Aprender a Ensinar e Ensinar para Aprender

Relatório de Estágio Profissional


Orientadora: Professora Doutora Mariana de Sena Amaral da Cunha

Cristiana Sofia de Almeida Baptista
Porto, setembro de 2017
Ficha de catalogação

**PALAVRAS-CHAVE:** ESTÁGIO PROFISSIONAL, REFLEXÃO, FEEDBACK PEDAGÓGICO, EDUCAÇÃO FÍSICA.
AGRADECIMENTOS

À minha professora orientadora, professora Mariana Amaral da Cunha, pelo acompanhamento, disponibilidade e orientação ao longo do Estágio Profissional.

À minha professora cooperante, professora Júlia Sequeira Gomes, por demonstrar confiança em mim desde o primeiro dia, pela partilha de conhecimento e experiências, pelos conselhos e por ter sido um apoio incondicional ao longo do ano letivo.

Ao núcleo de estágio, os meus companheiros de jornada, pelos momentos partilhados, pela ajuda e pela amizade.

Ao meu 10º ano, por me ter proporcionado momentos inesquecíveis, pelos desafios e pelas aprendizagens que me propiciaram.

À minha mãe, pelo apoio incondicional, por todo o esforço que faz para que eu possa alcançar os meus objetivos, por me mostrar sempre o caminho certo quando nenhuma opção parece viável e por ser um exemplo de força, coragem e determinação.

À minha irmã, por ser uma segunda mãe, pela preocupação, por estar constantemente a azucrinar-me o juízo e, principalmente, por estar sempre na primeira fila a aplaudir os meus sucessos.

Aos meus avós maternos, por serem um exemplo de bondade e generosidade, por toda a ajuda e por sempre acreditarem em mim.

Aos meus padrinhos, por estarem tão presentes na minha vida, pelo apoio incondicional e por me receberem de braços abertos em qualquer situação.
À Catarina Anes, por ser a minha confidente e a minha companheira, por me mostrar que a vida deve sempre ser encarada com um sorriso no rosto e com dores nos abdominais, por acreditar mais em mim do que eu própria e porque sem ela os meus dias seriam monótonos e sem graça.

À Ana Sofia Lopes, por acompanhar com paciência as minhas inquietações, por me ouvir e aconselhar. Por todos os momentos partilhados, pelas confissões e pela força que depositou em mim em todos os momentos.

À Tiffany Poças e à Beatriz Sousa, por serem as minhas companheiras desde o primeiro dia e por estarem sempre presentes para uma conversa ou simplesmente para um abraço.

À Isabel Dores, à Raquel Ferreira e à Inês Mota pelo companheirismo, pelas gargalhadas, pelos desabafos e pela amizade.

À Márcia Silveira, à Joana Rosas, à Sara Coelho, à Filipa Fernandes, à Tanya Poças, à Juliana Monteiro, à Ana Rita Águeda, à minha turma de licenciatura, à minha turma de mestrado, a todas as pessoas que me acompanharam ao longo de 5 anos na equipa de futsal da FADEUP e a todos aqueles que, de alguma forma, estiveram presentes ao longo do meu percurso académico.
ÍNDICE GERAL

ÍNDICE DE QUADROS........................................................................................................VII
ÍNDICE DE ANEXOS..........................................................................................................IX
RESUMO ............................................................................................................................... X
ABSTRACT .......................................................................................................................... XIII
LISTA DE ABREVIATURAS ............................................................................................... XIV
1. INTRODUÇÃO............................................................................................................... - 1 -
2. ENQUADRAMENTO PESSOAL..................................................................................... - 5 -
   2.1 Identificação Pessoal ................................................................................................. - 7 -
   2.2 Expectativas Iniciais ................................................................................................. - 10 -
3. ENQUADRAMENTO DA PRÁTICA PROFISSIONAL ................................................... - 13 -
   3.1 O papel do estágio na formação inicial dos professores ........................................... - 15 -
   3.2 Enquadramento legislativo e regulamentar do Estágio profissional ....................... - 16 -
   3.3 Enquadramento Funcional ....................................................................................... - 18 -
   3.4 A Escola Cooperante ............................................................................................... - 19 -
   3.5 O núcleo de estágio .................................................................................................. - 20 -
   3.6 O 10º ano ................................................................................................................. - 20 -
   3.7 Desporto escolar ...................................................................................................... - 22 -
4. REALIZAÇÃO DA PRÁTICA PROFISSIONAL .............................................................. - 23 -
   4.1 Área 1 – Organização e Gestão do processo de ensino e aprendizagem ............. - 26 -
      4.1.1 Conceção ............................................................................................................ - 26 -
      4.1.2 Planeamento ...................................................................................................... - 29 -
      4.1.2.1 Planeamento anual ....................................................................................... - 30 -
      4.1.2.2 Unidade didática ......................................................................................... - 31 -
      4.1.2.3 Plano de aula ................................................................................................. - 33 -
      4.1.3 Realização ......................................................................................................... - 34 -
      4.1.3.1 Modelos de ensino ....................................................................................... - 37 -
      4.1.3.2 A gestão e organização do tempo de aula ..................................................... - 39 -
      4.1.3.3 Disciplina da turma ....................................................................................... - 40 -
      4.1.3.4 Clima da aula ............................................................................................... - 41 -
      4.1.3.5 A instrução ................................................................................................. - 42 -
4.1.4 Avaliação ................................................................. - 46 -
4.1.4.1 Avaliação Diagnóstica ........................................ - 47 -
4.1.4.2 Avaliação Formativa .............................................. - 48 -
4.1.4.3 Avaliação Sumativa ............................................... - 49 -
4.2 Área 2 – Participação na escola e relação com a comunidade .......... - 51 -
  4.2.1 Desporto escolar ...................................................... - 52 -
  4.2.2 A turma partilhada e os dilemas das aulas teóricas .............. - 54 -
  4.2.3 Atividades desenvolvidas pelo núcleo de estágio .................... - 55 -
  4.2.3.1 Magusto .......................................................... - 55 -
  4.2.3.2 Festa de Natal .................................................... - 56 -
  4.2.3.3 Corta-mato ......................................................... - 57 -
  4.2.3.4 Visita de estudo à FADEUP ................................... - 58 -
  4.2.4 Reuniões do núcleo de estágio ..................................... - 59 -
  4.2.5 Reuniões do conselho de turma ................................... - 60 -
4.3 Área 3 – Desenvolvimento profissional ................................... - 61 -
  4.3.1 O papel da observação e da reflexão ............................... - 61 -
  4.3.2 Estudo de investigação .............................................. - 63 -
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS ................................................. - 81 -
6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS ........................................ - 85 -
7. ANEXOS ........................................................................ XVII
ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 - Composição Curricular de EF…………………………………………30

Quadro 2 - Composição Curricular de PAFD……………………………………..31
ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo I – Ficha de observação de aula ............................................................. XIX

Anexo II - Cartaz corta-mato escolar................................................................. XX

Anexo III – Diploma de mérito desportivo......................................................... XXI

Anexo IV - Questionário acerca da perceção dos alunos sobre a professora e sobre as suas aprendizagens................................................................. XXII
RESUMO
O presente documento surge no âmbito da unidade curricular Estágio Profissional, inserida no 2º ciclo de estudos referente ao grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário. O Estágio Profissional decorreu numa escola do grande Porto, num núcleo constituído por três estudantes-estagiários, uma professora cooperante da instituição e uma professora orientadora da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto. A minha prática pedagógica teve como foco a lecionação de aulas de educação física e aulas teóricas de práticas de atividades físicas e desportivas a uma turma de 10º ano e o acompanhamento do desporto escolar a crianças do 1º ciclo. A construção do presente relatório teve como base as vivências experienciadas ao longo do ano letivo, que contribuíram para a construção da minha identidade profissional. Foi estruturado em seis capítulos: o primeiro, “introdução”, enquadra o documento e retrata o seu propósito; no segundo “Dimensão Pessoal” é realizada uma autobiografia e expetativas para o estágio; no terceiro capítulo “Enquadramento da prática profissional” é realizada uma caracterização a nível legal, institucional e funcional da prática profissional; no quarto capítulo “Realização da prática profissional” é concretizado um relato acerca do trabalho desenvolvido ao longo do estágio profissional suportado em três grandes áreas, área 1 – Organização e Gestão do Ensino e Aprendizagem, área 2 – Participação na escola e relação com a comunidade e área 3 – Desenvolvimento profissional; o quinto capítulo diz respeito ao estudo de investigação-ação, “Dilemas e dificuldades da estudante-estagiária no decurso do estágio profissional: Estudo centrado na emissão de feedback(s) durante as atividades das aulas”; no último capítulo relativo às “Conclusões” é feita uma análise de todo o trabalho realizado ao longo do ano. Este documento espelha a minha experiência, enquanto estudante-estagiária, no estágio profissional, através de uma reflexão consciente e responsável do meu processo de formação enquanto professora de educação física.

Palavras-chave: ESTÁGIO PROFISSIONAL, REFLEXÃO, FEEDBACK PEDAGÓGICO, EDUCAÇÃO FÍSICA.
ABSTRACT
This document comes within the scope of the Professional Internship course, inserted in the 2nd cycle of studies related to the Master's degree in Physical Education Teaching in Basic and Secondary Education. The Professional Internship took place in a school in the Porto, in a nucleus made up of three student-trainees, a cooperating teacher of the institution and a professor of the Faculty of Sport of the University of Porto. My pedagogical practice focused on the teaching of physical education classes and theoretical classes of practices of physical and sport activities to a group of 10º year and the accompaniment of the school sport to children of the 1º cycle.

The construction of this report was based on the experiences experienced during the school year, which contributed to the construction of my professional identity. It was structured in six chapters: the first, "introduction," frames the document and portrays its purpose; in the second "Personal Dimension" is carried out an autobiography and expectations for the stage; in the third "Framework of professional practice", a legal, institutional and functional characterization of professional practice is carried out; in the fourth chapter "Realization of the professional practice" an account is made of the work developed during the professional stage supported in three large areas, being Area 1 - Organization and Management of Teaching and Learning, area 2 - Participation in school and relationship with community and area 3 - Professional development; The fifth chapter concerns the research-action study, "Dilemmas and difficulties of the student-trainee in the course of the professional stage: Study focused on the emission of feedback (s) during the class activities"; in the last chapter on "Conclusions" an analysis is made of all the work carried out throughout the year.

This document mirrors my experience, as a student-trainee, in the professional stage, through a conscious and responsible reflection of my training process as a physical education teacher.

KEYWORDS: PROFESSIONAL STAGE, REFLECTION, PEDAGOGICAL FEEDBACK, PHYSICAL EDUCATION.
LISTA DE ABREVIATURAS

EF – Educação Física

EP – Estágio Profissional

FADEUP – Faculdade de Desporto da Universidade do Porto

MEC – Modelo de Estrutura de Conhecimentos

PAFD – Práticas de Atividades Físicas e Desportivas
1. INTRODUÇÃO
O presente documento foi realizado no âmbito do estágio profissional (EP), unidade curricular do 2º ciclo de Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto (FADEUP), no ano letivo 2016/2017. Carateriza-se por relatório de estágio e tem como objetivo expor e refletir acerca das atividades desenvolvidas ao longo do estágio profissional. Esta reflexão desempenha um papel fulcral na produção e estruturação do conhecimento pedagógico, os professores devem refletir de forma situada na e sobre a interação que se gera entre o conhecimento científico e a sua aquisição pelo aluno (Alarcão, 1996).

O estágio profissional encerra a formação inicial da estudante estagiária, no qual todos os momentos foram portadores de aprendizagens fundamentais para cumprir as mais diversas tarefas. Sendo o objetivo geral do estágio profissional a integração da estudante estagiária no “exercício da vida profissional de forma progressiva e orientada, através da prática de ensino supervisionado em contexto real, desenvolvendo as competências profissionais que promovam nos futuros docentes um desempenho crítico e reflexivo capaz de responder aos desafios e exigências da profissão”.¹ Para efetivar esta experiência, a FADEUP providencia um ano de prática pedagógica em contexto escolar. Esta prática é vivenciada por um núcleo de estágio constituído por 3 estudantes-estagiários e estes são orientados diariamente por um professor cooperante da escola e por um professor orientador da faculdade.

O EP decorreu numa escola do grande Porto, na qual tive ao meu encargo, juntamente com a professora cooperante, uma turma de 10º ano do curso de Gestão Desportiva. Para além desta turma, o desporto escolar também fez parte das minhas responsabilidades, neste contexto com crianças do 1º ciclo.

Neste ano letivo perspetivava transmitir o meu conhecimento aos meus alunos, desenvolvendo as potencialidades de cada um e cativando-os para a prática desportiva. Neste trabalho diário idealizava que todos eles crescessem enquanto alunos, atletas e, principalmente, como seres humanos.

2. ENQUADRAMENTO PESSOAL
2.1 Identificação Pessoal

Com 23 anos e natural de Baião considero-me uma pessoa humilde, trabalhadora, calma, boa gestora de conflitos e, principalmente, amante do desporto. Desde cedo percebi que o meu futuro iria passar por algo relacionado com o desporto e ao fazer uma retrospetiva daquilo que foi a minha vida, este aspeto é facilmente percetível. Sempre fui uma criança irrequieta e os mais diversos jogos desportivos cativavam a minha atenção. Aos 11 anos tive a minha primeira experiência num clube de futebol, que é uma das minhas modalidades preferidas. Juntei-me aos rapazes de um clube local e nem o facto de ser a única rapariga a jogar naquele clube me impediu de jogar pois a paixão pelo desporto falou mais alto e não me permitiu desistir. Mais tarde a minha passagem pelo clube teve de terminar por ser uma deslocação muito grande.

Apesar de ser uma apaixonada pelo desporto em geral, o futsal sempre foi o meu desporto de eleição, em parte por culpa do meu pai, que me levava a ver os jogos dele, era eu ainda muito pequena. Inicialmente essa paixão só se concretizava em jogos de rua com os meus amigos mas aos 14 anos decidi tornar o futsal mais sério e fui jogar futsal federado, numa freguesia da minha área de residência. Foi a minha primeira experiência no futsal e logo numa equipa sénior, o primeiro ano foi complicado pois era a mais nova da equipa e poucas eram as vezes que tinha oportunidade de jogar mas sempre fui persistente e nunca desisti de nada. As dificuldades que senti ao longo desse ano fizeram-me perceber que na vida nem tudo é fácil e que temos de lutar para concretizar os nossos objetivos. Os contextos desportivos em que estive envolvida contribuíram em grande medida para a minha formação integral, tornando-me uma pessoa mais humilde, mais compreensiva e, principalmente, mais lutadora. Sempre empreguei na minha vida quotidiana os valores que me foram transmitidos em contextos desportivos e é graças ao desporto que me orgulho da pessoa que sou hoje.
Desde então, o futsal esteve sempre presente na minha vida em equipas federadas, em diferentes clubes e na equipa da faculdade, desde a minha entrada nesta, em 2012.

Na escola sempre me envolvi em tudo que se relacionasse com desporto, como o corta-mato e os torneios de futsal e basquetebol organizados pelo colégio no final de cada período. E quando surgia aquela pergunta, “O que queres ser quando fores grande?”, nunca demorei mais de dois segundos a pensar na resposta e com convicção respondia: “Professora de Educação Física”. Claro que, na altura, ainda aluna da primária, ninguém me levava muito a sério mas com o decorrer dos anos aquilo que não era mais do que uma ideia de criança tornou-se numa certeza.

O colégio que frequentei sempre aguçou a minha paixão pelo desporto, principalmente a nível de condições para a prática. Tinha duas piscinas, um pavilhão gimnodesportivo muito bem equipado, designadamente ao nível da ginástica, onde tínhamos ao nosso dispor 2 boques, 2 mini-trampolins, 1 plinto, umas paralelas assimétricas, assim como, paralelas simétricas, umas argolas, uma barra fixa e ainda diversos colchões, espaldares e trampolins em ótimas condições. Ao ar livre tínhamos dois campos de futebol que me permitiram usufruir ao máximo e levar na minha bagagem motora experiências enriquecedoras e variadas para o futuro.

No momento da primeira grande decisão do meu percurso escolar, a escolha do curso a seguir no ensino secundário foi simples, sem nunca colocar em causa outra possibilidade, ingressei no curso tecnológico de Gestão e Dinamização Desportiva. Durante os três anos tentei envolver-me em tudo o que me era permitido no que ao desporto dizia respeito, fosse como participante, no corta-mato e nos torneios de futsal, ou como organizadora, nos mesmos eventos para os mais novos. Fiz o meu estágio profissional nas piscinas municipais da minha área de residência, onde dava aulas de natação a crianças, e ainda, no jardim-de-infância do Colégio que frequentava. Estes dois momentos foram o primeiro contacto que tive com o ato de lecionar e se, até agora queria ser professora de educação física (EF), o estágio só me fez ter a certeza que era por ali que passava o meu futuro.
Estes três anos terminaram com o meu ingresso na FADEUP, minha primeira e única opção.

Ao longo da minha licenciatura na faculdade, o mestrado em Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário foi sempre a minha opção para o culminar dos meus estudos. No final do 1º ciclo de estudos tive, mais uma vez, contacto com crianças. Ao escolher a metodologia de futebol realizei o meu estágio numa escola de futebol do grande Porto, foi uma experiência enriquecedora para mim e tornou-se também uma opção viável para o meu futuro, pois permitir-me-ia trabalhar com crianças numa das minhas modalidades prediletas. Nesta escola, a maior parte dos treinadores eram também professores de EF, estes para além de me incentivarem a seguir a mesma profissão foram, também, exemplos para mim, nomeadamente, ao nível da interação com crianças em contexto de ensino e das estratégias de instrução utilizadas.

