

RELATÓRIO DE ESTÁGIO PROFISSIONAL



Universidade do Porto
Faculdade de Desporto

CAPACIDADE DE OBSERVAÇÃO

Dificuldades no processo de avaliação

Relatório de estágio profissional apresentado com vista á obtenção do 2º Ciclo de estudos conducente ao grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário (Decreto-lei nº76/2006 de 24 de Março e o Decreto-lei nº 43/2007 de 22 de Fevereiro).

Orientadora: Professora Doutora Maria Paula Monteiro Pinheiro da Silva
Professora Cooperante: Maria do Céu Mota

Luís Carlos Ribeiro de Almeida
Porto, 2012

Ficha de Catalogação

Almeida, L. C. R. (2012). *Relatório de Estágio Profissional*. Porto. Relatório de Estágio Profissional para a obtenção do grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, apresentado à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.

PALAVRAS-CHAVE: ESTÁGIO PROFISSIONAL; FORMAÇÃO INICIAL; AVALIAÇÃO; EXPERIÊNCIA.

Dedicatória

Aos meus pais, irmãos e á minha querida bisavó.

Agradecimentos

Aos meus queridos **pais (Helena Ribeiro e António Ribeiro) e irmãos (Joaquim António, Marisa Alexandra, Maria de Fátima)** por tudo o que por mim fizeram.

Aos meus colegas e **amigos** do núcleo de estágio, **Rui Cruz e Diogo Ventura** por toda a paciência e cooperação.

À **professora cooperante Maria do Céu** pela paciência e pelo humanismo demonstrado durante todo este meu percurso.

À **professora Doutora Paula Silva** pela disponibilidade e sobretudo pela frontalidade e honestidade, pois contribuiu imenso para o meu desenvolvimento tanto profissional como pessoal.

À **professora Lurdes** (dança) e ao **professor Afonso** (Voleibol) pela disponibilidade demonstrada.

Ao **Jorge Pinto**, colega e amigo da faculdade pela ajuda.

À **Carla Teixeira** e à **Bárbara**, que em muito contribuíram para o meu desenvolvimento oral e escrito.

Aos meus amigos, **Vítor Augusto** e **Bárbara** (eles sabem porquê).

E por fim, a **todas as pessoas** que me querem bem, mas, em especial, **à minha querida bisavó** pelo tempo que não pude estar com ela e acompanhá-la.

Índice Geral

Agradecimentos	V
Índice de Figuras	IX
Resumo	XI
Abstract	XIII
Abreviaturas	XV
1. Introdução	19
2. Enquadramento Pessoal	23
2.1. Reflexão autobiográfica (dimensão pessoal)	23
2.2. Dúvidas e Expetativas em relação ao Estágio Profissional	27
2.3. Importância do Estágio na formação Pessoal e Profissional	32
2.4. Importância da formação inicial e da Supervisão na Prática Pedagógica	37
3. Enquadramento Profissional	42
3.1. Caraterização do Contexto de Estágio	42
3.1.1. Contexto legal	44
3.1.2. Contexto institucional	45
3.1.3. Contexto funcional	46
4. Realização da prática profissional	49
4.1. Área 1 (Organização e gestão do processo e ensino/aprendizagem)	51
4.1.1. Educação Física como matéria de ensino <i>versus</i> professor EF	53
4.1.2. Planeamento nos vários níveis	61
4.1.2.1. Gestão e organização das tarefas de aprendizagem <i>versus</i> quantidade de <i>feedbacks</i>	64
4.1.2.2. Construção e estruturação do projeto de aula	71
4.1.2.3. Ensino por níveis – Grupos Heterogéneos <i>versus</i> Grupos Homogéneos	75
4.1.2.4. Processo de Avaliação	79
4.2. Área 2 e 3 (Participação na escola e relações com a Comunidade)	85
4.2.1. Relação com a comunidade	85
4.2.2. Participação na escola	86

4.2.2.1. XIV – Torneios desportivos (inter escolas secundárias do Concelho de Matosinhos)	87
4.2.2.2. Atletismo (corta-mato)	89
4.2.2.3. Visita de estudo (Museu de Leça – Quinta de Santiago).....	90
4.2.2.4. Dia da Orientação.....	91
4.2.2.5. Apoio á comunidade escolar (pré-requisitos)	92
4.2.2.6. Ações de sensibilização	93
4.2.2.7. Reuniões do núcleo de EF	96
4.2.2.8. Direção de turma (Reuniões conselho de turma; reuniões intercalares).....	96
4.3. Área 4 (Desenvolvimento Profissional)	98
4.3.1. Projeto de estudo de um problema decorrente do processo de ensino/aprendizagem.....	102
4.3.1.1. Conceito de Avaliação	103
4.3.1.2. Diferentes Tipos de avaliação	105
4.3.1.3. Dimensões da avaliação	106
4.3.1.4. Observação – Avaliação - Experiência	107
4.3.1.5. Objetivo	109
4.3.1.6. Material e Métodos.....	110
4.3.1.7. Apresentação/discussão dos Resultados.....	111
4.3.1.7.1. Dificuldades na avaliação das habilidades motoras	112
4.3.1.7.2. Avaliação das habilidades motoras em diferentes contextos	117
4.3.1.7.3. Influência da experiência na avaliação das habilidades motoras	122
4.3.1.8. Conclusões do estudo.....	126
4.3.1.9. Referências bibliográficas (Projeto de estudo).....	129
5. Conclusões.....	134
6. Perspetiva para o futuro – Valorizar a profissão de EF	139
7. Referências Bibliográficas	144
7.1. Referências Bibliográficas (Relatório)	144
8. Anexos	0

Índice de Figuras

Figura 1 – Cartaz da promoção do torneio.....	71
Figura 2 -Desporto Escolar.....	73
Figura 3 - Quinta de Santiago – Museu.....	74
Figura 4 – Dia da Orientação.....	75
Figura 5 – Cartaz ilustrativo – pré requisito.....	76
Figura 6 - Escola segura.....	77
Figura 7 – A linha por uma vida saudável.....	77

Resumo

O presente relatório de estágio **foi elaborado com o intuito** de descrever, analisar e formalizar, todo o percurso do meu Estágio Profissional (EP).

EP que decorreu na Escola Secundária da Boa Nova (ESBN) em Leça da Palmeira.

O documento tem como padrão inicial o **enquadramento pessoal** onde através da minha autobiografia, me dou a conhecer, e retrato, resumidamente, o meu percurso de vida.

Nesse mesmo ponto estabeleço a ligação entre as dúvidas e os receios que me acompanharam ao longo do estágio. Na verdade somos, constantemente, confrontados com dificuldades de várias espécies, mas o importante é ultrapassá-las, dando sempre o nosso melhor!

Posteriormente, realizo o **enquadramento da prática profissional**, onde analiso o meio real, no qual, a prática pedagógica se desenrolou.

Por fim, o documento (na **realização da prática profissional**) expõe o percurso que tive durante estes longos meses, de grande envolvimento e árduo trabalho, incluindo, igualmente, todo o desenvolvimento profissional e pessoal que daí resultou, englobando marcantes experiências e vivências. Seguramente, adquiri outra forma observar a realidade depois desta experiência.

PALAVRAS-CHAVE: ESTÁGIO PROFISSIONAL; FORMAÇÃO INICIAL; AVALIAÇÃO; EXPERIÊNCIA.

Abstract

This report stage was built in order to describe and reflect on my journey during the course of the Professional Practice.

Professional Practice held at the *School Secondary of the Good News* in Leça of Palmeira.

The initial default document is the framework through which people of my autobiography, I reflect on my life path.

At this very point establish the connection between the doubts and fears that encompassed me on stage.

Later, I realize the framework of professional practice, which will analyze the actual environment where teaching practice is going to happen.

Finally, the document (in the performance of professional practice) reflects the way I had during these long months of hard work and over all the professional and personal development that took place this period has been involved in landmark experiments and experiences.

KEYWORDS: PROFISSIONAL STAGE; INITIAL FORMATION; EVALUATION; EXPERIENCE.

Abreviaturas

DE – Desporto Escolar

EE – Estudante Estagiário

EEFEBS - Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário

EF – Educação Física

EP – Estágio Profissional

ESBN – Escola Secundária Da Boa Nova

FADEUP – Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.

PAA – Plano anual de atividades

PE – Professor experiente

PES - Prática de Ensino Supervisionada

MEC – Modelo de estrutura de conhecimentos

RE – Relatório Estágio

RI – Regulamento interno

UP - Universidade do Porto

UT – Unidade temática (didática)

1.Introdução

1. Introdução

A formação do professor e o seu constante desenvolvimento é, indiscutivelmente, um processo que decorre, incessantemente, durante todo o percurso profissional.

Na fase inicial desse desenvolvimento, sem dúvida, consta o estágio, sendo, para a maioria dos professores, o “pontapé de saída” para a sua vida profissional.

Desde logo pode-se imaginar o valor e o contributo que este tem sobre o processo de desenvolvimento de várias competências profissionais.

O estágio permite:

“A aplicação das competências e conhecimentos adquiridos ao longo do curso a um contexto prático;... o ensaio de um compromisso com uma carreira profissional;... e o desenvolvimento de uma visão mais realista do mundo profissional em termos daquilo que lhe é exigido e que oportunidades lhe poderá oferecer.”

Daresh (1990) cit. por Caires (2001, p. 17)

Em suma, o estágio possibilita ao professor integrar-se na sua área profissional e permite-lhe, conseqüentemente, aplicar em contexto real todos os conhecimentos que adquiriu ao longo da sua formação académica. Contribuindo em muito para o seu sucesso a supervisão, que permite ao professor um acompanhamento constante e “descoberta guiada do seu mundo”.

Tal como refere Bento (2008), o valor do Homem restringe-se ao privilégio de aprender de outros homens, e ser ensinado por eles.

Para contextualizar, importa referir que o contexto da minha prática pedagógica foi na Escola Secundária da Boa Nova, sendo o estágio orientado pela professora Doutora Paula Silva e supervisionado pela professora Maria do Céu.

O presente relatório retrata o percurso desenvolvido durante estes longos meses, que culminou em muito trabalho, esforço, dedicação, mas também grande satisfação, pois permitiu-me grande desenvolvimento pessoal e profissional, assim como, experiências enriquecedoras e inesquecíveis.

Para finalizar, é de referir que o documento está estruturado por cinco grandes capítulos, tais como: (1) **Introdução**; (2) **Enquadramento pessoal**; (3)

Enquadramento da prática profissional; (4) Realização da prática profissional e (5) Conclusões e (6) perspetiva para o futuro.

E nele, tento demonstrar o mais honestamente possível o que sucedeu neste repleto ano de enriquecimento pessoal e profissional.

2.Enquadramento Biográfico

2. Enquadramento Pessoal

2.1. Reflexão autobiográfica (dimensão pessoal)

Tal como afirmou Garcia (1993) citado por Jacinto (2003), cada pessoa tem uma personalidade única, ou seja, é um ser individual, que pensa, sente e age distintamente. Assim destaco este ponto no relatório, visto que aqui exprimo quem fui, quem sou e quem ambiciono ser.

Deste modo, começo esta autobiografia apresentando-me.

O meu nome é Luís Carlos Ribeiro de Almeida, nascido a 24 de Dezembro de 1986 no concelho de Marco de Canaveses, mais precisamente na freguesia de Vila Boa de Quires, onde resido atualmente com os meus pais, as minhas duas irmãs e o meu irmão. Com isto, o número do meu agregado familiar contribui para as estatísticas que caracterizam as zonas rurais, isto é, como é típico em Portugal, nos locais menos desenvolvidos o quadro familiar tende a ser muito extenso.

Por outro lado, estes locais também se distinguem pela taxa elevada de abandono escolar. Comentando este fenómeno Costa (s.d.) alegou que se trata de um grave problema que afeta a sociedade portuguesa, essencialmente nessas regiões, e que são nelas que também se encontram as suas causas. O meio socioeconómico, a escola e o mercado de trabalho são determinantes na seleção do caminho profissional a seguir.

Como já referi anteriormente, a família tem uma enorme influência no futuro do indivíduo, quer isto dizer, que ela pode determinar, por exemplo, se este prossegue para o ensino superior ou se inicia a sua vida no mundo do trabalho, independentemente da sua idade.

Contrariamente à maioria dos meus familiares, que não prosseguiram os estudos, muitos deles nem o ensino secundário concluíram, eu tive a sorte de ser incentivado a investir no meu futuro profissional, na minha formação.

Eles escolheram ou foram “obrigados” a trabalhar desde muito cedo. Talvez por vivermos num local mais rural, em que o trabalho é valorizado, ou então, por vezes, é a única solução por causa da escassez de recursos financeiros para sustentar a família.

Reflexão autobiográfica (dimensão pessoal)

É aqui que saliento o incomensurável apreço que tenho pelos meus pais, pois sem o apoio deles, não tinha alcançado o que tenho, o que sou e o que ambiciono ser.

Assim, acabei por seguir as “pisadas” do meu irmão, que foi o primeiro membro da família a entrar na faculdade, e um motivo de orgulho para todos.

Nem mesmo o facto de eu ter um problema asmático (que poderia ser um obstáculo para o meu desenvolvimento) limitou os meus pais, de me deixarem fazer aquilo que realmente me fascina: Desporto!

Acredito que a liberdade que me deram de fazer, como qualquer criança saudável, as traquinices naturais das tenras idades, o saltar, correr, cair e levantar, foi extremamente benéfica para mim, porque despertou o meu gosto pelo desporto e a necessidade de sentir a liberdade de poder desfrutar das capacidades do meu corpo.

Aqui estão, basicamente, resumidas as razões por ter optado pelo mundo do desporto: apoio dos pais, e a pura paixão e prazer que sinto quando faço desporto.

Para além disto, os professores de Educação Física (EF) também influenciaram, em certa medida, a minha escolha, pois contribuíram para a minha conceção (ainda que errada) de “ser Professor de Educação Física”: pouco trabalho na planificação das aulas, ser o professor que todos os alunos gostam e, ainda lecionar as aulas onde os alunos poderiam jogar o que mais gostassem.

Atualmente, tenho plena consciência de que tinha uma perceção completamente equivocada e demasiado “relaxada” sobre este assunto. Porque, depois de ter dedicado tanto tempo neste curso **sinto que a minha profissão exige, acima de tudo, rigor, respeito** pelas pessoas, cumprimento do plano curricular e muita cooperação.

Por conseguinte, a escola é a oficina da humanidade, consequentemente cabe aos professores serem bons mecânicos, quer isto dizer, excelentes modelos educativos para as novas gerações, pois são eles os responsáveis por grande parte da construção humana.

Reflexão autobiográfica (dimensão pessoal)

A Minha vida e o percurso escolar

Em relação à minha vida escolar, esta sempre foi muito atribulada, dado que percorri muitas escolas. De um modo mais específico, frequentei o primeiro e segundo ano na escola de Vila Meã, posteriormente fui para a escola de Vila Boa de Quires, onde estive até ao meu 6º ano. Depois fui transferido para a Escola E.B. 2/3 de Toutosa, onde estive até ao final do 3º ciclo de estudos. Mais tarde fui para a Escola Secundária com 3º Ciclo do Marco de Canaveses onde terminei o ensino secundário. Acredito que estas mudanças todas não tenham sido muito benéficas para mim, pois retiravam-me da minha zona de conforto, o que provavelmente contribuiu para que me tornasse uma criança mais insegura.

Virando a página, e entrando no mundo académico iniciei a minha formação na Cooperativa de Ensino Superior, Politécnico e Universitário (CESPU), onde simplesmente estive pouco mais de um mês, devido aos gastos monetários dispendiosos. Assim, fui para a Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro (UTAD), onde frequentei o primeiro e o segundo ano na Licenciatura em Ensino da Educação Física nos ensinos Básico e Secundário. Já no terceiro ano, optei por arriscar um pouco e voar para longe, aventurando-me nos caminhos do *Erasmus Mundus*, uma vez que a curiosidade de conhecer novas culturas e experienciá-las para mim é importante e desafiante. A Universidade de Oradea, na Roménia, foi a instituição que me acolheu e este foi o local onde terminei a minha licenciatura.

No fim da licenciatura, ponderei o abandono do ensino superior e, por conseguinte, a entrada no mundo do trabalho, porém senti necessidade de aprender mais, visto que ainda não me sentia preparado para ser profissional na área da educação.

Deste modo, decidi tirar o mestrado na Faculdade de Desporto da Universidade do Porto (FADEUP), porque para além do prestígio desta nobre instituição, conhecia as dificuldades e as exigências impostas aos seus discentes. Queria aprender mais, já que segundo a minha perspetiva só aprendendo com os melhores e com árduo trabalho é que se realmente se alcança o êxito, pois tal como já ouvi em algum lado “o único lugar onde o sucesso vem antes do trabalho, é no dicionário”.

Reflexão autobiográfica (dimensão pessoal)

Logo, no meu ponto de vista, só trabalhando e exigindo de mim é que chegarei onde ambiciono. Os meus handicaps são muitos, tenho perfeita consciência disso, porém, espero sinceramente que as minhas lacunas sejam o passaporte para a minha evolução. Pois, só reconhecendo as minhas limitações e potencializando as minhas capacidades é que me tornarei num bom profissional.

Para finalizar, também importa referir que ao longo do meu percurso académico aprendi que as ideias que os professores trazem consigo, influenciam a sua prestação enquanto docentes e a nossa conduta enquanto alunos e cidadãos, pelo que, espero que as minhas crenças tragam algo benéfico para os meus futuros alunos.

2.2. Dúvidas e Expetativas em relação ao Estágio Profissional

Albuquerque, Graça & Januário, C. (2005, p. 13).

“De uma perspetiva prática, o **ensino** identifica-se com uma atividade cujas características mais notórias são a **incerteza**, a **instabilidade**, a **singularidade**, a impossibilidade de realizar predições totalmente seguras, tanto pela oportunidade das questões como pelo imediatismo das soluções aplicáveis.”

Foram várias e inúmeras dúvidas e expetativas criadas em relação ao EP, no período que o antecedeu, assim sendo de forma a poder ser mais explícito, optei por dividir em duas partes: **as minhas dúvidas/receios, as minhas expetativas.**

Algumas das dúvidas e receios que criei em relação ao EP foram as seguintes, serei capaz de:

- Conhecer a papelada respeitante á escola;
- Distinguir e perceber as diferenças das funções desempenhadas pelos diferentes órgãos do meio escolar;
- Adequar o programa nacional á minha turma;
- Recorrer de saberes próprios da EF (habilidades motoras) e saberes transversais em educação (conceitos psicossociais; sociológicos)
- Construir e planificar o ensino, nos vários níveis;
- Criar rotinas na aula (segurança/organização);
- Ser aceite/visto como um professor perante a turma;**
- Controlar os meus medos de forma a poder lecionar;**
- Recorrer de diferentes instrumentos de avaliação para avaliar o processo de ensino aprendizagem;
- Participar no Desporto escolar;
- Organizar atividades (definidas/presentes) no plano anual de atividades (PAA);
- Lecionar modalidades sem ter formação específica sobre as mesmas;
- Fundamentar/argumentar as decisões tomadas;**
- Elaborar o relatório de estágio (RE).

Porém em paralelo aos receios do EP também surgiram algumas expetativas, assim sendo, essas expetativas basearam-se **principalmente** no se conseguiria:

- Transmitir valores ideológicos do justo e injusto, do certo e errado;**

Dúvidas e Expetativas em relação ao EP

- Proporcionar um bom clima de aula;
- Controlar a turma e não por em questão a segurança na aula;
- Dialogar/comunicar e exprimir-me eficazmente;**
- Evoluir profissionalmente;
- Vencer os receios e medos.

Tal como alude Kleinsasser, (1988), citado por Albuquerque et al (2005), o estágio significa um ano no qual ocorre a transição entre dois mundos distintos, a universidade e a escola, reservado por um conjunto de incertezas carregadas de ambiguidades de funções e relações. Envolvido de antinomias o estagiário vivencia as contradições e os sentimentos de ambivalência que decorrem do facto de ele ser paralelamente professor e estudante, o que origina um conflito de identidade, pois ainda não é plenamente professor e já não é somente estudante.

Assim sendo, **surgiu um grande receio**, serei capaz de diferenciar os papéis, ter a postura certa nos distintos papéis a desempenhar, por um lado professor por outro estudante?

Tendo a noção, da escola como um local onde a educação tem um papel importante nas crianças/jovens, e sabendo de antemão que a responsabilidade principal dessa educação passa pelas mãos do professor enquanto educador.

Erguer-se outro **grande receio**, será que detenho o **perfil para ser professor**, tal como alude Tani, Bento & Petersen (2006), o profissional além de carecer da posse de um conjunto de conhecimentos culturais, sociais, económicos, entre outros sobre a realidade que vivência, necessita de abarcar com conhecimentos específicos dos conteúdos envolventes na sua profissão.

Os mesmos autores, vigorizam ainda mais essa ideia enfatizando que existem características fundamentais para se exercer uma profissão, então, existe a necessidade de possuir um determinado requisito para ser professor, pois definir uma profissão, com os seus direitos e deveres, determinam pré-requisitos pessoais e técnicos para aquele que se dispõe a exerce-la. O conhecimento teórico e o fazer profissional, não abundam em prol do ser suficiente. Ao mesmo tempo, além do referido anteriormente é necessário outro elemento essencial para a profissão, que é o saber estar na comunidade e sociedade.

Dúvidas e Expetativas em relação ao EP

Nesse pressuposto, será que conseguirei estar á altura deste cargo, tão importante para a sociedade? Será que sou detentor dessas (necessárias) características assinaladas para esta profissão?

Simultaneamente, em contraste com as dúvidas nesta fase primordial do estágio, similarmente concebi algumas expetativas.

Uma das grandes expetativas que abarcou comigo para o EP passava por conseguir, não só, ensinar os conhecimentos teóricos e práticos, que adquiri durante a minha formação académica, mas paralelamente transmitir a conceção sobre o que, para mim, é correto e errado, ou pelo menos conceder-lhes, o meu ponto de vista sobre o que acho justo ou não justo na vida.

E como Sarmento (2004) refere a escola (enquanto instrumento da sociedade) tem que criar o sujeito enquanto pessoa, moldar o seu comportamento e incutir-lhe ideias.

Em simbiose, surge a EF que assume uma extrema importância.

Tal como expõe Santos (2005) *apud* Costa (1992, p. 28)

“... A educação física precisa assumir efetivamente o seu papel e se comprometer com a construção de uma escola voltada para a formação de cidadãos críticos e saudáveis, capazes de tomar decisões conscientes a respeito de seu estilo de vida individual e social. “

“ ... Vivemos numa era onde se valoriza excessivamente a competição e a excelência, onde os avanços científicos e tecnológicos definem exigências cada vez maiores para todos.”

Não queria sair com a consciência de ter sido um mero **estagiário**, que **cumpriu com os objetivos mínimos** definidos pela faculdade. Contrariamente, queria terminar o ano com a sensação e a certeza de ter sido um estagiário que, de forma mais ou menos eficaz, valorizou a dimensão humana e transmitiu valores fundamentais para se viver em conforto com a sociedade, pois tal como Bento (1995) expõe a educação é fundamental para o Homem e tem que ser uma ajuda para o fundar como sujeito e pessoa.

De acordo com Sarmento (2004), o professor é o que promove a transmissão de conhecimentos/saberes, promove a autoconstrução de conhecimentos, promove o autodesenvolvimento humano, ou seja, tem que promover o auto desenvolvimento pessoal.

No mesmo ponto de vista Tojal et al (2004, p. 283) cita que:

“Os professores deverão ter um profundo entendimento da importância de aumentar a auto estima para os jovens e deverão procurar desenvolver relações positivas e saudáveis com e entre as crianças sob seus cuidados.”

Sintetizando, o referido anteriormente, no final do estágio pretendia ter a sensação de que segui a linha de um educador e não de um mero instrutor (transmissor de conhecimentos).

Portanto, com esta fé, iniciei a minha prática no EP, onde para mim, o considerei como um local, onde não só tinha que ensinar os conhecimentos teóricos e práticos que envolvem a disciplina de EF, mas também como um local onde também devia transmitir valores, essenciais para a vida das crianças/jovens.

No fim de contas, se nós, estudantes estagiários (EE), temos o privilégio em aprender sobre o contexto mais real, utilizando as crianças como cobaias, podendo errar, nesse caso, pelo menos, essas mesmas crianças que crescem humanamente.

Tal como refere Bento (2003) o ensino não é simplesmente a transmissão e apropriação simples da matéria programática.

Tal como, Werneck, (1991) expõe *apud* Tojal et al (2004), a educação não pode ser vista somente como um local onde se transmite um leque de conhecimentos, de nível cognitivo ou processual, mas deve ser encarada como um momento ideal para transferir valores, que devem ser bastantes refletidos e aceite.

Logo, considera-se que a educação é um processo de apreensão e hierarquização de valores numa escala própria que possa ser justificável e aceite socialmente aquando da sua implantação.

Portanto, um educador, para ser considerado como tal, e não apenas como um instrutor, deve, necessariamente, procurar transferir uma escala de valores.

Por outro lado, um autêntico processo de educação, que se proponha a introduzir transformações sociais, necessita conter uma reflexão sobre o que deve ser preferido como certo ou justo, para o Homem e para a sociedade em que ele está inserido.

Pois, sem cultura moral não há saída para os Homens. Einstein (1981), *apud* Tojal et al (2004).

Por fim, Boff (2002) *apud* Tojal et al (2004, p. 56), para sustentar o ponto de vista anterior “**o ser do Homem não nasce humano**, mas que através da

Dúvidas e Expetativas em relação ao EP

educação, como um processo cultura de hominização ou de humanização pautada de valores morais e éticos, que ele irá se tornar humano”.

Resumidamente, algumas das expetativas e dúvidas que criei em relação ao estágio estão em concordância com Esteves (2002), essas expetativas e dúvidas basearam-se de:

- Como proporcionar aprendizagens significativas a alunos com fracas ou nulas motivações intrínsecas para aprender?

- Como proporcionar um apoio individualizado aos alunos quando se trabalha com grupos numerosos por períodos de tempo relativamente curtos?

- Como lidar com sistemas de avaliação dos alunos ora excessivamente desregulados ora excessivamente dirigidos?

- Como proporcionar ambientes de aprendizagem estimulantes em escolas fisicamente desagradáveis e, por vezes, sem os recursos pedagógicos adequados?

- Como proporcionar atividades de recuperação de situações de dificuldade de aprendizagem com meios limitados?

- Como participar e fazer participar outros em projetos educativos de escola e de classe que sejam ajustados à realidade e promotores de melhor formação dos alunos?

