bom senso e compreensão tendo resultado em pleno, tal como indica o excerto seguinte: “*Após aplicação desta estratégia julgo que os resultados não poderiam ter sido melhores visto que o aluno Z⁶ tem evidenciado crescimento maturacional nas suas atitudes e comportamentos aliado à alegria e motivação patentes naqueles. Considero não existir uma receita para lidar com este tipo de casos. Todavia, o diálogo a dois e o depósito de confiança e responsabilidade são poderosos aliados na recuperação e motivação de alunos com comportamentos desviantes*” (reflexão da 55ª aula).

⁶ Nome fictício.

4.2.4 Reflexão da acção para a acção

Uma dos aspectos marcantes e constantes deste ano de estágio é, sem dúvida, a reflexão.

Tudo é alvo de análise reflexiva pois, “ a reflexão é um processo que ocorre antes e depois da acção e, em certa medida, durante a acção, pois os práticos têm conversas reflexivas com as situações que estão a praticar, enquadrando e resolvendo problemas in loco” (Zeichner, 1993, p.20). Não se pode descurar o poder desta ferramenta ao serviço do professor. Através dela a evolução e a absorção de aprendizagens tendem a possuir mais qualidade e consistência fruto da revisão do corpo de conhecimentos adquiridos cuja intenção se revela com os problemas que a acção coloca.

Segundo Nunes (2001) existe “ um primeiro momento de surpresa em que o professor se deixa surpreender pelo que o aluno faz; segue-se um segundo momento, em que o professor reflecte sobre esse facto – pensa sobre aquilo que o aluno disse ou fez; num terceiro momento reformula o problema suscitado pela situação; finalmente, num quarto momento, efectua uma experiência para testar a sua nova hipótese – por exemplo, coloca uma nova questão ou estabelece uma nova tarefa” (p.13). Deste modo, poder-se-á falar sobre o processo de reflexão na acção onde o professor reflecte sobre a situação momentânea. Porém, toda a abrangência do processo reflexivo segue um caminho mais profundo na medida em que, “após a aula, o professor pode pensar no que aconteceu, no que observou, no significado que lhe deu e na eventual adopção de outros sentidos” (Nunes, 2001, p.13). Tal, permite ao docente adoptar estratégias para enfrentar todos os problemas surgidos na prática o que obriga à tal revisão de conhecimentos adquiridos.

Portanto, existe um ciclo que todos os profissionais reflexivos seguem baseado na seguinte corrente cíclica reflexiva, de acordo com Schön (1987): reflexão na acção, reflexão sobre a acção, reflexão para a acção, sendo esta (corrente cíclica reflexiva) um dos catalisadores fundamentais no progresso do docente como profissional e como pessoa:

“Relativamente ao exercício de aquecimento reparei que durante o mesmo os alunos não estavam com o ritmo e dinamismo que pretendia embora a organização com que a turma estava tivesse como objectivo impedir que estivesse parada. Assim, reajustei o exercício por duas vezes mas sem o resultado pretendido. Ao debruçar-me sobre o porquê de tal ter acontecido cheguei à conclusão de que falhei, uma vez mais na configuração da turma, isto é, os alunos ficaram mal distribuídos em ambos os lados da rede causando congestionamento na realização do exercício (Sustentação do volante em movimento, dois a dois e lado a lado, de uma parede à outra). Creio que tal ocorreu porque não possuo uma panóplia variada de exercícios de Badminton que me permita reajustar com sucesso a aula apesar de ter pensado em alternativas às situações de aprendizagem na preparação da mesma” (Reflexão da 44ª e 45ª aulas).

“No 2º exercício da aula (jogo 1+1 com passe longo e passe curto), a maior parte dos alunos não conseguiu realizar as trajectórias curtas e longas que pedi. Este exercício não é muito bom pois os alunos ainda não têm controlo suficiente da bola para precisarem o local para onde a querem enviar. Notei que as alunas Y e W⁷ não se deslocam para a bola ficando estáticas sempre que esta não vem ter consigo. Tendo visto este comportamento intervim logo de imediato com algum sucesso no caso da aluna Y. Já aluna W teve alguma dificuldade em perceber que tinha de se deslocar(...). Porém, visto que este exercício não teve o sucesso desejado, necessitarei de lhe dar outra configuração. Por exemplo, um aluno lança a bola com as duas mãos para um local próxima da rede e para outro longe da rede sendo que colega desloca-se para a receber efectuando passe para o colega.” (Reflexão da 29ª e 30ª aulas).

Pelos excertos de reflexões acima colocados e por mim efectuadas, pode-se verificar que além da reflexão inerente ao planeamento – tema debatido no ponto 4.2.2 – também a prática pedagógica é alvo de reflexão sistemática pois, no entender de Alarcão (2004) para se conseguir uma reflexão eficaz é essencial esta ser sistemática devendo o professor possuir

⁷ Nome fictício.

abertura de espírito, responsabilidade e sinceridade (Dewey cit. por Zeichner, 1993, p.18). Estes últimos aspectos foram no início do ano de estágio enfatizados pela professora cooperante quando mencionou a necessidade de, nas reflexões orais e escritas, os EE serem sinceros e responsáveis para que todo o processo de estágio e conseqüente progresso não ficasse comprometido.

A preocupação do professor em avaliar-se constantemente deverá ser uma condição *sine qua non* da sua vida profissional tendo em vista, além da sua evolução, o acompanhamento do caminho efectuado pela sociedade e transformações implícitas, numa época em que o proliferar da informação, bem como a facilidade e a velocidade com que surge “coage” o professor a procurar novos saberes para consumir um dos objectivos primários da Educação: “registar o selo da Humanidade em cada indivíduo, para que seja pessoa” (Bento, 2004, p.48).

É insuficiente, para concretizar o objectivo acima indicado, reflectir meramente. Neste contexto, para Garcia (1992, p.61), torna-se essencial reflectir com habilidades e destrezas que potenciem o processo de reflexão do professor sendo estas, segundo Pollard e Tann (cit. por Garcia, 1992, p.61), destrezas empíricas, analíticas, avaliativas, estratégicas, práticas e de comunicação.

4.2.5 Avaliação

Esta foi das etapas mais conflituosas ao longo deste ano pois acarreta consigo a acção de catalogar e situar o aluno num determinado patamar, mediante critérios pré-estabelecidos. Ora, reduzir o ser humano a um patamar pode tornar-se extremamente redutor e injusto, porém, necessário no ensino - e à sua eficácia - dado que, é a situação do estado de desempenho que permitirá uma melhor configuração do processo de ensino-aprendizagem através do planeamento adequado às capacidades dos alunos, estando este sujeito a alterações consoante as avaliações

efectuadas durante o seu desenrolar. Guba e Lincoln citados por Rosado e Silva (s.d.) referem que a avaliação advém da combinação entre um julgamento e um juízo de valor, tratando-se de recolher informação, efectuar um juízo de valor para ser tomada uma decisão (Miras & Solé cit. por Rosado & Silva, s.d.).

A avaliação levada a cabo durante este ano foi contínua. Isto é, em todas as aulas existiram momentos de avaliação do desempenho dos alunos, com vista uma melhor estruturação e configuração do processo, pois o progresso destes nem sempre é linear, estando sujeito a oscilações. Daí que em determinadas ocasiões tenha considerado pertinente modificar certas situações de aprendizagem com o objectivo de potenciar as capacidades dos meus alunos.

Não obstante, no início de todas as unidades didácticas foi executada uma avaliação diagnóstica para registar, analisar e compreender o nível de desempenho em que os alunos se encontravam, tendo sido a partir desta que todo o processo de planeamento e configuração da aprendizagem foi estruturado. Através da avaliação diagnóstico foi possível detectar as dificuldades evidenciadas pelos alunos, bem como possuir uma noção mais exacta das capacidades e potencialidades da turma. Nas primeiras avaliações deste tipo, por mim efectuadas, as principais dificuldades surgiram ao nível dos critérios pré-estabelecidos e do tempo disponível, na medida em que, nas primeiras, estando o “olhar clínico” pouco treinado tornava-se deveras complicado avaliar tantos aspectos, em tantos alunos e com tão pouco tempo disponível. Concluída a avaliação diagnóstico e configurado o planeamento da unidade didáctica, era imperial analisar o processo de ensino no seu decorrer. Com isto refiro-me à avaliação formativa realizada durante as aulas e repartida em três etapas. Uma primeira “*no decurso da aula*” reportando-se a “observações que revelam, imediatamente, ao professor o grau de ressonância das suas propostas, a qualidade da estruturação do ensino e o nível de actividades desencadeadas”; uma segunda “*na parte final da aula*” onde com os alunos “se efectua uma retrospectiva sobre o decurso e resultados da aula”, e, uma

terceira “após a aula e em casa” onde se passa “as aulas em revista e se registam os seus resultados” (Bento, 2003, p.175). O excerto seguinte comprova o que acima foi escrito: *“Quanto ao desempenho dos alunos, verifiquei uma evolução no serviço por baixo do aluno K⁸ tendo colocado a bola quase ao nível da cintura e avançado o membro inferior recuado no momento do batimento o que se repercutiu no envio quase “teleguiado” da bola para o colega. A aluna Y surpreendeu-me pois contactava, com mais frequência do que nas outras aulas, a bola acima e à frente da cabeça com as mãos em concha e deslocando-se (nem sempre) para a bola, sendo que, a bola era contactada com “suavidade”. Já a aluna X⁹ não conseguiu corrigir a assíncronia entre o avanço do membro inferior recuado e o batimento da bola. Por vezes, primeiro avançava o membro inferior e depois realizava o batimento, e, vice-versa. O aluno Z, deslocava-se, por vezes, em passo-caçado para a bola, mas possui um passe muito “duro” não colocando as mãos em concha. Insisti muito com ele nesta aula, mas, talvez necessite de encontrar outro tipo de feedback. Aliás, uma das coisas que me tenho apercebido é que o tipo de feedback’s é muito variável de aluno para aluno e a dificuldade reside em encontrar o que mais se adequa a cada um. A solução passará por continuar a tentar variando os feedback’s, isto é, modificar o discurso oral, mas manter o conteúdo visado.”* (Reflexão da 35^a e 36^a aulas)

Por fim, no final de cada unidade didáctica esteve sempre presente a avaliação sumativa, um momento mais formal procurando, por um lado, evidenciar o nível de aprendizagem atingido pelos alunos através do alcance dos objectivos propostos, e por outro, atestar ou não o sucesso do processo de ensino-aprendizagem. Neste tipo de avaliação, a principal dificuldade/preocupação prendeu-se com o facto de os registos referirem-se a um momento concreto perante circunstâncias específicas. Ou seja, é sabido que, não raras vezes, o desempenho motor é afectado por determinadas circunstâncias não controladas pelos alunos, podendo aquele,

⁸ Nome fictício.

⁹ Nome fictício.

no momento de avaliação não corresponder à real capacidade do aluno. Esta dificuldade/preocupação foi superada através da avaliação formativa elucidando-me sobre a *performance* do aluno ao longo da unidade didáctica.

Avaliar é deveras complicado. Reduzir o Homem a níveis de desempenho mais complicado é, porquanto o ser humano acarreta consigo diversas dimensões e características que não se perfilham num patamar. Antes, num conjunto de variados campos que o definem como pessoa. Todavia, no ensino urge a necessidade de se ser conciso, específico e catalogador de desempenhos pois só assim é possível quantificar o que foi transmitido e verificar a qualidade dessa transmissão.

4.3 Ser Professor para a escola e comunidade

A actividade de um professor não se esgota na sala de aula.

Paralelamente à leccionação existe todo um corpo de campos onde é exigida a presença e participação de um professor. Desde a participação nas diversas reuniões de departamento e de conselho de turma até à organização de actividades constantes do Plano Anual de Actividades, acresce a necessidade de o professor se multi-facetar, dando resposta nas inúmeras áreas de intervenção.

