



RELATÓRIO FINAL DO ESTÁGIO PROFISSIONAL

2º Ciclo de Ensino em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário

Múltiplas Experiências

Na construção de um Conhecimento

Marco André Martins Lima

Porto, setembro de 2011

Ficha de Catalogação

Lima, M. (2011), *Relatório Final de Estágio Profissional*. Porto: M. Lima.

Relatório Final de estágio Profissional para a obtenção do grau de Mestre em Ensino de EF nos ensinos Básico e Secundário, apresentado à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.

PALAVRAS-CHAVE: DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL, EDUCAÇÃO FÍSICA, ESTÁGIO PROFISSIONAL, FEEDBACK, REFLEXÃO.



RELATÓRIO FINAL DO ESTÁGIO PROFISSIONAL

2º Ciclo de Ensino em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário

Múltiplas Experiências

Na construção de um Conhecimento

Marco André Martins Lima

Orientador: Professor Eduardo Rodrigues

Supervisora FADEUP: Professora Doutora Paula Silva

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

Porto, setembro de 2011

III

AGRADECIMENTOS

Evolução

Fui rocha em tempo, e fui no mundo antigo
tronco ou ramo na incógnita floresta...
Onda, espumei, quebrando-me na aresta
Do granito, antiquíssimo inimigo...

Rugi, fera talvez, buscando abrigo
Na caverna que ensombra urze e giesta;
O, monstro primitivo, ergui a testa
No limoso paúl, glauco pascigo...

Hoje sou homem, e na sombra enorme
Vejo, a meus pés, a escada multiforme,
Que desce, em espirais, da imensidade...

Interrogo o infinito e às vezes choro...
Mas estendendo as mãos no vácuo, adoro
E aspiro unicamente à liberdade.

Antero de Quental, in "Sonetos"

Por isso, agradeço a todos os que me ajudaram a chegar até aqui e a atingir este patamar:

À minha Orientadora da FADEUP, Professora Doutora Paula Silva, que me ajudou a enfrentar um mar cheio de ondas, e de dentro dele espumar inúmeros saberes;

Ao meu Professor Cooperante da instituição de estágio, Prof. Eduardo Rodrigues, que urgiu em que me tornasse fera e rugisse nesta caverna, aparentemente escura;

A todos os outros professores e estagiários, que me permitiram crescer como tronco ou ramo na sua floresta;

A todos os outros elementos da instituição de estágio – Escola Secundária de Ermesinde – que desde que eu era apenas raiz, regaram-me e tornaram-me na árvore que sou hoje;

A todos os meus colegas de turma, que plantaram em mim a motivação para todos os dias subir um degrau da imensa escada que se vislumbra a meus pés;

Aos meus pais, irmãos e a toda a minha família, que me acolheram e apoiaram quando pensei no infinito.

E, por fim, à minha namorada, que pela muita ajuda dada, me viu transformar da rocha que fui em tempos no Homem que me tornei hoje.

ÍNDICE GERAL

AGRADECIMENTOS	V
ÍNDICE GERAL	VII
ÍNDICE DE QUADROS	XI
ÍNDICE DE TABELAS	XIII
ÍNDICE DE IMAGENS	XV
ÍNDICE DE GRÁFICOS	XVII
ÍNDICE DE ANEXOS	XIX
RESUMO	XXI
ABSTRACT	XXIII
ABREVIATURAS	XXV
1) INTRODUÇÃO	1
2) ENQUADRAMENTO CONCEPTUAL	7
2.1) A EDUCAÇÃO	9
2.2) O DESPORTO COMO FORMADOR	13
2.3) A EDUCAÇÃO FÍSICA	17
2.4) O ESTÁGIO	21
3) ENQUADRAMENTO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA	25
3.1) CARACTERÍSTICAS PESSOAIS	27
3.1.1) Eu e o Desporto	27
3.1.2) O meu percurso académico	28
3.2) CARACTERÍSTICAS SITUACIONAIS	31
3.2.1) A Escola Secundária de Ermesinde	31
3.2.2) A Turma - 12 ^º l	34

4) EXPECTATIVAS ANTES DO ESTÁGIO	39
5) OBJETIVOS ANTES DO ESTÁGIO	47
5.1) ÁREA 1 – ORGANIZAÇÃO E GESTÃO DO ENSINO E DA APRENDIZAGEM	50
5.2) ÁREAS 2 E 3 – PARTICIPAÇÃO NA ESCOLA E RELAÇÃO COM A COMUNIDADE	51
5.3) ÁREA 4 – DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL	52
6) REALIZAÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA	55
6.1) ALIANÇA DA TEORIA E PRÁTICA NA BASE DO DESENVOLVIMENTO DO CONHECIMENTO.....	61
6.2) ÁREA 1 – ORGANIZAÇÃO E GESTÃO DO ENSINO E APRENDIZAGEM	67
6.2.1) O Confronto com a Realidade – Conceção	67
6.2.2) O Construir do Processo Ensino-Aprendizagem–Planeamento.....	73
6.2.3) Realização do processo de ensino e aprendizagem.....	83
6.2.4) Capacidade de Instrução, a grande conquista	101
6.2.5) A maior batalha, Feedback – Investigação na Docência	105
6.2.5.1) Revisão da literatura	109
6.2.5.1.1) O processo de instrução e sua influência na eficácia do ensino	109
6.2.5.1.2) Feedback pedagógico, o que é?	113
6.2.5.1.3) Importância do Feedback na aprendizagem	115
6.2.5.1.4) Feedback, categorias e dimensões	117
6.2.5.1.5) Passos para a emissão do Feedback.....	121

6.2.5.2) Metodologia	125
6.2.5.2.1) Instrumentos, Medidas e Procedimentos	125
6.2.5.2.2) A Amostra	126
6.2.5.2.3) Resultados obtidos	127
6.2.5.2.4) Discussão dos Resultados e Conclusões	136
6.2.5.3) Considerações Finais do Estudo	145
6.2.6) Avaliação no Ensino	147
6.2.7) Reflexão como ferramenta na aquisição de competências	157
6.3) ÁREA 2 E 3 – PARTICIPAÇÃO NA ESCOLA E RELAÇÃO COM A COMUNIDADE	163
6.3.1) Atividades Organizadas pelos Núcleos de Estágio	165
6.3.2) Participação noutras atividades	168
6.3.3) Atividades relacionadas com a Direção de Turma	173
6.4) ÁREA 4 – DESENVOLVIMENTO PESSOAL	175
7) CONSIDERAÇÕES FINAIS	181
8) REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	187
9) ANEXOS	XXVII

ÍNDICE DE QUADROS

QUADRO 1 – Quadro dos principais objetivos que pretendia atingir na Área 1 – Organização e Gestão do ensino e da aprendizagem.....	50
QUADRO 2 – Quadro dos principais objetivos que pretendia atingir nas Áreas 2 e 3 – Participação na Escola e Relação com a Comunidade.....	52
QUADRO 3 – Quadro dos principais objetivos que pretendia atingir na Área 4 – Desenvolvimento Profissional.....	53

ÍNDICE DE TABELAS

TABELA 1- Análise descritiva - Média e Desvio Padrão das respostas sobre o Momento do FBP	128
TABELA 2- Análise descritiva - Média e Desvio Padrão das respostas sobre a Direção do FBP	129
TABELA 3- Análise descritiva - Média e Desvio Padrão das respostas sobre a CategoriadoFBP	130
TABELA 4- Análise descritiva - Média e Desvio Padrão das respostas sobre o cumprimento do Ciclo do FBP	131
TABELA 5- Análise descritiva - Média e Desvio Padrão das respostas sobre o Tipo de FBP	132
TABELA 6 - Análise descritiva - Média e Desvio Padrão das respostas sobre a Forma do FBP	133
TABELA 7 - Análise descritiva - Média e Desvio Padrão das respostas sobre o Tipo de Reforço	134
TABELA 8 - Análise descritiva - Média e Desvio Padrão das respostas sobre a Eficácia do FBP	135

ÍNDICE DE IMAGENS

FIGURA 1 - Esquema representativo dos quatro pilares didáticos de Siedentop e Tannehil (2000)	89
---	----

ÍNDICE DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 - Distribuição dos professores por sexo.....	126
GRÁFICO 2 – Distribuição dos professores por anos de serviço	127
GRÁFICO 3 - Distribuição das habilitações académicas dos professores.....	127
GRÁFICO 4- Distribuição da frequência de resposta dos professores relativamente ao momento do FBP.....	128
GRÁFICO 5 – Distribuição da frequência de resposta dos professores relativamente à direção do FBP.....	129
GRÁFICO 6 - Distribuição da frequência de resposta dos professores relativamente à categoria do FBP.....	130
GRÁFICO 7 - Distribuição da frequência de resposta dos professores relativamente ao cumprimento do Ciclo de FBP.....	131
GRÁFICO 8 - Distribuição da frequência de resposta dos professores relativamente ao Tipo de FBP.....	132
GRÁFICO 9 - Distribuição da frequência de resposta dos professores relativamente à Forma do FBP.....	133
GRÁFICO 10 - Distribuição da frequência de resposta dos professores relativamente ao Tipo de Reforço.....	134
GRÁFICO 11 - Distribuição da frequência de resposta dos professores relativamente à Eficácia do FBP.....	135

ÍNDICE DE ANEXOS

ANEXO 1 – FICHA DE CARACTERIZAÇÃO DO ALUNO.....	XXIX
ANEXO 2 – PLANEAMENTO ANUAL 2010/2011 – 12ºI.....	XXXII
ANEXO 3 – EXEMPLO DE UM PLANO DE AULA.....	XXXV
ANEXO 4 – EXEMPLO - FOLHA DE REGISTO DA ASSIDUIDADE.....	XXXVII
ANEXO 5 – QUESTIONÁRIO UTILIZADO NO ESTUDO - FEEDBACK..	XXXVIII
ANEXO 6 – EXEMPLO RELATÓRIO DE AULA – ALUNOS.....	XXXIX
ANEXO 7 – EXEMPLO – QUSTIONÁRIO “SABERES”.....	XL
ANEXO 8–EXEMPLO– DOSSIER DE APONTAMENTOS“SABERES”.....	XLI
ANEXO 9 – EXEMPLO – REFLEXÃO DA AULA.....	XLVIII

RESUMO

O principal propósito do presente Relatório de Estágio é apresentar todo o trabalho desenvolvido durante o ano letivo transato de forma reflexiva na unidade curricular de Estágio Profissional (EP), de modo a evidenciar uma postura crítica em relação a toda a experiência. A reflexão mostrou-se como uma verdadeira ferramenta impulsionadora da minha evolução enquanto Professor de Educação Física.

O EP teve lugar na Escola Secundária de Ermesinde, sob a orientação da orientadora da FADEUP, Professora Doutora Paula Silva, e do Professor Cooperante da escola que me acolheu, Prof. Eduardo Rodrigues.

Com o objetivo de realizar um relatório com uma estrutura de fácil compreensão, optei por dividi-lo em nove capítulos onde serão abordadas temáticas distintas, mas simultaneamente complementares, mantendo uma relação de dependência mútua entre elas, ao longo do ano de estágio. O primeiro capítulo reporta-se a uma breve Introdução, onde será apresentada uma visão superficial do relatório. O segundo refere-se ao Enquadramento conceptual em que serão abordados temas como a Educação, o Ensino, o Desporto e a Educação Física. O terceiro incide sobre o Enquadramento da Prática Pedagógica, onde constará a minha apresentação, assim como a de todo o contexto de ação. O quarto e o quinto capítulos, Expectativas e Objetivos antes do estágio, relacionam-se com as metas a que me propus antes da realização da prática de ensino supervisionada. O sexto, Realização da Prática Pedagógica, é sem dúvida o tema que merece mais destaque onde são apresentadas todas as ações desenvolvidas nas várias áreas de desempenho. No mesmo é ainda apresentado um estudo desenvolvido incidente na temática do Feedback Pedagógico (FBP). O sétimo capítulo diz respeito à Conclusão, no qual é enaltecida a importância do EP no meu desenvolvimento como Professor. O oitavo reporta-se às Referências Bibliográficas e como último capítulo, os Anexos.

PALAVRAS-CHAVE: DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL, EDUCAÇÃO FÍSICA, ESTÁGIO PROFISSIONAL, FEEDBACK, REFLEXÃO.

ABSTRACT

The main purpose of this Internship Report is to present, in a reflexively way, all my work developed during the past academic year in the Professional Internship (PI) course, in order to show in a critical attitude towards the entire experience. This reflection proved to be a genuine tool for my professional growth and for my evolution as Physical Education teacher.

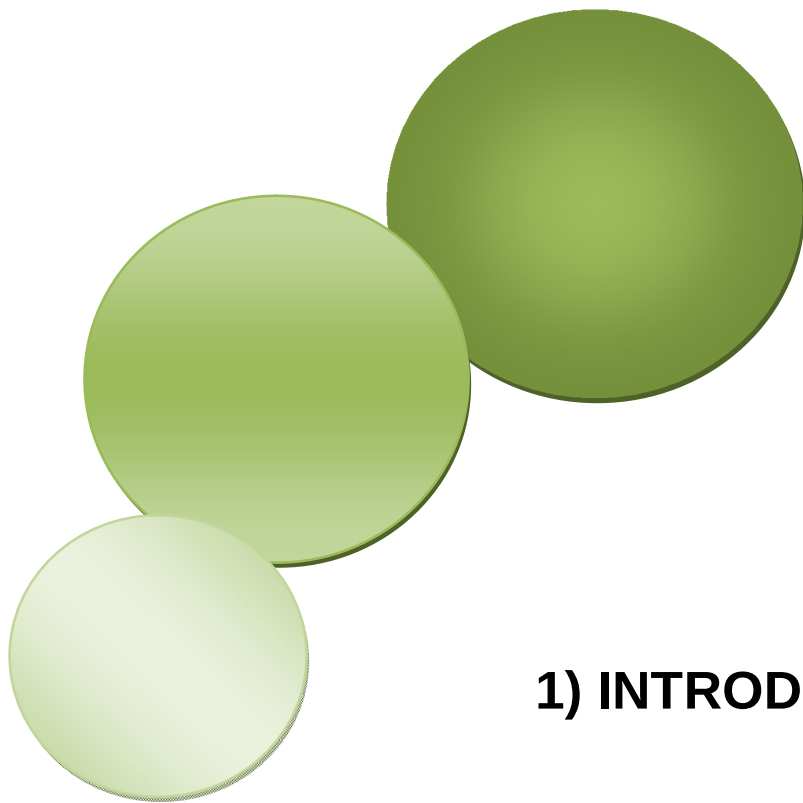
My PI took place in Ermesinde Secondary School under the guidance of the FADEUP counselor, PHD Paula Silva, and of a cooperative teacher of the same school that welcomed me, teacher Eduardo Rodrigues.

In order to accomplish a report containing a easily understandable structure, I decided to divide it into nine sections, where different and complementary topics will be discussed, throughout all the internship year. The first chapter refers to a brief introduction, where it will be presented a superficial view of the report. The second one refers to the conceptual framework that will discuss topics such as Education, Teaching, Sport and Physical Education. The third focuses on the framework of the Teaching Practice, where my presentation, will be indicated as well as the whole context of action. The fourth and fifth sections, Expectations and Goals before the Internship, are related to the goals that I set before the supervised Practice Teaching. The sixth chapter, implementation of Educational Practices, is certainly the theme that deserves more attention and a prominently focus and where are presented all the developed actions concerning the several areas of performance. It's also presented a developed study incident on the thematic of the Pedagogical Feedback (PFB). The seventh chapter refers to the Finals Considerations, in which is the EP importance of my growth, as teacher, is enhanced. The eighth reports to the Bibliographic References and, as the last chapter, the Attachments.

KEY-WORDS: PROFESSIONAL DEVELOPMENT, PHYSICAL EDUCATION, PROFESSIONAL INTERSHIP, FEEDBACK, REFLEXION.

ABREVIATURAS

CP	Conhecimento da Performance
CR	Conhecimento do Resultado
EE	Estudante Estagiário
EF	Educação Física
EP	Estágio Pedagógico
ESE	Escola Secundária de Ermesinde
FADEUP	Faculdade de Desporto da Universidade do Porto
FBP	Feedback Pedagógico
MEC	Modelo de Estrutura de Conhecimento
MED	Modelo de Educação Desportiva
PCEF	Projeto Curricular de Educação Física
PEE	Projeto Educativo de Escola
PES	Prática educativa Supervisionada
PFI	Projeto de Formação Individual
PNEF	Programa Nacional de Educação Física



1) INTRODUÇÃO

1) INTRODUÇÃO

O Relatório final do Estágio Profissional assume-se como um ponto de chegada que reflecte todo o trabalho desenvolvido durante o ano lectivo transacto na unidade curricular do Estágio Profissional (EP). O EP tratou-se de uma experiência incrível, de uma autêntica caminhada marcada por um elevado manancial de peripécias que me exigiram a busca de respostas e soluções para as enfrentar e ultrapassar. Foram inúmeros os obstáculos e desafios com que me deparei, porém foi a sua existência que me permitiu evoluir enquanto Professor, dando resposta às exigências da profissão que escolhi para o meu futuro. Neste EP percebi que ser professor não é apenas uma profissão, é a essência da minha vida.

O EP revelou-se fundamental para a aquisição e desenvolvimento de competências, cada passo realizado nesta caminhada, cada momento vivido desde a entrada na Escola Secundária de Ermesinde (ESE), até ao último dia em que me despedi dos alunos, tiveram uma importância extrema, tudo se revelou de elevada pertinência na busca da excelência e mestria no ato de ensinar.

A realização deste relatório advém do cumprimento de um dos pressupostos da unidade curricular de Estágio Profissional, pertencente ao 2º ciclo de Estudos no Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto (FADEUP).

Este relatório trata-se do culminar de um ciclo de aprendizagens teóricas e práticas ao longo de 5 anos de frequência na FADEUP, divididos em 2 ciclos de estudos, o primeiro conducente com o grau de Licenciado e o segundo com o grau de Mestre. Para além disso, este documento assume-se como um ponto de partida de uma carreira profissional ligada ao ensino.

Tal como refere Matos (2010a) nas Normas Orientadoras, o EP tem como objetivo máximo a integração do estudante estagiário no exercício da vida profissional de forma progressiva e orientada em contexto real, desenvolvendo as competências profissionais que promovam aos futuros

docentes um desempenho crítico e reflexivo, capaz de responder aos desafios e exigências da profissão. Este objetivo geral vai ao encontro do referido, uma vez que o desenvolvimento das competências enquanto professor de Educação Física (EF) foi tanto maior quanto a experiência adquirida, experiência esta que foi conseguida com o conhecimento progressivo da profissão e de tudo o que está inerente.

A realização do relatório final do EP é um momento de excelência para o desenvolvimento profissional, possibilita-nos fazer uma retrospectiva sobre todo o trabalho desenvolvido durante o ano, com um olhar dotado de uma maior sabedoria, proveniente da experiência e conhecimento desenvolvidos no EP. Consigo olhar com outros olhos para as experiências que foram vivenciadas, resultante de uma reflexão que se assumiu como a grande ferramenta potenciadora do meu crescimento como Professor. Todo o meu percurso teve como linha orientadora o que refere Rodrigues (2009) que o professor é um teórico da sua prática, sendo a capacidade reflexiva fundamental para a promoção desta relação da teoria com a prática. A natureza das funções da docência remetem a vivência de um autêntico vaivém entre a teoria e a prática, uma vez que estamos permanentemente a construir e reconstruir os nossos conhecimentos.

O professor é um profissional que não pode separar, ou sequer hierarquizar, os níveis teóricos e práticos de conhecimento e execução. Têm que ser complementares, uma vez que só assim fazem sentido (Bento, 1995). A análise correcta do que a teoria nos diz requer competências que apenas poderão ser adquiridas mediante a aplicação na própria prática, e a única forma de analisar e entender essa prática, que corresponde à sua actuação, é pensar e reflectir sobre ela.

Sendo a capacidade reflexiva reconhecida como fundamental para os professores que pretendem desenvolver um processo de ensino-aprendizagem dotado de qualidade, Alarcão (1992) refere que os professores desempenham um importante papel na construção das suas competências, pois reflectem de forma situada na e sobre a interação do conhecimento e a aquisição do aluno, reflectem ainda na e sobre a interação da sua pessoa e por fim entre a

instituição escola e a sociedade em geral. Todos estes aspetos foram pontos sobre os quais centrei as minhas reflexões, funcionando como norteadores da minha ação e da construção deste relatório.

O EP possibilitou-me colocar em prática os saberes adquiridos nos anos anteriores de formação, tendo esta experiência fornecido inúmeros motivos de reflexão, que me permitiram reconstruir novos conhecimentos e assim tornar-me mais autónomo. Assim a reflexão constitui-se como um elemento primordial no aumento das minhas competências profissional, tendo realizado durante todo o EP a tríade Ação-Reflexão-Ação, estando a Investigação associada a esta relação, norteando a mesma toda a minha intervenção.

