



**Universidade do Porto  
Faculdade de Desporto**

## **Relatório de Estágio Profissional**

Relatório de Estágio Profissional apresentado com vista à obtenção do 2º ciclo de Estudos conducente ao grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário (Decreto-lei nº 74/2006 de 24 de Março e o Decreto-lei nº 43/2007 de 22 de Fevereiro).

**Orientador:** Professora Doutora Paula Maria Fazendeiro Batista

**Diogo Freitas Duarte Amaral**  
**Porto, Junho de 2010**

### **Ficha de Catalogação**

Amaral, D. F. D. (2010). *Relatório de Estágio Profissional*. Porto: D. Amaral.  
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, PROFESSOR, FORMAÇÃO INICIAL, REFLEXÃO, DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL.

## **Agradecimentos**

A realização de um trabalho desta natureza nunca seria possível se não fosse a colaboração de algumas e importantes pessoas, a quem, desde já, dirijo o meu muito obrigado!

À Prof. Doutora Paula Batista, que como minha Orientadora, me ajudou e apoiou em tudo que era necessário, sendo solidária, compreensiva e acima de tudo competente.

À Prof. Cooperante Adriana Silva, que foi também mais do que isso, agradeço todo o apoio, ajuda e disponibilidade prestadas.

Aos meus colegas de Faculdade, mas também amigos, Violas, Fred, Fernando, Carmo, Francisco, Gonçalo, Tózé, por toda a ajuda disponibilizada, pela amizade, incentivo e colaboração, bem como pelas experiências vividas e pela aprendizagem conseguida.

Aos “meus” alunos da Escola S/3 Arq. Oliveira Ferreira, por me mostrarem, por me terem feito crescer com as experiências e vivências proporcionadas.

À Sara, pela ajuda prestada em tudo o que era necessário e até no que não o era, por todo o apoio e por toda a disponibilidade. Obrigado pela compreensão de por vezes, o trabalho ser o mais importante!

Por fim mas não menos importante, aos meus pais, tios e primos, por todo o apoio e incentivo ao longo deste ano, por compreenderem e admirarem o caminho que foi construído até aqui.

## Índice Geral

Agradecimentos	III
Índice Geral	IV
Índice de Quadros	VII
Resumo	IX
Abstract	XI
Abreviaturas	XIII
<b>1. Introdução</b>	<b>1</b>
<b>2- Enquadramento Biográfico</b>	<b>7</b>
2.1- Auto Caracterização	9
2.2- Expectativas em Relação ao Estágio Profissional	11
2.3- <i>Papel do Estágio na Formação Profissional Docente</i>	13
<b>3- Enquadramento da Prática Profissional</b>	<b>17</b>
3.1- Contexto do Estágio	19
3.2- Concepções do Professor	24
3.2.1- O Constructo “Concepções” do Professor	25
3.2.2- O Papel do Estágio na Re/construção das Concepções Sobre o Ensino	28
3.2.3- Concepções que Presidem às Orientações Curriculares da Formação Inicial	29
<b>4. Prática Profissional</b>	<b>35</b>
4.1- A Escola e o seu Impacto no Estagiário	37
4.2- O Planeamento como Plataforma de Desenvolvimento do Professor	39
4.2.1- O Confronto Inicial e a Evolução Percepcionada	40
4.2.2- Diferenciação dos Alunos por Níveis de Execução	42
4.3- Autonomia como Estratégia de Desenvolvimento Pessoal dos Alunos	44
4.4- Competição como Estratégia de Desenvolvimento Pessoal dos Alunos	45
4.5- Análise da Instrução (Feedbacks Pedagógicos)	46

4.5.1- Revisão da Literatura	48
4.5.1.1- A Comunicação na Instrução Pedagógica	48
4.5.2- Dificuldades no Processo de Comunicação	49
4.5.3- Feedback Pedagógico	49
4.5.3.1- Tipos De Feedbacks	50
4.5.3.2- Conteúdo dos Feedbacks	52
4.5.3.3- A Influência do Planeamento na Adequação dos Feedbacks	53
4.5.4- Objectivos Do Estudo	54
4.5.5- Material e Métodos	55
4.5.6- Apresentação dos Resultados e Caracterização da Minha Instrução	57
4.5.6.1- Análise do Número de FB's Transmitidos	57
4.5.6.2- Análise dos FB's por dimensões	57
4.5.6.2.1- Dimensão Objectivo	57
4.5.6.2.2- Dimensão Direcção	58
4.5.6.3- Análise das Componentes Críticas: Diferença entre as Componentes Críticas Planeadas e as Apresentadas aos Alunos.	59
4.5.6.3.1- Aula 1	59
4.5.6.3.2- Aula 2	59
4.5.6.3.3- Aula 3	60
4.5.6.3.4- Aula 4	62
4.5.6.3.5- Aula 5	62
4.5.7- Interpretação das Características da Instrução	64
4.5.8- Verificação das Alterações Impostas pela Consciencialização dos Aspectos a Melhorar na Intervenção Pedagógica	65
4.5.8.1- Análise do Número de FB's Transmitidos	65
4.5.8.2- Análise dos FB's por Dimensões	65
4.5.8.2.1- Dimensão Objectivo	65
4.5.8.2.2- Dimensão Direcção	66

4.5.8.3- Análise das Componentes Críticas: Diferença entre as Componentes Críticas Planeadas e as Apresentadas aos Alunos	66
4.5.9- Comparação entre a 1ª Fase e a 2ª Fase (Resultados e Discussão)	68
4.5.10- Conclusão	70
4.6- Avaliação VS Reflexão	73
4.7- Comunidade Educativa	75
4.7.1- Aprendizagem Aluno-Professor vs Professor-Aluno	75
4.7.2- Mais do que as Aulas...	77
4.7.2.1- Desporto Adaptado para Todos	78
4.7.2.2- Para Além do Desporto...	80
4.7.2.3- Desporto Escolar	81
4.7.3- Sala dos Professores: de Espaço Inibidor a Espaço de Integração	83
4.7.4- Direcção de Turma	84
4.8- Reflexão como Promotora da a Evolução	85
4.8.1- Formação de Atitudes Reflexivas	85
4.8.2- Conteúdo das Reflexões	86
<b>5. Conclusão e Perspectivas Futuras</b>	<b>89</b>
<b>6. Referências Bibliográfica</b>	<b>95</b>
<b>Síntese Final</b>	<b>103</b>

## Índice de Quadros

Quadro 1 – Categorias relativas ao feedback pedagógico quanto ao objectivo e à direcção	55
Quadro 2 – Análise do número de FB's emitidos	57
Quadro 3 – Dimensão Objectivo	58
Quadro 4 – Dimensão Direcção	58
Quadro 5 – Análise das componentes críticas da Aula 1	59
Quadro 6 – Análise das componentes críticas da Aula 2	60
Quadro 7 – Análise das componentes críticas da Aula 3	61
Quadro 8 – Análise das componentes críticas da Aula 4	62
Quadro 9 – Análise das componentes críticas da Aula 5	63
Quadro 10 – Análise do número de FB's emitidos	65
Quadro 11 – Análise da Dimensão Objectivo	66
Quadro 12 – Análise da Dimensão Direcção	66
Quadro 13 – Análise das componentes críticas da Aula 6	67
Quadro 14 – Comparação do Rácio Inicial e Final do número de FB's	68
Quadro 15– Comparação do Rácio Inicial e Final do número de FB's	68
Quadro 16 – Comparação da Dimensão Objectivo	69
Quadro 17 – Comparação da Dimensão Direcção	70





## Resumo

O presente documento pretende retratar os dados mais relevantes da vivência de estágio ocorrido nas quatro áreas de desempenho: “Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem”, “Participação na Escola”, “Relações com a Comunidade” e “Desenvolvimento Profissional”.

O Estágio Profissional decorreu na Escola S/3 Arquitecto Oliveira Ferreira, sendo o Núcleo de Estágio constituído por três elementos. Todo o processo de desenvolvimento e de formação teve o acompanhamento e supervisão de duas professoras (orientadoras), uma mais presencial na escola e designada por professora cooperante, e outra da Faculdade.

O relatório de estágio encontra-se subdividido em quatro capítulos que pretendem retratar o trabalho desenvolvido durante o estágio: o primeiro capítulo designado de “*Enquadramento Biográfico*”, é apresentado o percurso biográfico e as expectativas iniciais relativas ao estágio; no segundo capítulo é efectuado o enquadramento do contexto do Estágio Profissional, a importância que este tem no processo de formação de professores, sendo ainda aprofundadas as concepções norteadoras da formação inicial de professores e o papel do estudo na re/construção das concepções sobre o ensino; a “*Prática Profissional*” é relatada no terceiro capítulo, sendo que o acto reflexivo foi o pilar que sustentou a concepção deste ponto. Aqui é ainda apresentado um estudo sobre o processo de instrucional; por último, na “*Conclusão*” é realçada a importância deste primeiro passo realizado em contexto real de ensino, na escola, para o processo de formação com vista à concretização do sonho de “Ser Professor”.

**PALAVRAS-CHAVES:** ESTÁGIO PROFISSIONAL, PROFESSOR, FORMAÇÃO INICIAL, REFLEXÃO, DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL.



## **Abstract**

This document seeks to portray the most relevant data of the practicum developed in four areas of performance, "Organization and Management of Teaching and Learning", "Participation in School", "Community Relations" and "Professional Development."

The practicum took place in the Secondary School of "Arquitecto Oliveira Ferreira", in a group composed by three elements. The whole process of development and training was the monitoring and supervision of two teachers (supervisor), one more in school, called cooperating teacher, and another in Faculty.

The current report is divided into four chapters wishing to portray the work done during the practicum: The first chapter called "Biographical Background", the route is presented biographical and expectations regarding the initial stage, in the second chapter is conducted framing context of Practicum, the importance this has in the process of teacher training, and further explored the conceptions behind the initial training of teachers and the role of study in the re/construction of conceptions about teaching, the "Professional Practice" is reported in the third chapter, and the reflexive act was the pillar that supported the design of this point. Here is yet submitted a study on the instructional process, and finally, the "Conclusion" is highlighted the importance of this first step done in a real school, school for the training process with a view to achieving the dream of "Be Teacher."

**KEY WORDS:** PRACTICUM, TEACHER, INITIAL TRAINING, REFLECTION, PROFESSIONAL DEVELOPMENT



## **Abreviaturas**

C.C. - Componentes Críticas

EF - Educação Física

EP - Estágio Profissionalizante

FADEUP – Faculdade de Desporto da Universidade do Porto

FB's - Feedbacks

FCDEF-UP – Faculdade de Ciências do Desporto e de Educação Física da  
Universidade do Porto

PES - Prática de Ensino Supervisionado

T - Tempo

UE - União Europeia

UP - Universidade do Porto



## **1. INTRODUÇÃO**





## 1. Introdução

O incremento da qualidade da formação de professores encontra-se sobejamente interligado com a atenção dada à prática pedagógica e, nomeadamente, ao estágio, concretizado através de actividades diferenciadas que incluem a observação, a análise e a responsabilização por actividades docentes. Estas actividades dirigem-se ao desenvolvimento da competência docente, entendida esta não como um conjunto de microcompetências adicionadas, mas como uma realidade holística, onde se valorizam conhecimentos, capacidades, atitudes, níveis de adequação de intenções, todos expressos num conjunto de relações interpessoais e institucionais que determinam o exercício competente da profissão (Alegria et. al., 2001).

Como referem Ponte *et al.* (2000, inédito, p. 8), “não basta ao professor conhecer teorias, perspectivas e resultados da investigação. Tem de ser capaz de construir soluções adequadas, para os diversos aspectos da sua acção profissional, o que requer não só a capacidade de mobilização e articulação de conhecimentos teóricos, mas também a capacidade de lidar com situações práticas”, com as quais contacta pela primeira vez nesse importante ano de formação.

O Estágio, ao proporcionar diferentes possibilidades de aproximação ao contexto educativo, permite o futuro docente desenvolver as competências indispensáveis ao exercício da profissão, por meio da participação em múltiplas actividades que têm lugar na Escola, pela experiência que adquire no campo da didáctica, reflectindo e avaliando criticamente as diferentes estratégias educativas que vai ensaiando.

A profissão de professor e os conhecimentos que esta requer, não são reflexo apenas e só dos ensinamentos e experiências realizadas durante a formação inicial, contudo esta tem um valor substancial. De forma a que a preparação inicial para o exercício profissional de professor promova uma reflexão e enquadramento do conhecimento na prática, a Faculdade de Desporto da Universidade do Porto, estabelece duas macro dimensões na formação dos seus alunos: uma, responsável por uma formação científica na

área das Ciências da Educação; outra, responsável por uma contextualização dos conhecimentos no contexto real de trabalho.

Nesta segunda macro dimensão, é promovido o Estágio Profissionalizante (EP), realizado no âmbito do 2º ciclo de Estudos conducente ao grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, mais especificamente no 1º e 2º semestre do segundo ano.

O EP não deve ser apenas compreendido como um local de aquisição de saberes, por via da aplicação dos conhecimentos teóricos anteriormente adquiridos, mas também de produção de novos saberes. São as dificuldades encontradas na prática que atribuem um valor heurístico e motivador para a procura de soluções no quadro do conjunto de saberes possuídos ou que se vislumbra possível vir a possuir, sejam formal ou informalmente adquiridos, sejam os teóricos ou os da prática, os da escola e os da vida (Rodrigues, s.d., p. 8).

A realização do EP tem como objectivo geral a incorporação do estudante/estagiário no exercício da vida profissional de forma gradual e orientada. Será através deste contexto real que serão desenvolvidas competências profissionais, que promovam futuros docentes com espírito crítico e reflexivo acerca da sua actividade profissional.

Tendo em conta os desafios e exigências da profissão, o EP na FADEUP está estruturado em quatro áreas de desempenho, sendo que os objectivos destas áreas encontram-se definidos e apresentados nas normas orientadoras do EP: 1) Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem “Construir uma estratégia de intervenção, orientada por objectivos pedagógicos, que respeite o conhecimento válido no ensino da Educação Física (EF) e conduza com eficácia pedagógica o processo de educação e formação do aluno na aula de EF.”; 2) Participação na Escola, “Contribuir para a promoção do sucesso educativo, no reforço do papel do professor de Educação Física na escola e da disciplina de Educação Física, através de uma intervenção contextualizada, cooperativa, responsável e inovadora.”; 3) Relações com a Comunidade, “Compreender e integrar as componentes mais significativas da identidade da comunidade onde se insere a escola.”; 4)

Desenvolvimento profissional, “Perceber a necessidade do desenvolvimento profissional partindo da reflexão acerca das condições e do exercício da actividade, da experiência, da investigação e de outros recursos de desenvolvimento profissional. Investigar a sua actividade em toda a sua abrangência (criar hábitos de investigação/reflexão/acção).”

A minha prática de ensino supervisionado (PES) decorreu na Escola S/3 Arquitecto Oliveira Ferreira em Arcozelo, sendo supervisionada por uma professora cooperante e uma orientadora da Faculdade.

Este documento representa uma síntese de todo o trabalho realizado durante o ano lectivo, apresentando uma reflexão sobre o mesmo e de toda a experiência em si. É através desta reflexão, apresentada sob formato de relatório final, que está evidenciado todo o desenvolvimento das competências nas áreas de intervenção previamente enunciadas, com apresentação dos recursos utilizados vocacionados para o desenvolvimento da minha formação.

O presente documento encontra-se estruturado em cinco capítulos: introdução, enquadramento biográfico onde, de forma sucinta, faço uma curta caracterização, identifico o papel do estágio na formação docente e abordo as minhas expectativas em relação ao EP. No terceiro capítulo é apresentado um enquadramento da prática profissional. No quarto capítulo é exposta a realização da prática profissional, subdividida em quatro áreas de desempenho e, por último, no quinto capítulo, são enunciadas as principais conclusões e marcos do EP, apresentando também as perspectivas futuras.



## **2. ENQUADRAMENTO BIOGRÁFICO**



## 2- Enquadramento Biográfico

### 2.1- Auto Caracterização

“A personalidade assemelha-se a um perfume de qualidade: quem o usa é o único que o não sente.” Gilbert Cesbron (s.d.)

Definir-me e explicar quem sou, e todos os aspectos que me fizeram ser quem sou, torna-se difícil de ser exprimido por palavras. No entanto, a reflexão acerca do processo evolutivo que a minha vida sofreu durante estes anos, assegura-se como interessante na tentativa de melhor perceber o porquê de determinadas decisões em detrimento de outras. Assim sendo, de uma forma rápida e sucinta, tentarei explicar quem sou eu, o meu percurso académico, bem como as expectativas em relação ao estágio profissional.

O que hoje sou e o que amanhã poderei vir a ser deve-se principalmente aos meus pais, familiares e amigos. Sou uma pessoa que espelha claramente os pilares da minha vida que são os meus pais e nos quais destaco a simplicidade e honestidade.

Na pequena vila de Avanca iniciei o meu percurso de formação académica e pessoal, visto que foi aí que cumpri os anos de pré-escola, e 1º e 2º ciclos do Ensino Básico. Após completar estes ciclos de estudo, transferi-me para a Escola Secundária José Macedo Fragateiro em Ovar, onde frequentei o 3º Ciclo do Ensino Básico e o Ensino Secundário. Esta opção dos meus pais não foi muito bem aceite por mim naquele tempo, no entanto, hoje em dia, olho para trás e revejo esse acontecimento como um momento marcante para a minha formação. Esta mudança de escola e, conseqüentemente, de freguesia, permitiu-me ganhar autonomia, um pouco mais de responsabilidade e integrar-me num meio social muito maior que aquele em que me encontrava. Foi nesta escola que tive de tomar a primeira grande decisão relativamente à minha formação académica, escolhendo assim a área pela qual pretendia optar. Apesar dos resultados de vários testes realizados pela psicóloga da escola me direccionarem para outra área que não a do desporto, esta foi a opção que

esteve sempre no topo da minha lista de preferências. Isto, apesar da minha ligação ao Desporto Federado, naquele momento, não ser nenhuma. Penso que a minha paixão por esta área foi influenciada pelas aulas e professores de Educação Física que tinha tido até àquele momento. Ao longo do ensino secundário, a minha paixão pelo desporto foi-se avolumando, graças ao meu círculo de amigos e à influência que alguns professores foram tendo sobre mim.

Já no 12º ano, na passagem por outra escola, confrontei-me pela primeira vez com professores que me marcaram pela negativa. Ao longo desse ano, foram-me transmitindo uma imagem de falta de profissionalismo, demonstrando apenas preocupações em debitar a matéria e não dando possibilidade aos alunos de expor as suas dúvidas; o telemóvel representava uma das suas prioridades durante o tempo de aula, ficando os alunos à espera que o professor se decidisse em “despejar” matéria; também as suas avaliações eram sobejamente desvalorizadas, sendo estas uma mera formalidade que necessitava de ser cumprida. Através destes exemplos, reflecti pela primeira vez sobre a desresponsabilização profissional e pela qual não pretendo optar.

No final desse ano foi-me novamente “pedida” uma tomada de decisão muito importante para o meu futuro, que passava pela escolha da instituição na qual pretendia realizar o curso de ensino superior. Ao longo do ensino secundário, e desse ano no externato, fui-me informando com professores e amigos sobre algumas instituições de ensino superior na área do desporto, de forma a clarificar um pouco as minhas opções. Ao realizar os pré-requisitos tive também a oportunidade de observar as instalações da “FCDEF-UP” e comparar com as opiniões que me tinham sido transmitidas acerca desta instituição. No momento da candidatura a minha opção era clara e de uma forma até um pouco irresponsável coloquei no boletim de candidatura ao ensino superior, apenas e só, a “FCDEF-UP”.

Penso que a minha entrada na faculdade, foi o ponto mais marcante para a minha vida pessoal, pois obrigou-me a “crescer”, e muito. Apesar de parecer apenas e só mais um pequeno passo na formação de uma pessoa,



para mim foi um passo enorme, pois separei-me pela primeira vez da minha família. Embora inicialmente fosse difícil, foi nesta faculdade que passei muitos bons momentos e que aprendi bastante sobre Desporto e Educação Física. Numa fase inicial não tive uma abordagem muito proveitosa desses conhecimentos que me estavam a ser transmitidos, mas ao longo do percurso de formação fui aprendendo a valorizá-los cada vez mais. Com o tempo e com a ajuda dos amigos, fui-me adaptando ao grau de exigência com que me deparei, desenvolvendo a minha capacidade de trabalho e procurando ir de encontro ao conhecimento, de forma a cumprir o objectivo que me levou à entrada na faculdade, ser professor de EF. Durante os quatro primeiros anos, aprofundei os conhecimentos sobre diversas modalidades, bem como possíveis abordagens didácticas que estas poderiam fomentar. Posso destacar as disciplinas dos terceiro e quarto anos de Didáctica, que me permitiram desempenhar pela primeira vez o papel de professor, bem como as disciplinas de Metodologias I e II de Natação, que me possibilitaram aprofundar os meus conhecimentos sobre esta modalidade, pela qual já tinha passado no meu percurso desportivo, sendo que aqui também tive a oportunidade de incorporar outras perspectivas profissionais nomeadamente a de treinador.