No início do ano, foi-me informado pela Professora Cooperante de que o Núcleo de Estágio iria participar e organizar diversas actividades (“Corta-Mato” ; “Meeting de Atletismo” ; “Dia D” ; leccionar uma aula de formação cívica e trabalhar com a directora de turma.). Confesso que senti-me um pouco apreensivo pois nunca antes tinha tido esta experiência, não sabendo ao certo que capacidades seriam exigidas de minha parte.

4.3.1 A semana de 13 a 17 de Dezembro de 2010

Estaria a ser reflexivamente negligente se não abordasse alguns dos factos mais pertinentes e inerentes à última semana de aulas que é um

período dedicado não só à leccionação, mas também, a todo um conjunto de actividades e tarefas que tornam o professor num constructo multidimensional capaz de responder às mais diversas solicitações e necessidades da escola dos tempos pós-modernos.

É caso para referir que, segundo o ditado popular, «mudam-se os tempos, mudam-se as vozes» e já agora, também os professores que com as suas vozes catapultam a sociedade para uma mudança tão necessária quanto árdua e tão incerta quanto a certeza da sua necessidade. Se, como referem alguns eruditos, a Educação é o principal meio através do qual a Humanidade será capaz de sair da crise movediça em que se encontra, então os professores são os Capitães de um navio chamado Educação transportador de apenas um tripulante de peso incalculável aclamado de Homem.

Adiante, a semana de 13 a 17 de Dezembro de 2010, foi intensa e desgastante, mas compensadora e fortuita. Havia que preparar duas actividades, os Jogos Tradicionais e o Corta-Mato, sendo que a primeira foi anunciada já «em cima do joelho»; participar no jantar e almoço do grupo de Educação Física e no jogo de Voleibol contra os alunos.

Começando pelos Jogos Tradicionais, creio que foi um exemplo da multidimensionalidade do professor, dado que foi pedido auxílio à Professora Cooperante para a organização da actividade e, como estagiário, não podia deixar de providenciar o meu contributo tendo estado à frente do jogo do pião e do berlinde. Senti-me entusiasmado com este tipo de actividade pois, por um lado, sabendo da escassez de prática de «jogos de rua» nos jovens de hoje teria oportunidade para partilhar com os miúdos duas brincadeiras da minha infância, tal como o meu pai havia feito comigo, e, por outro, teria a possibilidade de estar com outros alunos da escola o que é importante pois permite-me que esteja ainda mais ciente da heterogeneidade de alunos.

Entre os jogos seleccionados encontravam-se o da "Macaca", o das "Latas", o das "Andas", o da "Corda", o do "Pião" e o das "Corridas de Sacos". Entretanto, surgiu - naturalmente - a questão como colocar tantos

miúdos em contacto com tantos jogos? Pela experiência construída ao longo de tantos anos de ensino a Professora Cooperante sugeriu que se efectuasse um trabalho por estações, isto é, dividir os alunos em grupos sendo que cada estaria 10 minutos num jogo (estação). A rotação teria uma configuração específica, tendo sido escolhida uma do tipo em "S". Posto isto restava apenas formar os grupos porém, tal não aconteceu dado que foi impossível constituir, atempadamente, todos os grupos. As minhas expectativas neste evento não ficaram defraudadas. Existiu curiosidade, interesse e empenho por parte dos participantes pelos dois jogos. Quando se aproximavam de mim alguns questionavam "o que é aquilo do pião?" e "como se joga?", Outros já sabiam e, inclusive, tinham jogado na escola primária.

Segue-se o Corta-Mato, um evento de maior envergadura e mobilizador de uma massa de alunos maior. A função dos estagiários passava por conseguir um número razoável de patrocínios, enviar a carta para os Bombeiros Voluntários dos Carvalhos, auxiliar na gestão da prova (coordenar os juizes) e absorver ao máximo todo o processo de preparação e realização desta como havia sido previamente transmitido pela Professora Cooperante. Esta medida foi, efectivamente, importante pois possibilitou o ganho de alguma experiência na organização de actividades sendo importante para as próximas que se avizinham ficando configuração destas ao cargo do Núcleo de Estágio.

Pelo que me foi transmitido pela mesma, todos os professores pertencentes ao grupo de Educação Física sabiam a função exacta a desempenhar, uma vez que o Corta-Mato é uma actividade realizada todos os anos, não se verificando necessidade de alterar as funções que competem a cada professor, já que decorre de forma eficiente. A grande questão todos os anos prende-se com a busca de patrocínios e motivação que cada docente deve inculcar na sua turma, no sentido de todos participarem. Hoje em dia, os jovens estão cada vez mais sedentários, sendo fundamental combater este estilo de vida que mina o seu quotidiano. Os professores numa tentativa de aumentar o número de inscrições tentam

todos os anos convencer as suas turmas a participarem, referindo que conta para nota a sua participação. Contudo, por vezes torna-se extremamente complicado conseguir a adesão pretendida sendo que, as inscrições conseguidas são-no à custa da capacidade de persuasão dos professores e do gosto pela prática desportiva dos participantes.

Quanto aos patrocínios, ocorreu uma certa dificuldade em conseguir aquilo que pretendíamos, não por falta de esforço e empenho mas pela conjuntura económico-financeira que caracteriza os tempos actuais levando a que as empresas «cortem» neste tipo de iniciativas. Através de uma lista de contactos que a escola tinha, bem como de outros que foram surgindo, dividiram-se as entidades que cada EE deveria contactar mediante o envio de faxes e telefonemas. No que à minha prestação diz respeito, não senti entrave algum na comunicação com as entidades pois já não era a primeira vez que levava avante acções deste tipo.

O dia 16 de Dezembro apresentava-se frio, com vento de leste gelado e cortante mas radioso e sorridente. Nada melhor para a realização de uma prova que, mesmo com o número de inscritos aquém do esperado decorreu de um modo tranquilo, positivo, com muito esforço e empenho por parte dos participantes rumo à vitória. Ou, em muitos casos rumo à conclusão esforçada do percurso.

Prestações à parte, foi logo ao início do dia (8:15 mais 20/30 minutos de atraso) que a maquete do evento começou a ser erguida com todos os professores a desempenharem as funções estabelecidas previamente. Uns na montagem da estrutura da prova (mesas de juiz, sistema de som, *fitas* dos percursos), outros no estabelecimento dos percursos, preparação do lanche, entre outras. Este processo apesar de aparentar ser complexo ficou instantaneamente simplificado tendo em conta que, como referido anteriormente, todos os elementos do corpo docente sabiam especificamente o que cada função exigia cumprindo-a com eficiência e dedicação, salientando-se o entrosamento inerente ao Grupo de Educação Física fruto de uma convivência positiva, democrática e envolvida que dura já há largos anos.

Com o aproximar do início das provas, foi necessário estabelecer o modo como a coordenação dos juizes de prova (alunos do 12º ano) iria desenrolar uma vez que, esta tarefa ficaria a cargo dos estagiários. Nada que preocupasse o Professor X¹⁰ que como conhecedor exímio dos percursos explicou rápida e eficazmente aos EE toda a estruturação

As provas tiveram início pelas 9:40 (apenas com 20 minutos de atraso) decorrendo com toda a normalidade inerente a um evento deste tipo, isto é, existiu apenas um caso em que foi necessário assistir uma aluna com dificuldades respiratórias devido ao imenso frio que se fazia sentir, mas devido à rápida intervenção do Corpo de Bombeiros Voluntários não se verificaram problemas de maior, terminando à hora prevista o que em grande parte se deveu a fluidez e dinâmica de trabalho do Corpo Docente. Após o término das provas procedeu-se à entrega de prémios que contou com a presença do Professor Z¹¹ - um professor aposentado que ficou profundamente ligado ao Grupo de Educação Física -, tendo sido notória toda a satisfação dos participantes quer pelo prémio obtido e medalha conseguida, quer pelo lanche organizado.

Concluída a prova e a tradicional arrumação do material foi altura de todos os docentes almoçarem em casa do Professor X para um convívio fraterno.

Uma dos aspectos que me intrigou (pela positiva) durante a semana foi o ambiente que se gera entre o grupo de Educação Física da Escola. É espectacular observar e sentir que todos os professores se dão cordialmente e remam todos para o mesmo lado. É melhor ainda verificar que o mesmo é algo extremamente doce e saboroso pois as actividades realizadas pelo grupo têm bastante sucesso. O Homem é por natureza milenar cooperante e activo e isso verifica-se no nosso grupo, onde se vivem momentos incríveis. Prova disto é que professores que já não leccionam na nossa escola continuam a participar nas “reuniões” de grupo e a marcar presença em algumas actividades, devendo-se por um lado, à

¹⁰ Nome fictício.

¹¹ Nome fictício.

óptima organização que o caracteriza, facto potenciador de um ambiente afável e cordial, e, por outro, às boas relações existentes entre todos, apenas possíveis devido ao «bom-senso» imperante no grupo de Educação Física.

4.3.2 V Meeting de Atletismo

O V Meeting de Atletismo realizado do dia 9 de Fevereiro de 2011 começou a ganhar forma logo no início do 2º período da época escolar.

Toda a documentação referente à sua aplicação prática estava há muito preparada, necessitando apenas de um *upgrade* para esta nova implementação.

Todo o processo foi conduzido com a devida atenção e antecedência visto que era uma prova em que os estudantes estagiários possuiriam mais autonomia ficando sujeitos à supervisão da Professora Cooperante.

Referente a este, as tarefas foram inúmeras. Preparação dos cartazes e diplomas, prémios, inscrições, material das provas, fichas informativas para os professores responsáveis por cada prova, estruturação do espaço para a prova de Estafetas (marcação da *décalage*), entre outras.

O V Meeting de Atletismo decorreu de um modo dinâmico por entre caminhos lineares e pouco sinuosos. Pelo facto de se organizar já há alguns anos nesta escola, todos os professores estão conscientes das funções a desempenhar, bem como do desdobramento deste dia. Isto é, possuem uma visão holística de toda a mecânica do evento o que se torna essencial para conferir uma óptima base de segurança na qual aquele se alicerça. A meu ver, não se pode com os argumentos anteriores tirar crédito aos estudantes estagiários mas, este é maximizado pela aplicação consciente e eficaz que todos os professores do grupo de Educação Física colocam na execução do evento possibilitando o alcance de tranquilidade para quem mais nervoso fica nestas alturas.

Apesar de o óptimo decorrer, existiram certos pormenores que se nos escaparam por entre mãos devido à especificidade e minúcia de todos os aspectos desta actividade.

Em primeiro lugar, tínhamos pensado em não entregar medalhas aos competidores das estafetas pelo facto de isso acarretar um custo adicional à escola, assim como contribuir para a ampla desigualdade entre vencedores e derrotados, ou seja, os vencedores estariam repletos de medalhas ao contrário dos derrotados, sendo que, ao nível escolar e especificamente na lide com crianças poder-se-ia tornar algo humilhante e injusto. Como não pretendíamos dar azo a sentimentos deste tipo nem a situações impróprias, decidimos enveredar por esta opção. Contudo, não nos lembramos de entregar algo que dignificasse os vencedores desta disciplina. Em segundo lugar, a entrega dos diplomas de participação não foi efectuada

Quanto à tarefa pela qual fiquei responsável no dia do Meeting, penso que foi excelente para o meu desenvolvimento como pessoa e como professor. A prova de Estafetas por ser a de maior envergadura e magnitude exigia responsabilidade e coordenação acrescidas de minha parte, trazendo consigo desafios onde se exigia uma resposta eficiente e eficaz das minhas capacidades. Como não podia deixar os créditos por mãos alheias, tentei ser o máximo proficiente possível, pensando com detalhe no desenrolar da prova durante os dias antecedentes, bem como consultando documentos sobre a marcação da *décalage* para que não ocorresse nenhuma falha. No entanto, foi um aspecto que falhou pois não a marquei na partida obrigando à sua remarcação nos instantes prévios à prova.

De facto, só se adquire experiência de organização neste tipo de actividades participando na sua estruturação. Em ano de estágio, torna-se importante que o EE evolua neste tipo de situações pois, crescerá e progredirá como profissional ficando mais capacitado para uma futura intervenção na escola.