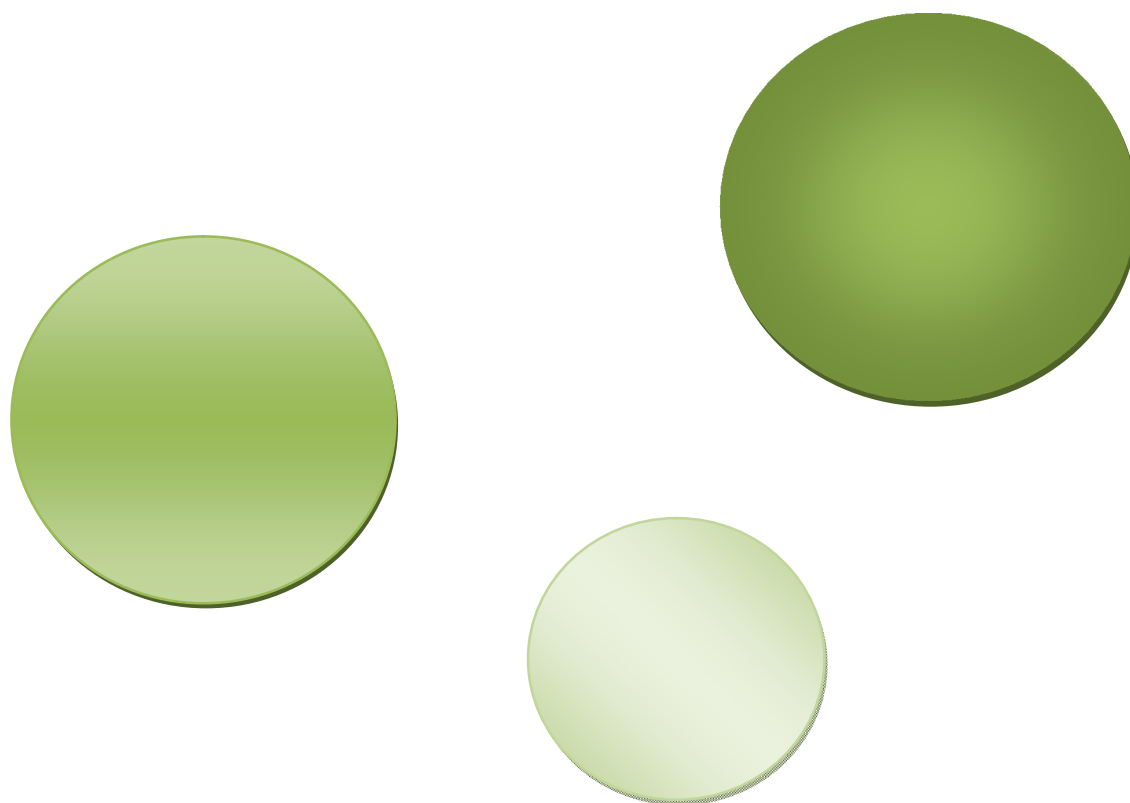
Todo o caminho realizado durante o EP não foi percorrido sozinho, tive o privilégio de ter como companheiros de viagem a Orientadora da FADEUP, Professora Doutora Paula Silva, e o Professor Cooperante da ESE, o Prof. Eduardo Rodrigues, dois profissionais que têm como principais características identificativas a excelência, competência e mestria profissional, funcionando como autênticos exemplos a seguir. Sem eles, teria sido tudo muito mais complicado e certamente que a minha evolução seria escassa. Também caminharam comigo os meus colegas estudantes estagiários (EE), sendo estes também imprescindíveis para o meu crescimento profissional.

A realização da prática pedagógica, tal como foi referido anteriormente, foi realizada da ESE, situada na cidade de Ermesinde, instituição na qual tive o prazer de ser aluno durante a quase totalidade do meu percurso escolar. O Prof. Eduardo Rodrigues confiou-me a turma I do 12º ano de escolaridade, estando eu eternamente grato a cada um dos elementos constituintes da mesma, por me possibilitarem a oportunidade de me desenvolver com eles. Procurei junto dos meus alunos efectivar os processos de conceção, planeamento, realização e avaliação pedagógica, sendo os mesmos, alvo de reflexão neste relatório de EP.

A apresentação de todo o trabalho efectuado durante todo o percurso é o principal objetivo deste relatório, neste pretendo espelhar a forma como o EP foi desenvolvido, bem como vivenciei a dualidade de papéis de Estudante e Professor simultaneamente.

Tendo como objetivo apresentar os desafios e exigências que o EP me proporcionou, construí este documento onde partilho, com quem o ler, toda a experiência pedagógica que me levou ao desenvolvimento profissional. Para que todo o relatório seja dotado de uma maior organização, sendo a sua compreensão facilitada, optei por o dividir em nove capítulos, distintos mas complementares no meu desenvolvimento profissional, que são: Introdução, o Enquadramento Conceptual, o Enquadramento da Prática Pedagógica, as Expectativas Antes do estágio, os Objectivos Antes do Estágio, a Realização da Prática Pedagógica, as Considerações Finais, as Referências Bibliográficas e os Anexos.

Antes de iniciarem a leitura da apresentação da minha experiência, deixo aqui a principal ilação a que cheguei durante o EP, para se ser Professor não basta nascer ou querer, é necessário aprender.



2) ENQUADRAMENTO CONCEPTUAL

2) ENQUADRAMENTO CONCEPTUAL

2.1) A EDUCAÇÃO

A educação, holística e socialmente entendida, apresenta-se frequentemente como uma forma de atividade graças à qual os adultos garantem às crianças e adolescentes, aos jovens a apropriação de saberes, de técnicas, de capacidade suscetíveis de possibilitar e, nos melhores casos, enriquecer a vida individual e coletiva, na perspectiva de valores, geralmente os dominantes, da comunidade social (Grácio, 1995). A educação é algo que abrange todos os seres vivos existentes, sendo o processo educativo fundamental e para a continuidade da vida. Corroborando com esta linha de pensamento Costa (2002) refere que o desenvolvimento de práticas e a aquisição de ideias e de valores através da educação é uma necessidade vital para a própria sociedade. Os pássaros, por exemplo, quase logo que nascem são “obrigados” a aprender, sendo expulsos do ninho, tendo que experienciar logo o processo de aprendizagem de voo. Este exemplo poderá ser um pouco fora da área de estudo onde está inserido este RE, mas com ele consegue-se perceber o quão necessário é o processo educativo. Do mesmo modo que os pássaros mencionados, também os seres humanos seres humanos vivenciam o processo educativo e as suas aprendizagens sem que estas sejam forçadas ou propositadas, ocorrendo de forma informal e espontânea. A educação processa-se em qualquer momento e em qualquer lugar, quer este seja formal ou institucionalizado (Grácio, 1995). Em casa, na rua, na igreja, todas as pessoas passam e vivenciam experiências de aprendizagem de várias ordens, experiências para aprender, outras para ensinar e ainda vivências onde têm que aprender e ensinar simultaneamente. O fazer, o saber, o ser e o conviver são aspetos que estão presentes todos os dias da nossa vida e são orientados pela educação. A educação apresenta-se como uma necessidade de ordem natural ou vital (Grácio, 1995).

Desde que o homem existe a educação apresenta-se como um elemento fundamental da construção da comunidade. A educação

operacionaliza-se na medida em que constrói e reconstrói a cultura, constrói e democratiza saberes, inclui autores, rememora a história, mitos e ritos, todos estes aspetos servem para construir a sociedade. Exemplo da influência deste papel cultural da educação é o que aconteceu com todos nós no momento em que nascemos, desde o primeiro minuto de vida fora do útero da mãe, sentimos a necessidade de aprender tendo esta aprendizagem o objetivo de nos integrar na sociedade onde forçosamente estamos a ser incluído. Esta influência intitula-se de educação, uma vez que nos foram transmitidos os hábitos, costumes e valores que imperam junto dos que fazem parte da sociedade onde cada um de nós nasceu.

A educação cria e molda os homens à imagem da sociedade onde se incluem, através da transferência de uns para os outros dos saberes que legitimam essa mesma sociedade. Cada sociedade tem um conjunto de crenças e ideias, de qualificações e especialidades que envolvem as trocas de símbolos, bens e poderes que, através do processo educativo e da transmissão que lhe está implícita, constroem estas mesmas sociedades. Já em tempos longínquos, onde as tribos indígenas eram abundantes, uma das rezas que estas realizavam demonstra o poder que a educação tem nos homens e como esta se processa: *“Tudo o que se sabe adquire-se aos poucos por viver muitas e diferentes situações de trocas entre pessoas, com o corpo, com a consciência, com o corpo e a consciência. As pessoas convivem umas com as outras e o saber flui, pelos actos de quem sabe e faz, para quem não sabe e aprende. Mesmo quando os adultos encorajam e guiam os momentos e situações de aprendizagem das crianças e adolescentes, são raros os momentos especialmente reservados apenas para o acto de ensinar”* (Brandão, 1993, p.18). Depreende-se desta reza que a educação se trata uma troca entre seres, de influência mútua e não de professor para aprendiz unicamente. A educação não se processa apenas como relação vertical e hierárquica entre adulto e imaturo, mas também como relação horizontal e igualitária (Grácio, 1995).

Analisando a palavra educação, percebe-se que esta é polissémica, possuindo um leque alargado de definições e conceitos. Cabanas (2002) faz

uma comparação deste termo com um poliedro de várias faces, tendo cada uma aspetos distintos das restantes. Antes de se caracterizar tão nobre palavra, torna-se pertinente compreender a etimologia da mesma, para assim retirar desta as origens que estão na base de cada uma das faces deste poliedro. Segundo Mialaret (1976) podemos dizer que a palavra educação tem origem em termos latinos, tais como os verbos “*educare*” e “*educere*”. Este último proveniente do termo “*ex–ducere*”, que significa, literalmente, conduzir (à força) para fora. Quanto ao primeiro conceito, “*educare*”, o seu significado é traduzido como amamentar, criar, alimentar. É possível, então através da junção destas duas ideias orientadoras chegar a duas expressões práticas da ação de educar, por um lado, a ideia de conduzir, de orientar, de impor uma direção, por outro, a ideia de oferta, dádiva que alimenta, possibilitando o crescimento (Mialaret, 1976). Estas duas ideias são convergentes, unindo-se e sendo peças constituintes do conceito de Educação onde a aprendizagem do educando é direcionada e orientado pelo educador, tendo os ensinamentos transmitidos por este último o objetivo de fazer com que o primeiro interveniente do processo ensino e aprendizagem cresça, se forme, se torne num ser dotado de saberes.

Para Platão (427 – 347 a.C.), educação é a formação que desde a infância exercita a indivíduo na virtude e lhe inspira o vivo desejo de chegar a ser um cidadão perfeito capaz de governar e de ser governado de acordo com a justiça. Mialaret (1976) refere que educação é uma ação exercida sobre um sujeito ou grupo de sujeitos, que é aceite por estes e que tem como objetivo provocar modificações profundas, fazendo com que estes sujeitos se tornem elementos ativos da ação sobre si exercida. Não são meros recetores de informação mas sim elementos ativos do processo de transmissão e aquisição de conhecimentos. De acordo com Savater (1997), a educação é um bem essencial para o desenvolvimento humano, sendo mesmo um instrumento fundamental na luta contra as fatalidades e preconceitos sociais.

A educação aparece sempre que surgem formas sociais de condução e controlo do processo de ensino e aprendizagem. O ensino formal trata-se de um momento em que a educação é sujeita à pedagogia, em que se criam

situações específicas para se exercer, onde são utilizados métodos para transmitir ao aprendiz conhecimentos. É neste preciso momento que surgem a instituição escola, o papel de aluno e o de professor.

Podemos dizer que a escola, como instituição de formação, deve influenciar o ser humano para uma nova atitude perante a vida, dotando-o de capacidade para, mudar, saber como e porquê mudar, adaptar e criar. Na formação da personalidade, é fundamental saber aquilo que se quer. Assim, a educação tem por missão preparar a juventude para o mundo de amanhã (Costa, 2002). Desta forma, é possível considerar escola e o processo educativo que lhe está implícito como um catalisador e impulsionador das transformações desejadas, das inovações projetadas e das tradições que devem ser preservadas, pois o educador e o educando são participantes da mesma ação. O educador não é um mero funcionário, e o aluno não se reduz a um cliente. No processo de educação quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender, sendo desta forma patenteada a influência mútua do professor e aluno.

Todos os alunos inscritos numa instituição escolar pertencem, antes de serem membros da escola, a um corpo social que inclui a família e a comunidade da qual provêm. A escola irá somar-se aos organismos da sociedade para auxiliar o educando a construir a sua cidadania, isto é, a sua inserção na sociedade de forma madura e consciente. A “missão” conferida à escola é não só apaixonante, mas, também, política. Refiro-me à paixão porque sem ela não é possível ao educador educar e política porque a escola contribui na construção e transformação da comunidade. Isso faz com que os agentes escolares tenham a responsabilidade de conciliar o processo de ensino e aprendizagem às experiências e o modo de pensamento do educando, uma vez que este é proveniente de uma comunidade que o gerou e o dotou de uma bagagem cultural que não pode ser esquecida. A adaptação do ensino às características do aluno realiza-se quando o educador reconhece no educando um ser que não é uma “tábua rasa”, uma folha de papel em branco, mas sim alguém que possui uma densidade de conhecimentos e características próprias, a partir das quais tem início a educação na escola.

Alimentar a reciprocidade e a troca entre os intervenientes do processo educativo é a essência da aprendizagem. Assim, se a instituição escolar, através da educação, realizar a articulação do social com os saberes que pretende transmitir, permitindo que se influenciem mutuamente, estará a corresponder aos desejos daqueles que apostam nela como instituição fomentadora de uma sociedade melhor. Para que a prática pedagógica tenha sentido deverá existir uma conjugação das experiências do professor e do aluno, trocando saberes e transformando-os em conhecimento (Laterza, 1971).

Creio ser possível afirmar que a educação é aquilo que uma pessoa conquista no fim de um processo que contempla a interação da prática e da teoria, da ciência e da técnica, do saber e do fazer, tendo todos estes pontos que ser partilhados, trabalhados e transformados pelo professor e aluno numa relação de reciprocidade e influência mútua. A educação escolar, isto é, a educação veiculada por uma instituição de ensino, é uma peça chave na montagem jurídica de filiação simbólica que toda sociedade precisa para ser, existir e conviver – uma forma particular de como uma sociedade se institucionaliza com o auxílio da escola (Legendre, 1994).

Partindo da certeza que a EF na escola tem uma importante ação na formação dos jovens (Costa, 2002), orientei todas as minhas ações no estágio por este propósito, pretendendo educar e formar homens e mulheres melhores, que certamente farão parte e serão parte ativa de uma sociedade melhor.

2.2) O DESPORTO COMO FORMADOR

Sendo um dos principais objetivos do meu EP educar para e pelo desporto, torna-se pertinente perceber qual o seu papel na formação dos alunos, bem como, o que estes poderão adquirir com a sua prática. Segundo o que refere Gonçalves (1991) a prática desportiva auxilia em larga escala a transmissão de valores característicos da sociedade onde o aluno se insere. O desporto reflete os valores culturais básicos do meio onde se desenvolve a sua prática, funcionando desta forma como um transmissor de cultura (Blanchard &

Cheska, 1986, cit. por Rijo, 2001). Através do desporto transmitem-se aos seus praticantes princípios de vida e valores que orientam toda a nossa vida. Valores como a honestidade, lealdade, respeito mútuo, sinceridade, cumprimento de regras cívicas, entre outras, tendem a ser menosprezados e deixados para segundo plano (Gonçalves, Carreiro da Costa & Piéron, 1998; Rijo, 2001). Dada as particularidades da sociedade moderna, caracterizada por um sedentarismo doentio e pelas facilidades, onde tudo lhe é fornecido sem que para isso seja necessário o mínimo de atividade física, esta conjuntura assola o bem-estar da nossa sociedade, podendo o desporto funcionar como um meio de luta contra esta fragilidade de valores, enaltecendo-os e cultivando desta forma uma sociedade melhor.

São vários os autores que afirmam e defendem o potencial que o desporto tem para a formação do Homem íntegro (e.g. Bento, 2004; Bento 2007; Mesquita, 2000), sendo por esta razão que a prática desportiva por parte dos jovens é essencial para o desenvolvimento de comportamentos sociais desejáveis. Terneiro (2007) refere que o desporto funciona como um impulsionador das qualidades humanas da sociedade, funcionando como um construtor da cidadania, uma vez que com a sua prática regular inevitavelmente ocorrerá uma aquisição e desenvolvimento de valores simultaneamente com a promoção da elevação das capacidades e habilidades motoras, resultando tudo isto no desenvolvimento harmonioso do indivíduo (Mesquita, 2000).

Analisando o que até agora tem sido dito, o desporto é visto como um elemento essencial da educação e da cultura, uma vez que desenvolve as aptidões, a vontade e o auto controlo dos que o praticam, contribuindo para a inserção social das mesmas. É um fenómeno necessário para a construção e desenvolvimento de uma sociedade mais equitativa, ao ser visto como uma pedra basilar da construção cultural, onde o conhecimento científico aparece como um compósito de princípios epistemológico e sociológicos. Educar uma criança pelo desporto e para o desporto proporciona um maior bem-estar físico e psicológico. Dado isto, torna-se urgente cultivar nos jovens o sentido de fair-play, se condição física, de saúde, de cooperação, de perseverança e busca

pelo seu aperfeiçoamento, estando estes aspetos implícitos nas mais diversas modalidades desportivas, sejam coletivas ou individuais. O movimento corporal é um dos pilares em que assenta o crescimento, a formação e o desenvolvimento da personalidade das crianças. Posto isto, a motricidade tem um papel decisivo na aquisição do raciocínio e pensamento, como sejam as emoções e os sentimentos, com desenvolvimento durante os primeiros anos de vida (Lima, 1989). Corroborando com esta linha de pensamento, surge Jensen (2002) ao referir que a prática desportiva, assim como a estimulação motora precoce são de enorme importância para o desenvolvimento da criança. Entende-se com isto que a prática desportiva precoce é uma das formas de desenvolvimento da inteligência e uma das alavancas do relacionamento com o seu próprio corpo, com o mundo e com os outros.

Segundo Lima (1989) um indivíduo só pode atingir o pleno desenvolvimento das suas capacidades, se a sociedade onde se encontra inserido valorizar o ser humano na sua totalidade. Uma criança só poderá revelar as capacidades e qualidades próprias na sua plenitude se a cultura do meio valorizar o desporto. O mesmo autor refere que quando se defende que o desporto e a EF contribuem para o desenvolvimento do indivíduo e consequentemente para a formação do cidadão, é natural que se espere do sistema educativo que as atividades desportivas sejam conceptualizadas de forma a que os princípios contribuam para formar a personalidade da criança e dos jovens com o objetivo de fazer evoluir a sociedade, prevendo um futuro melhor.

Em jeito de conclusão, concordamos Bento (2004) ao referir que o desporto não é nem nunca foi um assunto de menor relevância ou com valor literário e cultural reduzido. Trata-se de um caleidoscópio da diversidade de problemas e traumas da vida e do indivíduo, das suas fraquezas e contradições. Pela sua janela entra-se e contempla-se o mundo todo.

2.3) A EDUCAÇÃO FÍSICA

O conceito Educação Física (EF) surge no século XVIII, em obras de filósofos preocupados com a educação, trata-se de uma disciplina extremamente importante no percurso académico de qualquer criança. Através do desporto promove o desenvolvimento de capacidades absolutamente vitais para um correto e harmonioso desenvolvimento dos alunos. Devido à sua reconhecida importância, pertence a um grupo minoritário de disciplinas que percorrem todo o percurso escolar obrigatório, iniciando-se no primeiro ano do Ensino Básico e prolongando-se até ao último do Ensino Secundário. Por tudo isto, considero fulcral defender a sua preeminência na formação de crianças e jovens.

A formação de qualquer criança e jovem deverá ser concebida de uma forma íntegra, onde o corpo, a mente e o espírito devem ser trabalhados de forma interligada, existindo uma relação de cumplicidade e dependência entre estes três elementos. A EF junta-se à educação intelectual e à educação moral, colmatando desta forma a formação da tríada corpo, mente e espírito que compõem o aluno.

De acordo com o que apresenta o Programa Nacional de Educação Física (PNEF), esta disciplina centra-se na atividade desportiva, realizada de uma forma eclética e desenvolvida com uma orientação pedagógica adequada, pretendendo desenvolver multilateralmente e de uma forma harmoniosa o aluno (Jacinto, Carvalho, Comédias & Mira, 2001). A conceção da EF caracteriza-se pela apropriação de habilidades e conhecimentos, na elevação das capacidade do aluno e na formação das aptidões, atitudes e valores. Estas características são conseguidas através da exploração das potencialidades do aluno através da prática desportiva adequada, tendo esta que ser intensa, saudável, gratificante e culturalmente significativa (Jacinto, Carvalho, Comédias & Mira, 2001). Todo este entendimento revelou ser pertinente, uma vez que assume como preocupação central da EF a formação de atitudes e valores. Bento (2004) refere que o desporto é uma fabricação de próteses para as a ideologia insuficiências e deficiências do corpo do homem e para além dele.