- Como ser autónomo (e responsável) na condução do seu próprio trabalho, face a diretrizes, por vezes excessivamente regulamentadoras, das entidades políticas e administrativas que superintendem a educação e o ensino?

Assim, considero o estágio extraordinariamente importante para a minha formação. Evidentemente, apresentou-se como um instrumento e um momento privilegiado para lidar com as incertezas, combatendo-as, e uma ajuda fulcral para reforçar as minhas crenças.

2.3. Importância do Estágio na formação Pessoal e Profissional

Jacinto (2003, p. 314)

“O período de estágio, embora curto, parece ser extremamente marcante para os professores em formação, sobretudo, se corresponder ao início da sua vida profissional.”

Para muitos EE, o estágio é o primeiro contato com o real mundo da docência. Onde pela primeira vez têm pela sua frente o papel relevante no processo educativo de crianças ou jovens, envolveres de todo o processo ensino aprendizagem.

Ora, tal como menciona Caires (2001) o estágio é um marco fundamental na formação dos alunos para a entrada do mundo profissional, e envolve uma formação estruturada pela experiência real do meio profissional que o aluno irá futuramente encontrar.

Do mesmo modo que o estágio possibilita o desenvolvimento profissional também é um momento que tem relevância no desenvolvimento de outras dimensões. Tal como, vários autores, Souza, Bonela & Paula (2007) referenciam o estágio é considerado um dos momentos mais valiosos para a formação do docente tanto a nível profissional como pessoal.

Felizmente, segundo os mesmos autores, na atualidade todo o processo de formação do estagiário revela interesse sobre o desenvolvimento humano do estagiário, e não se focaliza somente com o desenvolvimento profissional do mesmo.

Porém, na minha opinião deveria ser dada ainda mais importância a esta componente pois qual é o professor que consegue ensinar quando não se sente bem com ele próprio?

É necessário instruir primeiramente o estagiário a saber lidar com ele próprio, conhecer-se e fundamentalmente não ter receio de ser quem é.

No meu parecer, a formação deveria dispensar mais atenção aos valores, às raízes, à cultura que cada estagiário traz na sua bagagem, pois só conhecendo a pessoa (fazendo a avaliação diagnóstica) é que se sabe o que trabalhar e o que atingir, cada pessoa é uma pessoa e tem os seus momentos de aprendizagem cada um traz a bagagem preenchida com o que lhes fora transmitido, nesse caso é claro que existe uma necessidade de conhecer

Importância do Estágio na formação Pessoal e Profissional

primeiramente estagiário, para que em simbiose se possa alear o desenvolvimento profissional e o desenvolvimento pessoal.

Indo ao encontro do referido anteriormente Zeichner (1983), *apud* Jacinto (2003, p. 58) expõe que na formação deve-se atribuir:

“... **especial importância à componente humana** do estagiário, à sua faceta subjetiva e afetiva, **atendendo-se aos seus valores, à sua cultura**, por oposição a uma visão puramente tecnicista do profissional em educação. A formação de professores deve, assim, promover o desenvolvimento e a descoberta pessoal para além de ensinar o estagiário a como ensinar.”

Retomando o anteriormente referido o estágio é um momento de formação onde o professor mais evolui em relação às suas capacidades anteriores, tanto profissionais como pessoais, pois o formando pode vivenciar experiências, conhecendo-se melhor enquanto pessoa e descobrindo mais sobre a sua área de atuação.

Assim, o estágio torna-se o eixo central na formação de professores, pois é através dele que o profissional conhece os aspetos indispensáveis para a formação da construção da identidade e dos saberes do dia-a-dia. Pimenta & Lima (2004). *apud* Souza et al (2007).

Após um período onde fui preparado para desempenhar o papel de professor, surgiram novas experiências que nunca tinha vivenciado, vivências que me influenciaram a nível pessoal e profissional. Pois tive de passar de estudante a professor e ter que atuar de forma totalmente distinta da que tinha tido até então, essa descoberta fez-me modificar a postura.

O estágio surge como um processo fundamental na formação do aluno estagiário, pois é a forma de fazer a transição de aluno para professor, o aluno de tantos anos descobre-se no lugar de professor, Francisco & Pereira (2004), *apud* Souza et al (2007).

Essa mudança de postura fez com que tivesse que rever **o que era e o que queria ser, fez-me refletir** no que agora devia fazer e do que antes poderia fazer, e isso fez-me alterar determinadas posturas que exercia em determinadas situações.

Para essa mudança muito contribuiu o envolvimento no meio escolar, pois a interação e as vivências com os diversos professores das diversas áreas de ensino, com os assistentes operacionais, com os encarregados de educação e com os alunos forçou-me a repensar a maneira de como pensava, falava, e como atuava.

Importância do Estágio na formação Pessoal e Profissional

Assim destaco do estágio dois pontos cruciais a teoria e a prática pois segundo os mesmos autores citando Rodrigues (s.d.) a formação inicial de professores apresenta duas macros dimensões: uma responsável por rigorosa **formação científica** e a outra responsável por imersão exigente apoiada no **contexto real de trabalho**.

A teoria é extremamente importante pois sem ela não conseguiríamos ensinar o que quer que fosse, uma vez não existe prática sem teoria, assim destaco como necessário a constante formação científica que temos, mesmo neste momento atarefado.

Quando refiro teoria refiro-me a todos os conhecimentos científicos que apreendi no pré e no decorrer do estágio.

Por outro lado, esse contexto real de trabalho foi um fator importantíssimo na minha formação, porque o confronto direto com a realidade e a necessidade de resolução real dos problemas que surgiram durante o estágio foram fatores importantes para a minha aprendizagem enquanto professor.

O facto de ter a possibilidade de aprender experimentando, possibilitou-me a construção ativa enquanto professor e pessoa.

Assim, todo esse envolvimento fez do EP um momento extraordinariamente favorável para o meu desenvolvimento profissional e pessoal.

Também devido á formação que tivemos no ano anterior, formação essa que foi ao encontro de que Nóvoa (1992) refere: deve ser uma formação que estimule uma perspetiva crítica-reflexiva por parte de quem é formado e deve atribuir-lhes meios que lhes permita um pensamento autónomo.

Estando então a formação de acordo com o referido pelo autor anterior possibilitou-me o desenvolvimento pessoal e profissional.

Esse desenvolvimento aconteceu também pelo facto de (tal como referi anteriormente) ao longo do ano letivo anterior e do decorrer do EP termos sido constantemente alertados para a necessidade de **refletir sobre a nossa atuação**, essa alerta possibilitou-me no decorrer do estágio o desenvolvimento de uma **atitude critica** sobre o que fazia e o porque fazia, e levando a uma subsequente **atitude reflexiva**, que se revelou de extrema importância para a minha formação ideológica de um melhor ensino, perspetivando sempre alterações na minha postura enquanto educador e enquanto pessoa. Pois tal

Importância do Estágio na formação Pessoal e Profissional

como Nóvoa (1993) apud Albuquerque et al (2005, p.18) referem a “alteração das práticas educativas que conduz à melhoria da qualidade do ensino é fortemente influenciada pela formação reflexiva dos professores”.

Não podendo estar mais de acordo com os autores anteriores (2005, p.17) que referem que citando Dewey **á educação interessa fundamentalmente criar atitudes** que desenvolvam nos seres humanos “uma postura mental **orientada para questionar e problematizar**”.

De certa forma tal como o autor anterior refere os professores devem combinar a capacidade de questionar com as atitudes de espírito aberto, tendo os professores que estar continuamente a regular, avaliar e rever com frequência a sua prática.

Essa **postura mental orientada para questionar e problematizar** advém da necessidade de esclarecimento de algo, assim essa reflexão abrange um estado de dúvida, hesitação, perplexidade, procura, inquirição, procurando sempre encontrar a resolução da dúvida.

De forma muito simplicista aprendi que devo refletir sobre a minha atuação, essa reflexão tem que ser baseada na prática seguindo a seguinte lógica: **prática-reflexão-prática-reflexão** sendo assim a prática ao ser problematizada irá desencadear a ação reflexiva.

Tal como afirma Larraín (2011), a prática profissional reflexiva permite ao professor a construção de conhecimentos através da (re) solução de problemas que advém da prática.

No entanto, para essa entrega é necessário ter determinadas atitudes, tais como: “abertura de espírito, responsabilidade, entusiasmo”. (Dewey apud Albuquerque et al (2005, p.19)).

Devendo então o professor possuir e desenvolver essas características e rejeitar as ideias tidas como certas e imutáveis.

Em seguimento do meu ponto de vista, o EP assume-se como um dos momentos que alterou a minha conduta profissional e pessoal, e sem margem para dúvidas irá influenciar o meu futuro enquanto profissional da área da Educação Física (EF).

Paralelamente, ao dito anteriormente considero que o estágio como um local importantíssimo para a minha formação pessoal e profissional, pois foi um momento onde me formei enquanto professor e também enquanto pessoa.

Importância do Estágio na formação Pessoal e Profissional

Pois, vi situações/problemáticas com as crianças e jovens que até então desconhecia, o facto de estar do lado de lá e ver o porquê de muitas coisas, mostrou-se fundamental para me formar enquanto professor e pessoa.

No entanto, essa formação não surgiu de um dia para o outro, e surgiu de forma gradual. De acordo com Garcia (1999) *apud* Jacinto (2003), a segurança do professor ou do estagiário em relação a si mesmo e ao seu papel, **surgirá, gradualmente**, á medida que este se torna autónomo e mais implicado na melhoria da sua capacidade de ensino e no seu desenvolvimento profissional. **Pois o professor se autodescobre e toma consciência de si próprio.**

Foi de acordo com os autores anteriores um momento onde descobri facetas que desconhecia de mim, onde através da autodescoberta me formei enquanto pessoa, onde tomei consciência de mim próprio.

Porém, não podemos ver o EP como o fim da formação enquanto profissional de EF e enquanto pessoa, pois no meu ponto de vista, só através da reflexão constante sobre a atuação é que se evolui e se forma um profissional competente. Heck & Williams (1984) *apud* Jacinto (2003, p.1-2) refere que “a pessoa não se torna professor de repente, tornar-se professor é um processo que continua ao longo da carreira profissional”.

Refere ainda Rodrigues (s.d.) *apud* Souza et al (2007) que a profissão de professor se aprende na escola e na sala de aula e é um processo longo de uma vida.

2.4. Importância da formação inicial e da Supervisão na Prática Pedagógica

De acordo com Esteves (2002):

“A formação dos professores ocupa um lugar central em toda a problemática educativa.”

A formação de professores nos últimos anos tem vindo a ocupar um lugar muito importante na política educativa portuguesa, pois o professor era visto, sobretudo, como um transmissor de conhecimentos numa lógica institucional de funcionário público.

Porém, atualmente através das recentes reformas educativas tem existido, então, uma maior preocupação com a **melhoria na qualidade de ensino**, o que tem implicado um **repensar da formação de professores**.

Esse repensar da formação dos professores é essencial, pois de acordo com Jacinto (2003) a complexidade das funções do professor e as exigências que se colocam, na sociedade atual, relativamente à profissão docente e, consequentemente, à qualidade do processo educativo, atribuem à formação de professores um papel fulcral na atribuição de qualificações profissionais, integradoras do domínio científico, cultural e pedagógico.

Aqui entra a importância do orientador, nele é que se centra a qualidade da formação inicial pois tal como o mesmo autor refere, apud MacIntyre, Hagger & Wilkin (1993), o orientador tem sido considerado como um elemento fulcral no processo de formação do professor estagiário, exatamente, porque se tem consciência de que a **qualidade da formação inicial centrada na escola depende crucialmente do papel do orientador**.

Pois, segundo Albuquerque et al (2005) se os primeiros passos dos professores na profissão fazem-se sob a tutela de orientadores que devem guiar e ajudar, então se não tivermos um bom guia durante estes nossos primeiros passos podemos iniciar, seguindo o caminho errado, levando a uma formação inicial incorreta.

A minha situação, enquanto estagiário foi, ao mesmo tempo, de professor e de aluno. O que implicou estatutos diferenciados.

Por um lado tive a responsabilidade de ter ao meu encargo uma turma para lecionar, por outro era estudante a receber formação. É desta dualidade

Importância da formação inicial e da Supervisão na Prática Pedagógica

de papéis que ganhou importância a ajuda dos orientadores, seja a nível instrumental, instrucional e emocional.

Sabendo também de antemão que “a ação dos professores desenvolve-se em situações extremamente complexas e enfrenta problemas tão difíceis e repletos de contradições”, citando Esteves (2002, p.23) não fazia sentido iniciar a minha prática sem o apoio da professora cooperante, indo ao encontro do referido anteriormente Lebre & Bento (2004, p.36) refere que: “sendo o ensino uma atividade altamente complexa é pouco compreensível que se inicie a prática pedagógica com uma imersão completa e desamparada do candidato a professor na escola e à frente de turmas inteiras a seu cargo”.

No entanto apesar de saber da existência da supervisora e da orientadora de estágio, não deixava de ser um elemento assustador, só de imaginar que ia ser atirado aos leões, era um medo tremendo. No entanto a **existência da professora cooperante, Maria do Céu, foi um elemento muito importante** para ter vencido esse mesmo receio.

Este receio alertou-me para a importância da professora cooperante, senti que afinal não estou desamparado e consegui apreender a importância que a professora iria ter (e teve).

A professora foi de extrema importância, pois permitiu-me a integração no estabelecimento de ensino, o acesso aos conhecimentos relativos aos conteúdos de ensino, o acesso a todos os elementos que conduzam à sua avaliação diagnóstica e o participar na discussão e acompanhamento de estratégias para o ano letivo, de ter sido um guia.

Além disso, tal como cita Albuquerque et al (2005) o primeiro dever do formador é conduzir a formação para a reflexão e foi nessa perspetiva reflexiva e foi guiada a minha formação, através daqueles momentos após aulas em que em discutíamos estratégias em que me questionava sobre o mais ínfimo pormenor, evitando sempre o dar-me a resposta e insistindo sempre para eu chegar lá por mim próprio.

Dos aspetos salientados anteriormente, além desses, o facto de ter tido o privilégio de ter aprendido com uma excelente profissional, a professora revelou um sentido humano que me ajudou muito no ultrapassar de algumas dificuldades.

Importância da formação inicial e da Supervisão na Prática Pedagógica

E tal como refere, Albuquerque et al (2005, p.13) o orientador de estágio apresenta-se como um formador do professor que para além de ter que ser um guia deve ser “justo, inspirador de confiança, honesto, compreensivo, exigente, disponível, competente e amigo”.

Sendo que quando existe a ausência dessas relações dignas desse nome entre estagiários e orientadores, em alguns casos torna-se uma relação completamente artificial e formal.

Albuquerque et al (2005, p.41) “também refere que os orientadores pedagógicos adaptam constantemente suas ações e reflexões para responder às necessidades dos estagiários sob a sua responsabilidade”.

E foi nessa base que a professora nos guiou pedindo-nos para refletir e refletindo sobre a atuação dela sobre nós. O que se revelou importante para o núcleo, pois a professora sabia as diferenças entre nós (núcleo) e adaptava-se sempre a cada um.

De certa forma, resumidamente e baseando no referido anteriormente e referindo Bem- Peretz & Rumney (1991) *apud* Albuquerque et al, existe necessidade de um **professor multifacetado** pois além de uma necessidade de professores experientes, para a formação de futuros professores com uma competência específica bem desenvolvida não basta para um formador completo, um possuir de um quadro de competência profissional de ensino não revela por si só um orientador competente, pois além disso são necessárias competências tais como a “confiança, o respeito, a abertura de espírito, a capacidade de ouvir”. (Anderson & Shannon (1998) *apud* Albuquerque et al (2005, p.40).

De certa forma, resumidamente e baseando no referido anteriormente Albuquerque et al, (2005, p.36) refere que “o orientador de estágio tem que possuir um **perfil de um profissional multifacetado**” que conhece a fundo a sua profissão, tanto nos aspetos didáticos, técnicos e pedagógicos.

O orientador de estágio tem que ser um profissional que responda a uma multiplicidade de tarefas.

3.Enquadramento da Prática Profissional

3. Enquadramento Profissional

3.1. Caraterização do Contexto de Estágio

O EP funciona no terceiro e quarto semestres do 2º Ciclo de estudos referente ao grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário (EEFEBS), sendo que as atividades de EP iniciaram-se no dia 1 de Setembro e prolongam-se até ao final do ano letivo das escolas básicas e secundárias onde se realiza o EP.

O EP tem como intenção a integração do estagiário no meio real a que irá estar sujeito no seu futuro, sendo essa contextualização realizada de forma supervisionada e controlada.

O EP tem como objetivo retirar o formalismo das realizações e a promover as vivências que conduzem ao desenvolvimento da competência profissional, potencializando assim as suas capacidades e exterminar as suas principais dificuldades (obstáculos) e receios.

Esse desenvolvimento deve assentar no desenvolvimento de competências de nível pedagógicas, didáticas e científicas.

Porém esse mesmo desenvolvimento só tem nexos quando se associa a um desempenho profissional crítico e reflexivo aleado a uma **ética profissional e pessoal**, ética pessoal que se sustenta como uma tentativa racional de procurar viver melhor de forma humana, com os outros tal como refere Savater apud Tojal et al (2004), esta deve nos distinguir dos animais irracionais através de ações refletidas e influenciadas pelo contexto sociocultural.

Por outro lado, é de extrema importância o não esquecimento de uma ética profissional, que é constituída por “um conjunto de valores morais aplicados especificamente à prática de um ofício”. Tojal et al, (2004, p. 64).

Sendo que toda a profissão é envolvida de um código deontológico, um código moral das regras e procedimentos próprios a determinada categoria profissional, Jeremias Bentham (1834) apud Tojal et al (2004). Sendo então a deontologia uma ética restrita exclusivamente ao exercício de uma determinada profissão.

O EP organiza-se segundo o documento de normas e Orientação do EP baseado no perfil geral de desempenho do educador e do professor (Decreto-

Caraterização do Contexto de Estágio

lei nº 240/2001 de 17 de Agosto) nas distintas áreas de desempenho, tais como:

- Área 1 (Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem);
- Área 2 e 3 (Participação na Escola e Relação com a comunidade);
- Área 4 (Desenvolvimento Profissional).

3.1.1. Contexto legal

O EP correspondente ao Ciclo de Estudos conducente ao grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, Faculdade de Desporto da Universidade do Porto (FADEUP) integra o EP – Prática de Ensino Supervisionada (PES) e o correspondente RE, está estruturado e regulamentado pelas normas da instituição universitária e pela legislação específica correspondente à Habilitação Profissional para a Docência.

Para esses efeitos surge como apoio documental o Decreto-lei nº 74/2006 De 24 de Março e o Decreto-lei nº 43/2007 de 22 de Fevereiro e têm em conta o Regulamento Geral dos segundos Ciclos da (Universidade do Porto) UP, o Regulamento geral dos segundos ciclos da FADEUP e o Regulamento do Curso de Mestrado em Ensino de EF.

3.1.2. Contexto institucional

“O ambiente de trabalho, pode modificar e influir sobre a atuação do ser humano, seja qual for a função que exerça.”
Tojal et al (2004, p.168).

Visando a obtenção do grau de Mestre, o EP é uma unidade curricular do 2º Ciclo em EEFEBS, decorrente no terceiro e quarto semestres do Mestrado de Ensino da FADEUP.

O curso possui um total de 120 unidade de crédito (ECTS).

Em relação ao 1º semestre, as unidades curriculares são:

- Desenvolvimento Curricular;
- Gestão e Cultura Organizacional da Escola;
- Profissionalidade Pedagógica;
- Psicologia da Educação e;
- Investigação Educacional.

Em relação ao 2º semestre, as unidades curriculares são:

- Didática Geral do Desporto e;
- Didáticas Específicas do Desporto: (Didática de Andebol, Atletismo, Badmínton, Voleibol, Dança, Desporto da Natureza, Futebol, Lutas, Ginástica, Natação e Basquetebol).

Em relação ao 3º e 4º semestres as unidades curriculares são:

- Tópicos da Educação Física e Desporto I e II e;
- Estágio Profissional.

3.1.3. Contexto funcional

A nível funcional, importa salientar em primeiro lugar que o EP envolve um núcleo de estágio, constituído por três estagiários.

Sendo que a cargo de cada EE (Diogo Ventura e o Rui Cruz e a mim), ficaram turmas distintas para a lecionação.

Importa salientar também a importância que envolveu o trabalho de cooperação entre o núcleo, onde o espírito de grupo foram valores indispensáveis para o decorrer do EP.

Em segundo lugar, importa referir que o estágio decorreu na ESNB, situada em Leça da Palmeira mais propriamente na Avenida dos Combatentes da Grande Guerra, 4450-641, Matosinhos.

A escola tem diversas ofertas educativas, possui o Ensino Básico referente ao 3º Ciclo (7º, 8º e 9º ano), Curso de especialização tecnológica, Cursos Científico Humanísticos, Cursos Profissionais e cursos de formação e educação.

As instalações destinadas para a prática de EF de uma forma simplificada referem-se a um pavilhão interior e um campo exterior.

Importa também salientar que o grupo de EF, é composto por 4 professores do sexo masculino e 3 do sexo feminino.

Em relação à minha prática mais propriamente dita, lecionei as aulas no ensino básico (sétimo ano de escolaridade), sendo a turma de 25 alunos (13 femininos e 12 masculinos).

Por fim, importa referir que todo o EP foi assegurado por duas “figuras” importantíssimas em todo este processo de formação, tendo sido assegurado pela supervisão da orientadora da FADEUP, a professora doutora Paula Silva e pela professora cooperante Maria do Céu Mota.

4.Realização da Prática Profissional

4. Realização da prática profissional

A natureza complexa, unitária e integral do processo de ensino e aprendizagem, bem como as características gerais da atividade do professor que decorre num contexto balizado pelas condições gerais do sistema educativo, pelas condições locais das situações de educação e pelas condições mais próximas da relação educativa, obrigam **a uma tentativa de integração e de interligação das várias áreas** e domínios a percorrer no processo de formação e, em particular, no EP.

Devido á complexidade envolvente ao EP, existe uma **tentativa de integração e de interligação** entre as várias áreas que envolvem o processo de formação.

Essa **tentativa de integração e de interligação** tem como principal intenção a contribuição para o desenvolvimento profissional do estagiário, privilegiando o estagiário com vivências reais de todo o processo de ensino aprendizagem.

Tal como salienta Pereira (1996) *apud* Flores et al (2009) o estágio é essencial à formação do futuro professor, pois proporciona um momento específico de aprendizagem sobre a sua função profissional.

De tal forma o meu desenvolvimento profissional foi sempre fundamentado num desenvolvimento das diversas competências: pedagógicas, didáticas e científicas em virtude de uma ética profissional, onde não descartei o trabalho coletivo com o núcleo e o meu sentido de responsabilidade, a assiduidade, a pontualidade, e a apresentação. Sempre apostando no meu desenvolvimento profissional e pessoal e sempre certo da necessidade de ter uma conduta adequada na Escola.

Por outras palavras a minha atuação não se sustentou em meia verdade, pois tal como refere Tojal, Costa & Beresford (2004, p.165), “a honestidade não admite relatividade, ou seja, o indivíduo é ou não é honesto. – O profissional tem o dever ético de ser honesto integralmente. Não existe meia confiança, como não existe meia-honestidade; ou confiamos ou desconfiamos; o ser é honesto ou desonesto”.

Área 1 (Organização e gestão do processo e ensino/aprendizagem)

Por tudo isto, o EP, mostrou-se extremamente importante para mim, e fez-me refletir sobre a forma como via o ensino, contribuindo para o meu desenvolvimento profissional e pessoal.

Com efeito de toda essa necessidade de desenvolvimento profissional e pessoal tive que ter em conta cada área de desempenho e daí surgiu a necessidade de refletir criticamente sobre cada área.

Por conseguinte, irei apresentar cada área de desempenho sempre numa visão reflexiva e sempre que necessário apelando a uma visão crítica.

No entanto é de salientar que embora faça uma análise separada, é de relembrar que estas áreas estão sempre ligadas entre si.

Área 1 (Organização e gestão do processo e ensino/aprendizagem)

4.1. Área 1 (Organização e gestão do processo e ensino/aprendizagem)

O objetivo desta área de desempenho proposta pelo EP, de uma forma muito simplicista, passa pela construção de uma estratégia de intervenção, sustentada por objetivos pedagógicos, que vá ao encontro do conhecimento específico no ensino da EF e que possibilite uma eficácia pedagógica em todo o processo de educação e formação do aluno.

Objetivo desta área de desempenho é alertar os estagiários para a necessidade de organizar e planear o processo de ensino de forma a contribuir para a aprendizagem dos alunos. Pois tal como referi é necessário sermos honestos e não meio honestos.

Temos que perspetivar, organizar e gerir todo o processo de ensino aprendizagem de forma a não sermos egoístas e somente pensar na nota final, não devemos adotar um comportamento extremamente egoísta, perseguindo o nosso próprio interesse, Tojal, Costa & Beresford (2004), alternativamente devemos alear a nossa busca pelo sucesso sempre com principal preocupação perante os alunos, pois se temos o privilégio de aprender com eles então eles que aprendam connosco, mesmo que a aprendizagem não seja eficaz nas diversas dimensões da aprendizagem.

Devemos no fim, sair com a consciência que pelo menos a nível a dimensão pessoal (valores) conseguimos alterar (modelar) algumas condutas.

Tal como refere Costa (2006), não basta apenas ter títulos, que garantam essa ou aquela habilitação, é preciso saber mais que o instituído pelos currículos escolares.

É necessário saber transmitir valores ao educando, pois tal como o mesmo autor cita, é preciso saber ver e sentir o educando muito além de suas necessidades cognitivas.

É preciso ver o educando não só como aluno é preciso primeiramente vê-lo como pessoa.

Além de todas as responsabilidades pedagógicas que envolvem o ato de ensinar as competências físicas e cognitivas, tal como corrobora o mesmo autor as variadas atribuições inerentes à profissão, exigem do professor mais que os saberes explícitos no currículo, exigem saberes da pessoa que

Área 1 (Organização e gestão do processo e ensino/aprendizagem)

antecede ao profissional, seus princípios e valores, suas qualidades humanas, mesmo sem possuir a devida formação acadêmica para estas práticas.

É preciso que o professor tenha consciência que é necessário formar o aluno enquanto ser, formando assim pessoas que saibam estar em grupo, em sociedade e acima de tudo que saibam lidar com as diferenças, aceitarem o outro.

O mesmo autor refere que o professor de hoje não pode e nem deve ser um mero conteudista, frio e cumpridor de prazos e currículos, mas um educador atento ao que acontece em seu entorno.