O Mestrado surgiu como o finalizar de uma etapa enquanto estudante e tudo o que vivi e tudo o que aprendi refletiu-se neste último ano, em que tive uma turma ao meu encargo e na qual tentei empregar o que me foi transmitido, não só os conhecimentos adquiridos ao longo do primeiro ano do mestrado ao nível das estratégias de ensino e dos conteúdos a abordar junto dos mais novos, mas também as minhas experiências pessoais, tentado sempre que a minha intervenção se pautasse pelo investimento na aprendizagem dos conteúdos específicos, assim como no desenvolvimento global do aluno.

No que diz respeito ao meu local de estágio, fui colocada na minha primeira opção e embora a minha escolha não tenha sido previamente planeada, uma vez que o meu conhecimento acerca das escolas era praticamente nulo, não poderia ter ficado mais satisfeita. Nesta escola encontrei um local privilegiado para a construção da minha identidade profissional, através das aprendizagens com os docentes que dela fazem parte, dos alunos e das dificuldades com as quais me deparei, fossem elas logísticas, de falta de espaço ou material, ou na transmissão de conhecimentos, forçando-me a procurar estratégias para a sua resolução.
2.2 Expetativas Iniciais

No momento da minha entrada para o mestrado em ensino as expetativas eram muitas, mantendo-se no primeiro semestre e sendo superadas no segundo pelo facto de, em situação de práticas simuladas, ir para as escolas e estar em contacto direto com os alunos. Deste modo, as expetativas para este ano de estágio eram igualmente altas.

Após 16 anos no papel de aluna havia chegado o momento de estar do lado da docência, algo por mim muito desejado, mas nem por isso o nervosismo foi menor e o receio de não estar à altura das expetativas era grande.

Ansiedade foi o principal sentimento que me invadiu nos dias que antecederam o início do meu ano letivo. O início desta nova etapa que começou no dia 1 de Setembro de 2016, dia este que demorou a chegar e que com o aproximar da data se fazia acompanhar de dúvidas e perguntas, “Como será a escola?”, “E a turma?”, “Conseguirei fazer tudo o que me será proposto?”, “Conseguirei lidar com os problemas que a turma possa vir a ter?”

Após este primeiro dia e uma conversa com a professora cooperante fui acalmando, em parte devido à confiança que esta demonstrou ter em nós, transmitindo a ideia de que seríamos capazes. Já um pouco envolvida no contexto escolar, nas tarefas de planificação e conceção, o receio voltava a fazer parte do meu dia-a-dia, aproximava-se o dia da minha apresentação ao 10º ano. Já possuía algumas informações da turma mas só depois da apresentação tive uma melhor percepção desta. Neste momento as expetativas em relação à turma começaram a elevar-se, tinha a meu encargo uma turma habituada à prática desportiva, a grande maioria praticante de desporto fora da escola, e amante da disciplina de EF. À partida para o estágio, desejava que os meus alunos gostassem da disciplina e que se envolvessem nas aulas e foi a partir do momento da apresentação que senti que esse desejo se poderia tornar uma realidade. Esperava chegar ao fim com a sensação de dever cumprido, podendo dizer que fui um exemplo para os meus alunos, que eles cresceram não só nas suas capacidades físicas, mas também em atitudes.
Expectava, ainda, poder crescer com eles, uma vez que, a meu ver, o estágio não é apenas uma mera transmissão de conhecimentos, mas sim uma aprendizagem recíproca, saber ouvir os alunos e entender quais são as suas necessidades é determinante para o sucesso de ambas as partes. Chegando ao final não podia estar mais satisfeita com o percurso da minha turma e, espero realmente, ter marcado positivamente os meus alunos.

Quanto ao meu núcleo de estágio não sabia ao certo com o que podia contar, visto que não conhecia os meus colegas. No entanto, não podia ter ficado mais satisfeita, revelaram-se ótimos colegas de trabalho, sempre disponíveis para ajudar, havendo muita comunicação e troca de ideias, facilitando o processo de adaptação à escola, assim como o decorrer das mais diversas tarefas do estágio. O facto de cada um de nós ser de diferentes áreas possibilitou maiores aprendizagens, assim como a possibilidade de experimentar diferentes formas de atuação. Assim, para além de um ano repleto de aprendizagens, levo comigo dois companheiros de jornada.

Relativamente à minha professora cooperante esperava poder contar com a sua presença e com a sua ajuda enquanto professora experiente, bem como, aprender com a sua visão acerca do processo ensino-aprendizagem. A professora assumiu um papel preponderante no decorrer do ano letivo, ajudando a mobilizar para a prática o conhecimento teórico que me acompanhava. Revelou-se uma professora sempre preocupada com o nosso sucesso, dando-nos bases para nos tornarmos professores competentes e preocupados com a formação dos nossos alunos.

No que diz respeito à professora orientadora do estágio esperava que me ajudasse a adquirir as competências necessárias para a concretização do estágio com sucesso e para a minha formação enquanto professora de EF. A professora revelou-se uma mais-valia para a expansão dos meus conhecimentos, completando assim as minhas aprendizagens adquiridas ao longo da minha formação.

Ao longo deste ano esperava desenvolver as minhas competências respeitantes à docência, desenvolvendo hábitos reflexivos sobre tudo o que engloba o processo ensino-aprendizagem, o que correu bem e o que correu
menos bem acima de tudo, ter a capacidade de reagir às adversidades que me foram sendo colocadas, confrontando o conhecimento adquirido com a realidade. Nesta medida, o EP surgiu como uma oportunidade de aprender e evoluir com os meus erros, construindo a minha identidade enquanto professora. Nomeadamente, através do auxílio da professora cooperante que me guiou nas mais diversas atividades, através dos feedbacks relacionados com a minha prática pedagógica e do constante diálogo com professores mais experientes que me permitiram ter uma visão mais abrangente do ensino.

Ao finalizar esta etapa recordo que foi um ano de muito trabalho e dedicação mas que me permitiu concretizar os meus objetivos. A experiência no EP tornou-se um meio ideal para evoluir enquanto professora, aumentando a minha bagagem para lidar com as mais diversas situações, na medida em que, para além de toda a teoria que já tinha consolidado, tive de saber aplicá-la aos diferentes acontecimentos. Tenho consciência que o EP foi apenas uma pequena parte da minha aprendizagem enquanto professora mas de qualquer forma proporcionou-me uma visão real do contexto escolar conjuntamente com a visão dos profissionais mais experientes, tornando-me uma profissional mais competente.
3. ENQUADRAMENTO DA PRÁTICA PROFISSIONAL
3.1 O papel do estágio na formação inicial dos professores

O EP apresenta-se como a etapa final da formação para a profissionalização, assume um papel decisivo na formação do estudante-estagiário, sendo um meio privilegiado de contacto com a profissão. Apesar de ter, ao longo do ano, o acompanhamento do professor cooperante, que coordena e orienta todo o funcionamento das aulas, e do grupo de educação física, que é também uma referência para o estagiário, através da comunicação com os mesmos e com a observação das suas aulas “Os seus membros, aos olhos dos estagiários, revelam ser agentes mediadores significativos nos processos de integração na escola e nos processos de aprendizagem” (Batista, 2014, p. 25), o estagiário sente a responsabilidade da profissão e de ter uma turma ao seu encargo.

O EP reflete-se como o momento em que o estudante tem outro olhar sobre a profissão e no qual ocorre, efetivamente, uma mudança de papéis. Com essa mudança surgem todas as dificuldades que a profissão acarreta, acrescida à preocupação de ter todos os conhecimentos teóricos e habilidades de ensino. Como refere Queirós (2014), importa valorizar o saber experiencial e desenvolver as competências funcionais em estreita articulação com as do conhecimento. O estágio permite “dotar os futuros profissionais não apenas de conhecimentos e habilidades mas, fundamentalmente, de capacidade de mobilizar os conhecimentos e habilidades face às situações concretas com que se vão deparar” (Batista & Queirós, 2011, p. 36).

A oportunidade de estagiariar surge como um momento fulcral de se envolver na comunidade escolar e de entender a realidade desta que vai muito além da simples transmissão de saberes teóricos, “ensino não é simplesmente a transmissão e apropriação simples da matéria programática...forja o seu pensamento, influencia enormemente a sua vontade, os seus sentimentos e atuação, e sua disponibilidade para o empenho nas tarefas do dia-a-dia” (Bento, 2003, p. 39).

É neste contexto que temos a oportunidade de pôr em prática todos os nossos conhecimentos tendo em conta as capacidades dos alunos,
promovendo aprendizagens significativas. Todas as competências que vamos adquirindo são o resultado de um processo complexo e das diferentes experiências que vivenciamos.

3.2 Enquadramento legislativo e regulamentar do Estágio profissional

De acordo com Paixão e Jorge (2014) o Estágio ocupa um tempo privilegiado na formação dos professores. É nele que se desenvolvem as competências associadas à profissão docente. Deste modo, o estágio na FADEUP suporta-se na convergência de vários requisitos legais, institucionais e funcionais (Batista & Pereira, 2014).


O primeiro ano do 2º ciclo de estudos do Mestrado no Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário abrange uma componente mais teórica, abordando conteúdos da pedagogia, da gestão e investigação, fornecendo-nos conhecimentos teóricos acerca da realidade do contexto escolar. No segundo ano, a unidade curricular EP tem como propósito a “integração do estudante, futuro professor, no exercício da vida profissional de forma progressiva e orientada, através da prática de ensino supervisionada em contexto real, desenvolvendo as competências profissionais que promovam
nos futuros docentes um desempenho crítico e reflexivo, capaz de responder aos desafios e exigências da profissão."²

O EP desenvolveu-se ao longo do ano letivo, supervisionado pela orientadora, docente da FADEUP, e pela professora cooperante da escola secundária cooperante, que assumiram um papel decisivo no acompanhamento do núcleo de estágio, constituído por 3 estudantes-estagiários. Enquanto estudante-estagiária compete-me a responsabilidade de conduzir o processo de ensino/aprendizagem de uma turma do secundário, em contexto prático, aulas de educação física, e teórico, aula de práticas de atividades físicas e desportivas (PAFD). E, ainda conduzir o desporto escolar a crianças do primeiro ciclo, relatando e refletindo acerca de todo o processo, inserido no relatório de estágio que será defendido perante um júri em provas públicas.³

Para atingir todos os objetivos que foram propostos para o estágio profissional foram definidas três áreas de desempenho:

- Área 1 – Organização e gestão do ensino e aprendizagem – engloba as tarefas de conceção, planeamento, realização e avaliação, no qual o estudante-estagiário tem de levar a cabo o processo de ensino/aprendizagem de uma ou mais turmas no âmbito da educação física.
- Área 2 – Participação na escola e relação com a comunidade – abrange as atividades não letivas nas quais o estudante estagiário deve estar envolvido promovendo o seu envolvimento na escola e possibilitando experiências educativas aos seus alunos.

• Área 3 – Desenvolvimento profissional – partindo das vivências ao longo do ano letivo o estudante-estagiário deve desenvolver a sua competência profissional assumindo uma atitude reflexiva.

A atualização constante e a procura de conhecimentos devem fazer parte do dia-a-dia de um professor, de forma a transmitir os conhecimentos adquiridos com coerência.

3.3 Enquadramento Funcional

A nível funcional é o EP é um projeto de formação que pretende formar um profissional reflexivo, que analisa, reflete e sabe justificar as suas decisões, nomeadamente, as funções letivas, de organização e gestão, investigação e de cooperação, tornando-se promotor de um ensino de qualidade.

A escola tem como um dos principais pressupostos a formação do cidadão na sua globalidade de forma a ser inserido na sociedade em que vive. Zela pela formação pessoal, intelectual, cultural, social, e física de todas as crianças e jovens considerando as dificuldades de cada um, para garantir a todos os alunos a melhor experiência de aprendizagem. Educando-os para a vida e, por sua vez, para o mundo dos valores. Os profissionais que dela fazem parte devem desenvolver, nos jovens, esses valores a par do domínio das disciplinas (Guerra, 2002). As relações pessoais e interpessoais são privilegiadas e onde estão presentes influências internas e externas.

Segundo Farias (2015), a vida organizacional da escola não deve ser vista de forma mecânica, todos devem participar no processo educativo, constituindo-se como a espinha dorsal da educação formal, que se diferencia da informal exatamente pela sua intencionalidade, ou seja, por se organizar com base em certas diretrizes.

A escola cooperante permitiu o meu envolvimento na comunidade educativa, sendo parte integrante de todo o processo. “As escolas cooperantes, enquanto espaços socializantes para a profissão, emergem como elementos

---


- 18 -
importantes nos processos de construção identitária dos estudantes-estagiários" (Batista, 2014, p. 24).

3.4 A Escola Cooperante

A escola secundária cooperante é uma escola localizada na zona do grande Porto que recebe alunos de variadas localidades, devido à facilidade de acessos e dos inúmeros cursos profissionais de que dispõe, sendo frequentada por uma população estudantil heterogénea. A parceria com o FC Porto permite ainda receber alunos de diferentes partes do país e do mundo.

A designação inicial, Liceu, correspondia a um claro objetivo de preparação dos alunos para o acesso ao ensino superior.

No decurso de dois processos de agregação/fusão de estabelecimentos de ensino, o primeiro em 2010 e o segundo em 2012, passou a Escola sede do atual agrupamento.

Concebida segundo uma filosofia de “escola aberta”, inovadora na época, a escola cooperante é composta por quatro blocos, ligados por alpendres que permitem um permanente contacto com o exterior. Para a realização das aulas de educação física, a instituição dispõe de um pavilhão desportivo com uma arrecadação de material, dois campos exteriores, um dos quais com uma caixa de areia.

Esta diversidade transforma-a num espaço multicultural, permitindo a toda a comunidade educativa o contacto com diferentes realidades e promovendo o espírito de escola inclusiva.

O grupo de docentes desta instituição acolheu-me de braços abertos, em especial o grupo de educação física. Este mostrou-se bastante recetivo facilitando a minha integração e tornando-a mais harmoniosa, sempre me ajudou com os melhores conselhos e adequação das diferentes estratégias de ensino. A observação das aulas de outros professores permitiu-me ter contacto com diferentes abordagens ao ensino, que sempre questionei e debati com os diferentes professores.
Neste grupo destaco a minha professora cooperante que foi a principal responsável pela minha integração no ambiente escolar. Enquanto professora mais experiente foi imprescindível para me guiar no caminho certo, sendo sempre crítica em relação à minha prestação, encaminhando-me para a procura de soluções para os meus dilemas, sem nunca me dar as respostas diretamente. Com a professora aprendi muito mais do que lecionar as aulas, pois a sua personalidade marcou-me particularmente, tive ao meu lado alguém que me acompanhou e que se preocupou para além dos muros da escola.

3.5 O núcleo de estágio

Na perspetiva de Batista e Pereira (2014) os contextos de estágio têm de se transformar em organizações de aprendizagem, na qual o conhecimento possa ser construído no coletivo, como tal, sem prescindir da individualidade de cada um, é fulcral a papel das práticas coletivas, seja a partilha, a cooperação, o confronto, a competição ou a reflexão em grupo e individual. Neste sentido o trabalho e a boa relação entre todos os elementos do núcleo foi essencial, desde cedo percebemos que o trabalho em grupo nos iria trazer vantagens daí que não tenhamos prescindido da ajuda uns dos outros. Conseguimos tirar partido das diferentes opiniões e ideias para o sucesso de todas.

3.6 O 10º ano

Em reunião com a professora cooperante e com os meus colegas estagiários escolhemos a turma com a qual queríamos ficar. Posto isto, fiquei responsável pela turma de 10º ano de um curso profissional técnico de apoio à gestão desportiva.

A turma era composta por 21 alunos, 3 dos quais do sexo feminino e 18 do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 15 e os 18 anos.

Sendo uma turma de 10º ano, a média de idades deveria ser os 15 anos. Este dado não se verificou, uma vez que a turma era constituída por 12
repetentes, sendo que 2 deles se encontravam a repetir o 10ºano. A média de idades da turma foi de 15,9 anos.

O meu primeiro contacto com a turma foi na aula de apresentação, estava bastante nervosa pois não sabia o que esperar da parte deles e o facto de ser uma turma maioritariamente constituída por rapazes, confesso que não me deixou mais confortável, pois tinha receio que fosse mais difícil controlar comportamentos desviantes.

Após a aula de apresentação e feita a análise da turma percebi que tinha a meu favor o facto de ser uma turma de desporto e da maioria dos alunos praticar o mesmo fora da escola. A modalidade de eleição de mais de metade da turma era futebol, acrescida de dois alunos praticantes de danças de salão, um de andebol, um de basquetebol e um de futsal. Esta prática extra curricular indicava um grande envolvimento desportivo da parte dos alunos, bem como, uma boa aptidão física devido à prática de atividades que envolviam exigências a nível das capacidades condicionais e coordenativas.

Para além das notórias capacidades desportivas da turma, destaco ainda a união que existia entre todos, percebia-se claramente que todos se sentiam integrados na turma, havendo um grande espírito de grupo, aspeto que se tornou benéfico ao longo do ano na aprendizagem dos mais diversos conteúdos.

Os alunos desta turma eram bastante motivados para a prática, estavam sempre à espera de aprender algo novo e de atividades motivantes. De uma forma geral eram bastante empenhados e interessados. Destaco também que, mesmo praticando modalidades que não estão no topo das suas preferências, a turma mostrava-se empenhada e tentava sempre realizar o melhor que conseguia.