Faz parte da luta contra da impotência que nos sussurra que na vida não há nada para fazer, que não podemos fazer nada por nós, que não somos os sujeitos principais da nossa construção, que nos devemos omitir e entregar nos braços de um destino de derrotados e vencidos da existência. Por isso é educativo, é um sal da educação. Tal como Bento afirma e defende a importância do desporto na educação das crianças, também Gonçalves (1991) refere que o envolvimento dos jovens na prática desportiva pode em parte explicar-se, pelo facto de tal adesão se fundar na convicção generalizada dos adultos de que o desporto apresenta potencialidades no que concerne à aquisição de comportamentos sociais desejáveis. Ou seja, os pais através do desporto pretendem formar os seus filhos de uma forma íntegra e harmoniosa, inculcando-lhes atitudes, valores, regras e condutas que são aceites e que orientam a sociedade onde se encontram inseridos. Penso que o facto de grande parte dos pais confiarem os seus filhos ao desporto para este os auxiliar na educação e na sua formação é o facto que melhor patenteia o quão importante e indispensável é o desporto e a EF na formação do indivíduo e na construção de uma sociedade. A atividade desportiva, desenvolvida de forma pedagógica na EF, é um elemento fundamental da vida infantil, dado que uma adequada e diversificada estimulação psicomotora assume uma elevada relação com o desenvolvimento afetivo, cognitivo e social da criança. A EF, através da prática desportiva e das situações problema que esta impõe aos alunos permanentemente, desenvolve o pensamento lógico e abstrato, a capacidade de análise e de crítica, capacidades indispensáveis para a formação do cidadão. Com tudo o apresentado, depreende-se que a EF tem uma participação ativa no desenvolvimento da autonomia, da auto-estima, da perseverança, da interação social e solidariedade, entre outros, o que se for bem orientado para a superação e não para a estigmatização, para a inclusão e não para a exclusão, para a promoção da diferença e não para o seu esbatimento nem para a discriminação, contribuirá para a edificação de alunos melhor apetrechados para afirmar uma sociedade mais justa, harmoniosa e feliz. A EF e o desporto são um elemento essencial e parte integrante do processo da educação e do desenvolvimento social, contribuem de forma

deveras positiva para a coesão social, tolerância mútua e integração de minorias étnicas e culturais podendo funcionar como poderosas ferramentas para o desenvolvimento de certas nações reduzindo a diferença entre países desenvolvidos e os em desenvolvimento.

No seguimento do que até então tem sido referido, a escola assume um papel cada vez mais importante na formação e desenvolvimento das crianças e jovens, não só através do currículo formal, como também por meio das aprendizagens resultantes das interações com os pares e os diversos agentes educativos, é pois irrefutável a importância que assume como ferramenta de excelência na promoção da atividade desportiva e no desenvolvimento de estilos de vida mais saudáveis, confrontando desta forma o estilo de vida que impera na sociedade moderna na qual estamos inseridos. O estilo de vida gerado pela conjuntura socioeconómica atual (urbanização descontrolada, consumismo, desemprego crescente, informatização e automatização do trabalho, deterioração dos espaços públicos de lazer, violência, poluição) conduz um grande número de pessoas ao sedentarismo, à alimentação inadequada, ao stress, entre outros problemas que assolam a sociedade atual.

Nos dias que correm a ausência de atividades desportivas assume-se como uma fonte de preocupação, pois constitui um dos principais problemas que recaem sobre a saúde pública. Segundo a Organização Mundial de Saúde 3.2 milhões das mortes anuais estão associadas, direta ou indiretamente, à falta de atividade desportiva e que 60 % da população mundial não é suficientemente ativa de forma a poder obter benefícios na saúde (World Health Organization, 2011). Para Mota (2003) o conhecimento hoje existente leva-nos a reconhecer que um estilo de vida ativo, aliado a outros comportamentos tidos como positivos, pode ser benéfico para a saúde.

A atividade desportiva é benéfica na redução de ocorrência de doenças cardiovasculares, trombozes, diabetes, cancro do cólon e cancro da mama, havendo ainda evidências que previne doenças como a hipertensão, osteoporose, artrite, lombalgia, depressão, ansiedade, stress, obesidade e assumindo-se como fator de controlo nos comportamentos de risco das

crianças e jovens (alcoolismo, tabagismo, consumo de droga e violência) (World Health Organization, 2006)

No combate a este panorama alarmante, surge a escola como um dos cenários mais relevantes no estabelecimento de hábitos saudáveis (Stratton, 1995). Diversos autores consideram a escola, através da EF, o local ideal para a promoção da atividade desportiva regular, a e a melhoria das capacidades físicas das crianças e jovens (Sallis & McKenzie, 1991).

A EF assume um papel fundamental na promoção de hábitos de atividade desportiva, e segundo Siedentop & Tannehill (2000) o desenvolvimento de uma atitude positiva face à atividade desportiva é uma meta que a EF deve ter, funcionando como linhas orientadoras do processo de ensino-aprendizagem desenvolvido com os alunos.

A inatividade física e desportiva que reina na sociedade atual, está altamente ligada a um maior risco de doenças coronárias, a uma maior taxa de osteoporose, pouca força muscular, pouca flexibilidade, mau equilíbrio e coordenação e não é favorável para pessoas que sofram de lesões na idade adulta. Com estes factos, segundo Cone (2004), o papel da EF nas escolas e na sociedade é o desenvolvimento de uma compreensão e alerta que irá mudar os estilos de vida da juventude e influenciar indiretamente a população adulta.

A EF não só ensina aos estudantes os benefícios da atividade física mas também os permite desfrutar da mesma. Assim a probabilidade de continuarem a práticas de atividades desportivas extra escolares aumenta. Corroborando com este autor, Sallis & McKenzie (1991) defendem que com aulas de EF corretamente elaboradas, é possível desenvolver nos alunos uma maior interesse e preocupação com a atividade desportiva e a saúde.

Sendo a atividade desportiva tão importante e determinante na diminuição dos riscos de inúmeras doenças, é extremamente importante o incremento da mesma nos jovens. Um estilo de vida ativo não requer um regime rigoroso de exercícios, uma vez que pequenas mudanças nas atividades diárias podem melhorar significativamente o padrão de morbilidade e mortalidade contribuindo assim para a melhoria da qualidade de vida (Pratt 1999).

Por tudo isto é fundamental educar e consciencializar desde idade precoces as crianças para a importância da atividade desportiva ao longo de toda a vida. Os hábitos adquiridos durante a infância e a adolescência, tendem a se manter durante toda a vida. Como tal, é importante aumentar a consciência das crianças e adolescentes de forma a estabelecer a prática da atividade desportiva como um hábito de vida (Armstrong, 1997).

No que diz respeito ao professor de EF, a capacidade de proporcionar aos alunos experiências positivas e uma vivência do sucesso poderá levá-los a adotar estilos de vida mais autónomos. De facto, tal como os pais, os professores, onde eu me incluo, podem influenciar a auto percepção dos jovens, a satisfação ou ansiedade e a motivação para manterem uma determinada atividade desportiva (Brustad, 1996).

2.4) O ESTÁGIO

O Estágio Profissional (EP) representa um momento de formação extremamente importante para alguém que se encontra num estágio de “aprendiz” de uma profissão. Visa vivenciar e até mesmo confrontar, os aspetos desenvolvidos teoricamente nos anos anteriores de formação na faculdade, aplicando-os na prática num contexto real de ação. A experiência em contexto real de ensino torna possível ao estagiário desfrutar de uma experiência prática, sendo a importância e pertinência desta defendida por um grande leque de autores (e.g. Marques & Martinho, 2001; Siedentop, 1976; Silva, 2009; Rodrigues, 2009; Rodrigues, 2001). Para que o trabalho de um professor seja dotado de níveis de qualidade elevados, não é suficiente conhecer teorias, perspetivas e resultados de investigação, este tem que ter a capacidade de encontrar soluções adequadas para os diversos aspetos que o contexto situacional da prática pedagógica vai apresentando. Pretendo com isto dizer que não basta a capacidade de mobilização e articulação de conhecimentos, mas sim deverá existir uma cumplicidade e interdependência entre esta capacidade e a de lidar com situações decorrentes da prática. São estas que o

estudante estagiário (EE) encontra na realização do EP e que são imprescindíveis para se conseguir uma formação eclética e emancipadora (Ponte, Januário, Cruz, Ferreira & Alarcão, 2000). Na mesma linha de pensamento, Bento (1995) refere que o professor não pode ousar separar nem sequer hierarquizar as vertentes teóricas e as práticas do conhecimento e da sua atuação, sendo ambas cúmplices e dependentes na forma como este desenvolve o seu trabalho. A competência de um professor de EF, ou de qualquer outra disciplina, revela-se na ação. É na prática profissional que se demonstram as capacidades de articulação de conhecimentos com a situação vivida, é no fazer que se revela o domínio dos saberes.

O EP que a Faculdade de Desporto da Universidade do Porto (FADEUP) propõe tem como objetivo formar professores de EF profissionais, dotando-os de um manancial de conhecimentos e experiências que faça com que desenvolvam um ensino de qualidade. A FADEUP tendo como base a prática reflexiva na formação de professores, pretendendo orientar os seus EE a serem professores autónomos e reflexivos. O objetivo do EP é a integração do EE no exercício da vida profissional de forma progressiva e orientada, em contexto real, desenvolvendo as competências profissionais nos futuros docentes para um desempenho crítico e reflexivo, capaz de responder aos desafios e exigências da profissão (Matos, 2010a).

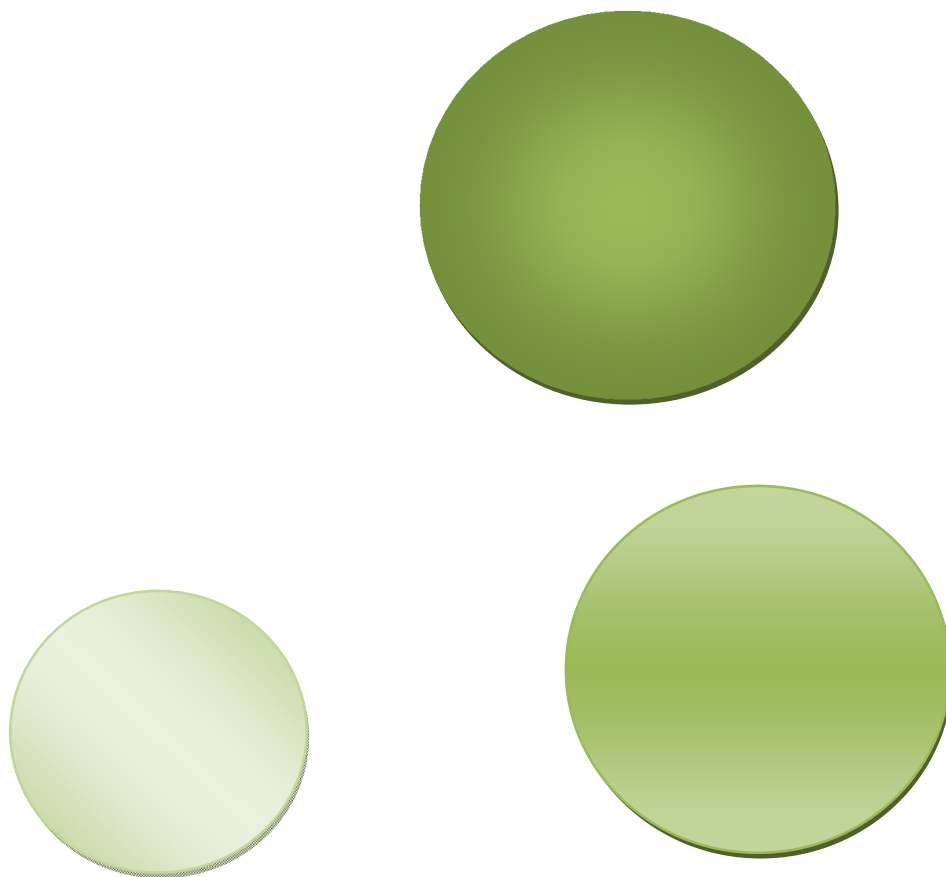
Passando de uma perspetiva conceptual para uma relacionada com a organização do EP, este é realizado na fase final do 2º ciclo de estudos nos Ensinos Básico e Secundário, qualificando o estagiário com o grau de Mestre no ensino da EF. Encontra-se com consonância com as exigências dos decretos-lei referentes a esta temática bem como com o regulamento Geral dos Cursos de 2º Ciclo da Universidade do Porto. Os decretos-lei mencionados reportam-se às orientações do Processo de Bolonha e em traços gerais pode-se afirmar que o objetivo central deste mesmo processo prende-se com a uniformização do ensino no território europeu, conseguida através da transferência e acumulação de créditos e consequentemente da duração dos ciclos de estudos. O processo de Bolonha consubstancia-se na alteração e na passagem de um modelo de ensino passivo, onde os estudantes eram meros

recetores de informações e conhecimentos provenientes dos professores, para um modelo onde se promove a aquisição e desenvolvimento de competências de várias naturezas que fazem com que atinjam um nível de formação bem mais emancipador e íntegro.

No que se reporta ao EP numa ótica operacional, a FADEUP através das parecerias estabelecidas com diversas instituições públicas de ensino, possibilita aos EE, durante um ano letivo o contacto com o contexto real de ensino. Cada um de nós ficou responsável por uma turma das do Professor Cooperante, profissional este que estabelece a ligação da escola com a Orientadora da FADEUP. Com esta metodologia, o EE encontra-se integrado na escola do mesmo modo que um outro qualquer professor. Durante o ano de EP, ao EE são incumbidas tarefas de várias ordens, estando estas divididas em quatro áreas de intervenção, sendo em cada uma delas definidas as principais ações a desenvolver. As áreas a que me refiro são a Organização e Gestão do Ensino e Aprendizagem, a Participação na escola, a relação com a Comunidade e o Desenvolvimento Profissional. Com esta organização e com a realização de todas as incumbências que o EE tem que desenvolver, atinge-se uma integração total na escola, proporcionando uma panóplia de experiências fundamentais para a formação do futuro professor.

O modelo de EP seguido pela FADEUP é perfeitamente adequado às necessidades dos EE, uma vez que possibilita a colmatação das lacunas que existem decorrentes dos anos anteriores de formação, onde os aspetos do ensino são desenvolvidos do ponto de vista teórico. Através da prática conseguem por a prova os conhecimentos, tornando-se sem dúvida em profissionais dotados de elevados níveis de competência, característica principal dos profissionais formados na FADEUP. Este modelo tem como pedra basilar a reflexão, ligando a experiência à reflexão, revelando-se este facto essencial, pois exige uma constante realização da tríade investigação – reflexão - ação nos vários domínios da intervenção pedagógica. Toda esta intervenção, bem como todas as tarefas das áreas acima referidas são supervisionadas pelo professor cooperante diariamente e pela orientadora da FADEUP em três momentos durante o ano letivo, uma em cada período.

O EP é sem dúvida alguma, a melhor forma de terminar o percurso académico efetuado até então, visto que, fornece aos aprendizes da profissão de professor os instrumentos necessários para uma vida profissional soberbamente dotada de brio e brilho.



3)ENQUADRAMENTO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA

3) ENQUADRAMENTO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA

3.1) CARACTERÍSTICAS PESSOAIS

3.1.1) Eu e o Desporto

O Desporto entrou na minha vida quase desde que me conheço enquanto homem. Desde os anos primórdios da minha existência que o gosto pela prática desportiva é parte constituinte e fulcral dessa mesma existência, conferindo-lhe o sentido e a essência que esta contém. Enquanto ainda bem jovem, criança carregada de sonhos e fantasias, despendia horas intermináveis a brincar, saltar, correr e a pular na rua, gastando as “intermináveis” energias, características de tão tenra idade.

Dada a necessidade de estar constantemente ativo, os meus pais decidiram que era tempo de ingressar numa modalidade desportiva que me proporcionasse um desenvolvimento correto e harmonioso de todas as faculdades, sejam elas físicas, psicológicas ou sociais. Como primeira modalidade optaram pela Natação, a qual pratiquei cerca de cinco anos. A escolha desta modalidade teve como principal fundamento a proximidade existente entre a minha zona de residência e as piscinas onde eram ministradas as aulas. Nos primeiros anos de prática tudo era estimulante, tudo funcionava como um incentivo, potenciando os níveis motivacionais e de empenho na realização desta modalidade. No entanto, com o passar do tempo este interesse começou a desmoronar-se, levando conseqüentemente à minha desistência.

Nos anos que se seguiram, apesar da minha necessidade desportiva se manter completamente intacta, andei um pouco à deriva, sem encontrar uma modalidade que me completasse na sua plenitude. Experimentei um vasto leque de modalidades desportivas tais como futebol, andebol, atletismo e ténis de mesa, porém nenhum deles era suficientemente rico para saciar a minha

urgência de praticar desporto. Na ânsia de querer experimentar mais e diversificados desportos, surgiu um que ocupou um lugar definitivo na minha vida, o *Kickboxing*. Esta foi a modalidade que colmatou a premência existente em praticar desporto até aos dias de hoje. A prática de *Kickboxing* foi e continua a ser um marco importante no meu percurso pessoal, uma vez que até hoje me incutiu normas e valores que considero essenciais enquanto cidadão, fazendo-me um homem melhor. Assim sendo, praticar esta modalidade completa-me como pessoa e ajuda-me a construir a pessoa que sou hoje. Sou atleta federado à sete anos e participo em competições nacionais e internacionais de forma regular. Esta prática desafia-me constantemente ao colocar-me objetivos cada vez mais exigentes, que me levam a uma superação diária. Ir aos treinos tornou-se num vício prazeroso, que todos os dias me fascina e motiva com todos os seus encantos. Trata-se duma modalidade que me exige todos dias ser melhor, pois com o seu cariz individual leva a que me esforce mais em cada dia que passa. No *Kickboxing* encontrei a minha paixão, que me faz mover e crescer, definindo diariamente objetivos a curto, médio e longo-prazo que me responsabilizo em cumprir com muito afínco e dedicação.

3.1.2) O meu percurso académico

A paixão e dedicação exaustiva ao desporto acompanharam e foram parte constituinte do meu percurso académico. Era eu uma criança quando entrava todos os dias na escola, sempre pronto a correr atrás de uma bola ou de qualquer outro estímulo que me fizesse mover, mexer, proporcionando-me momentos de grande euforia e festividade, como que se de uma explosão de sensações se tratasse. Esperava com grande ansiedade as aulas de EF, quando uma terminava começava logo a imaginar a próxima. Ao analisar esta vontade, este empenho, esta felicidade vivida em cada uma das aulas percebi que desde bem cedo o meu caminho começou a ser traçado, tendo a minha vida obrigatoriamente que estar ligada ao fenómeno desportivo. Durante todo o primeiro, segundo e terceiro ciclo do ensino básico tive o privilégio de ser

acompanhado por profissionais de excelência, que potenciaram de forma vinculada o gosto pela prática desportiva. De entre todos eles, destaco aquele que, durante o último ciclo de estudos, me acompanhou. O Prof. Pedro Justino foi, sem margem de dúvidas, o professor que mais me marcou e influenciou. Todo o seu profissionalismo, rigor, trabalho e dedicação funcionaram como um verdadeiro exemplo, que para além de dilatar ainda mais o meu gosto pelo desporto, me incutiu o gosto pelo ensino do mesmo. Dada a existência desta vontade, desta ânsia de querer ensinar a outros algo tão nobre e enriquecedor, na transição do terceiro ciclo para o Secundário decidi ingressar na opção de Desporto pertencente à Área de Científico-Natural. Todos os momentos vividos durante este ciclo de estudos tiveram um significado extremo no meu percurso até aos dias de hoje. Recordo e guardo na minha memória com grande estima todos os ensinamentos que, aula após aula, exercícios após exercício, o professor referido me transmitiu, constituindo-se como peças fulcrais para o sucesso atingido.