Indo ao encontro do referenciado anteriormente, Rocha (2009) cita que o professor deve ter consciência de que assume papel importante na vida emocional do aluno. E a escola, visto a importância da transmissão de valores, deve ter em conta a educação e não se deve focalizar somente na transmissão de conhecimentos.

Assim sendo o meu estágio sucedeu seguindo essas crenças ou essas perspectivas.

Por isto tudo, devemos auxiliar os nossos alunos no seu futuro e na sua integração na comunidade. Não devemos ver o estágio somente como uma nota final, ou seja, como uma necessidade de cumprir os objetivos mínimos estipulados pela faculdade.

Logicamente que nos devemos preocupar com nossa formação (aprendizagem/desenvolvimento) mas também ponderar e refletir sobre a influência que a nossa atuação terá para com os alunos.

Em consequência do que foi referido anteriormente e indo ao encontro do estipulado pelo EP esta área de desempenho tem como objetivo projetar a atividade de ensino num contexto real pedagógico com referência às condições gerais e locais da educação, às condições imediatas da relação educativa, à especificidade da EF no currículo do aluno e às características dos alunos, através de 4 etapas sequenciadas, nomeadamente a conceção, o planeamento, a realização e a avaliação do ensino.

Tal como Bento (2003, p.16):

“Ensino é criado duas vezes: primeiro na conceção e depois na realidade.”

4.1.1. Educação Física como matéria de ensino *versus* professor EF

Stainback (1999), citado por Tojal, Costa & Beresford (2004, p.264),

“**As escolas** são microssomas da sociedade; elas espelham aspectos, valores, prioridades e práticas culturais tanto positivos quanto negativos que existem fora de seus muros. São também **áreas de treinamento** em que membros mais jovens da sociedade **desenvolvem atitudes, interesses e habilidades** que serão **usados durante toda a vida**. Por isso, as escolas devem assumir a responsabilidade de melhorar as condições sociais negativas.”

Nesse sentido Bento (2003, p.39) defende que:

“O ensino não é simplesmente a transmissão e apropriação simples da matéria programática determinante para o desenvolvimento pessoal do aluno...”

Ensinar, no meu ponto de vista, não passa somente por conseguir recorrer de técnicas e de estratégias que tragam aprendizagem motora e cognitiva para o aluno, para mim, **deve-se valorizar ainda mais, “nos tempos que correm”**, o desenvolvimento da personalidade, ou por outras palavras a aprendizagem do ser enquanto Homem aceite pela sociedade atual, pois temos o importante papel de moldar o aluno a viver em conformidade com a sociedade.

Tal como cita Bento (2003, p.104):

“O professor deve orientar-se, no dia-a-dia pedagógico, sempre pelo objetivo do desenvolvimento global da personalidade do aluno.”

O mesmo autor refere que a educação tem que desenvolver a personalidade dos alunos, tão importantes no nosso tempo.

Ensinar, no ponto de vista citando Paulo Freire do estudo de Cardoso et al (2011), não é transferir conhecimentos, mas criar possibilidades para sua produção ou a sua construção.

Souza, Bonela & Paula (2007) citando Rodrigues (s.d) refere que é fundamental que o professor esteja bem preparado com um conjunto de conhecimentos **teóricos e processuais (práticos)** para que possa transmitir com segurança e qualidade para seus alunos. Pois não é somente o domínio de conhecimento que faz do professor capaz de ensinar.

“Ser professor não supõe o domínio de seu campo específico de conhecimento, mas sim ter o domínio do conhecimento para ensinar, pois presumi mais do que uma apropriação enciclopédica.”

Educação Física como matéria de ensino versus professor EF

Do mesmo modo Bento (2003) refere que deve existir a procura de melhores resultados através do confronto diário com os problemas teóricos e práticos.

Sabendo também que a personalidade afeta o rendimento da aprendizagem torna-se importante então o que refiro anteriormente.

Tal como afirma Bento (1987, p.131):

“As diferentes componentes da estrutura da personalidade exercem influência cumulativa sobre o rendimento da aprendizagem motora.”

Nesta linha de pensamento Bento, Garcia & Graça (1999), asseguram que a educação assume-se como um esforço de posicionar o Homem, no seu tempo, nos seus problemas e nas suas necessidades, pois o pensamento do ensinar bem, com novas estratégias e técnicas de ensino, deverá ceder o lugar ao ensinar para o bem, para o bem do aluno, da sociedade, do desporto e também do professor.

Também Bento, Garcia & Graça (1999) referem que o **ensino da EF deve corporizar um processo integral dos aspetos da educação e dos aspetos da formação**, entenda-se aqui educação, como o ensino das habilidades motoras e psíquicas, e entenda-se formação como a educação humana do aluno.

O ensino da EF visa, neste pressuposto, o aumento do rendimento desportivo-corporal e o desenvolvimento da personalidade.

Não podemos esquecer que, educar é tal como cita Bento, Garcia & Graça (1999) mudar e modificar, é mudar e adquirir novos modos de ser, para ser mais e melhor, para crescer como pessoa em direção ao mais alto.

Pois, tal como referem Bento et al (1999), é que fabricar novas ideias novas palavras e encorajar os Homens a servirem-se delas.

Nesse pressuposto tem que existir uma tentativa de uma (re) descoberta sentido da vida, **tem que existir uma procura de novos desafios de novas aventuras**, enfim tem que existir uma tentativa de renovar o sentido das nossas vidas, pois o mundo está em constante mudança.

De acordo com Bento, et al (1999, p. 20):

“Há que reinventar constantemente a educação, o ensino, a aprendizagem, a escola, os alunos e os professores.”

Educação Física como matéria de ensino versus professor EF

Nesse pressuposto tem que existir uma tentativa de uma (re) descoberta do sentido da vida.

Logicamente que só existe ensino com ensinadores, ou seja, é impensável falarmos de uma necessidade de constante e contínua mudança no ensino sem se falar numa necessidade de uma constante e contínua mudança dos professores, pois os professores são extremamente importantes no desenvolvimento dos alunos, tal como cita Bento (1987, p.133):

“De todos os lados, a todos os níveis e em todos os momentos **o aluno deve receber um reforço que aumente a sua apetência de aprendizagem**, a sua sede de conhecimento, a sua competência de ação, as suas possibilidades de exercício de liberdade e responsabilidade da ação.”

Como se sabe, a afirmação de EF ao longo da história, surgiu pelo facto de atualmente ser considerada como parte importante e até fundamental do processo educativo.

Tal como cita Tojal, Costa & Beresford (2004, p.262):

“**A Educação Física, de uma forma geral, necessita questionar-se** a respeito de como pode contribuir para a autovalorização do Homem. Para que isso possa ser alcançado, faz-se necessário que o aluno assuma um papel principal do jogo, e o professor passe de ator principal a agente provocador, desafiador, estimulador; e seja menos restritivo, punidor, moralizador.”

De todo o falado anteriormente torna-se, na minha opinião, mais importante quando falamos no contexto específico da EF, pois é importante não esquecer que, tal como expõe Bento (1987) no ensino de EF: tem que existir uma aprendizagem no sentido mais geral, que está ligada à assimilação de informação e associada a uma modificação do comportamento, e uma aprendizagem humana, que se liga diretamente ao desenvolvimento humano.

No entanto, na minha perspetiva o professor de EF deve dar mais importância a questões de desenvolvimento do aluno, de acordo com Bento et al (1999), o professor de EF é visto como um educador de excelência, portanto na sua atuação é colocada menos ênfase na transmissão das matérias e na aprendizagem de conhecimentos e mais no desenvolvimento da personalidade do aluno, através do ensinamento de valores humanos, envolvidos de um caráter social e cultural.

É neste pressuposto que reside a justificação e valorização do desporto e do EF com matéria de ensino, e por consequência a valorização do professor de EF como elemento essencial no ensino.

Educação Física como matéria de ensino versus professor EF

Bento (1987) refere que a essência do desporto resulta da função que lhe é socialmente atribuída, então é a nós que nos cabe a tarefa de lhe atribuir a valorização merecida, seguindo uma prática reflexiva, pois grande parte do sucesso da visão sobre a EF passa pela forma de como o professor de EF é visto, e se o professor não reflete sobre a sua prática não inova, e se não inova não acompanha a sociedade.

Segundo Alarcão (1996), o conceito de professor reflexivo surgiu nos Estados Unidos da América como reação à ideia do professor como mero transmissor de conhecimentos, que aplicava um conjunto de conhecimentos na sala de aula.

E esse pensamento tinha até então, no dizer de Alarcão (1996) citando Nóvoa (1992) reduzido a profissão docente a um conjunto de competências técnicas.

Para Alarcão (1996) ser-se reflexivo citando Dewey (1933), é o conseguir pensar de uma forma especializada, o ser-se reflexivo baseia-se na vontade, no pensamento, em atitudes de questionamento e curiosidade, procurando sempre a verdade e a justiça.

Ou seja, requer o questionamento permanente do professor sobre a sua atuação e sobre as boas práticas, pois tal como refere a mesma autora, em referência a Zeichner (1993) o conceito de professor como prático reflexivo reconhece a riqueza da experiência que reside na prática dos bons profissionais.

Pois, tal como refere Wisdom por Alarcão (1996), a maior qualidade de um professor é a sabedoria feita de flexibilidade e de bom senso para se perceber a oportunidade das decisões a tomar.

Por fim, quando me **questiono sobre se é possível e desejável ser-se reflexivo**, não poderia concordar mais com a seguinte ideia que refere Alarcão (1996, p.186):

“É possível, mas difícil. Difícil pela falta de tradição. Difícil eventualmente pela falta de condições. Difícil pela exigência do processo de reflexão. **Difícil sobretudo pela falta de vontade em mudar.**”

Nesse sentido, podemos afirmar, seguindo o pensamento anterior que quem não se sentir atraído pela vontade de mudar e de inovar, não terá

Educação Física como matéria de ensino versus professor EF

possibilidades de ser autônomo e por conseguinte de ser bom profissional, pois tal como afirma Bento (2003, p.10):

“A luta por melhores resultados no ensino requer diariamente do professor o confronto com problemas teóricos e práticos.”

Também concordo perfeitamente com o que Bento (1987, p.128) que cita o seguinte:

“...não pode ser esquecido que o homem retém cerca de 30% daquilo que ouve, 50% daquilo que vê e cerca de **70% daquilo que analisa, reflete e entende.**”

Seguindo este pressuposto torna-se extremamente importante analisar e refletir sobre estas percentagens, pois verifica-se que se refletirmos e analisarmos conseguimos entender.

Então não devemos ouvir por ouvir, olhar por olhar, temos sim, que ouvir, olhar, analisar e por fim refletir, só assim realmente entendemos o que vemos e ouvimos, ou seja, só assim melhoramos.

Não posso fechar este paragrafo sem antes concordar com a opinião de Bento et al (1999) que defende que: na criança mora a promessa imensa e infinda. E o adulto é apenas uma realização diminuta e limitada desse projeto infinito.

Saindo da área de concepção entramos nas áreas envolvidas ao planeamento, avaliação e realização e tal como cita Cardoso et al (2011):

“... para qualquer projeto que iremos realizar durante nossas vidas, é preciso planejar-se bem antes, levando em conta todos os prós e os contras para realização de tal projeto.”

Segundo os mesmos autores, na escola também é assim, para que o professor tenha êxito na árdua missão de ensinar os conteúdos programáticos e os valores que tornarão o aluno em um cidadão responsável e questionador, precisa planejar suas aulas, atualizar-se, pois o mundo muda o tempo todo e o processo ensino-aprendizagem não pode ficar para trás, e é através do planeamento que a escola vai garantir essa atualização contínua no modo de ver e executar as atividades escolares.

Referenciando os mesmos autores o professor precisa planejar sempre suas aulas a fim de garantir o desenvolvimento tranquilo e objetivo do processo educacional.

Aceitando a extrema importância que o processo de planificação assume para a aprendizagem então tornou-se necessário desde o início do ano letivo, a

Educação Física como matéria de ensino *versus* professor EF

planificação de todo o processo de ensino aprendizagem, essa planificação visou o cumprimento dos objetivos delimitados. Surgindo então como fundamental o planeamento nos três níveis de planeamento: anual, unidade temática e aula, tendo em conta: os objetivos (adequados às necessidades e diversidade dos alunos e contexto do processo de ensino/aprendizagem); os recursos; os conteúdos de ensino, tarefas e estratégias adequadas ao processo ensino-aprendizagem; as formas de avaliar o processo de ensino/aprendizagem – momentos e formas; e decisões de ajustamento.

Nesse sentido surgiu todo o planeamento, orientado segundo Vickers (1990) em que todo esse processo de construção, organização e gestão manteve-se estruturado com base no **modelo de estrutura de conhecimento (MEC)** proposto pela própria autora.

Essa organização estrutural apresenta 8 módulos divididos em três grandes fases, nomeadamente, numa primeira fase envolvente ao processo de análise, numa fase posterior envolvente ao período das decisões e por fim numa última (e não menos importante), a fase de aplicação de todo o processo de análises e decisões anteriores.

Essas grandes fases são divididas em módulos.

A primeira fase, é estruturada por três módulos, sendo estes, a análise da EF nos planos curriculares (modulo 1), a análise do envolvimento (modulo 2) e por fim a análise dos alunos (modulo 3).

De uma forma resumida, na fase inicial (fase 1) desenvolve-se uma análise sobre a disciplina de EF e a consequente reflexão sobre a sua integração no plano curricular dos alunos. Estuda-se as infraestruturas e o material disponível para as aulas de EF, e caracteriza-se a instituição escolar e a comunidade local envolvente. E consequentemente, caracterizam-se os alunos aos quais se lecionam as aulas.

A fase 2 cerca-se pelos módulos 4 a 7. Este processo de decisões só é honesto depois de toda a fase anterior ter sido estruturada. Por conseguinte, as primeiras decisões (módulo 4) devem compreender (depois de realizadas as respetivas análises) a extensão e sequência da matéria de ensino. Seguidamente, no módulo 5, surgem os objetivos estipulados e adaptados às características dos alunos.

Educação Física como matéria de ensino *versus* professor EF

Naturalmente surge a configuração de todo o processo de avaliação, desde a avaliação inicial, formativa e final, correspondente ao módulo 6.

As progressões criadas para o ensino das distintas matérias serão definidas no módulo 7.

Para finalizar todo o processo de ensino aprendizagem, enaltece-se o módulo 8, correspondente à fase 3, nomeadamente à fase de aplicação de todas as anteriores análises e decisões, expressando-se através dos distintos tipos de planeamento, como o plano anual, plano de unidade didática e plano de aula.

Sendo que o EP sustentado na referência ao EE como um professor reflexivo e crítico, então em sentido de ir ao encontro dessa reflexividade elaborei os seguintes pontos com menção às reflexões elaboradas em todos as áreas de desempenho do EP.

Assim sendo o presente documento além de ser sustentado por várias temáticas e vários autores, também é sustentado por reflexões das aulas onde realizo a ponte entre as dificuldades sentidas no início, no decorrer e no fim do estágio.

Porém, como este percurso me possibilitou imensos períodos de reflexão, optei por sintetizar essas reflexões colocando-as em grandes temáticas, dessas temáticas realizo 3 passos (no meu ver) essenciais, referenciando nomeadamente: (1) **O que se passou/dificuldade sentidas;** (2) **O que fiz para resolver o problemas;** e (3) **O que penso atualmente sobre esta temática (se mantinha ou alterava a minha estratégia).**

Assim sendo, no decorrer do documento encontram-se as distintas temáticas que sobressaíram deste longo período.

Nessa síntese, nem sempre anotei todas as dificuldades sentidas, no entanto em alguns casos (tal como se verifica no decorrer do documento) realizei uma reflexão baseado nas estratégias que foi adotando no decorrer do ano letivo, onde se encontram as principais dificuldades e estratégias que realizei.

Essa sustentação baseada em reflexões permitirá uma análise crítica-reflexiva, relatando situações, marcos, momentos e práticas que destaco como mais importantes na minha formação pessoal e profissional.

Educação Física como matéria de ensino *versus* professor EF

Aceitando toda essa importância, os seguintes pontos destacados surgem de todo o processo envolvente à planificação, atuação e à avaliação.

Em suma, o presente documento é sustentado com reflexões das aulas onde realizei a ponte entre as dificuldades sentidas no início, no decorrer e no fim do estágio.

Sustentado o documento com uma análise crítica-reflexiva, relatando situações, marcos, momentos e práticas que destaco como mais importantes na minha formação pessoal e profissional.

Com esta estratégia a minha ideia é tornar o presente documento o mais pessoal possível e não cair na tentação de o construir na base das explicações de determinados assuntos/pontos/temáticas, pois se assim fosse, não teria atribuído ao documento a designação de Relatório.

4.1.2. Planeamento nos vários níveis

Antes de mais cabe salientar o que é um plano, para Bento (2003), é um reconhecimento antecipado e tem como funções: a motivação e estimulação, a orientação e controlo, a transmissão de vivências e experiências e a racionalização da ação.

Entre estas funções a que mais se valoriza corresponde às funções de orientação/controlo e de racionalização, pois o plano está ligado à realização das seguintes tarefas:

- o plano apresenta objetivos e as vias da sua realização;
- o plano comporta decisões;
- o plano determina meios e operações metodológicas correspondentes aos aspetos anteriores;
- o plano visa estabilização, modificação ou reestruturação de relações, sendo assim, sempre um instrumento de ação.

Segundo Bento (2003, p.15):

“Na planificação são determinados e concretizados os objetivos mais importantes da formação e educação...

A planificação é o elo de ligação (...) entre o sistema de ensino e os programas das respetivas disciplinas, e a sua realização prática.”

Entenda-se o termo formação (neste contexto) como os conhecimentos, as habilidades, e capacidades imanentes à matéria de ensino numa disciplina, por sua vez, termo educação refere-se a valores, atitudes, interesses, comportamentos, etc...

Em suma, os planos são modelos de atuação didático-metodológicas.

No entanto, é de referir que o modelo de atuação possui um grau de concretização, de reprodução e de preparação diferentes em cada situação de ensino, tendo uma **especificidade própria ao nível do plano anual, do plano do período, do plano da unidade didática, e ao nível do plano de cada aula.**

Os diversos planos elaborados e entendidos como estações ou etapas intermédias e necessárias na contribuição para a melhoria da realização do ensino.

Planeamento nos vários níveis

De uma maneira sintetizada, segundo Bento (2003) o **plano anual**, é um plano que procura situar e concretizar o programa de ensino no local e nas pessoas envolvidas.

Constitui, assim, um plano sem pormenores da atuação ao longo do ano. Esses detalhes didático-metodológicos são reservados para os planos das unidades temáticas ou didáticas e para o projeto de cada aula, porém o plano anual surge para que se possa ter uma sequência lógica do seu início.

O mesmo autor defende que o plano anual subdivide-se em períodos, com diferentes unidades de matéria. A duração de cada unidade depende do volume e da dificuldade das distintas matérias.

Em suma, o conteúdo e a estrutura de cada **plano de unidade temática** são determinados pelos objetivos, pelas indicações acerca da matéria e pelas linhas metodológicas do programa e do plano anual, tendo como objetivo a garantia da sequência lógica da matéria.

Em relação á último nível de panificação surge o **plano ou projeto de aula**, em que a sua preparação apoia-se no planeamento a longo prazo.

Esse plano tem em conta a matéria, os pressupostos dos alunos e as condições de ensino.

Enfim, chegando o momento de iniciar o processo de planificação começaram a surgir as dúvidas, o primeiro grande problema foi logo em relação ao primeiro nível de planificação o plano anual.

Sabendo, que no planeamento anual constam todas as modalidades a ensinar durante o ano letivo, então surgiram algumas dúvidas:

- Quantas aulas terei para lecionar durante o ano letivo?
- Que matéria de ensino a lecionar?
- Quantas aulas terei para cada modalidade?
- Terei a possibilidade ou a liberdade de alterar o número de aulas destinados para cada modalidade?
- Como ter em conta os objetivos do programa nacional?

A tarefa parecia-me demasiadamente assustadora, seria capaz de organizar de cumprir com estas tarefas?

Ora, esse meu receio, e essas minhas dúvidas foram respondidas prontamente pela análise do projeto curricular da escola, que o grupo de EF estruturou.

Planeamento nos vários níveis

Esse contributo permitiu-me situar, desde logo, sobre o programa curricular que tinha pela frente, previamente ajustado ao meio escolar, e permitiu-me o enquadramento sobre que organização e gestão poderia realizar em relação à matéria de ensino.

Numa segunda e terceira fase a nível do processo de planificação da Unidade temática (UT) e do plano ou projeto de aula, respetivamente, a (re) solução dos problemas e das dúvidas não surgiu tão prontamente como esperava, assim destaco os grandes problemas sentidos nos tópicos seguintes.

Gestão e organização das tarefas de aprendizagem *versus* quantidade de *feedbacks*

4.1.2.1. Gestão e organização das tarefas de aprendizagem *versus* quantidade de *feedbacks*

As dúvidas não deixaram de aparecer, o facto é que num primeiro momento surgiram umas, noutros momentos outras, estando sempre interligadas.

Um dos grandes problemas que surgiu no início da prática pedagógica relacionou-se com a forma de como geria e organizava a aula, tal como as seguintes reflexões transmitem:

“... tenho dificuldades em organizar a aula (exercícios) de uma forma eficiente...”

(Reflexão aula 5 e 6)

“...não tive tempo suficiente para realizar (todos) os exercícios...”

(Reflexão aula 7)

“...não tenho conseguido organizar o exercício da forma mais eficaz e tenho perdido muito tempo desnecessariamente...”

(Reflexão aula 7)

Esta dificuldade, relacionada com a gestão e organização da aula surgiu por vários motivos, dos quais destaco os que na minha opinião mais contribuíram para esse problema, nomeadamente o elevado número de tarefas de aprendizagem.

Elevado número de tarefas de aprendizagem/Transmissão de informação

A elevada quantidade de exercícios implicou um maior tempo despendido na organização dos devidos exercícios, e por sua vez, a colocação de muitos exercícios implicava que tivesse que transmitir sempre novas informações (como fazer o novo exercício, qual o objetivo que pretendia para o novo exercício, etc), e tudo isto contribuía para um aumento do tempo de gestão e organização da aula.

Além disso, todos estes fatores contribuíram para a redução do tempo disponível para a observação e para a realização dos *feedbacks* essenciais para a aprendizagem dos alunos.

Gestão e organização das tarefas de aprendizagem *versus* quantidade de *feedbacks*

Um número elevado de exercícios implicava um elevado número de transmissão de informação, de explicações, de chamadas de atenção que eram acompanhadas ou não de demonstração.

-Por exemplo, cada vez que mudava de exercício tinha que reorganizar os alunos e conseqüentemente explicar-lhes como é que o exercício funcionava e o objetivo que pretendia, e logicamente quanto mais tempo despenderia a realizar essas explicações.

Uma das minhas dificuldades também passava pela transmissão de informação, tal como se verifica nas seguintes frases:

“...(senti) dificuldade... (na) transmissão de informação...”
(Reflexão aula 4)

“...(senti) grande dificuldade em relação à transmissão da organização dos exercícios, não consegui em caso algum, transmitir “à primeira” o que pretendia para o exercício...”
(Reflexão aula 5 e 6)

“...perdi imenso tempo a explicar o exercício...”
(Reflexão aula 7)

Neste caso, ao colocar muitos exercícios além de implicar mais momentos de transmissão de nova informação e conseqüentes dificuldades na organização da aula também contribuía para o aumento no tempo de instrução.

Das várias dificuldades que senti a este nível (de organização e gestão), algumas estratégias a que recorri para colmatar essas dificuldades, saliento as seguintes: **formação de grupos de trabalho, manutenção dos grupos na transição das tarefas de aprendizagem, demonstrar/instruir a tarefa por grupos e inserção de diversas condicionantes nas tarefas de aprendizagem.**

- Formação de grupos de trabalho

Esta criação de rotina possibilitou-me uma melhor gestão do tempo de aula, uma vez que ao ter previamente o grupo formado, durante as aulas pedia para se organizarem em grupos e assim não perdia tempo a reorganiza-los. Essa estratégia mostrou-se benéfica, tal como comprovam as seguintes reflexões:

“É de referir que a estratégia que tenho aplicado desde o início das aulas, referente à organização dos alunos por grupos de trabalho, está a cumprir com os objetivos pretendidos, e como esperado, está a

Gestão e organização das tarefas de aprendizagem *versus* quantidade de *feedbacks*

tornar-se uma rotina, podendo assim prestar atenção a outros aspetos que também são importantes para a aula.”

(Reflexão aula 5 e 6)

“...uma das estratégias que utilizei foi que na formação de equipas optei por utilizar os grupos de trabalho que já estavam (das outras aulas) definidos, e isso mostrou-se benéfico para a organização dos exercícios.”

(Reflexão aula 7)

- Manutenção dos grupos na transição das tarefas de aprendizagem

Ao evitar a formação de novos grupos de trabalho na aula, consegui contribuir para uma melhor gestão do tempo de aula.

Tal como refiro:

“...o facto que durante toda a aula tentar como estratégia manter sempre os mesmos grupos (inicialmente formados por mim), e ao contrário das aulas anteriores esta estratégia teve algum “sucesso” e contribuiu para uma boa gestão da aula.”

(Reflexão aula 8 e 9)

- Demonstrar/instruir a tarefa por grupos

Uma outra estratégia que adotei durante a fase inicial do ano letivo passou pela demonstração e pela instrução da tarefa por grupos.

No início senti que estava a ter alguma vantagem para aula, tal como refiro nas seguintes reflexões:

“Optei na parte fundamental por inicialmente passar a informação aos alunos da matéria nova, e posteriormente da matéria já conhecida, o qual se mostrou benéfico para a assimilação da matéria por parte dos alunos.”

(Reflexão aula 10)

“... (Uma) estratégia que tenho utilizado nas outras aulas, e que se tem mostrado benéfica para a organização da aula, trata-se de inicialmente em cada exercício eu demonstrar o exercício com apenas alguns alunos (ou grupos) e realizar algumas correções e explicar o qual o objetivo do exercício e só depois organizar a turma...”

(Reflexão aula 11 e 12)

“Uma outra estratégia que tenho adotado (quando não existe nenhum conteúdo novo) é o explicar os exercícios e o que pretendo por grupos.”

(Reflexão aula 62 e 33)

Porém, **atualmente questiono-me** sobre a real vantagem dessa estratégia e se voltaria a estratégia-la.

Apesar de nessa fase de estágio me ter facilitado a transmissão de conhecimentos, atualmente sinto que ao optar por essa estratégia perdia ainda mais tempo a gerir e a transmitir informação.