4.3.3 “Dia D”

O “Dia D” revestiu-se de uma importância considerável neste caminho ao longo do ano, na medida em que foi uma actividade em que os EE possuíram total autonomia na sua coordenação maximizando o seu crescimento profissional.

O evento tinha como objectivo possibilitar a prática de desportos alternativos a alunos do Ensino Secundário sendo que, a ideia surgiu numa manhã normal de aulas no primeiro período, onde um dos professores do departamento de Educação Física mostrou alguns exemplos de desportos alternativos que poderiam ser leccionados na escola. De imediato, fez-se luz nas nossas (EE) cabeças tendo sido lançada a sugestão de organizar um dia em que alguns desportos alternativos pudessem ser praticados. A ideia foi amadurecendo até ao dia em que os alunos do 12^o ano evidenciaram a intenção de participar na organização desta actividade, uma vez que, o seu projecto da disciplina de Área Projecto incidia também neste campo. Os desportos escolhidos foram o *Frisbee*, *Kinball*, *Speeminton*, *Unihockey*, *Tchoukball* e o Golfe.

Então, a sua preparação foi iniciada no primeiro período, em parceria com este grupo de discentes através do estabelecimento dos primeiros contactos *outside* da escola, cujo objectivo era o de angariar o maior número possível de apoios para os desportos que se pretendia praticar, assim como informações pertinentes acerca destes (regras; espaço de jogo; material necessário, etc.). Esta parceria foi deveras crucial pois permitiu, por um lado, a libertação do Núcleo de Estágio para a organização de outras actividades constantes do Plano Anual de Actividades e, por outro, o contacto mais próximo com alunos de idade mais avançada possibilitando outro tipo de experiência. Resultante desta, cheguei à conclusão de que, com alunos mais velhos e responsáveis podemos ter outro tipo de abordagem relacional, existindo espaço para uma confraternização mais adulta.

Os contactos foram sendo estabelecidos e as reuniões entre o Núcleo de Estágio tornaram-se uma constante á medida que a data do evento se

aproximava, com mais pendor para meados do segundo período após a realização do V Meeting de Atletismo, Dia dos Padrinhos e Afilhados e Corta- Mato no primeiro período, dado que, perante estas actividades o grupo de estágio não dispunha de disponibilidade suficiente para se dedicar de corpo e alma ao projecto.

Inteligentemente, os alunos do 12º ano encetaram contactos com uma professora pertencente ao Núcleo de *Kin-Ball* da Escola Secundária António Sérgio, com o objectivo de efectuarem uma demonstração no dia da actividade, e, com o representante do *Speedminton* em Portugal. Considero que esta intenção foi crucial por ter possibilitado, em primeiro lugar, uma absorção completa e correcta das referidas modalidades potenciando o conhecimento acerca destas com o intuito de se preparar optimamente tudo o que fosse necessário para a sua implementação, e, em segundo lugar, a libertação de alguns elementos da nossa equipa organizativa para funções de coordenação e gestão do evento, tais como, entregar águas, anunciar as rotações de estação, preparação dos lanches, supervisionamento do evento, entre outras.

Foram vários os documentos elaborados para o “Dia D”. Os avisos para a sala dos professores, os diplomas, as fichas de inscrição, as fichas de cada desporto com regras, autocolantes para identificar as equipas, a cronologia, o sistema de rotação, entre muitos outros.

De entre os atrás mencionados, a “Cronologia” e o “Sistema de Rotação” foram primordiais. Estando em poder de cada professor por estação, permitiram retirar dúvidas sobre para onde transitariam os alunos, ou, qual o próximo passo da actividade, conferindo organização e tranquilidade à massa de alunos.

Partindo para a montagem da maqueta do evento, da experiência que havíamos retirado do Dia dos Padrinhos e Afilhados e do V Meeting de Atletismo, conclui-se que o melhor modo através do qual a actividade deveria ser promovida, seria através de estações, visto que permitiria tempo suficiente de contacto com a modalidade mediante a supervisão constante por parte dos professores responsáveis com a intenção de, por um lado,

manter a ordem e por outro, dissipar qualquer dúvida que surgisse na prática da modalidade em causa; bem como, impediria a desordem de toda a massa de alunos, pois não existiriam “tempos mortos” na transição de um desporto para outro. Assim, aliado ao facto de um dos professores emitir a ordem para transição via áudio, este esquema foi um sucesso por ter conferido fluidez e dinamismo ao desenrolar do evento.

Com efeito, este desencadeou-se do melhor modo possível com a organização esperada e bastante entusiasmo por parte dos participantes e espectadores, tendo sido bastante satisfatório e com elevado grau de realização pessoal verificar a participação empenhada, alegre, e entusiasta destes. A estação pela qual fiquei responsável foi a do *Unihockey*. Com várias semelhanças à modalidade de Hóquei em Patins diferindo no facto de ser jogado sem patins e em algumas regras e materiais utilizados, senti-me extremamente à vontade na sua coordenação dado já ter praticado aquela, permitindo que efectuasse algumas intervenções na configuração táctica das equipas, no sentido de lhe conferir um acentuado contacto (qualitativo) com a modalidade.

4.3.4 Desporto Escolar

O Desporto Escolar tal qual está instituído na escola portuguesa tem como objectivo combater o insucesso e o abandono escolar, a inclusão, bem como a promoção de hábitos de vida saudável a formação holística do aluno.

Ao nível da administração central está sob alçada da Direcção – Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular (DGIDC), sendo gerido através da unidade orgânica Gabinete Coordenador do Desporto Escolar (GCDE). Ao nível escolar, o Projecto de Desporto Escolar integra-se nos objectivos gerais e específicos do Projecto Educativo de Escola, constando do Plano de Actividades da Escola e sendo implementado através da actividade interna e externa (Programa de Desporto Escolar 2009-2013).

A actividade interna reporta-se ao conjunto de actividades físico-desportivas enquadradas no Plano Anual da Escola desenvolvidas pelo grupo de Educação Física sob a responsabilidade do Coordenador do Desporto Escolar. Na nossa escola (Escola Secundária dos Carvalhos) o Projecto do Desporto Escolar vê a sua consagração conseguida através do “Projecto Escola em Movimento” ficando ao cargo de três professores do departamento de Educação Física, sendo um o Coordenador do Desporto Escolar. As actividades internas existentes são, o Voleibol (torneio inter-turmas levado a cabo durante o 1º período escolar, no qual se apuram as equipas que vão disputar o “Gira-Volei”), o Basquetebol (torneio inter-turmas levado a cabo durante o 2º período escolar, no qual se apuram as equipas que vão disputar o “Compal Air 3x3”), o Atletismo (no Corta-Mato, os primeiros seis classificados de cada escalão disputam o Corta-Mato regional com o objectivo de apuramento para o Corta-Mato nacional) e o Futsal (torneio inter-turmas levado a cabo no 3º período escolar).

Como tarefa de estágio era importante que participasse no evento “Compal Air” no dia 12 de Março de 2011 para captar a dimensão e globalidade deste projecto. Foi uma manhã diferente passada nesse dia, dado que, tive a oportunidade de liderar uma equipa de três jogadores aplicando os conhecimentos reestruturados aquando da leccionação do Basquetebol no primeiro período. Daquilo a que assisti, esta prova estava razoavelmente organizada, tendo em conta o atraso inicial verificado e posterior compensação efectuada do tempo perdido.

A actividade externa refere-se às actividades desenvolvidas através da participação externa da escola em encontros inter-escolas para apurar os alunos ou equipas para as seguintes fases: campeonatos regionais, nacionais e internacionais.

As actividades externas existentes são o Voleibol ficando a cargo do experiente Professor X e o Futsal, cuja responsabilidade é remetida para o Professor K¹². É importante referir que os professores responsáveis por

¹² Nome fictício.

estas possuem um vasto e bem sucedido currículo como treinadores da respectiva modalidade.

Relativamente à modalidade de Futsal, este ano a nossa escola possuiu uma equipa constituída por 17 elementos assíduos e empenhados apesar dos resultados menos bons obtidos. Quanto à minha participação nesta actividade, não posso acrescentar muito dado que não foi tão assídua como seria desejável.

4.3.5 Compreender e reflectir o trabalho do Director de Turma

A *alínea 2* do Artigo 7.º do Decreto Regulamentar n.º 10/99, de 21 de Julho estabelece as competências e funções do director de turma:

“a) Assegurar a articulação entre os professores da turma e com os alunos, pais e encarregados de educação; b) Promover a comunicação e formas de trabalho cooperativo entre professores e alunos; c) Coordenar, em colaboração com os docentes da turma, a adequação de actividades, conteúdos, estratégias e métodos de trabalho à situação concreta do grupo e à especificidade de cada aluno; d) Articular as actividades da turma com os pais e encarregados de educação promovendo a sua participação; e) Coordenar o processo de avaliação dos alunos garantindo o seu carácter globalizante e integrador; f) Apresentar à direcção executiva um relatório crítico, anual, do trabalho desenvolvido.”

Como se pode verificar, as suas tarefas assentam na esfera da coordenação e gestão apontando para a magna responsabilidade inerente a este cargo. Acima de tudo, ao director incumbe a tarefa especial de estabelecer e gerir relações interpessoais e com inúmeros intervenientes.

Referente à minha colaboração com a directora da minha turma, posso referir que, não possuí um contacto tão frequente como seria desejável. Contudo, foi suficiente para entender as variadas tarefas que se lhe incumbe. Uma das mais complicadas – acima mencionada de especial – é a de contactar com vários intervenientes do processo educativo. No que toca aos encarregados de educação, a tarefa é árdua em virtude das diferentes

personalidades e problemas existentes com os mesmos. Para ser mais claro, coloco o exemplo de uma mãe que em plena tarde entrou pela escola em modos tresloucados para ajustar contas com o aluno que partiu a consola do seu filho e colocou o casaco deste numa sanita. Já referente aos alunos, pela experiência que tive, não se trata apenas de levar a cabo a burocracia presente na imensa papelada. Antes, baseia-se numa patente de confiança e segurança que deverá pautar a sua conduta, para que o aluno possa contar com o director de turma para qualquer questão. Assim, a meu ver, este é visto como um mentor no seio escolar servindo de ligação com o meio familiar. Tal ficou comprovado com as conversas que tive com a directora da minha turma acerca dos problemas graves evidenciados por determinados alunos, onde a tarefa primordial era ajudá-los através de variadas ferramentas. Daí pude compreender um pouco melhor os meios onde os meus alunos cresciam para aprimorar a minha postura e modificar a minha actuação como educador.

Para além disto, vem a tal burocracia: efectuar participações disciplinares, verificar os planos individuais de trabalho, verificar as faltas, entre outras que tornam este papel bastante absorvente e desgastante.

Este cargo não é de lide acessível não podendo ser destacada qualquer pessoa para esta posição exigente e fatigante. Qualquer um que pretenda ser director será obrigado a aliar a sua personalidade á sua experiência maximizando o «tacto pedagógico». Mas, por estranho que pareça, a lei não contempla nenhum critério que defina o perfil de um director de turma estando a única referência a este exposta na *alínea* 2 do Artigo 36.º do Decreto-Lei n.º115-A/98, informando que o director de turma deverá ser designado pela direcção executiva de entre os professores da turma, devendo ser o máximo profissionalizado possível.

4.3.6 Leccionação na sala de aula. E agora?

Pois é. No início do ano não esperava receber uma proposta para leccionar uma aula de formação cívica em sala de aula. A ideia, ao princípio, assustou um pouco mas foi-se dissolvendo na minha mente,

passando a ser encarada como mais uma etapa do estágio pedagógico e como uma oportunidade para treinar as habilidades de ensino em contexto diferente.

O tema escolhido teve como base de escolha a alimentação, uma vez que, as preocupações com esta temática têm vindo a crescer exponencialmente por estar associada a causas de certas doenças graves. Como tal e, porque na turma existem dois casos em que foi expressada pelo aluno a preocupação com o seu peso e imagem considerei pertinente estruturar uma aula de formação cívica sobre esta problemática.