Todo o êxito experienciado no Ensino Secundário fez com que os meus objetivos se exponenciassem. O mero ensino obrigatório não chegava para satisfazer as metas a que me tinha proposto, queria ir mais além, muito mais além. Tinha como objetivo formar-me em desporto, era esse o meu caminho. Devido à existência desta sede desportiva, no final do décimo segundo ano decidi que a Faculdade de Desporto era a única que conseguiria saciar as minhas necessidades. Ingressei na Faculdade de Desporto da Universidade do Porto no ano letivo de 2006/2007. No momento da escolha da instituição que me iria acolher para a realização da minha Licenciatura, optei sem qualquer hesitação pela FADEUP, uma vez que esta comporta um estatuto invejável, distinto de todas as outras. Trata-se de uma das melhores faculdades a nível mundial no tratamento do fenómeno desportivo. Possui instalações que impressionam qualquer um que nela entre, está perfeitamente equipada para a abordagem e desenvolvimento de uma vasta e riquíssima panóplia de modalidades desportivas. Para além de tudo isto, é da parte cognitiva e humana que a faculdade encerra em si a sua maior capacidade. A FADEUP, devido à organização que encontrou para a Licenciatura em Ciências do

Desporto, proporciona aos alunos uma componente prática muito importante e eficaz, pois só vivendo as situações impostas conseguimos perceber e compreender o seu verdadeiro significado. Esta componente prática encontra-se em perfeita ligação e consonância com um conhecimento técnico muito forte, conferindo esta parceria um estatuto de maior qualidade quando comparada com outras. Aliada a esta enorme e rica parte prática e técnica surge também a parte reflexiva e de cariz mais sócio-cognitivo, que aumenta em larga escala a vantagem existente, vantagem que distingue qualitativamente a FADEUP das suas “concorrentes”. Os alunos que para além da mera realização das disciplinas técnicas e práticas, conseguiram retirar partido daquelas disciplinas que nos auxiliam e nos impõem uma reflexão constante e permanente acerca da sua prática, foram certamente durante todo o EP, mais capazes e competentes, características que têm como fundamento o pensamento. A FADEUP incutiu-me o gosto e a necessidade de pensar, só assim será possível talhar o caminho da tão almejada excelência, característica que mais se destaca dos profissionais formados nesta instituição.

Tenho plena consciência que os quatro anos de estudo anteriores ao ano de EP a este não me forneceram receitas estanques, mas sim uma bagagem enorme de conhecimentos que funcionarão como condimentos e especiarias que utilizei diariamente na preparação de cada uma das atividades onde estive envolvido. Este vasto manancial de conhecimentos fez florescer um pensamento crítico, aplicado a cada uma das minhas ações. Não fui nem sou capaz de dispensar uma reflexão assente em argumentos válidos, argumentos que constituam o fundamento das ações desenvolvidas, dá-me prazer pensar no que fiz e no que poderia ter feito para que determinado aspeto se desenrolasse de melhor forma. Não fiz determinado exercício só porque todos o fizeram. Tudo o que desenvolvi teve como fundamento um processo reflexivo incidente no que seria mais indicado para determinado momento, tendo sempre presente o objetivo máximo de proporcionar aos alunos a evolução das suas aprendizagens. Não sou defensor que o processo ensino-aprendizagem seja assente na aplicação de receitas vindas nos livros, carregados de exercícios e pseudo-soluções para todos os problemas. Prefiro consultá-los e de seguida

reconstruir, adaptar, reorganizar como forma de melhor responder ao contexto em questão. Este método de trabalho foi-nos incutido pela nobre instituição em que me formei, fazendo ele a diferença entre nós e os outros.

No decorrer da minha formação académica foram vários professores e disciplinas que marcaram decisivamente o meu percurso. É certo que nem todos tiveram o mesmo peso e influência na minha caminhada, uns de forma mais vincada, outros de forma mais superficial, todos fazem parte daquilo que sou hoje. Considero que a FADEUP me proporcionou uma formação de excelência, tendo como pedras basilares a cultura do trabalho, o conhecimento técnico e a capacidade de reflexão, aspetos que me ajudaram durante o ano de EP que certamente estarão presentes em toda a minha vida futura, quer profissional quer pessoal.

3.2) CARACTERÍSTICAS SITUACIONAIS

3.2.1) A Escola Secundária de Ermesinde

Mialaret (1976), afirma que qualquer que seja o episódio de educação, este não se desenrola em ambiente neutro, ou seja, desenrolam-se sempre num determinado contexto no qual o conhecimento das suas características principais é indispensável para a interpretação e a compreensão dos factos educativo. Todos os aspetos constituintes deste contexto influem decisivamente no desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem, pois, tal como nos refere Bento (2004) o ensino real tem mais facetas do que aquelas que podem ser contempladas no seu planeamento, ou seja, existe o expectável e o inesperado, sendo muitas vezes necessária uma rápida reação “*situativa*”.

Por tudo o enunciado, percebe-se o quão fundamental e imprescindível é conhecer todo o contexto onde nos inserimos, para que seja possível um correto e adequado desenvolvimento de todo o processo ensino-aprendizagem. Durante o ano de estágio a instituição que me acolheu foi a Escola Secundária

de Ermesinde (ESE), estabelecimento que tive o privilégio de frequentar desde o sétimo até ao décimo segundo ano de escolaridade. Todo o tempo que nela passei possibilitou-me um conhecimento profundo do contexto, ainda que obtido com uma ótica de aluno. Desde criança que estou ligado a esta instituição e grande parte do que sou hoje deve-se a esta escola e a todos os profissionais de educação que dela fizeram e fazem parte. Tal como foi referido anteriormente, permaneci na escola até ao décimo segundo ano, ingressando posteriormente na FADEUP. Cada pedaço, cada porta, cada janela, cada professor, cada auxiliar de educação, cada parte constituinte desta instituição tem para mim um enorme significado.

A ESE situa-se no coração urbano da cidade, mais precisamente na Praceta António Ferreira Gomes. A sua localização poderá ser considerada privilegiada, dada a sua proximidade com o centro da cidade. Trata-se de uma EB3/Secundária a funcionar em regime diurno e noturno, que acolhe alunos da freguesia sede, de outras freguesias do Concelho de Valongo, nomeadamente, de Alfena, dos Concelhos da Maia, Santo Tirso, Gondomar e, em menor número, de Penafiel e Paredes. Esta escola teve origem na Escola Técnica de Ermesinde que entrou em funcionamento no ano letivo de 1969/1970 com o Curso Geral de Comércio, diurno e noturno, e o Curso de Formação Feminina. Esta primeira sede situava-se na zona da Formiga e as condições precárias do edifício envelhecido, como por exemplo, a falta de um pavilhão para a prática da disciplina de EF, assim como, os maus acessos e o aumento da população escolar, deram origem à construção da atual escola inaugurada em 1989. No entanto, mesmo com a construção da nova escola algumas das precariedades não foram ultrapassadas, uma vez que a construção do pavilhão Gimnodesportivo não tinha sido consagrada, sendo constantemente necessária a deslocação dos alunos para o pavilhão Gimnodesportivo da Avenida João de Deus. Este problema só foi ultrapassado mais tarde aquando da construção de um pavilhão gimnodesportivo, de um campo de jogos e de uma pista pedonal para a lecionação das aulas de EF.

Neste momento, a ESE é constituída por sete edifícios. O bloco situado junto à entrada da escola é designado por administrativo, pois é constituído

pela secretaria, refeitório, polivalente, bar, papelaria, sala da direção e PBX. Os blocos A, B e C são essencialmente destinados para a lecionação das aulas, enquanto que o bloco D inclui as oficinas e o auditório. Para além destes blocos, a escola possui ainda um bloco pré-fabricado (quatro salas) que se localiza junto ao pavilhão gimnodesportivo e que se destina a aulas da área de projeto, à associação de estudantes e ao clube do ambiente.

O corpo docente da ESE conta com cerca de duzentos e vinte professores, maioritariamente do sexo feminino. Cerca de 10% dos docentes possuem pós-graduações, mestrados e/ou doutoramentos e um número significativo destes tem autoria de manuais escolares. O corpo não docente da escola é composto pelo pessoal dos serviços administrativos (uma chefe de serviços e dezoito assistentes administrativos, maioritariamente pertencentes ao quadro da escola), pelo pessoal auxiliar de ação educativa (uma encarregada e trinta e sete auxiliares, cerca de 50% contratados) e por dois guardas-noturnos, duas técnicas de laboratório, uma psicóloga, uma técnica de diagnóstico e encaminhamento, três profissionais de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências e um administrativo do Centro de Novas Oportunidades. Por último, no que diz respeito ao número de alunos a escola tem mantido uma frequência escolar por volta dos dois mil e duzentos alunos, distribuídos pelos regimes noturnos e diurnos. No que se reporta ao Grupo de Educação Física, este é constituído por quinze docentes, sendo eles nove do sexo masculino e seis do sexo feminino.

Segundo os princípios orientadores da ESE consagrados no Projeto Educativo (documento que consagra a orientação educativa do agrupamento de escolas, no qual se explicitam os princípios, os valores, as metas e as estratégias segundo os quais o agrupamento de escolas se propõe cumprir), disposto no D.L. n.º 75/08 de 22 de abril, esta é uma escola que tem como missão diária a Promoção da Formação Integral dos alunos, apostando no desenvolvimento de competências próprias de um ser social, que assegurem uma vida de qualidade. Por outras palavras, assenta toda a sua intervenção em vetores como a promoção do sucesso escolar (e. g., criar condições favoráveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem, incentivar o

desenvolvimento de competências numa perspectiva de autonomia de formação ao longo da vida), o ajustamento da oferta curricular às necessidades da comunidade educativa e do meio (e. g., visualizar percursos diferenciados; elevar os níveis de qualificação escolar e profissional dos alunos), a adoção da escola como um pólo de cultura, socialização e formação (e. g., incentivar uma cidadania responsável; fomentar o respeito pelos princípios de convivência social) e, por fim, a criação de condições de realização pessoal (e. g., envolver os agentes educativos na criação e manutenção de um bom ambiente de trabalho).

Todos estes objetivos definidos pela escola aliados a tudo o que vivi nela enquanto criança fizeram-me perceber que este era o local ideal para realizar o meu EP, uma vez que me oferecia excelentes condições a todos os níveis, sejam recursos materiais, recursos humanos, entre outras.

3.2.2) A Turma - 12ºI

Partindo da certeza que cada aluno é diferente dos restantes, cada um é único e especial, com objetivos distintos, com antecedentes díspares, com características físicas, motoras, psicológicas, intelectuais, culturais e sócias diferentes de todos os outros, torna-se absolutamente fulcral conhecer cada um deles para que assim o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem seja o mais adequado, promovendo a evolução máxima de cada aluno. Com tudo isto, torna-se possível afirmar que o 12º I, como uma outra qualquer turma, era um aglomerado de aluno como que se de um puzzle se trata-se. Em conjunto formavam uma massa humana ligados entre si pelo conceito de turma, mas se aprofundarmos a análise e passarmos de uma ótica generalista para uma mais específica, olhando para cada uma das peças do puzzle, percebemos que cada uma delas é diferente das restantes.

Tendo eu o papel de professor da turma, compete-me conhecer cada uma das peças, conhecimento este que me vai permitir ajustar o processo de

ensino-aprendizagem, tornando-o coerente, lógico e adaptado as características das mesmas.

A turma com a qual desenvolvi todo o meu trabalho durante o EP pertencia ao curso Científico - Humanístico de Línguas e Humanidades de Humanidades, estando na fase final do mesmo, uma vez que se encontravam no 12º ano de escolaridade. A constituição da turma foi algo que só ficou definido ao final de sensivelmente um mês de trabalho. Logo na primeira semana, a constituição da turma era de apenas 17 alunos, o que me causou algum espanto, uma vez que, a turma de um dos meus colegas EE era constituída por 28 alunos, sendo questionável a distribuição dos alunos pelas duas turmas, visto que ambas eram do 12º ano de escolaridade e pertencentes ao mesmo curso. Felizmente, tal como eu me questioneei sobre esta distribuição, também os elementos da secretaria da escola repararam nesta pequena lacuna, tendo procedido a mudanças da turma do meu colega para a minha, ficando ambas de alguma forma mais equilibradas. Depois de todo este reboiço de alunos de um lado para o outro, de mudanças e permutas, finalmente tinha a minha turma completa, era composta por 20, sendo 11 do sexo feminino e 9 do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 16 e os 18 anos, sendo que existiam três alunos com 16 anos, cinco com 17 e doze com 18 anos de idade. A turma permaneceu intacta até ao final do primeiro período, onde uma das alunas decidiu por fim ao seu percurso escolar, ficando a turma reduzida a 19 alunos, mantendo-se estes até ao final do ano letivo.

Quanto ao número de alunos repetentes, seis deles já haviam reprovado nos anos anteriores pelo menos uma vez, porém durante o EP este facto não teve nenhuma influência no comportamento apresentado pelos alunos, de uma forma geral era uma turma interessada, empenhada e respeitadora, o que potenciou o sucesso do trabalho desenvolvido.

Todos os alunos eram de nacionalidade portuguesa, habitavam na cidade de Ermesinde, pertencente ao concelho de Valongo e ao distrito do Porto, sendo que na grande maioria deles, devido à proximidade das suas habitações à escola, faziam este percurso a pé e de carro em alguns casos. Eram alunos com morfologias e composições corporais distares, porém

nenhum deles se encontrava em estado de obesidade preocupante. As suas alturas variavam entre 1,50 m e 1,91 m, quanto aos pesos corporais, estes encontra-se no intervalo definido com o mínimo de 50 kg e o máximo de 73 kg, sendo a média de 54,8 kg.

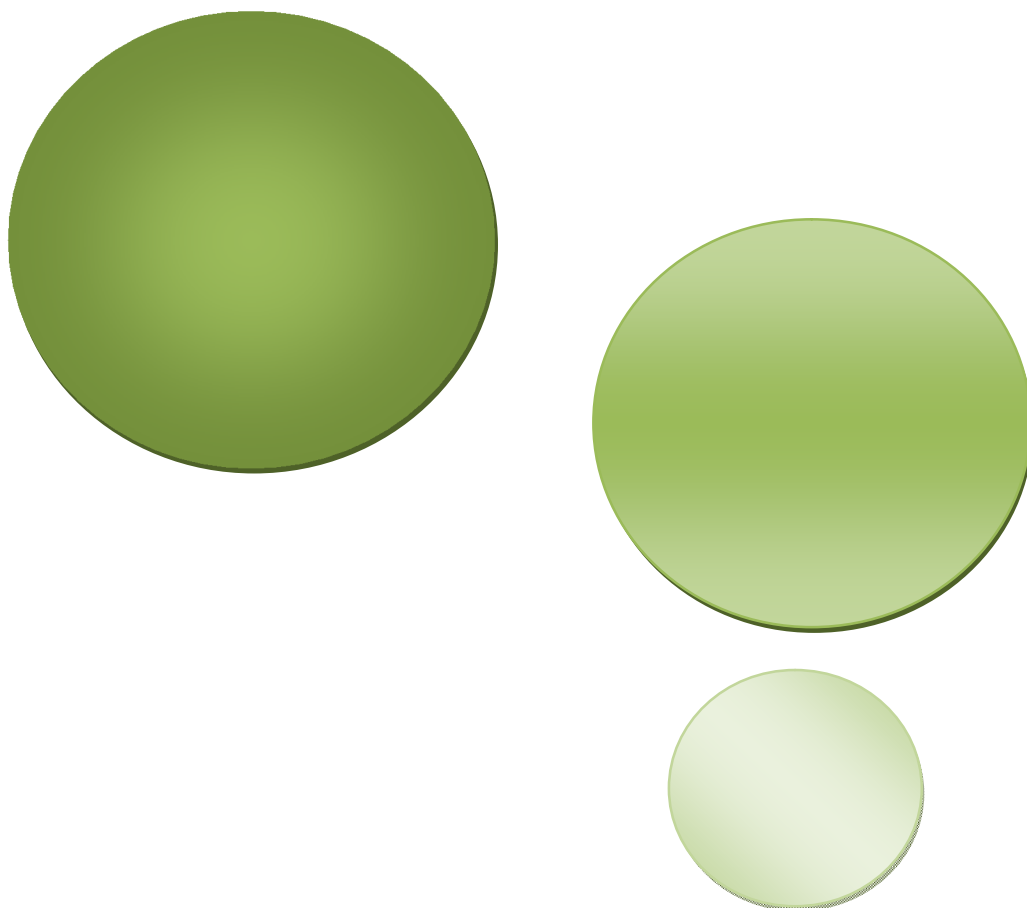
Por considerar fulcral um bom seio familiar para o sucesso escolar, torna-se pertinente conhecer como e com quem partilham os alunos o lar. Neste sentido, no que concerne ao ambiente familiar em que vivem, sete do alunos viviam com pai mãe e irmãos, cinco com o pai e a mãe, quatro eram seminaristas, passando todos os dias úteis da semana no seminário, um aluno vivia apenas com a mãe, um outro vivia com os avós e por último, um aluno vivia com pai, mãe, irmãos e avós. O número de irmãos dos alunos da turma variava entre zero e seis, sendo a idade média destes de 11,2 anos.

Os pais são sem dúvida alguma agentes educadores de enorme influência para os alunos. Tendo esta certeza presente, considerei pertinente conhecer a idade dos pais dos alunos e as habilitações literárias dos mesmos. A idade do elemento masculino variava num intervalo com o mínimo de 36 anos e um máximo de 77 anos, quanto à idade do elemento feminino, variava entre o mesmo mínimo do intervalo anterior e o máximo de 60 anos. Quanto às habilitações literárias dos pais variavam entre o 1º Ciclo do ensino Básico e o Ensino Secundário, não existindo nenhum com o Ensino Superior. A situações das mães era ligeiramente diferente, uma vez que o limite máximo das habilitações o Ensino Superior, porém isto só se sucedia em apenas um caso, situando-se a média entre o 1º Ciclo e o Secundário. Como último ponto de análise referente aos pais dos alunos surge a situação matrimonial dos mesmos, existindo quinze dos alunos com os pais casados e quatro deles têm-nos separados.

Analisando o estatuto sócio económico dos alunos, percebe-se que se situam entre a classe média-baixa e a classe média, sendo dez deles apoiados com o subsídio escolar. No que diz respeito ao estado de saúde, bem como, o hábitos alimentares e ao número de horas dormidas as informações são bastante interessantes, existindo casos que me deixaram estupefacto. Todos os alunos são saudáveis, não tomando qualquer um deles, medicação de

forma regular. Todos eles afirmaram positivamente quanto à questão que incidia no facto de ouvirem bem ou mal, já no que se reporta à visão o mesmo não aconteceu. Treze alunos afirmaram que viam bem e os outros seis referiram ter problemas visuais. Quanto aos hábitos alimentares referidos anteriormente, os alunos fazem entre 3 a cinco refeições por dia, sendo a média de 4 refeições. As horas de sono quês os alunos realizam foi o ponto que mais me admirou pela negativa, uma vez que cinco alunos afirmaram que apenas dormem entre 4 a 6 horas por noite, o que considero um número bastante reduzido face ao número de horas aconselhadas para esta faixa etária. Quanto aos restantes alunos, dormem entre as 7 e as 9 horas.

Como último ponto da caracterização da turma que tive o privilégio de trabalhar durante o ano letivo, e sem dúvida dos mais influentes no processo de ensino-aprendizagem desenvolvido, surgem as informações referentes à EF. No que se reporta às notas do ano anterior, variavam entre os 11 valores e os 19, sendo a média de 15,71 valores. Inicialmente, quando preencheram o questionário de caracterização individual, três dos alunos afirmaram que não gostavam da disciplina, tendo os restantes respondido positivamente. A motivação dos alunos para as aulas de EF, numa escala de 1 a 10, variava entre 4 e 10, situando-se a média nos 7,94. Penso que após este ano letivo, estes dados já estão desatualizados, por todo o empenho demonstrado pelos alunos, por toda a motivação presente nas aulas, considero que se aplicasse de novo estas duas questões os dados seriam bem mais positivos do que os apresentados, o que demonstra ter conseguido alterar algumas posições face à EF, sendo esse um dos meus principais objetivos durante o EP.



4)EXPECTATIVAS ANTES DO ESTÁGIO

4) EXPECTATIVAS ANTES DO ESTÁGIO

Neste ano de EP, tal como nos afirma Fernando Pessoa (1888-1935), sempre esperei o melhor e me preparei para o pior, foram estes os propósitos que me levaram a atingir os objetivos a que me propus quando redigi o Projeto de Formação Individual (PFI) nos tempos primórdios do ano. Neste documento também apresentei as expectativas que detinha para o ano que se iniciava, com este texto pretendo apresentar essas mesmas expectativas, para desta forma realizar uma comparação e uma avaliação incidente no seu cumprimento ou não. Como forma de obter uma maior organização desta temática subdividi-a em cinco categorias, sendo elas relacionadas com a Escola, o Desenvolvimento Profissional, a Orientação e Supervisão; o Núcleo de Estágio e Alunos.