Iniciei este ano lectivo, isto é o EP, com um conjunto de expectativas que tal como em diversos momentos do meu percurso académico me causaram algum receio, que de seguida passo a apresentar.

## **2.2- Expectativas em Relação ao Estágio Profissional**

Sendo a escola um espaço comunitário e o professor um dos agentes de ensino, o facto de fazer um estágio profissionalizante colocou-me algumas expectativas relativas a este, uma vez que eu sou uma pessoa recatada, mas que pretende estar associada às iniciativas da escola nos diversos âmbitos. A expectativa de como iria ser integrado na comunidade escolar, surgiu no topo da lista. Isto, porque a comunidade escolar pode funcionar como um grande impulsionador para a formação nas diferentes áreas. Seria, assim, muito

importante perceber a organização da escola, os problemas com que a escola se debatia, entre outros aspectos.

As influências positivas e a “boa imagem” que alguns dos professores durante o meu percurso académico me foram transmitindo, levam-me a tentar passar uma “imagem” idêntica aos meus alunos. Pretendia aplicar nas aulas um pouco dessa “imagem” em que as minhas características pessoais se encontrassem bem presentes quer dentro, quer fora da aula, embora não pretendesse deixar para um segundo plano o papel de Professor de Educação Física. No entanto, não conhecendo os alunos muito bem e sem querer perder a minha presença como Professor na “sala de aula” fiquei, um pouco expectante quanto à postura a adoptar.

A capacidade de “aplicar” os conhecimentos adquiridos representavam para mim outra grande interrogação, visto que seria a primeira vez que nos iríamos debruçar mais afincadamente sobre a aplicação prática da teoria e o ajustamento da matéria à turma específica, sendo que poderia ser uma das causas do sucesso ou insucesso da minha parte. A capacidade de responder às necessidades impostas pela turma nas diversas situações assemelham-se com as principais metas formativas que me propus para este ano. Para que este processo decorresse da melhor forma possível, seria importante que existisse da minha parte uma reflexão cuidadosa em todos os momentos, de forma identificar os pontos positivos e negativos da minha prestação.

O Núcleo de Estágio e a Professora Cooperante também foram objecto de algumas expectativas, visto que desconhecía as pessoas com quem iria trabalhar directamente e não sabia com o que podia contar de ambas as partes. Reconheci, no entanto, que estes elementos seriam de grande importância para a minha formação, na medida em que me permitiriam desenvolver aspectos relativos ao trabalho de grupo, que é um dos objectivos do estágio profissional. Além disso, a Professora Cooperante seria um pilar importante na minha formação profissional e esperava que fosse uma pessoa à qual pudesse recorrer quando as dúvidas surgissem.

Coloquei ainda como propósitos desenvolver no decorrer do ano a capacidade de observação, de colaboração, de intervenção, de análise e de

reflexão sobre as situações educativas, de forma a me tornar melhor professor do que era inicialmente, criando as bases para o trabalho futuro.

### **2.3- Papel do Estágio na Formação Profissional Docente**

Segundo Ponte et. al. (2000), existe a necessidade de melhorar qualitativamente a formação dos professores. Os mesmos autores descrevem a formação inicial como um momento que “deve proporcionar um conjunto coerente de saberes estruturados de uma forma progressiva, apoiados em actividades de campo e de iniciação à prática profissional, de modo a desenvolver as competências profissionais” (p. 13). Neste sentido, o estágio surge como uma componente que, sendo prática, é integradora de todo o saber e decisiva para uma formação de qualidade, conjugando-se aí factores importantes a ter em conta na formação e desenvolvimento do futuro professor, nomeadamente o contacto com a realidade de ensino, tendo como factor central a acção educativa do aluno estagiário e a mediação de todo este processo pela supervisão (Ponte et. al., 2000; Francisco et. al., 2004).

Uma das grandes preocupações na formação de professores é a passagem do conhecimento académico ao conhecimento profissional, matriculado no EP. Este é um momento fundamental que condicionará a sua futura prática profissional, pois é vivenciada uma experiência única de formação e de acompanhamento. Ele arrasta consigo a criação de expectativas em relação ao desempenho como professor, situações difíceis e imprevistas, a constante exigência de respostas adequadas e imediatas, sendo que permite perceber algumas das suas insuficiências, quando confrontados com a realidade (Francisco et. al., 2004).

Feiman-Nemser & Norman (2000, pp.734-736) identificaram os principais aspectos a serem abordados na formação dos professores, alertando para que as tarefas centrais em que os professores se deveriam concentrar, devam ser as tarefas que providenciem uma base de aprendizagem no e para o ensino, ou seja:

- Desenvolver conhecimento útil e conectado sobre a matéria para o ensino; - Se os professores são responsáveis por ajudar os seus alunos a aprender conteúdos válidos, estes precisam de conhecer e compreender os conteúdos que ensinam. A necessidade do professor desenvolver o pensamento crítico, bem como encontrar-se disponível para diversas perspectivas associadas à aprendizagem autónoma torna-se fundamental, se pretender inculcar esses hábitos aos seus alunos.
- Desenvolver um entendimento dos alunos, da aprendizagem e de questões de diversidade; - Para se adequar os conteúdos aos alunos, os professores deverão promover progressões pedagógicas que se adaptem às diferenças entre os alunos e aos seus propósitos, não só respeitando a sua evolução maturacional, mas também indo de encontro à cultura e sociedade em que os alunos se encontram inseridos.
- Desenvolver um repertório inicial de planeamento, ensino e gestão; - Para os professores poderem ensinar, devem ser capazes de organizar e gerir grupos de alunos e envolvê-los em actividades de aprendizagem adequadas. Para se aprender a fazer este trabalho complexo e desafiador, é necessário aprender a estabelecer objectivos, adaptar o material didáctico, plano de aulas e as suas sequências, avaliar a aprendizagem do aluno, fornecer explicações claras, conduzir discussões e trabalhos de grupos organizados. Os futuros professores podem trabalhar em diferentes aspectos da complexa arte de ensinar e começar a construir um repertório de abordagens de planeamento, ensino, avaliação e gestão da sala de aula. Ainda assim, aprender a colocá-los todos juntos, na prática, é uma tarefa difícil mas que se torna essencial desenvolver na formação de professores.
- Desenvolver as ferramentas para futuros estudos sobre o ensino aprendizagem (desenvolvimento profissional futuro); - O ano de estágio é um ano que proporciona o desenvolvimento de habilidades e hábitos de ensino, e que possibilita uma interacção entre diferentes grupos que se tornam num recurso valioso para o desenvolvimento e melhoria das práticas. Durante este ano, o professor estagiário deve aproveitar ao

máximo esta interacção com os diferentes grupos, aproveitando este recurso para desenvolver a sua capacidade de observação, de interpretação e de análise, bem como o hábito de levantar questões, suportar as reivindicações sobre a aprendizagem, com provas, e abertura para alternativas.

- Desenvolver perspectivas profissionais sobre os papéis e responsabilidades do professor: - Os professores estagiários aprendem matérias sobre determinado conteúdo como estudantes, mas deverão ter a capacidade de transitar para o educador profissional. Aquando do estágio, os professores estagiários, deverão saber diferenciar os papéis que desempenham na sala de aula, visto que durante a sua formação como estudante, desempenhou o papel oposto na sala de aula e foi observando os comportamentos dos seus professores. Durante o ano de estágio, deve ser capaz de passar para o papel do professor, sem se deixar apoderar pelas imagens por si retidas, de forma a não “fechar portas” à criação de novas ideias e novas possibilidades de aprendizagem.

Ao analisarmos estas diferentes tarefas associadas ao papel do professor, percebemos que só através de uma reflexão consistente e direccionada será possível adaptá-las à prática.



### **3. ENQUADRAMENTO DA PRÁTICA PROFISSIONAL**





## 3- Enquadramento da Prática Profissional

### 3.1- Contexto do Estágio

Na Faculdade de Desporto da Universidade do Porto (FADEUP) o EP estrutura-se na confluência de várias exigências, nomeadamente as legais, as institucionais e as funcionais.

Assim, no que diz respeito ao contexto legal, o EP está regulamentado pela legislação específica relativa à Habilitação Profissional para a Docência. A estrutura e o funcionamento do EP estão regulamentados nos Decreto-lei nº 74/2006, de 24 de Março e o Decreto-lei nº 43/2007, de 22 de Fevereiro<sup>1</sup> e têm ainda em conta o Regulamento Geral dos segundos Ciclos da Universidade do Porto (UP). O segundo decreto de lei atrás enunciado, que define as condições de atribuição da habilitação para a docência, surge ao mesmo tempo da implementação do processo de Bolonha. Convém referir que a aplicação do processo de Bolonha ao sistema de ensino nacional surge da necessidade dos estados membros da União Europeia (UE) promoverem a comparabilidade, a transparência e a legibilidade dos sistemas europeus de ensino superior. Deste modo, as instituições de ensino superior realizaram uma reorganização dos graus e diplomas a atribuir, bem como procuraram implementar instrumentos promotores da mobilidade, da empregabilidade, e ainda o desenvolvimento de mecanismos que garantam a qualidade e acreditação dos seus cursos entre os estados membros na UE. Acresce que foram definidas competências genéricas e qualificações necessárias à obtenção dos graus académicos, na tentativa das faculdades aumentarem a eficiência dos seus sistemas de ensino.

---

<sup>1</sup> Artigo 17.º

#### **Concessão do grau de mestre**

1—O grau de mestre é conferido aos que obtenham o número de créditos fixado para o ciclo de estudos de mestrado, através:

- a) Da aprovação em todas as unidades curriculares que integram o plano de estudos do curso de mestrado;
- b) Da aprovação no acto público de defesa do relatório da unidade curricular relativa à prática de ensino supervisionada.

2—O grau de mestre numa das especialidades a que se referem os n.os 5 a 17 do anexo é conferido aos que satisfazendo as condições previstas no número anterior obtenham, cumulativamente, os créditos mínimos de formação na área de docência fixados para a especialidade em causa no mesmo anexo.

A nível institucional, o EP é uma unidade curricular do segundo ciclo de estudos conducente ao grau de Mestre em Ensino de EF da FADEUP e decorre nos terceiro e quarto semestres do ciclo de estudos. No primeiro e segundo semestre deste ciclo, as unidades curriculares que o compõem estão muito direccionadas para o sistema de ensino em geral e para a escola como instituição em particular. Nos semestres seguintes, aposta-se na simulação do ensino real ao nível das didácticas que contribuem para o EP no 3º e 4º semestres. Enquanto que a 1ª fase vive do conjunto de variáveis externas que condiciona a intervenção, no ano do EP o contexto de exercitação é o real, isto é, numa escola, integrado numa comunidade educativa específica, numa turma concreta. Além das directrizes gerais já enunciadas, existe um conjunto de documentos estruturantes, que enquadram o EP propriamente dito, nomeadamente, o regulamento geral do 2º Ciclo, o regulamento do EP e as normas orientadoras.

Este tem as suas raízes no modelo que assenta no cenário reflexivo, sendo que se revela também como tendo um cenário integrador. Deste modo, atribui-se ao saber profissional um carácter mais prático do que prático, no qual a formação assenta na construção de conhecimento nos seus mais diversos âmbitos, e promove uma intervenção social impulsionadora da construção humana. Esta perspectiva é defendida por um vasto conjunto de autores para a formação de professores. Com efeito, a prática reflexiva tem vindo a aumentar nos últimos anos contribuindo para a clarificação de conceitos e proporcionando um modelo de fundamentação do processo de ensino, contrapondo-se, assim, a uma visão tecnicista da prática profissional (Serrazina & Oliveira, 2002). À prática reflexiva atribui-se o papel de conferir poder aos professores e proporcionar oportunidades para o seu desenvolvimento.

As pesquisas acerca das práticas reflexivas indicam que a reflexão tem um potencial transformador na pessoa e na sua prática profissional. Contudo, para que esta aconteça é necessário que o professor tenha uma atitude “aberta”. Pois como refere Dewey (1933; citado por Serrazina & Oliveira, 2002), o envolvimento do professor na prática reflexiva implica: *abertura de espírito*,

para entender possíveis alternativas e admitir a existência de erros; *responsabilidade*, que permite fazer uma ponderação cuidadosa das consequências de determinada acção; e *empenhamento* para mobilizar as atitudes anteriores. O mesmo autor considera que a verdadeira prática reflexiva ocorre quando uma pessoa tem um problema real para resolver e, neste caso, investiga no sentido de procurar a solução (p. 10).

É, pois, importante, como afirma Day (1999), colocar a aprendizagem através da reflexão no centro do pensamento crítico e do desenvolvimento profissional dos professores. Outro aspecto a acrescentar à reflexão individual é a necessidade que existe do professor se desenvolver como profissional, não apenas por prestar atenção a todos os aspectos da prática individualmente, mas que pode ser feito em equipa de professores, uma vez que a reflexão na e sobre a acção conduz a uma aprendizagem limitada se for feita pelo professor isolado e poderá haver limites para aquilo que pode ser aprendido a partir da análise da prática quando se está simultaneamente envolvido nessa prática (Serrazina & Oliveira, 2002).

O EP promovido pela nossa faculdade, e no qual estou integrado, que decorre num núcleo de estágio, no contexto escola e com supervisão conjunta: orientador da faculdade e um professor cooperante da escola, o qual assume um papel importantíssimo no desenvolvimento de uma prática reflexiva. O poder da reflexão sobre a prática, como catalizador de melhores práticas, tem vindo a ser defendido por diversos autores (Dewey 1933; Schön, 1983, 1987; Zeichner 1993). Isto, porque uma abordagem reflexiva valoriza a construção pessoal do conhecimento e legitima o valor epistemológico da prática profissional, sendo a prática um elemento de análise e de reflexão do professor (Schön, 1983). Uma forma de concretizar a reflexão sobre a prática é através do contributo em projectos de investigação-acção sobre a prática numa abordagem reflexiva. Neste tipo de projectos o professor está a reflectir sobre a sua prática, aumentando o seu conhecimento profissional à medida que consegue explicitar diferentes aspectos do seu conhecimento tácito (Serrazina & Oliveira, 2002). Segundo as mesmas autoras, os professores reflexivos desenvolvem a prática com base na sua própria investigação-acção, num dado

contexto escolar ou sala de aula, que constituem sempre um caso único. A prática é sustentada em teorias da educação, em relação às quais o professor mantém uma perspectiva crítica. Deste modo, a prática é sujeita a um processo constante de vaivém que conduz a transformações e a investigações futuras.

O professor reflexivo é, então, o que busca o equilíbrio entre a acção e o pensamento, sendo que uma nova prática implica sempre uma reflexão sobre a sua experiência, as suas crenças, imagens e valores (Zeichner, 1993). Interessa, ainda, que não se perca a ideia de reflexão associada à transcendência dos professores, pois na “nossa” vida pessoal e profissional a reflexão constitui um elemento importante do processo de aprendizagem, e não pode ser dissociada do contexto social e cultural em que se insere. Neste sentido, o professor reflexivo é alguém que atribui importância a questões globais da educação, como as finalidades e as consequências do ponto de vista social e pessoal, a racionalidade dos métodos e do currículo e a relação entre essas questões e a sua prática de sala de aula (Serrazina & Oliveira, 2002).

O EP, enquanto espaço de iniciação à prática profissional, concretiza-se num espaço específico que, no meu caso foi na escola S/3 Arquitecto Oliveira Ferreira.

Em termos gerais, considera-se que a escola, entre outras funções, tem como função transmitir conhecimentos com vista ao desenvolvimento dos indivíduos e da respectiva sociedade. Consequentemente, torna-se cada vez mais importante encarar a escola como uma comunidade, no seio da qual se partilham valores e experiências, e onde professores e alunos se encontram permanentemente num processo de aprendizagem. Na realidade, a escola que encontrei revelou-se um espaço onde o confronto e a partilha coexistem. A comunidade escola é confrontada no dia-a-dia com novas experiências e novas exigências. Eu, enquanto estagiário, tive que me adaptar às diferentes situações, procurando perceber e interagir com as diferentes variáveis (psicológicas, sociológicas ou didácticas) que concretizam o processo de ensino-aprendizagem, em particular. O facto de não ter na escola uma turma própria e leccionar turmas do professor cooperante, convida a uma maior

participação deste em todas as actividades lectivas do estagiário, não só nas suas aulas mas também no planeamento e preparação das mesmas. Por outro lado e no meu caso específico, uma turma foi partilhada entre os estagiários, o que obrigou a um trabalho conjunto, sendo que o confronto e partilha de ideias se revelou essencial para o sucesso da tarefa, do ponto de vista da estruturação dos conteúdos e da instrução na aula. As interações e reuniões com a professora cooperante, grupo de educação física, departamento de expressões, ou mesmo concelhos de turma são também um “espaço” de aprendizagem, pois proporcionam um confronto e partilha de conhecimentos que nos auxiliarão a progredir e evoluir nas quatro áreas de desempenho previstas no regulamento do EP. As actividades extra-curriculares são outro exemplo de “espaço” de aprendizagem mútuo, onde alunos, professores e auxiliares interagem, transmitindo informações preciosas para o nosso crescimento, quer como “professores”, quer como pessoas. A cumplicidade a que o EP obriga, entre todos os intervenientes da prática pedagógica, foram um elemento importante do desenvolvimento das competências do estagiário nas diversas funções inerentes à profissão do professor.

Tendo em conta todos estes aspectos, o espaço em que decorre o EP promotor da reflexão e da investigação da própria prática, é importante, no sentido de levar o estagiário a transformar seu conhecimento e a “construir” no conhecimento.

Dada a importância atribuída à prática reflexiva no exercício da profissão de professor e a experiência que tive durante este ano de estágio deparei-me com uma questão:

Sendo a reflexão (individual e colectiva) muito importante no desenvolvimento profissional, porque motivo os professores parecem reflectir tão pouco? Será que a justificação está na formação inicial que tiveram ou noutros aspectos relacionados com a cultura profissional propriamente dita? Deste modo, considereei pertinente procurar aprofundar os meus conhecimentos acerca das concepções norteadoras da formação inicial de professores e o papel do estudo na re/construção das concepções sobre o ensino. Até porque é reconhecido que vários autores elevam o papel desempenhado pelo estágio

pedagógico, de forma a elevar a qualidade neste momento de formação. Alegria (2001) refere-se ao estágio como um impulsionador para a atenção dada à prática pedagógica, pois inclui a observação, a análise e a responsabilização por actividades docentes. Esta actividade dirige-se ao desenvolvimento da competência docente, entendida não como um conjunto de microcompetências adicionadas, mas como uma realidade holística, onde se valorizam conhecimentos, capacidades, atitudes, níveis de adequação de intenções, todos expressos num conjunto de relações interpessoais e institucionais que determinam o exercício competente da profissão (Alegria, 2001).

Iniciei este estudo com um breve enquadramento acerca das concepções do professor e da sua importância na condução do processo ensino/aprendizagem e na forma como este encara o ensino em geral, para depois me debruçar nas concepções que presidem à formação inicial de professores e o papel do estágio na re/construção das concepções sobre o ensino do professor estagiário.

### **3.2- Concepções do Professor**

A vida é edificada através de passagens por diversas situações, em diferentes etapas da vida do ser humano. O desenvolvimento profissional docente é paralelo a esta linha de orientação, visto que se trata de um processo a longo prazo, que integra diferentes tipos de oportunidades e de experiências planificadas sistematicamente. Pode também ser entendido como uma atitude permanente de indagação, de formulação de questões e de procura de soluções (Marcelo, 2009).

À semelhança do que acontece com os alunos, admite-se que os professores possuem uma série de concepções fruto de hábitos e atitudes do “senso comum”, e de uma larga impregnação ambiental durante o período em que foram alunos (Gil Pérez, 1994). Outro aspecto relevante é que estas concepções podem revelar-se grandes obstáculos impeditivos das intenções de renovação da prática pedagógica. Acresce que, cada disciplina tem uma

tradição e crenças pedagógicas acerca da melhor maneira de a ensinar e de aprender. Estas tradições e crenças pedagógicas, muitas vezes implícitas, são transmitidas pelos especialistas aos professores em formação (Mellado & Ruiz, 1995).

Por conseguinte, quando o professor começa a sua formação inicial universitária leva consigo uma série de concepções, atitudes e valores sobre o ensino e aprendizagem, adquiridas durante a sua escolaridade como aluno, sendo que estas podem influenciar a aquisição de conhecimentos durante a formação inicial (Mellado & Ruiz, 1995). Podem ser estas concepções que irão afectar, directamente ou indirectamente, o comportamento desses futuros professores na planificação, realização e avaliação da sua prática pedagógica. Assim sendo, torna-se essencial procurar conhecer quais as concepções e pensamentos acerca do ensino do professor, e a forma como as coloca em prática, porquanto assumem um papel primordial na modelação dos conteúdos e, em geral, de todas aquelas perspectivas profissionais que se relacionem mais directamente com as decisões que o professor toma quando realiza uma prática, pois serão, em parte, responsáveis pelos significados que são atribuídos às componentes do currículo e às formas de o desenvolver.