Na preparação da apresentação em *power-point* e de acordo com a experiência que tenho vindo a absorver ao longo da minha formação, sabia que não podia colocar muito texto nem palavras mais elaboradas sob pena de a informação não ser recebida pelos alunos e a mensagem não ser correctamente passada. Também, relativo à postura na aula e tendo a noção de que a turma era barulhenta e bastante irrequieta sabia que necessitaria de engendrar uma estratégia que me permitisse manter os alunos cativados e atentos durante 45 minutos, sendo que esta, baseou-se na colocação de perguntas de um modo expressivo e com inflexões de voz sobre a matéria em questão, cujo principal objectivo era a indagação sobre o tema.

Todavia, a aula não correu bem, pois sendo uma turma indisciplinada obrigou-me a efectuar sucessivas interrupções para manter a ordem causando uma quebra no fluxo de corrente da matéria. Por um lado, creio que o método pelo qual optei por leccionar a matéria não tenha sido o melhor pois, tal como referiu a Professora Cooperante: “ *Se eles não sabem a matéria, como queres que respondam às questões?*”. Por outro, o comportamento dos alunos não ajudou. Inclusive, vi-me obrigado a separar por duas vezes dois alunos, sem contar com o facto de já os ter separado antes do início da aula.

A posição em sala de aula não é simples. Em Educação Física a predisposição natural é o movimento, mas numa sala de aula é o silêncio e a quietude, ficando a tarefa do professor mais dificultada obrigando a que a

sua capacidade de envolver os alunos seja potenciada pelo método através do qual lecciona e do discurso que emprega. Sinto que cresci com esta tarefa por ter sido posto à prova num contexto diferente, tendo sido importante para futuras aulas que poderei leccionar com as minhas futuras turmas já que ao professor de Educação Física, actualmente, não compete apenas as suas aulas mas outras como por exemplo, Área de Projecto ou aulas de substituição.

5 Processo de Desenvolvimento do Professor

5.1 Conhecimento sobre a Avaliação Docente

A questão da avaliação do desempenho docente (ADD) muito tem dado que falar desde 1986, ano em que a sua produção normativa foi publicada na Lei de Bases do Sistema Educativo, como nos diz Curado cit. por Borges (2009, p.23). “ A Lei de Bases do Sistema Educativo – Lei nº46/86, de 14 de Outubro, no capítulo V, artigo 39, especificava que a avaliação de desempenho visava a melhoria da qualidade da educação e ensino ministrados, através do desenvolvimento pessoal e profissional do docente, com o fim de contribuir para a melhoria da acção pedagógica e da eficácia profissional.” (Borges, 2009, p.23). Historicamente, Borges (2009) refere que a produção normativa em Portugal centra-se “principalmente na avaliação/prestação de contas para efeitos de progressão na carreira” (Borges, 2009, p.25).

Atentando na lei, a avaliação do desempenho deveria ser vislumbrada com as melhores expectativas por parte dos professores tendo em conta o seu objectivo primordial: melhoria da qualidade de ensino, progressão na carreira e desenvolvimento pessoal e profissional com vista a uma acção pedagógica eficaz. Porém, de acordo com o que tenho presenciado, estou em crer que tal não acontece.

Antes do início do ano lectivo, tinha a perfeita noção de que esta temática gerava forte polémica. Bastava ler os jornais, ver os noticiários ou alguns programas de discussão pública para me aperceber da complexidade deste tema. Chegado à escola, deparei-me com alguns traços de polémica. Uma confusão imensa em torno da avaliação docente. As perguntas aglomeravam-se em velocidade relâmpago sem ordem nem cabimento. O que era necessário entregar? Entregar o que e a quem? Como se é avaliado? Que critérios? Quais os prazos de entrega? Uns referiam ser injusto “*nesta fase da vida*” estarem a ser avaliados pois, por um lado, aproximava-se o fim de carreira e, por outro, “*já não tinham*

paciência para este tipo de situações”. Outras ainda diziam ter algumas dúvidas sobre a capacidade do avaliador. Assim, analisando o cerne das discussões verificava que estas giravam em torno da falta de conhecimento sobre a avaliação docente, a estrutura do sistema de avaliação e dos perfis do avaliador.

Acerca dos perfis do avaliador, Ruivo (2009) escreve que “ a avaliação de professores é uma tarefa complexa. Desde logo requer um perfil específico do avaliador. Ou seja, nem todos os professores reúnem as condições para avaliarem. O avaliador terá que ser uma pessoa com conhecimentos especializados, com enorme sensibilidade, com capacidade analítica e de comunicação empática, com experiência de ensino e elevada responsabilidade social. Terá que ser um profissional que sabe escutar, sabe clarificar, sabe encorajar e ajudar a encontrar soluções, sabe dar opiniões, e que sabe ainda negociar, orientar, estabelecer critérios e assumir todo o risco das consequências da sua acção. É necessário que domine com rigor as técnicas de registo e de observação de aulas, conheça as metodologias de treino de competências, os procedimentos de planeamento curricular, e as estratégias de promoção da reflexão crítica sobre o trabalho efectuado.” (Ruivo, 2009, p.7). O mesmo autor refere que a selecção de um avaliador obriga a uma escolha fundamentada assente em critérios de mérito e a uma formação especializada, para que o avaliado não tenha dúvidas quanto à credibilidade e fiabilidade do avaliador. (Ruivo, 2009).

Quanto ao sistema de avaliação, Simões (2000) e Striven (cit. por Borges, 2009, p.26) escrevem que o conceito de avaliação encerra duas questões centrais: funções e fins de avaliação, sendo a dúvida sobre o que as distingue causadora de grande confusão. Striven (cit. por Borges, 2009, p.26) refere que um dos fins da avaliação é julgar o mérito enquanto a melhoria do objecto avaliado poderá ser uma das funções. Por seu turno, Fernandes cit. por Borges (2009, p.25) diz-nos que é necessário compreender todas as questões teóricas que fundamentam todo e qualquer sistema de avaliação, desde as concepções e visões do mundo, passando

pela escola, aprendizagem e ensino que o sustentam, até aos valores e questões éticas que o orientam finalizando com as políticas que o motivam, sendo essencial, a meu ver, e de acordo com Richardson cit. por Pereira (2009, p.17) que os professores aceitem ou compreendam os indicadores que atestam o seu desempenho pois, caso contrário, será complicado cooperarem com as reformas.

Costa et al. (2006) escreve que apesar de poder existir um consenso em torno da necessidade de avaliação tal não significa um consenso em volta do modo pelo qual a avaliação deva ser efectuada, podendo este desacordo ser potenciado pela inexperiência e falta de conhecimento sobre este assunto.

Ora, não querendo imergir sobre a estrutura do sistema de avaliação e sua evolução ao longo dos tempos em Portugal pelo facto não possuir uma experiência sólida e devidamente fundamentada que me permita escrever e opinar sobre o assunto, decidi verificar o grau de conhecimento sobre este tema na escola onde estagiei, mediante a distribuição de alguns questionários a professores com funções neste processo. Este facto obrigou-me a estudar as questões fundamentais que suportam a Avaliação Docente. A legislação foi, sem dúvida, a “literatura” a que me socorri.

5.1.2 Problema

Como referido atrás, a avaliação do desempenho, aos olhos dos docentes, deverias ser encarada de outra forma, na medida em que o objectivo principal tem em vista a melhoria da qualidade de ensino, progressão na carreira e desenvolvimento pessoal e profissional para uma acção pedagógica eficaz. Em virtude deste processo (ADD) parecer algo complexo, sentir que há um clima de desagrado acerca do mesmo por parte dos docentes e sentir também, que uma boa parte dos mesmos tem um conhecimento deficiente acerca da legislação, procurámos apurar o grau do seu conhecimento acerca deste assunto.

5.1.3 Pertinência do estudo

No momento actual, a Avaliação do Desempenho Docente revela-se um factor de preocupação junto da classe docente, bem como gerador de discussões e polémica. Parece também, que existe alguma dificuldade na interpretação da legislação em vigor, factor que se revela importante no conhecimento do Modelo em causa (ADD). É neste sentido, que se pretende apurar o grau conhecimento da legislação por parte dos docentes. Pretende-se de alguma forma, para além da pretensão acima mencionada, fazer um alerta para o facto da leitura da legislação ser um imperativo. Só assim os docentes se poderão situar face a este modelo avaliativo e opinar com pertinência e propriedade acerca da qualidade do mesmo.

5.1.4 Objectivo do estudo

Apurar o grau do conhecimento dos docentes acerca de questões importantes da ADD

5.1.5 Metodologia

Para este estudo, foram distribuídos quatro tipos de questionários (Anexos 4,5,6) consoante o cargo exercido no processo da ADD pelos inquiridos, durante o 2º período escolar. Estes foram preenchidos e entregues mediante a disponibilidade dos docentes. As respostas aos questionários foram categorizadas do seguinte modo: “Correspondente com a Lei – CL”; “Não correspondente com a lei – NCL”; “Não respondeu – NR”, em caso de o inquirido não ter respondido; “S- Sim” e “N- Não”, apenas para a décima segunda questão.

5.1.6 Amostra

A amostra foi composta por 13 professores da Escola Secundária dos Carvalhos: um elemento pertencente à CCAD; um relator por cada departamento; o coordenador de cada departamento; um avaliado por departamento

5.1.7 Resultados

Tabela 1 – Resultado gerais apurados dos docentes inquiridos

Questões	CL (%)	NCL (%)	NR (%)	S (%)	N (%)
1ª. Conhece as dimensões em que vai ser avaliado?	30,7	61,5	7,8		
2ª. Qual a periodicidade da avaliação do desempenho do pessoal docente?	100	0	0		
3ª. Os objectivos individuais são de carácter obrigatório?	100	0	0		
4ª. Os objectivos individuais podem ser redefinidos?	76,9	23,1	0		
5ª. Quantas aulas são necessárias requerer para os interessados?	100	0	0		
6ª. A auto-avaliação é de elaboração obrigatória?	100	0	0		
7ª. Quem elabora os instrumentos de registo?	69,3	30,7	0		
8ª. Quem atribui a classificação final a cada avaliado?	23	69,3	7,7		
9ª. Quais os documentos que constituem o processo de avaliação?	61,5	23	15,3		
10ª. A classificação final considera-se aceite sempre que o avaliado não requeira entrevista individual e não compareça nesta sem motivo justificado?	92,3	0	7,7		
11ª. Quem avalia o recurso?	30,8	61,5	7,7		
12ª. Conhece os documentos elaborados pela escola relativos à avaliação docente?				100	
13ª. Quem avalia os coordenadores de departamento?	100				
14ª. Quem avalia os relatores?	84,6	15,4	0		
15ª. Que domínios são ponderados na avaliação dos relatores?	33,3	55,6	11,1		
16ª. Quais as competências da Comissão de Coordenação da Avaliação do Desempenho?	100				

Legenda: CL – correspondente com a lei; NCL – não correspondente com a lei; NR – não; S – sim; N - Não

Como se verifica pela tabela acima, apenas a primeira, oitava e décima quintas questões tiveram uma percentagem superior de respostas “não correspondente com a lei”. As restantes obtiveram uma maior percentagem de respostas “correspondente com a lei”, sendo que a décima segunda teve o “sim” como resposta de todos os inquiridos.

Tabela 2 - Resultados dos Relatores

Questões	CL (%)	NCL (%)	NR (%)	S (%)	N (%)
1ª. Conhece as dimensões em que vai ser avaliado?	25	50	25		
2ª. Qual a periodicidade da avaliação do desempenho do pessoal docente?	100	0	0		
3ª. Os objectivos individuais são de carácter obrigatório?	100	0	0		
4ª. Os objectivos individuais podem ser redefinidos?	75	25	0		
5ª. Quantas aulas são necessárias requerer para os interessados?	100	0	0		
6ª. A auto-avaliação é de elaboração obrigatória?	100	0	0		
7ª. Quem elabora os instrumentos de registo?	50	50	0		
8ª. Quem atribui a classificação final a cada avaliado?	50	50	0		
9ª. Quais os documentos que constituem o processo de avaliação?	75	25	0		
10ª. A classificação final considera-se aceite sempre que o avaliado não requeira entrevista individual e não compareça nesta sem motivo justificado?	100	0	0		
11ª. Quem avalia o recurso?	50	50	0		
12ª. Conhece os documentos elaborados pela escola relativos à avaliação docente?				100	0
13ª. Quem avalia os coordenadores de departamento?	100	0	0		
14ª. Quem avalia os relatores?	100	0	0		
15ª. Que domínios são ponderados na avaliação dos relatores?	25	50	25		
16ª. Quais as competências da Comissão de Coordenação da Avaliação do Desempenho?	25	50	25		

Legenda: CL – correspondente com a lei; NCL – não correspondente com a lei; NR – não; S – sim; N - Não

Quanto aos relatores, a primeira e décima quintas questões possuíram uma percentagem superior de respostas “não correspondente com a lei”, existindo igualdade entre duas categorias na sétima, oitava e décima primeiras questões. As restantes obtiveram uma percentagem superior de respostas “correspondente com a lei”.