No que se reporta às expectativas relacionadas com a escola, tal como foi dito nos pontos anteriores deste relatório, o estabelecimento de ensino que me acolheu para a realização do EP tem um enorme significado para mim. A ESE acompanhou toda a minha formação, fornecendo-me as sólidas bases que me permitiram sair dela como aluno e voltar a entrar neste ano letivo como professor. Como forma de retribuir a outros o que esta instituição me deu, ambicionei que durante todo o EP mantinha uma relação de troca e ajuda e troca de conhecimentos e experiências entre todos os profissionais desta instituição, de modo a conseguir uma interação de conhecimentos, concepções e convicções, oportuna para o meu aperfeiçoamento enquanto Professor de EF.

Passando das expectativas que detinha ligadas ao estabelecimento de ensino para as relacionadas com o meu desempenho profissional, este ano de EP foi sem dúvida, o ano que mais almejei desde o momento que ingressei na FADEUP. Durante o mesmo tive a oportunidade de testar os meus conhecimentos em contexto real. Tinha a plena consciência de que este seria um ano que prima pela mudança, pela novidade, pelo empenho entre muitos outros aspetos que caracterizam o EP. Este foi o momento em que adquiri e desenvolvi muitas e duradouras aprendizagens, na totalidade das

competências que me foram exigidas nas diferentes áreas de intervenção constituintes do EP.

Ser professor de EF foi desde sempre a minha meta profissional e ao chegar à última etapa deste grande percurso, fui invadido por uma grande alegria e motivação que me levou a enfrentar com muito afincos esta fase tão fulcral do meu processo de formação. Desta forma, durante este ano letivo esperava conseguir dar seguimento a todas as aprendizagens desenvolvidas durante a minha formação, de modo a fortalecer todo o trabalho desenvolvido neste ano tão decisivo. Para isso, tentarei ser melhor a cada dia que passa e procurarei aprender com os meus erros de modo a crescer pessoal e profissionalmente. Era, assim, minha aspiração neste ano letivo conseguir influenciar cada um dos alunos, não apenas como processo propriamente dito, mas sim o sentido no ato de os educar, de os tornar pessoas mais enriquecidas no final do ano. Partindo da certeza que a qualidade do professor se julga pelos objetivos atingidos pelos alunos, pretendi sempre proporcionar aos alunos aulas cativantes e adequadas aos seus níveis, assim como torná-los mais cultos quer física como psicologicamente.

Tal como o referido anteriormente na minha caracterização pessoal, o desporto é uma paixão que sempre fez parte da minha vida, sendo que me senti honrado em transmiti-la aos alunos, com a intenção que estes se aprimorassem cada vez mais nesta arte. Pela função que iria desempenhei, quer no ano de EP, bem como futuro professor, sentia-me como um elemento que certamente não iria alterar o mundo mas que poderia fazer alguma coisa no sentido de contribuir para criar e construir “novas” pessoas, que primassem pelo gosto pelo movimento, pelo desporto, o intitulado por Bento (2004) como o *Homo Sportivus*. Homem capaz de superar o *Homo Mundanus* que caracteriza a sociedade atual em que vivemos e tornar-se no *Homo Heroicus* e ascender a *Homo quasi Divinus*. Tinha a noção que estes objetivos enunciados seriam um pouco utópicos, mas como nos diz o velho ditado popular “quem corre por gosto não cansa”, por isso durante este ano letivo tentei ao máximo incutir hábitos desportivos nos alunos, o entendimento da importância da atividade

física regular e os benefícios que dela advêm e, principalmente, que ganhassem prazer e satisfação na prática de qualquer modalidade desportiva.

Enquanto professor da turma que me foi concedida, sempre zelei por, ao longo do ano, manter uma postura que para além da intenção de ensinar conteúdos, criasse laços de afetividade e empatia, para mais facilmente conquistar atenção e respeito dos alunos.

Por último, gostaria de referir que, tendo em conta a carga de trabalho exigido durante o EP, pretendi e garanti, desde já, que realizava tudo com o máximo de entusiasmo, motivação e dedicação, sendo esta intenção cumprida meteticulosamente. Aproveitei, sempre que possível, para participar nas várias atividades do meio escolar e integrar nos projetos da comunidade educativa, pois, na minha opinião, um espírito de cooperação entre todos é a base do bom trabalho. Esperava, assim, realizar um ano de EP que cumprisse com as minhas expectativas, ultrapassando todos os problemas imprevisíveis que poderiam surgir durante o processo de ensino-aprendizagem e superando todos os dias as minhas capacidades.

No que às expectativas relacionadas com os alunos, estas tinham grande ligação e interdependência com as anteriores, sendo deveras complexo dissociá-las. Sabendo desta dificuldade, ainda assim decidi separar as temáticas e abordá-las o quanto separadamente seja possível.

A turma com a qual desenvolvi o meu trabalho durante este ano de EP era do 12.º ano de escolaridade, era composta por 19 alunos com idades compreendidas entre os 16 e os 18 anos. Para que o processo de ensino-aprendizagem seja adequado é necessário e fundamental conhecer detalhadamente cada um dos elementos da turma, para que assim o desenvolvimento das suas faculdades fosse realizado de forma sustentada e contextualizada. A primeira tarefa desenvolvida no sentido de dilatar o conhecimento dos alunos, foi a realização da ficha de caracterização individual, bem como das avaliações iniciais com o objetivo de aferir quais as aprendizagens anteriores.

Assim que tive o primeiro contacto com a minha turma, esta transmitiu-me um interesse particular e muito alento para com ela talhar este ano letivo de

enorme importância, quer para mim como EE, quer para a turma. Mostraram-se, desde logo, entusiasmados, interessados e motivados para aprender todos os conteúdos que irão ser desenvolvidos ao longo do ano, aula após aula.

Tendo em conta a turma que me foi atribuída pelo professor cooperante, considerava que não iriam existir grandes problemas de disciplina, tendo-se confirmado esta expectativa. Durante o EP procurei combater eficazmente todos os comportamentos disruptivos que pudessem surgir. Sendo alunos do 12.º ano, seriam à partida alunos que já tinham desenvolvido metodologias de trabalho e de responsabilidade que facilitariam e potenciariam o seu empenho nas aulas. Apesar do empenho e motivação demonstrados nas várias modalidades abordadas, no início do EP eram poucos os alunos que apresentavam hábitos desportivos regulares e que reconheciam a vantagem da prática sistemática de atividade desportiva. Dada tal situação, ambicionei inverter este aspeto, fazendo com que estes entendessem a importância e fundamento desta prática. Tal como referi nas expectativas em relação ao meu desempenho, era meu objetivo motivar os meus, inculcando-lhes o gosto pela atividade desportiva de forma a potenciar cada vez mais as suas aprendizagens. Pretendia ter um papel fundamental na aprendizagem dos meus alunos, tal como eles tiveram na minha, visto que foi com eles que apliquei todos os meus conhecimentos científicos e pedagógicos adquiridos na faculdade, no desenvolvimento do meu trabalho.

As expectativas em relação aos meus colegas EE tinham como base o relacionamento que mantenho com os mesmos. O facto de possuir um conhecimento significativo deles, uma vez que já tínhamos trabalhado juntos noutros anos da formação na faculdade, proporcionava-me um enorme sentimento de segurança. Para que se torne possível colmatar todo o imenso trabalho de grupo, ou mesmo individual, era fundamental manter uma relação de cooperação entre todos. Tinha consciência de que, certamente, seria um grupo coeso e cooperante, onde todos conjugaram esforços para colmatar as lacunas existentes em cada um e se respeitaram aquando da existência de opiniões divergentes. De uma forma geral, esperava que o grupo adotasse uma postura crítica, de modo a conseguir-se uma ajuda mútua na procura de

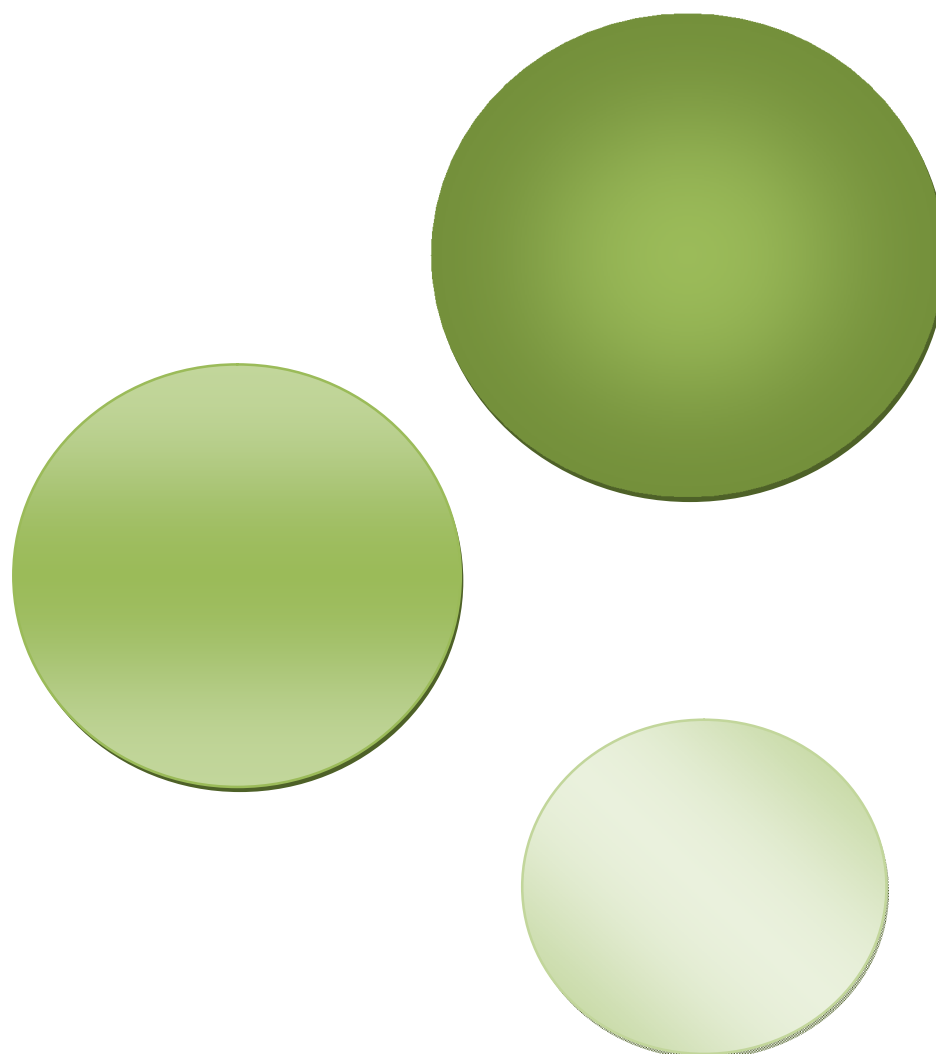
soluções para os nossos problemas. Desta forma, esperava conseguir integrar-me bem neste grupo de trabalho e contribuir para que este trabalho em equipa se proporcionasse, pois a troca de ajudas e apoios foi extremamente necessário no desempenho do papel de professor.

Por último faço referência às expectativas em relação à Orientação tanto da FADEUP com a da ESE que não deixavam de ser tão importantes como as anteriores, pois trataram-se de duas pedras basilares no sucesso da minha formação. No que diz respeito às expectativas sobre o Professor Cooperante, mais propriamente o Prof. Eduardo Rodrigues, ressalto que esperava com ele aprimorar o meu desenvolvimento profissional, graças ao vasto leque de experiências e conhecimentos que possuía. Previa, assim, que o professor me ajudasse, tal como aos restantes elementos do meu núcleo de EP, a “crescer” como profissional de EF, alertando-me sempre que fosse necessário para os meus erros e esclarecendo-me de todas as dúvidas que pudessem surgir neste ano tão exigente.

Relativamente às expectativas que detinha em relação à orientação da Professora Doutora Paula Silva, enuncio que atendia que esta me transmitisse segurança e confiança em relação ao estágio e que me apoiasse e orientasse dentro e fora da instituição de forma a ajudar-me a atingir o exemplar desempenho do meu papel de EE. Uma vez que tenho plena consciência do seu vasto conhecimento teórico-prático em relação ao processo de ensino-aprendizagem, aspirava que a professora fosse clara, objetiva e prática a dar linhas de atuação ao longo deste ano letivo, assim como, metódica e bastante organizada.

De uma forma global, para além de que esperava estabelecer uma relação cooperativa de confiança e respeito mútuo com estes profissionais, esperava que comigo desenvolvessem um trabalho crítico e construtivo, de forma a obter auxílio na procura de soluções para os problemas que fosse encontrando ao longo do trabalho que produzia. Resumidamente acreditava que com a ajuda destes dois exemplares profissionais iria aumentar os meus conhecimentos, quer teóricos, quer práticos a respeito da profissão que pretendo exercer toda a vida, fazendo de mim um profissional de excelência.

Todas as expectativas enunciadas nas várias dimensões que foram apresentadas durante o texto foram concretizadas, tendo acabado o EP com um sentimento de enorme sucesso pelo trabalho realizado, pelo desenvolvimento conseguido, pelo auxílio dos meus colegas de EP, professor cooperante e orientadora da FADEUP. Tudo decorreu de acordo com as expectativas que detinha antes da realização do EP.



5)OBJETIVOS ANTES DO ESTÁGIO

5) OBJETIVOS ANTES DO ESTÁGIO

A definição de Objetivos consubstanciou-se num plano de trabalho e desenvolvimento que incrementasse as minhas potencialidades e que principalmente superasse as minhas dificuldades enquanto Professor de EF. Dado o referido, foi essencial e imprescindível estabelecer metas e objetivos, tendo em conta quatro áreas de intervenção constituintes do EP, sendo elas a Área 1- Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem; a Área 2- Participação na Escola; a Área 3 - Relações com a Comunidade e por último e não menos importante a Área 4 - Desenvolvimento Profissional.

As quatro áreas supram referenciadas, apesar de se reportarem a pontos distintos do E.P., encontravam-se interligadas e interdependentes na busca do propósito final deste mesmo EP: aprender a ser um professor profissional, com um desempenho crítico e reflexivo, promotor de um ensino de qualidade e capaz de responder aos desafios e exigências da profissão. (Matos, 2010a).

Com o propósito máximo do EP bem presente no meu consciente, era meu objetivo aprender e participar na totalidade do processo de ensino-aprendizagem em que me encontrei envolvido, criando uma ligação constante entre investigação, reflexão e ação. Em função dos objetivos e da existência da ligação que a prática letiva me incutia é que surgiriam as “falhas”, os erros, as lacunas que tinha obrigação de minimizar ou mesmo erradicar. Dado o enunciado foi fulcral elaborar e estabelecer objetivos específicos para cada área de desempenho para que assim fosse possível uma evolução do papel de professor no caminho da excelência e mestria.

5.1) ÁREA 1 – ORGANIZAÇÃO E GESTÃO DO ENSINO E DA APRENDIZAGEM

Sem querer tirar qualquer importância às restantes áreas de intervenção constituintes do EP, por tudo o que englobava esta foi a que mereceu maior atenção ao longo de todo o relatório de EP. Esta área de desempenho teve como fases constituintes o Planeamento, Realização e Avaliação de todo o processo de ensino-aprendizagem. Cada uma destas fases estava em plena e constante interdependência com as restantes na busca do propósito geral da Área 1, sendo este o de construir uma estratégia de intervenção, orientada por objetivos pedagógicos, que respeitasse o conhecimento válido no ensino da EF e conduzisse com eficácia pedagógica o processo de educação e formação do aluno na aula de EF. No quadro apresentado estão referidos os principais objetivos que pretendia atingir no início do EP

Área 1 – Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem	
Objetivos principais	Analisar os programas de Educação Física articulando as diferentes componentes: finalidades, objetivos, conteúdos e indicações metodológicas
	Planificar o ensino nos três níveis anual, unidade temática e aula – Objetivos.
	Conduzir com eficácia a realização da aula – Otimizar o tempo potencial de aprendizagem, a orientação ativa dos alunos, o clima, gestão e disciplina da aula.
	Utilizar as diferentes modalidades de avaliação como elemento regulador e promotor da qualidade do ensino e da aprendizagem e da avaliação do aluno – Refletir sobre os resultados.
	Considerar as necessidades educativas específicas de alunos, concebendo, concretizando e avaliando as condições mais ajustadas para a sua formação e desenvolvimento no âmbito dos objetivos programáticos da disciplina de Educação Física e do Projeto Curricular de EF da escola.
	Refletir sobre a sua prática, apoiando-se na experiência, na investigação e em recursos de desenvolvimento profissional.

Quadro 1 – Quadro dos principais objetivos que pretendia atingir na Área 1 – Organização e Gestão do ensino e da aprendizagem

5.2) ÁREAS 2 E 3 – PARTICIPAÇÃO NA ESCOLA E RELAÇÃO COM A COMUNIDADE

As áreas de intervenção Participação na Escola e Relação com a Comunidade foram abordadas em conjunto devido à sua realização e desenvolvimento efetuado de forma complementar durante este ano letivo. A Participação na Escola e a Relação com a Comunidade são duas áreas de elevada importância para o trabalho de um professor de EF, pois este necessita de se encontrar totalmente integrado nos dois contextos para que a sua prática letiva seja dotada com o sucesso almejado.

No referente à Área 2 – Participação na Escola, esta engloba todas as atividades não letivas realizadas por mim durante este ano de EP, tendo como meta a total integração na comunidade escolar. O seu objetivo fundamental prendia-se na contribuição do sucesso educativo, no reforço do papel do professor de EF, através de uma intervenção contextualizada, cooperativa, responsável e inovadora.

Para o concretizar deste objetivo era meu dever conceber e pôr em prática atividades de complemento curricular e atividades inseridas no Desporto Escolar, garantindo desta forma a estreita ligação e articulação da atividade curricular de EF com a restante escola. A promoção e desenvolvimento de uma ação, no âmbito das atividades físicas, que facilite a integração e sensibilização dos alunos são deveras importantes para o conseguir de uma formação mais enriquecida, mais holística e eclética tornando-me num profissional de educação emancipado. As ações que tinha que organizar e desenvolver eram o Corta Mato da ESE e o Mega Sprint/Mega Salto/Mega KM da mesma instituição.

Ainda dentro desta área de desempenho era minha intenção participar nas atividades contempladas no plano anual de atividades e mais especificamente do Núcleo de EF. Isto possibilitar-me-ia uma maior inclusão junto dos meus pares, potenciando o meu desenvolvimento profissional com este contacto e inserção nestas atividades. A participação nos Conselhos de Turma era outro ponto que pretendia cumprir durante este ano letivo, permitir-

me-ia um maior contacto com o Diretor de Turma e com as funções que este desempenha, estando eu disponível para qualquer tarefa que tal entidade me incumbisse.

Passando para a seguinte área de desempenho, Área 3 – Relação com a Comunidade, esta deve ser caracterizada com algo importante e edificante tanto para a escola como para a comunidade em que esta se insere. Com o desenvolvimento de um trabalho nesta área era possível adquirir um maior conhecimento do meio regional e local, tendo como meta uma maior compreensão das condições locais da relação educativa e a exploração da ligação entre a Escola e o Meio. Tal com já havia sido referido as Áreas 2 e 3 serão desenvolvidas em parceria, sendo as atividades da Participação na Escola incluídas nas atividades da Relação com a Comunidade.

Área 2 e 3 – Participação na Escola e Relação com a Comunidade	
Objetivos principais:	Contribuir para a promoção do sucesso educativo, no reforço do papel do professor de Educação Física na escola e da disciplina de Educação Física, através de uma intervenção contextualizada, cooperativa, responsável e inovadora.
	Conceber e por em prática atividades de complemento curricular na escola, garantindo a articulação com os objetivos da atividade curricular de EF.
	Participar nas atividades inerentes à direção de turma e ao conselho de turma.
	Participar na gestão de recursos da organização, assumindo responsabilidades na direção e na elaboração e coordenação de projetos de desenvolvimento organizacional.
	Participar nas atividades contempladas no plano educativo do departamento curricular e do núcleo de estágio.