### **3.2.1- O Constructo “Concepções” do Professor**

Segundo Guimarães (1988), concepção ou sistema conceptual do professor é um esquema teórico, mais ou menos consistente, mais ou menos explícito, que permite interpretar o que se lhe apresenta, e que de alguma maneira o predispõe e influencia a sua acção, em relação a isso. No entanto, constatamos que a maioria dos autores associa os conceitos “concepções” e “sistemas conceptuais” ao conceito “crenças”.

Para Ponte (1992), as concepções instituem uma base conceptual que influencia a forma de pensar e de agir dos professores, que não é facilmente observável, uma vez que não se encontram no pensamento de objectos específicos, mas sim na forma de os organizar, no modo como vemos o mundo

e nas interpretações que fazemos. Assim, as concepções que possuímos resultam de um processo de formação individual e social, que interagem entre si. Alves (2001) afirma que as concepções dos professores sofrem influência de múltiplos factores, como sendo, a formação inicial, a experiência profissional, o peso do discurso oficial, a imagem do aluno, as escolhas axiológicas, os modelos teóricos sobre o processo de ensino/aprendizagem, as teorias curriculares, os dados empíricos e intuitivos e ainda as teorias ou modelizações dos investigadores.

Tendo a noção de que o professor é o elemento crucial na condução do processo de ensino/aprendizagem de qualquer disciplina, deve-se ter em conta que a sua acção e o seu pensamento influenciam claramente as aprendizagens dos seus alunos. Desta forma, o professor passa a ser visto como um possuidor de crenças e concepções que, de alguma forma, determinam e/ou influenciam a sua acção pedagógica (Ponte et al., 1998). Já Oliveira (1999) menciona que as concepções ocorrem através da interacção entre o sujeito e o objecto do conhecimento, sendo uma actividade mediada que se constrói na relação dialéctica do sujeito com o seu meio social. Assim, quando se fala de concepções, torna-se imprescindível a abordagem ao meio sociocultural ao qual o individuo pertence, uma vez que a influência que este exerce é uma determinante das concepções que podem estar na base das acções e crenças dos alunos. Embora a referência do autor se reporte às concepções que os alunos possuem, pensamos que as concepções dos/as professores/as possuem a mesma origem e natureza, variando, somente, com o sujeito e o contexto em que este vive e actua.

Mais recentemente, Lima (2007) refere que as concepções se caracterizam como algo em constante actualização através das situações vividas, pelas dúvidas que naturalmente se colocam e pela busca constante de conhecimento.

Como podemos constatar, o conceito “concepção” é caracterizado pela sua plasticidade, o que favorece o aparecimento de diversos posicionamentos acerca do mesmo, isto quer dizer que, apesar de numa dada situação estarmos perante um momento particular, pode ocorrer que outras pessoas venham a



manifestar concepções semelhantes. Isto, porque as concepções, as crenças e os pensamentos, não são construções permanentes são variáveis, seja pela sua condição processual, seja pela sua condição temporal (Oliveira, 1999).

No caso específico do ensino, a concepção é considerada como sendo um elemento importante de formação e profissionalização docente, tendo em vista que contribui para activar o sistema cognitivo do professor, consagrando-se igualmente como mecanismo de apropriação de novos conhecimentos, como meio de renovação e mudança no campo profissional (Lima, 2007). A mesma autora entende que uma concepção pode provocar o aparecimento de outras, ocorrendo assim uma mudança de concepções. Esta alteração decorre pela aquisição de novos saberes/conhecimentos que se vão construindo e adquirindo, tendo como consequência mais visível as modificações na metodologia de ensino da sua disciplina, em termos de objectivos, conteúdos, recursos didácticos utilizados e processo de avaliação. Desta forma, uma concepção pode evoluir à medida que se constrói o conhecimento, correspondendo a uma mobilização de saberes adquiridos, que permitem ao professor (por exemplo), entender melhor e desenvolver o seu “que fazer?” e a sua competência profissional.

Uma concepção, na verdade, não se configura apenas como um produto, mas sim como um processo de construção mental, cuja elaboração ocorre por meio de informações aprendidas e apreendidas através dos sentidos e dos relacionamentos interpessoais nítidos com os pares. Esses constructos vão-se acumulando na memória do sujeito, de forma codificada, organizada, categorizada num sistema cognitivo global e coerente (Lima, 2007). Assim, as concepções estão presentes desde o processo de formação inicial, passando pela formação contínua até à prática docente diária, verificando-se uma melhor e mais eficiente abordagem a novas questões relativas à disciplina que é leccionada, bem como na interpretação de novas situações, como sendo, a capacidade de raciocinar para resolver dificuldades no dia-a-dia, mais especificamente na sala de aula.

Na verdade, e segundo Lima (2007), a gênese individual e social das concepções caracteriza o processo singular através do qual o sujeito vai estruturando progressivamente os conhecimentos que integra.

### **3.2.2- O Papel do Estágio na Re/construção das Concepções Sobre o Ensino**

Uma das etapas para a formação do professor passa pela obtenção de conhecimentos. São esses conhecimentos que têm sido o elemento legitimador da profissão de professor e a justificação do seu trabalho tem-se baseado no compromisso de transformar esse conhecimento em aprendizagens relevantes. Na verdade, os primeiros anos de prática do professor e principalmente o ano de estágio profissional constituem-se como um período de intenso desenvolvimento do seu conhecimento profissional. Há uma variedade de problemas práticos a resolver – como preparar as aulas, relacionar-se com os alunos, manter o controlo dos alunos, relacionar-se com os colegas e com os órgãos de gestão da escola. É necessário encontrar um estilo, conseguir um equilíbrio entre as diversas “frentes” de trabalho profissional e encontrar uma relação estável entre o lado profissional e o pessoal. Marcelo (1998) refere-se ao estágio como sendo um período de indução, dizendo que, durante este, os professores devem realizar a transição de estudantes para professores, “nele surgem dúvidas, tensões, sendo necessário adquirir um conhecimento e competências profissionais adequadas num breve período de tempo” (p. 55). Para este autor, trata-se de “um período de tensões e aprendizagens intensivas em contextos geralmente desconhecidos e durante o qual os professores principiantes devem adquirir conhecimento profissional além de conseguir um certo equilíbrio pessoal” (p. 54).

Ao nível da formação do professor, Carreiro da Costa (1996) refere que se esta fase de formação não promover a alteração das concepções prévias incorrectas sobre a escola, a Educação Física e o ensino que os estudantes transportam para o curso, estas ideias irão exercer uma influência permanente

e decisiva nas suas crenças, perspectivas pedagógicas e comportamentos quando forem professores de Educação Física.

Mácron (2007) defende que a adopção de referências orientadoras para a formação de professores e a integração em experiências práticas pedagógicas ao longo da formação inicial visam a construção e desenvolvimento das competências pedagógicas dos estudantes-professores. Neste mesmo sentido, Macron (2007) menciona que a oportunidade de conhecer pessoalmente o ambiente escolar, com o olhar do professor em formação, e não mais como um aluno, juntamente com a utilização das actividades de prática pedagógica nas aulas dos cursos de Educação Física, são apresentados como factores determinantes para alcançar os objectivos estabelecidos para a formação inicial. A realização dessas práticas visa o desenvolvimento das competências pedagógicas e, fundamentalmente, oferecer ao estudante-professor o contacto com a realidade da sua profissão. Assim sendo, o estudante-professor poderá direccionar a sua formação no sentido de atender às suas principais dificuldades, sejam elas práticas ou teóricas e, ao participar em actividades que se aproximam do exercício docente, o estudante-professor, por suas próprias experiências e com a orientação e acompanhamento dos professores-formadores, poderá construir as suas concepções sobre o ensino.

### **3.2.3- Concepções que Presidem às Orientações Curriculares da Formação Inicial**

A aprendizagem da profissão docente não se inicia com a frequência de um curso de formação inicial, nem termina com a obtenção de uma licenciatura em ensino; é algo que o professor realiza durante toda a vida. Segundo Carreiro da Costa (1996), a fase de formação inicial é o período durante o qual o futuro professor adquire os conhecimentos científicos e pedagógicos e as competências necessárias para enfrentar adequadamente a carreira docente.

Ao reflectirmos sobre a formação inicial de professores e particularmente sobre as concepções, torna-se necessário explicitar as diferentes orientações conceptuais sobre as quais esta tende a estruturar-se. Segundo Jacinto (2003) as orientações conceptuais que presidem à formação de professores são: orientação conceptual tecnológica, orientação prática, orientação pessoal, orientação crítica/social, orientação académica.

A orientação conceptual tecnológica é a que provavelmente tem influenciado mais a formação de professores. Esta fundamenta-se epistemologicamente no paradigma positivista, nomeadamente no modelo de investigação processo-produto. Este paradigma tem subjacente uma abordagem behaviorista, que aplica o modelo de racionalidade técnica, que se baseia nos resultados da investigação educacional, o que está em causa são os resultados e não processo. Esta abordagem pressupõe que o processo de aprender a ensinar envolve a aquisição de princípios e práticas originárias do estudo científico do ensino, procurando interiorizar comportamentos e técnicas consideradas desejáveis e eficazes para obtenção de sucesso na condução do processo de ensino-aprendizagem. Já a abordagem cognivista, apesar de também ter subjacente a orientação tecnológica, tem uma visão mais alargada do modelo de ensino como ciência aplicada. Segundo esta concepção, os professores encaram o ensino como um processo de escolhas constantes, acerca dos meios e dos fins, não se limitando a seguir um conjunto de regras. A abordagem e orientação é deliberativa, uma vez que o ensino de qualidade, isto é, de sucesso depende da qualidade das decisões do professor, assim como da adequação das suas acções aos objectivos de aprendizagem (Jacinto, 2003).

A orientação prática pressupõe a acção reflexiva sobre a prática, baseando-se nas teorias cognitivas, críticas e no paradigma interpretativo. Mais do que explicar os comportamentos, o essencial é compreender as acções. Considera-se que o conhecimento é pessoal, subjectivo e único e que a realidade social é subjectiva (Jacinto, 2003). A reflexão sobre a prática torna-se bastante importante. Tal como nos diz Nóvoa (1995), a formação não se constrói pela simples acumulação de conhecimentos, mas pelo trabalho de

reflexão crítica sobre as práticas e de (re) construção permanente de uma identidade pessoal.

A orientação pessoal, parte da reflexão sobre a pessoa numa perspectiva construtivista, de auto-conhecimento e desenvolvimento. Esta orientação apresenta características comuns à orientação prática, uma vez que ambas se inserem no paradigma interpretativo, evidenciando uma concepção fenomenológica do mundo social, e por conseguinte, da investigação (Zimpher e Asburn, 1975; citados por Jacinto, 2003).

A orientação crítica/social tem subjacente uma concepção epistemológica baseada na teoria crítica. Esta teoria visa a transformação da sociedade, tentando desenvolver o conhecimento de forma a construir uma pessoa e possibilitando a sua emancipação (Jacinto, 2003).

A orientação académica concebe o ensino como um processo de transmissão do conhecimento e do desenvolvimento da compreensão, privilegiando os conteúdos de ensino do professor em vez da sua formação pedagógica para o ensino (Feimen e Nemser, 1990; citados por Jacinto, 2003). Esta centra-se, sobretudo, na figura do professor que, através de métodos expositivos, transmite os conteúdos de ensino, sem reconhecer a contribuição do conhecimento pedagógico para o sucesso da aprendizagem dos alunos. O ensino é encarado como uma actividade que decorre de forma natural, sem necessitar de formação específica, para além do domínio do conhecimento científico por parte do docente (Jacinto, 2003).

Numa primeira fase do estágio, comecei por assumir a orientação conceptual tecnológica, em que a prática consistia numa aplicação de comportamentos e técnicas consideradas desejáveis e eficazes para obtenção de sucesso na condução do processo de ensino-aprendizagem. Influenciado por novas aprendizagens em que o contributo da professora cooperante e orientadora de estágio desempenharam um papel fundamental, comecei a adoptar uma orientação prática. A adopção desta orientação levou-me a reflectir acerca de todos os factores inerentes ao processo ensino-aprendizagem e a construir uma identidade pessoal. Até porque, a formação

inicial de professores e educadores é a etapa estruturante de concepções coerentes e pluralistas, para a gestão do currículo pelos futuros docentes. A fundamentação teórica e reflexiva de práticas, em contexto de estágio, envolvendo a diversidade dos alunos, é condição para a consolidação de tais concepções (Cardoso, 2009).

Reconhecendo-se que o estágio assume um papel muito importante no desenvolvimento das concepções do professor em formação inicial, não se pode ignorar o papel que o orientador representa na re/construção dessas concepções no estagiário. Assim sendo, é importante fazer uma pequena incursão aos estudos sobre esta temática. Jacinto (2003), por exemplo realizou um estudo cujo o propósito foi detectar qual o papel do orientador pedagógico na formação das concepções de ensino dos seus estagiários. Neste estudo, participaram quatro orientadores de estágio, sendo que os resultados revelam que a maioria dos participantes defende uma concepção de ensino centrada no aluno. Neste sentido, privilegiam as interações em aula, centralizando as actividades nos alunos e valorizando a sua participação. Todos os orientadores corroboram a imagem personalista de professor, concebendo o bom professor como aquele que atende, por um lado, à individualidade dos alunos (valorizando as suas potencialidades) e, por outro lado, investe na sua auto-formação e num relacionamento interpessoal positivo com todos os membros da comunidade escolar. Relativamente às concepções dos estagiários, os resultados são discrepantes nas imagens dos professores expressas pelos orientadores, contudo a autora destaca a visão globalizante e eclética que é assumida sobre o que é o bom professor.

Num outro estudo, com o propósito de avaliar o impacto de uma prática de ensino sobre a dimensão relacional de nove professores do 4<sup>o</sup> ano do Curso de Educação Física, Silva (1998; citado por Albuquerque, 2003) utilizou como fontes documentais os planos escritos, relatórios planos de aula, registos de observação das aulas e de reuniões de grupo, que sujeitou a uma análise temática. Os resultados indicaram que, entre outros aspectos, os estagiários fundam as suas opções didácticas num perfil de professor desejado, nas

representações sobre os alunos e nas crenças sobre as possibilidades de sucesso oferecidas por determinados estilos de ensino.

Já Batista et. al. (2006) realizaram um estudo, avaliando os estudantes em três momentos (1º, 3º e 5º ano de Faculdade), com a perspectiva de verificar quais as concepções dos estudantes ao longo da sua formação inicial. Tendo efectuado uma análise em três momentos distintos (1º, 3º e 5º ano da licenciatura), os resultados indicaram que os dois primeiros anos de formação inicial provocam alterações nas concepções do “bom professor”, sendo que há um salto paradigmático do conceito de “professor amigo” para o de “professor amigo preocupado” com a matéria de ensino, e com o ensinar bem. Observaram, ainda, uma acentuação da valorização do conhecimento da matéria pedagógica e curricular. Os mesmos autores acrescentam, na sua conclusão, que as concepções evidenciadas inicialmente pelos estudantes, à entrada na faculdade, vão-se transformando ao longo do percurso formativo, havendo uma acentuação dos aspectos de natureza técnica e de um pouco do conhecimento, bem como uma alteração ao nível da dimensão ética, concretizada através de uma valoração dos aspectos relativos à ética profissional e um decréscimo dos aspectos relacionados com a ética pessoal.

Este estudo vem corroborar a opinião já citada de Alegria (2001), que considera o estágio como um espaço impulsionador da transformação do estudante, modificando assim as suas concepções iniciais.





## **4. PRÁTICA PROFISSIONAL**



## **4. Prática Profissional**

Neste capítulo é apresentado o trabalho desenvolvido durante este ano lectivo. Os temas abordados têm, como base, as reflexões acerca dos acontecimentos de relevo que foram vivenciados ao longo deste ano. A estruturação deste ponto, fruto das reflexões, segue uma linha temporal, sendo que os quatro níveis de desempenho (Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem, Participação na Escola, Relações com a Comunidade, e Desenvolvimento Profissional), são referenciados de forma integrada.

### **4.1- A Escola e o seu Impacto no Estagiário**

Após quatro anos de Ensino Superior, regresso à escola e ao ensino básico e secundário numa função diferente à que tinha desempenhado da última vez que por lá passei. Este regresso causou-me inicialmente alguma confusão, pois a escola apresenta algumas parecenças físicas com a escola que frequentei anteriormente, e regressar à escola que tanto nos deu enquanto estudantes com um papel/função diferente, causa sempre alguma estranheza. Nesse primeiro impacto senti orgulho do percurso que realizado até ao momento, agora chegada a hora de virar mais uma página da minha vida e, sem esquecer que me encontrava num processo de aprendizagem, iria desempenhar o papel de “professor” perante os alunos daquela escola.

A primeira conversa com a Professora Cooperante foi, sem dúvida, o primeiro passo de integração no seio escolar e desmistificação de possíveis receios que eu pudesse transportar. Ficou, desde esse momento explícito que a sua presença na nossa formação seria sobretudo com o intuito de ensinar “as primeiras tramas da profissão”, a observação de aulas e orientação na resolução de problemas, ajudando-nos nas tomadas de decisão.

Através desta, foi possível ficar a conhecer todo o espaço, bem como as pessoas com que iria trabalhar mais directamente. O ter acesso a espaços que normalmente estão restritos aos alunos, e o ser tratado como professor (por

todos os intervenientes da escola) representou um marco significativo nesta fase inicial do estágio.

Como as horas não paravam e o dia da “apresentação” aos alunos da turma que iria leccionar se aproximava rapidamente, foi necessário investir no estudo dos documentos oficiais, nomeadamente o programa de Educação Física, o Projecto Educativo da Escola e Plano Curricular da Escola. De forma a dar os primeiros passos na concepção e planificação do processo ensino-aprendizagem.

Durante o processo de análise crítica e construtiva dos documentos norteadores do planeamento, a Professora Cooperante estimulou a nossa capacidade de análise, na tentativa de encontrar uma estrutura concretizadora dos passos a realizar no presente e no futuro. Ficou, sem dúvida, demonstrado nestes primeiros momentos na escola, que a presença da orientadora e as interações que teria com esta durante o ano lectivo, seriam uma mais valia para a minha formação e desenvolvimento profissional.

O primeiro impacto com os alunos (dia 17 de Setembro de 2009) foi, sem dúvida, um momento marcante, até porque foi a primeira vez que tive 21 alunos com a atenção centrada na minha pessoa e, possivelmente, depositando esperanças que este fosse um ano lectivo produtivo para a sua formação. As expectativas dos alunos em relação a mim foram inicialmente uma das minhas preocupações, uma fonte de “angústia”, pois era importante para mim perceber o que é que eles esperavam que fosse a minha postura na “sala de aula”.

Optei por uma postura o mais natural possível, procurando dar-me a conhecer um pouco aos alunos e fazê-los perceber que, apesar de estagiário, pretendia ajudá-los a aprender os conteúdos específicos das várias modalidades a serem abordadas, bem como no seu desenvolvimento enquanto seres integrantes de uma sociedade.

Como é visível no excerto da reflexão da aula número 1 e 2 “... estava ligeiramente apreensivo pois não saberia com o que me ia deparar, no entanto, após as medições do peso e altura, percebi que eles estavam disponíveis para a convivência com mais um professor estagiário, deixando-me isso mais à vontade... Esta aula transmitiu-me confiança e à vontade para as próximas aulas” e da geral do 1º período “Por diversas vezes li em

*documentos relativos à disciplina de didáctica, bem como os próprios professores das diferentes cadeiras dessa disciplina, que o professor deve adoptar uma postura rígida numa primeira abordagem e não mostrar um sorriso até à época natalícia. Reflecti inicialmente sobre este tema e achei que para agarrar os alunos deveria abordar o tema de maneira diferente, demonstrando o meu “Eu” aos alunos e observar a resposta da parte deles. Não posso dizer que seja a melhor opção, mas penso que correu de forma positiva nas duas turmas a quem lecciono aulas, pois os alunos perceberam que se existisse um respeito da parte deles por mim, esse respeito seria retribuído”.*

Tendo em conta que, no processo de planeamento e actuação, o professor deve atender às características concretas dos alunos a quem se dirige, efectuando a sua caracterização recriando um questionário elaborado para o efeito. Já no que concerne ao controlo da turma e da postura a adoptar, procurei criar rotinas de aula de forma a torná-la mais fluida. Assim, as rotinas (ex: reunião dos alunos e arrumação do material) ao serem implementadas, foram sinónimo de garantia de continuidade e qualidade das tarefas propostas, bem como de uma percepção das mudanças na postura dos alunos para com estas ao longo do ano.

#### **4.2- O Planeamento como Plataforma de Desenvolvimento do Professor**

A aula constitui-se como o ponto fulcral do pensamento e da acção do professor, no entanto, a sua preparação pormenorizada, bem como a concretização crescente dos objectivos, a estruturação da matéria de ensino, a escolha das actividades dos alunos e dos métodos ajustados aos objectivos, aos conteúdos e condições, apenas atinge o seu alvo quando estiver correctamente traçado o itinerário completo do objectivo para o resultado (Bento, 2003, p. 77).