Tabela 3 - Resultados dos Coordenadores de Departamento

Questões	CL (%)	NCL (%)	NR (%)	S (%)	N (%)
1ª. Conhece as dimensões em que vai ser avaliado?	50	50	0		
2ª. Qual a periodicidade da avaliação do desempenho do pessoal docente?	100	0	0		
3ª. Os objectivos individuais são de carácter obrigatório?	100	0	0		
4ª. Os objectivos individuais podem ser redefinidos?	100	0	0		
5ª. Quantas aulas são necessárias requerer para os interessados?	100	0	0		
6ª. A auto-avaliação é de elaboração obrigatória?	100	0	0		
7ª. Quem elabora os instrumentos de registo?	75	25	0		
8ª. Quem atribui a classificação final a cada avaliado?	25	75	0		
9ª. Quais os documentos que constituem o processo de avaliação?	75	25	0		
10ª. A classificação final considera-se aceite sempre que o avaliado não requeira entrevista individual e não compareça nesta sem motivo justificado?	100	0	0		
11ª. Quem avalia o recurso?	25	75	0		
12ª. Conhece os documentos elaborados pela escola relativos à avaliação docente?				100	0
13ª. Quem avalia os coordenadores de departamento?	100	0	0		
14ª. Quem avalia os relatores?	100	0	0		
15ª. Quais os domínios/itens que integram a avaliação de docentes com funções de coordenação?	25	75	0		
16ª. Quais as competências da Comissão de Coordenação da Avaliação do Desempenho?	50	50	0		

Legenda: CL – correspondente com a lei; NCL – não correspondente com a lei; NR – não; S – sim; N

Quanto aos coordenadores, na primeira questão existiu igualdade entre as categorias de resposta. A oitava, décima primeira e décima quintas questões possuíram uma percentagem superior de respostas “não correspondente com a lei”. As restantes obtiveram uma percentagem superior de respostas “correspondente com a lei”

Tabela 4 – Resultados dos docentes avaliados

Questões	CL (%)	NCL (%)	NR (%)	S (%)	N (%)
1ª. Conhece as dimensões em que vai ser avaliado?	0	100	0		
2ª. Qual a periodicidade da avaliação do desempenho do pessoal docente?	100	0	0		
3ª. Os objectivos individuais são de carácter obrigatório?	100	0	0		
4ª. Os objectivos individuais podem ser redefinidos?	50	50	0		
5ª. Quantas aulas são necessárias requerer para os interessados?	100	0	0		
6ª. A auto-avaliação é de elaboração obrigatória?	100	0	0		
7ª. Quem elabora os instrumentos de registo?	75	25	0		
8ª. Quem atribui a classificação final a cada avaliado?	0	100	0		
9ª. Quais os documentos que constituem o processo de avaliação?	25	25	50		
10ª. A classificação final considera-se aceite sempre que o avaliado não requeira entrevista individual e não compareça nesta sem motivo justificado?	75	25	0		
11ª. Quem avalia o recurso?	25	50	25		
12ª. Conhece os documentos elaborados pela escola relativos à avaliação docente?				100	0
13ª. Quem avalia os coordenadores de departamento?	100	0	0		
14ª. Quem avalia os relatores?	50	50	0		

Legenda: CL – correspondente com a lei; NCL – não correspondente com a lei; NR – não; S – sim; N

No que respeita aos avaliados, a primeira, oitava e décima primeiras questões tiveram uma percentagem superior de respostas “não correspondente com a lei”, existindo igualdade entre as categorias de resposta na quarta questão. Por seu turno, 50% dos inquiridos não respondeu à nona questão. As restantes questões possuíram uma percentagem superior de respostas “correspondente com a lei”

Tabela 5 – Resultados da CCAD

Questões	CL (%)	NCL (%)	NR (%)	S (%)	N (%)
1ª. Conhece as dimensões em que vai ser avaliado?	50	50	0		
2ª. Qual a periodicidade da avaliação do desempenho do pessoal docente?	100	0	0		
3ª. Os objectivos individuais são de carácter obrigatório?	100	0	0		
4ª. Os objectivos individuais podem ser redefinidos?	100	0	0		
5ª. Quantas aulas são necessárias requerer para os interessados?	100	0	0		
6ª. A auto-avaliação é de elaboração obrigatória?	100	0	0		
7ª. Quem elabora os instrumentos de registo?	75	25	0		
8ª. Quem atribui a classificação final a cada avaliado?	25	75	0		
9ª. Quais os documentos que constituem o processo de avaliação?	75	25	0		
10ª. A classificação final considera-se aceite sempre que o avaliado não requeira entrevista individual e não compareça nesta sem motivo justificado?	100	0	0		
11ª. Quem avalia o recurso?	25	75	0		
12ª. Conhece os documentos elaborados pela escola relativos à avaliação docente?				100	0
13ª. Quem avalia os coordenadores de departamento?	100	0	0		
14ª. Quem avalia os relatores?	100	0	0		
15ª. Que domínios são ponderados na avaliação dos relatores?	25	75	0		
16ª. Quais as competências da Comissão de Coordenação da Avaliação do Desempenho?	50	50	0		

Legenda: CL – correspondente com a lei; NCL – não correspondente com a lei; NR – não; S – sim; N

Quanto ao elemento da CCAD, não respondeu à oitava questão e a sua resposta à décima primeira questão não estava em conformidade com a lei

Tabela 6 – Resultados globais dos diversos grupos de docentes

Questões	CCAD					Coordenadores de Departamento					Relatores					Avaliados				
	CL (%)	NCL (%)	NR (%)	S (%)	N (%)	CL (%)	NCL (%)	NR (%)	S (%)	N (%)	CL (%)	NCL (%)	NR (%)	S (%)	N (%)	CL (%)	NCL (%)	NR (%)	S (%)	N (%)
1ª. Conhece as dimensões em que vai ser avaliado?	100	0	0			50	50	0			25	50	25			0	100	0		
2ª. Qual a periodicidade da avaliação do desempenho do pessoal docente?	100	0	0			100	0	0			100	0	0			100	0	0		
3ª. Os objectivos individuais são de carácter obrigatório?	100	0	0			100	0	0			100	0	0			100	0	0		
4ª. Os objectivos individuais podem ser redefinidos?	100	0	0			100	0	0			75	25	0			50	50	0		
5ª. Quantas aulas são necessárias requerer para os interessados?	100	0	0			100	0	0			100	0	0			100	0	0		
6ª. A auto-avaliação é de elaboração obrigatória?	100	0	0			100	0	0			100	0	0			100	0	0		
7ª. Quem elabora os instrumentos de registo?	100	0	0			75	25	0			50	50	0			75	25	0		
8ª. Quem atribui a classificação final a cada avaliado?	0	0	100			25	75	0			50	50	0			0	100	0		
9ª. Quais os documentos que constituem o processo de avaliação?	100	0	0			75	25	0			75	25	0			25	25	50		
10ª. A classificação final considera-se aceite sempre que o avaliado não requeira entrevista individual e não compareça nesta sem motivo justificado?	100	0	0			100	0	0			100	0	0			75	25	0		
11ª. Quem avalia o recurso?	0	100	0			25	75	0			50	50	0			25	50	25		
12ª. Conhece os documentos elaborados pela escola relativos à avaliação docente?				100	0				100	0				100	0				100	0
13ª. Quem avalia os coordenadores de departamento?	100	0	0			100	0	0			100	0	0			100	0	0		
14ª. Quem avalia os relatores?	100	0	0			100	0	0			100	0	0			50	50	0		
15ª. Que domínios são ponderados na avaliação dos relatores?	100					25	75	0			25	50	25							
16ª. Quais as competências da Comissão de Coordenação da Avaliação do Desempenho?	100																			

Legenda: CL – correspondente com a lei; NCL – não correspondente com a lei; NR – não; S – sim;

Analisando a tabela, verifica-se que na:

- Primeira questão existiu uma percentagem superior de respostas “correspondente com a lei” entre os docentes, exceptuando os coordenadores de departamento, onde ocorreu igualdade entre as categorias de resposta;
- Segunda questão existiu uma percentagem superior de respostas “correspondente com a lei” entre os docentes;
- Terceira questão houve uma percentagem superior de respostas “correspondente com a lei” entre os docentes;
- Quarta questão ocorreu uma percentagem superior de respostas “correspondente com a lei” entre os docentes, exceptuando os avaliados, onde existiu igualdade entre as categorias de resposta;
- Quinta questão existiu uma percentagem superior de respostas “correspondente com a lei” entre os docentes;
- Sexta questão observou-se uma percentagem superior de respostas “correspondente com a lei” entre os docentes;
- Sétima questão existiu uma percentagem superior de respostas “correspondente com a lei” entre os docentes, exceptuando os relatores, onde ocorreu igualdade entre as categorias de resposta;
- Oitava questão observou-se que a CCAD não respondeu à pergunta; os coordenadores de departamento e avaliados obtiveram uma percentagem de respostas “não correspondente com a lei” e os relatores possuíram igualdade entre as categorias de resposta;
- Nona questão ocorreu uma percentagem superior de respostas “correspondente com a lei” entre os docentes, exceptuando os avaliados, onde existiu uma percentagem superior de respostas “não correspondente com a lei”;
- Décima questão denotou-se uma percentagem superior de respostas “correspondente com a lei” entre os docentes;
- Décima primeira questão houve uma percentagem superior de respostas “não correspondente com lei entre os docentes, exceptuando os relatores onde se observou igualdade entre categorias de resposta;

- Décima segunda questão ocorreu uma resposta positiva (sim) entre todos os docentes;
- Décima terceira questão existiu uma percentagem superior de respostas “correspondente com a lei” entre os docentes;
- Décima quarta questão houve uma percentagem superior de respostas “correspondente com a lei” entre os docentes, exceptuando os avaliados, onde existiu igualdade entre as categorias de resposta;
- Décima quinta questão denotou-se uma percentagem de respostas “não correspondente com a lei” entre coordenadores de departamento e relatores, ao contrário da CCAD cuja percentagem superior de resposta foi “correspondente com a lei”;
- Décima sexta questão observou-se uma percentagem superior de resposta “correspondente com a lei” do elemento pertencente à CCAD;

5.2 Conclusões

Referente aos resultados gerais, posso concluir que os inquiridos têm conhecimento da legislação acerca desta temática. Porém, existem duas perguntas que se afiguram preocupantes pois tiveram percentagens superiores de respostas “não correspondente com a lei”. A primeira reporta-se às dimensões de avaliação. No Despacho n.º16034/2010 em ANEXO 1 definem-se o que são estas: “No âmbito da definição dos padrões de desempenho docente, as quatro dimensões — profissional, social e ética; desenvolvimento do ensino e da aprendizagem; participação na escola e relação com a comunidade educativa; desenvolvimento e formação profissional ao longo da vida — constituem as vertentes caracterizadoras da actuação profissional do docente.” Ora, torna-se inquietante saber que certos professores responderam incorrectamente, podendo ser sinónimo do desconhecimento dos elementos caracterizadores da actuação profissional em que vão ser avaliados. A segunda refere-se aos domínios de avaliação. No mesmo documento, estes são definidos do seguinte modo: “os domínios operacionalizam as dimensões em planos mais restritos permitindo

descrever de forma clara os aspectos do desempenho docente e os correspondentes deveres e responsabilidades profissionais.” Uma vez mais, é curioso concluir que os professores desconheçam os elementos que operacionalizam as dimensões de avaliação.