Quadro 2– Quadro dos principais objetivos que pretendia atingir nas Áreas 2 e 3 – Participação na Escola e Relação com a Comunidade

5.3) ÁREA 4 – DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL

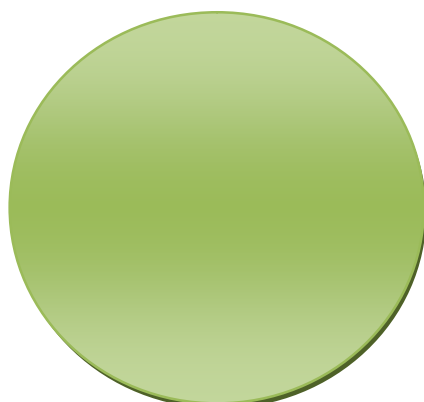
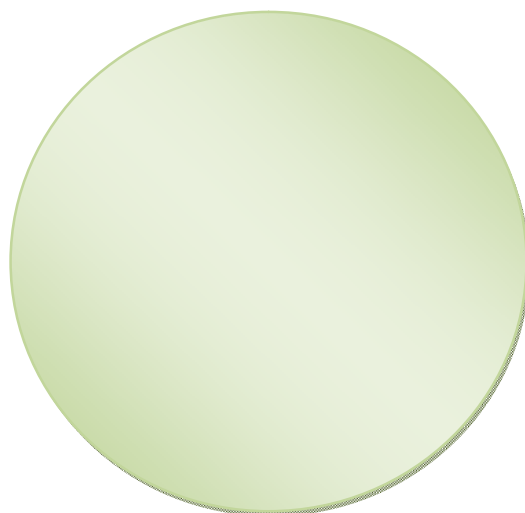
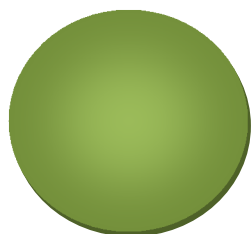
A Área 4 – Desenvolvimento Profissional tem como cariz fundamental atividades e vivências relevantes para a construção de competências profissionais, numa ótica do seu desenvolvimento ao longo da vida profissional, promovendo desta forma o sentido de pertença e identidade profissionais, a colaboração e abertura à inovação. O presente documento insere-se nesta

área, apresentando-se como o passo pioneiro para o desenvolvimento profissional, apresentando aqui as potencialidades a desenvolver durante este ano letivo. Esta área de desempenho apresenta como objetivo a percepção da necessidade do desenvolvimento profissional partindo da reflexão acerca das condições e do exercício da atividade, da experiência, da investigação e outros recursos que promovam esse mesmo desenvolvimento.

Para a consumação deste objetivo a capacidade reflexiva surgiu como imprescindível para o desenvolvimento e evolução do trabalho efetuado. Refletir, pensar, argumentar, desenvolver a oralidade e a escrita e contemplar a necessidade de investigação são ações que a formação académica dos quatro anos transatos na FADEUP me incutiu, e que pretendia desenvolver de forma mais aprofundada durante este ano de EP. Tenho como meta demonstrar a evolução da capacidade de reflexão no relatório final, onde serão apresentados todos os passos evolutivos existentes durante a prática letiva do ano letivo em vigência. Ou seja, no relatório final pretendo refletir acerca da minha prática profissional, tendo como meta fazer uma síntese das competências adquiridas e daquelas que ainda necessitarão de maior evolução.

Quadro resumo da Área 4 – Desenvolvimento Profissional	
Objetivos a atingir:	Desenvolver competências de argumentação e de comunicação, quer escritas quer orais.
	No desenvolvimento da atividade docente, manifestar a capacidade de cooperação com os diferentes intervenientes, num clima de cordialidade e respeito, de entreajuda e sentido crítico, manifestando responsabilidade, iniciativa, criatividade e adaptabilidade.
	Ser capaz de refletir os problemas da profissão docente em geral e do Professor de Educação Física em particular, no sentido do seu desenvolvimento profissional.

Quadro 3 – Quadro dos principais objetivos que pretendia atingir na Área 4 – Desenvolvimento Profissional



6) REALIZAÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA

6) REALIZAÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA

O presente texto foi realizado com o objetivo de introduzir a macro temática principal de todo o relatório de EP. Tudo o que até agora foi escrito e o que ainda irá ser produzido tem como finalidade principal o desenvolvimento sustentado do relato da prática de ensino supervisionada (PES). Relembro que a vivência da prática pedagógica foi, sem dúvida alguma, o momento que mais ambicionei deste o primeiro dia que entrei na FADEUP, uma vez que, com ela tive a possibilidade de me integrar no exercício da vida profissional de forma progressiva e orientada, em contexto real, tendo desta forma desenvolvido competências profissionais que me possibilitaram e me possibilitarão no futuro responder com sucesso às exigências da profissão (Matos, 2010a).

Nos textos constituintes desta temática não pretendo apenas relatar superficialmente os aspetos que marcaram o EP, mas sim voltar a olhar para eles com uma nova perspetiva e refletir novamente nos que mais se destacaram durante o ano letivo, nas mais variadas áreas de intervenção. Neste relatório de EP será realizada uma retrospectiva, analisando os momentos que já foram alvos de reflexão, sendo esta ação definida pelo pedagogo Donald Schön (1987) como *reflection on reflection-in-action*, ou seja, reflexão sobre a reflexão da ação. Este pedagogo, que dedicou a sua vida ao estudo da reflexão na educação, considera que existem dois grandes momentos que após uma atividade são primordiais para o desenvolvimento de um professor, a reflexão sobre a ação -*reflection-on-action* e a reflexão sobre a reflexão na ação -*reflection on reflection-in-action*, ambas fazem uma ponte entre os conhecimentos teóricos e práticos que um professor tem que possuir.

A reflexão sobre a sua prática letiva, qualquer que ela seja, é o passo pioneiro para quebrar a rotina e reforçar a sua autonomia, no desempenho responsável das suas funções, tendo sempre como objetivo supremo o desenvolvimento máximo das potencialidades de cada aluno, sendo exatamente esta preocupação que mantive desde o primeiro contacto com a turma até ao último momento.

A reflexão sobre a ação permite ao professor analisar os aspetos e factos relevantes, compreende-los e com isso encontrar soluções ou estratégias para aplicar no futuro, Já a reflexão sobre a reflexão na ação vai um pouco mais longe, trata-se de uma forma distinta de reflexão que nos faz reconstruir mentalmente ações já vividas (e refletidas) e que, devido à distância temporal existente entre a vivência das experiências e a reconstrução mental das mesmas, permite uma percepção diferente dos acontecimentos e, como tal, a possibilidade de encontrar novas soluções. Esta tipologia de reflexão, de retrospectiva, é o que irei desenvolver ao longo da descrição de toda a realização pedagógica, permitindo-me o crescimento enquanto professor de EF.

O relato reflexivo da realização pedagógica respeitará uma estrutura, que dotará o texto de uma maior organização e consequentemente uma compreensão facilitada. Cada temática terá por base a anterior, sendo conseguida assim uma especificidade crescente dos assuntos como se trata-se de um contínuo, uma linha do tempo que nos leva deste o primeiro dia de EP até ao último, descrevendo todas as ações realizadas neste período temporal. As temáticas respeitarão uma sequência que se iniciará na relação vivida neste ano letivo entre o conhecimento declarativo adquirido nos anos anteriores de formação na FADEUP e o desenvolvimento do conhecimento processual conseguido com a experiência no EP.

Em seguida inicia-se a análise do trabalho desenvolvido nas várias áreas de intervenção, sendo elas a Área 1 – Organização e Gestão do Ensino e Aprendizagem, Área 2 – Participação na Escola, Área 3 – Relação com a Comunidade e por último, e não menos importante a Área 4 – Desenvolvimento Profissional.

No que se concerne às temáticas que pertencem à 1ª área de intervenção do EP, iniciar-se-ão na conceção do ano letivo, de seguida surgirá o planeamento, analisando os três níveis do mesmo. Após a análise do planeamento surgirá o relato reflexivo da realização deste planeamento. A sua colocação em prática, ao longo do ano letivo possibilitou-me o crescimento em vários aspetos, nomeadamente no capítulo da instrução. Este merecerá

destaque por se tratar da grande conquista ao longo do ano. Ainda dentro dos aspetos relacionados com a colocação em prática do planeamento surge a maior problemática decorrente do processo de ensino e aprendizagem, o Feedback Pedagógico (FBP). Neste tema será apresentada uma investigação realizada, que se iniciará por uma revisão da literatura que contextualizará a fase seguinte do estudo. O que se segue, dentro da temática da investigação na docência é a caracterização da amostra utilizada, após isto surgem os métodos utilizados onde será apresentado o questionário. Após esta fase serão apresentados os resultados obtidos com o questionário e as principais conclusões do estudo. Como forma de terminar esta temática, será realizada uma “ponte” entre as conclusões do estudo e de que forma estas contribuíram para o meu crescimento profissional. Terminada a investigação sobre o FBP, surgirá a temática da avaliação no ensino, algo que ao longo do EP me confrontou com situações de várias ordens, as quais tive que resolver, promovendo desta forma o aumento da minha experiências, bem como o desenvolvimento do conhecimento das metodologias avaliativas utilizadas.

Como última temática desta fase do relatório do EP apresenta-se a reflexão que me acompanhou desde o início até ao fim do estágio, funcionando como uma ferramenta impulsionadora do aumento qualitativo do meu desempenho enquanto professor de EF.

No que às Áreas 2 e 3 – Participação na escola e Relação com a Comunidade respetivamente, serão tratadas em conjunto por sugestão do professor cooperante e da orientadora da FADEUP. Esta temática terá como sub temas as atividades organizadas pelos núcleos de estágio, a participação noutras atividades, as atividades de direção de turma. Nestas constarão as conclusões sobre a influência que tais atividades e a minha participação nelas tiveram para o meu desenvolvimento enquanto professor.

Como último tema da parte da realização da prática pedagógica, aparece a análise da Área 4 – Desenvolvimento Profissional. Nesta área, ao contrário das restantes, não existirão divisões do tema, sendo relatados os aspetos que mais influenciaram o meu desenvolvimento.

6.1) ALIANÇA DA TEORIA E PRÁTICA NA BASE DO DESENVOLVIMENTO DO CONHECIMENTO

Antes de me centrar no relato das ações desenvolvidas durante o ano letivo nas várias áreas de intervenção, optei por realizar este texto que pretende salientar a ligação e cumplicidade entre os conhecimentos teóricos adquiridos nos anos anteriores de formação académica e a colocação dos mesmos em prática durante o EP. Durante este ano, sem dúvida alguma, o desenvolvimento do conhecimento pedagógico de conteúdo foi notório, sendo a evolução deste aspeto devido à componente prática desta fase da minha formação.

Para que o texto detenha uma maior organização, sendo consequentemente a sua compreensão mais facilitada e contextualizada, respeitará a seguinte estrutura temática: o conhecimento; conhecimento declarativo e processual e, por último, o conhecimento pedagógico de conteúdo. Estas temáticas foram ordenadas desta forma por serem de especificidade crescente e por manterem uma relação de dependência umas com as outras.

O EP tratou-se do momento mais esperado desde o primeiro dia que entrei na FADEUP. Nele tive a oportunidade de colocar em prática os conhecimentos que adquiri nos anos de formação anteriores. Esta componente prática foi o elemento essencial da fase final da formação, permitindo-me vivenciar de que forma os ensinamentos teóricos se desenrolam na prática, sendo com isto possível crescer profissionalmente. Antes de fazer a distinção entre os conhecimentos adquiridos por via teórica e os provenientes da prática, é pertinente saber de que se trata o conhecimento no sentido lato do termo.

O conhecimento pode ser caracterizado como a informação que é representada mentalmente, de uma determinada forma, e que é organizada e estruturada num formato específico (Eysenck & Keane, 1994). Segundo Damásio, (1994) encontra-se permanentemente em crescimento, mutação e evolução, não sendo estanque, pois as novas aprendizagens dependem sempre das anteriores. Os níveis de conhecimento aumentam quando os

ambientes onde nos encontramos são enriquecidos com novos problemas e diferentes formas de resolução (Jensen, 2002). O EP reúne as características ambientais que foram referidas, ou seja, todos os dias somos confrontados com situações problema que temos que resolver, ocorrendo desta forma um desenvolvimento do conhecimento.

Agora que o conhecimento geral já se encontra definido, é pertinente caminhar mais um pouco rumo a uma especificidade crescente, procedendo à divisão deste em dois tipo de conhecimento distintos mas simultaneamente cúmplices e dependentes um do outro: o conhecimento declarativo e o conhecimento processual. Para alguns autores (e.g. McPherson, 1994; e Costa, Garganta, Fonseca & Botelho, 2002) o conhecimento de caráter conceptual, do “*o que fazer*”, é caracterizado como declarativo; já no que se reporta ao processo de ação, do “*como fazer*”, este é definido como conhecimento processual. Fazendo a ligação com a EF e a minha situação de aprendiz de uma profissão, o conhecimento declarativo relaciona-se com os conhecimentos adquiridos nos anos de formação académica anteriores, conhecimentos provenientes das várias unidades curriculares que serviram de suporte teórico para o desenvolvimento da prática que ocorreu no EP. Shulman (1987) considera como conhecimento do conteúdo ou da matéria que se desenvolve uma determinada prática de ensino. Se não existir conhecimentos declarativos, não é possível a ocorrência e o desenvolvimento do conhecimento processual (Thomas & Thomas, 1994). Dada a enorme importância do conhecimento declarativo, desenvolverei um pouco mais este conceito de modo a compreender a sua pertinência em todo o processo de formação teórica que se desenrolou numa primeira etapa anterior ao EP e numa segunda fase durante o mesmo.

O conhecimento declarativo reporta-se à aquisição e desenvolvimento de saberes que são posteriormente requisitados, sendo acessível de forma consciente e estando relacionado com o que fazer perante determinada situação (Cohen, 1984; Eysenck & Keane, 1994). Este saber fazer perante uma determinada situação é ditado por conhecimentos, conceitos e factos que já

existiam anteriormente, sendo exatamente por este propósito que a formação acadêmica é composta por uma parte de cariz teórica antes da prática.

Segundo Anderson (1982) a conversão do conhecimento declarativo em processual trata-se da aplicação do conhecimento teórico (declarativo) na prática (processual), sendo exatamente esta conversão que vivenciei durante o EP.

Posto isto, passarei da análise do conceito de conhecimento declarativo, para a análise do conhecimento processual, sendo este caracterizado por vários autores (e.g. Queiroga, 2005; Sternberg, 2000; Eysenck & Keane, 1994) como o conhecimento relacionado com o processo, como *“como fazer as coisas”*. Estes referem que este conhecimento é utilizado no desenvolvimento das ações motoras, ou neste caso, na lecionação das aulas, selecionando as técnicas adequadas na resolução de uma determinada situação. Sternberg (2000) caracteriza-o como sendo o conhecimento da informação real sobre determinada ideia, estando relacionada com a execução da resposta para a resolução de problemas em situações vividas no contexto real de ensino. Estas respostas são conseguidas, porque as ideias adquiridas por via teórica (conhecimento declarativo) verificam-se ou não quando são aplicadas na prática, existindo desta forma o desenvolvimento do conhecimento processual.

Considerando a imprevisibilidade existente em cada uma das aulas, ou outra qualquer atividade, realizadas em contexto real, torna-se absolutamente indispensável um desenvolvimento acentuado do conhecimento processual (Garganta, 1997), sendo exatamente esta evolução que senti ao longo do EP. Após a vivências de todas as peripécias, todos os momentos, consegui que o meu conhecimento processual saísse bem mais enriquecido, conseguido dar resposta muito mais rapidamente e muito mais adequadas às diferentes situações que ia experienciando.

Pode-se considerar então que a aquisição e desenvolvimento do conhecimento processual é mais complexo quando comparado com o declarativo, uma vez que para além da seleção da tipologia da ação que se vai desenvolver, tem que se ter em conta também como a desenvolver e quando a desenvolver. Quando algum destes parâmetros é realizado com um menor

cuidado, ou de forma algo desapropriada face à situação problema que temos que resolver, ocorrem falhas e erros que comprometem o sucesso da resposta (Turner & Martinek, 1995). Tal como no desporto, também em EF, a experiência, os anos de prática e a qualidade desta mesma prática, são fatores decisivos e de elevada influência no desempenho (Campos, 1993; French & Housner, 1994; Thomas, 1994). Posto isto pode-se afirmar que a experiência, algo que adquiri com o EP, é a passagem do conhecimento declarativo para o processual, resultando esta passagem numa melhoria significativa do nosso desempenho (Anderson, 1982).

Continuando na mesma estrutura definida na introdução deste texto, passarei para a temática do conhecimento pedagógico do conteúdo, sendo este, segundo vários autores (e.g: Shulman, 1987; Ennis, 1994) caracterizado por um tipo de conhecimento processual que permite ao professor adaptar o conhecimento declarativo, tornando-o compreensível para os alunos. Segundo os mesmos autores, trata-se da combinação do conhecimento declarativo com o conhecimento pedagógico que o professor possui dos alunos dentro do contexto de aula.

Este tipo de conhecimento é o que distingue um especialista numa determinada área de um professor nessa mesma área (Shulman, 1987). Segundo Fenstermacher (1984), o conhecimento pedagógico do conteúdo do professor é a combinação entre o conhecimento formal sobre o ensino e o conhecimento prático do mesmo, sendo este último conseguido através da experiência na lecionação das aulas. A experiência do professor e a forma particular com este a interpreta e utiliza promove o desenvolvimento de uma tipologia de conhecimento processual fundamental para a sua intervenção.

Depreende-se com isto que a experiência é um elemento fulcral no processo de construção do conhecimento profissional. O EP veio impulsionar em larga escala o meu desenvolvimento enquanto professor, uma vez que me forneceu a possibilidade de adquirir alguma a experiência. Segundo Marcon, Nascimento & Graça (2007) a existência do EP no final do curso de formação de privilegia a aplicação de saberes que foram adquiridas nos anos de formação anteriores, funcionando como uma excelente oportunidade de

formação de novas competências. Uma destas competências desenvolvidas é o conhecimento pedagógico do conteúdo, sendo definido por Metzler (2000) como o conhecimento sobre a forma mais adequada de ensinar um determinado conteúdo a um ou mais alunos, inserido num determinado contexto.

O conhecimento pedagógico do conteúdo combina o conhecimento da matéria com o da pedagogia, tornando o professor num especialista na condução do processo de ensino-aprendizagem, tendo a capacidade de flexibilizar o conteúdo ao nível de conhecimento dos alunos, selecionando a forma mais adequada face às características contextuais (Shulman, 1987). O conhecimento do contexto e as suas características, é uma das categorias estabelecidas por Shulman (1987) como a base para orientação do processo de ensino-aprendizagem. Para além do conhecimento do contexto educacional, as restantes categorias são o conhecimento do conteúdo que se leciona, o conhecimento pedagógico, o conhecimento dos alunos e das suas características e o conhecimento dos objetivos e valores educativos. Farei uma breve referência a cada uma das categorias, apenas com o propósito de compreender a sua importância e de que forma permitiram uma melhoria do meu desempenho como professor de EF antes da realização do EP e após o mesmo. Todas as categorias mantêm uma relação de dependência umas com outras, estando as informações de cada uma interligadas com as restantes.

Iniciando pela análise do conhecimento do contexto onde se desenrola o processo de ensino-aprendizagem, neste estão incluídos o ambiente de trabalho, a escola, a região onde esta está inserida, o nível sócio económico e as características da comunidade. Para além de todos estes aspetos, é pertinente conhecer as motivações, interesses e expectativas dos alunos para que o processo desenvolvido pelo professor seja adequado (Grossman, 1990; cit. por Graça, 1997). Como elementos constituintes deste contexto e como agentes centrais de topo do processo de ensino aprendizagem estão os alunos com que trabalhamos. O conhecimento dos mesmos e das suas características específicas, são informações que orientam e regulam todo o processo desenvolvido pelo professor, conhecer as aprendizagens anteriores face a um

determinado conteúdo, as dúvidas existentes, concepções e experiências que os alunos trazem na sua bagagem são aspectos essenciais que o professor deverá dominar (Shulman, 1987).

Uma outra categoria definida por Shulman (1987) reporta-se ao conhecimento dos valores sociais, dos propósitos e dos fins educacionais. Este conhecimento acaba por se assumir como concepções que balizam e orientam a formulação dos objetivos que o professor realiza para um determinado conteúdo (Grossman, 1990 cit. por Graça, 1997). O conhecimento deste conteúdo reporta-se ao conhecimento que o professor tem que possuir sobre a modalidade ou matéria que pretende que os seus alunos aprendam (Shulman, 1987). Este conhecimento fornece uma base para a planificação do ensino, uma vez que, é através do conteúdo que se constroem os objetivos e as tarefas para alcançar os mesmos. Estes conteúdos só são possíveis de se ensinarem aos alunos, se o professor possuir um vasto conhecimento sobre pedagogia geral. Esta oferece ao professor uma bagagem metodológica, onde estão inserido os princípios e estratégias de ensino, gestão e organização da aula que são fulcrais para o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem. Segundo Graça (1997), o conhecimento pedagógico geral trata-se de um conjunto de conhecimentos e crenças incidentes na aprendizagem dos alunos que se operacionalizam através de habilidades e técnicas que levam os alunos a atingir as finalidades e propósitos da educação.

No que se reporta a mais uma categoria que Shulman (1987) definiu, o conhecimento curricular reporta-se ao conhecimento que o professor deve possuir sobre os programas e todos os restantes recursos de ensino (Shulman, 1987). Este compreende o conhecimento dos meios curriculares disponíveis para o ensino, a sua adequação para os diferentes níveis, a articulação horizontal e vertical dos currículos, ou seja, a organização sequencial de uma matéria num determinado ano de escolaridade (Graça, 1997). Como última categoria, e compiladora de todas as anteriores aparece o conhecimento pedagógico do conteúdo. Segundo Graça (1997) e de forma muito resumida, este reporta-se às transformações que o professor realiza no conteúdo com a finalidade de o tornar compreensível para os alunos, sendo só com esta

adequação possível que o processo de ensino aprendizagem tenha o sucesso esperado.