Gestão e organização das tarefas de aprendizagem *versus* quantidade de *feedbacks*

A minha estratégia em algumas aulas passava por explicar o que pretendia a um grupo e depois explicar a outro grupo, pensando que ao formar grupos pequenos facilitaria a transmissão de informação, o que acabou por se revelar uma estratégia errada, pois gastava ainda tempo a instruir e a organizar a aula.

O que acabou também por se refletir numa maior dificuldade na emissão dos *feedbacks* durante as tarefas, pois ao organizar 1 ou 2 grupos, reduzia o tempo para realizar a supervisão/observação.

Sendo assim, atualmente, teria optado por transmitir a informação a toda a turma ao invés de a realizar por grupos.

- Inserção de diversas condicionantes nas tarefas de aprendizagem.

A estratégia da inserção de condicionantes contribuiu para uma melhor gestão da aula.

O exemplo prático para melhorar essa dificuldade que sentia passou por exemplo com a modalidade de Voleibol, nesta modalidade (do 3º Período) tentei sempre realizar pouca alteração na organização das tarefas que iriam decorrer na aula.

Optei então por inserir sempre condicionantes, um exemplo que posso referir é em relação ao jogo de 1x1, pois nesse jogo numa primeira fase da aula coloquei como objetivo a cooperação com o colega, sendo o objetivo final o maior número de passagem da bola seguidas por cima da rede, somente com passes de dedos. Já numa fase posterior o objetivo era o jogo 1x1 em que o objetivo era ganhar ao colega, inicialmente com apenas passe de dedos e depois poderiam recorrer à manchete.

Essa estratégia permitiu-me gerir e organizar melhor a aula, no entanto caso tivesse mantido a mesma estratégia do 1º Período, teria neste mesmo exercício parado a aula, e realizado outro exercício totalmente diferente do anterior, o que implicaria uma aumento na gestão da aula, assim a colocação de condicionantes na mesma tarefa contribuiu para a melhor gestão.

Atualmente, de todas as estratégias adotadas no decorrer do estágio, somente optaria por manter uma delas, nomeadamente em relação á inserção de diversas condicionantes nas tarefas de aprendizagem. Pois, na minha

Gestão e organização das tarefas de aprendizagem *versus* quantidade de *feedbacks*

perspetiva, foi a única estratégia onde as vantagens se revelaram superiores às desvantagens.

Isso pelo simples facto de essa estratégia contribuir para a melhor gestão e pelo facto de me libertar para o essencial, o tempo de observação/supervisão e de realização de *feedbacks*.

Porém é de referir, que para uma utilização eficaz do tempo de aula é necessário desde do início definir bem as regras. É essencial o professor não ser permissivo neste aspeto.

Tal com Bento (2003, p.144) cita:

“Se o tempo destinado à aula não for rigorosamente cumprido e racionalmente utilizado, os nossos alunos são educados para não tomarem a sério as indicações a respeito de tempo e de horários na sua vida futura.”

Pois, são estes pequenos ganhos de tempo que contribuem para a utilização eficaz do tempo de aula.

(Tempo disponível para os *Feedbacks*)

Com todos os erros que cometia outros problemas surgiam, e o tempo que dispensava para observar e realizar os devidos *feedbacks* tornava-se escasso.

E é extremamente importante realizar *feedbacks* pedagógicos pois tal como cita Cunha (2004) o *feedback*, é um parâmetro indispensável para a aprendizagem.

Sarmiento (2004) afirma também que os *feedbacks* assumem, em todo o processo de ensino uma elevada importância.

Nesse pressuposto senti necessidade de refletir sobre a estratégia que tinha até então adotado pois, o mesmo autor em referência a McGown (1991) cita que:

“... a principal função da informação de feedback é a de permitir ao executante avaliar a resposta dada, criando uma estrutura de referência de forma a que o atleta ou aluno possa detectar erros e tentar corrigi-los. Além de informação, como será descrito mais adiante, o feedback pode ter a função motivadora e de reforço, para a execução de uma tarefa ou habilidade.”

Assim, se me centralizava demasiadamente na gestão da aula como poderia conseguir realizar os *feedbacks* extremamente importantes e necessários para a motivação e aprendizagem dos alunos.

Gestão e organização das tarefas de aprendizagem *versus* quantidade de *feedbacks*

Ainda que conseguisse ter escassos momentos para realizar observações e as respectivas correções, sentia que não completava o *ciclo de feedback*, uma vez que estava sempre preocupado com a tarefa seguinte, quer isto dizer que estava em constante preocupação com a organização e gestão da aula.

Simultaneamente surgiu outra problemática em relação aos *feedbacks*, como deveria realizar os *feedbacks*?:

Para a turma em geral ou individualmente?

A estratégia para colmatar esse problema passou, em determinados momentos, por realizar *feedbacks* para a turma e em outros momentos individualmente tal como referenciei nas seguintes reflexões:

“...outra estratégia a que recorri foi que ao verificar um erro comum a todos os alunos, procedi sempre à explicação ao grupo e não individualmente, porém sempre que se tornou oportuno fiz algumas correções individuais.”

(Reflexão aula 11 e 12)

“Nem sempre, na minha opinião é mais pertinente proceder à utilização de *feedbacks* para a turma, por vezes é mais eficaz e benéfico para o aluno, proceder à utilização de *feedbacks* para o aluno (individualmente). Concluo isso, devido às características da patinagem, no qual se verifica perfeitamente quem sabe e quem não sabe patinar. Nesta modalidade tenho realizado mais *feedbacks* individuais, e tenho observado que os alunos têm evoluído rapidamente, o que me permiti concluir o referido anteriormente.”

(Reflexão aula 29)

“Optei estrategicamente por realizar demonstrações (instruções) para cada grupo em cada estação (de ginástica), pois na minha perspetiva ao realizar as demonstrações em cada grupo facilitaria a esse mesmos grupos a receptividade da informação, pois como era um grupo pequeno eles estavam mais atentos à minha demonstração.”

(Reflexão aula 41)

“Uma outra dificuldade que tive foi em dar os *feedbacks* individuais, no entanto ao discutir e refletir com os meus colegas de estágios e a professora, cheguei a conclusão que em momentos que o erro é comum à turma deveria optar por parar a aula e dar o *feedback* para a turma inteira.”

(Reflexão aula 42 e 43)

Esse repensar na quantidade de tarefas de aprendizagem por aula fez-me refletir sobre essa problemática e conseguir através do reajustamento das tarefas de aprendizagem libertar-me mais da preocupação sobre a gestão da aula e conseguir ter mais tempo para realizar os devidos *feedbacks*.

Gestão e organização das tarefas de aprendizagem *versus* quantidade de *feedbacks*

Atualmente, consegui entender que a resposta do aluno é que indica o tempo que devemos estar numa determinada tarefa, o plano deve ser visto como um guião de aula e não como um objeto em que temos que cumprir criteriosamente o estipulado.

E o aluno ou alunos é que induzem a direção do *feedback* se para a turma, se individualmente, ou se para o grupo.

4.1.2.2. Construção e estruturação do projeto de aula

Elevada quantidade conteúdos

Em simbiose com os problemas anteriores outras questões apareceram.

Apesar de na altura ter refletido sobre este problema, não o transcrevi para papel, no entanto agora considero importante fazê-lo.

Desde o primeiro período deparei-me com uma grande incógnita. Ao analisar o projeto curricular de EF verifiquei que determinadas matérias de ensino (Atletismo, Dança, Patinagem) propunham uma gigantesca e variadíssima quantidade de conteúdos. Seria possível consolidar os diferentes conteúdos?

Aqui surgiu a dúvida: será que terei o número suficiente de aulas para poder completar o processo de **desenvolvimento do conteúdo**?

A modalidade que mais se destacou referenciou-se ao Atletismo, uma vez que, disponha de 8 blocos de 45 minutos para poder desenvolver o processo envolvente ao desenvolvimento de conteúdo, de vários conteúdos.

Neste caso específico, tinha como proposta a lecionação de quatro e muito distintas matérias de ensino: a corrida contínua, o salto em comprimento, a corrida de velocidade e as estafetas.

Na altura pensava estar a cumprir o que deveria ser feito, mesmo sentindo que na realidade não se passava o que pretendia. Eu construía a UT colocando de forma completa o desenvolvimento de cada conteúdo, passando assim cada conteúdo por todas as fases do seu desenvolvimento.

No entanto, sentia que não tinha tempo para esse desenvolvimento.

Quando cheguei ao final da lecionação desta disciplina senti que afinal não cumpro com nada disso, não me concentrei no essencial e propus objetivos desajustados, ou seja, não tive em conta a realidade da disciplina em questão.

Com o decorrer do estágio fui-me questionando sobre esta minha forma de encarar o sistema de funções didáticas.

Atualmente concordo com o mencionado por Bento (2003, p. 127):

“O sistema de funções didáticas liga-se sempre à realidade de uma unidade de matéria.”

Ou seja, a realidade da UT é que ditara a realidade da aplicação do processo de desenvolvimento do conteúdo e ditara o processo envolvente ao sistema de funções didáticas.

Construção e estruturação do projeto de aula

Por fim questiono-me sobre o **desenvolvimento** que esta disciplina teve em relação a cada matéria de ensino (**conteúdo**), pois o facto de se querer ensinar tudo, na minha opinião prejudicou a aprendizagem dos alunos.

Tal como cita Tani et al (2006) não é possível aprender tudo de uma só vez, sob pena de se incorrer no risco de nada se aprender, neste sentido um bom desenvolvimento do conteúdo pode melhorar a aprendizagem.

Partes da aula

Sabendo antecipadamente que cada parte da aula tinha funções distintas, desde logo comecei a sentir dificuldades na construção de tarefas de aprendizagem que tivessem em conta as características das diferentes partes.

E como poderia, além do anteriormente exposto, construir o plano de aula tendo em conta as diferentes partes de aula (inicial, fundamental e final)?

No início sustentei-me na ideia que deveria estruturar a aula seguindo um aquecimento inicial, ou seja, um aquecimento específico a nível muscular e articular, ou seja, nessa parte da aula apenas me preocupava com a prevenção de lesões, apenas tinha em conta a parte fisiológica do aluno.

Já na parte fundamental construía exercícios que aportassem os conteúdos da aula, restringindo praticamente esta parte da aula a dois fatores: pedagógico e psicológico, em relação aos fatores pedagógicos considero o ensino das habilidades motoras e da cultura desportiva e em relação aos fatores psicológicos considero o ensino dos conceitos psicossociais.

Na parte final restringia-me essencialmente pela construção de exercícios que desenvolvessem principalmente a flexibilidade.

Mas com o passar das aulas, cada vez mais sentia que não havia ligação entre as partes das aulas, então em reflexão com os meus colegas de estágio achei necessário interligar essas partes.

Em seguimento desse pensamento, numa fase posterior do estágio reestruturei o plano de aula, onde a parte inicial da aula, com um aquecimento específico, os alunos intensificavam os principais grupos musculares e articulares. Esse aquecimento envolvia em norma exercícios lúdicos com transfere para a parte fundamental com exercícios contemplando o conteúdo da aula e por fim realizava exercícios que contemplassem alongamentos dos principais grupos musculares solicitados durante a aula.

Construção e estruturação do projeto de aula

A questão que coloco atualmente é se estava errado o meu pensamento.

Na minha opinião, o que fazia, fazia com algum sentido pedagógico, ou seja, estava a cumprir com as funções/características das distintas partes das aulas, mas o problema era a forma de como visualizava essas partes da aula, o problema residia na forma como interligava essas partes.

De certa forma, quem analisasse um plano de aula construído por mim, não sabia qual a lógica sequencial entre as diferentes partes, facilmente se verificava que existiam três partes totalmente separadas e sem ligação lógica, e foi aí que residiu o erro, ou seja, eu construía o plano de aula tendo em conta as características de cada parte de aula, mas não conseguia interligá-las de forma lógica, não havia um fio condutor à aula.

Ao contrário do que aconteceu no decorrer do estágio, atualmente sei que tal como refere Bento (2003) a parte inicial da aula não pode ser vista como um mero aquecimento, nessa parte o professor deve-se preocupar com a criação de uma situação pedagógica, psicológica e fisiológica, favorável à realização da função principal da aula.

Na parte fundamental devem predominar exercícios e formas de exercitação alternadas, a fim de evitar monotonia.

Em relação à parte final é importante que a aula termine de modo a possibilitar a transferência de uma forma para uma para outra forma de atividade de aprendizagem, ou para uma outra forma de organização do ensino.

Os exercícios da parte inicial devem ser escolhidos no intuito de conduzirem, com naturalidade até aos primeiros exercícios da parte fundamental e da parte final, ou seja, deve-se ter segundo Bento (2003) o princípio da continuidade como regra.

Por fim o essencial é que atualmente constato que deveria ter em conta que, apesar de existir este sistema tripartido de aula, não devemos ver as aulas constituídas por partes totalmente distintas e separadas.

Deve existir um fio condutor desde do início, meio e fim da aula, no intuito do aluno chegar ao final de cada aula e ter entendido o que se pretendeu com a aula, de certa forma é ter em conta o princípio referido por Bento (2003).

Construção e estruturação do projeto de aula

Mas o mais importante é que o professor saiba dar um rumo à aula, sabendo o professor tal como o aluno do que se trata a aula, tal como Bento (2003, p.113) afirma na seguinte citação:

“Se o próprio professor não souber exatamente do que é que uma aula trata, o que é que ele pretende alcançar conjuntamente com os seus alunos, então o tempo da aula não será utilizado eficazmente.”

Ensino por níveis – Grupos Heterogêneos *versus* Grupos Homogêneos

4.1.2.3. Ensino por níveis – Grupos Heterogêneos *versus* Grupos Homogêneos

As UT têm como ponto de partida as avaliações diagnósticas, onde se situam os diferentes alunos na respetiva modalidade. Por conseguinte após essa avaliação, pode-se ou não verificar a existência de diferentes níveis de desempenho na turma, por outras palavras, podem surgir alunos que estejam mais aptos e outros menos aptos.

Indo ao encontro dessa perspetiva, Rosado & Silva (s.d.) referem que tradicionalmente considera-se a existência de um aluno médio e de outros que sabem mais ou menos em relação ao primeiro.

Nesse pressuposto, os autores defendem que na existência de alunos mais e menos aptos, as atividades propostas pelo professor devem refletir as diferenças entre os alunos.

Assim, na possibilidade de surgir distintos níveis de desempenho dentro da turma, levantou-se desde logo um problema: qual a estratégia pedagógica (metodologia) que trará mais benefícios e que considere a especificidade dos alunos?

Na tentativa de ir ao encontro das necessidades de cada aluno, e para que cada um possa trabalhar de acordo com o seu nível e com possibilidade de progressão (evolução), tem que se recorrer a estratégias que possam responder a este tipo de necessidades.

Tal como Mesquita (s.d.) refere além da extensão dos conteúdos, a motivação e até mesmo as experiências do aluno são questões que o docente deve ter em conta antes de iniciar o processo de ensino- aprendizagem.

Ou seja, por outras palavras, segundo a mesma autora o professor tem que ter em conta os alunos enquanto seres individuais, com diferentes capacidades, motivações e experiências, e deve recorrer de estratégias que permitam o respeito por estas necessidades.

Com o objetivo de optar pela escolha mais benéfica, durante o ano letivo, tive a oportunidade de recorrer a diferentes metodologias relacionadas com a formação de grupos. Tive a oportunidade de trabalhar com grupos heterogêneos e grupos homogêneos.

Ensino por níveis – Grupos Heterogêneos *versus* Grupos Homogêneos

Visto isto, durante o ano letivo optei por um trabalho inicial (1º e 2º Período) com grupos heterogêneos de acordo com os níveis dos alunos, porém, no 3º Período optei por trabalho por grupos homogêneos, sendo que para cada metodologia recorri a situações diversificadas e condicionadas de forma a ir ao encontro das exigências de cada grupo.

Esta minha decisão, sobre qual a metodologia a usar durante o ano letivo, não foi uma tarefa fácil.

Digo que não foi tarefa fácil porque depois de uma pesquisa aprofundada sobre esta temática percebi que a minha estratégia (ou metodologia) poderia afetar em muito todo o processo de ensino-aprendizagem. Dois grandes temas sobressaíram desta minha pesquisa: a inclusão/exclusão e a motivação.

No início do ano letivo, no intuito de optar pela metodologia mais eficaz para a turma, senti a necessidade de realizar uma pesquisa sobre esta temática e, tal como referi anteriormente, verifiquei que para separar os alunos por diferentes níveis de desempenho deveria, segundo Mesquita (s.d.), ter em conta o aluno enquanto sujeito individual, que possui um conjunto de experiências, motivações e dificuldades particulares.

Sendo a motivação um aspeto psicológico tão importante quanto a parte física, então cabe ao professor de EF conceder a mesma relevância à componente física como à componente psicológica, como expõe Rocha (2009). E foi nesse pressuposto que me baseei, não poderia ter em atenção somente aspetos de dimensão física, ou seja, não deveria apenas me preocupar com a parte técnica e tática, tinha também que me preocupar com a parte psicológica dos alunos, com o bem-estar dos alunos e até mesmo com a inclusão deles na turma.

Ainda de acordo com o autor anterior Rocha (2009) e Magill (1984), a relação entre a aprendizagem e a motivação é recíproca um aluno pode aprender por consequência da sua motivação ou pode-se motivar a partir da possibilidade de aprender mais.

Para concluir, conforme Paim & Pereira (2004) referem, o principal objetivo da ação desportiva deve ser a educação, e torna-se extremamente importante que ocorra uma simbiose entre a prática motora com o conjunto das motivações dos alunos. Pois, desde, o momento em que o aluno se sente

Ensino por níveis – Grupos Heterogêneos *versus* Grupos Homogêneos motivado para determinada prática, essa flui melhor e os objetivos propostos são alcançados de uma maneira mais fácil.

Ora nessa perspectiva tracei dois grandes objetivos durante o ano letivo.

O primeiro que se prolongou do 1º ao 2º período, em que o principal objetivo foi o bem-estar do aluno perante a turma (a sua integração) e um outro objetivo também nesse mesmo período foi permitir a evolução dos alunos menos aptos e não deixar que os alunos mais aptos se desmotivassem.

Ora esta escolha teve como base de sustentação o facto de os alunos estarem pela primeira vez na escola, e o facto de virem de diferentes escolas fez-me pensar sobre qual seria a melhor estratégia para os integrar enquanto turma.

Assim, resumidamente, no primeiro período e segundo preferi constituir grupos de formação heterogênea (intra-grupo), em relação às capacidades motoras.

Essa estratégia durante o primeiro e segundo período, no meu entender facilitou muito a integração de todos os alunos na turma.

No 3º período o objetivo principal foi dar essencialmente oportunidades aos alunos mais aptos para evoluírem, (sem nunca comprometer a evolução dos menos aptos) esse objetivo foi traçado, uma vez que, este período foi destinado praticamente para a modalidade de Voleibol, tendo sido destinados somente 4 blocos de 45 minutos para Dança.

No 1º e 2º Períodos as modalidades permitiram-me ter alguma margem de manobra para poder lidar com as diferenças de níveis de capacidade entre os alunos, através de regras adaptadas. No 3º período, por mais que adaptasse o exercício ao grupo, o resultado seria uma desmotivação dos alunos, pois poderia não existir fluidez de jogo, porque a especificidade da modalidade de Voleibol assim não o permitia.

Ou seja, em basquetebol, ou noutra modalidade dos períodos anteriores, o aluno mais apto poderia jogar com o aluno menos apto sem comprometer muito a fluidez de jogo, na modalidade de voleibol isso seria extremamente difícil uma vez que a fluidez de jogo poderia ficar comprometida com a ação do aluno menos apto.

Por fim, pessoalmente considero que ambas as metodologias têm vantagens, mas cabe ao professor definir bem os objetivos que pretende, pois

Ensino por níveis – Grupos Heterogêneos *versus* Grupos Homogêneos
face ao contexto, à matéria de ensino, aos conteúdos ensinados, aos alunos e às suas capacidades cada estratégia adotada tem as suas vantagens.

“O Bom método é a melhor maneira de fazer o aluno aprender. “
Júnior (1981, p.34).

Por fim, saliento o facto do benefício que cada metodologia (formação de grupos heterógenos e homogêneos) possuem, cada metodologia com eficácias diferentes, dependendo, tal como anteriormente referi, da modalidade, do contexto, dos alunos e dos objetivos definidos na aprendizagem. Cada metodologia permite a adaptação das tarefas às dificuldades e às potencialidades dos alunos.

Por fim, saliento que a adoção das diferentes metodologias durante o ano letivo permitiu-me fazer uma comparação entre estas metodologias, e apesar de ter recorrido durante dois terços do ano letivo à formação de grupos heterogêneos, tendo com esta estratégia um objetivo definido (a integração dos alunos e a evolução dos alunos menos aptos) atualmente sei que independentemente do tipo de formação de grupos o essencial é ir ao encontro das necessidades dos alunos e permitir a aprendizagem de todos, dar a oportunidade aos alunos menos aptos e aos alunos mais aptos de conseguirem melhorarem as suas capacidades, pois tal como refere Júnior (1981) a matéria de ensino existe para servir o aluno nas suas capacidades, tendo assim que se adaptar a matéria de ensino aos alunos.

4.1.2.4. Processo de Avaliação

Avaliar trata-se de recolher informação e de proceder a um juízo de valor, muitas vezes, com o sentido de conduzir a uma tomada de decisão, Miras & Solé (1992).

Segundo Carrasco (1989) o juízo de valor que se obtém a partir da medição, ao compará-la com a norma estabelecida, é uma avaliação.

Assim sendo, o conceito de avaliação é mais amplo que o de medição.

Pode, pois, definir-se avaliação como a interpretação de uma medida (ou medidas) em relação a uma norma preestabelecida, Lafourcade, (1972).

É necessário entender que a avaliação no contexto de escola assume muita importância, pois estamos a lidar essencialmente com crianças e jovens.

Um dos receios que surgiram no meu estágio foi sentir que, em determinados momentos, poderia não ser capaz de utilizar a **avaliação como elemento regulador e promotor da qualidade do ensino e da aprendizagem**.

Contudo o meu grande receio surgiu não em relação à dimensão cognitiva ou dimensão atitudinal da avaliação, mas sim com a dimensão processual.

Assim o primeiro problema que encontrei esteve relacionado com a **escolha do instrumento** que deveria optar para realizar o registo da avaliação.

No entanto outros problemas surgiram, dos quais destaco o relacionado com o contexto em que as avaliações decorriam (analítico ou jogo).

As seguintes reflexões sustentam e mostram as dificuldades que senti durante o estágio em relação ao processo de avaliação:

“Na avaliação prognóstica, senti **imensas dificuldades** uma vez que a minha preocupação se centrou em outros pontos fulcrais da aula, tal como o funcionamento/organização da aula.”

(Reflexão aula 2 e 3)

“Uma das **grandes dificuldades** que senti e que tenho sentido neste período inicial refere-se à observação/avaliação que tenho que realizar dos alunos.”

(Reflexão aula 4)

“...muitas das vezes **não consigo** observar da maneira mais eficiente as ações motoras a serem avaliadas...”

(Reflexão aula 4)

“Um **grande problema** que tenho deparado desde que iniciei a lecionação é em relação à avaliação. Desde o primeiro dia que tenho uma grande dificuldade em conseguir avaliar os alunos.”

(Reflexão aula 24)

“Uma vez que a aula consistiu na avaliação sumativa do salto em comprimento **senti dificuldades** na realização dos registos.”

(Reflexão aula 27)

“Tenho tido desde o início uma preocupação imensa em realizar as avaliações a que me proponho, no entanto não tenho sido o mais eficiente a realizar as avaliações...”

(Reflexão aula 39 e 40)

“Tal como tem sucedido nas aulas que envolvem as avaliações, **senti novamente imensas dificuldades** em avaliar os alunos nos diferentes momentos.”

(Reflexão aula 59 e 60)

Cabe primeiramente definir quais os instrumentos a que recorri e quais as funções de cada.

As listas de verificação segundo Sarmento (2004) são listas de informações onde o observador (neste caso o professor) normalmente realiza decisões do tipo sim/não, certo/errado, existe/não-existe.

É uma lista onde o professor elenca os comportamentos a observar, ou mais propriamente os critérios que definiu para uma determinada habilidade/conteúdo.

Por outro lado, segundo Sarmento (2004) as escalas de apreciação são escalas permitem atribuir pontos de 1 a 5, Damas & Ketele (1985).

Em relação á **seleção dos instrumentos de avaliação**, numa primeira fase optei por realizar o registo da habilidade através de **listas de verificação (checklist)**, ao invés de **escalas de apreciação (Rating Scales)**.

Ora a opção que tomei foi porque no início do ano letivo não me sentia preparado para observar uma determinada habilidade na sua totalidade, senti que o tinha que fazer por partes, ou seja, senti que tinha que recorrer á observação do gesto por partes, para assim realizar uma avaliação justa.

De certa forma como não tinha à-vontade para comparar o que via ao que mentalmente conhecia de determinada habilidade, preferi verificar separadamente cada critério numa lógica de executa/não-executa.

Provavelmente nessa fase do ano letivo, foi o instrumento que trouxe menos prejuízos, pois na opinião de Meinel (1987) o professor/treinador mais experiente consegue observar o aluno/atleta durante a ação enquanto o

Processo de Avaliação

professor principiante se concentra mais no resultado final da ação do que na ação em si mesmo, escapando-lhe aspetos importantes dessa ação.

Assim com este instrumento tinha obrigatoriamente de verificar e **anotar/registar** critério a critério, tendo por consequência que me concentrar na ação (movimento) de uma determinada habilidade, minimizando a margem de erro no registo.

Também tal como refere Sarmiento (2004) a competência da observação está ligada á possibilidade de comparação entre o modelo (mental de uma determinada habilidade) que o indivíduo possui aquela que vai ocorrer, ou seja, a deteção do erro de uma determinada habilidade advém da comparação que o sujeito realiza entre o que vê com a imagem mental que possui dessa mesma habilidade (movimento).



Listas de verificação UV escalas de apreciação

Por isso tudo, sentia que não conseguia observar uma determinada habilidade numa só ação (movimento), pois apesar de saber quais os critérios a verificar nessa ação não possuía um “modelo” mental (da respetiva habilidade) que me permitisse comparar à ação do aluno.

Durante uma fase do ano letivo recorri a este tipo de instrumento, porém tal como se verifica nas reflexões anteriores o problema com o processo de avaliação era constante.

Apesar de este instrumento me “ajudar” no registo, levantava-me um grande problema relacionado com o tempo que dispensava para realizar o registo, pois sentia imensas dificuldades em observar todos os alunos, tendo que realizar muitos registos (verificações) para uma só ação.