No que concerne aos resultados dos relatores, os dois casos acima mencionados mantêm-se, isto é, existiu uma percentagem superior de respostas “não correspondente com a lei” na primeira e décima quinta perguntas. No entanto, a igualdade de respostas é curiosa na oitava pergunta. Esta reporta-se à entidade que atribui a classificação final a cada avaliado sendo alarmante que metade dos relatores não o saibam dado que, de acordo com o exposto na *subalínea c)* da *alínea 2* do artigo 14.º do Decreto-Regulamentar n.º 2/2010 de 23 de Junho, uma das competências dos indivíduos com este cargo é “apresentar ao júri de avaliação uma ficha de avaliação global, que inclui uma proposta de classificação final”, sendo da responsabilidade do júri de avaliação, de acordo com a *alínea 1* do artigo 22.º do Decreto-Regulamento n.º 2/2010 de 23 de Junho, atribuir “a menção qualitativa e a classificação final, mediante o seu registo na ficha de avaliação global.”

Relativamente aos resultados expressos pelos coordenadores de departamento, 75% não respondeu correctamente à oitava, décima primeira e décima quinta perguntas. Uma vez mais, esta última é o caso mais preocupante pelos factos atrás expostos.

No que toca aos avaliados, é interessante notar que nenhum (100%) dos inquiridos respondeu correctamente à primeira e oitavas perguntas, tendo em conta o que foi escrito anteriormente. Metade (50%) dos inquiridos não respondeu correctamente à nona e décima primeira perguntas. A primeira diz respeito à documentação constituinte do processo de avaliação, fazendo parte desta, segundo o artigo 16.º do Decreto-Regulamentar n.º 2/2010 de 23 de Junho, o relatório de auto-avaliação, a ficha de avaliação global e “o documento de registo de observação de aulas, nos casos em que a ela haja lugar.” A segunda refere-se à entidade que avalia o recurso de avaliação caso a este haja lugar, sendo da responsabilidade de um júri especial de

recurso, de acordo com a *alínea* 1 do artigo 24.º do Decreto-Regulamentar n.º 2/2010 de 23 de Junho. Na quarta pergunta existiu uma igualdade percentual de respostas. Não deixa de ser interessante, visto que, esta refere-se à redefinição dos objectivos individuais.

Por último, no que toca à CCAD não existiu resposta à oitava pergunta e a que existiu à décima primeira foi incorrecta. Tal facto é preocupante pois, tal como enuncia a *subalínea* a) da *alínea* 3 do artigo 12.º do Decreto-Regulamentar n.º2/2010, compete a esta entidade “Assegurar a aplicação objectiva e coerente do sistema de avaliação do desempenho (...)”.

O sistema de avaliação docente reveste-se de extrema importância nos dias actuais na medida em que, segundo Pereira (2009,p.3) desde os anos 80 que os países democráticos industrializados têm vindo a efectuar reformas no sector público empresarial e administrativo, com vista a uma maior eficiência e produtividade dos serviços prestados. Todavia, tal como atrás referido, é importante que, neste caso, os professores estejam de acordo com as reformas, para que estas se processem de um modo tranquilo e sem bloqueios que provoquem alterações sucessivas ao próprio sistema de avaliação.

Assim, perante os resultados, concluo que os inquiridos demonstraram ter um conhecimento razoável sobre este tema uma vez que, existiu uma tendência maioritária de respostas coadunadas com a lei. Contudo, casos existiram em que as perguntas tinham como base componentes fundamentais da avaliação docente, tais como as dimensões e os domínios de avaliação, tornando-se preocupante constatar que grande parte dos inquiridos tenha respondido incorrectamente. As causas para tal facto são por mim desconhecidas visto que, não era objectivo deste pequeno estudo averiguar a base do desconhecimento. Contudo, quiçá, devido ao dispêndio de todo o tempo na leccionação e outros assuntos acerca dos quais esta profissão se debruça, bem como pelo facto de a legislação deste processo ser extensa, os docentes desconheçam os seus aspectos fundamentai

6 Conclusões finais

Findo o ano lectivo e a consecução do presente relatório é tempo de efectuar um balanço conclusivo.

O Estágio constitui-se como uma etapa marcante do meu percurso pessoal e profissional, uma vez que, inerente a este está a ultrapassagem de diversos obstáculos, transformando o EP num palco extremamente rico em experiências de aprendizagem. Estas tornam o EE num ser mais confiante e fortalecido ao nível das suas capacidades de ensino, bem como das suas características pessoais, pois o EE é também pessoa, antes de professor.

Para a transição das barreiras impostas pelo processo de estágio, existe a reflexão, uma poderosa ferramenta na potenciação das capacidades de cada um. Mediante o que experienciei, concluo que o carácter reflexivo de cada professor reveste-se de um cariz primordial, dado que, através deste é possível enfrentar as adversidades e acompanhar a mutação frenética a que a sociedade está, actualmente, sujeita. Ora, se uma das tarefas essenciais do professor é levar a Educação aos alunos para que se adaptem ao mundo, aquele deve pautar a sua conduta com base na reflexão constante das suas práticas.

Contudo, analisando o que sucedeu ao longo do ano, nem sempre as adversidades se ultrapassam do modo que queremos. Isto é, nem sempre é possível, em tom metafórico, “clicar no botão para ultrapassar a dificuldade, aparecendo-nos à frente do ecrã outra janela”. Deste modo, aprendi que é essencial ser-se perseverante para circundar as circunstâncias, na certeza de que, porém, nem sempre se chega onde se pretende.

Outras das conclusões retiradas foi o facto de ser importante que o professor entenda o aluno como pessoa, na medida em que, não raras vezes certos problemas de aprendizagem poderão ter a sua origem em aspectos sócio-afectivos, tornando-se crucial que o docente seja capaz de analisar estas questões de um modo profundo, de forma a conduzir o processo de ensino eficazmente.

Em suma, este ano foi deveras crucial para o meu crescimento e desenvolvimento, por ter colocado diante de mim situações nunca antes vivenciadas, enriquecendo-me como futuro professor e pessoa.

7 Bibliografia

Alarcão, I. (1996). *Formação Reflexiva de Professores – Estratégias de Supervisão*. Porto: Porto Editora.

Alarcão, I. *Professores Reflexivos em uma Escola Reflexiva*. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2004.

Bento, J. (2003). *Planeamento e Avaliação em Educação Física*. Lisboa: Livros Horizonte.

Bento, J. (2004). *Desporto: Discurso e Substância*. Porto: Campo das Letras.

Costa, H., Gutierrez, R., Motta, S., (2006). *Avaliação da Produção Docente: Abordagem Multicritério pelo Método Electre II*. Consult. 02 Junho 2011, disponível em http://www.abepro.org.br/biblioteca/ENEGEP2006_TR460316_8780.pdf

Cury, A. (2007). *Pais Brilhantes, Professores Fascinantes – Como formar jovens felizes e inteligentes*. Cascais: Editora Pergaminho.

Damásio, A. (2010). *O Livro da Consciência – A Construção do Cérebro Consciente* – Temas e Debates; Círculo de Leitores.

Freire, P. (1994). *Pedagogia do Oprimido*. Consult. 25 Maio 2011, disponível em http://portal.mda.gov.br/portal/saf/arquivos/view/ater/livros/Pedagogia_do_Oprimido.pdf

Garcia, C. (1992). *A Formação de Professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor*. In Nóvoa, A. (1992). *Os Professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações D. Quixote

Localização. Consult 05 Mai 2011, disponível em <http://www.pedroso.j-f.org/localF.htm>

Marmot, M. (2011). *60% of poorest children fail to reach good level of behaviour, says study*. Consult. 05 Maio 2011, disponível em <http://www.guardian.co.uk/society/2011/feb/11/poorest-children-fail-good-level-behaviour>

Matos, Z. (1993). Competência Pedagógica do Professor – Conceito e Componentes Fundamentais. In J. Bento, & A. Marques (Eds.), *A Ciência do Desporto a Cultura e o Homem*. Porto: Universidade do Porto – Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física. 3º Congresso de Educação Física dos Países de Língua Portuguesa, Recife, 1992, pp.467-490

Metzler, M. (2000). *Instructional Models for Physical Education*. Boston: Allyn and Bacon.

Ministério da Educação. (1999). Decreto Regulamentar n.º 10/99, de 21 de Julho. *Diário da República*, 1.ª Série-B, nº168, 4490-4494.

Ministério da Educação. (1999). Decreto-Lei n.º 115-A/98 de 4 de Maio. *Diário da República*, 1.ª Série-A, nº102, 2-14.

Ministério da Educação. (2009). Decreto-Lei n.º 270/2009 de 30 de Setembro. *Diário da República*, 1.ª Série, nº190, 7024-7058.

Ministério da Educação. (2009). Despacho n.º 16034/2010. *Diário da República*, 2.ª Série, nº206, 52300-52302.

Ministério da Educação. (2010). Decreto Regulamentar n.º 2/2010, de 23 de Junho. *Diário da República*, 1.ª Série, nº120, 2237-2244.

Ministério da Educação. (2010). Decreto-Lei n.º 75/2010 de 23 de Junho. *Diário da República*, 1.ª Série, nº120, 2229-2237.

Nunes, J. (2001). *O Professor e a Acção Reflexiva: Portfolios, “Vês” heurísticos e mapas de conceitos como estratégias de desenvolvimento profissional*. Lisboa: ASA

Pereira, I. (2009). Avaliação de Desempenho Docente e Conflitos Profissionais: ensaio de um enquadramento e exploração de evidências sobre o caso português. Consult. 02 Junho 2011, disponível em http://www.cies.iscte.pt/destaques/documents/CIES-WP58_Pereira_003.pdf

Programa de Desporto Escolar 2009-2013. Consult 29 Mai 2011, disponível em <http://www.desportoescolar.min-edu.pt/institucional.aspx>

Rosado, A., & Silva, S. (s.d.). Conceitos Básicos sobre a Avaliação das Aprendizagens (versão electrónica). Consult. 27 Mai 2011, disponível em <http://areas.fmh.utl.pt/~arosado/ESTAGIO/conceitos.htm>

Rosado, M. & Mesquita, I. (2009). *Pedagogia do Desporto*. Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana.

Ruivo, J., Trigueiros, A., .(Coord.) (2009). Avaliação de Desempenho de Professores. Consult 02 Junho 2011, disponível em http://ipaget.academia.edu/Jo%C3%A3oRuivo/Books/379567/AVALIACAO_DE_DESEMPENHO_DE_PROFESSORES

Sarmento, P (2004): *Pedagogia do Desporto e Observação*. Lisboa: FMH edições.

Schön, D. (1987). *Educating the reflective practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass

Siedentop, D. (1992). *Aprender a enseñar la Educacion Física*. Inde Publicaciones, España.

Silva, F. (2009). *Relatório de Estágio Profissional*. Porto: F.Silva. Dissertação apresentada à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto, com vista à obtenção do grau de Mestre em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário (Decreto-lei nº 74/2006 de 24 de Março e o Decreto-lei nº 43/2007 de 22 de Fevereiro).

Silva, T. (2009). *Elementos para a Compreensão do Processo de Reflexão em Situação de Estágio Pedagógico*. Porto: T. Silva. Dissertação apresentada à

Faculdade de Desporto da Universidade do Porto, com vista à obtenção do 2º Ciclo em Desporto para Crianças e Jovens ao abrigo do Decreto – Lei nº74/2006, de 24 de Março.

Simões, G. (2000). *A Avaliação de Desempenho Docente – Contributos para uma Análise Crítica*. Texto Editora, LDA.

Sullivan, S. & Glanz, J. (2000). *Supervising that improves teaching: Strategies and techniques*. EUA.: Corwin press, Inc.

Vickers, J (1990). *Instructional Design for Teaching Physical Education: A knowledge structures approach*. Champaign Illinois: Human Kinetics.