Assumindo que o planeamento da aula nas suas várias dimensões é fundamental, importa também referir que os restantes níveis de planeamento (Unidade Didáctica e Plano anual) são também eles importantes, até porque condicionam o próprio planeamento das aulas. Esta atribuição de importância

foi surgindo ao longo do ano, sendo que o impacto inicial colocou ênfase neste aspecto, tal como ilustramos nos pontos que se sucedem.

#### **4.2.1- O Confronto Inicial e a Evolução Percepcionada**

Chegada a hora de começar a “demonstrar” trabalho, surgiram as primeiras dificuldades. Pois, apesar das disciplinas de didáctica dos 3º e 4º anos da licenciatura nos terem fornecido uma base teórica sobre a formulação dos níveis de planeamento, a transferência do conhecimento teórico para a prática (adequar à realidade concreta), não se apresentou como uma tarefa de fácil resolução.

*“No que se refere ao planeamento penso que este é um processo mais moroso e difícil do que eu estava à espera ...”* (Reflexão do final do 1º Período).

As primeiras dificuldades surgiram logo com a realização do planeamento anual. Na sua elaboração tive de ter em consideração o “*roulement*” existente na escola, que consiste num ciclo de rotatividade dos professores por um período de três semanas, após as quais há troca do espaço de leccionamento da aula (interior do pavilhão e campo exterior da escola). Por conseguinte, um dos aspectos que tive que ter em conta aquando da distribuição das modalidades, foi a necessidade de fazer coincidir o espaço e o material em função das exigências de cada modalidade.

Posteriormente, aquando da planificação das Unidades Didácticas das diferentes modalidades, tive que ter em conta o mesmo “*roulement*”, isto é, a necessidade de planificar em simultâneo mais do que uma modalidade, pois a rotação de três em três semanas assim o exigia. O corte na exercitação de determinada modalidade, fez-me antever algumas dificuldades ao nível da aprendizagem e prestação dos alunos.

Outra dificuldade sentida neste nível de planificação, refere-se à complexidade da elaboração dos Modelos de Estrutura do Conhecimento das diferentes modalidades, baseado no Modelo proposto por Vickers (1990). Este

Modelo de Estrutura do Conhecimento surge no sentido de adequar as indicações do programa à realidade das condições da escola, do meio em que se insere e, em especial, à turma a que se destina. Deste modo, pretende-se que seja criado um instrumento que forneça as bases teóricas fundamentais que tem em conta as condições materiais e humanas que a envolvem, constituindo-se sobretudo como um auxiliar de consulta permanente em relação à modalidade.

Ao nível do planeamento da Unidade Didáctica, percebi que a procura devia, sobretudo, garantir uma sequência lógica e específica da matéria, bem como da metodologia a ser utilizada, destacando-se ainda a preocupação de relacionar e articular as habilidades motoras com o desenvolvimento de outras competências, nomeadamente as psico-sociais, cognitivas e da aptidão física.

Com a ajuda e conselhos da Professora Cooperante, bem como da Orientadora da Faculdade, foram ultrapassadas as dificuldades evidenciadas nestes dois níveis de planeamento. **O processo de re/conceptualização do modo de planear levou-me a perceber que ensinar não é apenas transmitir matéria, deve-se ter em atenção todos os domínios do desenvolvimento da personalidade dos alunos. Deste modo, a necessidade de planear integradamente os conhecimentos transdisciplinares (habilidades motoras, cultura desportiva, conceitos psico-sociais e fisiologia do treino e condição física) é uma exigência.**

**De realçar ainda que o planeamento deve ser específico e reporta-se no essencial àquilo que é possível de colocar em prática, e não ser uma mera produção do conhecimento adquirido durante todos os anos de formação, pois aqui a quantidade não é sinónimo de qualidade.**

Ao nível do plano de aula, posso afirmar que foi dos aspectos em que tive maior dificuldade no período inicial. Se me reportar à reflexão das aulas 7 e 8 é possível identificar as inúmeras dificuldades com que me deparei.

*“...ficaram vários alunos em tempo de espera,... o tempo proposto para este exercício não foi o mais adequado... a distância a que os alunos se encontravam, velocidade atingida por estes e o número de alunos em exercitação ao mesmo tempo, não possibilitava a melhor observação possível dos conteúdos programados”.*

A evolução neste aspecto foi gradual e necessitou de grande reflexão da minha parte, visto que apesar das situações de aprendizagem serem adequadas ao desenvolvimento dos objectivos comportamentais planeados, tive de melhorar a sua organização, bem como o aproveitamento do espaço de aula e dos materiais disponíveis. A conquista passou por utilizar formas organizativas mais simples e rentabilizá-las assim como pelo aproveitamento do material.

Se não existir uma apropriação correcta da organização por parte dos alunos, o professor corre o risco de o desinteresse dos alunos se incidir e aumentar em relação às actividades propostas. **Não querendo ir de encontro à ideia de “*happy, busy, and good*”, penso que devemos levar os alunos a compreender que se encontram dentro duma tarefa que tem como objectivo desenvolver determinado conteúdo, e que deveremos evitar que estes se “percam” dentro desta.**

Outro aspecto importante digno de realce, é o facto de que, apesar do planeamento da aula representar o plano mais específico e pormenorizado do que será produzido na prática, este não deve ser imutável mas sim flexível. Esta necessidade de adaptar constantemente foi vivenciada usualmente pelo facto de ser frequente alguns alunos chegarem tarde às aulas. Perante esta situação, ficava ligeiramente “atormentado” com a necessidade de reformular quer os grupos, quer o tempo programado para os exercícios. A melhoria da planificação, no sentido de antecipar, e reconhecer o que era essencial na estrutura de cada exercício, permitiu-me mais facilmente reajustar os tempos bem como os grupos de trabalho quando necessário.

#### **4.2.2- Diferenciação dos Alunos por Níveis de Execução**

Na avaliação diagnóstica de Basquetebol, pude constatar que existiam na turma dois níveis de exercitação distintos. Numa abordagem inicial à modalidade procurei desenvolver principalmente as intenções tácticas



inerentes ao jogo, sendo que optei por colocar dois níveis de desempenho a trabalharem conjuntamente. Esta opção teve como principal objectivo promover a entreaajuda dos alunos, de forma a que os alunos com mais competência motora e mais predispostos para a prática, ajudassem os restantes alunos a progredirem nos conteúdos leccionados. Porém, constatei que para além de não observar grandes melhorias dos alunos de nível inferior, os alunos de nível elementar começaram a demonstrar alguma insatisfação pelo nível de exigência dos exercícios ser reduzido. Assim sendo, alterei a formação dos grupos e comecei a trabalhar com dois níveis distintos (introdutório e o elementar), de forma a criar progressões pedagógicas com níveis de exigência adaptados ao nível dos alunos de cada grupo. Esta tomada de decisão reflectiu-se de forma muito positiva no desempenho dos alunos, tal como nos ilustra o extracto da reflexão das aulas número 23 e 24.

*“Tal como o esperado, os alunos do nível elementar encontravam-se a realizar muito bem o exercício... Esta nova proposta de exercitação trouxe maior emotividade ao exercício e fomentou maior empenho na realização da tarefa”.*

Noção esta que, posteriormente, foi ainda mais referenciada numa aula em que face à ausência de vários alunos, optei por não diferenciar os níveis e os resultados foram bastante insatisfatórios tal como referia na reflexão.

*“Penso que num dos grupos elevei demasiado as expectativas relativamente à sua evolução, pois coloquei-os no mesmo patamar que os restantes alunos e foi notório que ainda necessitam de cimentar os conteúdos abordados na última aula. Apesar de prever uma evolução dos alunos, deveria ter percebido que a evolução entre os dois grupos é distinta e que os níveis de aprendizagem não devem ser descurados” (Reflexão da aula número 55 e 56).*

Face às características da minha turma, considero que a diferenciação de níveis de ensino deve ser uma realidade, pois além de garantir uma aprendizagem bem sucedida para todos é a estratégia que mantém os alunos mais motivados. **Contudo, há que referir que diferenciar é estabelecer diferentes caminhos, e estabelecer diferentes níveis de chegada pois é necessário ter em conta as condições de partida.**

Outra questão que se coloca, caso não tivesse feito esta opção, é se estaria a proporcionar oportunidades de sucesso a todos os alunos?! Parece-me que não... **O professor deve ser capaz de proporcionar aos seus alunos tarefas ligeiramente acima do seu nível de desenvolvimento (zona próxima do desenvolvimento, segundo Vygotsky, (1978)) pois só assim poderão evoluir.** Este é um aspecto que inicialmente não se colocava aquando do planeamento, mas que hoje reconheço a sua importância.

No mesmo sentido, e segundo Rink (1996), é necessário que o professor diferencie os métodos pedagógicos e as actividades para corresponder às diferentes “vias de acesso” e pontos de partida dos alunos, mas para assim todos eles cheguem a um nível mais elevado de aprendizagem.

#### **4.3- Autonomia como Estratégia de Desenvolvimento Pessoal dos Alunos**

Se observarmos com atenção o meio escolar, verificamos que os alunos de hoje em dia auto-intitulam-se como “homens” e “mulheres”, e não apreciam ser vistos apenas e só, em função da sua idade cronológica. Assim sendo, uma das estratégias que utilizei ao longo do ano, foi de lhes atribuir alguma autonomia na gestão das actividades, como forma de promoção do seu desenvolvimento pessoal.

Neste sentido, quando confrontado com a redução da Unidade Didáctica de Ginástica por causa da gripe A, receei não ter capacidade de proporcionar aquisições previstas no módulo ao nível dos diferentes conteúdos programáticos. Deste modo, tive de tomar uma opção que inicialmente me deixou um pouco reticente, isto é, a atribuição de autonomia nos aspectos organizativos aos alunos, de forma a ficar liberto para “ensinar”. Esta, tanto poderia resultar numa estratégia espectacular, como poderia falhar drasticamente, mas tendo em conta o conhecimento e confiança que fui adquirindo dos alunos, decidi arriscar. Por conseguinte, na modalidade de Ginástica, coloquei os alunos quase que em auto-gestão das tarefas de ginástica de solo, sendo que eu fiquei mais centrado nas tarefas de ginástica

de aparelhos que requeriam maior proximidade pelos riscos que colocavam. Em cada nível de exercitação, os alunos tinham que realizar e posteriormente observar a execução dos seus colegas de grupo e emitir FB's de acordo com os objectivos estipulados dos quais tinham conhecimento no plano.

**Observar a autonomia que os alunos adquiriram nesta aula e ao longo da Unidade Didáctica de Ginástica, que se repetiu no salto em comprimento, ajudou-me a perceber que o professor nem sempre deve ser ele a conduzir o processo e a apresentar as soluções e correcções aos problemas que vão surgindo. Assim, o professor deve permitir que os alunos sejam capazes de perceberem o que está correcto e errado, dando-lhes autonomia para desenvolverem a sua capacidade de observação, e correcção, bem como a responsabilidade.**

#### **4.4- Competição como Estratégia de Desenvolvimento Pessoal dos Alunos**

A competição é algo que está presente no quotidiano dos alunos, seja no ambiente familiar, seja no escolar, no profissional ou numa simples brincadeira. Sendo o desporto apontado como um dos factores que pode contribuir para a formação dos jovens, não só a nível físico, mas também a nível psicológico e social, cabe aos professores aproveitar este aspecto como forma de preparar os alunos para o “mundo” que existe para além dos portões da escola.

Segundo Bento (2004, p. 54), “... o desporto é pedagógico e educativo quando proporciona oportunidades para colocar obstáculos, desafios e exigências... quando fomenta a procura do rendimento na competição...”. Com esta afirmação fica clara a importância da competição no processo de aprendizagem das modalidades desportivas.

Corroborando com esta opinião e após alguma discussão de ideias com a Professora Cooperante, de forma a perceber as vantagens e desvantagens da utilização da competição, comecei a ter mais em conta este aspecto nas

tarefas que propunha aos alunos. A implementação da competição nos exercícios acabou por ultrapassar a imagem exclusiva do ganhar e do perder, pois o competir permitiu proporcionar aos alunos uma oportunidade de demonstrarem o quanto evoluíram no desempenho das habilidade técnicas e táticas. Não querendo sobrevalorizar esta opção, penso que o dinamismo dos exercícios que incorporavam esta característica foram os mais cativantes e divertidos para os alunos, tal como fica evidenciado na reflexão da aula 43 e 44.

*“A realização do torneio foi sem dúvida o ponto alto da aula... o nível de emotividade e empenho na aula excedeu as minhas melhores expectativas”.* Observar que, após o “confronto” entre todas as equipas, alguns dos alunos evidenciavam satisfação, um “ar” de dever cumprido, no que concerne às suas prestações e da equipa, foi algo que me marcou muito. **Entendi verdadeiramente que a competição é muito mais do que ganhar ou perder, é uma realidade inerente ao desporto que importa preservar e “utilizar” nas aulas de Educação Física.**

Aprender e ou ensinar a competir, é algo que o professor deve acolher nas suas concepções de ensino, mas que deverá anteceder uma reflexão acerca dos seus alunos. Importa ainda não descuidar que a competição pode também ela exacerbar valores pouco saudáveis, nomeadamente a concorrência, o individualismo, em prejuízo dos valores como a igualdade e solidariedade.

#### **4.5- Análise da Instrução (Feedbacks Pedagógicos)**

O professor, no seu longo processo de construção, necessita de ultrapassar muitas barreiras para a obtenção do sucesso pedagógico. Estas barreiras apenas poderão ser ultrapassadas quando o professor incorpora um processo interrogativo, onde a necessidade de adquirir novas competências se torna importante para responder de uma forma adequada às dificuldades impostas pelo processo de ensino-aprendizagem. Neste contexto, cabe ao

professor seleccionar os seus pontos de referência e debruçar-se sobre estes, com o intuito de melhorar a sua intervenção pedagógica.

Sendo o processo de instrução uma das minhas dificuldades, assumi como importante debruçar-me sobre este tema com o intuito de analisar e melhorar a minha intervenção neste aspecto. Assim sendo, propus-me analisar o tipo e quantidade de *feedbacks* (FB's) por mim emitidos durante as aulas de forma a alterar comportamentos no sentido da melhoria da instrução.

Os professores desempenham muitos papéis importantes no sentido de facilitar a aprendizagem dos alunos, um dos quais é observar a actividade do aluno e fornecer FB's adequados, que deverão conduzir à melhoria do desempenho motor e cognitivo do aluno. Segundo Sarmiento et al. (1993), o valor pedagógico dos FB's, bem como o seu contributo para a eficácia do ensino, tem vindo a ser sublinhado e também é tido como uma fonte de reforço e de motivação para o aluno. Outra fundamentação deve-se à necessidade de consciencialização por parte do professor estagiário sobre a quantidade e dimensão dos FB's utilizados durante a aula de Educação Física. Deste modo, é importante identificar as características dos comportamentos dos professores relativamente a esta expressão durante o exercício das suas funções e desenvolver processos de análise do ensino com vista ao seu aperfeiçoamento.

Com esta iniciativa de estudar a tipologia dos FB's, por mim emitidos espero, em primeiro lugar consciencializar-me da qualidade da minha intervenção, e depois alterá-la no sentido de melhorar toda a minha intervenção pedagógica, tanto ao nível do planeamento (através de uma reflexão sobre o que é planeado e o que é aplicado), como da instrução (análise dos FB's emitidos).

Para iniciar o estudo acerca da temática é apresentado no capítulo seguinte a revisão da literatura, centrada em aspectos directamente relacionados com o tema em questão, de forma a clarificar alguns conceitos essenciais para a compreensão da temática. De seguida, são definidos os objectivos do estudo, sendo os materiais e metodologia a utilizar, apresentadas no seu seguimento. Posteriormente apresenta-se os resultados obtidos e a

reflexão acerca dos mesmos. No capítulo subsequente surge a verificação das alterações impostas pela consciencialização dos aspectos a melhorar na intervenção pedagógica e, consecutivamente, as respectivas discussões. Para finalizar, apresentam-se as conclusões.

#### **4.5.1- Revisão da Literatura**

##### **4.5.1.1 A Comunicação na Instrução Pedagógica**

Nos propósitos que justificam e legitimam a comunicação no processo de ensino-aprendizagem, a instrução ocupa um papel de destaque, visto que se referencia à informação directamente relacionada com os objectivos e a matéria de ensino (Rosado & Mesquita, 2009, p. 69). Por tal motivo, esta é conotada, segundo os mesmos autores, como a “chave” da estruturação e modificação das situações de aprendizagem, porquanto da eficácia dos processos que integra dependem, em grande medida, os resultados da aprendizagem dos alunos. Dela fazem parte todos os comportamentos, verbais ou não-verbais (ex. exposição, explicação, demonstração, FB, entre outras formas de comunicação, nomeadamente não-verbais), que estão intimamente ligados aos objectivos da aprendizagem.

Rosado e Mesquita (2009) referem que a capacidade de comunicar constitui um dos factores determinantes da eficácia pedagógica no contexto de ensino das actividades físicas e desportivas (p. 69).

Assumindo que os processos de comunicação envolvem a transferência e a compreensão de significados entre os diversos agentes, segundo Rosado & Mesquita (2009, p. 71), a comunicação pode ser apresentada com diversas funções: informação (instrução para facilitar as aprendizagens), controlo (ex: controlo do comportamento dos atletas), motivação (ex.: apresentação de objectivos) e expressão emocional (ex.: expressão de satisfação). Sendo múltiplos os propósitos da comunicação na relação estabelecida entre os “actores” do processo de ensino-aprendizagem, a

instrução referenciada aos conteúdos surge como o motivo primeiro da sua utilização (Rosado & Mesquita, 2009, p. 71).

#### **4.5.2 Dificuldades no Processo de Comunicação**

Ressalvando a importância do processo de comunicação, este deve ter em consideração um amplo conjunto de barreiras. Para que haja a formulação de estratégias que transponham estas limitações, torna-se importante identificá-las. Entre elas contam-se, por exemplo, a percepção selectiva (vemos e escutamos selectivamente com base nas nossas necessidades, motivos, etc.), a sobrecarga de informação (os alunos têm uma capacidade limitada de processar informações), a linguagem (as palavras têm significados diferentes para diferentes pessoas) e o receio de comunicar (ansiedade dos alunos ou atletas, por exemplo) (Rosado & Mesquita, 2009, p. 71).

Piéron (1999) salienta outro aspecto negativo associado às intervenções do professor, descrevendo o comportamento dos alunos após a emissão dos FB's, e realça a necessidade do professor “olhar” para resposta com grande precaução (p.140). A mudança do comportamento motor não deve ser sempre atribuída a uma reacção do professor, embora a probabilidade de estar relacionada com esta ser muito grande. No entanto, no caso da reacção do professor ser avaliativa, não fornece nenhuma informação clara ao estudante que lhe permita repensar ou modificar o seu comportamento motor na próxima repetição do movimento. Tudo o que o aluno aprende é se o seu comportamento foi correcto ou incorrecto e cabe-lhe a ele descobrir as estratégias a adoptar para melhorar a sua prestação.

#### **4.5.3- Feedback Pedagógico**

Vários autores salientam o feedback como uma mais valia do professor no processo de interacção pedagógica, sendo mesmo apontado, pela

investigação centrada na análise do ensino, como uma variável com grande valor preditivo sobre os ganhos na aprendizagem (Carreiro da Costa, 1988; Graça, 1991; Rodrigues, 1995; cit. por Rosado & Mesquita, 2009, p.82). Sendo o FB de grande importância, torna-se necessário defini-lo. Segundo Piéron (1999), pode ser definido em educação física, como uma informação proporcionada ao aluno para ajudá-lo a repetir as habilidades motoras adequadas, eliminar os comportamentos incorrectos e conseguir os resultados previstos (p.122).

A pertinência da sua utilização reside na possibilidade deste apoiar o praticante na realização das tarefas, a nível da interpretação proprioceptiva dos movimentos executados, e nos modelos de referência que lhes proporciona para a comparação da resposta motora obtida com a desejada (Lee et al., 1994, cit por Rosado & Mesquita, 2009, p. 86). Outra das razões para a utilização de FB's por parte do professor, deve-se ao facto deste ter necessidade de dar atenção a um ou mais alunos, e estes, ao sentirem-se observados, tendem a ficar mais motivados para a tarefa de forma a obterem uma apreciação quanto à sua prestação (Rink, 1985, p.152). Estas duas questões tornam-se essenciais para a melhoria do desempenho do professor, visto que, ao adequar a sua intervenção ao nível da utilização dos FB's, permite uma melhoria das aprendizagens dos alunos, bem como um acréscimo nos níveis motivação para as tarefas da aula.

#### **4.5.3.1 Tipos De Feedbacks**

A necessidade de reagir imediatamente às respostas do aluno coloca um fardo pesado sobre a capacidade de observação e análise do professor. Fornecer um feedback adequado torna-se uma tarefa complexa e exige ao professor um conhecimento alargado da matéria de ensino e uma capacidade de observação bem desenvolvida. Deste modo, torna-se importante perceber os tipos de feedback existentes e quais as suas funções, visto que cada tipo tem uma função diferente no processo de ensino e, portanto, deve ser usada com uma intenção muito específica.