Processo de Avaliação

Já numa fase mais avançada do ano letivo, e com as recorrentes dificuldade em observar e consequentemente avaliar os alunos, optei por alterar o instrumento de avaliação, recorrendo a escalas de apreciação.

Essa alteração surgiu porque, nessa fase mais avançada, já me sentia mais preparado para apreciar a ação em si mesmo, e não o resultado dessa ação, podendo assim minimizar os problemas com a avaliação de todos os alunos.

Pois tal como refere Sarmento (2004) este tipo de instrumento permite anotações rápidas na folha de registo, maximizando o tempo disponível para a avaliação.

Além dessa vantagem o mesmo autor refere que as escalas de apreciação permitem rapidez de anotações, permitem um tratamento estatístico mais simples.

Além das vantagens descritas anteriormente, este instrumento permite segundo Sarmento (2004) classificar todo o comportamento depois de terminado.

Tudo isso fez-me optar por este tipo de instrumento na parte final do ano letivo.

Avaliação em contexto de jogo ou analítico.

Um **outro problema** que surgiu no decorrer do estágio envolveu o contexto no qual realizava a avaliação.

Nas primeiras modalidades lecionadas avalei as habilidades técnicas inerentes á modalidade em contextos analíticos, ou seja, sempre descontextualizados da situação real de jogo.

Essa minha opção surgiu porque não me sentia à-vontade, nem com capacidade de observação para realizar a avaliação das habilidades técnicas em situação de jogo.

Mas com o decorrer do ano letivo, e após já ter realizado algumas avaliações, questioneei-me sobre o contexto em que as avaliações eram realizadas.

Se durante toda uma unidade temática de uma determinada matéria de ensino, ensinava as habilidades técnico e táticas de forma a permitir que o

Processo de Avaliação

aluno melhorasse a qualidade de jogo, então por que razão não avaliar as habilidades técnicas e táticas em situação de jogo?

Assim, depois de uma reflexão sobre esta questão, percebi que realmente avaliar o aluno fora do contexto de jogo, poderia não ser uma avaliação real do valor do aluno.

Assim sendo, alterei a minha estratégia de avaliação optando por avaliar as habilidades técnicas em situação contextualizada de jogo.

Porém, avaliar os alunos em situação de jogo nem sempre permite a avaliação das habilidades que pretendemos, tal como cito numa das minhas reflexões:

“... tenho deparado que nem sempre todos os alunos têm a oportunidade de realizar, em situação de jogo, o que eu pretendo observar e avaliar...”

(Reflexão aula 32)

Tal como sucedeu nesta aula, o mesmo sucedeu durante outras avaliações - nem sempre existia a oportunidade do aluno realizar o que pretendíamos durante o jogo.

De certa forma, poderá não existir espaço ou momentos para que cada aluno possa realizar a habilidade que pretendemos avaliar e, caso isso suceda, a solução passa por realizar momentos analíticos em que analisamos o que não conseguimos no jogo.

No estágio tentei (em determinado período do estágio) avaliar as habilidades técnicas em situações analíticas, com o decorrer do estágio (numa fase mais posterior) optei por avaliar as habilidades técnicas e táticas somente em situação de jogo.

Só depois de muita tentativa-erro é que entendi que devemos optar pelas duas situações, mas, para mim, a situação analítica só deve surgir como última opção, ou seja, só surge se existirem dúvidas em relação à avaliação de algum aluno ou alunos.

Se se conseguir realizar a avaliação em situação de jogo então torna-se desnecessária a realização de exercícios analíticos.

No entanto, hoje sinto que todas estas dificuldades que senti surgiram sobretudo pelo facto de ter uma reduzida experiência ao nível de observação.

No futuro devo, sempre que possível, observar e analisar muitos jogos desportivos, treinos e até mesmo alunos em contexto de aula de EF, pois

Processo de Avaliação

somente “treinando os olhos” é que desenvolverei esta capacidade de observar. Este treino é crucial tal como afirma Sarmiento (2004) pois a observação do jogo é uma tarefa que o professor de EF deve dominar convenientemente.

Além disso esse treino permitirá não só a melhoria dos aspetos referentes à avaliação como também permitirá ao professor identificar e melhorar comportamentos dos alunos (Sarmiento, 2004).

Em suma, para ter uma avaliação justa e por consequência promotora da qualidade de ensino tenho que, sempre que possível, arranjar momentos para **treinar a minha capacidade de observação.**

Mas o que mais importa é que o professor seja capaz de utilizar a **avaliação como elemento regulador e promotor da qualidade do ensino e da aprendizagem** do aluno.

Por fim, é de referir que todas estas dúvidas implicaram a **elaboração do estudo, para me possibilitar a reflexão sobre a problemática envolvente à avaliação.**

Área 2 e 3 (Participação na escola e relações com a Comunidade)

4.2. Área 2 e 3 (Participação na escola e relações com a Comunidade)

Estas áreas abarcam todas as ações não letivas realizadas pelo EE, tendo em vista, a sua integração na comunidade escolar e que, simultaneamente, contribuam para um conhecimento do meio regional e local tendo em vista um melhor conhecimento das condições locais da relação educativa e a exploração da ligação entre a escola e o meio.

4.2.1. Relação com a comunidade

A minha participação e relação no meio escolar começou após a análise contextual e cultural que realizei quando soube que iria lecionar na escola Boa Nova.

O facto de ter optado por concorrer a esta escola como primeira opção, de nada teve a ver com o conhecimento que tinha da mesma, mas sim outros motivos me fizeram optar por isso.

No entanto, o desconhecimento total do local onde, em princípio, iria realizar a minha prática pedagógica, fez-me procurar respostas.

Desde logo através de conversas informais com os meus colegas de estágio e com a pesquisa que efetuei na internet, consegui enquadrar-me com o local.

Sabendo de antemão a importância que esta análise teria no processo de ensino aprendizagem, efetuei uma análise ao meio envolvente onde os meus alunos se inseriam, para assim perspetivar as atitudes e motivações que iria encontrar.

4.2.2. Participação na escola

Apesar de vagarosa, a minha integração na comunidade escolar foi sempre muito facilitada pela relação que fui tendo, essencialmente, com a professora cooperante.

Desde o primeiro dia, a professora cooperante teve um papel muito importante na minha integração na escola, pois desde logo fez uma visita guiada à escola, e em especial apresentando o local da minha prática.

Outros elementos que também tiveram uma contribuição importante para a minha incorporação no meio escolar foram os professores do núcleo de EF e as assistentes operacionais, principalmente a senhora Fátima e a senhora Adelaide pois estas mostraram sempre grande disponibilidade para me ajudarem e, principalmente, mostraram-se sempre pessoas muito acessíveis.

Tudo isto me proporcionou um ambiente escolar bastante acolhedor.

No decorrer de todo ano letivo, estive, em conjunto com os meus colegas do núcleo, envolvido em várias atividades, sempre na perspectiva de melhor integrar com toda a comunidade escolar e local.

Sendo estas atividades as seguintes:

4.2.2.1. XIV – Torneios desportivos (inter escolas secundárias do Concelho de Matosinhos)



Figura 1 – Cartaz da promoção do torneio

Desde o início do ano escolar, as inúmeras reuniões de trabalho entre os professores organizadores das várias escolas culminam, depois de um imenso trabalho, neste tipo de torneio.

Esta iniciativa, além de ser da responsabilidade dos Professores de Educação Física, conta com a participação de alunos das escolas Secundárias do Concelho e tem o apoio da Câmara Municipal de Matosinhos.

A realização deste torneio promove a participação dos alunos numa competição que engloba várias modalidades, tais como Andebol, Futsal, Basquetebol, Atletismo, Voleibol e Badminton que os alunos praticam nas devidas escolas.

As escolas envolvidas do conselho de Matosinhos foram:

- ESNB (com a modalidade de futsal);
- Pav. Municipal da Bateria (Atletismo);
- E. S. Abel Salazar (Andebol);
- E. S. Augusto Gomes (Voleibol);
- E.S. Gonçalves Zarco (Basquetebol);
- E. S. Padrão da Légua (Badminton);
- Finais realizadas no Pav. Municipal da Bateria.

O sentimento (repleto de emoções) de todos os alunos (as) no caminhar da competição aquando dos XIV Torneios Desportivos Inter-Escolas do

Participação na escola

Concelho de Matosinhos, ao participarem voluntariamente em representação da nossa escola foi imenso, o que revelou a grande importância deste evento.

Todavia, além do grande impacto no sentido de pertença do aluno para com a sua instituição de ensino, o evento contribuiu também, na minha opinião, **para promover a importância da disciplina e do professor de EF** para com a comunidade.

Contribuindo igualmente para a **valorização do desporto**.

Um dos pontos que destaco como grande importância é o facto de estes torneios ajudarem a integração social de muitos alunos.

Como se sabe, as amizades são muito relevantes para a vida de cada um.

E questionou-me se EF é um espaço que pode promover a socialização e a integração de alunos na comunidade, então temos que valorizar este tipo de ações.

Porém, um ponto menos positivo que destaco é que, de igual forma se ajuda um aluno a se integrar no seio escolar, como de igual forma se consegue (inconscientemente) ajudar na exclusão desse aluno.

O exemplo que tenho na memória foi em relação aos treinos de futebol realizados para seleccionar os alunos.

Nesses treinos de captação de futebol na qual estive mais presente viu-se a dimensão e a importância deste evento.

No entanto como é natural, nem todos podem jogar. Vi uma imensidão de alunos a “lutarem” para serem seleccionados pelo professor. No entanto, é preciso ter sensibilidade neste aspeto e cabe ao professor ter esse importante papel. Não deve, nem pode, na minha opinião, escolher os mais aptos e ser insensível para com os restantes alunos.

Ora bem, isso na minha opinião, não é pedagógico e pode afetar muito a auto estima de cada aluno. Porque cada aluno reage de uma forma pessoal às críticas. E pode encarar como uma derrota e desistir, sentindo-se excluído.

Porém o mais importante de tudo foi que toda esta envolvimento permite o desenvolvimento de espírito desportivo, a cooperação, a competição e a socialização entre todos os intervenientes.

4.2.2.2. Atletismo (corta-mato)



Figura 2 -Desporto Escolar

No intuito de compreender a atividade de ensino e treino de Desporto Escolar (DE), enquanto processo predominantemente pedagógico.

O Corta-Mato Escolar organizado pelo grupo de Educação Física da Escola Secundária da Boa Nova teve a participação de todos os escalões etários nas provas atribuíram-me a função de colaborador nas provas. Ficando um pouco à parte da organização do evento.

Nesta organização fiquei com a função de registar as voltas realizadas pelos alunos nos percursos destinados, fiquei também responsável pelo registo final dos alunos e a respetiva ordem de chegada.

A minha participação na organização do Corta-Mato Escolar consistiu apenas na tarefa anteriormente referida, mas deu para concluir que este tipo de evento é importante para o meio escolar.

4.2.2.3. Visita de estudo (Museu de Leça – Quinta de Santiago)



Figura 3 - Quinta de Santiago – Visita ao Museu

Esta visita de estudo teve grande importância, pois permitiu-me uma grande interação com os alunos, diversão e convívio.

Além do importante impacto que teve na minha relação com os alunos, permitiu-me de igual forma um conhecer mais aprofundado da história e cultura de Leça.

4.2.2.4. Dia da Orientação



Figura 4 – Dia da Orientação

No dia 15 de maio de 2012, realizou-se a prova de orientação, com a presença das turmas do 8.º A, 9.º A e 9.º B, contando com a presença de 63 alunos.

Neste dia, eu e os meus colegas de estágio tivemos como tarefa a colocação dos diferentes pontos de controlo pelo percurso da prova, essa tarefa foi realizada em conjunto com o com o professor Rui Faria, que nos ajudou imenso a perceber a importância que este dia tem para os alunos.

E no final deste dia ficou provado que é muito importante este tipo de ação perto dos alunos.

4.2.2.5. Apoio á comunidade escolar (pré-requisitos)

No ano em que concorri para a faculdade, uns dos grandes obstáculos que encontrei pela frente foram os pré-requisitos para poder concorrer a determinadas faculdade. Tal como era, e é, o caso da Fadeup. Apesar de na altura não ter grandes dificuldades na maioria das modalidades, tinha sem dúvida uma grande dificuldade, a ginástica.

No entanto, devido á distancia que separa a minha habitação das faculdades mais próximas, não consegui ter um espaço para “treinar”, e tive que em casa arranjar um espaço para o poder fazer.

Assim, esta situação fez-me pensar na importância que poderíamos ter para determinados alunos.

E assim, em conjunto com o meu núcleo de estágio, pensamos se não era pertinente arranjar um espaço na escola para todos terem a oportunidade de treinar.

Decidimos então, abrir um espaço para que os alunos que estivessem interessados a realizar os pré-requisitos pudessem usufruir da nossa experiencia e do nosso conhecimento.

Apesar da afluência aos nossos serviços não ter sido tão elevada, como eu perspetivava, verifiquei o cerca de cinco alunos gostaram muito dos nossos feedbacks e essencialmente melhoraram alguns erros que até então cometiam.

Esta nossa atuação fez-me pensar na importância que a nossa ação podia ter para o meio escolar.

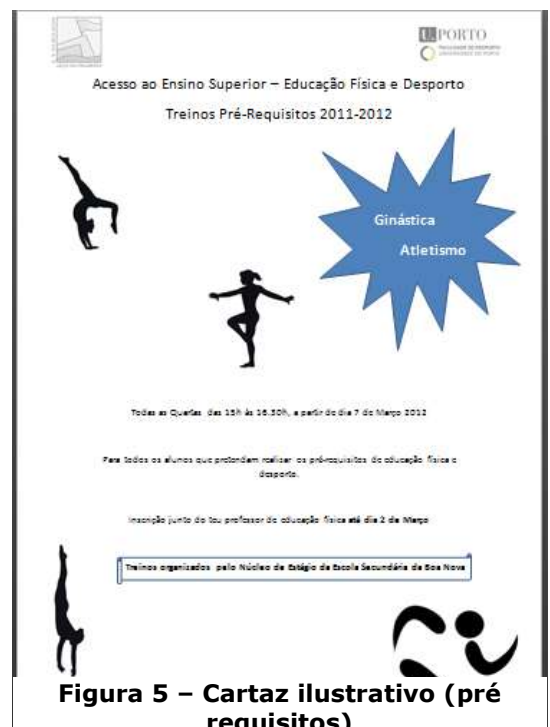


Figura 5 – Cartaz ilustrativo (pré requisitos)

4.2.2.6. Ações de sensibilização



Figura 6 - Escola segura



Figura 7 – A linha por uma vida saudável

A Polícia de Segurança Pública (PSP), através do “programa Escola Segura”, realizou uma ação de sensibilização subordinada ao tema “Internet Segura”.

Ao assistir a essa palestra, fez-me refletir sobre a importância que este tipo de ação pode ter perante os alunos com estas idades, pois estes alunos na sua grande maioria não estão bem informados.

Caraterizam-se, no meu ponto de vista, nestas idades, por serem crianças que facilmente são influenciadas, e se não tiverem a noção do certo e do errado, não saberão distinguir o que está bem e o que está mal.

Então cabe á escola e aos professores (entre outros elementos) informar sobre o que é errado e, conseqüentemente, o que é correto.

Nestas idades é importante os alunos tomarem consciência que os seus atos (atos errados) têm consequência, muitas das vezes muito desagradáveis.

Em suma, considero que a escola deve continuar, essencialmente nestas idades, deve continuar a promover este tipo de ações de sensibilização, tendo sempre como intenção final que o aluno fique um cidadão informado, culto e respeitador.

Participação na escola

Em relação á ação de sensibilização **A linha – por uma vida saudável** que consistiu na sensibilização dos alunos para a importância de se aliar a atividade física a uma correta alimentação.

Teve numa fase inicial uma palestra na qual os alunos aprenderam os benefícios da atividade física e da correta alimentação, porém o que destaco como mais um ponto bastante positivo, foi o facto de numa segunda fase a equipa responsável, tivesse realizado uma ação prática.

Esta ação prática, na minha opinião, conseguiu chegar mais aos alunos, pois estes envolveram-se nas atividades propostas e conseguiram assimilar melhor o que fora dito na palestra teórica.

Este tipo de ações fez-me refletir sobre a importância que este tipo de ações tem no dia-a-dia dos alunos, pois como se sabe os erros alimentares e o sedentarismo são dois temas que estão bem presentes na atualidade.

Devido às novas formas de entretenimento que os alunos dispõem, se a escola não se importar com a correção desta tendência, o futuro que se avizinha não será um mar de rosas quando se refere á qualidade de vida e saúde.

Pois se não nos preocupar agora com a mudança desta tendência, tal com referi anteriormente o futuro não se reserva risonho para a próxima geração.

Assim nesta perspetiva deve-se continuar a apostar neste tipo de ações com carater teórico e com carater prático.

Apesar de não ter estado diretamente, responsável por estas ações de sensibilização, e ter estado apenas presente e ser um mero colaborador. Senti que este tipo de ações é extremamente importante para mudar o rumo, que na minha opinião, esta nova geração está a seguir.

E espero que num futuro próximo, aquando da minha atuação pedagógica na escola consiga fazer destes tipos de ações algo mais regular, na perspetiva da melhoria da educação.

Além da importância da sensibilização dos alunos, este tipo de ações também contribui para alertar e sensibilizar os educadores que por vezes por distração não estão dentro dos problemas atuais.

No entanto, a única crítica que posso realizar sobre este tipo de ações é que, na minha opinião, deviam-se alargar aos encarregados de educação,

Participação na escola

possibilitando assim a sensibilização dos principais agentes educadores, os encarregados de educação e os professores.

4.2.2.7. Reuniões do núcleo de EF

Neste nível a minha participação foi muito reduzida e o meu núcleo apenas esteve presente na primeira reunião. No entanto essa reunião permitiu-nos a interação com os vários elementos do grupo e permitiu-me a perceção do que era um grupo de EF.

Pelo que me apercebi o grupo além de outros afazeres, tem como principal função chegar a um consenso sobre quais os conteúdos a serem lecionados por cada ano de escolaridade e quais os objetivos que cada ano deve propor, adaptando assim o programa nacional á cultura e contexto local.

4.2.2.8. Direção de turma (Reuniões conselho de turma; reuniões intercalares)

Em relação às atividades inerentes à direção de turma e ao conselho de turma, apesar de me ter esforçado para a acompanhar, senti que não tive muito disponível nesta área. Tive um papel mais de observador do que participante.

Porém, tive o benefício, da professora cooperante ser a responsável pela direção da turma que me fora destinada.

Essa situação fez-me compreender o papel de diretor de turma.

A nível da sua relação com os pares, pois pelo que entendi o diretor de turma tem que estar em constante alerta e, contante, comunicação com os restantes professores da turma.

Devido às características da turma, que tinha alguns alunos que abarcavam imensos problemas com eles, a professora teve que estar ainda mais em alerta.

Toda aquela “papelada” que a professora me apresentava, mostrou muito a importância que o diretor tem para com a turma.

A minha presença nas reuniões de conselho de turma foi uma experiência bastante enriquecedora e esclarecedora.

Sob o ponto de vista administrativo verifiquei que a direção da turma traz imensos afazeres.

De uma forma muito simplicista pude constatar que um diretor de turma é um elemento catalisador que faz estabelecer a ligação entre os encarregados de educação e dos professores da turma, assegurando de igual forma a ligação

Participação na escola

dos encarregados de educação para com o processo de ensino aprendizagem dos alunos.

Pelo que observei o papel do diretor passa por toda a coordenação de um conjunto de atividades, estratégias, métodos de trabalho, de acordo com a especificidade da turma.

Por exemplo as reuniões em que os meus colegas de tiveram, estas tinham sempre períodos menos alargados do que o caso da minha turma.

Em relação, ao papel do diretor de turma sobre a área de formação cívica, percebi que se torna importante a atribuição dessas aulas a encargo do diretor de turma, pois assim possibilita a formação do aluno e ao mesmo tempo o professor consegue estar com os alunos e perceber as motivações dos alunos e o rumo que estes estão a seguir.

Por fim, quero referir que das várias atividades não letivas realizadas do decorrer do ano que proporcionaram vivências/experiências no meio regional e local e inaptamente um conhecimento mais profundo sobre onde estava, destaco as seguintes:

Toda esta minha intervenção, na minha perspetiva, contribuiu, para a promoção do sucesso educativo, e no reforço do papel da disciplina de EF e do professor de EF na escola e na comunidade local.

Tudo isto proporcionou-me um melhor conhecimento das condições locais, um melhor relacionamento com os meus alunos e serviu para me explorar como a escola se podia relacionar com o meio.

4.3. Área 4 (Desenvolvimento Profissional)

Esta área engloba atividades e vivências importantes na construção da competência profissional, numa perspectiva do seu desenvolvimento ao longo da vida profissional, promovendo o sentido de pertença e identidade profissionais, a colaboração e a abertura à inovação.

No intuito de **desenvolver competências de argumentação e de comunicação**, quer escritas quer orais, optei por criar um hábito do qual nunca fui muito adepto, a leitura de livros.

Depois de muitas cabeçadas, senti que era necessário criar este hábito, pois esta dificuldade de escrita refletia-se (e ainda se reflete) na minha competência oral e, por consequência, afeta a minha capacidade de comunicação e de argumentação.

Além dessa rotina que criei, senti que ainda faltava qualquer coisa para me ajudar a melhorar principalmente a minha competência oral. E como estava num local de ensino no qual subsistia um elevado número de professores de Português, pensei em recorrer à ajuda desses professores, porém, depois de ter tido uma conversa com a professora Maria do Céu sobre esse assunto, senti que poderia incomodar quem se disponibilizasse para me ajudar, e eles já têm trabalho suficiente, e assim sendo “abandonei” a ideia.

Muito embora, não tenha desistido da iniciativa, pelo que, recorri a outros meios, nomeadamente, à ajuda a uma amiga, à qual ficarei eternamente agradecido, a professora Carla, recentemente licenciada no ensino de Português. Além dos inúmeros documentos que simpaticamente me transmitiu, ajudou-me muito no desenvolvimento da minha capacidade escrita.

No entanto, apesar de sentir que melhorei, substancialmente, a minha capacidade de expressão escrita e oral, sinto que é um processo que continuarei a investir e a melhorar, progressivamente.

Outro fator, que teve elevada importância para o meu desenvolvimento profissional, foram os meus colegas estagiários. Pois, a presença (quase) diária na escola, ou até mesmos no café serviu para partilhar os meus problemas, desabafar sobre as minhas dificuldades, aconselhar-me sobre o plano de aula, entre outras coisas.

Área 4 (Desenvolvimento Profissional)

Mas acima de tudo serviu-me para **desenvolver o espírito de colaboração**, que será importante para o futuro, tanto a um nível geral, na escola, ou até mesmo no departamento de EF, e contribuirá, irremediavelmente, para o melhoramento do relacionamento com o meio escolar.

Como se sabe as aulas de EF, quando comparadas com outras disciplinas, são totalmente diferentes.

Desde logo, diferenciando-se relativamente à envolvente. Ou seja, enquanto nas outras disciplinas o ambiente no qual o professor se encontra é, geralmente, controlado/fechado (apenas ele e que os restantes professores não podem observar), diferentemente são as aulas de EF que facilmente o professor do lado consegue vigiar a nossa prática, formando sempre aquele pequena sensação de se estar a ser vigiado.

Nessa perspetiva, outro fator importante para o meu desenvolvimento profissional foi a presença assídua nas aulas dos meus colegas estagiários, pois, como é lógico, todo o nosso futuro passara por estarmos em frente de alguém e estarmos sempre preparados para saber argumentar as nossas opções. Essa constante presença dos meus colegas ajudou-me a vencer o receio de me “sentir observado” por alguém, e naturalmente, melhorou a minha capacidade de atuação.

Por outro lado, a minha presença assídua nas aulas lecionadas pelos meus colegas de núcleo ajudou-me a perceber as diferenças que cada prática de ensino tem e que cada turma é uma turma. E a turma é que nos diz qual a melhor estratégia pedagógica. Assim toda esta envolvimento permitiu o concluir que no futuro, a metodologia pedagógica que atualmente acho mais ajustada pode não a ser, concluindo assim que não devo ver como imutável a boa prática dos outros ou a minha, pois existe a necessidade de se adaptar e refletir sobre o meio envolvente.

Um outro obstáculo que encontrei no meu caminho, foi o fato de **não possuir** (na altura) um **aprofundado conhecimento de determinadas modalidades**. Então senti necessidade de desenvolver a este nível, contribuindo naturalmente para o meu desenvolvimento profissional.

Desde logo, no início da minha atividade percebi que tinha que ter um trabalho árduo pela frente, pois o facto de ter que lecionar Patinagem, alertou-

Área 4 (Desenvolvimento Profissional)

me de uma forma “assustadora” para a necessidade de eu ter que possuir um conhecimento mais profundo das modalidades, e o facto de o professor necessitar de ser um educador multifacetado.

Para a Patinagem em específico, tive também a necessidade de recorrer a pessoas da área, pois era uma modalidade na qual estava bastante desinformado, assim tive o privilégio de ser ajudado por um colega de estágio e amigo, Jorge Pinto, treinador de Patinagem. Além do material didático disponibilizado, deu-me alguns conselhos no processo de planeamento que contribuiu imenso para o sucesso das aulas.

Igualmente senti a necessidade de me desenvolver mais em determinadas modalidades, como foi o caso modalidade de Voleibol e Dança.

Para me ajudar nesse desenvolvimento, recorri ao professor Afonso Neves da área de Voleibol, que me transmitiu um leque de estratégias pedagógicas, que pode selecionar e aplicar na minha prática pedagógica.

O mesmo rumo tomou a modalidade Dança, e aí tive que recorrer à professora Lurdes, que se mostrou muito disponível, apesar da sua apertada disponibilidade. Para desenvolver um pouco mais achei necessário assistir a aulas de dança, que foram lecionadas pelos estudantes do primeiro ano de mestrado.

Para o meu desenvolvimento profissional, no seguimento das ideias anteriores senti necessidade de melhorar a minha capacidade de observação tanto a nível da técnica como da tática. Para isso, tomei como prática a visualização de determinados treinos e jogos pela televisão.

Também, em colaboração com o meu irmão, Joaquim (com licenciatura e mestrado na área de EF e treinador de futebol nível 2) pude assistir aos jogos e treinos da sua equipa, o que contribuiu para o desenvolvimento profissional.

Por fim, saliento que toda atividade letiva e não letiva envolvente ao estágio, como por exemplo a construção do PFI, do estudo de um problema decorrente do processo ensino-aprendizagem, do presente relatório, do processo de planificação, reflexões, observações, entre outros, foram fatores que mais contribuíram para o meu desenvolvimento profissional.