Zeichner, K. (1993). *A Formação Reflexiva de Professores: Ideias e Práticas*. Lisboa

8 Anexos

Anexo 1 – Sequência Cronológica

5ª Jornada (31ª aula, 25-11-10, Voleibol):

Objectivos evolutivos: Instruir com clareza com as informações centradas no essencial; Observar o decorrer da aula sendo mais incisivo na correção dos erros; Posicionamento e circulação mais estratégicos

Antes da Aula:

- Reunir o material necessário: 12 Bolas, sinalizadores, rede, fitas, cadeira
- Montar os sinalizadores e as fitas para delimitação dos campos
- Colar a ficha dos jogos na cadeira por debaixo da baliza
- Escrever no quadro os grupos de trabalho, as rotações e a tarefa alternativa

Início da Aula:

- Reunir os alunos em frente ao quadro sentados em U pedindo que decorem o seu grupo.

Aula:

- Chamar os alunos ao centro do terreno e explicar o exercício com o Pedro Freire. Dois a dois, um realiza serviço, vai até à rede, vem até à linha final e vai para o centro do terreno. O outro elemento só faz serviço quando o colega estiver no centro. Começam os grupos 1 e 2. Ao apito, sai o 1 e entra o 3. Quem está de fora, realiza passe frente-a-frente com toque de controlo. O grupo 1 faz passe directo.

- Feedbacks: “A perna contrária à mão que bate na bola fica á frente” “Estica o braço e põe a mão dura” “Avança a perna de trás”

- Observar com posicionamento estratégico. Junto à parte do pavilhão próximo do balneário das raparigas.

- Parar a aula se necessário.

- Apitar para a rotação. Sai o grupo 1 e entra o grupo 3. O grupo 1 faz passe directo.

- Reunir os alunos no centro do terreno. Marcar quatro campos para os G2 e G3.

- Jogo 1x1 e Jogo 2+2. Neste exercício, os elementos dos G2 e G3 vão competir entre si aplicando as regras dadas. O serviço é em passe, sendo obrigatório efectuar o duplo toque, isto é, auto-passe e passe. O objectivo é marcar ponto não infringindo as regras. Começa o grupo 3. Quem está faz passe frente-a-frente com toque de controlo. Quando trocarem, têm de colocar os pontos que cada um fez.

- Feedbacks : “Coloca-te debaixo da bola” “Contacta a bola bem lá em cima” “ Estende braços” “Palmas das mãos olham para o tecto” “Pés à largura dos ombros”

- Colocar os G2 e G3 a jogar.

- Reunir com o G1 à parte e explicar o 2+2

- Jogo 2+2. O objectivo é efectuar o maior nº de passagens possível. O serviço é em passe e é obrigatório efectuar os 3 toques. Caso uma equipa não efectue os 3 toques, o grupo é penalizado numa passagem. A

cada 5 passagens troca com o par que está de fora. Este tem de contar o nº de passagens e verificar se o serviço é em passe e se os 3 toques são executados.

- **Muito importante.** Explicar a função do receber e não recebedor. No jogo, ambos os jogadores têm de estar lado-a-lado. Não podem estar um mais à frente que o outro. Quem recebe a bola, passa ao colega na rede, desloca-se para esta e passa ao colega no campo adversário. Quem não recebe, desloca-se logo de imediato para a rede para receber a bola. Recebe-a e passa-a ao colega que está em deslocamento na direcção da rede.

Grupos de trabalho:

G1 [Pedro Freire; Rúben Oliveira / Fábio Geraldo; Pedro Soares; / João Pereira; Bruno Carvalho / João Carvalho; Jorge Amaral]

G2 [Sara Vieira; Rui Gonçalves / Mariana; João Fonseca / Diana; Rui Moreira; Márcio]

G3 [Ana Lemos; Maria / Rúben Soares; Ana Santos; / Daniel; Sofia Costa / Anselmo; Francisco]

Anexo 2 – Aspectos positivos e negativos do Modelo de Educação Desportiva

Aspectos Positivos		E	Aspectos Negativos	
S e n t i d o d e F i l i a ç ã o	As equipas, no geral, apresentaram sentido de filiação, vestindo as t-shirts bem como defendendo acerrimamente os interesses da sua quando estes estavam em causa. O grito nem sempre foi realizado no início e final da aula. Porém, antes do jogo executavam-no.	↓	Autonomia e Responsabilidade	A turma não possuiu responsabilidade suficiente para se tornar autónoma em todo o seu processo de aprendizagem, não sabendo lidar com a autonomia concedida. Isto é, tendo em conta a liberdade (<u>pouca</u>) de exercitação conferida, frequentemente, empregavam mal o tempo de “treino” mediante conversas inadequadas, comportamentos fora da tarefa causando dispersão, pouco empenho e dedicação. Assim, é essencial (re) pensar a aplicação deste modelo em turmas deste cariz sendo importante, a meu ver, trabalhar estes dois conceitos psicossociais em unidades didáticas (UD) anteriores para que depois sejam maximizados numa UD em que se aplique o MED.
			Liderança	Esta questão é extremamente pertinente sob o ponto de vista da LIDERANÇA / RESPONSABILIDADE. Sabendo de antemão que a escolha dos líderes deve recair sob os alunos mais responsáveis, nem sempre estes são os mais respeitados, aclamados e admirados pelo seu carisma. Assim, nesta turma, as lideranças das diferentes equipas não foram respeitadas na sua totalidade pois os líderes, apesar de maduros e responsáveis, não eram os respeitados, causando atritos diversos no seio do grupo devido à não-aceitação das decisões tomadas. Assim, torna-se crucial que o professor seja capaz de captar/perceber que valores e atitudes a turma respeita para que a escolha do capitão seja balanceada entre responsabilidade/maturidade e os

				valores e atitudes que aquela aclama.
E v i d e n c i a ç ã o d o C a r r â c t e r			Equidade	<p>Outra das questões primordiais do MED é a equidade nas equipas. Por muito esforço que o professor faça neste sentido (atribuição de pontos para as equipas que tenham mais atitudes e comportamentos equitativos, entre outros) é extremamente complicado controlar este factor pois a competição faz com que apenas os mais fortes joguem. Ou seja, os alunos motivados pelo jogo, pela vontade de vencer e serem os melhores são tomados por atitudes irracionais (sob o ponto de vista da equidade, pois em alta competição a atitude racional que a sede de vitória impele é a utilização dos atletas mais fortes e mais capazes.) não colocando os atletas menos habilidosos a jogar. O professor, neste caso concreto, poderia ter uma participação mais activa efectuando as trocas de jogadores de jogo para jogo mas, isso seria retirar a essência do próprio modelo diminuindo a liberdade de actuação do capitão-treinador. Como tal, esta questão é deveras ambígua e difícil de gerir.</p>
	Envolvência	<p>O falhanço neste aspecto talvez tenha ficado a dever-se à estratégia de implementação levada a cabo por mim. Tendo a noção exacta da quantidade de variáveis que este modelo comporta, optei por entregar os documentos (manual da equipa; manual do treinador) de um modo faseado para não criar confusão na turma sobre o que seria efectuado. Contudo, e também pelo facto de não ter conseguido criar impacto magno na apresentação da unidade didáctica de Futsal, creio que a turma não ficou cativada. Assim, a sua envolvimento ficou aquém do esperado. É crucial mistificar e florear q.b. este novo modelo de ensino na sua apresentação aos alunos para que</p>		

		estes exibam elevados níveis de comprometimento na sua conduta durante a aula.
<p>Este aspecto positivo vem no seguimento de todos os aspectos negativos ao lado escritos. Dado que o MED encerra em si elevadas doses de conceitos psicossociais postos a descoberto na competição, constitui-se como uma ótima ferramenta para aprofundar a opinião do professor acerca dos alunos, mediante a evidenciação do seu carácter.</p>	<p>Fair-Play</p>	<p>E deveras engraçado e curioso o sucedido neste campo. Mencionei à turma que os pontos de fair-play seriam contabilizados sendo que o vencedor ganharia um prémio. O principal intuito desta decisão era potenciar o respeito, cooperação e solidariedade intra e inter-equipa. Contudo, durante a pré-época e época desportivas o verificado foi o contrário. As equipas desrespeitaram-se constantemente entre si reflectindo a sua educação base e, porventura, os exemplos futebolísticos que observam na comunicação social. Ora, tal obrigou a que o professor tivesse sido um «advogado tanto de defesa como de acusação» preparado para resolver conflitos constantes, sob pena de estes «minarem» a aprendizagem dos alunos devido ao pouco empenho motor e ao reduzido tempo potencial de aprendizagem.</p>
	<p>Unidade Didáctica</p>	<p>Nem todo o tipo de modalidades são passíveis de serem ensinadas através do MED dado que o elevado conhecimento dos alunos acerca daquelas em causa, bem como a sua prática federada pode conduzir à desvalorização do modelo dependendo do carácter da turma. Neste caso específico, como a turma possui diversos atletas federados nas modalidades de Futebol e Futsal acabou por ocorrer a tal desvalorização do trabalho realizado na escola face ao trabalho levado a cabo nos clubes devido à educação dos alunos.</p>
	<p>Variáveis</p>	<p>A implementação do MED comporta consigo inúmeras variáveis indispensáveis a sua consumação sendo necessário uma atenção duplamente amplificada e apurada para conseguir uma gestão eficaz.</p>

				Ora, não raras vezes, este facto compromete a atenção do professor para outros pormenores cruciais, nomeadamente as habilidades motoras.
--	--	--	--	--

Legenda: E- Expectativas

Anexo 3 – Questionário da comissão de coordenação de avaliação de desempenho docente

Questionário – Comissão de Coordenação de Avaliação de Desempenho Docente (CCAD)

Avaliação Docente

O presente questionário surge no âmbito do projecto de estudo “Conhecimento sobre a Avaliação do Desempenho Docente” inserido no relatório de estágio profissional do aluno João Pedro Carvalho Ferreira com vista à obtenção do 2ºCiclo de Estudos conducente ao grau de Mestre em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário.

Tem como principal objectivo averiguar o nível de conhecimento que os docentes possuem acerca do actual modelo da avaliação do desempenho docente. Os dados constantes neste questionário serão anónimos e utilizados exclusivamente no âmbito deste trabalho.

Questões

7. Conhece as dimensões em que vai ser avaliado? S__ N__
Em caso afirmativo diga quais
8. Qual a periodicidade da avaliação do desempenho do pessoal docente?
9. Os objectivos individuais são de carácter obrigatório? S__ N__
10. Os objectivos individuais podem ser redefinidos? S__ N__
11. Quantas aulas são necessárias requerer para os interessados?
12. A auto-avaliação é de elaboração obrigatória? S__ N__

13. Quem elabora os instrumentos de registo?
14. Quem atribui a classificação final a cada avaliado?
15. Quais os documentos que constituem o processo de avaliação?
16. A classificação final considera-se aceite sempre que o avaliado não requeira entrevista individual e não compareça nesta sem motivo justificado? S__ N__
17. Quem avalia o recurso?
18. Conhece os documentos elaborados pela escola relativos à avaliação docente? S__
N__
19. Quem avalia os coordenadores de departamento?
20. Quem avalia os relatores?
21. Que domínios são ponderados na avaliação dos relatores?
22. Quais as competências da Comissão de Coordenação da Avaliação do Desempenho?

Obrigado pela sua colaboração!

Anexo 4 – Questionário dos coordenadores de departamento

Questionário – Coordenadores de Departamento

Avaliação Docente

O presente questionário surge no âmbito do projecto de estudo “Conhecimento sobre a Avaliação do Desempenho Docente” inserido no relatório de estágio profissional do aluno João Pedro Carvalho Ferreira com vista à obtenção do 2ºCiclo de Estudos conducente ao grau de Mestre em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário.

Tem como principal objectivo averiguar o nível de conhecimento que os docentes possuem acerca do actual modelo da avaliação do desempenho docente. Os dados constantes neste questionário serão anónimos e utilizados exclusivamente no âmbito deste trabalho.