A turma ao longo do ano obteve bons resultados, sendo que foi sempre uma preocupação minha conseguir que eles se esforçassem para obter os melhores resultados.

A turma residente era também a minha turma partilhada, no entanto em contextos diferentes, lecionava, juntamente com os meus colegas de estágio, aulas teóricas relativas à disciplina de PAFD. Neste contexto, as dificuldades
da turma eram consideravelmente maiores, consequentemente, a motivação para as aulas também diminuía. Nestas aulas tentei sempre lecionar o conteúdo que era previsto utilizando estratégias diferentes para cativar a atenção dos alunos. Recorri constantemente a vídeos, esquemas, imagens e mesmo jogos em que o tema central era o conteúdo. Apesar das dificuldades iniciais a turma conseguiu alcançar bons resultados, realizando trabalhos de grande qualidade.

3.7 Desporto escolar

A par da turma de 10º ano, tinha a meu encargo uma turma de desporto escolar, constituída por 12 crianças com idades compreendidas entre os 8 e os 10 anos, as quais acompanhava 3 vezes por semana. Mais uma vez tive à minha responsabilidade crianças com excelentes capacidades físicas. Estas, para além das aulas EF e do desporto escolar, praticavam desporto fora da escola, este aspeto ajudou a desenvolver com elas atividades com um grau de exigência elevado.

No desporto escolar as crianças nunca se depararam com a competição com outras escolas. Ao longo do ano desenvolvi com elas as suas capacidades condicionais e coordenativas nas mais diversas modalidades. O intuito era desenvolver as capacidades globais das crianças sem haver especialização numa modalidade específica.

O presente ano foi o culminar de quatro anos de aprendizagens, no qual tive a oportunidade de mobilizar para a prática os conhecimentos que adquiri, formando a minha personalidade enquanto docente de EF, tentando sempre promover um ensino de qualidade, sabendo que um professor não é um simples transmissor de conhecimentos.
4. REALIZAÇÃO DA PRÁTICA PROFISSIONAL
“Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou construção.”
Paulo Freire

“Ao longo das últimas duas décadas, as escolas e, também, os professores, têm sido confrontados com novos desafios. A diversificação de papéis e de responsabilidades tem sido uma constante, em resultado de múltiplos fatores.” (Batista & Pereira, 2014, p. 76)

Nos momentos que antecederam o início do meu estágio a ansiedade era grande, assim como o medo de não estar à altura das expectativas, no entanto a passagem à prática fez-me perceber que o processo de ensino-aprendizagem não iria ser perfeito, iria errar mas eram esses erros que me permitiram melhorar todos os dias. Neste processo a minha professora cooperante foi fundamental para a superação de todas as dificuldades. Foi no estágio que me confrontei com todos os dilemas da prática e no qual os meus sucessos e insucessos, a minha interpretação pessoal, as minhas reflexões respeitantes a cada situação e a minha constante procura de soluções fizeram a diferença e me permitiram, passo a passo, construir a minha identidade profissional, apoiando-me na ideia de que “um bom professor deverá ser um investigador das suas matérias e de outras matérias de forma a criar quadros conceptuais de intervenção e reflexão” (Cunha, 2007, p. 96). Infante et al. (1996) acrescenta ainda, que, na formação de professores, a prática é fundamental para a análise e reflexão da atuação do professor.

O EP surgiu como uma oportunidade privilegiada de integração na vida docente de forma progressiva e orientada, possibilitando o desenvolvimento de competências profissionais para uma prática adequada no futuro. “A formação centrada nos envolvimentos escolares (escola) vai ao encontro das expectativas, das necessidades e dos problemas dos professores criando-se assim condições de motivação, de participação e de produtividade” (Cunha, 2007, p. 98)

No presente capítulo, irei discorrer acerca dos desafios com os quais me deparei, das minhas experiências ao longo do estágio profissional, das minhas
principais dificuldades, das estratégias que utilizei e os efeitos que as mesmas tiveram nos meus alunos e na minha evolução enquanto professora.

É a partir da articulação de várias áreas, nomeadamente, organização e gestão do ensino e aprendizagem, participação na escola e relação com a comunidade e o desenvolvimento profissional que se estrutura a prática profissional, estas serão um guia para a realização da prática, que segundo Batista e Pereira (2014) procuram ser um veículo de desenvolvimento das competências profissionais que o estudante-estagiário deverá dominar de forma a exercer eficazmente a profissão docente.

4.1 Área 1 – Organização e Gestão do processo de ensino e aprendizagem

A presente área, organização e gestão do ensino e aprendizagem engloba as reflexões a respeito das tarefas de conceção, planeamento, realização e avaliação do processo de ensino e aprendizagem. Esta área é a base de todo o processo de ensino e formação do aluno, uma vez que é a partir desta que o mesmo é preparado, devendo ser encarado com responsabilidade, suportado nas vivências de uma prática de ensino supervisionada, aliadas a conhecimentos teóricos consistentes.

4.1.1 Conceção

A conceção do ensino diz respeito “à análise dos planos curriculares, dos programas de educação física, utilização dos saberes próprios da EF e os saberes transversais em educação, tendo em conta os dados da investigação e o contexto cultural e social da escola e dos alunos.”

Neste sentido, é necessário revisitar o tão agitado mês de setembro, quando iniciou em meus alunos o seu primeiro ano de estudo, momento em que tudo era novidade.

---

A professora cooperante foi a primeira pessoa a quem fui apresentada, dando-se assim início aos primeiros momentos na escola, ocorrendo a primeira reunião com a orientadora e os meus colegas de estágio com o intuito de conhecer o funcionamento da escola e das turmas com as quais íriamos trabalhar. Após esta reunião inicial, conhecemos as instalações da escola, assim como alguns docentes e pessoal não docente do referido estabelecimento de ensino.

A esta primeira familiarização com o espaço, seguiu-se o conhecimento e análise dos documentos locais pelos quais a escola se rege, de forma a que me pudesse enquadrar nas suas conceções e práticas, sendo eles o regulamento interno, o projeto educativo de escola, o plano anual de atividades, o programa nacional de EF e, uma vez que os meus alunos frequentavam um curso profissional, tive ainda acesso ao regulamento dos cursos profissionais.

Assim, no contexto da escola cooperante, o regulamento interno define o funcionamento do agrupamento de escolas visando “promover a participação de todos os elementos da comunidade educativa, fazendo do agrupamento uma realidade psicossocial de exercício da responsabilidade, da solidariedade, da inclusão, de convívio enriquecedor, com vista à aquisição e desenvolvimento de valores e atitudes democráticas, criar as condições de uma prática pedagógica responsável por parte de toda a comunidade escolar e criar condições que possibilitem a existência da singularidade e da pluralidade de vozes”. (Escola Secundária António Nobre, 2013, p. 4)

Relativamente ao projeto educativo de escola, reflete a “forma particular como, em cada contexto, se reconstrói e se apropria um currículo face a uma situação real, definindo opções e intencionalidades próprias, e construindo modos específicos de organização e gestão curricular, adequadas à consecução das aprendizagens que integram o currículo para os alunos concretos daquele contexto” (Escola Secundária António Nobre, 2015), no fundo é uma reconstrução do currículo a nível nacional, tendo em consideração as caraterísticas da escola, dos alunos, do contexto e das intenções educativas, “objetivando uma cultura sistemática de reflexão partilhada por
todos os docentes, e assente num paradigma de escola inclusiva”. (Escola Secundária António Nobre, 2015, p. 14)

A escola deverá ser um local de formação integral do aluno, trabalhando para munir o cidadão do maior número de competências e capacidades, para que este usufrua de uma integração ativa na sociedade. O plano anual de atividades é um instrumento que permite a execução com mais clareza do projeto educativo de escola, através de metas e calendários bem definidos, proporcionando aos alunos um vasto leque de experiências nas mais diversas áreas, trabalhando no desenvolvimento global destes (Escola Secundária António Nobre, 2015).

Em relação à análise de orientações de caráter central, o programa nacional de EF foi alvo de uma examinação aprofundada do núcleo de estágio e, no meu caso, com especial enfoque no programa nacional de educação física dos cursos profissionais do 10º ano de escolaridade.

Ao longo do ano fui percebendo que nem sempre é possível alcançar as exigências contempladas nos programas, já que o nível da turma não o permitia. No entanto, considero um guia fundamental para a conceção de objetivos gerais e específicos para cada módulo.

Um outro aspeto fundamental nesta fase de conceção, foi a análise do regulamento dos cursos profissionais, uma vez que se diferencia em vários aspectos do ensino regular, seja no modo de aprovação, no regime de faltas, no seu caráter mais prático, de formação para uma profissão, assim como nos conteúdos programáticos.

O processo de conceção ficou concluído com a análise e caraterização individual de cada aluno da turma do 10º de Gestão Desportiva (GD). Esta análise foi realizada em diálogo com a professora cooperante e, mais pormenorizadamente, através do preenchimento de questionários. Estes permitiram-me perceber que estava perante uma turma com uma grande afinidade pelo desporto, sendo a sua maioria praticante de desporto federado, aspeto que me deixou bastante satisfeita. Pude ainda perceber as doenças com as quais poderia ter de lidar na turma, tendo apenas dois alunos com asma. A grande disparidade desta turma verificava-se na média de idades,
mais de metade da turma já tinha reprovado pelo menos uma vez ao longo do seu percurso académico.

Toda a informação recolhida ao longo do processo de conceção foi preponderante para o meu conhecimento da turma, do contexto escolar e para orientar os distintos níveis de planeamento das aulas (anual, unidades didáticas e aulas).

4.1.2 Planeamento

De acordo com Bento (2003), o planeamento deverá ocorrer em conformidade com a conceção, devendo ser determinados e concretizados os objetivos mais importantes da formação e educação da personalidade.

Bento (2003) esclarece que o planeamento é o meio orientador do trabalho do professor, permitindo uma planificação adequada das aulas e possibilitando aprendizagens adequadas à turma. Consequentemente, para um planeamento mais eficaz, é necessário ter em conta o contexto no qual estamos inseridos, os alunos em questão, assim como todos os meios materiais e humanos disponíveis, sem nunca esquecer os objetivos para cada aula. Deve, por isso, na perspetiva de Bento (2003), basear-se numa completa análise do programa de ensino, assim como numa elevada compreensão teórica dos processos de ensino e aprendizagem.

Neste sentido Bento (2003) identifica três níveis no ensino em educação física, sendo eles, o planeamento anual, a unidade didática e o plano de aula. Entendidos como etapas intermédias e necessárias para o aumento da qualidade de conceção e de melhoria da realização do ensino. O mesmo autor advoga que o planeamento deve ser entendido como um documento orientador. No entanto, a sua elaboração não deve ser vedada a possíveis alterações, pode e deve, se necessário, ser alterado.

O planeamento deverá ocorrer desde cedo e como tal, no meu caso ocorreu logo no início do ano, assim que soube qual era a minha turma, o calendário escolar e os módulos do curso profissional que iria lecionar, bem como o respetivo número de horas.
Após o conhecimento de todos os aspectos que são necessários no planeamento recorreu-se ao modelo de estrutura de conhecimento (MEC) proposto por (Vickers, 1990) para estruturar os três níveis de planeamento, em particular, o intermédio, correspondente à preparação das unidades didáticas.

4.1.2.1 Planeamento anual

No que concerne ao planeamento anual, este é definido como “uma perspetiva global que procura situar e concretizar o programa de ensino no local e nas pessoas envolvidas” (Bento, 2003, p. 59). Foi definido pelo grupo de educação física tendo em consideração os módulos a abordar nos cursos profissionais, estando discriminado as modalidades a serem abordadas, assim como, o número de aulas em cada módulo. A composição curricular pode ser visualizada no quadro 1. Este planeamento incluía ainda a distribuição das turmas no pavilhão e nos espaços exteriores.

Quadro 1 - Composição curricular de EF

<table>
<thead>
<tr>
<th>10º Ano – Curso Profissional de Gestão Desportiva</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Módulos</td>
</tr>
<tr>
<td>Jogos Desportivos coletivos</td>
</tr>
<tr>
<td>Ginástica</td>
</tr>
<tr>
<td>Raquetes</td>
</tr>
<tr>
<td>Atividades Rítmicas Expressivas</td>
</tr>
<tr>
<td>Conhecimentos sobre</td>
</tr>
<tr>
<td>Desenvolvimento da Condição Física e contextos onde se realizam as Atividades Físicas</td>
</tr>
<tr>
<td>Desenvolvimento das capacidades motoras condicionais e coordenativas</td>
</tr>
</tbody>
</table>
Para além das aulas de educação física o núcleo de estágio ficou responsável por lecionar aulas teóricas de PAFD à turma de 10º ano do curso de gestão desportiva. Foram disponibilizados os módulos que iríamos abordar, assim como o número de horas, como é possível verificar no quadro 2.

Quadro 2 - Composição curricular de PAFD

<table>
<thead>
<tr>
<th>Módulos</th>
<th>Nº de Horas</th>
<th>Datas</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Fisiologia do Esforço</td>
<td>30</td>
<td>15/9 – 25/10</td>
</tr>
<tr>
<td>Metodologia de Treino</td>
<td>30</td>
<td>27/10 – 15/12</td>
</tr>
<tr>
<td>Voleibol</td>
<td>30</td>
<td>3/1 – 9/2</td>
</tr>
<tr>
<td>Ténis</td>
<td>30</td>
<td>14/2 – 28/3</td>
</tr>
<tr>
<td>Escalada</td>
<td>30</td>
<td>30/3 – 25/5</td>
</tr>
</tbody>
</table>

Após o conhecimento do planeamento anual da disciplina, o núcleo de estágio sentiu a necessidade de analisar o programa nacional da disciplina com o intuito de perceber que matérias deveriam ser abordadas em cada módulo, uma vez que era uma realidade nova para todos. Com a análise concluída foi possível distribuir os conteúdos a abordar nas aulas por cada estudante-estagiário.

4.1.2.2 Unidade didática

No que respeita à unidade didática, esta apresenta-se como uma pequena unidade de matéria cuja duração é variável, a sua preparação é imprescindível para o sucesso do processo ensino-aprendizagem, “em torno da unidade temática decorre a maior parte da atividade de planeamento e de docência do professor” (Bento, 2003, p. 76).

Relativamente à unidade didática Bento (2003, p. 60), refere que “o conteúdo e a estrutura do plano de cada unidade são determinados pelos objetivos, pelas indicações acerca da matéria e pelas linhas metodológicas do programa e do plano anual”. Como tal, as unidades didáticas foram preparadas
seguindo o plano anual com suporte no programa nacional de EF ou no programa de PAFD, para a disciplina teórica, não esquecendo o nível dos alunos, o material disponível e o número de aulas de que dispunha. Ao longo do ano as unidades foram tornando-se cada vez mais precisas e rigorosas, fruto da experiência e da reflexão sobre o que falhava em cada uma delas, embora o reduzido número de aulas em alguns módulos se tivessem manifestado sempre como um obstáculo, pela dificuldade em selecionar as matérias pelas quais deveria optar.

Foram elaborados os MECs para cada unidade didática fazendo-se uma análise pormenorizada para cada uma delas, sendo que estes foram divididos em três grandes fases. A fase da análise, na qual ocorre uma análise da modalidade em questão (módulo 1), o conhecimento dos espaços e materiais de ensino (módulo 2) e o conhecimento aprofundado dos alunos que fazem parte da turma (módulo 3). A fase das decisões, na qual é determinada a estrutura e sequência dos conteúdos da unidade didática (módulo 4), são definidos os conteúdos para esta unidade didática (módulo 5), é descrita a forma de configuração da avaliação (módulo 6) e também as progressões de ensino a serem utilizadas (módulo 7). Por último a fase de aplicação que diz respeito a aplicação deste planeamento todas as aulas (módulo 8). Através da construção do MEC de cada unidade didática tomei consciência das dificuldades que poderia encontrar ao longo das três fases descritas. A conjugação dos diferentes fatores era, inicialmente, uma tarefa árdua e na qual despendia muito tempo. No momento da lecionação os reajustes eram quase sempre inevitáveis. Com o decorrer do ano letivo e com as sucessivas construções dos MEC, as dificuldades foram diminuindo e os ajustes eram cada vez menores. Estas oito etapas tiveram o papel de guião de ensino estruturado e organizado, tornando-se um elemento facilitador, tanto na aprendizagem dos conteúdos por parte da turma, como na minha lecionação das diferentes unidades didáticas.
4.1.2.3 Plano de aula

Relativamente ao plano de aula este constitui a elaboração de uma aula que vá de encontro à extensão e sequência de conteúdos propostos na unidade didática, deve sempre ser previamente pensado e elaborado, pois como afirma Bento (2003, p. 106) “sem uma antecipação conceitual acerca dos objetivos da aula e sem uma reflexão antecipada, o trabalho sistemático, regular e consciente de educação e formação, torna-se impossível”.

Segundo Bento (2003) “Cada aula fornece um contributo totalmente específico, apenas a ela pertencente, para a solução das tarefas de uma unidade temática...tem que assumir sempre uma função concreta, na qual se reflitam as tarefas principais da unidade ou ciclo de ensino”.

Nesta medida, na construção dos planos de aula, as minhas principais preocupações recaíram sobre a divisão do plano de aula em três fases, inicial, fundamental e final. A correta seleção dos objetivos da aula em consonância com os exercícios propostos e os objetivos comportamentais que esperava dos alunos em cada situação de aprendizagem. Na planificação do plano de aula deparei-me com duas realidades distintas, nomeadamente nas aulas de EF e nas aulas de PAFD, embora me guiasse igualmente pela divisão em três fases. Na fase inicial, nas aulas de EF, privilegiava um aquecimento lúdico, predispondo os alunos para a prática; Na parte fundamental centrava-me nos objetivos planeados para a aula em questão, sendo a mais extensa das três fases; A fase final destinava-se a um retorno à calma por parte da turma. Na disciplina de PAFD a fase inicial destinava-se a uma revisão da matéria da aula anterior. A fase fundamental, tal como na aula de EF, era a mais extensa e na qual lecionava os conteúdos preparados para a aula. Na fase final os alunos punham em prática os conhecimentos adquiridos na aula, realizando trabalhos acerca das matérias lecionadas.