De certa forma, consegui perceber a importância da necessidade do desenvolvimento profissional partindo da reflexão acerca das condições e do

Área 4 (Desenvolvimento Profissional)

exercício da atividade, da experiência, da investigação e de outros recursos de desenvolvimento profissional.

4.3.1. Projeto de estudo de um problema decorrente do processo de ensino/aprendizagem

O presente estudo tem como tema central a avaliação/observação e a experiência como elo fundamental para desenvolvimento.

A investigação surge no intuito de identificar problemáticas reportada à minha experiência e reportada à dinâmica da escola em que me integro e assenta numa análise teórica, reportada ao quadro de referências científico.

Tratando-se de uma questão sobre a qual não encontrei base de investigação que me permita uma abordagem de tipo dedutivo (conclusiva), procurei compreender, através de uma abordagem indutiva, por entrevistas/inquéritos, como é que professores experientes (PE) da área da EF e os EE encaram esta problemática.

A partir desta ideia, elaborei um inquérito que apliquei à amostra.

Tal como afirma Januário et al (2009), a quantidade é um critério mais acessível e mais fácil de se recorrer. Por essa razão utilizei esse critério como base para fazer a distinção entre professor iniciante e professor experiente. Assim sendo, para efeitos do presente estudo considereei como professor iniciante aquele que tenha dois ou menos anos de serviço, e PE aquele que tenha mais de cinco anos de serviço. Neste caso realizei a seleção seguindo estes critérios e para o estudo constam apenas os PE e os EE.

Assim, de acordo com determinados critérios procurei construir 2 grupos, suficientemente distintos entre si, começando por escalonar o conjunto de professores em função da experiência de prática pedagógica, excluindo o grupo com pouca experiência de prática pedagógica, em função da experiência docente. E construí um grupo de EE. Formando assim os dois grupos de amostra.

4.3.1.1. Conceito de Avaliação

“Avaliação sempre esteve presente em várias áreas profissionais, visto que o objetivo da avaliação é sempre verificar o resultado do ensino.”
Ferreira et al (2009) apud Santos & Gonçalves (1996, p.75).

Segundo o dicionário de Língua Portuguesa, avaliar refere-se ao: o ato de valia, apreciar o merecimento, compreender, apreciar, prezar, estimar, supor, calcular, julgar, conhecer o valor de, compreender, determinar o valor de...

Pensando bem, existem inúmeros adjetivos para caraterizar o ato de avaliar.

Um conceito muito simples para caraterizar a avaliação passa pelo seguinte, por exemplo: quando nos colocamos na balança, podemos ficar tristes ou contentes, dependendo do resultado observado. Ora, tal alegria ou tristeza provém do juízo de valor que fizemos perante o número de quilos que a balança indica, comparando-o com o peso que para a nossa idade, sexo e estatura, consta das tabelas de normalidade.

No entanto, sem recorrermos a uma comparação com uma norma preestabelecida, esse número não nos afetava, era um número, simplesmente um número pelo qual não poderíamos tirar nenhum significado. Por exemplo uma pessoa que se coloque na balança e verifica que tem um peso de 30 quilos, não pode concluir que esta magra ou gorda: isso depende do juízo de valor que damos ao número, dependendo da sua idade e da sua estatura, conforme indicam as tabelas preestabelecidas. O número, em si, é uma simples medição.

Segundo, Sobral & Barreiros (1980, p.14), a “medida é a expressão objetiva da avaliação”, no sentido mais amplo do termo, medir significa atribuir valores numéricos a objetos ou acontecimentos de acordo com regras pré estabelecidas. Opinião semelhante à de Sobral & Barreiros (1980) têm Rosado & Silva (s.d.), citando Guba & Lincoln (1981) que consideram que a avaliação advém de uma combinação entre uma descrição e um julgamento. Trata-se de recolher informação e de proceder a um juízo de valor, muitas vezes, com o sentido de conduzir a uma tomada de decisão (Miras & Solé, 1992).

No ver de Carrasco (1989) o juízo de valor que se obtém a partir da medição, ao compara-la com a norma estabelecida, é uma avaliação.

Assim sendo, o conceito de avaliação é mais amplo que o de medição. Pode, pois, definir-se avaliação como: a interpretação de uma medida (ou medidas) em relação a uma norma preestabelecida. Lafourcade, (1972).

Partilhando esta ideia, Garcia Hoz define a avaliação como:

“... um modo de expressar o juízo subjetivo sobre uma atividade complexa, quando previamente se assinalarem os diferentes conteúdos e expressões de tal atividade, bem como os **vários graus de apreciação** para se poder determinar com certa precisão o valor que atribuímos à realidade em causa.”

Damas & Ketele (1985) referem que a avaliação tem como significado analisar se um conjunto de informações está adequado a um conjunto de critérios, e daí retirar uma conclusão e consequentemente uma decisão.

De uma forma sintética Shigunov & Pereira (1993) afirma que a avaliação é tradicionalmente feita para verificar a evolução do processo em comparação aos objetivos definidos.

Na nossa vida estamos constantemente a avaliar e a ser avaliados, tudo o que passa à nossa volta é avaliado, está presente no nosso dia-a-dia.

Porém dependendo dos contextos as nossas avaliações têm diferentes repercussões.

No caso específico do ensino, esta repercussão, tem uma importância elevadíssima, é necessário entender que a avaliação neste contexto assume outro tipo de importância, pois estamos a lidar essencialmente com crianças e jovens, estando estes mais abertos a incorporar as influências do meio, ou seja, a avaliação que outros fazem deles.

4.3.1.2. Diferentes Tipos de avaliação

Para Sant'anna (1995) *apud* Silva (2009) a **avaliação diagnóstica** visa determinar a presença ou a ausência de conhecimentos e habilidades, inclusivamente no buscar e encontrar os pré-requisitos para novas experiências de aprendizagem. Permite apurar as causas de repetidas dificuldades de aprendizagem.

Assim, planear sobre o vazio é planear sem o conhecimento da realidade sobre a qual se irá atuar, é a iniciação sem noção prévia do valor dos alunos.

É de referir que a avaliação inicial deve ocorrer aquando da introdução de uma nova matéria de ensino, no intuito de dar um rumo á prático.

Em relação a **avaliação formativa**, Piletti (1999), *apud* Silva (2009) refere que esse tipo de avaliação tem uma função controladora e como propósitos de informar o professor e o aluno sobre o rendimento da aprendizagem e de localizar as deficiências na organização do ensino.

A função da avaliação formativa passa por permitir a compreensão da situação em que se encontra o aluno, para que se possa reajustar (se necessário) a matéria de ensino, para o aluno aprender.

Quando se refere á **avaliação final**, Silva (2009) refere que esta avaliação tem como principal objetivo classificar o aluno no final, segundo a aprendizagem demonstrada pelo mesmo, ou seja, segundo os seus níveis de aproveitamento.

Vendo outro ponto de vista, Sobral & Barreiros (1980, p.11 e 14) refere que:

“ ... a **avaliação diagnóstica** é um momento de avaliação que visa determinar um indivíduo em relação a determinados parâmetros, por sua vez, a **avaliação formativa** funciona como um sistema de feedback simultâneo ao próprio processo de ensino aprendizagem, já por sua vez a **avaliação sumativa** reveste um cariz de recompensa ou punição por um trabalho já realizado.”

4.3.1.3. Dimensões da avaliação

“A primeira questão a ser discutida, fundamentada na compreensão dos aspetos pedagógicos que defendemos, inclusive para a avaliação escolar, é a preocupação/consideração com três dimensões dos conteúdos: procedimental, conceitual e atitudinal.”

Ferreira et al (2009) *apud* Darido; Rangel (2005, p.129).

A **avaliação** além do referido anteriormente **deve conter três dimensões, a dimensão processual (procedimental), atitudinal e cognitiva (conceitual)**, tal como expõe Darido & Rangel (2005), *apud* Franco et al (2011).

A dimensão cognitiva pode facilmente ser avaliada por momentos específicos, em que se avalia os conhecimentos teóricos do aluno, podendo ser realizado por testes, ficha de conhecimento, entre outros.

Em relação á dimensão atitudinal, é algo subjetivo por parte de quem avalia, e de uma maneira continua o professor facilmente consegue retirar o devido juízo de valor da atitude do aluno durante um determinado período de tempo.

Mas, em contraste com as duas dimensões anteriores surge a dimensão processual (prática), no qual o professor tem que recorrer da sua capacidade de observação. Neste momento o professor não pode segura-se a nenhum papel para avaliar, neste caso o papel serve apenas como folha de registo.

4.3.1.4. Observação – Avaliação - Experiência

“A observação é muito provavelmente a primeira atividade científica (pré-científica) do Homem. Face a uma natureza hostil desprovido de meio, ele usou os seus sensores e circuitos de retorno para aprender e evoluir.”

Sarmiento (2004, p.9).

Tal como cita o anterior autor, a primeira atividade que o Homem usou para estudar o meio, centralizou-se na sua capacidade de observação, o que revela a importância desta temática.

Afinal o que é a observação?

Segundo o mesmo autor, a observação não é somente observar qualquer coisa, não se reflete só no olhar o que se passa á nossa volta. É muito mais do que isso, observar **é o ato de captar significados diferentes através da visualização**, ou seja, consiste na atribuição de significados ao que visualizamos.

Desde os primórdios, até á atualidade a observação sempre fora um aspeto extremamente importante. Neste sentido o desenvolvimento da capacidade de observação simultaneamente acompanhou o desenvolvimento da humanidade.

Em contrapartida, por mais instrumentos que o observador se possa recorrer, com o desenvolvimento das novas tecnologias e afins, a principal ferramenta de observação será sempre o mesmo: “o homem, o individuo, o observador”. Sarmiento (2004, p.10).

Além das funções descritivas, formativas, e de verificação o mesmo autor, afirma que a **observação também tem como função avaliar**.

Em várias profissões temos que observar tirando daí o respetivo sentido que pretendemos, no entanto no ensino existe uma grande preocupação neste assunto, pois a avaliação é vista como parte integrante do processo de ensino aprendizagem, uma vez que sem ela não se conseguiria quantificar ou qualificar o processo.

Por tudo isto Damas & ketele (1985) defende que a **observação e avaliação** são, os dois pilares em que assentam as relações do professor e aluno, e as bases de uma verdadeira educação.

Nesse pressuposto, em que a observação revela grande importância no processo de avaliação, Silva (2009) refere que o processo de avaliação requer

atualização, dedicação e **grande capacidade de observação** dos profissionais envolvidos.

Facilmente, qualquer profissional, envolvido na promoção e desenvolvimento da sua área compromete-se (mesmo que não esteja em atuação) a este processo de atualização e dedicação. Mas em contrapartida o sujeito envolvido, nem sempre, consegue arranjar formas para desenvolver a sua capacidade de observação, pois a prática (ou exercitação) revela uma extraordinária importância no desenvolvimento desta capacidade.

Nesse sentido o observador tem que desenvolver e aperfeiçoar, pelo **treino rigoroso** as suas capacidades, passando “**o treino do observador a ser o ponto de partida para todo o desenvolvimento.**” Sarmiento (2004, p. 10).

Em consequência, podemos concordar com a afirmação relatada por Sobral & Barreiros (1980, p.28) que destacam que “a imaginação e a **experiência de ensino dos docentes** são a melhor **garantia de sucesso** neste aspeto (**avaliação**)”.

Estas temáticas levaram-me a levantar as seguintes questões:

- Decidir sobre o desenrolar de um processo que terá repercussões no futuro, é assim tão simples?
- Dada a importância que as nossas avaliações terão nos alunos, levanta-se a questão, a experiência não será um fator que influenciará a forma de como observamos o aluno e conseqüentemente a forma de como o avaliamos?
- Então como poderá um EE conseguir avaliar justamente, se tem de recorrer da sua capacidade de observação?

Daí, com pertinência surgiu o presente estudo, com esta dúvida e dificuldade, senti a necessidade de verificar e comparar as opiniões dos diferentes elementos.

No entanto com o decorrer do estágio e do estudo achei por bem afunilar o estudo para algo que me permitisse refletir sobre os meus principais problemas.

Nesse sentido o estudo baseou-se nos 3 grandes temas (avaliação – observação - experiência) mas afunilou-se especificamente para problemas que eu senti.

4.3.1.5. Objetivo

A presente investigação iniciou-se com o **objetivo primordial**, de **resolver um problema inerente à minha prática de ensino**, ou pelo menos tirar uma ilação que me permita refletir sobre o respetivo assunto.

Tendo como tema central a avaliação/observação e a experiência como elo fundamental para desenvolvimento.

Nesse sentido o estudo tem como objetivo analisar e interpretar as opiniões dos PE e dos EE nos 3 grandes temas (avaliação/observação/experiência), como consequência, surgiu este tipo de metodologia, que se desenvolve de forma cooperativa, onde todos os que nela estão implicados participam diretamente na investigação e permitirá ir ao encontro de respostas que permitam uma reflexão baseada na opinião dos intervenientes.

4.3.1.6. Material e Métodos

A amostra é composta por 20 inquiridos, 10 EE da FADEUP e 10 professores com cinco ou mais anos de serviço.

A escolha dos participantes deu-se de forma aleatória onde a disponibilidade dos EE e dos PE foi o fator determinante.

Os participantes do estudo foram identificados por números para preservar a identidade dos mesmos.

A recolha de dados que o presente estudo/investigação se associa são os inquéritos.

Sendo que os PE e os EE procederam ao preenchimento de inquéritos por questionário.

Para a construção do inquérito, recorri de autores como Damas & ketele, (1985) e Javeau (1978). Na construção do questionário optei por inserir 2 questões de resposta aberta e 1 de resposta múltipla designada por Damas & ketele (1985) como “questões de cafetaria”.

As questões de resposta aberta permitem não influenciar a resposta do inquirido e essencialmente obter respostas que se calhar não teria ponderado. Por sua vez, as questões de cafetaria possibilitaram ao inquirido responder face às suas motivações.

Para a aplicação do questionário realizei um pré inquérito sobre as temáticas que me preocupavam e assim sendo reconhecendo as possibilidades de respostas possibilitou-me uma escolha acertada das questões, pois tal como refere Trindade (1996), a elaboração de um pré inquérito permite a recolha de informação pertinente e fiável para o estudo.

Assim sendo o inquérito, surgiu da adaptação dos dados recolhidos da análise do pré inquérito.

4.3.1.7. Apresentação/discussão dos Resultados

Depois da recolha dos inquéritos, para permitir o tratamento dos dados procedi “à fase de codificação, que consistiu na tradução das respostas dos indivíduos em código”, tal como cita Damas & ketele (1985, p.161).

Essa codificação remete-se essencialmente na questão 2, no qual interpreto as repostas dos inquiridos. Simultaneamente a desvantagem da resposta aberta é que “elas provocam muitas respostas diversas, dentre as quais algumas têm pouco que ver com o objetivo do inquérito”. Damas & ketele (1985, p.147)

Precavendo essa situação atribui como código a esse tipo de respostas o seguinte: resposta não explícita ou inconcreta.

Após o tratamento dos dados, apresentam-se os resultados em forma de gráficos para uma melhor e maior facilidade de compreensão e discussão dos mesmos. Pois tal como refere Damas & ketele (1985, p.167) esta estratégia permitirá uma “leitura mais fácil ou agradável”.

4.3.1.7.1. Dificuldades na avaliação das habilidades motoras

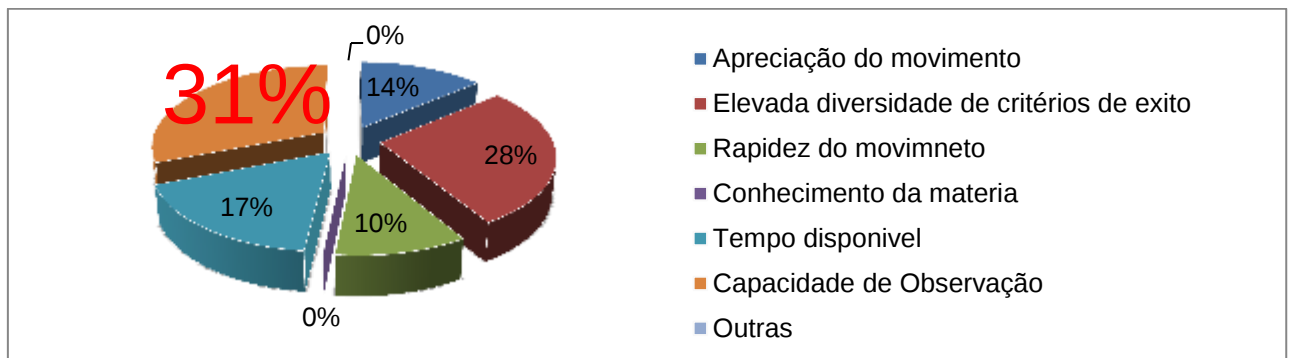


Figura 1 - Quais as principais dificuldades na avaliação das habilidades motoras (EE)

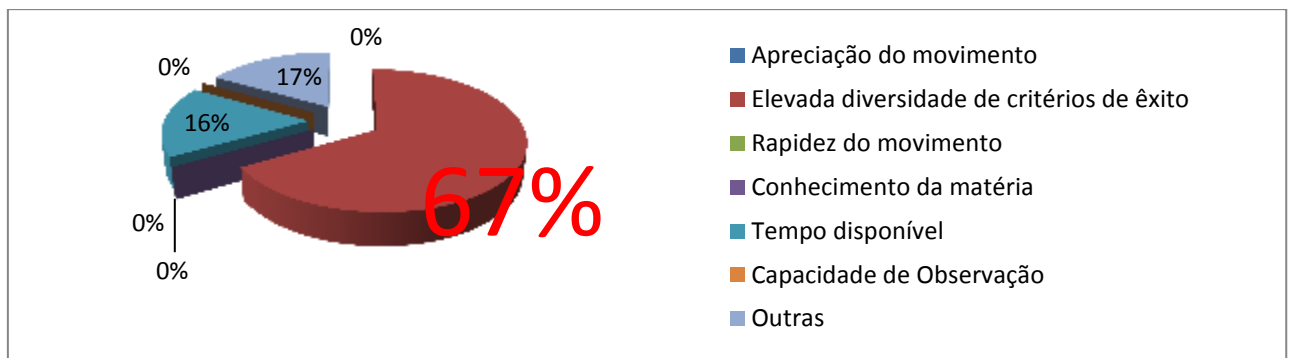


Figura 2 -Quais as principais dificuldades na avaliação das habilidades motoras (PE)

Apesar de não ter encontrado na literatura todas as categorias destacadas na fg. 1e 2, modeliei fidedignamente as categorias (acima descritas) á terminologia existente sobre a temática.

Após uma breve pesquisa sobre o tema que o presente estudo aborda, verifiquei que as dificuldades na avaliação abria imensas portas e que poderia cair no erro de querer refletir sobre tudo, e não concluir nada. Nesse caso senti que deveria apenas focalizar no que eram as minhas dificuldades e assim poder concluir e refletir.

Nesse sentido, focalizei apenas o estudo sobre a observação, e no intuito de facilitar a percepção dos inqueridos, estruturei categorias que pela minha prática, e pela análise de outros estudos, mais afetava essa capacidade, assim sendo destaquei as seguintes categorias: **capacidade de observação, apreciação do movimento e rapidez do movimento.**

Por outro lado, apenas a observação poderia não ser o único fator que afetasse a avaliação, então optei por colocar outras categorias que poderiam ir ao encontro das dificuldades dos inqueridos, essas restantes categorias referia-

se à: **elevada diversidade de critérios de êxito, conhecimento da matéria e ao tempo disponível.**

Tal como refere Sobral & Barreiros (1980, p.28):

“ ... uma medição, um teste ou uma observação envolvem sempre dificuldades técnicas e outras derivadas do número de indivíduos a avaliar, do tempo disponível, das condições materiais da perícia dos observadores, entre outras.”

Mas contudo, em reflexão percebi que as minhas dificuldades poderiam não ser nenhuma das categorias especificadas, assim sendo no intuito de não estagnar a opinião dos respetivos inqueridos optei por colocar um espaço em branco onde existia a possibilidade do próprio colocar a dificuldade que eventualmente não pudesse constar no questionário.

Ora bem, depois desta breve explicação, começo a análise do estudo com a seguinte frase.

“Observar alguém é lançar um olhar sobre esse alguém, é toma-lo como objeto”. Damas & ketele (1985, p.11).

Através da citação anterior, dá a sensação que observar é uma tarefa bastante simples, em que basta selecionar o objeto a observar e avaliar, mas no contexto de ensino, é assim tão simples?

Os mesmos autores, como apoio de Beslay & Lafon (1969, p.508) referem que a **observação** como método pedagógico:

“ ... é um processo que consiste em colocar o aluno em contato com os objetos que vão, pela **perceção direta**, permitir a apreensão imediata dos dados por parte do professor.”

Afinal observar é simples ou não?

Observar não é este simples mecanismo que os autores parecem passar e em contradição surge os dados retidos pela análise do gráfico.

Tal como se verifica a principal dificuldade marcada pelos 31% no gráfico da figura (fg.1) referida pela amostra de 10 EE, consiste na capacidade de observação.

De certa forma, a observação não é tão simples como a impressão de uma fotografia, mas na verdade é um processo que requer um ato de atenção, isto é, uma concentração focalizada apenas no essencial, ou seja nas atividades que queremos, e a inibição das atividades concorrentes.

Nesse sentido, tal como referi anteriormente dividi a observação por diferentes categorias, pois a observação envolve a capacidade que cada um possui para observar, envolve o movimento esperado e a própria apreciação do movimento. Pois, na minha opinião, não existe apreciação sem movimento, não existe ação sem movimento e por fim não existe observação sem uma apreciação do movimento.

Piasenta (2002) numa das suas obras literatas refere que Busswell (1938), dedicou-se a um trabalho notável: com a finalidade de determinar onde se dirige o nosso olhar quando os nossos olhos recebem um estímulo qualquer.

A variação do olhar, em direção, em velocidade, em duração, depende, entre outros fatores, daquilo que atinge o olhar.

Um observador diante de um sinal tem a opção de o negligenciar ou de dissecar os seus pormenores.

De certa forma tem que ter a **capacidade de observar** apenas o que quer, recolhendo a informação, ou seja, **apreciando o movimento**, e ainda que não bastasse o observador tem ainda que observar consoante **movimentação** do observado.

Para confirmar a dificuldade basta verificar o índice abaixo.

De acordo com o mesmo autor, citando Flesh define um índice de legibilidade de uma imagem:

-1/10 de segundo é necessário para captar a atenção (mas é insuficiente para compreender).

-2/10 de segundo bastam para uma visão plena (questionamento).

-1 a 2 segundos revelam o prazer semântico (retenção) e permitem a exploração (interpretação).

Este índice mostra bem a dificuldade sentida e facilita a compreensão dos resultados obtidos através da análise do gráfico da fg.1 em que somando as categorias subdivididas na observação, temos 31% dificuldades em relação á capacidade de observação, mais 14% de dificuldades de apreciação do movimento e por fim mais 10% de dificuldades devido á rapidez do movimento, ora isto somado perfaz um total de 55% de dificuldades relacionadas com a observação.

Projeto de estudo

Quando analisamos o gráfico da fg.2 (com uma amostra de 10 PE) verifica-se perfeitamente que a capacidade de observação não é uma dificuldade que surge nesta fase de prática pedagógica para os PE. O que revela que a experiência pode ser um facto que desenvolva a capacidade de observação, então conclui-se que esta capacidade é treinável.

Se confrontarmos os resultados dos EE e dos PE em relação às categorias que anteriormente subdividi, mostra-nos que somando as categorias subdivididas na observação, temos 31% dificuldades em relação á capacidade de observação, mais 14% de dificuldades de apreciação do movimento e por fim mais 10% de dificuldades devido á rapidez do movimento, ora isto somado perfaz um total de 55% de dificuldades relacionadas com a observação.

No entanto, quando procedemos ao mesmo processo em relação aos PE verificamos que a percentagem nestas categorias é nula.

Ora, deduzimos que os resultados, vem confirmar que tal como afirma Sarmiento (2004, p.179), em que a análise (observação) não é um processo intuitivo, de apropriação natural e fácil, mas é decorrente de uma **necessária experiência.**

Em segundo lugar tal como suspeitei, uma grande percentagem (28%) dos EE e 67% dos PE responderam que a sua dificuldade na avaliação das habilidades motoras consistia devido á existência de uma elevada diversidade de critérios de êxito.

Esse resultado só comprovou que em geral os inquiridos (EE e PE) sentem que existem imensos critérios de êxito para serem avaliados.

Tal como refere Sobral & Barreiros (1980, p.18) a dificuldade em observar e consequentemente avaliar o aluno, reside porque em EF a realidade que se nos deparamos é com “um individuo em movimento, o que implica um grande número de variáveis”. Destas, algumas são mais fáceis de medir do que outras, pelo que a avaliação aproximar-se-á da realidade dentro de uma certa margem de erro. A observação depende do objeto de medida, sendo tanto mais difícil quanto mais extenso for o critério que preside á medição ou a quantidade de critérios.

Porém a determinação dos critérios implica, por vezes, problemas difíceis e está ligada à validade e credibilidade da avaliação. E “a avaliação será

credível se aquilo que se avalia corresponde aquilo que se queria avaliar”.
Damas & Ketele (1985, p.13).

Em relação ao tempo disponível, esta categoria destaca-se pelos 17% EE's e pelos 16% PE's, essa percentagem de inquiridos possuem problemas com a falta de tempo para realizar a observação.

Da análise da fg.1 para minha supressa a categoria conhecimento da matéria surgiu sem nenhum valor percentual. E como suspeitava 0% em relação aos PE's.

Fugindo um pouco ao tema pretendido (avaliação) mas pegando num exemplo com muito transfere Piasenta (2002), refere que o multivisionamento de um filme de ficção, é para o autor, um verdadeiro prazer, pois quando visiona novamente o filme vê um conjunto de indícios que inicialmente tinha passado despercebido.

Evidentemente a ineficácia do autor em perceber todas as qualidades de uma obra cinematográfica é relativa à sua formação profissional, ou seja, devido à sua pouca ou nenhuma formação sobre esta área.

O que me alerta para a necessidade de reflexão sobre o domínio que detenho das respetivas matérias de ensino.

Em relação à categoria no qual os EE poderiam referir outras dificuldades sentidas surgiu com 0% o que revela que as principais dificuldades registadas nos inquéritos vão ao encontro das dificuldades definidas no inquérito. Por outro lado 17% dos PE destacaram outras dificuldades, tais como:

“Selecionar o que é mais importante nos movimentos para cada ano de ensino. Como se deve avaliar (tudo ou em partes).”