Para Magill (2007, p. 332), quando uma pessoa realiza uma habilidade motora recebe dois tipos gerais de informação em relação à sua performance, estas reportam-se tanto ao resultado da performance, como às razões que a causaram. Um destes tipos gerais é o feedback interno ou intrínseco da tarefa, que representa as informações sensoriais que são uma parte natural da realização da habilidade (informações visuais, auditivas, proprioceptivas e tácteis), e a outra forma de feedback surge como uma adição e complemento ao feedback intrínseco da tarefa, e refere-se aos FB's externos (estes podem ser de conhecimento do resultado, e de conhecimento da performance, ou seja, das características do movimento que levam ao resultado da performance).

No que concerne à análise da instrução durante a prática (FB's), Batista et. al (2009), em resultado de uma adaptação de um colectivo de autores (Fishman, Tobey, 1978; Piéron, Delmelle, 1982; Mesquita et al., 2008 e Hastie, 1999; cit. por Batista et. al, 2009) sugerem as seguintes categorias:

### **Natureza**

- Prescritivo – o professor dá indicações, estabelece uma solução que o aluno deve cumprir.
- Descritivo - o professor descreve a forma como o aluno executou determinada acção.
- Interrogativo - o professor questiona o praticante acerca do seu desempenho.
- Positivo avaliativo/encorajamento - o professor avalia de forma positiva o desempenho do aluno e encoraja-o.
- Negativo avaliativo/reprimenda – o professor avalia de forma negativa o desempenho do aluno, desaprovando-o ou punindo-o.
- Informação de “atenção” - o professor dá indicações para que o aluno preste atenção.

### **Direcção**

- Individual – informação transmitida pelo professor dirigida a um único aluno.

- Grupo - informação transmitida pelo professor dirigida a dois ou mais alunos.
- Turma - informação transmitida pelo professor dirigida a toda a turma.

#### **4.5.3.2. Conteúdo dos Feedbacks**

Esta questão é de grande pertinência, sobretudo para os professores em início de formação que ainda não têm a experiência prática que lhes permita ajustar com precisão tanto o conteúdo dos FB's como a sua quantidade em relação às reais necessidades dos alunos em questão.

Segundo Piéron (1999), os FB's que deveriam ser mais referenciados por parte dos professores são os descritivos, visto que permitem ao aluno ter uma imagem do erro realizado e assim tentar corrigi-lo "autonomamente". Isto evidencia a necessidade de experimentação por parte do aluno de forma a alargar o seu conhecimento e autonomia. No entanto, os FB's prescritivos em que o professor apresenta as "soluções" para que os alunos corrijam o seu gesto técnico são também de grande importância. O mesmo autor coloca os FB's avaliativos num patamar inferior aos anteriores relativamente à sua importância, embora ressalve a sua utilização no sentido de cativar e incentivar os alunos para a realização das tarefas propostas (motivar).

Relativamente à direcção dos FB's, segundo Rosado (1988, cit. por Rosado & Mesquita, 2009), estes devem ser individualizados de forma a garantir a necessária individualização das correcções do professor. No entanto, salienta que se os níveis de prática são muito idênticos, se são frequentes erros comuns de execução, os FB's podem ser dirigidos a um grupo ou a toda a turma (p. 90).

No que se refere às questões da quantidade e da frequência de emissão dos FB's, Rosado & Mesquita (2009) realçam a sua importância, visto que segundo estes autores, a emissão de FB's deve ser relativamente frequente, sendo desejável que cada praticante receba uma quantidade apreciável de

informação (naturalmente de qualidade) acerca das suas acções motoras (pp. 88-89).

#### **4.5.3.3- A Influência do Planeamento na Adequação dos Feedbacks**

A intervenção do professor na sala de aula encontra-se sobejamente influenciada pelo seu planeamento, pois é este que dá ao professor a dimensão e importância da sua acção, dos seus objectivos, bem como dos objectivos para com os alunos. Torna-se importante que o professor consiga ter uma acção consciente e pertinente como resposta aos objectivos que formula, sendo necessário que o conhecimento da matéria esteja por de trás de todo o planeamento. Para Rink (1993), os professores devem conhecer a matéria para poderiam seleccionar os aspectos chave (p. 89). Rosado & Mesquita (2009) corroboram esta opinião, dizendo que “a apropriação do conteúdo informativo do FB ao nível do desempenho dos praticantes constitui um factor que interfere com os resultados das aprendizagens, sendo uma mais-valia dos professores experientes” (p. 86).

Sendo assim, esta apropriação do conteúdo informativo deve ser encontrada ao nível do planeamento, para que através da adequação das palavras-chave (componentes críticas) às tarefas propostas, se possa intervir na prática mais especificamente permitindo melhores resultados nas aprendizagens dos alunos. Fica demonstrada a necessidade de haver, ao nível do planeamento, uma grande capacidade por parte do professor de assimilar e controlar os vários factores que interferem no ensino. Segundo Rink (1993, p. 88), as boas palavras-chave são precisas e críticas para a tarefa apresentada, em pequena quantidade e apropriadas à idade do aluno e ao seu nível de aprendizagem.

O FB resulta, assim, de uma competência de tomada de decisões oportunas com base numa selecção e num processamento da informação pertinente recolhida durante uma observação formal ou informal, envolvendo

não só a análise da resposta motora do aluno, mas também do ambiente em que ela se desenvolve (Rosado & Mesquita, 2009, p. 84).

#### **4.5.4- Objectivos Do Estudo**

O objectivo geral deste estudo é caracterizar a instrução ao nível dos FB's, e Componentes Críticas (C.C.) emitidos durante a parte fundamental de aulas de Basquetebol na procura de melhorias do processo instrucional.

##### **Objectivos específicos**

- Identificar os FB's ministrados na parte fundamental das aulas de Basquetebol, quanto à sua dimensão *objectivo*.
- Identificar os FB's ministrados na parte fundamental das aulas de Basquetebol, quanto à sua dimensão *direcção*.
- Analisar a relação entre as componentes críticas planeadas e as efectivamente utilizadas durante as aulas.
- Analisar o volume de FB's emitidos durante as aulas.
- Identificar os aspectos instrucionais (FB's) a melhorar.
- Definir estratégias conducentes à melhoria da instrução (FB's).
- Verificar a alteração do perfil instrucional entre a 1ª fase e a 2ª fase.

#### 4.5.5- Material e Métodos

A análise da instrução (FB's) foi realizada após a gravação de cinco aulas, três de quarenta e cinco minutos e duas de noventa minutos, das unidades temáticas de Basquetebol das turmas do 8ºF e do 11ºF. O *corpus* do estudo foram os FB's transmitidos durante a parte fundamental das cinco aulas. Após análise dos resultados obtidos (FB's e C.C.), e adopção de estratégias instrucionais diferenciadas, foi realizada uma nova gravação (aula de 90 minutos), de forma a verificar se existiu uma evolução no planeamento (C.C.) e emissão de FB's. Face ao adiantado do ano e a antecipação do término das aulas dos cursos profissionais, apenas tive possibilidade de realizar uma nova gravação para verificar se existiu ou não evolução.

Para efectuar a análise dos dados, foram transcritas integralmente todas as aulas gravadas, sendo os FB's analisados nas categorias relativas ao objectivo/natureza e direcção (adaptadas de um colectivo de autores Fishman e Tobey, 1978; Piéron & Delmelle, 1982; Mesquita e tal., 2008 e Hastie, 1999, cit. Por Batista, 2009, p.6). (Quadro 1).

Quadro 1 – Categorias relativas ao feedback pedagógico quanto ao objectivo e à direcção.

<b>Feedback Pedagógico</b>	
<b>Objectivo/Natureza</b>	
Prescritivo – o professor dá indicações, estabelece uma solução que o aluno deve cumprir.	Ex. <i>"Procura o espaço vazio"</i>
Descritivo – o professor descreve a forma como o aluno executou determinada acção.	Ex. <i>"Só estás a andar para o lado. Só estás assim, a andar para o lado"</i>
Interrogativo – o professor questiona o praticante acerca do seu desempenho.	Ex. <i>"Ele mexeu-se, o André?"</i>
Positivo avaliativo/encorajamento – o professor avalia de forma positiva o desempenho dos alunos e encoraja-o.	Ex. <i>"Isto, isto"</i>
Negativo avaliativo/reprimenda – o professor avalia de forma negativa o desempenho do aluno, desaprovando-o ou punindo-o.	Ex. <i>"Estás sempre aqui encostado à Maria. Não te quero sempre aqui encostado à Maria"</i>
Chamada de "atenção" – o professor dá indicações para que o aluno preste atenção.	Ex. <i>"Vamo-nos chatear"</i>
<b>Direcção</b>	
Individual – informação transmitida pelo professor dirigida a um único aluno.	
Grupo - informação transmitida pelo professor dirigida a dois ou mais alunos.	
Turma - informação transmitida pelo professor dirigida a toda a turma.	

Quanto à análise das componentes críticas, procedeu-se à análise do conteúdo do FB com o intuito de percebermos se as componentes críticas previstas no plano de aula foram utilizadas no decurso das mesmas. Neste sentido, considerámos três possibilidades aquando da sua análise:

1. Referência específica ao conteúdo específico previsto nas componentes críticas: (R)
2. Referência mas não utiliza os termos pressupostos, isto é, refere o conteúdo mas com recurso a outros termos: (R/S)
3. Não faz referência ao conteúdo previsto: (NR)

#### 4.5.6- Apresentação dos Resultados e Caracterização da Minha Instrução

##### 4.5.6.1- Análise do Número de FB's Transmitidos

O Quadro 2 representa o número total dos FB's fornecidos ao longo de cinco aulas de Basquetebol, na parte fundamental de cada aula. A aula 1, 2 e 4 são de 45min, enquanto que a aula 3 e 5 são de 90min. Assim sendo, encontra-se apresentado o tempo (T) durante o qual estes foram realizados, sendo apresentado um rácio de FB por minuto.

Quadro 2 – Análise do número de FB's emitidos

	Aula 1	Aula 2	Aula 3	Aula 4	Aula 5
<b>Nº</b>	70	167	217	92	157
<b>T</b>	20	21	55	20	60
<b>Feed/min</b>	3,50	7,95	3,95	4,60	2,62

Como podemos observar, o número total de FB's pedagógicos transmitidos situaram-se entre 157 e 217 nas aulas de 90min, enquanto que nas aulas de 45min, assentam entre os 70 e os 167. O que se verificou ao longo do tempo em relação ao rácio feedback por minuto, foi uma tendência de aumento, embora tenha havido uma quebra na aula 5 (2,62) e na aula 2 tenha existido um valor muito elevado (7,95).

##### 4.5.6.2- Análise dos FB's por Dimensões

###### 4.5.6.2.1- Dimensão Objectivo

Como podemos verificar no Quadro 3, a categoria de FB Avaliativo Positivo/Encorajamento teve maior percentagem de emissão na maior parte das aulas.

A categoria menos utilizada durante as aulas foi o Interrogativo, exceptuando a Aula 1, onde o Descritivo foi a menos utilizada.

Quadro 3 – Dimensão Objectivo

	Aula 1		Aula 2		Aula 3		Aula 4		Aula 5		Total	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
<b>Dimensão Objectivo</b>												
Prescritivo	11	16	59	35	60	28	30	33	40	25	200	28
Descritivo	1	1	7	4	4	2	1	1	6	4	19	3
Interrogativo	2	3	0	0	3	1	0	0	6	4	11	2
Avaliativo positivo/encorajamento	44	63	61	37	84	39	43	47	65	41	297	42
Avaliativo negativo/reprimenda	8	11	24	14	48	22	12	13	18	11	110	16
Chamada de atenção	4	6	16	10	18	8	6	7	22	14	66	9

No total das aulas, a categoria mais utilizada foi a Avaliativa Positiva/Encorajamento (42%), a segunda a Prescritiva (28%), a terceira a Avaliativa Negativa/Reprimenda (16%), de seguida ficou a Chamada de atenção (9%), sendo a Descritiva e Interrogativa as menos utilizadas.

#### 4.5.6.2.2- Dimensão Direcção

Na Quadro 4 podemos ver que os FB em relação à direcção foram em todas as aulas maioritariamente dirigidos individualmente, tendo nas aulas obtido percentagens de 66% (1ª), 60% (2ª), 57% (3ª), 61% (4ª) e 61% (5ª). No total das aulas a percentagem de FB's individuais foi de 60%.

Quadro 4 – Dimensão Direcção

	Aula 1		Aula 2		Aula 3		Aula 4		Aula 5		Total	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
<b>Dimensão Direcção</b>												
Individual	46	66	101	60	124	57	56	61	96	61	423	60
Grupo	24	34	65	39	93	43	34	37	55	35	271	39
Turma	0	0	1	1	0	0	2	2	6	4	9	1

Como podemos verificar pelos resultados, uma grande predominância dos FB's Individuais em relação aos dirigidos ao grupo e à turma. Os FB's dirigidos a um Grupo representam 39%, enquanto os FB's dirigidos à Turma acontecem apenas em 1% dos casos.



### 4.5.6.3- Análise das Componentes Críticas: Diferença entre as Componentes Críticas Planeadas e as Apresentadas aos Alunos.

#### 4.5.6.3.1- Aula 1

A parte fundamental era composta por dois exercícios, encontrando-se planeadas duas componentes críticas para o primeiro exercício e apenas uma componente crítica para o segundo (Quadro 4).

Quadro 5 – Análise das componentes críticas da Aula 1

Aula 1				
Componentes Críticas		(R )	(R/S)	(NR)
Exercício 1	1- “Ocupa o sinalizador vazio”		3	
	2- “Desloca-te rápido mais rápido”		1	
Exercício 2	1- “Procura o espaço vazio”	1		

Como podemos verificar, foi referido no primeiro exercício a 1ª e 2ª componente crítica embora de forma não específica: 1ª- “Procura o sinalizador vazio”; 2ª - “Têm de mexer rápido”;

No segundo exercício foi referido de forma específica a C.C. prevista: 1ª- “Procurem os espaços vazios no campo”.

#### 4.5.6.3.2- Aula 2

Como podemos verificar no Quadro 6, das dez C.C. planeadas, apenas duas foram referidas de forma específica e duas de forma não específica, sendo que as restantes (seis) não foram mencionadas nenhuma vez.

Quadro 6 – Análise das componentes críticas da Aula 2

Aula 2				
Componentes Críticas		(R )	(R/S)	(NR)
Exercício 1	1- "Eleva o joelho"			X
	2- "Lança no ponto mais alto"			X
	3- "Bola ao nível da cintura"		8	
	4- "Liberta o olhar da bola"			X
	5- "Dribla com os dedos"	1		
Exercício 2	1- "Corta na direcção do cesto"			X
	2- "Orienta os apoios para o cesto"			X
	3- "Lança no ponto mais alto"			X
	4- "Marcação individual"	4	4	
	5- "Mãos atrás das costas"			X

Como podemos verificar, apenas foi referido no primeiro exercício a 5ª componente crítica específica e a 3ª componente crítica, embora esta tenha sido de forma não específica: 3ª- "O drible não pode passar acima da cintura"; 5ª - "É com a ponta dos dedos que se dribla, não é com a palma da mão".

No segundo exercício foi referido apenas a 4ª componente crítica e com quatro menções específicas e quatro de forma não específica: 4ª- (R) "Defesa individual"; 4ª (R/S) "Acerta as marcações".

#### 4.5.6.3.3- Aula 3

Nesta aula, das nove C.C. planeadas, apenas duas foram referidas de forma específica. No entanto, sete C.C foram mencionadas de forma não específica, e duas não foram mencionadas nenhuma vez (Quadro 7).

Quadro 7 – Análise das componentes críticas da Aula 3

Aula 3				
Componentes Críticas		(R)	(R/S)	(NR)
Exercício 1	1- “Procura o espaço vazio”	3	1	
	2- “Desloca-te Rápido”		1	
Exercício 2	1- “Desmarca-te rápido”			X
	2- “Quem está fora do triângulo tem de se movimentar”		2	
Exercício 3	1- “Não lhe dê espaço”		3	
	2- “Coloca-te entre o atacante e a bola”	4		
Exercício 4	1- “Procura o espaço vazio”;			X
	2- “Marca homem a homem”		3	
	3- “Desmarca-te”		1	

Como podemos verificar na aula número 3, no primeiro exercício foram referidas por três vezes a 1ª componente crítica de uma forma específica e uma de forma não específica, enquanto que a 2ª componente crítica foi mencionada uma vez de uma forma não específica (Quadro 7): 1ª- (R) “(..) procura o espaço vazio”; 1ª- (R/S) “(...) procurem dar uma nova linha de passe no espaço vazio”; 2ª - “troca rápido”.

No segundo exercício apenas foi referida a 2ª componente crítica e nas duas vezes foi de forma não específica: 2ª- “eu quero que te mexas na aresta”.

Já no terceiro exercício, a 1ª componente crítica foi referida por três vezes de uma forma não específica, enquanto que a 2ª componente crítica foi referida por quatro vezes de uma forma específica: 1ª- “Ele mexe e tu vais sempre com ele”; 2ª- “(...) tens de estar entre a bola e o atacante”.

No quarto exercício, a 1ª componente crítica não foi mencionada, enquanto que a 2ª foi referida por três vezes e a 3ª componente crítica por uma vez, embora ambas tenham sido sempre mencionadas de uma forma não específica: 2ª- “(...) marcação individual”; 3ª- “(...) mexe para receber (...)”.

#### 4.5.6.3.4- Aula 4

Tal como nos é indicado pelo Quadro 8, das três C.C. planeadas, existiu uma que não foi mencionada. No entanto, as restantes foram referidas de forma específica e não específica.

Quadro 8 – Análise das componentes críticas da Aula 4

Aula 4				
Componentes Críticas		(R )	(R/S)	(NR)
Exercício 1	1- "Procura o espaço vazio"			X
	2- "Dá linha de passe"	2	5	
	3- "Homem a Homem"	6	2	

Na aula número 4 podemos verificar na aula que a 1ª componente crítica não foi mencionada, a 2ª foi referida por duas vezes de uma forma específica e por cinco vezes de uma forma não específica, enquanto que a 3ª foi referida por seis vezes de uma forma específica e duas de forma não específica: 2ª- (R) "abre linha de passe"; 2ª- (R/S) " Mexe para receber a bola"; 3ª- (R) "marcação homem a homem"; 3ª - (R/S) "(...) defesa individual".

#### 4.5.6.3.5- Aula 5

Na aula número cinco podemos observar no Quadro 9, que das quinze C.C. planeadas para quatro exercícios, apenas três foram referidas de forma específica. De forma não específica foram mencionadas quatro C.C. e nove não foram referidas nenhuma vez.

Quadro 9 – Análise das componentes críticas da Aula 5

Aula 5				
Componentes Críticas		(R )	(R/S)	(NR)
Exercício 1	1- “Enquadrem-se com o cesto”			X
	2- “Flecte o pulso na fase final do lançamento ”			X
	3- “Flecte e estende os MI e MS”			X
Exercício 2	1- “Flecte o pulso na fase final do lançamento”	1		
	2- “Salta mais para cima e menos para a frente”	2	2	
	3- “Lança no ponto mais alto”	1		
Exercício 3	1- “Enquadrem-se com o cesto”			X
	2- “Flecte o pulso na fase final do lançamento”			X
	3- “Salta mais para cima e menos para a frente”			X
	4- “Lança no ponto mais alto”			X
Exercício 4	1- “Corta na direcção do cesto”		1	
	2- “Procura o espaço vazio”		1	
	3- “Levanta a cabeça”			X
	4- “Marcação individual”		2	
	5- “Sem contacto físico”			X

Como podemos verificar na aula número 5, no primeiro exercício nenhuma componente crítica foi mencionada.

No segundo exercício, a 1ª e 3ª componentes críticas foram referidas por uma vez e de uma forma específica, enquanto que a 2ª componente crítica foi referida por quatro vezes, duas de uma forma específica e outras duas de uma forma não específica: 1ª- “Flecte o pulso no final”; 3ª- “Lança no ponto mais alto”; 2ª- (R) “salta mais para cima e não tanto para a frente”; 2ª- (R/S) “(...) saltar mais alto”.

No terceiro exercício não foi mencionada nenhuma das componentes críticas planeadas.

No quarto exercício apenas a 1ª, 2ª e 4ª componentes críticas foram referidas e todas elas de uma forma não específica: 1ª- “(...) tendo espaço para ir direito ao cesto, vai”; 2ª- “(...)bem aproveitado o espaço”; 4ª- “(...) defesa individual”.

#### **4.5.7- Interpretação das Características da Instrução**

Depois de analisar o conteúdo instrucional da parte fundamental destas aulas e tendo em conta revisão da literatura realizada sobre este tema, bem como as características da minha turma, considero que é muito importante melhorar a minha acção ao nível do planeamento (definição das C.C.), para seguidamente poder melhorar a intervenção na aula. A melhoria do planeamento visa uma definição mais assertiva das componentes críticas dos exercícios propostos para a aula, de forma a posteriormente realizar uma intervenção menos dispersa e mais centrada nos aspectos da prática e, assim, potencializar uma aprendizagem mais direccionada para o objectivo específico estabelecido.