Esta planificação tinha sempre a aprovação da professora cooperante de forma a alcançar o sucesso da turma, aos poucos essa colaboração foi sendo cada vez menos necessária por força da experiência por mim obtida ao longo do ano.
As principais dificuldades verificaram-se ao nível da planificação das atividades com o pouco espaço disponível, a adequação dos exercícios ao nível dos alunos e a modificação dos exercícios quando as atividades planeadas não correspondiam às expetativas. Todas estas dificuldades corroboraram a afirmação de Bento (2003, p. 102) “antes de entrar na aula o professor tem já um projeto de forma como ela deve recorrer, uma imagem estruturada”. Instigando-me a dedicar mais tempo ao planeamento das aulas e a pensar em diferentes variantes para cada atividade da aula de forma a possuir um maior leque de soluções.

A coordenação de todo o processo de planeamento, considerando os conteúdos, objetivos e os meios que tive à minha disposição, sem nunca esquecer o programa nacional foi fundamental para me tornar uma professora mais competente, adquirindo capacidades para estruturar cada módulo de forma adequada, com objetivos bem delineados e de acordo com as capacidades da turma. A correta aplicação do planeamento só se torna possível com as vivências e experiência que vamos adquirindo. Embora tenha consciência que ainda há muito a aprender, a experiência no EP tornou-me mais competente e futuramente permitir-me-á tomar decisões mais adequadas ao contexto em que estiver inserida.

4.1.3 Realização

O momento da realização é uma componente muito importante no processo de ensino-aprendizagem já que corresponde à operacionalização dos temas abordados anteriormente, conceção e planeamento. Segundo o documento normativo do estágio profissional no momento da realização é expetável que o estudante-estagiário oriente com eficácia a aula “atuando de acordo com as tarefas didáticas e tendo em conta as diferentes dimensões da intervenção pedagógica, de forma a envolver os alunos promovendo aprendizagens significativas, utilizando terminologia específica da EF procurando sempre otimizar o tempo potencial de aprendizagem em diferentes
aspetos como na qualidade da instrução, no feedback pedagógico, no clima, gestão e disciplina da aula”.

O processo de realização é um momento em que os nossos conhecimentos são colocados à prova e através do qual se percebe se todo o planeamento foi bem conseguido ou se será necessário modificar.

Enquanto estudante-estagiária era o momento que mais ansiava, pois, nesta altura, toda a preparação do processo de ensino iria ser mobilizada para a prática, por intermédio, da lecionação das aulas, do contacto com os alunos e ainda das mais diversas atividades realizadas no âmbito escolar.

No início do ano letivo foi acordado em reunião com o núcleo de estágio a distribuição das turmas. Eu fiquei responsável por uma turma de 10º ano do curso profissional de desporto e pelo desporto escolar numa escola básica do agrupamento. Para além da aula de EF, metade da minha turma tinha, ainda, uma aula teórica, designada de PAFD, cujos conteúdos programáticos dos módulos e intervenção pedagógica foram divididos por mim e pelos meus colegas de estágio. Esta divisão permitiu-me ter contacto com realidades bastante distintas, nomeadamente a lecionação de aulas práticas de EF, a preparação e lecionação de aulas teóricas, que em tudo difere da anterior e, ainda, outra realidade, que é o desporto escolar e com uma grande diferença na faixa etária, visto que as crianças são do 1º ciclo.

O primeiro contacto com a minha turma ocorreu numa aula teórica em que o nervosismo era grande. Planeei-a com uma duração prevista de 150 minutos, algo que, antes de iniciar o estágio, não esperava que fosse uma das minhas tarefas. O excerto seguinte expressa esse sentimento surpreso:

“À partida para esta aula as expetativas eram grandes e o nervosismo ainda maior, não só por ser a minha primeira aula mas também por “fugir” aquilo que eu estava à espera, iria lecionar uma aula teórica, algo que nos momentos que

---

“antecederam o estágio não me passou pela cabeça que fosse acontecer.” (reflexão da aula 1 de PAFD)

Este foi, para mim, o momento em que tudo começou, em que realmente senti a responsabilidade de estar perante uma turma, de me tornar um exemplo para eles e o dever de lhes proporcionar aprendizagens adequadas, uma vez que, como refere Sarmento (2004), ser professor requer valores da personalidade que trespassem as meras regras técnicas.

A introdução da aula foi feita pela professora cooperante. A turma mostrou-se receptiva à minha presença, sendo que os alunos que tinham frequentado anteriormente a escola EB 2,3 do agrupamento já tinham contacto com professores estagiários.

Esta aula teórica tornou-se vantajosa para as aulas de EF, uma vez que, pude desde logo conhecer a turma, entregar os questionários e ainda apresentar as regras das aulas teóricas e das aulas práticas.

No momento da minha primeira aula de EF, o estado de espírito era outro já conhecia metade da turma, já tinha uma ideia do que me esperava, muito embora, o facto de ter uma turma maioritariamente constituída por rapazes, ainda me assustasse, receio que acabaria por se esvanecer, quando percebi que tinha à minha responsabilidade uma turma empenhada e amante do desporto.

Nas aulas iniciais, as minhas principais preocupações recaíram em grande parte sobre as seguintes dimensões da intervenção pedagógica enunciadas por Rink (1993): a gestão e organização do tempo de aula, a disciplina da turma, o clima da aula e ainda a instrução. Inicialmente eram o meu foco principal, pois na minha perspetiva, se não houvesse condições de aula as aprendizagens iriam ser nulas ou quase nulas. “A este respeito, os investigadores advogam que o clima da sala de aula e o afeto do professor têm uma influência decisiva, quer no envolvimento nas aprendizagens, quer nos resultados obtidos.” (Doyle 1986, cit. por Rosado & Mesquita, 2011, p. 189). Os mesmos autores afirmam ainda que “a gestão de aspetos organizacionais, nomeadamente a regulação da ordem e da disciplina, é crucial na criação de
ambientes positivos de interação e aprendizagem, e envolve a boa gestão das regras, das rotinas, das expetativas, das consequências, bem como a monitorização e a avaliação."

4.1.3.1 Modelos de ensino

No seguimento do referido anteriormente, para a concretização dos diferentes itens da intervenção pedagógica, foi imprescindível a execução dos modelos de ensino por mim adotados. No decorrer da minha prática pedagógica a minha atuação baseou-se maioritariamente na utilização do modelo desenvolvimental e no modelo de instrução direta, em grande medida pela confiança que sentia na utilização dos mesmos. No decorrer das aulas sempre dei grande ênfase à revisão da matéria anteriormente lecionada, assim como, à procura constante de adaptação da complexidade das tarefas às dificuldades dos alunos.

Deste modo, devemos entender que os modelos instrucionais desempenham um papel crucial, uma vez que permitem conjugar o conhecimento do conteúdo com uma perspetiva pedagógica, com propósitos e processos de ensino e aprendizagem, papéis do professor e dos alunos, caraterísticas das aulas e das relações nas mesmas, na opinião de (Mesquita & Graça, 2006).

O modelo de instrução direta carateriza-se pelo seu estilo autocrático, prescritivo e unidirecional, o processo está no centro de todo o processo de ensino-aprendizagem, controlando as atividades dos alunos. Este modelo recorre à reprodução sistemática das tarefas no sentido de interiorizar os conteúdos, o professor pretende que o aluno possua competências básicas para avançar para tarefas mais complexas. Na minha perspetiva este modelo permitiu-me ter um maior controlo da turma, ocorrendo menos comportamentos fora da tarefa. Este aspeto garantia vantagens na transmissão dos conteúdos de ensino.

O modelo desenvolvimental assemelha-se aos pressupostos do modelo de instrução direta, pauta-se pela adequação das tarefas ao nível dos
praticantes, sendo que se estas forem demasiado fáceis ou difíceis não há aprendizagem e o ensino deve desenrolar-se de forma progressiva para que seja mais fácil para o praticante avançar para tarefas mais complexas. Neste ponto de vista, “o conteúdo é didaticamente tratado permitindo aos estudantes uma progressão na aprendizagem congruente com os níveis de desempenho apresentados” (Graça & Mesquita, 2015, p. 24).

De acordo com a visão de Graça e Mesquita (2015), o presente modelo deve ter em consideração três princípios cruciais, o princípio da progressão no qual deve ser determinada uma lógica e sequência na estruturação dos conteúdos, o princípio de refinamento, que corresponde ao aperfeiçoamento dos conteúdos através da sua exercitação e consolidação e, por último, o princípio da aplicação que pretende proporcionar oportunidades de utilização em condições próximas da sua aplicação, ou seja, da competição. Neste seguimento Mesquita e Graça (2006), acrescenta, ainda, que para a execução deste modelo o professor deve desenvolver a sua capacidade de tratar diariamente a matéria, manipulando a complexidade das diferentes situações de aprendizagem, sempre que a situação assim o exija. Na minha atuação, prezei sempre pela organização sequencial dos conteúdos e procurei que as tarefas fossem ajustadas ao nível dos alunos. A revisão dos conteúdos no início de todas as aulas contribuiu, em grande medida, para o planeamento e gestão de aulas posteriores.

Para além dos modelos referidos, fizeram parte da minha atuação alguns pressupostos do modelo de educação desportiva. Neste modelo verifica-se uma valorização da competição para que ocorram aprendizagens significativas nos alunos. Para além da competição, preza-se ainda, pelo trabalho em pequenos grupos heterogéneos desenvolvendo a cooperação entre os vários elementos do mesmo, contribuindo, assim, para o aumento da autonomia e iniciativa dos jovens. Ao longo do ano procedi à elaboração de equipas que em diversas aulas funcionaram como grupo de trabalho, assim como na realização de torneios, as equipas competiam entre si desempenhando as diversas funções inerentes ao jogo, como jogador, estatístico ou árbitro.
4.1.3.2 A gestão e organização do tempo de aula

No que diz respeito à gestão do tempo de aula, “a agenda do professor orienta-se no sentido de aumentar o tempo de atividade motora específica, garantindo tempo disponível para a prática” (Rosado & Ferreira, 2011, p. 189). A gestão e organização do tempo de aula foi alvo da minha preocupação na fase inicial do ano letivo, uma vez que o tempo efetivo de aula já era escasso, pelo que, era essencial despender o menor tempo possível na organização das atividades. A organização antecipada das tarefas e o processamento dos momentos de transição foram-se tornando um hábito no meu planeamento. Este foi sempre pensado de forma a que a disposição do material num determinado exercício fosse possível de reutilizar no seguinte, a responsabilização dos alunos pelas tarefas de organização também facilitou o decorrer das aulas.

No entanto, o processo de organização da aula nem sempre se processou de forma simples. Em reuniões com a professora cooperante e com os meus colegas de estágio, fomos adotando estratégias que permitiram tornar o processo de organização da aula menos dispendioso. Uma das estratégias que adotei ao longo do ano e que permitiu uma melhor organização dos alunos no espaço de aula foi o trabalho por níveis. Consegui facilmente chegar a todos os alunos sem provocar paragens para a turma toda, como é possível verificar no seguinte excerto:

“Neste último, os alunos estavam divididos por estações de acordo com o seu nível de desempenho, penso ter sido uma boa opção, visto ter corrido bem e os alunos conseguiram trabalhar autonomamente. O trabalho, por níveis, tornou-se também vantajoso para mim, uma vez, que em pequenos grupos, facilmente explicava o que era pretendido.” (Reflexão da aula 17 e 18 – Ginástica)
Uma outra estratégia que permitiu que a gestão do tempo de aula fosse eficiente prendeu-se com a organização das aulas nas quais decorriam torneios entre as equipas previamente formadas. As regras destes foram elaboradas desde o início do ano e os alunos sabiam sempre quais eram as suas tarefas. O seguinte excerto traduz a preocupação com a definição das regras da aula:

“Iniciei a aula dando uma breve explicação de como iria decorrer o torneio planeado para esta aula, assim como as funções de cada equipa. Uma vez que era o primeiro torneio e podia haver alguma confusão embora já tivesse sido explicado quais seriam as funções de cada equipa. Relativamente às regras para além de serem afixadas na parede, foram lidas para toda a turma para que não restassem dúvidas. Destacando a importância de que, sempre que as equipas ouvirem o apito de final de jogo, devem posicionar-se para executar as novas funções; Enquanto os jogos se realizam todas as equipas devem estar focadas nas suas funções e não perturbar o decorrer dos mesmos; A equipa responsável pela estatística do jogo deve marcar os pontos de cada uma das equipas, ter atenção ao preenchimento das fichas de jogo, ter atenção às indicações dos árbitros;” (Reflexão da aula 9 e 10 – Andebol)

4.1.3.3 Disciplina da turma

A par do referido anteriormente, a disciplina da turma assume também um papel preponderante, como tal defini desde cedo algumas regras para o bom funcionamento da aula, que foram, regra geral, aceites pela turma. Este aspeto vai de encontro ao que sempre foi a minha atuação perante a turma. Conseguir sempre controlar a maioria dos comportamentos desviantes adotando uma autoridade aceite pela turma e não uma autoridade imposta. As regras são um pilar de segurança para o decorrer das aulas e para que o
professor se possa focar na transmissão de conteúdos, são, também, um excelente meio de promoção do tempo útil de aula. Como referem Rosado e Ferreira (2011), as regras devem ser entendidas como uma fonte de enquadramento entre os diversos intervenientes e promotoras de uma maior atenção e participação, assim como, um uso adequado dos equipamentos e dos espaços.

Algumas dessas regras passaram por ter 10 minutos para comparecer na aula após o toque de entrada, utilizar o equipamento adequado, arrumar o material no final dos exercícios e no fim da aula, realizar um relatório de aula (anexo I), quando dispensados da componente prática e participar em tarefas de gestão de aula sempre que necessário. Estas decisões basearam-se nas orientações de Sarmento (2004, p. 91), o qual refere que “outra forma de gerir a sessão baseia-se na utilização de alunos como agentes de ensino, delegando algumas funções de professor para um aluno possibilitando-lhe maior liberdade para outros assuntos e outras funções, e que, desta forma, as rentabilizará mais eficazmente.”

A definição de regras foi também preponderante nas aulas teóricas. Na sua generalidade os alunos cumpriam com as demais regras, tais como, ser pontual, intervir apenas com autorização ou manter o silêncio. No entanto, a não utilização dos telemóveis durante a aula era algumas vezes desrespeitada e as chamadas de atenção eram constantes. Juntamente com os meus colegas de estágio tentámos ao máximo evitar estes comportamentos, ao estarmos os três presentes na aula podíamos mais facilmente controlar estes comportamentos.

É, certamente, através das interações e das experiências que os professores podem modificar o comportamento dos alunos e com isso criar estratégias que fornecem aos estudantes aprendizagens significativas.

4.1.3.4 Clima de aula

A manutenção de um clima de aula mais harmonioso é vantajoso no sentido de prevenir comportamentos desviantes e assegurar a estabilidade da
aula, concordando com a ideia de Sarmento (2004, p. 93), quando afirma que “o clima e o controle disciplinar, embora se possam considerar como aspetos distintos, mantêm as condições relacionais que presidem à manutenção dos comportamentos apropriados. Fácil se torna entender que estes problemas dizem respeito à forma de estar e à interação entre o agente de ensino e o praticante.”

Inicialmente, este clima de aula foi facilmente conquistado e um dos fatores que pode ter contribuído para tal foi a inexistência de relações entre a maioria dos alunos da turma, visto que grande parte transitava de outras escolas.

Com o passar do tempo e talvez por ser uma professora jovem, com idade muito próxima à deles, os alunos sentiam-se muito à vontade na aula. Consequentemente, por vezes senti a necessidade de me tornar um pouco mais rígida, no entanto nunca tive problemas de maior e a turma sempre me respeitou, conseguindo na maioria das aulas lecionadas transformar o tempo de aula em tempo útil.

4.1.3.5 A instrução

A instrução assume-se como uma técnica de intervenção pedagógica para que o professor possa transmitir os conteúdos de forma eficaz. Como referem Mesquita e Rosado (2011), a instrução deverá incorporar modalidades visuais, auditivas, tátteis e cinestésicas, pelo que, inclui diversas estratégias, tais como a demonstração, a explicação e o feedback. A nossa preocupação maior deve ser a compreensão dos conteúdos por parte dos alunos, como tal devemos, ainda, considerar que “retemos melhor o que vemos do que aquilo que ouvimos; recordamos ainda melhor o que vemos e ouvimos; recordamos particularmente bem o que dizemos e o que dizemos e fazemos” (Rosado & Mesquita, 2011, p. 73).

Na perspetiva dos autores atrás citados, a comunicação tem um papel inquestionável na atuação do professor, visto que a transmissão de informação é uma das competências essenciais dos professores.
No processo de instrução devemos analisar muito bem a forma como a comunicação é realizada, pois, de outra forma, a informação pode ser interpretada de maneira errada pelo receptor.