Professor Experiente 7

“A partir da listagem dos critérios de êxito e dos erros mais frequentes não tenho dificuldades. “

Professor Experiente 8

4.3.1.7.2. Avaliação das habilidades motoras em diferentes contextos

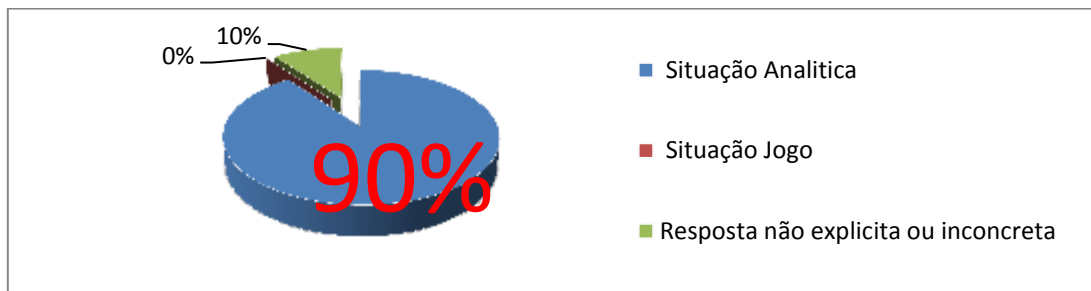


Figura 3 – Situação mais facilitada na avaliação das habilidades motoras (EE)

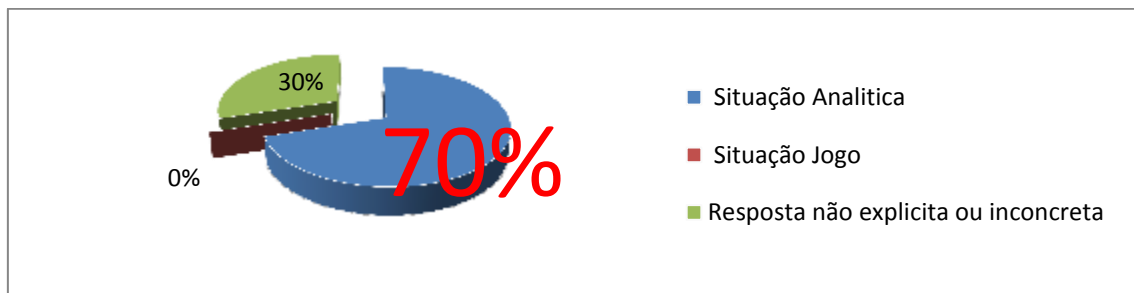


Figura 4 – Situação mais facilitada na avaliação das habilidades motoras (PE)

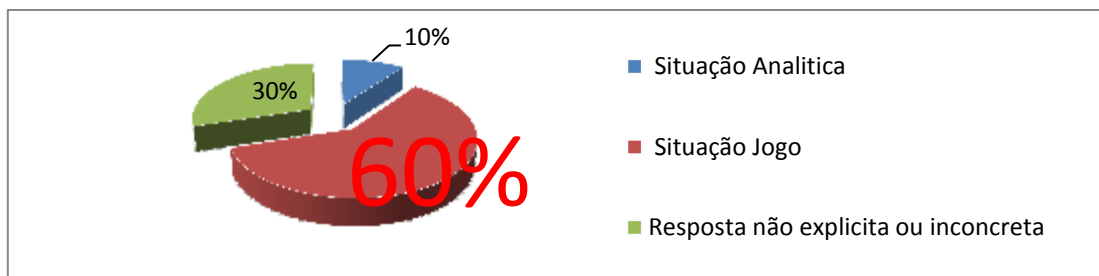


Figura 5 - Situação mais valorizada na avaliação das habilidades motoras (EE)

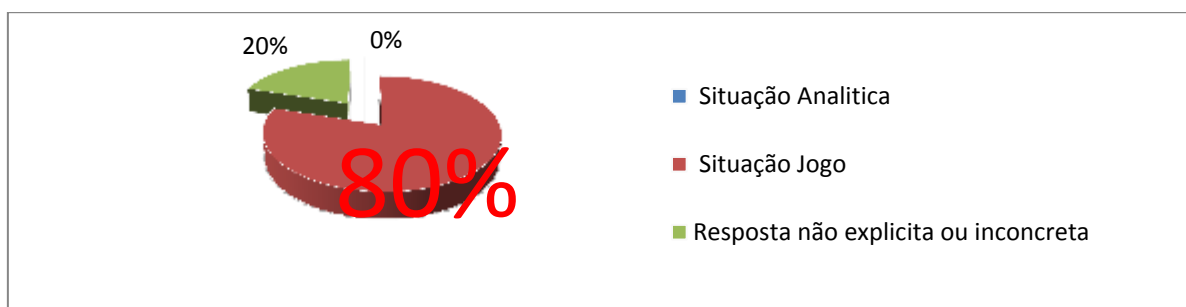


Figura 6- Situação mais valorizada na avaliação das habilidades motoras (PE)

Projeto de estudo

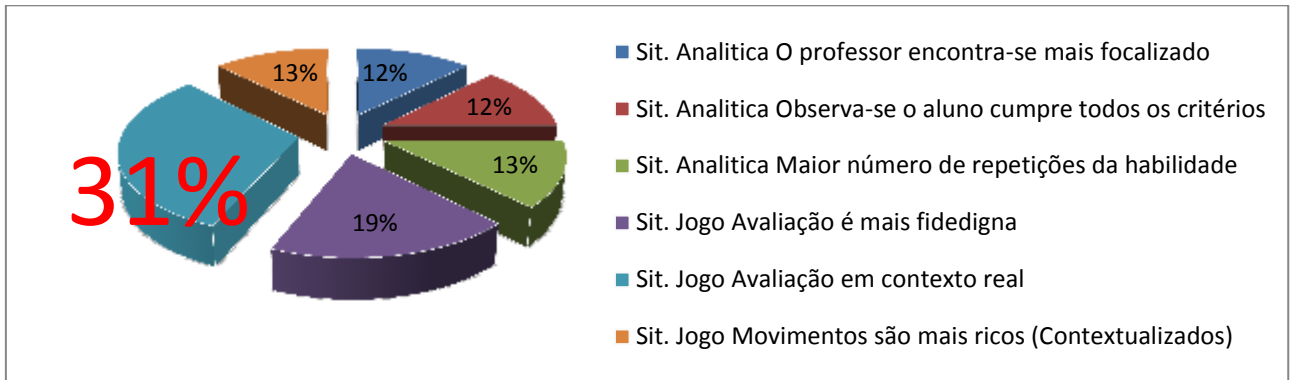


Figura 7 – Justificação da valorização (EE)

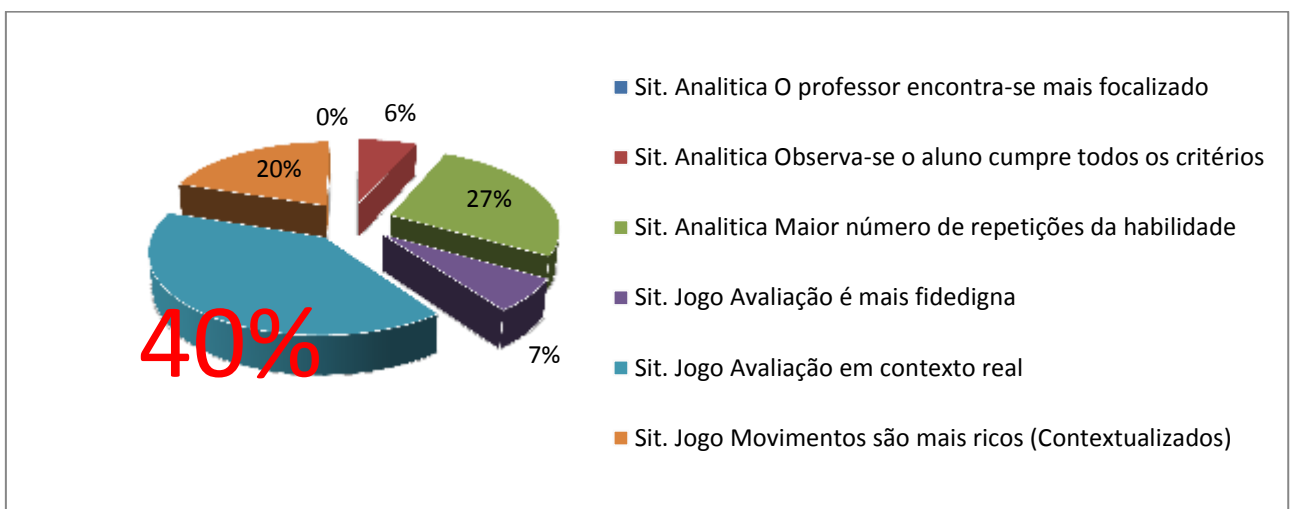


Figura 84 – Justificação da valorização (PE)

Tal como refere Sobral & Barreiros (1980) em EF são muitas as variáveis que não se prestam a uma avaliação por medida, seja essa medida realizada através de um teste, seja por meio de um cronómetro ou até de uma fita métrica. Esta dificuldade (de avaliação) surge da própria natureza da variável ou da situação em que a mesma se manifesta.

Por exemplo: para se avaliar o desempenho técnico de um futebolista podemos recorrer a dois processos: testa-lo em relação a uma habilidade motora fora da situação de jogo (analiticamente) ou observar o seu desempenho no decorrer do jogo.

No primeiro caso, a aplicação de um teste específico é perfeitamente aceitável. Todavia, o desempenho mostrado pelo jogador pode não ser o que

Projeto de estudo

ele realmente vale em jogo, ou seja, “nada garante que exista uma correspondência direta entre o desempenho observado no teste analítico e o desempenho do jogador em situação de jogo”. Sobral & Barreiros (1980, p.25).

Por outro lado, no segundo caso não se consegue prever se o jogador terá oportunidade de realizar a habilidade motora que pretendemos avaliar, e neste caso, as condições inerentes à definição de um teste não estão reunidas.

Tal como cita Shigunov & Pereira (1993), o comportamento do aluno pode falsear uma avaliação no âmbito da motricidade, pois um mesmo ato motor ou uma sequência podem ser realizados com mais ou menos eficiência dependendo dos diferentes contextos e momentos de observação.

Neste sentido, senti a necessidade de refletir sobre a opinião de outros elementos envolventes á prática pedagógica.

Interpretando os prós e contras de cada situação, nesse sentido surgiu com pertinência a questão 2.

Passando á análise, quando colocamos na balança as respostas dadas pelos inquiridos em relação á situação de avaliação que mais facilita a tarefa de registo e de observação do professor verifica-se que a balança debruça-se essencialmente pra o lado da situação analítica.

Tal como se verifica através da análise do gráfico da fg. 3 e 4 os EE e os PE destacam respetivamente com 90% e 80% a situação analítica como a estratégia de avaliação das habilidades motoras mais facilitadora e mais eficaz.

Alguns dos comentários que confirmam a análise anterior:

“Em situação analítica de certa forma facilita ao professor o registo de observação e avaliação...”

Estudante Estagiário 3

“...a situação analítica está mais facilitada pela exigência do contexto.”

Estudante Estagiário 6

“Em situação analítica torna-se mais simples avaliar...”

Estudante Estagiário 7

“Em situação analítica é mais fácil...”

Estudante Estagiário 9

“Em situação analítica, pois o estar isolada, do contexto de jogo, diminui os fatores adversos e de cariz tático que estão implícitos no jogo.”

Professor Experiente 1

“A questão é um pouco constrangedora, pois em situação analítica está mais facilitada...”

Professor Experiente 3

“Em situação analítica, pois podemos observar de uma forma mais simples, eficaz e específica dos critérios previamente estipulados para a avaliação da respetiva habilidade motora.”

Professor Experiente 9

Por outro lado, quanto se interpreta a respostas dos inquiridos verifica-se que da análise do gráfico da fg. 5 e 6 os EE valorizam preferencialmente a situação de jogo (60%), por sua vez dos 10 PE verificou-se que todos eles valorizam a situação de jogo (80%) como a estratégia de avaliação mais real, no entanto da interpretação das respostas verificava-se também que a situação analítica não era totalmente desvalorizada, tal como se verifica na fg. 5 em que 10% dos EE valoriza essencialmente a situação analítica e 30% dos EE reponderam de forma inconcreta, nesse caso senti necessidade de fazer uma interpretação mais aprofundada das repostas dos inquiridos.

Para entender essa valorização, através da interpretação das respostas dadas pelos inquiridos estruturei um conjunto de justificações que legitimassem a valorização registada.

Do gráfico da fg. 7 e da interpretação realizada verifica-se que ao justificarem a valorização da situação preferencial, 63% dos EE vão ao encontro da valorização da situação de jogo como situação mais real da avaliação, percentagem essa que advém dos 31% da avaliação em contexto real, 19% da avaliação como sendo mais fidedigna e 13% porque os movimentos são mais ricos.

Por sua vez, a avaliação em situação analítica também é valorizada com 13% devido ao maior número de repetições que se pode fazer, verificando-se também 12% da justificação assenta porque o professor se encontra mais focalizado e os restantes 12% porque se observa-se se o aluno cumpre todos os critérios de êxito definidos.

Em relação aos PE verifica-se no gráfico da fg.8 que a justificação mais saliente da valorização da situação de jogo (40%) é a avaliação ser realizada em contexto real.

Os restantes valores situam-se em: 20% - movimentos mais ricos; 7% - avaliação mais fidedigna; 6% - observa-se se o aluno cumpre todos os critérios de êxito definidos; e por fim salienta-se também com 27% - devido ao maior número de repetições que se pode fazer, este ultimo número representa bem a ideia que se deve repensar no elevado número de critérios que constantemente

Projeto de estudo

se colocam como objetivo, pois podemos dificultar a nossa avaliação e observação, tal como refere Damas & Ketele (1985, p.11), “quanto mais o **objetivo é claro e explícito**, mais o **ato de observação estará facilitado**, e nesse caso mais circunscrito se tornará o objeto sobre a qual a atenção é dirigida”.

Da análise dos gráficos conclui-se que os EE e os PE valorizam essencialmente a avaliação das habilidades motoras em situação de jogo por diversos fatores, porém em total contraste, estes salientam que a situação analítica é mais facilitadora e segura, pois permite ao professor rever a ação.

De certa forma concluí que cabe ao professor agir com inteligência e conseguir alear os dois tipos de situação, tendo como objetivo que as desvantagens e vantagens que cada situação acarreta colmatem-se umas às outras, minimizando assim as desvantagens das duas.

4.3.1.7.3. Influência da experiência na avaliação das habilidades motoras

A pertinência desta questão no inquérito baseia-se no simples facto da necessidade de refletir sobre a opinião dos EE e dos PE perante a experiência como fator importante para o desenvolvimento da capacidade de observação no processo de avaliação.

No entanto, sabendo de antemão que a reduzida experiência dos EE poderia induzir a repostas que não refletissem a realidade, optei por englobar a temática da experiência com o EP.

Por outro lado para os PE realizei a questão de forma a englobar a experiência adquirida durante a carreira profissional.

Assim, nesse sentido pude verificar a importância que um pequeno momento referente ao estágio tem para os EE e a importância que um longo e contínuo momento tem para os PE para o desenvolvimento da capacidade de observação do processo de avaliação.

Partindo para a análise e interpretação da questão 3 verifiquei que os EE referem que para o desenvolvimento da capacidade de observação é fundamental:

- o EP;
- e o tempo de prática (experiência).

Tal como se pode verificar para alguns EE o EP foi fundamental para o desenvolvimento da capacidade de observação no processo de avaliação, estes salientam entre outras coisas que o EP permite ao observador melhorar a capacidade de como observa o aluno através dos diferentes momentos no ocorre o processo de avaliação.

Tal como podemos verificar com as seguintes repostas:

“Durante o EP desenvolvi a minha capacidade de observação...”

Estudante Estagiário 8

“Percebi que avaliação é extramente complexa... (e) sei que com o decorrer do estágio se tornou mais acessível.”

Estudante Estagiário 4

“(O EP) para além de melhorar a capacidade de observação e apreciação, resultado de alguma experiência que se vai adquirindo, permitiu verificar, de entre as formas utilizadas, qual a mais simples e eficaz.”

Estudante Estagiário 9

Projeto de estudo

Relativamente à experiência adquirida no EP facilmente é percebida a opinião geral dos EE sobre esta temática.

Em geral, a maioria dos inquiridos responde favoravelmente a importância do EP sobre o desenvolvimento da capacidade de observação, porém em grande contrapartida referem que a experiência adquirida no EP não é suficiente para desenvolver totalmente essa capacidade e tomam como essencial o tempo de prática, ou seja, a experiência profissional.

Para apoiar o referido anteriormente destaco algumas das respostas dos inquiridos:

“Esta (avaliação) é uma dificuldade que considero que não seja possível contornar apenas com o estágio, ou seja, apesar de no estágio conseguirmos melhorar a forma de avaliação (observação), penso que seja impossível a algum estagiário, afirmar que com apenas o tempo estágio, ficou sem dificuldades em avaliar (isto porque o estágio é apenas 1 ano letivo, na minha opinião é necessário muito mais tempo).”

Estudante Estagiário 5

“Para mim ainda se torna difícil avaliar as habilidades motoras dos alunos todos.”

Estudante Estagiário 2

“...acredito que a nossa formação académica já nos preenche com um certo leque (tarefas) para que possamos adquirir com facilidade o processo de avaliação dos alunos.”

Estudante Estagiário 3

“Penso que a grande lição que levo, do Estágio Profissional, sobre o processo de avaliação é que este não é fácil...”

Estudante Estagiário 2

“Penso que esta dificuldade (na avaliação) apenas pode ser combatida com muito tempo de experiência.”

Estudante Estagiário 5

Partindo agora para a análise e interpretação das respostas dadas pelos PE verifiquei a pequena amostra de professores salientaram a experiência como o principal fator de desenvolvimento da capacidade de observação. Da interpretação e análise das respostas também se consegue concluir que em geral os professores encaram o processo de avaliação como um momento de reduzida importância no decorrer de todo o processo de ensino aprendizagem.

Da interpretação verifica-se também que a maioria dos professores beneficia a avaliação informal, que acontece aula a aula, e são esses momentos diários que favorecem o desenvolvimento da capacidade de observação, indo ao encontro da experiência como fator fundamental para o desenvolvimento dessa capacidade.

Para apoiar o referido anteriormente destaco algumas das respostas dos professores:

“A experiência vai transmitindo um leque de capacidades que, por vezes serve para antecipar as ações que os alunos vão realizar, ou seja, a experiência possibilitou-me o desenvolvimento da capacidade de antecipação de ações.”

Professor Experiente 1

“Porque me permitiu valorizar o essencial. E assim concluir que o processo de avaliação contínua é mais efetivo: e assim em muitos casos a avaliação formal só acontece com alguns alunos na medida em que os mais capazes e os menos capazes já estão identificados; só aqueles que não revelem muita presença é que necessitam de confirmação.”

Professor Experiente 2

“As constantes observações diárias permitiram-me desenvolver a capacidade de observação e por consequência facilita todo o processo avaliativo. Vejo a avaliação como um momento pouco importante no decorrer de todo o processo de ensino aprendizagem. Pois o aluno deve ser avaliado constantemente e não num momento.”

Professor Experiente 3

“A experiência permitiu-me o desenvolvimento de algumas capacidades, dentro das quais saliento a capacidade de observar, que tornou-se fundamental para a avaliação justa dos alunos.”

Professor Experiente 4

“Permitiu-me diferenciar o essencial do não essencial. E focalizar a atenção naquilo que pretendia avaliar.”

Professor Experiente 5

Em conclusão, parece-me que facilmente se entende que a experiência é um fator importantíssimo em todas as dimensões envolventes no processo de avaliação.

Devido às características instrumentais e as condições reais em que pode ocorrer a aplicação e avaliação de testes (físicos) é impossível arranjar um conjunto de testes para poder se administrar em EF e avaliar sem recorrer á observação. Então nesta perspetiva a “imaginação e a **experiência de ensino dos docentes** são a melhor **garantia de sucesso** neste aspeto (**avaliação**).” Sobral & Barreiros (1980: 28).

Os mesmos autores referem que uma medição, um teste ou uma observação envolvem inúmeras barreiras que podem ser derivadas de diversos fatores, entre eles a perícia dos observadores, que ganha especial destaque quando se coloca a experiência em questão.

Por outro lado, ainda fazendo referência ao mesmo autor, a avaliação que envolve o processo de ensino aprendizagem, **o professor não deve permitir**

que os resultados dos registos das avaliações sejam supervalorizados em detrimento de suas observações diárias.

O docente, que trabalha numa dinâmica interativa, tem noção, ao longo de todo o ano, da participação e produtividade de cada aluno.

“É preciso salientar que as avaliações são somente uma formalidade do sistema escolar.” Silva (2009)

4.3.1.8. Conclusões do estudo

Devido á reduzida investigação sobre esta temática em específico, senti imensas dificuldades em relacionar os resultados do estudo com referência a estudos realizados neste âmbito.

Porém, é de referir que da pesquisa que efetuei consegui recolher muita informação, mas senti que “era mais do mesmo”, os estudos encontrados abordavam a temática da avaliação, mas sempre de forma global.

No entanto, devido á minha curiosidade sobre esta temática decidi avançar com o estudo, que apesar de todas as controvérsias permitiu-me obter um leque de respostas que serviram para refletir, modificar, moldar ou manter determinadas ideias que tinha.

Em relação ao estudo propriamente, da análise dos dados do estudo salienta-se que os resultados permitem concluir que os PE e EE possuem perceções diferenciadas no que diz respeito às dificuldades sentidas no momento da avaliação das habilidades motoras. Porém, em relação às demais questões as respostas mantiveram índices regulares de concordância.

Todo o professor deve ser capaz de observar os acontecimentos que ocorrem na aula, bem como os comportamentos e habilidades motoras realizadas pelos seus alunos.

No entanto, quando comparamos a experiência do indivíduo podemos concluir que a experiência tem um papel facilitador no processo de observação, pois tal como Sarmiento (1988) refere, o indivíduo inexperiente tem dificuldade em aplicar os conhecimentos adquiridos acerca da estrutura e essência do movimento, não só ao nível da sua génese, mas também no que respeita aos diversos fatores da aprendizagem e da execução nos seus múltiplos fatores qualitativos e/ou quantitativos.

Em reforço do anteriormente referido Vickers (1990) cita que a investigação cognitiva sobre as diferenças entre experientes e principiantes advém desde á muito tempo, sendo que dos estudos realizados concluiu-se que existe três características cognitivas para o sujeito experiente, nomeadamente, (1) a capacidade de selecionar e agrupar informação; (2) a capacidade de organizar hierarquicamente o conhecimento e (3) e a capacidade de tomar decisões.

Essas características diferenciam o professor experiente do inexperiente, neste caso dos estagiários.

No que concerne à observação da prestação do aluno, os PE identificam as componentes do movimento e analisam melhor as habilidades motoras dos alunos do que os EE. Isso permite-lhe detetar os aspetos corretos e incorretos da prestação motora dos seus alunos e ajudá-los a melhorar os seus desempenhos.

Para concluir, é de salientar que com o presente estudo consegui aperceber-me de que a experiência é um elemento importante para a nossa capacidade enquanto observadores, e por consequência torna o nosso processo avaliativo mais justo, sendo esse desenvolvimento somente possível com treino da nossa capacidade de observação.

Nesse sentido:

“... se aceitarmos que o sucesso da EF depende, em larga medida, da sua competência em analisar (observar), aceitemos igualmente que apetrechar o estudante (futuro professor) com esta competência poupa anos de vida profissional.”

Sarmiento (2004, p.176-177).

Devido á grande importância que a observação possui na educação, então temos que concordar com Sarmiento, P. (2004, p.176), que “afirma que a formação em EF não tem privilegiado a prática da observação nos seus programas (cursos), e a necessidade de ser um bom analista do movimento.” Idem, apud Armstrong (1986), Hoffman (1976), Hulrich (1976) & Pawels (1979).

Tal como cita Armstrong (1977) a observação é uma das operações fundamentais para o sucesso do ensino.

Por fim, é de salientar o facto de que existe uma necessidade de mudança no nosso processo de formação, pois se os professores de EF usam a observação para fazerem juízos sobre o comportamento dos seus alunos, então temos que ser treinados nesse sentido.

Mas não podemos considerar que a experiência nos traz todo, tal como podemos verificar com o comentário de Piasenta (2002) que refere:

“... no terreno, capto a olho nu, com uma acuidade evidente, aquilo que ainda há alguns anos não conseguia ver. Com esta constatação de que todos os dias se desenvolvem certas modalidades de comportamento de um atleta em relação às quais ainda sou cego.”

Isso só confirma que, não podemos considerar que a experiência nos traz tudo, e que podemos estagnar a nossa aprendizagem, pois todos os dias

Projeto de estudo

temos dificuldades em observar e não nos podemos considerar completos no que se refere á capacidade de observação, pois os tempos mudam e surgem coisas novas a que os nossos olhos não estão treinados a ver.

No entanto a principal aspeto negativo que destaco do presente estudo, é que eu iniciei este estudo devido às dificuldades envolventes ao processo de avaliação, pois via a avaliação como um momento no qual atribuía uma nota aos alunos.

Ora agora, com a necessidade de pesquisa que tive que efetuar para o presente estudo, além das considerações finais que obtive com o estudo este permitiu-me concluir que estava a restringir á avaliação como uma atribuição de nota, mas com refere Sobral & Barreiros (1980, p.8):

“... em todas as disciplinas, o objetivo primordial da avaliação em EF é a melhoria do ensino. Este objetivo, de natureza vincadamente pedagógica, antecede e excede largamente a intenção administrativa que se traduz na atribuição de uma nota ou classificação.”

Ora, o estudo contribuiu para esclarecimento, das considerações que retirei do estudo a que mais me fez refletir foi esta conclusão.