Apesar desta definição antecipada das componentes críticas considero também importante não me cingir apenas a estas, porque o processo de ensino-aprendizagem é muito dinâmico e necessita de uma constante adequação às necessidades dos alunos, devendo estes encontrarem-se hierarquizados no sentido de uma intervenção mais assertiva. Por conseguinte, defini os seguintes objectivos:

- Melhorar definição das componentes críticas;
- Aumentar a aplicação das componentes críticas (tornando o ensino mais centrado no objectivo específico);
- Tornar a intervenção mais prescritiva e descritiva, para que os alunos conheçam os seus erros e os consigam corrigir;
- Aumentar o número de intervenções sem retirar a autonomia aos alunos, nem a tentativa de experimentarem/tentarem na tentativa de superar as suas dificuldades nas habilidades. A intervenção deve ser, assim, mais no sentido de prevenir a repetição constantes de erros que, por sua vez, impede a realização do objectivo da habilidade;
- Aumentar FB's interrogativos de forma a consciencializar os alunos dos objectivos e de os ajudar a percorrer um caminho de aprendizagem;

- Aumentar o número de FB's direccionados para a turma, visto que em muitas situações os erros são comuns.

#### **4.5.8- Verificação das Alterações Impostas pela Consciencialização dos Aspectos a Melhorar na Intervenção Pedagógica**

##### **4.5.8.1- Análise do Número de FB's Transmitidos**

O quadro 10 apresenta o número total de FB's emitidos na parte fundamental da aula número 6, com uma duração (T) de cinquenta e cinco minutos (visto que nas aulas de 90min. os alunos dispõem de 5min. (no início da aula) para se equiparem, dos 10min. finais de cada aula para se desequiparem e tomarem banho, tendo eu utilizado 20min. para a parte inicial e final da aula).

Quadro 10 – Análise do número de FB's emitidos

	<b>Aula 6</b>
<b>Nº</b>	223
<b>T</b>	55
<b>Feed/min</b>	4,05

Como podemos observar, o número total de FB's pedagógicos transmitidos nesta aula foram de 223, apresentando um rácio de quatro FB por minuto.

##### **4.5.8.2- Análise dos FB's por Dimensões**

###### **4.5.8.2.1- Dimensão Objectivo**

Como podemos verificar no Quadro 11, a categoria de FB *Prescritivo* foi a que apresentou maior predominância no número total de FB's emitidos.

No extremo oposto apresenta-se as *Chamadas de atenção* que não representam, sequer, 1% do número total de FB's emitidos.

Quadro 11 – Análise da Dimensão Objectivo

Dimensão Objectivo		% Inicial	% Final
	Prescritivo	28	57
	Descritivo	3	7
	Interrogativo	2	4
Avaliativo	positivo/encorajamento	42	24
	negativo/reprimenda	16	8
	Chamada de atenção	9	0

O objectivo *prescritivo* apresenta 57% dos FB's emitidos, sendo seguido pelos *Avaliativos Positiva/Encorajamento* (24%), a terceira categoria mais utilizada foi a *Avaliativa Negativa/Reprimenda* (8%), de seguida surge-nos os *Descritivos* e *Interrogativos* com 7% e 4 %, respectivamente.

#### 4.5.8.2.2- Dimensão Direcção

Relativamente à análise da Dimensão Direcção, podemos constatar que maioritariamente foram dirigidos individualmente. Os FB's dirigidos a um Grupo representam 31% do número total, enquanto os FB's dirigidos à Turma apresentam uma percentagem pouco significativa (1%) (Quadro 12).

Quadro 12 – Análise da Dimensão Direcção

Dimensão Direcção	Aula 6	
	Nº	%
Individual	151	68
Grupo	70	31
Turma	2	1

#### 4.5.8.3- Análise das Componentes Críticas: Diferença entre as Componentes Críticas Planeadas e as Apresentadas aos Alunos.

A parte fundamental desta aula era composta por três exercícios, encontrando-se planeadas entre três e quatro C.C. para cada exercício (Quadro 13). Todas as C.C. planeadas nesta aula foram mencionadas, sendo que foram maioritariamente referidas de uma forma não específica.



Quadro 13 – Análise das componentes críticas da Aula 6

Aula 6				
Componentes Críticas		(R)	(R/S)	(NR)
Exercício 1	1- "Lança no ponto mais alto"		8	
	2- "Eleva o joelho do lado da mão que lança"	5	2	
	3- "Salta mais para cima e menos para a frente"	8	1	
	4- "Liberta o olhar da bola"		3	
Exercício 2	1- "Corta na direcção do cesto"	3	3	
	2- "Lança no ponto mais alto"		1	
	3- "Marca o teu homem"	2	9	
Exercício 3	1- "Corta na direcção do cesto"	7	6	
	2- "Desloca-te para o lado contrário do passe"		3	
	3- "Flecte para o lado da bola"	5	2	
	4- "Um olho na bola, outro no adversário"		3	

Como podemos verificar, na primeira tarefa proposta, a primeira e quarta componentes críticas não foram mencionada nenhuma vez de forma específica. A componente crítica referida mais vezes de uma forma específica foi a número três: 1ª- "(...) lançar lá em cima"; 4ª- "Tira o olhar da bola"; 2ª- (R) "elevas o joelho da mão que lança"; 2ª- (R/S) "(...) elevas o joelho lá a cima para lançar"; 3ª- (R) "salta mais para cima e menos para a frente"; 3ª- (R/S) "(...) salta mais alto".

No segundo exercício, a segunda componente crítica não foi referida nenhuma vez de forma específica e apenas uma de forma não específica, o que demonstra que não estava muito apropriada para a tarefa em questão. Relativamente à componente três, deve ser revisto o termo utilizado para referir a marcação individual: 1ª- (R) "corta na direcção do cesto"; 1ª- (R/S) "(...) corta" 2ª- "Lança lá em cima"; 3ª- (R) "Marca o teu homem"; 3ª- (R/S) "Marquem homem a homem".

No terceiro exercício, a componente número dois e quatro não foram referidas de forma específica, sendo a componente número um a mais referida durante todo o exercício: 1ª- (R) "corta na direcção do cesto"; 1ª- (R/S) "passa e corta"; 2ª- "Lança lá em cima"; 3ª- (R) "Flecte para o lado da bola"; 3ª- (R/S) "(...) mais dentro"; 4ª- "(...) um olho na bola e um olho no marcador directo".

#### 4.5.9- Comparação entre a 1ª Fase e a 2ª Fase (Resultados e Discussão)

Após ter analisado a instrução (FB's) na 1ª fase e 2ª fase, cabe agora reflectir acerca da alteração do perfil instrucional entre estas duas fases.

Um dos aspectos passava por elevar o número de FB's por minuto, embora a média final não tenha aumentado, se retirar a aula nº 2 que teve um nº elevado, verifica-se que estes aumentaram.

Quadro 14 – Comparação do Rácio Inicial e Final do número de FB's

Feed/min	Média Inicial	Média Inicial (sem a aula nº 2)	Média Final
	4,5	3,70	4

Apesar do aumento do número de FB não ser substancial, houve uma melhoria ao nível da tipologia dos FB's, bem como a menção às C.C. (ilustradas no quadro 14). Podemos verificar que na Aula 6 (que visava observar a minha progressão), as componentes críticas são superiores ao somatório das primeiras cinco aulas. Denota-se que existiu uma melhoria da definição das componentes críticas, embora seja de ressaltar que existiram na Aula 6 componentes críticas que foram mencionadas apenas uma vez. No entanto, pode-se verificar que a adequação dos termos utilizados no planeamento e realização tendem a ser mais homogéneos, ainda que exista uma predominância de FB's emitidos de uma forma não específica. O aumento do número total de FB's mencionados, de acordo com o planeamento, demonstra que existiu melhoria no planeamento das componentes críticas, indo de encontro às tarefas planeadas e aos seus objectivos (Quadro 15).

Quadro 15– Comparação do Rácio Inicial e Final do número de FB's

	(R )	(R/S)	Total
<b>Somatório das primeiras 5 aulas</b>	25	40	65
<b>Aula 6</b>	30	41	71

Relativamente à Dimensão Objectivo, podemos verificar a duplicação dos valores dos FB's Prescritivos, Descritivos e Interrogativos, no entanto penso que ainda existe um longo caminho a percorrer neste aspecto. Embora o número de FB's Prescritivos tenha aumentado e ido de encontro às indicações da literatura (Piéron, 1999), penso que deverei aumentar a percentagem de Descritivos e principalmente Interrogativos, de forma a fornecer uma imagem do gesto técnico executados pelo aluno e proporcionar uma descoberta aberta da habilidade em questão. A diminuição dos FB's avaliativos devem também ser alvo de menção, pois inicialmente cobriam uma grande percentagem da minha instrução e foram diminuindo significativamente. Esta diminuição não deve transparecer uma menor importância destes durante a aula, mas sim uma melhor apropriação da sua utilização da minha parte, visto que a melhoria da adequação das tarefas aos objectivos, o melhor conhecimento dos alunos, bem como a consciencialização do número excessivo de FB's avaliativos emitidos por mim, foram três aspectos impulsionadores para a sua diminuição. Deve ser tido em conta o número de FB's avaliativos emitidos pelo professor, visto que, segundo Piéron (1999), demasiados FB's avaliativos podem tornar-se “barulho pedagógico”.

Quadro 16 – Comparação da Dimensão Objectivo

<b>Dimensão Objectivo</b>	<b>% Inicial</b>	<b>% Final</b>
Prescritivo	28	57
Descritivo	3	7
Interrogativo	2	4
Avaliativo positivo/encorajamento	42	24
negativo/reprimenda	16	8
Chamada de atenção	9	0

No que se refere à Dimensão Direcção, verificou-se (Quadro 16) um aumento do número de FB's Individuais. Normalmente os FB's individuais são mais mencionados aquando da realização de tarefas analíticas, sendo os FB's direccionados ao grupo mais referidos aquando de situações de jogo. No entanto na aula número seis tive de juntar os dois níveis de prática devido à falta de alunos na aula, necessitando de ter maiores preocupações individuais

com os alunos de nível introdutório, de forma a melhorar a aplicação das suas intenções tácticas no jogo. Esta dificuldade advém da dificuldade que os alunos têm em se adaptar à velocidade de jogo e à dinâmica do exercício.

O número de FB's direccionados para a Turma continua a indicar uma percentagem bastante reduzida (Quadro 17), visto que normalmente apenas durante as explicações menciono os objectivos gerais do exercício aquando da sua explicação. Embora vários alunos apresentem o mesmo erro, a tendência é de dirigir o FB mais individualizado aquando das tarefas analíticas. Será um dos aspectos a rever na minha instrução, visto que o aumento do número de FB's direccionados ao grupo e/ou à turma como é sugerido por Rosado (1988, cit. por Rosado & Mesquita, 2009), poderá possibilitar a diminuição do número de prescrições e aumentar os FB's interrogativos e descritivos.

Quadro 17 – Comparação da Dimensão Direcção

Dimensão Direcção	% Inicial	% Final
Individual	60	68
Grupo	39	31
Turma	1	1

#### 4.5.10- Conclusão

Este estudo foi um elemento importantíssimo na minha formação, visto que me permitiu “visualizar” alguns dos erros cometidos ao nível da instrução durante as intervenções no processo ensino-aprendizagem. Esta consciencialização dos erros foi o primeiro passo para formulação de uma reflexão mais pormenorizada acerca deste problema detectado e na procura de estratégias com vista à melhoria da minha prestação. Apesar de já ter verificado melhorias na minha intervenção, tenho a perfeita consciência de que ainda existe um longo caminho a percorrer para a melhoria do meu perfil instrucional. Tal como referi no ponto anterior, existem vários aspectos a melhorar no que se refere à dimensão objectivo. Tal como o nível da instrução deve ser alvo de reflexão por parte do professor, esta deverá permitir ao aluno que reflecta sobre as suas acções. Desta forma, penso que devo procurar

fomentar esta reflexão aos alunos, ajudando-os a auto-descobrirem os “caminhos” para o sucesso.

A escolha de uma modalidade aberta para a realização deste estudo foi uma boa opção, pois permitiu-me apurar as dificuldades apresentadas ao nível da instrução, numa abordagem do topo para a base. Penso que se se realizasse uma análise mais pormenorizada, se iria verificar grandes diferenças ao nível da intervenção nas situações de jogo e analíticas. Neste aspecto, há que realçar a importância da experiência na abordagem das modalidades, principalmente quando nos referimos à análise das situações de jogo. **Para tal, aquando do planeamento, deveremos ter em conta a existência de um número de interações entre as diferentes variáveis que compõem o jogo, embora se deva direccionar a tarefa para um objectivo específico.** Deve ser este objectivo que norteia a nossa instrução, sem que, no entanto, se perca uma visão mais ampla do jogo, que permita a correcção de outras dificuldades apresentadas pelos alunos no decorrer da tarefa.

A melhoria do planeamento não deverá apenas evidenciar uma consonância entre as C.C. planeadas, mas também com a tarefa proposta e a especificidade dos alunos. Relativamente à adequação do planeamento aos alunos e à especificidade dos FB's emitidos, não foi alvo de análise neste estudo, sendo um aspecto a ter em conta no futuro.

Apesar de verificar a melhoria da minha intervenção, tendo em conta os resultados apresentados inicialmente, tenho a plena consciência que apenas pequenos passos foram dados no longo caminho a percorrer. Para que esta melhoria possa ser contínua, deverei ter sempre em conta que o nível instrucional deverá ter como principal objectivo o aluno, ou seja, deverá ter em conta as necessidades específicas dos alunos em questão.

A realização deste tipo de estudos é uma mais valia para a minha formação e não deverá finalizar com a conclusão deste trabalho. Através destes projectos de investigação-acção poderei detectar e reflectir acerca de problemas que afectam a minha prestação e conseqüentemente a dos alunos. **Reflectir e analisar acerca dos resultados, bem como das estratégias para os problemas detectados, será sempre uma mais valia na compreensão**

**de todo o processo ensino-aprendizagem, no qual desempenhamos um papel de enorme responsabilidade.**

#### 4.6- Avaliação VS Reflexão

A temática da avaliação foi, é e será sempre alvo de muito debate. Quando me debruço sobre este tema, penso que para além de ser um aspecto no qual tive grandes dificuldades, é uma tarefa que coloca enormes responsabilidades ao professor, e que deve ser assumida com grande profissionalismo.

Avaliar é muito mais do que construir uma grelha de observação dos alunos e observar a sua prestação. Por outro lado, e na perspectiva do professor, a reflexão posterior à aula pode ser vista como uma avaliação, em que se promove o controlo e análise do processo de ensino e do rendimento dos alunos, sendo que a planificação e a realização das tarefas da aula são objecto de análise.

Este aspecto é, na minha opinião, um aspecto fulcral no processo de ensino-aprendizagem, pois foi a partir desta reflexão que “controlei” permanentemente a qualidade do meu ensino. Esta análise funcionou como uma estratégia que me permitiu garantir a eficácia e melhoria da minha prática profissional.

Inicialmente, esta reflexão era “quase” que imposta pela Professora Cooperante, que a direccionava para os aspectos críticos de cada aula. No entanto, fui-me apercebendo e consciencializando da sua importância quer no meu desenvolvimento, quer no dos alunos. **Compreendi que a avaliação, não só da minha prestação, mas também do planeamento realizado, permitem perceber até que ponto a prestação dos alunos pode ser “adulterada” pela minha prestação.**

Logo nas primeiras aulas do ano, fui confrontado com a necessidade de realizar as avaliações diagnósticas dos alunos nas diferentes modalidades, o que para mim foi uma exigência muito grande. Isto, porque uma má avaliação inicial dos alunos, poderia levar-me a projectar um percurso para os alunos que não se adequava ao nível em que estes realmente se encontravam.

Apesar das avaliações me terem dado uma ideia do nível de desempenho dos alunos, relativamente às modalidades leccionadas, também me permitiram perceber que as avaliações diagnósticas se não forem criteriosas, podem fornecer dados imprecisos e levar a erros de diagnóstico. **Assim sendo, e reconhecendo esses erros, há que perceber que tal como o plano de aula é flexível, o nível no qual se encontra escalonado fruto da avaliação diagnóstica também deverá ser flexível, de forma a possibilitar a reformulação de conteúdos e/ou estratégias de ensino.**

A avaliação dos conceitos psico-sociais foi um parâmetro ao qual inicialmente também não dei grande importância. Apesar de estabelecer uma grelha de avaliação destes conceitos e procurar valorizá-los durante as aulas, não tinha a consciência dos efeitos que estes dados poderiam ter sobre os alunos. Neste quadro, após ter realizado as avaliações dos primeiros módulos, fui questionado pelos alunos sobre as notas que tinha atribuído. O facto de ter registos dos conceitos psico-sociais permitiu-me confrontá-los acerca deste parâmetro. Pois, não sendo uma turma “difícil”, era comum ter um ou dois alunos sem fazer a aula, ter alunos que não se empenhavam nas tarefas que não apreciavam, ter alunos a utilizar palavras menos apropriadas, ou mesmo com um ou outro comportamento disruptivo. Esta pequena conversa com os alunos e a divulgação dos registos dos comportamentos resultou numa mudança no sentido positivo, da sua postura nas aulas.

Outro aspecto importante sobre o qual reflecti aquando das avaliações finais, reporta-se à necessidade de valorizar o processo e não apenas o produto final.

Entendo que no, ensino direccionado para a concretização de objectivos, para o alcance de resultados, a primeira possibilidade que surge é de adquirir dados acerca da qualidade do trabalho desenvolvido durante determinada Unidade Didáctica, sendo que os dados se obtêm através do controlo dos resultados obtidos pelos alunos (objectivos alcançados), ou seja, avaliação do produto. Esta foi a primeira fórmula que utilizei, registando o desempenho dos alunos numa grelha de registo concebida para o efeito. Mas será que é só isto



que interessa aferir?! **Não, hoje posso afirmar que mais que avaliar o produto de forma “concentrada” numa aula concebida para o efeito, o importante é avaliar o processo, por recurso a registos formativos aula a aula.**

Sobre esta temática, Bento (2003) refere que a avaliação do processo deve ser utilizado quando a análise do produto fornece dados frustrantes ou quando o tipo de resultados pretendidos dificulta uma análise fidedigna e válida do produto. A qualidade do processo é determinada através da análise das variáveis do professor bem como dos alunos, sendo uma análise um pouco mais subjectiva e difícil de se realizar. No entanto, penso que estando eu num processo de ensino-aprendizagem deveria promover ao máximo a reflexão sobre as diferentes estratégias de análise dos resultados obtidos, através da análise do produto, bem como do processo, visto que se complementam uma à outra.

Segundo Bento (2003), a determinação da qualidade de um processo orientado por objectivos, deverá dar à análise do produto uma certa prioridade, porém, a análise do processo permanece indispensável uma vez que fornece indicações de fundo necessárias à interpretação dos dados da análise do produto.

Assim sendo, pretendo no futuro ter ainda mais em consideração a análise do processo, pois penso que sem esta não se descortinam referências que possam levar à melhoria do ensino praticado por mim.

## **4.7- Comunidade Educativa**

### **4.7.1- Aprendizagem Aluno-Professor vs Professor-Aluno**

No decorrer do processo de Ensino-Aprendizagem, é certo que todos aprendem e todos ensinam. Aquela máxima “o professor ensina e o aluno aprende” na realidade não tem apenas um sentido, uma vez que o professor ensina os alunos, mas também não deixa de ser verdade que os alunos também ensinam o professor.

Neste sentido Bento (2006) refere que o desporto é um campo de conhecimento e de objectivação da vida e do homem, em que este reflecte a sua imagem (forças e fraquezas) como se estivesse de frente para um espelho. Reflectir sobre o desporto, é então reflectir sobre quem o pratica, porque são estes que dão forma e conteúdo ao desporto.

Várias foram as situações que proporcionei aos alunos, sendo que estas surgiram de momentos distintos. Assim, foi necessário adaptar-me e agir de formas diferentes consoante os alunos em questão, pois todos eles são diferentes, com capacidades diferentes, com atitudes diferentes, com reacções diferentes, necessitando, por isso, de atenções e cuidados também eles diferentes.

*“...penso que, aula após aula fui evoluindo, aprendendo com cada nova situação, boa ou menos boa, com a qual me deparava, tentando retirar de toda e qualquer situação, uma nova aprendizagem. Para isto contribuíram, não só os alunos, como a professora cooperante, uma vez que, cada um à sua maneira me torna cada vez melhor, não só a nível profissional, mas também pessoal.”* (Reflexão do final do 1º período).

*“Todos estes factores constituem-se como decisivos para a aprendizagem, não só para a aprendizagem dos alunos, mas também para a minha própria aprendizagem... Todas estas actividades além de possuírem um cariz escolar, possuem simultaneamente um cariz de socialização e integração, uma vez que, com estas actividades a relação entre alunos e professores sai fortalecida”* (Reflexão do final do 2º Período).