Depreende-se de tudo o que foi dito até então que o conhecimento pedagógico do conteúdo é extremamente importante da condução do processo de ensino-aprendizagem. Um professor que domine a matéria de ensino mas que não a consiga transformar de modo a torná-la compreensível para os alunos, muito dificilmente conseguirá promover aprendizagem.

6.2) ÁREA 1 – ORGANIZAÇÃO E GESTÃO DO ENSINO E APRENDIZAGEM

6.2.1) O Confronto com a Realidade – Conceção

Os primeiros momentos vividos neste ano de EP perpetuarão na minha memória para todo o sempre. Nunca mais me esquecerei do dia em que pela primeira vez entrei na ESE com um papel oposto ao qual de lá tinha saído uns anos antes, cabendo-me a partir desse momento retribuir um pouco do que esta instituição me deu. Foi uma sensação incrivelmente agradável e reconfortante voltar a ultrapassar os grandes portões do estabelecimento que me formou, me construiu, me fez num Homem. Ouvir e ser visto como o Professor Marco Lima fez-me sentir orgulhoso por todo o empenho e árduo trabalho desenvolvido durante a quase totalidade da minha vida. Dia treze de setembro do ano transato deu-se este tão esperado momento, o início oficial do EP, o primeiro dia em que assumi funções que farão parte da minha vida futura. Tratou-se da reunião geral dos professores onde os órgãos máximos deste estabelecimento de ensino deram as boas vindas a todos os professores e auxiliares pertencentes à ESE, desejando-lhes as maiores felicidades para a um novo ano letivo de trabalho.

A grande ênfase e entusiasmo dado a este momento têm como fundamento justificativo o facto de ter sido reconhecido, abordado e confrontado com o estatuto de Professor. A primeira vez que estive do lado oposto ao que sempre vivi até esta data. Os instantes iniciais desta reunião foram absolutamente mercantes, senti uma mescla de sensações que até então me eram totalmente desconhecidas. Como forma de transmitir com maior rigor e qualidade a experiência passo a citar um pequeno excerto proveniente da reflexão realizada incidente neste episódio do meu EP “ *Entrar no polivalente e ver cerca de duzentos e vinte profissionais de educação, estando eu pela primeira vez incluído neste número, foi um momento de fusão de várias sensações que jamais irei esquecer. Ouvir e ser visto como o “Professor Marco” foi para mim muito gratificante, tratando-se de um sentimento de muito orgulho por todo o trabalho e empenho que tive até à data. Esta nova expressão e estatuto funciona como que uma congratulação por todo o labor desenvolvido desde sempre*”.

Tal como foi referido nos textos referentes à caracterização da ESE, bem como, nas expectativas que tinha no início do EP da mesma instituição, o estabelecimento em causa significa muito para mim, foi através dele e de todos os elementos que o constituem que me foi possível chegar a esta fase terminal do curso e olhar para os momentos que marcaram o início no EP e redigi-los no relatório do mesmo. Sem a existência da ESE na minha vida nada disto seria possível, contudo, apesar deste reconhecimento estar a ser escrito neste momento, o mesmo não se realizou apenas nesta altura. Já no momento em que havia “abandonado” a instituição no final do secundário realizei esta retrospectiva, chegando à conclusão da suprema importância que a instituição teve na minha formação. Nesse momento, e como forma de retribuição por tudo o que a ESE me tinha dado, coloquei a mim próprio o objetivo de que um dia iria voltar a entrar na escola como “Professor Marco Lima”. Todas as memórias e todo o reconhecimento do valor do estabelecimento em causa tornaram as fortes sensações vividas na reunião mais claras, ouvir pela primeira vez nesta reunião a expressão “Professor Marco” foi para mim um (quase) cumprimento da meta anteriormente referenciada.

Este primeiro dia como professor ficou marcado por um experienciar de sensações incrivelmente agradáveis, funcionando como alento para o trabalho que a partir daí se avizinhava. Esta é a razão porque descrevo e reflito sobre este tão efusiva e entusiasmadamente. Um outro momento de enorme relevância neste primeiro impacto com a profissão foi quando alguns dos professores que me tinham dado aulas enquanto eu era ainda “pequenino”, professores que me ajudaram a construir a pessoa que sou hoje, professores que me auxiliaram nesta caminhada, professores que de certa forma me forneceram as base sólidas para que eu conseguisse colmatar com sucesso o objetivo ao qual me tinha proposto, me abordaram com um certo espanto/felicidade mencionando que agora éramos colegas de profissão. Passar de uma perspectiva de aluno para uma perspectiva de colegas de profissão, de parceiros com o objetivo comum de bem ensinar é para mim motivo de realização plena e de uma exaltação de sensações, vividas em tão curto espaço de tempo. Toda esta agitação emocional funcionou como um verdadeiro estímulo para uma dedicação máxima ao meu trabalho, tendo como objetivo fornecer aos meus alunos o que estes professores me forneceram.

Após a vivência deste choque com o papel de professor na reunião acima referida, passarei para um outro momento igualmente marcante que também ele perpetuará na minha memória com elevada estima por muitos anos, tratando-se da primeira aula que ministrei à turma como a qual desenvolvi todo o trabalho durante o EP e me construí como professor de EF. Este primeiro contacto, tal como referi na reflexão do mesmo “ *tratou-se de um momento marcado por uma mistura de sensações, de um nervosismo elevado, de um “quase pânico”*” Nunca mais me esquecerei da agitação sentida, do aumento brusco do batimento cardíaco, das mãos suadas, sensações que ocorreram desde a minha entrada na sala de estudo acompanhado até ao ouvir o barulho da porta a fechar quando o último aluno entrou. Tinha diante de mim trinta e quatro olhos e ouvidos prontos a captar tudo o que iria sair da minha boca, todos os meus gestos, analisando-me, conhecendo-me, sendo este comportamento completamente normal quando se contacta pela primeira vez com alguém que nos vai acompanhar durante todo o ano. Tudo isto funcionava

como um peso enorme, incutindo-me uma grande responsabilidade perante os alunos. As primeiras palavras custavam a sair, contudo penso que conseguir gerir com distinção este *“Pânico Controlado”* e demonstrar a segurança necessária para fazer cumprir com sucesso os objetivos desta primeira aula, que se prendiam como a minha apresentação aos alunos e vice versa, com o estabelecimento de algumas regras que iriam orientar todo o ano letivo.

Posteriormente à apresentação, tanto minha como dos alunos como a apresentação dos objetivos, finalidades, regras e condutas que iam marcar todo o ano na disciplina de EF, era tempo de aprofundar um pouco mais o conhecimento dos alunos com que iria trabalhar. Posto isto e considerando que para que o processo de ensino e aprendizagem seja eficaz este tem que ser ajustado a quem se vai dirigir, cada um dos alunos realizou o preenchimento de uma ficha de caracterização individual (Anexo 1) para que com isso me fosse possível desenvolver um planeamento mais coerente, articulando diversos saberes, de forma a construir decisões que promovessem o desenvolvimento e a aprendizagem desejadas.

Após a vivência destes momentos tão marcantes e de enorme importância para o correto desenrolar do ano letivo, era tempo de me debruçar sobre o planeamento do processo de ensino-aprendizagem que iria desenvolver, atendendo às características que o contexto me apresentava, bem como, às dos alunos a quem iria ser dirigido. Partindo da certeza que o ensino e mais concretamente uma aula não se resume apenas ao intervalo de tempo existente entre o toque de entrada e de saída, e sabendo que o ensino tem início a partir do momento que o professor pensa nele, para além de ser criado duas vezes: uma no momento de conceção e posteriormente no momento de realização (Bento, 2004).

A primeira tarefa realizada, considerando o nível de menor especificidade do planeamento, foi a análise de alguns documentos que o Prof. Eduardo facultou aos estagiários numa das primeiras reuniões que tivemos. Estes documentos elucidaram-me acerca da filosofia e do caminho que a instituição em causa quer fazer cumprir, funcionando como impulsionadores da minha integração nesta primeira fase de elevada turbulência, sendo os

documentos o Projeto Educativo de Escola (PEE), o Regulamento Interno da ESE e o Calendário Escolar. Estes documentos focavam a projeção do ensino num quadro de conceção pedagógica referente à escola onde iria estagiar.

Dado por concluído a análise dos documentos referidos era tempo de proceder a análise do Programa Nacional de Educação Física (PNEF) refletindo sobre as finalidades, objetivos, conteúdos e indicações metodológicas para os alunos do 12º de escolaridade, de seguida debrucei-me sobre o Projeto Curricular de Educação Física (PCEF), desenvolvido pelo Grupo de EF da ESE, tratando-se este último de uma adaptação do PNEF às condições da instituição. Este processo de análise foi realizado, sempre com as características dos alunos em mente, surgindo nesta linha de pensamento Bento (2004) ao afirmar que, o professor deve ter em mente que o programa é obrigatório mas não é nenhum dogma, cabendo ao mesmo ver quais os domínios de objetivos, de matéria e de processos de ação que são imprescindíveis ao desenvolvimento dos alunos. Pretendo com isto dizer que o processo de ensino e aprendizagem que desenvolvi tinha como elementos que o orientavam as particularidades dos elementos constituintes da turma e o que era exigido nos programas e mais concretamente do PCEF. O mesmo autor (Bento, 1987) refere que professor, à luz de princípios pedagógicos, psicológicos e didático-metodológicos, planifica as indicações contidas no programa, tendo em atenção as condições pessoais, materiais e locais, a fim de guiar o processo de desenvolvimento dos diferentes domínios da personalidade dos alunos.

Tendo como ponto orientador da construção do planeamento do processo de ensino-aprendizagem as características dos alunos, o conhecimento das mesmas é algo absolutamente fundamental para a adequação do ensino desenvolvido. Partindo deste propósito, antes mesmo de ter iniciado a construção do planeamento anual, por aconselhamento do professor cooperante Prof. Eduardo Rodrigues, as primeiras seis aulas de cada uma das turmas dos EE pertencente ao núcleo 1 tiveram a presença dos três EE em cada uma delas, como forma de facilitar a integração no papel de professor. Estas aulas foram dedicadas à realização dos Testes Fitnessgram e

Avaliações Iniciais de todas as modalidades que iriam ser lecionadas ao longo do ano. As aulas dedicadas à realização das avaliações iniciais tiveram como elementos fundamentais o ensino e a aprendizagem, reinando um clima de desafio constante e permanente (Carvalho 2004).

A realização de todas as avaliações iniciais no começo do ano letivo foi uma estratégia importante como forma de conseguirmos gerir melhor o tempo para a realização das inúmeras tarefas que a organização do EP nos impunha, onde o planeamento anual estava incluído, e ao mesmo tempo conseguirmos orientar melhor neste choque com a realidade, uma vez que as aulas eram de dificuldade reduzida em comparação com as aulas que se seguiram. Com esta estratégia tornou-se possível aprofundar o conhecimento dos alunos, sendo este conhecimento fundamental para a construção do planeamento nos três níveis de especificidade. Defendendo a metodologia utilizada, esta estratégia de realizar todas as avaliações iniciais no início do ano, surge Carvalho (1994) ao referir que a adoção desta metodologia coloca o aluno no centro do planeamento de todo o processo de ensino-aprendizagem, pois só assim se torna possível dar sentido ao planeamento das matérias prioritárias, ao tempo dispendido em cada matéria e à sequenciação de lecionação de cada uma delas. Corroborando com o que foi referido, Rink (1993) afirma que a quantidade de tempo dedicada a cada unidade temática tem como base justificativa as necessidades e características a quem o processo de ensino-aprendizagem se dirige, patenteando claramente este facto a importância do profundo conhecimento dos alunos para que a construção de um planeamento ajustado, sendo só desta forma possível que este tenha sucesso.

Passando para o capítulo referente às dificuldades enfrentadas, a que mais se destaca foi a forma como as avaliações iniciais eram realizadas, mais concretamente o que avaliar e como avaliar. Devido a uma falta de experiência na docência de aulas de EF, tanto para mim como para os outros EE, foi extremamente complexo e desafiante ter que lidar com as questões avaliativas tão intensamente logo no início do ano. Definir o que iria ser avaliado em cada modalidade, encontrar a forma de registo destas informações e o posterior

tratamento das mesmas foi uma das maiores dificuldades vivenciada no início do EP.

6.2.2) O Construir do Processo Ensino-Aprendizagem - Planeamento

O planeamento resulta do equilíbrio entre os meios e os fins, entre os recursos e os objetivos, segundo Cunha (1997) é fundamental planejar, uma vez que, é um processo que prepara a entidade que o realiza para o decorrer das ações futuras. Nasce da necessidade de sistematizar procedimentos em função de um objetivo que se quer cumprir, com um dispêndio mínimo de recursos. Planejar qualquer que seja a atividade, estando o ensino também incluído, é um processo de reflexão, de tomada de decisão sobre uma determinada ação que se irá realizar, sendo com o planeamento estabelecidos caminhos que norteiam esta mesma ação. É um processo de previsão de necessidades tendo em conta as condições existentes, as experiências do passado, os aspetos contextuais e os pressupostos filosóficos, cultural, económico e político de quem planeia e dos elementos para quem é dirigido o planeamento, sendo este realizado rumo a um objetivo que se pretende atingir num determinado período.

Especificando um pouco mais o que até então tem sido apresentado, passarei da análise do termo planeamento no sentido amplo do mesmo, para o planeamento no ensino, sendo este caracterizado por um processo de decisão sobre a atuação concreta do professor no desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem, sendo elementos deste processo o professor e o aluno.

A tarefa de planejar inclui simultaneamente a previsão das atividades em termos da organização e coordenação face aos objetivos que se pretendem atingir, trata-se de um meio de programação das ações do docente, mas também um momento de pesquisa e reflexão. No planeamento devem ser definidas as metodologias que se vão utilizar, o momento em que se vai desenvolver o processo e o que se vai ensinar, tudo isto com o objetivo de

desenvolver um trabalho dotado de qualidade máxima, fornecendo aos alunos a melhor formação possível. Ensinar não é transferir saberes, mas sim criar possibilidades para produção e construção do conhecimento por parte dos alunos.

Posto tudo isto, pode-se afirmar que o planeamento tem como funções expressar o vínculo entre o pensamento e as ações que o professor realizará na sala de aula; assegurar a racionalização, organização e coordenação do trabalho docente possibilitando ao docente o desenvolvimento de um trabalho de qualidade, evitando improvisos constantes, evitando desenvolver ações ao acaso; prever objetivos, conteúdos e metodologias a partir das características do contexto onde e para quem se realiza o processo de ensino-aprendizagem; atualizar os conteúdos sempre que for preciso, aperfeiçoando-o em relação às estratégias utilizadas, adequando-o às condições de aprendizagem dos alunos, aos métodos, técnicas e recursos de ensino que vão sendo incorporados nas experiências do quotidiano; facilitar a preparação das aulas selecionando o material didático a utilizar, sabendo as que tarefas se vão desenvolver, como se vão desenvolver, como se vão organizar os alunos, o professor, o material, entre outros aspetos que conferem ao planeamento toda a sua importância, sendo crucial para o desenvolvimento de um trabalho de elevada qualidade.

O planeamento é uma peça absolutamente fundamental para que o processo ensino-aprendizagem seja dotado da qualidade e sucesso ambicionados, o ensino não se resume apenas ao intervalo de tempo existente entre o toque de entrada e de saída de uma aula, mas sim inicia-se muito antes, exatamente no momento em que começa a pensar nela (Bento, 2004).

O conhecimento da pertinência da fase que precede a fase de realização e da influência que esta tem no desenvolvimento da prática letiva, durante o meu EP o planeamento realizado respeitou os três níveis de especificidade crescente. Para que seja mais facilmente perceptível o planeamento realizado, comparo o mesmo à construção de uma pirâmide, onde se inicia pela base, mais geral e vamos subindo, passo a passo, até ao cume, existindo uma maior especificação a cada passo concretizado. Como menos específicos surge o planeamento anual, funcionando como base da pirâmide, caminhando um

pouco mais e especificando o planeamento realizei o planeamento das unidades temáticas, através do Modelo de Estrutura de Conhecimento (M.E.C.) proposto por Vickers (1989), em último lugar, e não menos importante, realizei o planeamento de cada uma das aulas, sendo o que possui maior grau de especificidade. Todos estes níveis foram realizados ainda que de forma turbulenta e em alguns casos com alguma desconexão temporal noutros. O cumprimento minucioso de cada nível foi uma das maiores dificuldades enfrentadas durante o EP, porém devido às mesmas, o planeamento tratou-se de um dos pontos de maior evolução e aprendizagem, tendo uma enorme importância e influência no meu desenvolvimento como professor de EF.

As dificuldades sentidas foram tão maiores quanto menor a experiência que detinha, e a evolução como docente foi inversa a isto. Pretendo com isto dizer que as dificuldades tiveram maiores proporções no início do ano letivo quando comparada com as vividas na fase final do mesmo, sendo este facto justificado com um aumento da experiência e consequentemente um aumento do conhecimento pedagógico dos conteúdos lecionado, um aumento da compreensão do que é dar aulas, do que é ensinar e de tudo o que lhe está implícito.

Iniciando pela análise do primeiro nível, o planeamento anual (Anexo 2), este foi realizado tendo em linha de conta o conhecimento conseguido com as informações adquiridas na ficha de caracterização individual (Anexo 1) e os dados provenientes das avaliações iniciais realizadas. Para que o processo de ensino-aprendizagem tenha sucesso, este tem que ser ajustado a quem se dirige (Rink, 1993), por esta razão este foi um ponto tido em linha de conta no momento da construção do planeamento. Outros pontos que nortearam o planeamento anual foram as informações provindas do PNEF, do PCEF, dos recursos materiais e humanos existentes tendo sempre como meta a realização de um processo eficiente. Fazendo referência ao que Bento (1987) afirma, para que o processo de ensino-aprendizagem seja eficiente são necessárias reflexões estratégicas, balizadores da ação durante o ano letivo. Estas mesmas estratégias orientam as tomadas de decisões na elaboração do planeamento anual, não sendo estas decisões estanques, ocorrendo

alterações ao longo do ano conforme as particularidades que o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem ia apresentando.

Continuando na caminhada rumo à construção do plano anual, possuindo já como alicerces da construção da base da pirâmide o conhecimento mais profundo dos alunos e a análise do PNEF e do PCEF era tempo de juntar a *Roulement* aos elementos já existentes para com todos eles começar a erguer o primeiro nível do planeamento.

O *roulement* trata-se de um documento onde estão organizados por semana os espaços que os professores têm para o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem, condicionando desta forma o trabalho do professor, funcionando por vezes como um constrangimento do mesmo. Ter que respeitar este documento, organizando as minhas aulas, o meu planeamento consoante o que este me impunha foi, sem dúvida alguma, uma das maiores dificuldades que tive que enfrentar. Este problema não deveria surgir porque o planeamento deve ocorrer primeiramente em função das necessidades do aluno e não em função dos recursos espaciais. Corroborando com este linha de pensamento surge Piéron (1998) ao referir que o planeamento do ensino tem que obedecer a uma tomada de decisão do docente, principalmente em função do aluno e da matéria de ensino. Apesar disto, o *roulement* existia e tinha que ser cumprido, tendo eu que guardar para mim o que penso sobre o assunto e prosseguir com a construção do planeamento anual. Neste sentido, foi fundamental analisar este documento e adaptar o meu planeamento ao mesmo, tudo isto fez com que se levantassem algumas questões relacionadas com a tipologia de prática. Prática distribuída ou prática por Blocos? Esta foi a questão que me atormentou durante algum tempo, devido às condições que o contexto me apresentava e as imposições do *roulement* foi difícil para mim decidir que tipologia adotar e qual seria mais proveitosa para os meus alunos. Com a adoção da prática distribuída as unidades temáticas são desenvolvidas ao longo do ano letivo, sendo as aulas dedicadas às mesmas distribuídas por vários períodos letivos. Para Godinho (2007) uma prática distribuída contribui para a construção e fortalecimento de esquemas de resposta mais genéricos ao mesmo tempo que produz efeitos

positivos na retenção e transfere de aprendizagem. Já no que à prática por blocos diz respeito, esta implica desenvolver as unidades temáticas num determinado período de tempo, sendo as aulas dedicadas às mesmas realizadas de forma contínua, não havendo a interferência de outras modalidades pelo meio.

Antes de tomar qualquer decisão referente à tipologia de prática a adotar na organização das disciplinas ao longo do ano, decidi procurar mais ferramentas que me fossem úteis para a construção do primeiro nível de planeamento. É neste exato momento que entra em ação o Plano de Atividades 2010/2011 do Grupo de EF da ESE, onde estavam apresentadas as atividades que se pretendiam desenvolver pelo referido grupo que envolvessem toda a comunidade escolar. Este documento, que à primeira vista poderá não ter a importância que lhe atribuo, para a construção do meu planeamento foi deveras pertinente, tendo-me orientado para a construção efetiva do plano anual.