4.3.1.9. Referências bibliográficas (Projeto de estudo)

- Bento, J. (2003).** *Planeamento e avaliação em Educação Física* (3ª Ed.). Lisboa: Livros Horizonte.
- Carrasco, J. (1989).** *Como avaliar a Aprendizagem*. Rio Tinto: Edições Asa.
- Coutinho, C. ; et al (2009).** *Investigação ação – Metodologia preferencial na nas práticas educativas*. Instituto da educação. Universidade do Minho. Psicologia da educação e Cultura, 2009, V –XIII nº2, 355-350. Consultado 20 de Janeiro de 2012, disponível em: http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/10148/1/Investiga%C3%A7%C3%A3o_Ac%C3%A7%C3%A3o_Metodologias.PDF
- Crespo, R. (2005).** *A atenção dos alunos nas aulas de Educação Física - comparação entre professores experientes e professores principiantes*. Monografia apresentada à Universidade da Madeira. Licenciatura em Educação Física e Desporto.
- Cunha, A. (2007).** *Formação de Professores – A investigação por Questionário e entrevista – Um exemplo prático*. Editorial Magnólia.
- Damas, M. ; ketele, J. (1985).** *Observar para avaliar*. Laboratório de Pedagogia Experimental – Universidade Católica de Lovaina. Livraria Almedina – Coimbra.
- Esteves, M. (2002).** *A investigação enquanto estratégia de formação de professores – Um estudo*. (1ªEd.). Editora: instituto de inovação Educacional.
- Ferreira, H ; et al (2009).** *Avaliação em Educação Física escolar: um estudo com professores da disciplina na cidade de Fortaleza*. Revista Digital - Buenos Aires - Ano 14 - Nº 133. Consultado 20 de Abril de 2012, disponível em: <http://www.efdeportes.com/efd133/avaliacao-em-educacao-fisica-escolar.htm>
- Franco, L. ; et al (2011).** *Estudo preliminar da avaliação em Educação Física no ensino fundamental*. Revista Digital. Buenos Aires - Ano 16 - Nº 156. Consultado 20 de Abril de 2012, disponível em: <http://www.efdeportes.com/efd156/avaliacao-em-educacao-fisica-no-ensino-fundamental.htm>
- Gomes, M. (2004).** *Planeamento em Educação Física - comparação entre professores experientes e professores principiantes*. Monografia apresentada à Universidade da Madeira. Licenciatura em Educação Física e Desporto.

- Ilha, F. ; Krug, H. (2008).** *O desafio de ser professor no estágio curricular supervisionado durante a formação inicial em Educação Física.* Revista Digital - Buenos Aires - Ano 13 - nº 123. Consultado 23 de Janeiro de 2012, disponível em: <http://www.efdeportes.com/efd123/ser-professor-no-estagio-curricular-supervisionado-durante-a-formacao-inicial-em-educacao-fisica.htm>
- Januário, C. ; et al (2009).** *Os 4 E: Análise comparada do perfil decisional pré-interativo de professores de Educação Física Estagiários, Experientes, Eficazes e Experts.* Congresso Paulistano de Educação Física Escolar. Consultado 25 de Janeiro de 2012, disponível em: http://www.efescolar.pro.br/Arquivos/arq_2009_82.pdf
- Javeau, C. (1978).** *L'enquête par questionnaire. Manuek à l'usage du praticien.* Consultado 20 de Janeiro de 2012, disponível em: http://digistore.bib.ulb.ac.be/2007/DL2472288_000_f.pdf
- Júnior, M. (2008).** *Posicionamento do Professor de Educação Física frente à avaliação do aluno.* Universidade Estadual do Norte do Paraná. Campus de Jacarezinho. Consultado 20 de Abril de 2012, disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1879-6.pdf>
- Matos, Z. ; Braga, A. (1988).** *A avaliação em Educação Física (I).* Horizonte, V – nº28, 138-142.
- Matos, Z. ; Braga, A. (1989).** *A avaliação em Educação Física (II).* Horizonte, V – nº29, 166-169.
- Morales, G. (2003).** *Los paradigmas de investigación en las ciencias sociales.* ISLAS, 45 (138),125-135. Consultado 20 de Janeiro de 2012, disponível em: http://www.cenit.cult.cu/sites/revista_islas/pdf/138_12_Alfredo.pdf
- Piasenta, J. (2002).** *Aprender a observar.* Gabinete de documentação e Informação – Centro de estudos e Formação desportiva -Lisboa – Editora: INSEP-Publications.
- Sarmiento, P. (1988).** *A observação, como tarefa de ensino.* Horizonte, V – nº25, 27-30.
- Sarmiento, P. (2004).** *Pedagogia do Desporto e observação.* Lisboa: A Triunfadora, Lda.
- Silva, W. ; et al (2009).** *Avaliação nas aulas de Educação Física: entre a teoria e a prática.* Ano 1,nº1, 2009, 33-35. Consultado 25 de Janeiro de 2012, disponível em: http://www.revistainterfaces.com.br/Edicoes/1/1_11.pdf

Sobral, F. ; Barreiros M. (1980). *Fundamentos e técnicas de avaliação em Educação Física. Universidade Técnica de Lisboa – Instituto Superior de Educação Física.* Editora: ISEF.

Shigunov, V.; Pereira, V. R. (1993). *Pedagogia da Educação Física – O desporto coletivo na escola e as componentes afetivas.* São Paulo. Editora: Ibrasa.

Trindade, V. (1996). *Estudo da atitude científica dos professores. Do que se pensa ao que se faz.* Lisboa. Editora: instituto de inovação Educacional.

5.Conclusões

5. Conclusões

“Vivemos hoje, num mundo **onde cada individuo encontra em si mesmo os critérios para bem julgar**, o que tem levado á ocorrência de uma moral individualista. Esse tipo de moral fez com que as pessoas adotassem um comportamento extremamente egoísta, identificando e perseguindo o seu próprio interesse...”

Tojal et al (2004, p.27).

Quero destacar que o estágio permitiu-me um exponencial desenvolvimento a nível profissional e pessoal.

Pois para mim no meio destas dificuldades todas encontrei as oportunidades para desenvolver tanto a nível pessoal como profissional.

No entanto e apesar de nem sempre provocar melhorias a nível pessoal, pelo menos ajudou-me a refletir sobre muitas realidades do meu carater que desconhecia, na qual destaco a minha incapacidade de escutar e cooperar.

Esta experiência permitiu-me descobrir que tenho que repensar, em certa medida, a minha forma de ser, pois a minha profissão exige companheirismo, saber ouvir e aceitar as opiniões dos outros, pois tal como Tani et al (2006, p.9) citando Dalai-Lama:

“A arte de escutar é como uma luz que dissipa a escuridão da ignorância.”

Tal como referi anteriormente o estágio mostrou-se extremamente gratificante em todos os níveis, contudo tenho que concordar com Caires (2001, p.37) apud Hawkey (1996) & Galvão (1996), que mencionam que:

“... a sobrecarga de trabalho e a excessiva centração na dimensão avaliativa poderão conduzir a uma maior superficialidade no modo como os estagiários encaram a sua aprendizagem (muito centrada num resultado final), e uma centralização das suas preocupações no cumprimento dos requisitos mínimos estabelecidos pela avaliação.”

Existem fatores que podem limitar o proveito que retiramos do estágio. Desta forma, na minha opinião, dever-se-ia repensar a quantidade de trabalhos que se realizam durante o estágio, pois, dificilmente algum estagiário conseguirá mostrar o seu real valor quando tem uma enormidade de realidades para refletir e abordar.

E se o estágio pretende dotar-nos de uma perspetiva crítico-reflexiva de tudo que nos rodeia, então, deve-se rever a quantidade de tarefas que nos são incumbidas, pois refletir implica ter tempo para parar, pensar, refletir e atuar.

Pois, estou de acordo com Bento (2003, p.101) que cita:

“Uma aula com sabor a fracasso preocupa e incomoda o professor, por vezes durante vários dias e mesmo semanas.”

Para mim, o estágio foi pautado por momentos de “cansaço” psicológico enquanto “professor”, pois senti em, algumas ocasiões, que poderia ter feito melhor, caso tivesse mais tempo para refletir, planejar, e atuar.

Neste cenário emerge então o modelo de professores como práticos reflexivos, que envolvidos num processamento de construção e desconstrução de saberes são obrigados a organizar a sua própria conceção de profissão.

O objetivo primordial da reflexão passa então por fornecer ao professor informação honesta e verdadeira a sobre a sua atuação, as razões para a sua atuação e as consequências dessa sua atuação.

Contrariamente a reflexão também pode apenas ter como intenção a justificação da sua atuação, procurando defender-se das críticas e justificar-se.

O professor para refletir tem que possuir determinados pré-requisitos.

Tal como cita Jacinto (2003, p.58) apud Zeichner (1993, p.17):

“O professor como prático reflexivo pode ser definido a partir das três atitudes referidas por Dewey (1968), **abertura de espírito** (disponibilidade para admitir outras opiniões e aceitar construtivamente os seus erros, evitando uma atitude defensiva e insegura no seu relacionamento com a instituição e com os seus pares), **responsabilidade** (pelos seus atos e ponderação sobre os efeitos que estes podem ter nos alunos) e **sinceridade e empenhamento** na sua atividade, ao mostrar-se motivado para a renovação e para a mudança, contrariando, a rotina que, inevitavelmente, se instala. Nesta perspetiva, “o conceito de professor como prático reflexivo reconhece a riqueza da experiência que reside na prática dos bons professores.”

Um dos grandes obstáculos que senti, mas também se assumiu como um grande desafio, foi a capacidade de me concentrar no essencial, reter o importante a abordar e a transmitir aos alunos (dada a diversidade assuntos a ter em conta). Definir objetivos e saber o que pretendemos e é pretendido é fulcral.

Em jeito de conclusão, penso que fui explanando as minhas dúvidas e incertezas. Para algumas delas fui encontrando respostas, outras, porém, ainda não estão devidamente esclarecidas. Mas a vida é um processo de aprendizagem, seja ele, rápido ou mais demorado, o importante é encontrar o caminho e as respostas.

Conclusões

Na verdade, ninguém sabe tudo, nem se sente cem por cento seguro de si mesmo, mas, acredito que, continuando a investir na formação e a procurar a melhoria contínua, conseguimos chegar longe e alcançar o sucesso.

O estágio foi, tão-somente, o grande ponto de partida para o longo caminho que terei que percorrer, nomeadamente, na consolidação de conhecimentos e na reafirmação como Professor, papel tão preponderante na sociedade, quer na transmissão de valores, experiências e vivências, quer na responsabilidade de moldar comportamentos e personalidades (alunos).

Em suma, pelo relatório verifica-se que o meu EP foi um “mar de dúvidas” que me possibilitou chegar a um “pequeno rio de respostas”. Pois a formação não termina aqui e o meu “pequeno rio de respostas” irá estar constantemente a desaguar no meu “mar de dúvidas”. O que implica que nesse constante percurso encontre uma imensidão de dúvidas e nunca de certezas, pois não há verdades imutáveis, há sim crenças ignorantes.

Antes de fechar este tópico não posso deixar de dizer que o objetivo do presente relatório foi revisitar o vivido e como na minha opinião nós somos os próprios agentes da nossa formação, então o EP e o presente relatório ajudou-me a formar a minha própria identidade, mas no entanto é bom nunca esquecer que a reflexão para mim é o que fazemos com a nossa experiência, logo ainda espero ter muitos momentos de experiência para poder estar constantemente a formar a minha própria identidade.

6.Perspetivas para o Futuro

6. Perspetiva para o futuro – Valorizar a profissão de EF

Woody Allen apud Lebre & Bento (2004, p.27).

“Quem sabe faz, quem não sabe ensina...e quem nem ensinar sabe vai para professor de educação física.”

Completamente absurdo a menção que este “senhor” constrói, logicamente que desconhece o valor que o professor de EF tem na comunidade escolar, porém somos nós, futuros profissionais nesta área que temos que exterminar estas ideias e ridicularizar estes tipos de comentários com a nossa prática bem fundamentada.

Pois tal como refere Cardoso et al (2011):

“O professor de Educação Física, em alguns casos até mais do que os outros, necessita de programar bem antes as suas aulas para acabar com a mística de que professor de Educação Física não faz nada, que só dá bolas para os alunos jogarem.”

Não podemos deixar que tentem ridicularizar a figura do professor de EF, não podemos deixar que nos atirem para o refugio dos ignorantes e dos incapazes. Lebre & Bento (2004).

Pois, nós professores de EF temos tal como refere Cardoso et al (2011) que lutar pela nossa posição.

De acordo com o referenciado anteriormente cito o seguinte:

“Entre os **deveres do professor de educação física** conta-se o de conduzir, durante toda a sua vida profissional, um **combate permanente consigo próprio**, a fim de poder desempenhar a incumbência social de educação da juventude com uma motivação elevada, concordante com o valor que atribui à sua profissão.”

Bento (1987, p.11).

Também não nos podemos esquecer que os deveres do professor de EF, tal como cita Bento (2003, p.9):

“...conta-se o de conduzir, durante toda a sua vida profissional, um **combate permanente consigo próprio**, a fim de poder desempenhar a incumbência social de educação da juventude com motivação elevada, **concordante com o valor que atribuí à sua profissão.**”

Na minha opinião, ensinar ou educar o corpo é como jogar *playstation*, basta saber carregar nos botões, **mas** para se jogar é preciso saber as funções de cada botão e quais as funções de vários botões em simultâneo.

Perspetiva para o futuro – Valorizar a profissão de EF

Afinal não parece ser tão fácil educar fisicamente o corpo e consequentemente ser professor de EF.

No entanto, temos logicamente que lutar por esse estatuto merecido e para isso existe a necessidade de sermos profissionais responsáveis, pois existe a necessidade de ter profissionais com qualidade, uma vez que tal como Cunha (2007) refere somente com profissionais de “qualidade é que se legitima o estatuto profissional e se abre o caminho para a identidade profissional.”

Tani et al (2006) citando Bento acredita que a superação da formação de generalistas complexados ou idiotas especializados poderá contribuir para o desenvolvimento do status e prestígio social desejado pela profissão. Mas infelizmente tal como o autor seguinte refere temos profissionais que não dignificam a nossa profissão: Cardoso et al (2011) fazendo referência a Celso Vasconcelos (2009), fala-se muito, no interior da escola, do planeamento como processo, porém é clara a perceção dos professores de que este processo acaba não acontecendo. Alguns professores de EF já têm a certeza que o plano de aula não vai funcionar, e não planeiam as aulas. O que denuncia a falta de compromisso por parte destes agentes para com a profissão.

Não é com esta atitude que melhorarmos e prestigiámos a nossa profissão, existe uma necessidade de cumprir com o código deontológico para valorizarmos a nossa profissão.

Nós professores temos, tal como cita Bento (2003), consumir-nos durante as aulas, dar tudo que temos, apesar de uma boa aula esgotar o professor, o professor tem como retribuição a satisfação e a felicidade.

Por fim, não quero terminar sem antes destacar o que realmente importa na profissão de ser professor, a paixão pela sua profissão:

“Professor descobre o sentido da tua profissão e descobre-te a ti mesmo como professor para ajudares os teus alunos (...) a descobrirem-se a si próprios como alunos.

Acho que vais gostar da tua descoberta. Mas se não gostares, tem a coragem de abandonar a tua profissão antes que ela se torne para ti um fardo demasiado difícil de suportar.”

Alarcão (1996, p.187)

Todos os dias temos que chegar à sala de aula como se fosse o nosso primeiro beijo, sempre com paixão, caso isso não aconteça, o melhor é abandonar a profissão.

Perspetiva para o futuro – Valorizar a profissão de EF

Do que depender de mim, tenho certeza que agirei como se cada dia fosse o primeiro, e único, com necessidade de dar sempre tudo em cada momento.

Nada mais fácil de atingir quando se tem o prazer, a paixão e a sorte de trabalhar naquilo que nos preenche, nos ilumina e nos faz feliz.

Desporto é a minha praia, e espero fazer nela algo de original e diferente. Se não conseguir, pelo menos terei a certeza de dever cumprido: ter dado o máximo, sempre com grande honestidade, humildade e responsabilidade.

O ensino em Portugal precisa ser visto com outros olhos, e a profissão de Professor tem de ser mais protegida, enaltecida e engrandecida.

Cabe-nos a nós principiantes, mas não menos capacitados, continuar a luta por esse estatuto.

Embora a conjuntura do país não permita grandes euforias, espero, sinceramente, vincar-me como um grande Professor de Educação Física!

7.Referências Bibliográficas

7. Referências Bibliográficas

7.1. Referências Bibliográficas (Relatório)

- Alarcão, L. (1996).** *Formação reflexiva de Professores: Estratégias de supervisão*. Porto. Editora: Porto Editora.
- Almeida, G. (2002).** *Sistema internacional de unidades (SI): grandezas, símbolos e recomendações*. (3ª Ed.). Lisboa.
- Albuquerque, A. ; Graça, A. ; Januário, C. (2005).** *A supervisão pedagógica em Educação Física – A perspetiva do orientador de estágio*. Editora: Livros Horizonte.
- American Psychological Association (2003).** *Publication Manual of the American Psychological Association*. (6ª ed.) Washington, DC: American Psychological Association. Consultado a 28 de Janeiro de 2012, disponível em: <http://www.lib.monash.edu.au/tutorials/citing/apa-a4.pdf>
- Bento, J. (2008).** *Da coragem, do orgulho e da paixão de ser professor: auto-retrato*. Lisboa. Editora: casa da Educação Física.
- Bento, J. ; Constantino, J. (2007).** *Em defesa do Deporto – Mutações e Valores em conflito*. Lisboa. Editora: Almedina.
- Bento, J. (2003).** *Planeamento e avaliação em educação física*. Lisboa. Editora: Livros Horizonte.
- Bento, J. ; Garcia, R. ; Graça, A. (1999).** *Contextos da pedagogia do Desporto – Perspetivas e problemáticas*. Lisboa. Editora: Livros Horizonte..
- Bento, J. (1995).** *O outro lado do Desporto*. Porto: Campo de Letras: Editores; S.A.
- Bento, J. (1987).** *Planeamento e avaliação em educação física*. Lisboa. Editora: Livros Horizonte.
- Bento, J. (1987).** *Desporto: matéria de ensino*. Lisboa. Editora: Caminho.
- Caires, S. (2001).** *Vivências e percepções do estágio no ensino superior*. Universidade do Minho. Ed. Grupo de Missão para a qualidade do ensino aprendizagem, UM.
- Cardoso, L. et al (2011).** *A importância do planeamento para o professor de Educação Física*. EFDeportes.com, Revista Digital. Buenos Aires - Ano 16 - Nº 157. Consultado a 28 de Janeiro de 2012, disponível em: <http://www.efdeportes.com/efd157/a-importancia-do-planeamento-para-educacao-fisica.htm>

Referências Bibliográficas

- Costa, A. (2006).** *O professor-educador e a educação para a vida.* Jornal Teia Ambiental. Programa de Comunicação Ambiental da CST - Arcelor Brasil, vol. IX, n. 67, set. 2006.
- Costa, T. (s.d.).** *O Abandono Escolar no meio rural - Os jovens entre os dois saberes: Escola e Trabalho.* IV Congresso Português de Sociologia. Consultado a 28 de Janeiro de 2012, disponível em: http://www.aps.pt/cms/docs_prv/docs/DPR462de7d2c3524_1.PDF
- Cunha, A. (2007).** *A educação Física em Portugal. Os desafios na formação de professores.* Editora: Jardim do tabaco.
- Cunha, F. (2004).** *Feedback como Instrumento Pedagógico.* EFdeportes.com, Revista Digital - Buenos Aires - Ano 9 - Nº 66 - Novembro de 2003. Consultado a 4 de Fevereiro de 2012, disponível em: <http://www.efdeportes.com/efd66/feedb.htm>
- Esteves, M. (2002).** *A investigação enquanto estratégia de formação de professores – Um estudo.* (1ªEd.). Editora: instituto de inovação Educacional.
- Faculdade de desporto – Universidade do Porto. (2009).** *Normas e Orientações para redação e apresentação de dissertações e relatórios.* (3ª.Ed.9). Consultado a 28 de Janeiro de 2012, disponível em: http://www.fade.up.pt/biblioteca/arquivo/normas_fadeup.pdf
- Flores, P. et al (2009).** *A importância do estágio curricular supervisionado para a formação profissional em Educação Física: Uma visão Discente.* XIV Seminário Internacional de Educação.
- Graça, A. ; Mesquita, I. (2002).** *A investigação sobre o ensino dos jogos desportivos: ensinar e aprender as habilidades básicas do jogo.* Revista Portuguesa de Ciências do Desporto, 2002, vol. 2, nº 5 (67 – 79). Consultado a 31 de Maio de 2012, disponível em: http://www.fade.up.pt/rpcd/arquivo/artigos_soltos/vol.2_nr.2/07.pdf
- Jacinto, M. (2003).** *Formação inicial de Professores – Conceções e práticas de orientação.* Editora: departamento de Educação Física – Ministério da Educação.
- Júnior, A. (1981).** *Didática de Educação Física – Formulação de Objetivos.* Rio de Janeiro. Editora: Interamericana.
- Larraín, L. (2011).** *Donalds Schon : una práctica prodesional reflexiva en la Universidad.* Compas Empresarial V.3 – n. 5. pg. 14-25. Consultado a 19 de

Abril de 2012, disponível em:

http://www.univalle.edu/publicaciones/compas_emp/compas05/007compas.pdf

Lebre, E. ; Bento, J. (2004). *Professor de Educação Física – Ofícios da Profissão (Homenagem ao Professor Alfredo Faria Júnior pelos 40 anos de docência).* Ed: Saúde e Sá – artes gráficas.

Mesquita, I. (s.d.). *Desafios da Educação Física no novo século: entre a pedagogia de ensino e a pedagogia da aprendizagem.* Faculdade de desporto - Universidade do Porto. Consultado a 09 de Maio de 2012, disponível em: <http://www.ub.edu/Vcongresinternacionaleducacionfisica/userfiles/file/MesasRedondas/MR3IsabelMesquita.pdf>

Ministério da Educação (2007). Decreto-Lei nº 43/2007 de 22 de Fevereiro

Nóvoa, A. (1992). *Os professores e a sua formação.* Publicações Dom quixote. Ed. Nova Enciclopédia.

Perrenoud, P. et al. (2002). *As competências para ensinar no século XXI – A formação dos professores e o desafio da avaliação.* Editora: Artmed.

Rink, J (1993). *Teaching Physical Education for Learning.* St. Louis: Mosby-Year Book, Inc.

Rocha, C. (2009). *A motivação de adolescentes do ensino fundamental para a prática da Educação Física Escolar.* Lisboa. Dissertação de Mestrado apresentada à Universidade técnica de Lisboa – Faculdade de Motricidade Humana. Consultado a 9 de Maio de 2012, disponível em: [http://www.repository.utl.pt/bitstream/10400.5/2141/1/A%20motiva%C3%A7%C3%A3o%20para%20a%20pr%C3%A1tica%20da%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20F%C3%ADsica%20Escolar%20Reparado .pdf](http://www.repository.utl.pt/bitstream/10400.5/2141/1/A%20motiva%C3%A7%C3%A3o%20para%20a%20pr%C3%A1tica%20da%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20F%C3%ADsica%20Escolar%20Reparado.pdf)

Rosado, A. ; Silva, C. (s.d.). *Conceitos básicos sobre avaliação das aprendizagens.* Consultado a 19 de Maio de 2012, disponível em: <http://areas.fmh.utl.pt/~arosado/ESTAGIO/conceitos.htm>

Santos, J. (2005). *Avaliação no ensino da Educação Física: uma proposta emancipatória.* Revista Digital - Buenos Aires - Ano 10 - N° 90. Consultado a 12 de Maio de 2012, disponível em: <http://www.efdeportes.com/efd157/a-importancia-do-planejamento-para-educacao-fisica.htm>

Sarmiento, P. (2004). *Pedagogia do Desporto e observação.* Lisboa: A Triunfadora, Lda.

Referências Bibliográficas

- Souza, J.; Bonela, L.; Paula, A. (2007).** *A importância do estágio supervisionado na formação do profissional de Educação Física: uma visão docente e discente.* MOVIMENTUM - Revista Digital de Educação Física - Ipatinga: Unileste-MG - V.2 - N.2. Consultado a 19 de Abril de 2012, disponível em: http://www.unilestemg.br/movimentum/Artigos_V2N2_em_pdf/movimentum_V2_N2_souza_janua_luciane_bonela_2_2006.pdf
- Tani, G.; Bento. J.; Petersen, R. (2006).** *Pedagogia do Desporto.* Editora: Guanabara Koogan.
- Tojal, J.; Costa. L.; Beresford, H. (2004).** *Ética profissional na Educação Física.* Rio de Janeiro: Shape.
- Vickers, J. N. (1990).** *Instructional Design for teaching Physical Activities. A Knowledge Structures Approach.* Champaign. Publishing Company.

8. Anexos

Questionário a Estudantes Estagiários de Educação Física

Este questionário versa o tema da avaliação dos/as alunos/as na disciplina de Educação Física e visa recolher informação para a realização de um estudo no âmbito do Estágio Profissional do mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básicos e Secundário da Universidade do Porto – Faculdade de desporto.

É garantido o anonimato e assegurada a confidencialidade da informação que unicamente será utilizada para o desenvolvimento deste estudo.

Desde já, **agradeço a sua colaboração.**

Ano de Nascimento: _____ Sexo: _____

Questões:

- Quais as principais dificuldades na avaliação das habilidades motoras? (Assinale com X)

1.Apreciação do movimento	
2.Elevada diversidade de critérios de êxito	
3.Rapidez do movimento	

4.Conhecimento da matéria	
5.Tempo disponível	
6.Capacidade de observação	

7.Outros		Quais?
----------	--	--------

- Na avaliação das habilidades motoras entende que a sua tarefa de registo e de avaliação dos alunos está mais facilitada em situação analítica ou situação de jogo? Justifique.
- De que forma a experiência Estágio Profissional que adquiriu facilita o processo de avaliação (das habilidade motoras) dos alunos?

Questionário a Docentes de Educação Física

Este questionário versa o tema da avaliação dos/as alunos/as na disciplina de Educação Física e visa recolher informação para a realização de um estudo no âmbito do Estágio Profissional do mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básicos e Secundário da Universidade do Porto – Faculdade de desporto.

É garantido o anonimato e assegurada a confidencialidade da informação que unicamente será utilizada para o desenvolvimento deste estudo.

Desde já, **agradeço a sua colaboração.**

Ano de Nascimento: _____ Sexo: _____

Formação académica e instituição de formação: _____

Anos de experiência profissional: _____

Questões:

1. Quais as principais dificuldades na avaliação das habilidades motoras? (Assinale com X)

1.Apreciação do movimento	
2.Elevada diversidade de critérios de êxito	
3.Rapidez do movimento	

4.Conhecimento da matéria	
5.Tempo disponível	
6.Capacidade de observação	

7.Outros		Quais?
----------	--	--------

2. Na avaliação das habilidades motoras entende que a sua tarefa de registo e de avaliação dos alunos está mais facilitada em situação analítica ou situação de jogo? Justifique.
3. De que forma a experiência Profissional que adquiriu facilita o processo de avaliação (das habilidade motoras) dos alunos?