Se a “sala de aula” foi um espaço em que essas relações mais frequentemente se realizaram, os corredores foram o local onde o confronto de ideias mais se concretizou. Não raras vezes lhes expus algumas das minhas dúvidas sobre eles, sobre os seus gostos e preferências, tal como eles me questionaram sobre a vida para além da escola. **Pois para mim, ser professor, é ser formador em qualquer situação, é estar presente para deixar a sua marca nos alunos seja em que momento for.** Citando Bento (2006), “... a ciência está vinculada à racionalidade da cabeça, enquanto a palavra brota da sensualidade do coração” (p.9).

Não sabendo quantificar quem aprendeu mais com quem, sei identificar que hoje sou qualitativamente melhor professor e pessoa graças a eles.

Embora o primeiro passo desta relação tenha sido dado no primeiro dia de aulas, penso que o último dia do ano não representa o seu término.

#### **4.7.2- Mais do que as Aulas...**

O desporto é perspectivado para além dele, sendo as actividades programadas para fora da sala de aula concebidas e intencionadas por motivos e oportunidade para objectivos educativos situados muito para além do fortalecimento, da funcionalidade e expressividade do corpo. O terreno desportivo é visto como um espaço por excelência, de formação, de educação e desenvolvimento da personalidade, de florescimento do EU. O desporto cumpre funções ao serviço de uma elevada formação ética dos indivíduos e da saúde moral da sociedade (Bento, 2006, p.9).

Várias foram as actividades organizadas, no sentido de procurar mobilizar a comunidade educativa e em particular as “minhas” duas turmas, uma vez que, em algumas delas, seria impossível a abertura a toda a comunidade escolar. Assim, toda a burocracia relacionada com a organização, como sendo a elaboração de cartazes e diplomas, o pedido de autorização ao Conselho Executivo, o pedido de autorização aos Encarregados de Educação, a angariação de patrocínios, a requisição de material, entre outras coisas, proporcionou-me novas vivências, novos contactos, e a criação de um espírito crítico de forma a no futuro conseguir instruir melhor as actividades dinamizadas.

Percepcionava que o grupo de Educação Física fossem um grupo experiente e com capacidade de dinamizar este tipo de actividades, contudo constatei que existia alguma falta de coordenação entre os elementos, o que por vezes não permitiu que a organização das actividades fosse melhor. No entanto, posso considerar este aspecto importante no processo de aprendizagem, pois apesar de perceber que através da criação de um plano de actividades que dinamize competições do desporto escolar, podem ser organizadas actividades significativas para os alunos, é necessário que exista

maior empreendedorismo por parte dos professores. Se o professor se limitar às competições “rotineiras” estabelecidas nos planos de actividades dos anos anteriores e não aproveitar todos os recursos que tem ao seu dispor, pode estagnar a sua evolução, bem como criar desinteresse pelas actividades por parte dos alunos. **Ou seja, é importante que o professor não se deixe cair no mero papel de animador ou *entertainer*, para que os alunos não se sintam apenas “fregueses” e consumidores.**

É também importante reflectir sobre a importância destas actividades para os alunos, visto que é principalmente, para estes, que as actividades são realizadas. Neste contexto, penso que os alunos ao participarem nestas actividades têm imenso a ganhar, visto que estas podem funcionar como uma verdadeira escola do auto-rendimento, da socialização entre alunos e professores, bem como elementos promotores de um “modelo” de vida, ou seja, de empenho, disponibilidade pessoal para a correcção e ultrapassagem do erro, satisfação pela vitória e admiração pela vitória alheia.

#### **4.7.2.1- Desporto Adaptado para Todos**

A actividade extra-curricular “desporto adaptado para todos” foi, na minha opinião, a melhor actividade realizada neste ano lectivo. Esta não deixou ninguém indiferente, pelo menos os alunos, professores e funcionários que nela participaram.

Tudo começou com uma mera causalidade, o de me ter confrontado com uma aluna com Trissomia 21. Este facto despertou-me um sentimento de frustração por verificar que esta era colocada de parte nas aulas de Educação Física. Como ela não se encontrava a realizar nenhuma actividade com o seu professor, era normal recorrer às aulas que decorriam ao lado e centrar-se nestas como se fizesse parte dessa turma. Como os alunos da minha turma eram mais velhos e tinham alguma sensibilidade para com ela, aceitavam-na relativamente bem, e integravam-na nas tarefas de aula.

Após um período de reflexão, decidi programar uma actividade extra-curricular que, para além de proporcionar a participação desta aluna (visto que normalmente, pessoas com deficiência não participam nos torneios que o grupo de Educação Física promove), permitia ainda aos alunos em geral contactar com outras modalidades desportivas “inabituais”. Acresce que a actividade também iria permitir aos professores aperceberem-se que existem modalidades que podem proporcionar a integração de alunos com deficiência nas suas aulas.

A participação dos alunos foi um dos aspectos mais positivos da actividade, visto que todos os alunos presentes no pavilhão se mostraram disponíveis e interessados para experimentar e vivenciar novas experiências/modalidades. Apesar de todas as modalidades incorporadas na actividade (boccia, basquetebol em cadeira de rodas, goalball e voleibol sentado) terem tido uma grande adesão, o basquetebol em cadeira de rodas foi a modalidade pela qual os alunos se mostraram mais entusiasmados. Andar de cadeira de rodas foi uma experiência inédita para muitos dos alunos, pois além da dificuldade em andar de cadeira de rodas, a introdução de uma bola para se jogar basquetebol criou enormes expectativas.

O entusiasmo dos alunos e professores ao longo da manhã ficou bem patente nos seus rostos, o que, por si só, remete para um balanço positivo da actividade. Penso que esta actividade cumpriu com os objectivos delineados inicialmente, pois permitiu aos alunos conhecerem novas modalidades, bem como reconhecerem o grau de dificuldade que estas apresentam. Nela aprenderam a valorizar, a respeitar e a admirar todas as pessoas com deficiência, pois reconheceram “*in loco*” as dificuldades que estas modalidades têm e as performances extraordinárias que estes indivíduos com deficiência alcançam. Penso também que acabaram por perceber que, tal como eles ficaram entusiasmados com a prática desportiva destas modalidades, as pessoas com deficiência também ficam. A possibilidade de integrar estes alunos na sociedade ficou mais evidente para todos, pois os alunos em geral ficaram admirados pelo seu esforço e não pela sua deficiência.

Paralelamente a esta actividade, realizou-se uma pequena palestra intitulada “Desporto, Formação e Igualdade – Relato de Vida” com o Sr. Mário Trindade (Presidente da Associação Nacional de Atletismo em Cadeira de Rodas). O objectivo foi os alunos ouvirem uma história de vida de uma pessoa que olha para o Desporto Adaptado como um meio forte de integração de pessoas com deficiência.

A palestra, além de comover todos os presentes, transmitiu uma mensagem que, por palavras, é difícil de descrever. A vontade e força de viver são palavras que se encontram adjectivadas a esta “personagem” que partilhou as suas batalhas e experiências, dando uma lição de vida que no futuro pode ajudar os alunos e outros, pelos quais ele batalha todos os dias.

Embora eu já soubesse um pouco da sua história de vida, penso que a maneira como ele a contou, e a simplicidade com que vê as coisas foram extremamente inspiradoras e contribuíram bastante para a minha formação enquanto professor e principalmente enquanto pessoa.

**Com esta palestra, posso dizer que quer eu, quer os alunos aprendemos a dar mais valor ao corpo, a tudo o que aprendemos até aos dias de hoje. Sinto que me tornei alguém melhor, que comecei a dar mais valor a muitas coisas que acabamos por deixar passar despercebidas, como a importância de um bom dia, a importância de um obrigado, o respeito pela diferença, bem como a importância que estas pessoas têm para nós e para a nossa sociedade.**

Ficou bem explícito, nas palavras deste “personagem”, que o Desporto Adaptado é uma possibilidade de inclusão das pessoas com deficiência na sociedade, e que nós educadores devemos divulgar esta mensagem para toda a sociedade, e principalmente para os líderes de amanhã, os alunos.

#### **4.7.2.2- Para Além do Desporto...**

Por muito que valorizemos o papel do desporto na sociedade, existem outras formas de socializar e de transmitir novos valores aos alunos.

Actividades essas que muitas vezes estão relacionadas com as suas opções futuras.

Tendo, a escola S/3 Arq. Oliveira Ferreira vários cursos profissionais, foi uma constante ao longo do ano, os alunos organizarem actividades relacionadas com os seus cursos conjuntamente com os seus professores. Apesar destas actividades não serem ligadas ao desporto, entendi que também eu, como professor da turma, deveria participar.

O interesse que demonstrei pelas actividades realizadas pelos alunos (venda de doces e iguarias, teatro de natal, almoço pedagógico, etc...), foi também um factor importante para o meu desenvolvimento, bem como para o dos alunos. **Para além de demonstrar que apoiava os alunos nas suas iniciativas, tornou-se importante eles perceberem que as actividades por eles dinamizadas, foram um meio de socialização extra-aulas e um espaço e tempo de aprendizagem.**

#### **4.7.2.3- Desporto Escolar**

Como refere Jorge Bento (1998, p. 135): *“A escola carece de riso, de entusiasmo, de dinamismo, de palmas, de alegria, de animação; precisa que se goste dela. Ora o desporto é um meio primordial de renovar a educação, de lhe emprestar uma cara de festa e convivialidade (...) Trata-se de aproximar a escola da vida, de integrar mais uma na outra e de consumir o desiderato de desportivizar a escola e escolarizar o desporto”*.

Na minha opinião, na escola são as aulas de EF a imagem do desporto, mas a promoção de uma efectiva e verdadeira cultura desportiva na escola, passa por ser capaz de sair das aulas de EF e explorar as possibilidades do Desporto Escolar.

Este ano foi o ano embrionário do Desporto Escolar na escola S/3 Arq. Oliveira Ferreira, sendo que foram seleccionadas pelo Gabinete do Desporto Escolar, as modalidades de Corfebol e Badminton. Assumindo que o Desporto Escolar é um meio de fomentar e dinamizar a prática desportiva junto dos

alunos e da própria escola, foi com muitas reticências que vi o grupo de EF, adoptar modalidades para as quais os alunos demonstravam pouco interesse, (comprovado num estudo realizado no ano transacto pelo grupo de EF). Deste modo, o que acabou por acontecer foi que ambas as modalidades foram frequentadas preferencialmente por alunos que se identificavam com os professores regentes da disciplina.

Foi visível que um dos meios que funcionou em termos de captação de alunos foi a tipologia da relação inter-pessoal que os professores estabeleceram nas suas aulas. Este aspecto demonstra o poder influenciador do professor sobre os alunos e na propagação dos valores que estes transmitem nas suas aulas. No entanto, penso que a escola deveria procurar estabelecer uma parceria com as federações (das modalidades seleccionadas), de forma a delinear um plano de auto-promoção da actividade, passando essas estratégias pela implementação de torneios internos e “construção” de campos de forma a generalizar a sua prática.

Aquando da realização dos treinos, pude constatar que os interessados nas respectivas modalidades demonstravam um nível de jogo relativamente elevado. No entanto, existindo algumas diferenças qualitativas entre os praticantes, foi-me pedido pelo professor que ajudasse na melhoria dos jogadores de nível inferior. Inicialmente não foi uma tarefa muito fácil, pois apenas tive contacto com estas modalidades neste ano lectivo. Tendo realizado estudo autónomo para a leccionação das aulas de Badminton no 8º ano, consegui produzir “tímidos” FB’s aos alunos. A experiência acumulada junto desta modalidade com a participação no Desporto Escolar, ajudou-me a melhorar a capacidade de observação e, conseqüentemente, a qualidade dos FB’s emitidos, tornando-os mais frequentes e específicos.

Embora não tenha intervindo na metodologia adoptada para o desenvolvimento das habilidades técnicas dos alunos, pude observar as estratégias adoptadas pelo professor para fazer evoluir dos alunos e comparar com as anteriormente adoptadas por mim, para o 8º ano. Embora o nível de jogo e conhecimento da modalidade seja bastante díspar, reconheço que deveria ter efectuado uma abordagem menos analítica do Badminton. **Não**



**obstante a diferenciação dos objectivos do desporto na escola e desporto de rendimento, a abordagem realizada no Desporto Escolar, permitiu-me perceber que mais importante do que o desenvolvimento tecnicista da modalidade, é importante fomentar as condições de solicitação das habilidades.**

#### **4.7.3- Sala dos Professores: de Espaço Inibidor a Espaço de Integração**

Até ao primeiro dia em que realizei o estágio, nunca tinha entrado numa sala dos professores; assim, dar o primeiro passo naquele espaço era muito intimidativo e inibidor.

Tal como já foi referido anteriormente, foi através da Professora Cooperante que comecei a dar os primeiros passos naquela sala, o que fez que gradualmente esta sala começasse a ganhar outra imagem na minha mente.

**Com as relações que ali se estabeleceram, com as “discussões” que ali se viveram, com as brincadeiras que ali se criaram, fizeram-me perceber que não existe apenas um grupo de EF, mas sim um grupo de professores que trabalha com o mesmo afinco e vontade de ensinar, para formar os alunos que amanhã serão o nosso presente.**

A importância da relação com todos aos professores é fundamental, visto que para além de nos transmitirem conhecimentos de outras áreas, oferecem-nos conhecimentos transdisciplinares aplicáveis nas nossas aulas, bem como nos ajudam a dinamizar as nossas propostas de trabalho, nomeadamente actividades extra-curriculares.

A professora cooperante foi sempre uma peça fundamental neste “puzzle”. Torna-se “obrigatório” referir que, para além de ser ela que me “apresentou” à sala dos professores, foi a “promotora” da minha integração neste espaço. Esta revelou-se sempre uma ajuda valiosa em todos os momentos do estágio. Do conhecimento teórico à aplicação prática, do campo profissional ao campo pessoal, a professora cooperante passou por todos os

campos sem deixar passar nada em branco, tentando ser crítica e construtiva ao mesmo tempo.

As experiências por ela vividas em tantos anos de profissão, que nos transmitiu, constituíram-se como elementos chave para a minha formação, sendo que, apesar de cada situação ser uma situação, cada professor ser um professor, cada aluno ser um aluno, a transmissão dessas vivências constituiu-se como benéfica, porquanto forneceu conhecimento da realidade que se pode encontrar nas escolas.

#### **4.7.4- Direcção de Turma**

Relativamente à Direcção de Turma (DT) e mais especificamente à relação com a Directora de Turma e conhecimento do papel por ela desempenhado, foi construído fruto das interacções estabelecidas nas reuniões de final de período, bem como na sala dos professores, em contactos formais e informais.

Inicialmente, interagi com a DT de forma a procurar compreender como deveria registar de forma diferenciada as faltas no livro do ponto, para posteriormente poder ser realizada uma análise dos registos. Com o passar dos tempos e com as informações que ia retirando das reuniões em que participava, **pude-me aperceber que o papel de Director de Turma é muito mais do que ser um intermediário entre professores e os pais/encarregados de educação.** A função e seu desempenho, para além de exigir uma grande organização e responsabilidade, o seu desempenho exige um conhecimento aprofundado da personalidade de cada aluno e de outros aspectos além dos estritamente relacionados com a escola.

Segundo a opinião da DT, a maior dificuldade sentida é ao nível da comunicação com os pais, uma vez que estes, muitas vezes, não estão interessados no percurso escolar dos seus filhos e exigem aos professores que assumam o papel de educadores, colocando-se a eles próprios num segundo plano. Conhecer as perspectivas dos pais acerca da escola e dos professores,

permite compreender determinadas atitudes dos seus filhos e entender melhor a grande debilidade educativa que a nossa sociedade apresenta.

Para que o professor perceba a sociedade, mais especificamente os alunos, não basta tirar apenas ilações das informações recolhidas pela DT, é necessário que o professor reflecta sobre todo o processo de ensino-aprendizagem.

#### **4.8- Reflexão como Promotora da a Evolução**

Entendo que a reflexão é indispensável à actividade do professor, assim como a formação contínua na procura de enriquecimento intelectual e profissional.

Partindo do pressuposto que o conhecimento é algo que se constrói de maneira contínua e infinita, não se limitando à certificação ou habilitação do professor é a reflectir que o professor constrói o seu conhecimento sobre o “fazer” docente, durante a sua caminhada. Assim, a reflexão assume-se como um instrumento importante e privilegiado na construção do conhecimento e do processo de formação contínua.

##### **4.8.1- Formação de Atitudes Reflexivas**

A professora cooperante e a orientadora da Faculdade, propuseram-me que procurasse uma atitude mais reflexiva, nomeadamente pelo recurso à identificação de objectivos oriundos da vivência prática para as minhas reflexões.

**Torna-se importante perceber que o espaço de formação do professor é a escola e o conteúdo dessa formação a sua prática educativa. Por conseguinte, é necessário promover uma visão crítica acerca deste espaço formativo, de forma a adaptar a acção ao contexto.**

Deste modo, um dos aspectos que procurei desenvolver, ao longo do ano, foi a promoção de uma atitude reflexiva. Esta atitude “obrigou-me” a escutar e respeitar diferentes perspectivas, a prestar atenção às alternativas disponíveis, a indagar as possibilidades de erro, a examinar as razões do que ocorria na sala de aula, a investigar evidências conflituosas, a procurar várias respostas para a mesma pergunta e a reflectir sobre a forma de melhorar o que já existia.

Ao adoptar uma atitude reflexiva, surgiu uma nova problemática: quais os conteúdos a abordar.

#### **4.8.2- Conteúdo das Reflexões**

Realizando uma breve análise do conteúdo das minhas reflexões, posso constatar que estas passaram por três níveis distintos.

Primeiramente centraram-se na análise de acções explícitas, retratando tudo o que fazia ou observava na aula. A reprodução de todos os passos que efectuava na aula, bem como a minha colocação, ou mesmo aspectos de motivação dos alunos para os exercícios eram os alvos da minha reflexão.

*“No segundo exercício os alunos tiveram muita dificuldade em perceber o sistema de rotação. Eu expliquei duas vezes, coloquei sinalizadores com duas cores diferentes, só que exemplifiquei apenas de um lado. Este pode ter sido um dos erros, como também não devia ter posto de parte a exercitação inicial sem rotação entre os campos. A estrutura do exercício foi pensada de forma os alunos virem à tabela mais próxima onde eu me encontrava e então possibilitar a realização da avaliação diagnóstica sem grandes dificuldades. No exercício de jogo 3x3 + Joker, os alunos já não tiveram grandes dificuldades no sistema de rotação do exercício (que também era mais simples, comparando com o anterior). Paralelamente, existia um grupo a realizar trabalho de força, permitindo a participação na aula de todos os alunos ao mesmo tempo.”* (Reflexão das aulas número 5 e 6).

Seguidamente, passei para um patamar em que o planeamento e a própria reflexão ganharam mais importância. Nestas reflexões, reflectia bastante acerca do meu planeamento (exequibilidade, adequação, etc...) e

sobre o que percepcionava como realizado, ou seja, reflectia sobre o meu conhecimento prático (tácito).

*“Aquando do planeamento eu tentei perceber e contabilizar o tempo de exercitação de cada corrida e trocas de grupo. No entanto, penso que as minhas estimativas para as trocas saíram em tudo defraudadas. Perdi imenso tempo na troca dos alunos entre a tarefa de corrida de estafetas e jogo do garrafão, bem como nas modificações dos blocos de partida. No futuro terei de ter muito mais cuidado com as contas realizadas, pois apesar de pensar que o meu raciocínio levou-me pelo caminho correcto, as contas realizadas por mim estragaram o raciocínio e planeamento do tempo para a tarefa. O segundo erro de planeamento foi relativo à tarefa de salto em comprimento. Embora estivesse consciencializado que o número de saltos realizados por cada aluno fosse reduzido, não esperava encontrar tantas dificuldades nas medições dos respectivos saltos que atrasaram bastante a continuidade do exercício. No futuro uma das possibilidades passa por reduzir o número de alunos na tarefa, proporcionando uma actividade paralela para os restantes alunos, ou então, manter o mesmo número de alunos mas melhorar o sistema de medição. Ou seja, se colocar a fita métrica estendida no lado direito da caixa de areia, poderá ser traçada uma linha perpendicular à fita métrica e verificar o resultado obtido pelo aluno (sem grande grau de especificidade, mas aceitável na minha opinião). Esta segunda estratégia seria a melhor, embora fosse necessário uma boa organização dos alunos para a realização dos saltos.”* (Reflexão das aulas número 35 e 36)

Por último, elevei as minhas reflexões para um patamar em que a análise ética da minha prática, bem como as suas repercussões contextuais se destacavam. A passagem para este nível, deveu-se à adopção de uma consciência crítica sobre as minhas possibilidades de acção e as limitações de ordem social, cultural e ideológica do sistema educativo. **Pois, ser professor, vai além do espaço de aula, ou mesmo da escola, tornando-se assim importante perceber as interacções que existem entre estes três “mundos” distintos e as suas repercussões.**

*“As aulas de actividade livre são a meu ver momentos de aprendizagem embora não exista uma “verdadeira” planificação por parte do professor. Grande parte dos alunos da minha turma não participam em actividades extra-curriculares ligadas ao desporto, desta forma os alunos procuram praticar as modalidades que lhes dão mais prazer nestes momentos de actividade livre. Sendo os cursos profissionais realizados por módulos, não proporcionam grande variabilidade na matéria de ensino, cabe então ao professor principalmente nestas aulas ir de encontro aos gostos específicos dos alunos e tentar transmitir alguns*

*conhecimentos sobre as modalidades que eles escolhem. Para aqueles alunos que praticam desporto extra-aulas de Educação Física, estas não deixam de ser importantes, visto que proporcionam uma diversificação das suas actividades ou uma demonstração das suas capacidades ao professor com o intuito de receber alguns conselhos da sua parte. Embora esta aula tenha sido proporcionada quase no final do ano lectivo, permitiu-me conhecer um pouco melhor alguns dos alunos e perceber se as suas ideias iniciais sobre a disciplina bem como sobre a escola se mantinham iguais. Torna-se também importante para os alunos perceberem que o professor interessa-se por outros temas que não o desporto, por outras actividades da escola que não as proporcionadas pelo grupo de educação Física e o seu desenvolvimento social. Em jeito de conclusão posso afirmar que a actividade livre não deve ser uma fuga do professor à leccionação de matéria, mas sim um complemento desta. O professor é uma parte integrante destas aulas e a transmissão de conhecimentos, bem como aprendizagem com os alunos deve fazer parte dos seus objectivos.” (Reflexão das aulas número 57 e 58).*

**Posso concluir que a postura reflexiva não requer apenas do professor o saber fazer, mais do que saber explicar de forma consciente a sua prática e as decisões tomadas sobre esta, deve perceber se essas decisões são as melhores para favorecer a aprendizagem do seu aluno.**

## **5. CONCLUSÃO E PERSPECTIVAS FUTURAS**





## 5. Conclusão e Perspectivas Futuras

Entre acontecimentos, experiências, vivências e aprendizagens senti que evolui, não só como profissional mas também como pessoa. Os alunos estavam ali para aprenderem, no entanto, aprendi mais com eles, do que qualquer um deles possa pensar, e até mesmo que eu próprio possa alcançar neste momento. Ver, sentir e fazer crescer um grupo de alunos não constituiu para mim um dever ou uma obrigação, mas um prazer, porquanto representaram muito para a minha formação profissional e pessoal.