Existem diversas barreiras inerentes ao processo de comunicação que o professor deve ter em conta, como a percepção seletiva dos estudantes e a elevada informação fornecida pelo professor. Este deve procurar ser sucinto e focar a sua instrução nos aspectos principais, utilizando linguagem adequada e percutível por todos os estudantes, de outra forma os alunos não retêm a matéria. Para além destes aspectos, o professor deve ainda ter em consideração o momento em que a informação é transmitida, pois há momentos privilegiados para transmissão da mesma (Rosado & Mesquita, 2011).

Dois desses momentos, que tentei sempre pôr em prática no decorrer do ano letivo, foram i) o momento inicial da aula, no qual fazia uma revisão da aula anterior e uma introdução aos conteúdos da aula em causa; e ii) o momento de final da aula, onde fiz sempre uma revisão dos temas abordados, sendo que este desígnio nem sempre foi possível. No entanto, nunca prescindi da revisão no início de todas as aulas. Estas revisões tornam-se preponderantes na medida em que permitem ao aluno recordar a matéria abordada anteriormente para que possa fazer o transference para os conteúdos seguintes e auxiliam o professor a perceber o que os alunos já retiveram e compreenderam. (Mesquita & Graça, 2011)

No que concerne ao processo de demonstração para completar a instrução, nem sempre foi por mim utilizada ao longo das aulas, visto que nem sempre achei que fosse uma estratégia preponderante face ao contexto da minha turma residente (i.e., a grande maioria dos alunos era praticante federado). No entanto, sempre que a complexidade das tarefas assim o exigia, recorri à demonstração por saber que, a sua utilização é necessária para garantir a qualidade dos momentos de ensino (Siedentop, 1991).

A demonstração é considerada um elemento facilitador da instrução, mostrando-se particularmente útil na aquisição de novas habilidades.
Neste âmbito, quando acreditava que seria uma mais-valia para a aprendizagem da turma, aproveitava a boa capacidade motora da maior parte dos meus alunos na demonstração. Raramente me servi de mim própria nesta estratégia instrucional, exceção feita na modalidade de ginástica em que toda a turma apresentava muitas dificuldades.

Para que o processo de instrução se torne completo, temos de dar ênfase à emissão de feedback(s) durante a atividade da aula. Os feedback(s) são considerados “um comportamento do professor de reação à resposta motora de um aluno e tendo por objetivo mudar essa resposta no sentido da aquisição ou realização de uma habilidade”, pelo que, devem ter, da parte do professor, uma atenção especial. Ademais, partilho da posição de Schmidt (1991) quando refere que é necessário dar aos praticantes referências concretas de como executar as tarefas para atingir uma melhor performance. O professor não pode apenas explicar os conteúdos e esperar que os alunos assimilem com facilidade, é na fase seguinte e com novas informações do professor que o aluno consegue realizar a habilidade.

No seguimento do que acima foi referido, a emissão dos feedback(s) sempre foi uma das minhas principais preocupações, acrescido do facto de se constituírem uma das minhas principais dificuldades na minha intervenção pedagógica.

Para Rosado e Mesquita (2011), uma das maiores lacunas na emissão de feedbacks situa-se na dificuldade que os professores apresentam em diagnosticarem as falhas dos praticantes, muitas vezes derivado à falta de domínio de conteúdo.

Numa fase inicial os meus feedback(s) eram muito vagos e raramente efetivava a emissão dos mesmos, deixando a turma sem orientação acerca do que poderia melhorar. No entanto, ao longo do ano a minha emissão de feedback(s), não sendo perfeita, foi-se tornando cada vez mais eficaz e oportuna.

Nesta medida, para a minha melhoria contribuiu um estudo aprofundado de todas as modalidades que lecionei, a preparação antecipada de palavras-chave e ainda o estudo que realizei com a minha turma.
Em concordância com o acima referido o meu estudo acerca da importância dos feedback(s) e dos aspetos a considerar pelo professor no momento da sua emissão foi mais aprofundado, de forma a proporcionar aprendizagens significativas nos meus alunos. Como tal é definida uma sequência de comportamentos a ter em conta na emissão de feedback(s), inicialmente a observação e identificação do erro seguida de uma tomada de decisão, neste momento é emitido o feedback pedagógico informativo, depois deve ser observado o comportamento do aluno para verificar se ocorreram as mudanças desejadas, caso seja necessário deve ser emitido novo feedback pedagógico. Estes comportamentos são também divididos em duas fases, a fase de diagnóstico e de prescrição, em que o professor deve fazer uma comparação sobre a prestação que foi realizada pelo aluno e a prestação que deverá ser realizada.

Relativamente à quantidade e frequência do feedback, embora não haja uma receita, o professor deverá considerar alguns aspetos principais. “O feedback deve ser relativamente frequente, sendo desejável que cada praticante receba uma quantidade apreciável de informação acerca das suas ações motoras” (Rosado & Mesquita, 2011, p. 88), tendo presente a ideia de que a informação em excesso pode ser nefasta, tornando o praticante dependente. A minha preocupação com o feedback foi aumentando ao longo do tempo, quando constatei que nem sempre intervinha quando necessário. Como tal, tive de encontrar estratégias que me permitissem melhorar.Preparei antecipadamente os feedback(s), estudando pormenorizadamente o conteúdo e analisando quais seriam os erros mais frequentes de forma a estar mais apta a atuar. O uso de palavras-chave também me ajudou a lecionar mais eficazmente a matéria à turma, em cada exercício selecionava um conjunto de palavras-chave que poderiam ser úteis durante a aula. Utilizei algumas expressões como: “O batimento tem de ser explosivo”; “Avança a perna, em afundo, do lado do batimento”; “Bate o volante sempre à tua frente”.

O professor deve ainda considerar a quem deve fornecer o feedback, à turma, a um grupo ou a um aluno isolado, dependendo da pertinência das correções para os diferentes grupos.
Todos os aspetos acima referidos devem ser analisados com especial cuidado de forma a proporcionar aos alunos as melhores aprendizagens no maior tempo possível de exercitação, como refere (Sarmento, 2004, p. 84) “sempre que se diminui o tempo em que se fala com os praticantes, o tempo gasto a dispor e a transportar os materiais ou o tempo despendido a mudar de atividades, aumenta-se o tempo de prática efetiva.”

4.1.4 Avaliação

A avaliação é um processo complexo mas indispensável à tarefa de ser professor, corresponde a uma análise cuidada das aprendizagens, com recurso a estratégias que permitam detetar as dificuldades e os progressos dos alunos. Segundo Sobral e Barreiros (1980), a avaliação envolve toda a situação educativa, fornecendo informações consistentes acerca dos conteúdos selecionados, dos procedimentos didáticos e do aproveitamento dos alunos.

Na perspetiva de Lafourcade (1987), cit. por Rosado et al. (2002, p. 20), a avaliação é “uma etapa do processo educativo que tem por fim comprovar, de forma sistemática, em que medida foram conseguidos os resultados previstos nos objetivos que se teriam especificado previamente.” Rosado et al. (2002), por outro lado, considera que a avaliação é uma atividade subjetiva, não sendo apenas a atribuição de um valor de acordo com critérios definidos, mas também envolve problemas técnicos e éticos.

Em concordância com o acima referido, no decurso do ano letivo, prezei sempre pela definição adequada de critérios de forma a refletir uma avaliação justa e objetiva, tendo consciência que há sempre um grau de subjetividade em cada avaliação, cabendo ao professor diminuí-lo ao máximo.

No decorrer das avaliações o progresso de cada aluno foi um elemento preponderante no resultado final. A definição de critérios foi realizada em todos os módulos, optando, assim, por uma avaliação com referência ao critério, ou seja, “é avaliado o conhecimento do aluno em relação a critérios pré-estabelecidos constituídos pelos objetivos de ensino, sem que seja feita, necessariamente, comparação entre alunos” (Rosado et al., 2002).
A avaliação é também preponderante para manter a qualidade do ensino, “a avaliação apresenta-se necessária em todas as etapas de ensino, já que aponta os erros ocorridos no momento em que acontecem, permitindo a recuperação imediata, tanto para o aluno quanto para o professor” (Mendes & Nascimento, 2012, p. 78).


4.1.4.1 Avaliação Diagnóstica

A avaliação inicial ou diagnóstica deverá ser efetuada no início de cada unidade didática e deverá ser “o primeiro momento do processo de avaliação que visa determinar o nível de um indivíduo em relação a determinados parâmetros” (Sobral & Barreiros, 1980, p. 10)

Na perspetiva de Rosado et al. (2002), a avaliação diagnóstica permite perceber se, de acordo com os conhecimentos e aptidões dos alunos, é possível iniciar novas aprendizagens, identificando as dificuldades dos alunos nas matérias do respetivo ano, assim como proporcionar a revisão dos conteúdos do ano anterior.

A avaliação diagnóstica foi sempre realizada no início de cada módulo de forma a que pudesse fazer uma análise dos conhecimentos e aptidões da minha turma e, assim, decidir os conteúdos que deveria abordar. Esta avaliação foi sempre acompanhada de uma lista de verificação para que pudesse definir o nível dos alunos, tendo em consideração os conteúdos do programa nacional dos cursos profissionais para o 10º ano. Nesta lista de verificação os critérios foram numerados de acordo com a aptidão do aluno, 1 (Não executa), 2 (Executa), 3 (Executa com sucesso).

Após a realização desta avaliação pude preparar com mais critério a unidade didática de cada modalidade, respondendo às necessidades dos
alunos. A seguinte expressão reporta ao processo de preparação da unidade didática:

“Em relação à extensão dos conteúdos, foi realizada na primeira aula, a avaliação diagnóstica de forma a ter em conta as capacidades dos alunos para a elaboração da unidade didática, como meio para perceber o nível de compreensão dos alunos e assim, compreender como criar o processo de ensino. Através de diferentes variáveis, constatamos o nível dos alunos.”

(Justificação da unidade didática de ginástica)

Relativamente às aulas teóricas esta avaliação não se concretizava formalmente. No início de cada módulo questionávamos a turma sobre o módulo em causa percebendo quais os conhecimentos que os alunos tinham na sua bagagem. Frequentemente os conhecimentos eram praticamente nulos forçando-nos sempre a começar pelo mais básico.

4.1.4.2 Avaliação Formativa

No que diz respeito à avaliação formativa esta permite que o professor adapte as suas tarefas de aprendizagem, introduzindo alterações que possibilitem uma maior adequação das mesmas, sempre que necessário. Rosado et al. (2002) atribui-lhe uma função reguladora do processo de ensino, permitindo detetar as dificuldades e os êxitos dos alunos e adaptar as caraterísticas do ensino às caraterísticas dos alunos. Os mesmos autores salientam que é importante nunca utilizar as informações da avaliação formativa para a obtenção da classificação, nestes momentos os alunos não devem estar confrontados com a intimação da avaliação, “ser avaliado, em termos formativos, é colocar-se perante o seu próprio progresso ou reconhecer as suas dificuldades, situar-se perante os obstáculos, compreendê-los e refletir sobre os meios que conduzam à sua resolução” (Sobral & Barreiros, 1980, p. 13)
A avaliação formativa não esteve presente formalmente na minha condução do ensino ao longo do ano. No entanto as reflexões realizadas no final de cada aula permitiram-me verificar a evolução dos alunos ao longo dos diferentes módulos. Como é possível verificar nos seguintes excertos:

“No lob, as principais dificuldades centraram-se no afundo: os alunos não realizam o afundo ou fazem o afundo com a perna contrária. No que diz respeito ao amorti, têm dificuldade em imprimir uma trajetória baixa ao volante e a cair junto à rede.” (Reflexão de aula de badminton, 27 e 28).

“No que diz respeito ao lob ainda persistem as dificuldades principalmente na perna de afundo e na colocação do volante no fundo do campo adversário.” (Reflexão da aula de badminton, 29 e 30).

Após análise destas reflexões procurava soluções para garantir as aprendizagens dos alunos, repetindo à turma a forma correta de execução dos aspetos técnicos da modalidade e alteração dos exercícios.

Relativamente às aulas teóricas esta avaliação concretizava-se através de perguntas sobre a matéria e jogos, estes retiravam, aos alunos, a pressão da avaliação e foram um excelente instrumento para perceber as aprendizagens da turma.

4.1.4.3 Avaliação Sumativa

Relativamente à avaliação sumativa é uma avaliação final que tem como finalidade informar e classificar o aluno após a lecionação de uma determinada extensão de conteúdos, pelo que deverá incidir sobre um determinado número de objetivos previamente definidos. Para Rosado et al. (2002), a avaliação sumativa tem lugar no final de cada período letivo, no final de cada ano e de cada ciclo de ensino, devendo ser um balanço de resultados no final de um.
segmento de ensino. “É a modalidade de avaliação que melhor possibilita uma decisão relativamente à progressão e retenção do aluno, pois compara resultados globais, permitindo verificar a progressão face a um conjunto lato de objetivos previamente definidos” (Rosado et al., 2002, p. 68).

No que concerne à minha utilização desta avaliação na escola, ocorreu no final de cada módulo uma vez que os alunos tinham de obter classificação quando os mesmos eram finalizados. Cada módulo correspondia a uma unidade didática, como tal, a utilização da avaliação sumativa neste momento era pertinente. Esta avaliação por módulos tinha um efeito positivo em grande parte da turma, os alunos sentiam-se motivados a melhorar ou a manter a nota no módulo seguinte. Para executar a minha avaliação fazia-me sempre acompanhar de uma lista de verificação com os conteúdos a serem alvo de avaliação. Os critérios eram definidos antecipadamente. No momento formal da avaliação atribuía uma classificação de 0 a 20 tendo em consideração o critério que o aluno atingia. Para a obtenção da classificação do aluno a avaliação era dividida em vários domínios, sendo que dos 100% correspondentes à nota final, 10% diziam respeito às atitudes e valores, 10% aos conhecimentos teóricos das diferentes modalidades, 10% à aptidão física e os restantes 70% ao desempenho das atividades físicas/desportivas.

Nas aulas teóricas o procedimento era idêntico, sendo que para a avaliação os alunos realizavam trabalhos propostos pelos estudantes-estagiários, que deveriam estar de acordo com os critérios previamente definidos.

Todo este processo que culminava com a atribuição das classificações aos alunos foi uma tarefa bastante complexa e na qual sentia dificuldades, na medida em que tinha de descriminar o que devia avaliar e como, tendo em consideração a evolução de cada aluno. Inicialmente definia muitos conteúdos para o tempo de aula que dispunha para a avaliação, tinha receio de não estar a ser justa na atribuição das classificações nos diversos parâmetros e a comparação entre os alunos era inevitável. Nas primeiras avaliações foi complicado transformar o que eu observava num valor de acordo com os critérios, tinha sempre presente no meu pensamento a possibilidade de estar a
ser injusta. Como tal, foi sempre um momento de muita reflexão e ponderação da minha parte.

Neste aspeto o contributo da professora cooperante foi preponderante, dando-me indicações de como deveria proceder mas ao mesmo tempo liberdade para tomar as minhas decisões.

4.2 Área 2 – Participação na escola e relação com a comunidade

“Formar é muito mais do que puramente treinar o educando no desempenho de destrezas”

Paulo Freire

A participação de um professor na escola e, por conseguinte, de um estudante-estagiário, não se esgota nas tarefas de organização e gestão das aulas, este deve ter um papel ativo na escola, tornando-se parte integrante na comunidade educativa, para que “seja capaz de reconhecer o contexto social e cultural do qual faz parte, para, assim, poder ser uma pessoa e um profissional reflexivo”. (Batista & Queirós, 2011, p. 35)

Nesta área estão inseridas todas as atividades realizadas pela estudante-estagiária que contribuíram para a sua integração na comunidade escolar e para o conhecimento do meio tendo em vista um melhor conhecimento das condições locais da relação educativa e da ligação entre a escola e o meio.7

Um dos temas abordados nas reuniões iniciais com a professora cooperante prendeu-se com a realização de atividades, das quais iríamos fazer parte, contribuindo para o sucesso das mesmas e para a nossa integração na escola. Destas atividades faziam parte o magusto e a festa de natal da escola básica do agrupamento. Ao longo do ano foram acrescidas a estas outras atividades, nomeadamente, o corta-mato escolar e a visita de estudo à

---

FADEUP. Estas atividades tornaram-se fundamentais para arrecadar ideias e conhecimento para a realização de futuras atividades. Todo o esforço de planeamento, organização e concretização de todos os professores para proporcionar aos alunos atividades lúdicas e ricas em aprendizagens, foi recompensado com a grande adesão e envolvimento da comunidade escolar, tornando-se um fator motivacional para a realização de futuras atividades.

No que diz respeito às minhas turmas tive oportunidade de lecionar em diferentes contextos que me proporcionaram experiências enriquecedoras, nomeadamente, na minha forma de atuar nos mesmos. Para tal, contribuíram as aulas teóricas de PAFD e o desporto escolar.

A minha participação na escola concretizou-se ainda, através das reuniões do núcleo de estágio e do conselho de turma.

4.2.1 Desporto escolar

O desporto escolar representa-se como uma atividade extracurricular, de caráter facultativo, mas que permite a realização de uma atividade desportiva pedagogicamente orientada e regular (Desporto, 2009).

O desporto escolar deve proporcionar aos jovens experiências positivas, não se limitando apenas a ser um espaço de competição ou lazer, mas também contribuir seriamente para a formação integral das crianças e jovens (Desporto, 2009).

Na minha prática pedagógica estive envolvida no desporto escolar através da lecionação de diversas atividades aos mais jovens, nomeadamente, aos alunos da escola básica do agrupamento.

Neste âmbito, o desporto escolar pretendia, maioritariamente, a formação integral das crianças, não havendo uma modalidade específica a lecionar. Consequentemente, não havia competições com outras escolas, as sessões deveriam abranger um leque variado de atividades, procurando dotar as crianças das mais variadas experiências.