Questões

1. Conhece as dimensões em que vai ser avaliado? S__ N__
Em caso afirmativo diga quais
2. Qual a periodicidade da avaliação do desempenho do pessoal docente?
3. Os objectivos individuais são de carácter obrigatório? S__ N__
4. Os objectivos individuais podem ser redefinidos? S__ N__
5. Quantas aulas são necessárias requer para os interessados?
6. A auto-avaliação é de elaboração obrigatória? S__ N__
7. Quem elabora os instrumentos de registo?

8. Quem atribui a classificação final a cada avaliado?
9. Quais os documentos que constituem o processo de avaliação?
10. A classificação final considera-se aceite sempre que o avaliado não requeira entrevista individual e não compareça nesta sem motivo justificado? S__ N__
11. Quem avalia o recurso?
12. Conhece os documentos elaborados pela escola relativos à avaliação docente? S__
N__
13. Quem avalia os coordenadores de departamento?
14. Quem avalia os relatores?
15. Quais os domínios/itens que integram a avaliação de docentes com funções de coordenação?

Obrigado pela sua colaboração!

Anexo 5 – Questionário dos relatores

Questionário - Relatores

Avaliação Docente

O presente questionário surge no âmbito do projecto de estudo “Conhecimento sobre a Avaliação do Desempenho Docente” inserido no relatório de estágio profissional do aluno João Pedro Carvalho Ferreira com vista à obtenção do 2ºCiclo de Estudos conducente ao grau de Mestre em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário.

Tem como principal objectivo averiguar o nível de conhecimento que os docentes possuem acerca do actual modelo da avaliação do desempenho docente. Os dados constantes neste questionário serão anónimos e utilizados exclusivamente no âmbito deste trabalho.

Questões

1. Conhece as dimensões em que vai ser avaliado? S__ N__
Em caso afirmativo diga quais
2. Qual a periodicidade da avaliação do desempenho do pessoal docente?
3. Os objectivos individuais são de carácter obrigatório? S__ N__
4. Os objectivos individuais podem ser redefinidos? S__ N__
5. Qual a quantidade de aulas observadas em cada ano lectivo para quem as requer?
6. A auto-avaliação é de elaboração obrigatória? S__ N__
7. Quem elabora os instrumentos de registo?

8. Quem atribui a classificação final a cada avaliado?
9. Quais os documentos que constituem o processo de avaliação?
10. A classificação final considera-se aceite sempre que o avaliado não requeira entrevista individual e não compareça nesta sem motivo justificado? S__ N__
11. Quem avalia o recurso?
12. Conhece os documentos elaborados pela escola relativos à avaliação docente? S__
N__
13. Quem avalia os coordenadores de departamento?
14. Quem avalia os relatores?
15. Que domínios são ponderados na avaliação dos relatores?

Obrigado pela sua colaboração!

Anexo 6 – Questionário dos avaliados

Questionário - Avaliados

Avaliação Docente

O presente questionário surge no âmbito do projecto de estudo “Conhecimento sobre a Avaliação do Desempenho Docente” inserido no relatório de estágio profissional do aluno João Pedro Carvalho Ferreira com vista à obtenção do 2ºCiclo de Estudos conducente ao grau de Mestre em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário.

Tem como principal objectivo averiguar o nível de conhecimento que os docentes possuem acerca do actual modelo da avaliação do desempenho docente. Os dados constantes neste questionário serão anónimos e utilizados exclusivamente no âmbito deste trabalho.

Questões

1. Conhece as dimensões em que vai ser avaliado? S__ N__
Em caso afirmativo diga quais.
2. Qual a periodicidade da avaliação do desempenho do pessoal docente?
3. A entrega dos objectivos individuais é de carácter obrigatório? S__ N__
4. Os objectivos individuais podem ser redefinidos? S__ N__
5. Quantas aulas são necessárias requerer para os interessados?
6. A auto-avaliação é de elaboração obrigatória? S__ N__
7. Quem elabora os instrumentos de registo?

8. Quem atribui a classificação final a cada avaliado?

9. Quais os documentos que constituem o processo de avaliação?

10. A classificação final considera-se aceite sempre que o avaliado não requeira entrevista individual e, não compareça nesta sem motivo justificado? S__ N__

11. Quem avalia o recurso?

12. Conhece os documentos elaborados pela escola relativos à avaliação docente? S__
N__

13. Quem avalia os coordenadores de departamento?

14. Quem avalia os relatores?

Obrigado pela sua colaboração!

Anexo 7 – Respostas aos questionários

Respostas aos Questionários												
<p>1ª Pergunta – Conhece as dimensões em que vai ser avaliado? S_ / N_ Em caso afirmativo diga quais. Resposta (Decreto Regulamentar n.º 2/2010 de 23 de Junho) em caso afirmativo:</p> <ul style="list-style-type: none"> a) Vertente profissional, social e ética; b) Desenvolvimento do ensino e da aprendizagem; c) Participação na escola e relação com a comunidade educativa; d) Desenvolvimento e formação profissional ao longo da vida. 												
CCAD	Relatores				Coordenadores de Departamento				Avaliados			
	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
CL	CL	NR	NCL	NCL	CL	CL	NCL	NCL	NCL	NCL	NCL	NCL
<p>2ª Pergunta – Qual a periodicidade da avaliação do desempenho do pessoal docente? Resposta (Decreto Regulamentar n.º 2/2010 de 23 de Junho): Ciclos de dois anos lectivos.</p>												
CCAD	Relatores				Coordenadores de Departamento				Avaliados			
	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
CL	CL	CL	CL	CL	CL	CL	CL	CL	CL	CL	CL	CL
<p>3ª Pergunta – Os objectivos individuais são de carácter obrigatório? S_ / N_ Resposta (Decreto Regulamentar n.º 2/2010 de 23 de Junho): Não. São de carácter facultativo.</p>												
CCAD	Relatores				Coordenadores de Departamento				Avaliados			
	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
CL	CL	CL	CL	CL	CL	CL	CL	CL	CL	CL	CL	CL
<p>4ª Pergunta – Os objectivos individuais podem ser redefinidos? S_ / N_ Resposta (Decreto Regulamentar n.º 2/2010 de 23 de Junho): Sim.</p>												
CCAD	Relatores				Coordenadores de Departamento				Avaliados			
	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
CL	CL	CL	CL	CL	CL	CL	CL	CL	CL	NCL	NCL	CL
<p>5ª Pergunta – Quantas aulas são necessárias requerer para os interessados? Resposta (Decreto Regulamentar n.º 2/2010 de 23 de Junho): Duas</p>												
CCAD	Relatores				Coordenadores de Departamento				Avaliados			
	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
CL	CL	CL	CL	CL	CL	CL	CL	CL	CL	CL	CL	CL
<p>6ª Pergunta – A auto-avaliação é de carácter obrigatório? S_/N_ Resposta (Decreto Regulamentar n.º 2/2010 de 23 de Junho):</p>												

Sim.												
CCAD	Relatores				Coordenadores de Departamento				Avaliados			
	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
CL	CL	CL	CL	CL	CL	CL	CL	CL	CL	CL	CL	CL
<p>7ª Pergunta – Quem elabora os instrumentos de registo? Resposta (<u>Decreto Regulamentar n.º 2/2010 de 23 de Junho</u>): Comissão de Coordenação da Avaliação de Desempenho Docente</p>												
CCAD	Relatores				Coordenadores de Departamento				Avaliados			
	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
CL	NCL	CL	CL	NCL	CL	NCL	CL	CL	CL	CL	CL	NCL
<p>8ª Pergunta – Quem atribui a classificação final a cada avaliado? Resposta (<u>Decreto Regulamentar n.º 2/2010 de 23 de Junho</u>): Júri de avaliação, sob proposta do relator.</p>												
CCAD	Relatores				Coordenadores de Departamento				Avaliados			
	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
NR	CL	CL	NCL	NCL	CL	NCL	NCL	NCL	NCL	NCL	NCL	NCL
<p>9ª Pergunta – Quais os documentos que constituem o processo de avaliação? Resposta (<u>Decreto Regulamentar n.º 2/2010 de 23 de Junho</u>): a) Relatório de auto-avaliação; b) Ficha de avaliação global. c) Documento de registo de observação de aulas</p>												
CCAD	Relatores				Coordenadores de Departamento				Avaliados			
	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
CL	CL	CL	NCL	CL	CL	CL	CL	NCL	NR	NCL	CL	NR
<p>10ª Pergunta – A classificação final considera-se aceite sempre que o avaliado não requeira entrevista individual e não compareço nesta sem motivo justificado? S_/N_ Resposta (<u>Decreto Regulamentar n.º 2/2010 de 23 de Junho</u>): Sim</p>												
CCAD	Relatores				Coordenadores de Departamento				Avaliados			
	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
CL	CL	CL	CL	CL	CL	CL	CL	CL	CL	NCL	CL	CL
<p>11ª Pergunta – Quem avalia o recurso? Resposta (<u>Decreto Regulamentar n.º 2/2010 de 23 de Junho</u>): Júri especial de recurso</p>												
CCAD	Relatores				Coordenadores de Departamento				Avaliados			
	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
NCL	CL	CL	NCL	NCL	NCL	CL	NCL	NCL	NCL	NCL	CL	NR
<p>12ª Pergunta – Conhece os documentos elaborados pela escola relativos à avaliação docente? S_/N_</p>												

CCAD	Relatores				Coordenadores de Departamento				Avaliados			
	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S
<p>13ª Pergunta – Quem avalia os coordenadores de departamento? Resposta (<u>Decreto Regulamentar n.º 2/2010 de 23 de Junho</u>): O director</p>												
CCAD	Relatores				Coordenadores de Departamento				Avaliados			
	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
CL	CL	CL	CL	CL	CL	CL	CL	CL	CL	CL	CL	CL
<p>14ª Pergunta – Quem avalia os relatores? Resposta (<u>Decreto Regulamentar n.º 2/2010 de 23 de Junho</u>): Coordenador de departamento curricular</p>												
CCAD	Relatores				Coordenadores de Departamento				Avaliados			
	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
CL	CL	CL	CL	CL	CL	CL	CL	CL	CL	NCL	CL	NCL
<p>15ª Pergunta – Que domínios são ponderados na avaliação dos relatores? Resposta (<u>Decreto – Lei n.º 270/2009 de 30 de Setembro; Decreto Regulamentar n.º 2/2010 de 23 de Junho; Decreto – Lei n.º 75/2010 de 23 de Junho</u>):</p> <p>a) b) Os domínios de avaliação previstos no artigo 45.º do ECD, com excepção da qualidade científica do trabalho a que se refere o n.º2, e o exercício da actividade da avaliação dos docentes</p>					<p>15ª Pergunta – Quais os domínios/itens que integram a avaliação de docentes com funções de coordenação? Resposta (<u>Decreto – Lei n.º 270/2009 de 30 de Setembro; Decreto Regulamentar n.º 2/2010 de 23 de Junho; Decreto – Lei n.º 75/2010 de 23 de Junho</u>):</p> <p>a) Os domínios de avaliação previstos no artigo 45.º do ECD, com excepção da qualidade científica do trabalho a que se refere o n.º2;</p>							
CCAD	Relatores				Coordenadores de Departamento							
	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
CL	CL	NCL	NCL	NR	NCL	CL	NCL	NR				
<p>16ª Pergunta – Quais as competências da Comissão de Coordenação da Avaliação do Desempenho? Resposta (<u>Decreto Regulamentar n.º 2/2010 de 23 de Junho</u>):</p> <p>a) Assegurar a aplicação objectiva e coerente do sistema de avaliação do desempenho, designadamente tomando em consideração o projecto educativo e os planos anual e plurianual de actividades, bem como as especificidades do agrupamento de escolas ou da escola não agrupada, e tendo em conta as orientações do conselho científico para a avaliação de professores;</p> <p>b) Elaborar a proposta dos instrumentos de registo a que se refere o artigo 10.º; Assegurar o respeito pela aplicação das percentagens máximas fixadas nos termos dos n.os 4 e 5 do artigo 21.º do presente decreto regulamentar e o cumprimento do disposto no n.º 3 do</p>												

artigo 46.º do ECD
CCAD
CL