Tal como todas as crianças vão no seu primeiro dia para escola cheias de ansiedade e expectativas, também o meu primeiro dia de Estágio Profissional o foi. Ser professor “era” um sonho e vivenciá-lo num contexto real seria mais um passo para a sua concretização.

Os primeiros passos na escola foram realizados com alguma insegurança, mas através da ajuda de toda a comunidade educativa fui melhorando nos reais aspectos inerentes à função docente, nomeadamente nos diferentes níveis de planeamento, e na minha postura na aula perante os alunos.

Sem desvalorizar todo o conhecimento teórico adquirido anteriormente, e enaltecendo que se trata uma mais-valia, o confronto entre a teoria e prática aliado à reflexão, foi sem dúvida extremamente aliciante. Foi este vai e vêm constante entre a teoria e a prática que me permitiu crescer como profissional.

A reflexão foi, sem dúvida, um aspecto que esteve presente durante todo o ano e, neste momento, reconheço-lhe toda a importância que lhe está inerente. Esta constituiu-se como um alicerce de todo o conhecimento adquirido durante o ano. Através da compreensão e valorização da sua importância para o ser professor, foi-me possível transitar de nível para nível na procura de uma reflexão sobre “um todo” e não apenas sobre a soma de todas as partes constituintes da aula e de anteriores intervenções do professor.

A questionabilidade sobre o “ser professor”, levou-me a aprofundar os conhecimentos acerca das concepções norteadoras da formação inicial de professores, e o papel do estudo na (re)construção das concepções sobre o

ensino, visto que o estágio funciona como um grande impulsionador das “transformações” do estudante. Reconheço que durante o ano transitei de uma orientação conceptual tecnológica, para uma orientação prática em que mais do que explicar os comportamentos, o essencial é compreender as acções através de uma reflexão crítica.

O professor no seu longo processo de construção necessita de ultrapassar muitas barreiras para a obtenção do sucesso pedagógico. Estas barreiras apenas poderão ser ultrapassadas quando o professor se incorpora num processo interrogativo, onde a necessidade de adquirir novas competências se torna importante para responder de uma forma adequada às dificuldades impostas pelo processo de ensino-aprendizagem. Neste contexto, cabe ao professor seleccionar os seus pontos de referência e debruçar-se sobre estes, com o intuito de melhorar a sua intervenção pedagógica. Assim sendo, decidi formular um projecto de investigação acção, de forma a caracterizar a minha intervenção para, à posteriori, avançar com estratégias de alteração com vista à melhoria. Deste modo, foi possível alterar as características da minha instrução (melhoria qualitativa), de forma a ensinar mais e ir de encontro às necessidades dos alunos.

A minha consciencialização sobre a importância da reflexão na formação do professor, levou-me a adoptar uma consciência crítica sobre as minhas possibilidades de acção e as limitações de ordem social, cultural e ideológica do sistema educativo. Ser professor, vai para além do espaço de aula, ou mesmo da escola, e torna-se importante perceber as interacções que existem entre estes três “mundos” distintos (social, cultural e ideológica) e as suas repercussões.

Embora a minha formação ainda esteja no seu início, considero que este ano me deu uma enorme “bagagem” para o futuro que aí vem. Foi sem dúvida o ano mais enriquecedor da minha formação, que se pretende inacabada, pois o saber não ocupa lugar e pretendo que esta seja contínua na procura de mais e melhores conhecimentos para a construção de uma sociedade mais culta.

Fruto destas vivências, posso referir que mais do que formar desportivamente os alunos, os professores devem estar preparados para

formar “Homens” que se enquadrem numa sociedade em constante evolução e onde o Desporto pode desempenhar um papel fulcral na emancipação dos valores.

Reconhecendo a evolução da sociedade, identifico também a importância de não parar por aqui com a minha formação, visto que as exigências do amanhã serão ainda maiores do que as de hoje.



## **6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**



## 6. Referências Bibliográficas

- Albuquerque, A. (2003). Caracterização das concepções dos orientadores de estágio pedagógico e a sua influência na formação inicial em Educação Física. Porto: A. Albuquerque. Dissertação de Doutoramento apresentada à Faculdade de Ciências do Desporto e de Educação Física da Universidade do Porto.
- Albuquerque, A.; Batista, P. & Pinheiro, C. (2009). Transformação das concepções acerca da Educação Física e Desporto em alunos de Ciências do Desporto durante a sua formação inicial nos sectores público e privado. I Congresso Internacional Da Intervenção Pedagógica E Profissional.
- Alegria, M.; Loureiro, M.; Marques, M. & Martinho, A. (2001). *A Prática Pedagógica na Formação Inicial*. Documento de trabalho da Comissão *ad hoc* do CRUP para a formação de professores.
- Alves, M. (2001). *O Papel do Pensamento do Professor nas Suas Práticas de Avaliação*. Tese de Doutoramento. Universidade do Minho, Braga.
- Batista, P.; Pinheiro, C. & Matos, Z. (2006). Concepções do ensino da educação física : as percepções dos estudantes no início e a meio da formação inicial. In: Renovação e consolidação: anais - p. 430.
- Batista, P.; Graça, A.; Mesquita, I.; Pereira, F. (2009). Análise da instrução de estagiários de Educação Física no período final do estágio pedagógico. I Congresso Internacional de Intervenção Pedagógica e Profissional. ISMAI. [Edição em formato digital].
- Bento, J. (1998). Desporto e humanismo. O campo possível. Rio de Janeiro: Editora UERJ.
- Bento, J. (2003). *Planeamento e avaliação em educação física* (3ª edição). Lisboa: Livros Horizonte.
- Bento, J. (2004). Desporto para crianças e jovens: das causas e dos fins. In A. Gaya, A. Marques & G. Tani (Eds.), Desporto para crianças e jovens: razões e finalidades. Porto Alegre: Editora UFRGS.

- Carreiro da Costa, F., Carvalho, L. Onofre, M. Diniz, J. Pestana, C. (1996). *Formação de Professores em Educação Física – concepções, investigação prática*. Lisboa: Universidade Técnica de Lisboa – Faculdade de Motricidade Humana.
- Cesbron, G. (s.d.). *www pensador info*. Consult. 15 Março 2010, disponível em <http://www.pensador.info/frase/MzA5OQ/>
- Day, C. (1999). *Developing teachers: The challenges of lifelong learning*. London: Falmer.
- Dewey, J. (1933). *How we think*. London: Heath.
- Feiman-Nemser, S. & Norman, P. (2000). Teacher Education: From initial preparation to continuing professional development. In Moon, B.; Brown, S. & Bem.Peretz, M. (Org.), *Routledge international companion to education* (pp. 732-755). New York: Routledge.
- Francisco, C. & Pereira, A. (2004). Supervisão e Sucesso do Desempenho do Aluno no Estágio. *Revista Digital* – <http://www.efdeportes.com>. Buenos Aires.
- Gil Pérez, D. (1994). Diez años de investigación en didactica de las ciencias: Realizaciones y perspectivas. *Enseñanza de Las Ciencias*, 12 (2), 154 - 164.
- Guimarães, H. (1988). *Ensinar Matemática. Concepções e Práticas*. Dissertação de Mestrado. Universidade de Lisboa. Lisboa: APM.
- Jacinto, M. (2003). *Formação Inicial de professores: Concepções e práticas de orientação* (1ª edição). Lisboa. Departamento da acção básica.
- Lima, M. (2007). As Concepções/Crenças de Professores e o Desenvolvimento Profissional: uma Perspectiva Autobiográfica. *Revista Iberoamericana de Educación*. 43 (7).
- Magill, R. (2007). *Motor Learning and control: Concepts and application* (8ª Edição). New York, McGraw-Hill International Edition.
- Marcelo, C. Aprender a enseñar e inserción profesional. *Aprender*, Portalegre, n. 21, p. 53-78, 1998a.
- Marcelo, C. (2009). Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro. *Sisífo. Revista de Ciências da Educação*, 08, p. 8-14.



- Marcon, D., Nascimento, J., Graça, Amândio. A construção das competências pedagógicas através da prática como componente curricular na formação inicial em educação física. *Revista Brasileira de Educação Física e Esporte*, S. Paulo, V.21, n.1, p.11-25, Janeiro/Março 2007.
- Matos, Z. (2009a). Normas Orientadoras do Estágio Profissional do Ciclo de Estudos conducente ao grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básicos e Secundário da FADEUP: 2009-2010. Porto: Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.
- Matos, Z. (2009b). Regulamento da Unidade Curricular Estágio Profissional do Ciclo de Estudos conducente ao grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básicos e Secundário da FADEUP: 2009-2010. Porto: Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.
- Mellado, V. & Ruiz, C. (1995). Aprender a Enseñar Ciencias durante la Formación inicial del Profesorado de Primaria y Secundaria. In Miguéis, M. (Org.). *Educação em Ciências da Natureza – Actas do V Encontro Nacional de Docente. Escola Superior de Educação de Portalegre*, 121-131.
- Ministério da Educação. (2007). Decreto-Lei n.º 43/2007 de 22 de Fevereiro. *Diário da República*, 1.ª Série, n.º 38, 1320-1328.
- Nóvoa, A. (1995). Os professores e as histórias da sua vida. In: A. Nóvoa, *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira, I., & Serrazina, L. (2002). A reflexão e o professor como investigador. In GTI (Ed.), *Reflectir e investigar sobre a prática profissional* (pp. 30-42). Lisboa: APM.
- Oliveira, S (1999). *As Concepções de Aprendizagem no Contexto Educativo: Um Estudo Diagnóstico em Alunos de um Curso de Magistério no Nível Médio*. Dissertação Mestrado. Natal – Rio Grande do Norte, Universidade Federal do Rio Grande do Norte.
- Piéron, M. (1999). El Professor. In M. Piéron (ED.), *Para una enseñanza eficaz de las actividades físico-despotivas*. Barcelona: Inde Publicaciones.
- Ponte, J. P. (1992). Concepções dos Professores de Matemática e Processos de Formação. In: M. Brown; D. Fernandes; J. Matos & J. Ponte (Eds.).

- Educação Matemática: Temas de Investigação*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional e Secção de Educação Matemática da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação. pp. 185-240.
- Ponte, J. P.; Matos, J. & Abrantes, P. (1998). *Investigação em Matemática: Implicações Curriculares*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Ponte, J., Januáreo, C., Cruz, I., Ferreira, I. e Alarcão, I. (2000). *Por uma formação inicial de qualidade*. Documento de trabalho da Comissão ad hoc do CRUP para a formação de professores.
- Rink, J. (1985). *Teaching physical education for learning*. St. Louis: Times Mirror/Mosby College Publishing.
- Rink, J. (1996). Effective instruction in physical education. I Silverman, S. & Ennis, C. (Eds.), *Student learning in physical education*. Champaign; Illinois: Human Kinetics.
- Rodrigues, A (s.d.). *A formação de formadores para a Prática na formação inicial de professores*. Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação – Universidade de Lisboa.
- Rosado, A. & Mesquita, I. (2009). Melhorar a aprendizagem otimizando a instrução. In A. Rosado (Ed.), *Pedagogia do desporto* (pp. 69-130). Lisboa: Ed. FMH.
- Sarmiento, P. (Ed.) (1993). *Pedagogia do desporto: Instrumentos de observação sistemática de educação física e desporto*. Lisboa: Ed. FMH-Universidade Técnica de Lisboa.
- Schön, D. (1983). *The reflective practitioner*. London: Basic Books.
- Schön, D. (1987). *Educating the reflective practitioner*. São Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Tani, G.; Bento, J; Petersen, R. (2006). *Pedagogia do Desporto*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan.
- Vickers, J. (1990). *Instructional Design for Teaching Physical Activity*. Human Kinetics, Champaign, Ill.
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in Society – The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge MA: Harvard University Press.

Zeichner, K. M. (1993). A formação Reflexiva de Professores: Ideias e Práticas.  
Lisboa Educa.



**SÍNTESE FINAL**



## Síntese Final

Segundo Ponte et. al. (2000), existe a necessidade de melhorar a formação dos professores qualitativamente. A autora descreve a formação inicial como um momento que “deve proporcionar um conjunto coerente de saberes estruturados de uma forma progressiva, apoiados em actividades de campo e de iniciação à prática profissional, de modo a desenvolver as competências profissionais” (p. 13). Neste sentido, o estágio surge como uma componente que sendo prática, é integradora de todo o saber e decisiva para uma formação de qualidade, conjugando-se aí factores importantes a ter em conta na formação e desenvolvimento do futuro professor, nomeadamente o contacto com a realidade de ensino, tendo como factor central a acção educativa do aluno estagiário e a mediação de todo este processo – supervisão (Ponte et. al., 2000; Francisco et. al., 2004).

O relatório final de estágio representa uma síntese do trabalho realizado durante o ano lectivo, por recurso à reflexão sobre o mesmo e de toda a experiência em si. É através desta reflexão, apresentada sob o formato de relatório final, que se pretende evidenciar o desenvolvimento das competências nas quatro áreas de desempenho: “Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem”, “Participação na Escola”, “Relações com a Comunidade” e “Desenvolvimento Profissional”.

Assim, no que diz respeito ao contexto legal, o Estágio Profissional (EP) está regulamentado pela legislação específica relativa à Habilitação Profissional para a Docência. A estrutura e o funcionamento do EP estão regulamentados nos Decreto-lei nº 74/2006, de 24 de Março e o Decreto-lei nº 43/2007, de 22 de Fevereiro e têm ainda em conta o Regulamento Geral dos segundos Ciclos da Universidade do Porto (UP).

A nível institucional o EP é uma unidade curricular do segundo ciclo de estudos conducente ao grau de Mestre em Ensino de Educação Física da FADEUP e decorre nos terceiro e quarto semestres do ciclo de estudos.

O EP decorreu na Escola S/3 Arquitecto Oliveira Ferreira, sendo o Núcleo de Estágio constituído por três elementos. O facto de o EP acontecer

em grupo, assumiu um papel importantíssimo no desenvolvimento de uma prática que se quer reflexiva. Todo o processo de desenvolvimento e de formação teve o acompanhamento e supervisão de duas professoras (orientadoras), uma mais presencial na escola e designada de professora cooperante, e outra da Faculdade.

O poder da reflexão sobre a prática, como catalizador de melhores práticas, tem vindo a ser defendido por diversos autores (Dewey 1933; Schön, 1983, 1987; Zeichner 1993). Isto, porque uma abordagem reflexiva valoriza a construção pessoal do conhecimento e legitima o valor epistemológico da prática profissional, sendo a prática um elemento de análise e de reflexão do professor (Schön, 1983).

Dada a importância atribuída à prática reflexiva no exercício da profissão de professor e a experiência que tive durante este ano de estágio, deparei-me com a seguinte questão:

Sendo a reflexão (individual e colectiva) muito importante no desenvolvimento profissional, porque motivo os professores parecem reflectir tão pouco? Será que a justificação está na formação inicial que tiveram ou noutros aspectos relacionados com a cultura profissional propriamente dita? Deste modo, considereei pertinente procurar aprofundar os meus conhecimentos acerca das concepções norteadoras da formação inicial de professores, e o papel do estudo na re/construção das concepções sobre o ensino.

No caso específico do ensino, a concepção é considerada como sendo um elemento importante de formação e profissionalização docente, tendo em vista que contribui para activar o sistema cognitivo do professor, consagrando-se igualmente como mecanismo de apropriação de novos conhecimentos, como meio de renovação e mudança no campo profissional (Lima, 2007).

Mácron (2007) defende que a adopção de referências orientadoras para a formação de professores e a integração em experiências práticas e pedagógicas ao longo da formação inicial visam a construção e desenvolvimento das competências pedagógicas dos estudantes-professores. Neste mesmo sentido, Macron (2007) menciona que a oportunidade de conhecer pessoalmente o ambiente escolar, com o olhar do professor em



formação, e não mais como um aluno, juntamente com a utilização das actividades de prática pedagógica nas aulas dos cursos de Educação Física, são factores determinantes para alcançar os objectivos estabelecidos para a formação inicial. A realização dessas práticas visa o desenvolvimento das competências pedagógicas e, fundamentalmente, oferecer ao estudante-professor o contacto com a realidade da sua profissão. Assim sendo, o estudante-professor poderá direccionar a sua formação no sentido de atender às suas principais dificuldades, sejam elas práticas ou teóricas e, ao participar em actividades que se aproximam do exercício docente, o estudante-professor, por suas próprias experiências e com a orientação e acompanhamento dos professores-formadores, poderá construir as suas concepções sobre o ensino.

O professor no seu longo processo de construção necessita de ultrapassar muitas barreiras para a obtenção do sucesso pedagógico. Estas barreiras apenas poderão ser ultrapassadas quando o professor se incorpora num processo interrogativo, onde a necessidade de adquirir novas competências se torna importante para responder de uma forma adequada às dificuldades impostas pelo processo de ensino-aprendizagem. Neste contexto, cabe ao professor seleccionar os seus pontos de referência e debruçar-se sobre estes, com o intuito de melhorar a sua intervenção pedagógica.

Segundo Sarmiento et al. (1993) o valor pedagógico dos *feedbacks* (FB's), bem como o seu contributo para a eficácia do ensino tem vindo a ser sublinhado e também é tido como uma fonte de reforço e de motivação para o aluno.

Tendo-me interrogado acerca das características da minha instrução, procurei aprofundar os conhecimentos acerca desta temática, mais precisamente acerca dos FB's emitidos, de forma a poder melhorá-la.

Reconhecido o contributo da reflexão na formação de professores, os conteúdos por mim seleccionados para "reflectir", foram-se diferenciando ao longo do processo que vivi e que considero que foi relevante. Acresce que, também, os níveis alcançados ao nível da reflexão foram sendo superiores.

Primeiramente o foco era a análise de acções explícitas, retratando tudo o que fazia ou observava na aula. Seguidamente passei para um patamar em

que o planeamento e a própria reflexão ganharam maior importância. Por último, elevei as minhas reflexões para um patamar em que a análise ética da minha prática, bem como as suas repercussões contextuais passaram a destacar-se. A passagem para este nível, deveu-se à minha consciencialização sobre a imprescindível tarefa para o professor; a adopção de uma consciência crítica sobre as minhas possibilidades de acção e as limitações de ordem social, cultural e ideológica do sistema educativo. Ser professor vai para além do espaço de aula, ou mesmo da escola, e torna-se importante perceber as interacções que existem entre estes três “mundos” distintos e as suas repercussões.

Embora a minha formação ainda esteja no seu início, considero que este ano me deu uma enorme “bagagem” para o futuro que aí vem. Foi, sem dúvida, o ano mais enriquecedor da minha formação, que se pretende inacabada, pois o saber não ocupa lugar e pretendo que esta seja contínua na procura de mais e melhores conhecimentos para a construção de uma sociedade mais culta.

Fruto destas vivências posso referir que mais do que formar desportivamente os alunos, os professores devem estar preparados para formar “Homens” que se enquadrem numa sociedade em constante evolução e onde o Desporto pode desempenhar um papel fulcral na emancipação dos valores.