Na minha turma de desporto escolar convivi com duas realidades distintas, com crianças que praticavam desporto em clubes e com grande
aptidão para as mais diversas atividades e, por outro lado, com crianças que não realizavam qualquer atividade além da praticada na escola e nas quais era visível a frustração de não serem tão aptas como os colegas. A partir daqui começou o meu trabalho de tentar que todos eles se sentissem bem com a prática do desporto e que este fosse, regra geral, uma experiência positiva nas suas vidas.

Sendo a minha turma de crianças ainda muito jovens, entre os 8 e os 10 anos, senti que esta experiência poderia ter uma influência substantiva no seu futuro, uma vez que as vivências que têm agora poderão influenciar nas suas decisões futuras.

No seguimento do que acima foi referido, a minha preparação e lecionação das aulas abrangeu um extenso leque de atividades, concretizando-se por vezes através da prática declarada de determinada modalidade, por exemplo através de jogo formal de andebol e basquetebol, ou através de atividades que proporcionavam uma enorme transferência para diferentes modalidades desportivas. As experiências das crianças passaram por futsal, ginástica, andebol, basquetebol e atletismo (maioritariamente saltos). Para completar a formação integral da turma todas as aulas foram acompanhadas de jogos lúdicos que lhes permitiam desenvolver capacidades inerentes às modalidades referidas e ainda as suas capacidades condicionais.

Para além da transmissão de conteúdos, neste contexto, senti a responsabilidade e necessidade de transmitir a estas crianças os valores pelos quais se deve pautar o desporto e ainda de lhes fornecer competências que lhes permitam lidar com as frustrações inerentes ao desporto. Neste contexto as crianças tiveram de lidar com a necessidade da cooperação com os colegas, de entender a importância do respeito que deve existir nos sucessos e fracassos dos outros e sobretudo que o empenho é recompensado.

Ao longo do ano sempre me senti especialmente motivada para lecionar o desporto escolar e para ajudar os meus alunos a serem melhores. Esta motivação era, em parte, provocada pela turma, neste ambiente as crianças demonstravam um genuíno gosto pelo desporto e um especial empenho em todas as atividades.
Com o finalizar do ano foi com grande satisfação que constatei que em cada um deles consegui ajudar, de alguma forma, a desenvolver pequenas competências na sua formação integral, fossem elas melhorias a nível motor, a encontrar a sua modalidade de eleição, a perceber a necessidade do trabalho em equipa, a aprender a ajudar os colegas e a felicitar os progressos dos demais ou “simplesmente” a saber perder e ganhar. Como forma de reconhecer o empenho da turma, foram entregues, a todos os alunos, diplomas de mérito desportivo (anexo II).

4.2.2 A turma partilhada e os dilemas das aulas teóricas

A minha turma partilhada era, igualmente, a minha turma residente, no entanto, as aulas lecionadas na qualidade da primeira opção, eram teóricas.

Na reunião inicial com a professora cooperante, na qual fizemos a distribuição das turmas, foi-nos dado a conhecer qual seria a turma partilhada, na qual seriam lecionadas aulas teóricas, e os módulos que iríamos abordar.

Esta realidade deixou-me um pouco assustada e as incertezas invadiam-me “Como vou lecionar aulas teóricas?”; “Que conteúdos devo abordar?”; “Será muito diferente lecionar aulas teóricas e práticas?”.

Nessa mesma reunião a professora elucidou-nos sobre quais os módulos que iríamos lecionar, sendo eles, fisiologia do esforço, metodologia do treino, voleibol, ténis e escalada, a partir daqui fiz uma análise aprofundada sobre o programa da disciplina para perceber os conteúdos que devia abordar, além desta análise, realizei ainda, um estudo aprofundado sobre os conteúdos que me propunha a lecionar para que a matéria estivesse bem presente e não tivesse dificuldades em explicar à turma todos as matérias.

No que diz respeito aos módulos de fisiologia do esforço e metodologia do treino revisitei os conteúdos abordados na faculdade e tentei simplificar o mais possível para facilitar o entendimento da turma. Nos restantes módulos, nomeadamente, voleibol, ténis e escalada tive de recorrer a meios mais atrativos para cativar a turma, uma vez que os alunos pensavam que estes módulos seriam práticos, mas tal não se verificou. Nesta medida, a transmissão
apenas de conteúdos teóricos tornava a aula maçuda. Perante o que foi descrito, na minha atuação recorria, frequentemente, a vídeos, imagens, filmes e, aquele que considero que teve mais sucesso na turma, um *quiz* sobre a matéria do módulo de ténis e outro sobre toda a matéria lecionada. A turma fez três equipas e tentavam responder acertadamente a perguntas elaboradas por mim.

A experiência de lecionar aulas teóricas tornou-se muito enriquecedora pelo desafio que foi preparar e realizar as mesmas. Foi vantajosa na medida em que me fez revisitar conteúdos importantes da minha formação e perceber a diferença de atuação do professor em diferentes contextos. Na minha opinião tornou-se mais acessível o controlo e manutenção do clima de aula nas aulas teóricas. No entanto, neste contexto apenas tinha metade da turma na aula, o que pôde ter contribuído para o meu sucesso no controlo de comportamentos desviantes ao longo da aula.

### 4.2.3 Atividades desenvolvidas pelo núcleo de estágio

#### 4.2.3.1 Magusto

No dia de S. Martinho foi realizado o Magusto. Como já vem sendo hábito ao longo dos anos, esta foi a primeira atividade com a participação do núcleo de estágio, no entanto, já antecipadamente planeada pelo grupo de EF.

Esta atividade teve como finalidade proporcionar às crianças do 1º ciclo, das diferentes escolas do agrupamento, um momento desportivo, com diversas competições entre elas, seguido de um convívio e magusto.

Na organização da atividade, para além do grupo de EF, esta contou com o apoio da minha turma de 10º ano e da turma de apoio à infância de 11º ano, que ficaram responsáveis pelo controlo dos alunos nas diferentes estações e por receber os alunos e encaminhá-los ao pavilhão gimnodesportivo, respetivamente.
A nós, enquanto núcleo de estágio, competiu-nos a tarefa de dinamizar as atividades, proporcionando às crianças momentos de convívio aliados à prática desportiva. Deste modo, foi realizado uma competição de corrida de sacos; uma competição de lançamento de um arco, no qual o objetivo era acertar com o arco no cone; e ainda o jogo de puxar a corda, no qual cada equipa puxa a corda para o seu lado tentando que a marca central ultrapasse a linha que delimita o meio do terreno. No final, todos os alunos dançaram uma coreografia simples proposta pelo núcleo de estágio.

Na presente atividade não pude envolver-me profundamente na realização da mesma, uma vez que é uma atividade que já vem sendo realizada na escola há alguns anos e com isso as linhas gerais da mesma já estão delineadas. Contudo, a dinamização da mesma esteve à nossa responsabilidade contribuindo assim para o seu sucesso. Importa acrescentar que o magusto foi uma atividade muito bem conseguida, com muito empenho e trabalho de todos os envolvidos que resultou num momento de partilha, diversão e muita alegria.

### 4.2.3.2 Festa de Natal

A festa de Natal, para além de um convívio entre os alunos e encarregados de educação, tinha o intuito de proporcionar aos pais um momento de consciencialização da importância da atividade física no desenvolvimento integral das crianças.

Esta atividade foi planeada juntamente com os professores do agrupamento responsáveis pela lecionação das atividades de enriquecimento curricular.

A festa de Natal foi realizada na última semana das atividades letivas do 1º período na escola básica do agrupamento. Esta teve o intuito de proporcionar aos alunos uma atividade de convívio e interação entre os mesmos. Para além das brincadeiras, as crianças apresentaram aos pais as atividades que aprenderam em EF. A festa concretizou-se no pavilhão da escola básica do agrupamento. O pavilhão foi dividido por estações pelas quais
todas as crianças passavam e realizavam o exercício proposto, passando por elementos de ginástica, como o rolameto à frente e à retaguarda ou roda, tinham ainda exercícios de saltar à corda, encestar e hula hoop.

No que diz respeito às minhas tarefas, estas corresponderam ao planeamento e montagem das estações, no decorrer das atividades fiquei ainda responsável por ajudar os alunos numa estação, nomeadamente no rolameto à frente e à retaguarda.

4.2.3.3 Corta-mato

O corta-mato escolar foi realizado em meados de janeiro, assim como estava previsto no planeamento anual, contando com a presença da ex-atleta olímpica Fernanda Ribeiro (anexo III).

Esta atividade reuniu alunos de todas as escolas do agrupamento. Como tal, foi necessária a participação de todos os elementos do grupo de EF. Para além destes, contou ainda com o apoio dos alunos da minha turma de 10º ano, visto serem alunos do curso de gestão desportiva, foi importante perceberem tudo o que envolve a organização destas atividades.

As funções de cada professor foram distribuídas antecipadamente para que no dia da prova tudo estivesse de acordo com o que era esperado e cada um soubesse qual era o seu papel.

Na atividade participavam todos os alunos do agrupamento, desde o 1º ao 12º ano, cujo objetivo era envolver o maior número possível de alunos e desta forma cativá-los para a prática desportiva. Para a realização das provas os alunos foram divididos por escalões para que estas fossem justas e desafiadoras.

Inicialmente, todos os alunos foram acompanhados por um professor com o intuito de fazerem um reconhecimento do percurso, sendo que, tendo em conta o escalão o percurso diferia, para os mais novos era mais reduzido.

O corta-mato teve início com as provas dos mais novos e a partir daí seguia-se o escalão acima. Em todas as competições foram destacados os primeiros lugares, com a entrega de prémios, medalhas e diplomas, a ser
realizada pela ex-atleta olímpica Fernanda Ribeiro. A presença desta atleta teve não só o intuito de motivar os alunos para a prática, mas também promover a cultura desportiva dos mesmos. A sua presença teve um impacto positivo nos jovens que quiseram tirar fotos e saber um pouco mais acerca do seu passado desportivo.

No que concerne ao meu papel no decorrer da atividade foi bastante ativo, apesar de não ser possível ao núcleo de estágio organizar a atividade, tivemos influência no decorrer da mesma. Fomos responsáveis pela marcação do percurso, pela distribuição das credenciais e ainda controlar se todos os alunos realizavam a segunda volta prevista para os escalões mais velhos, recorrendo, para o efeito a uma lista de verificação, através dos números das credenciais, para além das funções previamente definidas, demos auxílio noutros momentos sempre que foi necessário.

4.2.3.4 Visita de estudo à FADEUP

A visita de estudo à FADEUP foi uma atividade proposta pelo núcleo de estágio no âmbito da disciplina de PAFD. Disciplina que lecionávamos os três à turma de 10º ano. Realizou-se no dia 21 de Dezembro de 2016 e estiveram presentes todos os 21 alunos da turma, a professora cooperante, a professora responsável por lecionar a disciplina a metade da turma e ainda os professores estagiários da FADEUP.

Iniciamos a visita da escola secundária cooperante, para a Faculdade, a pé, cumprindo todas as normas de segurança.

Sendo a FADEUP um destino que muitos deles pensam alcançar na entrada para faculdade, esta visita tinha como principal objetivo familiarizar a turma com a instituição, ter a oportunidade de usufruir de uma visita guiada com profissionais da instituição e esclarecer com os mesmos todas as dúvidas relacionadas com a faculdade. Com esta visita pretendíamos ainda despolar na turma o interesse pela faculdade e a necessidade de trabalharem desde cedo pelos seus objetivos.
Na Faculdade fomos recebidos pelo responsável dos serviços académicos, que nos apresentou todas as possibilidades de acesso ao Ensino Superior, assim como a história da Faculdade.

Em seguida fomos convidados a visitar todas as instalações da faculdade: Associação de Estudantes, cantina, refeitório, reprodografia, pavilhão de ginástica artística, pavilhão de ginástica rítmica, pavilhão multiusos (desportos coletivos e atletismo), piscina, balneários, biblioteca, laboratório de investigação, sala de musculação, squash, sala de desporto adaptado, judo, secretaria, espaço envolvente, campos exteriores de atletismo (pista), campo de futebol, ténis e golfe.

É de referir que todos os alunos tiveram um comportamento exemplar, dando uma boa imagem da escola e do curso a que pertencem. A avaliação desta visita foi feita pelos alunos, 19 alunos avaliaram com “muito bom” e 2 com “bom”.

Na nossa ótica foi uma atividade enriquecedora uma vez que ficaram a conhecer, não só as instalações da faculdade, assim como um pouco das atividades que aqui são realizadas.

No final da visita foi notória a satisfação de todos e o deslumbramento de muitos deles pelas condições que a faculdade proporciona aos seus alunos.

Os objetivos propostos por nós, enquanto núcleo de estágio foram completamente concretizados.

4.2.4 Reuniões do núcleo de estágio

As reuniões de núcleo de estágio aconteciam semanalmente com o intuito de promover o nosso desenvolvimento pessoal e profissional enquanto estagiários da escola cooperante. Nestas reuniões debatíamos sobre as nossas dificuldades e estratégias que podíamos adotar para as superar.

Nestes momentos de reflexão a professora cooperante foi determinante no modo como nos direcionou para a resolução dos nossos problemas.

Mas não só de resolução de problemas se fizeram estas reuniões, foram também um local privilegiado para o debate de ideias do que seria possível e
viável realizar com as nossas turmas, de qual seria o nosso papel e o que teríamos de providenciar nas atividades realizadas na escola, assim como debate acerca de como decorriam essas mesmas atividades e de questões pontuais que pudessem surgir.

As reuniões com o núcleo de estágio foram uma importante ajuda para a minha prática pedagógica, não só através da ajuda dos meus colegas mas também através do conhecimento e experiência da professora cooperante. Neste contexto senti que não havia barreiras ao diálogo e facilmente esclarecia as minhas dúvidas e inquietações. Este foi um local privilegiado para a aprendizagem de técnicas e estratégias para um bom professor de EF.

4.2.5 Reuniões do conselho de turma

Ao longo do ano de estágio tive a oportunidade de participar nas reuniões do conselho de turma, estas possibilitaram-me ter um entendimento real do funcionamento das reuniões e das preocupações dos professores.

As reuniões do conselho de turma ocorriam periodicamente, com a participação de todos os professores da turma. Aqui eram discutidos temas relacionados com a turma com o intuito de encontrar estratégias que permitissem o sucesso de todos os alunos.

Os principais temas abordados ao longo das reuniões foram sempre o comportamento e aproveitamento da turma, sendo que para a maioria dos professores a turma era rotulada como mal comportada e pouco interessada nos assuntos escolares. Estas opiniões sempre foram contrárias à minha. Ao longo do ano nunca tive problemas graves de comportamento na turma e os alunos sempre se mostraram empenhados nas minhas aulas.

Um outro aspeto que considero importante referir, relativamente às reuniões, é o diretor de turma, que assume um papel preponderante na medida em que transmite a informação aos encarregados de educação, para que se possam implementar estratégias que garantam o sucesso do aluno.

Apesar do contraste de opiniões estas reuniões possibilitaram o meu enquadramento na turma e na profissão docente. O debate de ideias com
outros professores contribuíram também para o enriquecimento dos meus saberes profissionais e permitiram-me conhecer diferentes abordagens a ter com os alunos, nomeadamente, as principais estratégias utilizadas por alguns professores para combater o insucesso escolar e os comportamentos desviantes dos alunos. O diálogo com os demais professores fez-me perceber a importância da dedicação à escola e aos alunos, da capacidade de diálogo e da necessária sensibilidade para tratar de assuntos delicados.

Com a participação nestas reuniões percebi, com mais clareza, a pertinência da sua realização para que o processo de ensino decorra de acordo com as necessidades da turma.

4.3 Área 3 – Desenvolvimento profissional

4.3.1 O papel da observação e da reflexão

Ao longo do estágio somos confrontados com realidades práticas desconhecidas, no entanto temos de responder de forma rápida e efetiva. Como tal, surgem dois pontos fundamentais para o nosso desenvolvimento enquanto professores de EF, a observação e a reflexão.

Durante o ano letivo a observação esteve sempre presente, principalmente, na observação das aulas dos meus colegas de estágio. Estas permitiram-nos refletir sobre a prática e contribuíram para a consciencialização da nossa atuação perante a turma. Das observações pude retirar ideias e aprender estratégias para as minhas aulas. Como refere Alarcão e Tavares (1987), a observação permite-nos obter informações acerca do processo de ensino/aprendizagem com a finalidade de, posteriormente, proceder a uma análise das variáveis em foco. A observação não deve ser apenas “olhar sobre o que se passa à nossa volta, mas sim captar significados diferentes através da visualização, atribuindo-lhe um sentido significativo” (Sarmento, 2004).

Após a observação das nossas práticas o conceito de reflexão assumia particular importância como meio de nos interrogarmos sobre as nossas
práticas de ensino e de atribuir significado às experiências que vivenciamos de forma a reconhecermos a importância da nossa envolvência nas mesmas.

No período inicial do estágio profissional a reflexão era encarada por mim como uma obrigação. Este aspeto tornava as minhas reflexões muito descritivas e sem envolver um caráter crítico. No entanto, com o decorrer do EP e com a necessidade de compreender as minhas atuações e colmatar as minhas dificuldades, tornou-se preponderante realizar reflexões críticas do processo de ensino-aprendizagem, percebendo o que correu mal e o que poderia fazer para melhorar. Como refere Alarcão (1996, p. 175), a “reflexão baseia-se na vontade, no pensamento, em atitudes de questionamento e curiosidade”.

Neste sentido o professor deve encarar o ensino reflexivo como parte integrante da sua formação. “O ensino reflexivo implica uma preocupação ativa com objetivos e consequências, bem como, com significados e eficiência técnica. Ele combina a capacidade de questionar com atitudes de espírito aberto e os professores terão de ser continuamente monitores, avaliadores e reverem com frequência a sua prática” (Lalanda & Abrantes, 1996, p. 57).

Na perspetiva de Schon (1992) a reflexão concretiza-se em três momentos: a reflexão na ação, a reflexão sobre a ação e a reflexão sobre a reflexão na ação. O mesmo autor defende que a reflexão na ação decorre no decurso da própria ação, surgindo uma resposta imediata às situações. A reflexão sobre a ação pressupõe uma reconstrução mental da ação para tentar analisá-la, ocorrendo depois do acontecimento. A reflexão sobre a reflexão na ação ajuda a determinar as nossas ações futuras, a compreender futuros problemas e descobrir novas soluções.

Para concretizar todas as etapas descritas o pensamento reflexivo deverá estar sempre presente no percurso dos professores, “criando atitudes que desenvolvam nos seres humanos um pensamento efetivo, uma postura mental de questionar, problematizar, sugerir e construir a partir daí um conhecimento alicerçado em bases sólidas” (Lalanda & Abrantes, 1996, p. 55).

A reflexão acompanhou-me ao longo de todo o processo de ensino, foi um estímulo para melhorar as minhas atuações e para encontrar soluções para
os problemas que foram surgindo. O que no início era apenas uma obrigação, tornou-se uma mais-valia para o desenvolvimento da minha identidade profissional.

A ideia de profissional reflexivo deve estar sempre presente na mentalidade de qualquer professor, como meio de renovar os seus conhecimentos, procurar métodos de aprendizagem mais eficazes para ensinar e procurar uma formação constante. A reflexão não é um conjunto de técnicas e procedimentos que possam ser ensinados aos professores mas estes devem trabalhar no sentido de desenvolver hábitos reflexivos. A reflexão permite ao professor colocar questões a si próprio acerca do que correu bem e o que correu mal para melhorar as suas futuras atuações nas aulas. Tendo sempre como foco o aluno, é nele que o professor se deve centrar de modo a proporcionar-lhe um bom ambiente de aprendizagem.

4.3.2 Estudo de investigação

Dilemas e dificuldades da estudante-estagiária no decurso do estágio profissional: Estudo centrado na emissão de feedback(s) durante as atividades das aulas.

Resumo

O presente estudo teve como finalidade melhorar a qualidade do feedback pedagógico emitido pela estudante-estagiária. Como tal, foi realizado um estudo de investigação-ação durante cinco aulas do módulo de dança. A turma era constituída por 18 rapazes e 3 raparigas a frequentar o 10º ano de escolaridade. Neste estudo foram realizados quatro momentos de análise. Nestes momentos foi analisada a quantidade de feedback emitido, a tipologia de feedback, a relevância do conhecimento do conteúdo a lecionar assim como do conhecimento pedagógico do conteúdo e a percepção dos alunos sobre a professora e sobre as suas aprendizagens através do preenchimento de um questionário. Da análise efetuada ficou evidente que a preparação de palavras-chave tornou a estudante-estagiária mais apta a efetivar uma resposta perante
a prestação motora dos alunos. Esta preparação antecipada contribuiu para o aumento da quantidade de feedback(s) emitidos à turma. Foi também possível constatar que uma das principais dificuldades que a estudante-estagiária enfrentou teve foco na tipologia de feedback(s), nomeadamente, na emissão do feedback interrogativo. No que concerne à perspetiva dos alunos foi perceptível que estes consideram que a estudante-estagiária conseguiu desenvolver estratégias que promoveram um ambiente propício à aprendizagem.

**Palavras-chave:** ESTUDANTE-ESTAGIÁRIA, FEEDBACK PEDAGÓGICO, CONHECIMENTO DO CONTEÚDO, CONHECIMENTO PEDAGÓGICO DO CONTEÚDO.

**Abstract**

The present study aimed to improve the quality of the pedagogical feedback issued by the student-trainee. As such, an action-research study was conducted during five dance module classes. The class consisted of 18 boys and 3 girls attending the 10th grade. In this study, four moments of analysis were performed. In these, was analyzed the amount of feedback emitted, the feedback typology, the relevance of not only the knowledge of the content to be taught but also the pedagogical knowledge of it, and, finally, the students' perception about the teacher and their learning through filling out a questionnaire. From the analysis made it was evident that the preparation of key words made the trainee more apt to make a response to the motor performance of the students. This early preparation contributed to the increase in the amount of feedback(s) given to the class. It was also possible to verify that one of the main difficulties that the student-trainee faced had a focus on the type of feedback(s), namely, in the issue of interrogative feedback. Regarding the students' perspective, it was perceptible that they consider that the student-trainee was able to develop strategies that promoted an environment conducive to learning.
Key-words: Student-trainee, Pedagogical feedback, Knowledge of content, Pedagogical knowledge of the content

Introdução

O presente estudo baseou-se na análise dos efeitos obtidos através da preparação antecipada dos feedback(s) e surgiu como tentativa de dar resposta a uma das principais lacunas da estudante-estagiária na prática pedagógica.

O processo de ensinar não é, de todo, uma tarefa simples, este deve ser bem planeado, tendo em conta diversos fatores imprescindíveis. “A ideia mais básica de ensinar uma matéria é a de transmitir conhecimentos a quem não sabe: dizer como é, mostrar e pedir para fazer, reproduzir ou imitar. O que esta ideia pode fazer esquecer é que aprender não é um processo de receção passiva e de armazenamento de um pacote de matéria previamente embalada” (Bento et al., 1999, p. 241).

Como tal, o domínio do conteúdo, o conhecimento pedagógico do conteúdo, a capacidade de comunicação, o feedback pedagógico, a emissão de palavras-chave e a imprevisibilidade pedagógica foram os construtos teóricos que suportaram o presente estudo.

O conhecimento do professor, designadamente o domínio do conteúdo e o conhecimento pedagógico do conteúdo deverão ser o suporte de todos os processos comunicativos durante a lecionação das aulas, visto que “uma das maiores lacunas na qualificação do feedback situa-se na dificuldade de os agentes de ensino diagnosticarem as insuficiências dos praticantes, não raramente derivada da falta de domínio do conteúdo” (Rosado & Mesquita, 2011, p. 83).

Na visão de Marcon (2013) são os conhecimentos, conceções e disposições que dão forma à base de conhecimento do professor. Este conhecimento é adquirido em diferentes momentos, contextos e experiências vividas pelo professor ao longo da sua trajetória pessoal (Shulman, 1987). Como refere Marcon (2013) se um professor possuir um conhecimento
superficial da matéria será incapaz de determinar e interpretar as respostas dos alunos.

Após adquirido o conhecimento do conteúdo a lecionar aos alunos é imprescindível que o professor saiba como transmitir essa informação. É crucial que o professor seja detentor do conhecimento pedagógico do conteúdo. Este deve ser entendido como “aquele que o estudante-professor utiliza para, a partir dos seus objetivos, da realidade dos alunos e das caraterísticas do contexto de ensino e aprendizagem, convocar, gerir e fazer interagir os conhecimentos da base de conhecimentos para o ensino de modo a torná-lo compreensível e ensinável aos alunos” (Marcon, 2011, p. 96).

O conhecimento adquire, assim, uma nova estrutura e um novo caráter, como refere Marcon (2011) é este novo conhecimento que deve ser transmitido aos alunos.

“No que diz respeito à capacidade de comunicação no seu sentido mais específico, esta assume particular importância uma vez que se constitui como um dos fatores essenciais para a ocorrência de sucesso no processo ensino-aprendizagem” (Mesquita, 1997, p. 22). A partir desta afirmação podemos perceber a importância do estudo da estudante-estagiária na melhoria da sua ação pedagógica, é através da comunicação que decorre o processo de ensino-aprendizagem, logo todos os fatores diretamente relacionados com esta são preponderantes para o sucesso do aluno. Decorrente do processo de comunicação surge a instrução, esta, na perspetiva de Siedentop (1991) diz respeito aos comportamentos de ensino a adotar pelo professor de forma a transmitir conteúdos de acordo com os objetivos de ensino. De acordo com Rosado e Mesquite (2011) na instrução estão inseridos todos os comportamentos verbais e não-verbais, como exposição, explicação, demonstração ou feedback.

A forma como a intervenção da instrução é realizada interfere na interpretação que os alunos fazem das tarefas. Por vezes a concretização das tarefas afasta-se dos propósitos iniciais dos professores e do conteúdo informativo transmitido. Como tal na organização do processo de instrução devem ser contempladas as relações que se estabelecem entre a informação
emitida para a realização dos exercícios, as respostas motoras dos alunos e a informação transmitida no decorrer da prática, como refere Graça e Mesquita (2006).

De acordo com Siedentop (1991) o processo de instrução decorre em três momentos, antes da prática, na qual é feita a apresentação das tarefas, explicações e demonstrações, durante a prática, com a emissão de feedback(s) e após a prática, pela análise referenciada à prática desenvolvida.

No presente estudo o foco esteve na instrução durante a prática, mais concretamente, a emissão de feedback(s) pedagógicos. Como tal no pensamento de Sarmento et al. (1993) é importante salientar que o feedback corresponde a uma reação verbal, ou não verbal do professor como resposta à prestação motora dos seus alunos, podendo ter o objetivo de interrogar o aluno sobre o que fez, de avaliar, descrever ou corrigir a sua prestação, mudando a resposta motora do aluno com o intuito de aprender uma nova habilidade. Ainda de acordo com Sarmento et al. (1993) podemos distinguir diversos tipos de feedback “tais como os que traduzem elogio, apreciação, negação ou desaprovação. Os feedbacks podem ser classificados relativamente aos seus objetivos, à sua forma, direção, momento de emissão, conteúdo, valor”, sendo que para Sarmento (2004) em todo o processo, o feedback assume uma elevada importância e pertinência no que diz respeito às alterações do comportamento.

No momento da transmissão do feedback devem ser tidas em consideração algumas variáveis, nomeadamente, a frequência do feedback, deverá ser encontrado um equilíbrio da quantidade a ser transmitida. A especificidade, o professor deverá informar, de forma clara, o aluno sobre o que este deve fazer para melhorar a sua prestação motora. Como refere Sarmento et al. (1993) a frequência e a especificidade do feedback são entendidas como um critério de sucesso, uma informação prescritiva e descritiva são aconselháveis na intervenção pedagógica. A direção do feedback, este geralmente é individual mas pode ser dirigido à turma caso haja necessidade. O feedback deve ainda ser pertinente, ou seja, ser fornecido no
momento adequado. Segundo Sarmento et al. (1993) o feedback pode ainda ser classificado como descritivo, prescritivo, interrogativo ou avaliativo.

De acordo com o acima referido “após a realização de uma tarefa motora por parte de um aluno, este deve, para que o seu desempenho seja melhorado, receber um conjunto de informações acerca da forma como realizou a ação” (Rosado & Mesquita, 2011). O feedback pedagógico surge assim como uma mais-valia para o professor e para a melhoria do desempenho do aluno, este pode ser classificado em duas grandes teorias, o feedback de conhecimento da performance e o de conhecimento do resultado. O primeiro foca a atenção na execução dos movimentos do aluno e o segundo refere-se à informação relativa ao resultado pretendido com a execução de determinada habilidade. O feedback pode ainda ser transmitido durante a ação e depois da ação, na perspetiva de Sarmento (2004) o primeiro apresenta caraterísticas não duradouras enquanto o segundo é de ação mais duradoura, podendo aparecer como reforço, sanção ou recompensa. Para uma transmissão adequada do feedback Piéron e Delmelle, 1982, p.83, cit. por Rosado e Mesquita (2011) elegeram uma sequência de comportamentos que o professor deve adotar, nomeadamente, observação e identificação do erro na prestação, tomada de decisão, feedback pedagógico informativo, observação das mudanças ocorridas no aluno, eventual observação de uma nova tentativa do gesto e ocorrência de um novo feedback pedagógico.

De acordo com sarmento as intervenções verbais do professor devem dirigir a atenção dos praticantes para aspectos relevantes da prática sem consumir muito tempo da aula. Como tal, a criação de palavras-chave será uma forma privilegiada de transmitir informação relevante, estas, “são conceitos que incluem, a maior parte das vezes, apenas uma ou duas palavras, com a finalidade de focar a atenção sobre aspectos críticos da tarefa” (Landin 1994, p.99, cit. por Rosado & Mesquita, 2011). As palavras-chave não devem ser fornecidas de forma exagerada para que não prejudique a prestação do aluno, de acordo com Graça e Mesquita (2006) a sua utilidade está na capacidade de articular um conjunto de elementos percetivos e motores relevantes para a ação motora.
Podemos concluir, apoiando-nos na citação (Sarmento et al., 1993, p. 11), que “o ato de comunicar não pode ser deixado ao improviso do momento por parte do professor, sendo importante que este planeie e ensaie as suas preleções antes de as levar à prática, apesar de reconhecermos que muitas situações de transmissão de informação serem de difícil previsão e planeamento”, seguindo esta linha de raciocínio o atuação da estudante-estagiária pautou-se pela preparação antecipada do conteúdo, nomeadamente, através da preparação de palavras-chave com o intuito de proporcionar aprendizagens positivas à turma.

No que diz respeito aos estudos realizados nesta área há uma grande diversidade no que diz respeito à emissão de feedbacks, nomeadamente a tese de doutoramento da Professora Felismina Pereira relativa às abordagens instrucionais no treino de jovens em voleibol, a dissertação de doutoramento de Daniel Marcon respeitante à construção do conhecimento pedagógico do conteúdo dos futuros professores de educação física, assim como várias teses de Mestrado realizadas na Faculdade de Desporto da Universidade do Porto, mais concretamente, a tese de mestrado da aluna Bábara Castro, acerca do feedback pedagógico nas aulas de educação física, a tese de mestrado do aluno Diogo Moreira, relativamente à instrução na ação e a dissertação de Bruno Parente relativa ao comportamento instrucional do professor e dos estudantes no âmbito da prática pedagógica.

Seguindo este enquadramento, o propósito central do estudo foi alcançar a eficiência da transmissão do conteúdo aos alunos através da melhoria da emissão de feedback(s) pedagógicos. Caraterizando a intervenção pedagógica da estudante-estagiária no que concerne à transmissão do conteúdo durante as atividades da aula. Para tal foram definidos os seguintes objetivos específicos: procurar aumentar a quantidade de feedback emitido através da preparação antecipada de palavras-chave; Analisar a tipologia de feedback(s) emitidos à turma; Estudar cuidadosamente os conteúdos de dança a transmitir à turma; Examinar a percepção dos alunos acerca da atuação da estudante-estagiária e das suas próprias aprendizagens. Permitindo, assim, o
aperfeiçoamento do desempenho da estudante-estagiária durante as aulas e proporcionando aprendizagens substantivas à turma.

Metodologia

O presente estudo segue uma metodologia de investigação-ação, na medida em que analisa a relação pedagógica entre uma estudante-estagiária e a sua turma residente, no que concerne à transmissão do conteúdo de ensino durante as atividades da aula, via a emissão de feedback(s) pedagógico no decorrer das atividades da aula.

Grupo do estudo

O foco do estudo foi a atuação da estudante-estagiária na sua turma residente. Esta correspondia a uma turma de 10º ano de escolaridade do curso profissional de gestão desportiva, constituída por 21 alunos, 18 do sexo masculino e 3 do sexo feminino, com idades compreendidas entre os 15 e 18 anos.

Corpus do estudo


O questionário foi elaborado pela estudante-estagiária com posterior validação da orientadora da faculdade, que atestou a sua adequação aos
objetivos do estudo. Para completar a validação do questionário este foi, em primeira instância, entregue a alguns alunos de uma das turmas dos colegas de estágio da estudante-estagiária. Esta etapa teve como objetivo certificar a compreensibilidade e adequação das questões e a qualidade da informação recolhida. A versão final do questionário contempla uma estrutura em duas partes: Uma primeira parte envolvendo 14 perguntas fechadas e outra com uma pergunta aberta. A primeira parte é composta por duas categorias (feedback(s) acerca do módulo de dança e feedback(s) em geral). Para cada item os estudantes selecionaram a resposta que melhor representava a sua opinião, sendo que disponham de 5 opções de resposta, nas quais 1 significa discordo totalmente e 5 concordo totalmente. A segunda parte inclui uma pergunta na qual os alunos descrevem o que deveria ser melhorado na atuação da professora para o sucesso no módulo de dança. Este questionário foi preenchido de forma anónima no final do módulo de dança.

Procedimentos de análise

A análise dos dados pode ser concretizada de formas distintas, as categorias podem surgir da informação recolhida ou podem ser pré-definidas após a recolha de dados (Patton, 1990). Como tal, para a realização do presente estudo procedeu-se à análise dos dados em dois passos. Uma análise de conteúdo com recurso a procedimentos dedutivos com definição de categorias a priori e uma análise indutiva através da definição de categorias a posteriori.

Como resultado da análise do conteúdo informativo, tomaram-se evidentes diferentes momentos, como tal decidiu-se introduzir a temporalidade de cada categoria, apresentando-se na definição de quatro momentos distintos:

Primeiro momento: Intervenção Passiva

Esta primeira fase diz respeito aos meses iniciais do estágio. Ao se analisar as reflexões das aulas do primeiro período e ao se refletir sobre as
orientações fornecidas pela professora cooperante, pelos colegas de estágio e pela orientadora da faculdade constatou-se que a estudante-estagiária era muito pouco interventiva nas aulas. Desta forma, sentiu a necessidade de encontrar estratégias para melhorar a sua instrução durante as atividades das aulas – o feedback pedagógico. Neste primeiro momento, as gravações surgiram com o intuito de registar a frequência de feedback(s) emitidos durante as situações de aprendizagem. Esta análise foi realizada nas primeiras duas aulas.

**Segundo momento:** Tipologia de feedback(s) pedagógicos

Após analisada a quantidade de feedback(s) transmitidos, afigurou-se pertinente perceber qual a tipologia de feedback(s) emitidos à turma. Para tal foi utilizado o sistema de observação do feedback pedagógico de Sarmento et al. (1993), focado na dimensão objetivo. Esta dimensão engloba quatro tipos de feedback pedagógicos distintos. O feedback avaliativo, o professor reage à prestação emitindo um simples juízo ou apreciação da execução do aluno. O descritivo corresponde ao momento em que o professor descreve a prestação do aluno, dando-lhe informações acerca da sua performance e como deve melhorá-la. O feedback prescritivo informa o aluno da sua prestação assim como da forma como deverá executar a ação seguinte. O feedback interrogativo procura interrogar o executante sobre a sua prestação motora, estimulando o aluno para a atividade cognitiva (Sarmento et al., 1993).

**Terceiro momento:** A emissão dos feedback(s) pedagógicos

Neste terceiro momento do estágio a preparação do conteúdo a ensinar e a preparação pedagógica do conteúdo começaram a ganhar relevo. Esta relevância não foi descurada ao longo da realização do estudo, no entanto foi neste momento que foi dado destaque à sua análise na emissão de feedback(s).
Os conteúdos a abordar ao longo do módulo, nomeadamente, noção corporal, noção de tempo, noção de espaço, as diferentes relações, a coreografia, e as estratégias a utilizar para lecionar os mesmos foram alvo de um estudo aprofundado por parte da estudante-estagiária.

**Quarto Momento:** As aprendizagens e conquistas

No quarto momento foi crucial entender se a preparação antecipada de feedback(s) pedagógicos se tinha transformado na aquisição de aprendizagens de qualidade para a turma. Este registo foi realizado através do preenchimento de questionários pelos alunos.

**Apresentação e discussão dos resultados**

**Primeiro momento:** Intervenção passiva

No que concerne ao primeiro momento as palavras-chave foram o centro da atenção por parte da estudante-estagiária. Nas primeiras duas aulas preparou antecipadamente palavras-chave, que possivelmente seriam utilizadas durante as aulas, tendo em conta os conteúdos a abordar e aquelas que seriam as possíveis dificuldades da turma.

Neste primeiro momento foi analisada a quantidade de feedback(s) emitidos nas primeiras duas aulas do módulo de dança.

Inicialmente, as dificuldades na emissão de feedback(s) foram ligeiramente colmatadas com a preparação de palavras-chave, estas permitiram à estudante-estagiária estar mais preparada para dar resposta ao comportamento motor dos alunos.

Nesta primeira fase foi notório que a quantidade de feedback(s) emitidos não era avultada. No entanto, o estudo do conteúdo a abordar, acompanhado da preparação antecipada de palavras-chave trouxe resultados positivos na atuação da estudante-estagiária perante a turma.
Numa primeira fase os resultados demonstraram que é possível preparar antecipadamente feedback(s) e que são, efetivamente, utilizadas nas aulas. No entanto, a quantidade de feedback(s) emitidos, que não têm uma preparação antecipada é sempre superior. A preparação contribui, no entanto, para o aumento da quantidade de feedback(s) emitidos. Embora a quantidade de feedback(s) nem sempre esteja diretamente relacionada com a qualidade dos mesmos, porque se por um lado se deve proporcionar muitos feedback(s) aos alunos, por outro deve-se permitir que o aluno elabore o seu feedback intrínseco (Magill, 1994). Nesta primeira fase era preponderante ter uma participação mais ativa na aula.

**Segundo momento: Tipologia de feedback(s)**

O procedimento de contabilização de feedback(s) descrito na fase anterior não era suficiente para garantir aprendizagens de qualidade à turma. Nesta fase as questões relacionadas com o feedback pedagógico começaram a ganhar relevo. A estudante-estagiária aperceber-se que era importante não só emitir muitos feedback(s) mas também perceber que tipo de feedback(s) eram emitidos. Neste sentido, foi importante analisar que tipo de feedback(s) emitia à turma. Para tal foi utilizado o sistema de observação do feedback pedagógico de (Sarmento et al., 1993). Esta análise foi realizada em duas aulas do módulo de dança.

Ao analisar a primeira aula a estudante-estagiária deparou-se com uma concretização de feedback(s) maioritariamente prescritivos e descritivos estando em concordância com estudos anteriores (Martins, 2009); (Silverman, 1994), nos quais o feedback prescritivo é o mais utilizado pelos professores. Esta utilização acentuada torna-se pertinente na medida em que este concede informações sobre o comportamento que se espera do aluno. O feedback descritivo permite informar de forma mais precisa o que o praticante faz (Rosado e Mesquita, 2011), como tal tornou-se relevante visto que os alunos em diversas situações não tinham consciência das suas ações.
No que concerne ao feedback interrogativo este foi pouco utilizado pela estudante-estagiária. No entanto, sabendo da importância dos feedback(s) interrogativos afigurava-se relevante proporcionar à turma momentos de questionamento para que os alunos refletissem sobre as tarefas que realizavam, sobre os seus erros e de que forma os poderiam corrigir. Neste âmbito verificou-se uma ligeira melhoria entre as duas aulas. Embora não se possa considerar uma melhoria significativa houve uma preocupação da estudante-estagiária em proporcionar à turma momentos de reflexão.

Relativamente à pouca utilização do feedback avaliativo prende-se com o facto de sentir que a turma apresentava bastantes dificuldades e como tal era preferível corrigir a sua atuação em vez de lhes fornecer uma avaliação da sua ação.

**Terceiro momento: A emissão dos feedback(s) pedagógicos**

O presente momento corresponde à análise da última aula de módulo de dança, na qual se pretendeu verificar se a análise cuidada do conteúdo de ensino, assim como a preparação pedagógica do conteúdo mostrou benefícios na quantidade e qualidade de feedback(s) emitidos.

Tendo como referência a ideia de Shulman (1987) que menciona a existência de sete categorias que dizem respeito ao conhecimento do professor, a estudante-estagiária procurou desenvolver, ao longo do seu estudo, o conhecimento do conteúdo, que diz respeito à matéria de ensino que o professor deve dominar e o conhecimento pedagógico do conteúdo que se refere à forma como o professor deve tratar a matéria de ensino para poder apresenta-la aos alunos de forma explícita produzindo aprendizagens seguras e duradouras.

A importância da dança no contexto de educação física é veiculada por vários autores, trata-se de uma “forma de comunicarmos com o intuito de transmitir algo através dos movimentos do corpo, principalmente expressar sentimentos e emoções” (Sousa et al., 2014, p. 183). No entanto, a estudante-estagiária apresentava dificuldades em desenvolver os conteúdos da dança
devido à pouca experiência. Para colmatar esta dificuldade contribui o estudo aprofundado do conhecimento do conteúdo a lecionar. Esta etapa recaiu sobre o estudo do corpo (ações, partes e formas), do tempo (ritmo – cadência), do espaço (níveis, direções e percursos), das relações (com o próprio corpo e com os colegas) e da coreografia (relação música e movimento e criação).

Para além do conhecimento do conteúdo foi essencial encontrar estratégias que proporcionassem aprendizagens à turma. A estudante-estagiária procurar encontrar atividades que despertassem o interesse dos alunos. Inicialmente apresentavam muitas dificuldades em se expressar, realizando movimentos muito tímidos, com receio de serem “julgados” pela turma. Para solucionar esta situação a estudante-estagiária realizava os exercícios com os alunos e dava mais instruções ao longo dos mesmos. Com o passar o tempo os alunos mostravam-se mais descontraídos e realizavam os exercícios naturalmente. No que concerne à apresentação da coreografia foi mais facilmente aceite pela turma, os alunos mostraram-se entusiastas com o tema e sendo uma estratégia da estudante-estagiária realizar a coreografia juntamente com os alunos, estes mostravam-se mais desinibidos e confiantes. Neste momento a estudante-estagiária utilizou o método da adição para o ensino da coreografia. Os movimentos foram apresentados sucessivamente, sendo gradualmente adicionados a partir do movimento inicial.

No que diz respeito à coreografia realizada e apresentada pelos alunos, esta superou largamente as expectativas da estudante-estagiária. A competição entre dois grupos da turma foi a estratégia utilizada para motivar os alunos e para que estes cumprissem com as diretrizes propostas. Esta competição proporcionou aos alunos maior envolvimento nas aulas, alcançando bons níveis de desempenho na construção da coreografia e na apresentação da mesma.

A utilização de diferentes estratégias por parte da estudante-estagiária possibilitou um maior envolvimento com a turma, maior percepção das necessidades dos alunos e uma maior capacidade de responder prontamente a essas dificuldades.
Quarto momento: As aprendizagens e conquistas

Nesta última fase já era perceptível que o trabalho realizado estava a melhorar a intervenção ao longo das aulas, no entanto, foi pertinente perceber se as conquistas da estudante-estagiária se traduziram em conquistas para a turma.

Neste último momento foi oportuno depreender a perceção que os alunos tinham sobre a professora e sobre as suas aprendizagens.

Relativamente às primeiras questões, relativas às modalidades anteriores a dança, os alunos, na sua generalidade, referem que a professora fazia comentários que os ajudavam nos diferentes exercícios e que fazia sugestões para melhorarem.

A utilização da demonstração foi identificada pelos alunos como um elemento facilitador da aprendizagem da coreografia, estando de acordo com a afirmação de Rosado e Mesquita (2011) que refere que a utilização de demonstrações facilita a compreensão e assimilação da informação.

O transporte de momentos do quotidiano para a aprendizagem dos diferentes passos da coreografia, a utilização de diferentes estratégias e a ajuda na exploração dos diversos tempos musicais foram identificados pelos alunos como elementos, utilizados pela estudante-estagiária, facilitadores da aprendizagem da coreografia.

É importante referir que os alunos apresentaram respostas positivas no que refere à estimulação do seu interesse no conteúdo lecionado por parte da estudante-estagiária. Como salienta Sousa et al. (2014), é fundamental que o professor seja um especialista das várias matérias de ensino, de forma a transformar os conteúdos a abordar em conteúdos motivantes, tendo em conta as caraterísticas dos seus alunos.

Reportando à última questão de resposta aberta, “Pensando nas dificuldades que sentiste, se no próximo ano tiveres novamente o módulo de dança, o que poderia a professora fazer para teres sucesso?”, foi relevante assinalar algumas respostas. Uma percentagem significativa de alunos
considera não ser necessário alterar nada, uma vez que conseguiram superar as suas dificuldades. Estas respostas revelam que os alunos tiveram a percepção do seu sucesso em certa medida devido às estratégias da estudante-estagiária. No entanto, há ainda um número considerável de respostas que afirmam que a coreografia apresentada deveria ser mais simples. Este aspeto pode indicar que a estudante-estagiária não conseguiu desenvolver estratégias que permitissem o sucesso a todos os alunos.

**Conclusão**

Do estudo efetuado foi possível concluir que a emissão de feedback(s) pode ser melhorada através de um estudo aprofundado do conhecimento do conteúdo e do conhecimento pedagógico do conteúdo. A preparação de palavras-chave tornou a estudante-estagiária mais apta a efetivar uma resposta perante a prestação motora dos alunos. Foi também possível constatar que uma das principais dificuldades que a estudante-estagiária enfrentou teve foco na tipologia de feedback(s), nomeadamente, na emissão do feedback interrogativo. Este torna o processo de ensino mais rico, permitindo ao aluno refletir sobre a sua prática, devendo ser uma preocupação do professor a sua empregabilidade durante as aulas. No que concerne à perspetiva dos alunos foi perceptível que estes consideram que a estudante-estagiária conseguiu desenvolver estratégias que promoveram um ambiente propício à aprendizagem.

No presente estudo foi possível identificar algumas limitações. A primeira limitação prende-se com a extração dos dados, apenas ao longo de um módulo de matéria. Outra limitação diz respeito ao preenchimento dos questionários, uma vez que é possível que os alunos não tenham respondido de forma consciente, sincera e responsável. Finalmente, podemos ainda identificar a utilização apenas de gravação áudio, o vídeo poderia ter sido vantajoso para a entender se o feedback emitido teria sido apropriado e se contribuía para melhorar a execução do aluno.
Bibliografia


5. CONSIDERAÇÕES FINAIS
Ao deparar-me com este capítulo do relatório de estágio, imediatamente me recordo daquela menina assustada que há cinco anos atrás entrava na FADEUP para efetuar a matrícula no 1º ano de licenciatura e que para além do medo carregava consigo o sonho de ser professora de EF.

Hoje chegam ao fim cinco anos de formação repletos de experiências, conhecimentos em diferentes áreas e ensinamentos adquiridos na relação com o outro, com todos os meus professores e colegas.

O EP foi, sem dúvida, o auge do meu percurso académico, era o momento que mais ansiava, ia ter a possibilidade de sentir o que é ser professora. Não podia ter ficado mais satisfeita, pude pôr em prática os meus conhecimentos, tive experiências diversificadas e conclui que, por muita preparação e formação que se possua, é na prática que adquirimos os grandes ensinamentos, técnicas, métodos e estratégias que são fulcrais para o desempenho de um bom professor.

Ao longo desta caminhada vários momentos contribuíram para o meu desenvolvimento enquanto profissional de EF, a preparação das aulas, as reflexões das mesmas, a observação dos meus colegas e o diálogo com estes e, sem dúvida, a ajuda da professora cooperante.

Quanto aos meus alunos pretendi que estes tivessem um conhecimento claro das diferentes modalidades desportivas, despertando nestes o interesse para as mesmas.

Ao nível das expetativas para o futuro, apesar das perspetivas ao nível do ensino não serem favoráveis para os mais novos, espero um dia poder voltar a estar no papel de professora, contribuindo para a valorização da disciplina. Deste ano de estágio levo uma frase da minha professora cooperante que jamais esquecerei: “Cabeça levantada! Temos de caminhar sempre de cabeça levantada com o orgulho de sermos professores da melhor disciplina.” Esta observação fez-me pensar que a desvalorização que a EF tem sido alvo é também culpa nossa, de não defedermos a EF e deixarmos que outros a desvalorizem.

Fazendo uma retrospetiva deste ano ano, posso resumi-lo em três palavras: marcante, enriquecedor e único.
6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS


7. ANEXOS
Anexo I – Ficha de observação de aula

Ficha de observação de aula

Nome: 

<table>
<thead>
<tr>
<th>Ano:</th>
<th>Turma:</th>
<th>Número:</th>
</tr>
</thead>
</table>

Data: ____________________________

Local: __________________________

1 – Qual o motivo que te impede de realizar a aula?

2 – Qual a modalidade abordada na aula?

3 – Quais os exercícios executados durante a aula?

4 – Em qual dos exercícios os teus colegas demonstraram uma prestação mais positiva? Porquê?

5 – Em qual dos exercícios os teus colegas demonstraram uma prestação menos positiva? Porquê?

6 – O que aprendeste através da observação da aula?

7 – Gostaste da aula? Porquê?
Anexo II – Cartaz do corta-mato escolar
Anexo III – Diploma de mérito desportivo

Diploma de Mérito

Desportivo

Certifica-se que o aluno(a) ____________________________

ganhou o diploma de mérito, no âmbito do desporto escolar, pela paixão e talento que

Porto, 31 de Maio de 2017

____________________________  ____________________________
(Júlia Sequeira Gomes)        (Cristiana Baptista)
Anexo IV – Questionário acerca da perceção dos alunos sobre a professora e sobre as suas aprendizagens.

**Questionário**

Relativamente às informações que se seguem assinala a resposta que mais se approxima da tua opinião, sendo que 1 é discordo totalmente e 5 concordo totalmente.

1 – A professora faz comentários específicos para te ajudar nos diferentes exercícios.
1 2 3 4 5

2 – A professora descreve claramente o que não está bem e faz sugestões para melhorares, quando realizas um exercício.
1 2 3 4 5

3 – A professora faz perguntas que te ajudam a refletir se estás a realizar corretamente a tarefa.
1 2 3 4 5

4 – A professora diz para fazeres melhor mas não diz como.
1 2 3 4 5

5 – As comparações com situações do teu dia a dia fornecidas pela professora fizeram-te perceber melhor os passos da coreografia.
1 2 3 4 5

6 – A demonstração da professora facilitou a aprendizagem da coreografia.
1 2 3 4 5

7 – A professora utilizou diferentes estratégias de forma a teres sucesso na tarefa.
Relativamente ao módulo de dança:

8 – A professora ajudou-te a conhecer e desenvolver as tuas potencialidades corporais.

9 – A professora contribuiu para saberes encontrar o ritmo de diferentes músicas.

10 – A professora auxiliou-te a explorar os diferentes tempos (normal, lento e rápido).

11 – A professora facilitou a tarefa de perceberes e reproduzires a coreografia lecionada.

12 – A professora contribuiu para executares de forma mais precisa os movimentos referentes à parte rápida da música.

13 – A professora ajudou-te a realizar, de forma mais harmoniosa, os movimentos ao longo de toda a coreografia.

14 – A professora estimula o teu interesse no conteúdo lecionado.
15 – Pensando nas dificuldades que sentiste, se no próximo ano tiveres novamente o módulo de dança, o que poderia a professora fazer para teres sucesso?

_______________________________________________________________
_______________________________________________________________
_______________________________________________________________