Utilizando todas as ferramentas acima apresentada para a organização do planeamento anual, adotei uma tipologia de prática que era uma mistura da prática por blocos e da prática distribuída. Como características da prática por blocos destacam-se o desenvolvimento das unidades temáticas da forma mais contínua possível, sendo as aulas dedicadas às mesmas lecionadas de forma contínua, porém, devido ao *roulement*, isto não foi possível, sendo obrigado a ter que ministrar duas unidades temáticas, intercalando as aulas de uma e de outra, sendo esta a característica da prática distribuída.

Com a tomada desta decisão, o plano anual (Anexo 2) ficou organizado da seguinte forma: no primeiro período as modalidades desenvolvidas o Voleibol, a Orientação e o Atletismo, mais especificamente as disciplinas de Corrida de Resistência e Salto em Comprimento; no segundo período as modalidades lecionadas foram o Badminton, o Andebol e as disciplinas de Corrida de Velocidade e Salto em Comprimento pertencentes ao Atletismo; no terceiro período deu-se o desenvolvimento da unidades temáticas de Ginástica Artística e Acrobática e do Basquetebol, existindo ainda tempo para uma aula dedicada ao Râguebi e outra ao *KickBoxing*, sendo estas aulas apenas com o

intuito de proporcionar aos alunos um contacto com modalidades que não estão habituados a praticar.

De acordo com o que acima foi mencionado, a ordem de desenvolvimento das modalidades respeitou a calendarização de atividades desportivas extraletivas planeadas pelo grupo de EF que envolviam diretamente estas modalidades, nomeadamente o Torneio de Voleibol e o Corta-Mato a realizar no final do primeiro período, o Mega Sprinter e Mega Salto e o Torneio de Andebol no segundo período e no terceiro a realização do Torneio de Basquetebol. Quanto à Orientação, foi incluída no primeiro período devido à existência da Semana de Orientação.

Por considerar que os momentos mencionados são de elevada importância para os alunos, como nos diz a expressão popular “juntei o útil ao agradável”, ou seja, desenvolvi cada uma das modalidades com o objetivo de potenciar as capacidades de cada um dos alunos, aumentando as aprendizagens destes nas modalidades em questão, e ao mesmo tempo preparava-os para os eventos competitivos que se iriam realizar. A única modalidade que não cumpriu com este propósito foi o Badminton, não saindo de forma alguma comprometido pela inexistência de um momento competitivo que envolvesse a comunidade escolar. Volto a enfatizar que o facto de preparar os alunos para os eventos festivos de cada uma das modalidades não foi o aspeto mais importante do trabalho desenvolvido com os alunos, apenas serviu como fator motivacional que complementou o objetivo de desenvolver ao máximo as aprendizagens atendendo sempre às suas diferenças individuais.

A distribuição das modalidades, bem como o número de aulas dedicado a cada uma delas, não ficou estanque com a construção do planeamento. À medida que o processo de ensino-aprendizagem se ia desenrolando, e face às facilidades/dificuldades que os alunos iam apresentando, realizavam-se pequenos ajustes com o objetivo de proporcionar ao aluno o desenvolvimento dos seus saberes.

Após conclusão da construção da base da pirâmide era tempo de caminhar mais um pouco rumo a uma maior especificidade do planeamento e iniciar a construção do nível intermédio do mesmo, onde estão incluídas as

Unidades Temáticas. A elaboração destas decorreu, tal como é sugerido nas Normas Orientadoras do EP, do planeamento da instrução pelo Modelo de Estrutura de Conhecimentos (M.E.C.) proposto por Vickers (1989). Esta ferramenta possibilitou-me um planeamento conforme o exigido pelos programas, à luz dos fundamentos pedagógicos, psicológicos e didático-metodológicos, tendo sempre em atenção o contexto institucional e pessoal acima referido com o objetivo de promover o desenvolvimento de todos e de cada um (Bento, 2004). O M.E.C reflete um pensamento transdisciplinar, identificando as habilidades técnicas e táticas de uma modalidade e mostra com conceitos das ciências do desporto influenciam o processo de ensino-aprendizagem. Pretende mostrar como uma matéria é estruturada, identificar essa estrutura e servir-se dela como guião para o desenvolvimento do ensino.

O M.E.C foi dividido em três fases que tinham uma relação de dependência entre si, ou seja, as informações provenientes de uma são completamente fundamentais para que a próxima tenha sentido e seja ajustada ao local e aos alunos para quem se vai dirigir o ensino. As fases referidas são a de Análise, Decisão e Aplicação, sendo realizadas por esta ordem. A cada módulo realizado, a cada fase finalizada o sentimento de imprescindibilidade deste documento ia aumentando, tendo sido fundamental neste ano de EP, servindo mesmo como catalisador da minha evolução no ato de ensinar. Com ele tudo está perfeitamente sustentado, todas as decisões têm uma base para serem tomadas e todas rumam a um objetivo estabelecido, isto deu-me uma elevada sensação de segurança no processo de tomada de decisão.

Este processo, apesar de extremamente importante, nem sempre foi realizado de forma correta, principalmente no que se refere à conexão temporal com a realização das aulas. A construção de cada um dos planeamentos de instrução segundo o M.E.C nem sempre foi realizada antes do início do desenvolvimento da modalidade, ou seja, no início do primeiro período existiu alguma incoerência temporal entre o planeamento e a realização, sendo por vezes o planeamento finalizado já depois de e iniciarem as aulas dessa modalidade. Apesar disto, não se pense que as aulas eram lecionadas sem nenhum fundamento e propósito. Cada uma das aulas tinha uma razão de ser,

respeitava os conteúdos presentes no PNEF e no PCEF que eram introduzidos consoante a resposta dos alunos ao processo de ensino e aprendizagem.

Como elemento decisivo para que o sucesso das aulas fosse satisfatório, a ajuda do professor cooperante foi fundamental, foi ele, com todo o seu conhecimento e experiência que me forneceu as linhas orientadoras para eu desenvolver o meu trabalho. Devido a toda a turbulência e agitação característica do primeiro choque com a realidade associado a um sem número de tarefas que a cada dia que passava eram impostas, pouco ou nenhum tempo me sobrava para a realização dos M.E.C's de cada uma das modalidades. Apesar de saber perfeitamente o quão importante e imprescindível era a realização do planeamento segundo as diferentes etapas constituintes do M.E.C., esta foi adiada em algumas situações. Reconheço que não foi o melhor método de trabalho, mas foi o possível dentro de todas as exigências que me eram impostas.

No momento em que encarei o M.E.C. como uma ferramenta de trabalho, tudo começou a fazer mais sentido, potenciando de forma vigorosa o sucesso da minha prática letiva. Atrevo-me mesmo a afirmar que esta é a chave mestra para o atingir do sucesso, uma vez que possibilita prognosticar a capacidade de transcendência dos meus alunos, estabelecendo metas a alcançar juntos. Corroboro a opinião que o planeamento das unidades temáticas é fundamental, referida por Bento (1987) que defende que esse planeamento tem que ser algo mais do que a distribuição da matéria pelas aulas, tem que ser a base para uma elevada qualidade e eficácia do processo real de ensino.

Na construção das unidades temáticas o maior entrave com que tive que lidar foi, sem dúvida alguma, a construção do último módulo, onde tive que decidir o quê, quando e que funções didáticas iria utilizar em cada momento. Estas dificuldades foram sentidas principalmente no primeiro planeamento, tratou-se de um autêntico reboiço onde funções didáticas, conteúdos e aulas andaram para cima e para baixo, para a esquerda e para a direita, sofrendo alteração atrás de alteração, até conseguir chegar a um resultado final. Confesso que a definição de uma unidade temática era uma ideia que me

inquietava, conseguir antecipadamente definir que nesta aula o aluno ia aprender um conteúdo novo e que noutra estaria a consolidá-lo, prevendo que o aluno estaria predisposto para tal estímulo, foi algo de difícil compreensão.

A relação da matéria com o tempo é referida por Bento (2004) como uma das principais problemas que quem leciona tem que enfrentar, sendo esta relação considerada no módulo 4 do M.E.C. quando é estabelecida a extensão da matéria tendo em consideração o tempo e o nível dos alunos.

As dificuldades à medida que o tempo ia passando iam sendo cada vez menores, a construção das unidades temáticas ia sendo aprimorada tornando-me cada vez mais competente e eficaz para prognosticar os objetivos de aprendizagem que os alunos atingiriam. Apesar deste aumento de competência, a construção das unidades ao longo do ano nunca foi um processo sólido e imutável, existindo constantemente reestruturações, ajustando aqui e ali mediante as respostas dos alunos ao processo.

Percebi claramente a importância do planeamento segundo o M.E.C., funcionando este como uma verdadeira ferramenta de trabalho que é fulcral para o correto desenvolvimento do processo ensino e aprendizagem.

Esta metodologia de planeamento permitiu-me enfrentar cada experiência letiva de forma muito mais sustentada, ficando melhor preparado para a resolução das problemáticas que a cada momento vão surgindo no processo ensino.aprendizagem das modalidades desenvolvidas.

Como última fase pertencente à temática do planeamento, analiso a aplicação do planeamento das unidades temáticas, os planos de aula (Anexo 3). Estes representam o cume da pirâmide até agora referida, e tal como Bento (1987) o plano de aula constitui-se no elo final da cadeia de planeamento do ensino elaborado pelo professor. As unidades temáticas, através da realização dos muitos planos de aula, foram especificadas e sistematizadas transformando-se em situações reais de ensino. A preparação de aulas foi uma tarefa indispensável e, tal como os níveis de planeamento anteriores, resultou num documento escrito que serviu não só para orientar as minhas ações enquanto professor como também me possibilitou constantes reflexões e melhoramentos ao longo do EP.

Para que os planos sejam efetivamente instrumentos para a ação, deve ser como um guia, uma orientação da prática, servem como norteadores da ação pedagógica, não podendo de forma alguma serem documentos rígidos e absolutos.

Ao longo do ano os planos de aula sofreram algumas alterações, que permitiram, na minha opinião, um aumento da qualidade das aulas. No início do EP, devido a um quase total desconhecimento do que é ser professor, os planos de aula eram caracterizados por atividades isoladas, sem uma clara sequência metodológica, onde cada exercício tinha um número bastante exagerado de componentes críticas e onde a coerência deste com a realidade da turma era muito pobre. Felizmente, com o passar dos tempos, utilizando a reflexão, a situação começou a alterar-se positivamente. Após cada uma das aulas desenvolvidas no início do EP, realizada a avaliação das mesmas, com esta levantavam-se algumas questões que reclamavam respostas no mais curto espaço de tempo possível, para que a qualidade do meu trabalho fosse maior, saindo os meus alunos beneficiados com isso. Algumas das questões que me atormentavam a cabeça eram: Os objetivos da aula estavam adequados à turma? O tempo de cada exercício foi ajustado? As atividades desenvolvidas eram congruentes com os conteúdos? A organização da turma foi a mais correta? E o material? Os alunos aprenderam algo com esta aula? O meu comportamento promoveu alterações nos saberes dos alunos? etc, etc. As respostas foram conseguidas ao longo do tempo, com o aumento da experiência conquistada na lecionação das aulas. Erros atrás de erros, alterações constantes dos planos de aula deram origem a um aumento qualitativo do planeamento, tornando-me mais competente neste aspeto.

Com tudo o apresentado, depreendo que no final do EP, com a experiência que adquiri, juntamente com os conselhos que o Prof. Eduardo me ia fornecendo consegui compreender melhor o que é e como é dar aulas, atingindo um nível de planeamento das aulas muito mais adequado ao contexto em questão. O planeamento das minhas aulas tornou-se mais exequível, simples, operacional e útil.

Em jeito de conclusão de tudo o que foi dito, o planeamento realizado durante este ano de EP tratou-se de uma construção, nível a nível, da base para o topo da pirâmide, aumentando gradualmente a especificidade. Esta construção foi metódica, reflexiva e sempre flexível, ocorrendo alterações aqui e ali que me permitiram obter uma ação pedagógica de maior qualidade.

6.2.3) Realização do processo de ensino e aprendizagem

Passando do planeamento para a realização da ação pedagógica, esta era a que mais me empolgava, a mais aguardada, tinha em mãos a oportunidade de colocar em prática todo o planeamento realizado, ia finalmente desempenhar as principais funções como professor de EF, ensinar os meus alunos.

Vivi cada uma das aulas como se tratasse da mais importante do ano, dando continuidade ao árduo processo de planeamento e preparação das aulas, com a mesma dedicação, só sendo desta forma possível obter as competências desenvolvidas ao longo do EP. Cada uma das aulas representava um momento de aprendizagem, de aumento de experiência profissional, de aplicação e vivências de metodologias e estratégias, de experiências, de erros, de alterações, de reflexão, de mudança, em suma, de crescimento enquanto professor. Tudo isto funcionou como peças de um puzzle que dia a dia se foram ajustando, tornando-me um profissional competente e completamente apaixonado pela profissão.

Anton Tchekhov (1860-1904) referiu que o conhecimento não serve de nada, a não ser que se ponha em prática, e a fase de realização perpetua exatamente esta afirmação. Trata-se da condução do processo de ensino-aprendizagem, até então planeado, à luz de todo o conhecimento, atuando de acordo com as tarefas didáticas e tendo em conta as diferentes dimensões da intervenção pedagógica.

Iniciando pela análise da relação que mantive com a turma durante o EP, esta é caracterizada por um contínuo aumento de confiança, sendo melhor

a cada aula que passava. A relação professor – aluno foi uma dos aspetos que me inquietou logo nas primeiras aulas. Esta relação trata-se de um processo interativo de influência mútua, sendo este um dos aspetos mais relevantes do processo de ensino-aprendizagem. Rogers (1983) refere que a aquisição de aprendizagens tem por base a qualidade da relação que os alunos mantêm com o professor. A atividade de um professor que prime pelo sucesso não se esgota na transmissão de conhecimentos, este deverá ter em conta as necessidades de cada um dos alunos, as suas características pessoais e sociais, bem como as necessidades, para desta forma se relacionar com a turma de forma adequada.

No meio de todo o reboiço sentido nos momentos iniciais do EP com o confronto da profissão, com o assumir o papel de professor, junta-se o facto de ter que me relacionar com uma turma, sendo o papel de professor ainda muito recente para mim. Tudo era novo, ser professor e ter uma relação de professor – aluno, levantando-se deste forma algumas questões pertinentes como: Como devo falar para eles? Com que grau de confiança? Como agir? Todas estas questões se levantavam porque tinha diante de mim e à minha responsabilidade jovens que se encontravam na adolescência, uma época de transição entre a idade a infância e a idade adulta em que ocorrem mudanças significativas em muitos dos aspetos que constituem a sua personalidade. As interrogações acima referidas assumiam dimensões maiores com o facto de na turma existirem alunos que já conhecia antes do início do EP.

Três dos alunos treinavam comigo *Kickboxing* já há alguns anos, eram colegas, amigos, companheiros de treino, com os quais já tinha um grau de confiança bastante grande. Poderá pensar-se que este facto seria facilitador do processo, funcionando como um catalisador que acelerava a relação com a turma, mas não, muito pelo contrário, o mesmo só funcionou como um elemento que me agitava ainda mais. Esta foi uma das maiores dificuldades vividas nas primeiras aulas, tinha que mostrar a todos os alunos que dentro dos portões da ESE era o Professor Marco Lima, e não o amigo Marco. Não foi fácil lidar com esta situação, inquietava-me o facto de ter alunos conhecidos, sentia que estes me iam continuar a ver como o amigo e não como o professor, mas

felizmente estava completamente equivocado. Apenas com uma breve conversa sensibilizadora, consegui alertar estes alunos para o estatuto que tinha dentro da escola, que nas aulas nenhum aluno seria tratado de forma diferente, que teriam, tal como os restantes colegas, tratar-me por Professor e não como Marco. De imediato os alunos compreenderam tudo o que lhes foi dito, tendo respeitado até ao último instante do EP o que naquela conversa tinha ficado estabelecido.

A turma, durante a totalidade do EP, nunca me apresentou problemas de maior, sempre se comportou de forma extremamente adequada para o desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem, apesar disto, encontrei ligeiras dificuldades em identificar o melhor caminho a seguir para conseguir estar em sintonia com os alunos. Tal como já referi anteriormente, ao longo dos tempos a nossa relação foi melhorando, passando por vários estádios de características diferentes. Inicialmente, do mesmo modo que para mim grande parte da turma era totalmente desconhecida, para os alunos eu também o era, com o acréscimo de eu ter a responsabilidade de ser o professor deles. Este desconhecimento entre ambas as partes fez com que nas primeiras aulas optasse por uma postura algo rígida e muito pouco permissiva com o objetivo de mostrar desde logo *“quem mandava na aula”*. Não pretendia com isto que passar a imagem de militarismo, mas apenas pretendi que os alunos percebessem que nas aulas de EF existiam regras, condutas e rotinas que tinham que ser impreterivelmente cumpridas, sendo a relação entre o professor e o aluno a principal beneficiada com o cumprimento destas medidas.

Após este estágio inicial, onde existia uma distância clara entre de mim os alunos, a relação evoluiu para um outro estágio caracterizado por alguma incoerência da minha parte. Em certos momentos o ambiente de aula era caracterizado por um à vontade entre todos os intervenientes, e outros a crispação e rigidez eram a característica que mais se destacava. As mudanças bruscas e repentinas de estados de espírito davam origem à existência de picos distintos durante uma aula, o que levava a que a turma apresentasse algumas dúvidas na forma como se relacionava comigo.

Como último estágio, atingido sensivelmente no último terço do primeiro período, surgiu a tão desejada relação de confiança mútua, onde o respeito e disciplina reinavam nas aulas. Este estágio foi conseguido após perceber o quão disciplinados e empenhados eram os alunos que tinha em mãos, tratavam-se de adolescentes respeitadores, que cumpriam todas as regras.

Posto tudo isto, decidi que poderia optar por uma relação mais próxima com eles, sem a necessidade de ser rígido e até mesmo “agressivo” na comunicação, saindo todo o processo de ensino-aprendizagem beneficiado. Dentro deste último estágio da minha relação com a turma, o mesmo não se manteve como no momento em que foi atingido, com o passar do tempo a relação foi progressivamente melhorando, sendo o momento de despedida da turma revelador do quão saudável era a relação que marcou grande parte do EP. Ver todos os alunos com as lágrimas nos olhos, tristes, saudosos, no momento em que lhes comuniquei o adeus, o até sempre, patenteia a tipologia de relação que existia nas aulas.

O objetivo que regeu todas as minhas ações no desenvolvimento do meu trabalho era criar, e fornecer aos alunos, aulas de uma qualidade máxima, para que com elas o gosto dos mesmos pelo desporto fosse aumentado exponencialmente. Trabalhei exaustivamente para conseguir atingir esta meta que propus a mim próprio no início do ano letivo, cada aula originava um momento de reflexão, de análise para que a próxima fosse melhor que a anterior, mais motivadora, melhor organizada, com tarefas que proporcionassem um aumento dos saberes da minha turma. Só com tudo isto seria possível tornar os meus alunos entusiastas, cultos e competentes com e pelo desporto.

Tendo permanentemente presente esta meta de tornar os meus alunos entusiastas, cultos e competentes com e pelo desporto procurei não criar aulas enfadonhas e melancólicas, sendo a novidade e a criatividade um termo presente nas minhas aulas. Com isto consegui não só mostrar as valências da disciplina de EF como também motivá-los para as aulas que se seguiam. Sabendo que a motivação é um elemento vital para que o processo de ensino-aprendizagem obtenha o sucesso almejado e que segundo Godinho (2007)

sem esta não é possível que os alunos aprendam, procurei criar aulas constituídas por tarefas que por si só motivassem os alunos.

O termo motivação deriva do verbo em latim “*movere*” estando relacionado ao facto da motivação levar uma pessoa a realizar algo (Pintrich & Schunk, 1995), sendo um elemento fundamental no contexto de EF, visto que influi no envolvimento do aluno e a qualidade da execução das tarefas. Segundo Rufini & Boruchovitch (2004), um aluno motivado mostra-se ativamente envolvido no processo de ensino-aprendizagem. Tendo tudo isto bem presente no meu consciente, considerei, no início do EP, organizar as minhas aulas segundo o Modelo de Educação Desportiva (MED) proposto por Siedentop.

Devido aos excelentes resultados do MED no meu ano anterior de formação na FADEUP no desenvolvimento da unidade curricular de didática específica de atletismo ministrada pelo Professor Doutor Rolim, considerei que este modelo seria um trunfo a utilizar no EP. Iniciando o ano carregado de intenções, confiando neste modelo para fazer concretizar as mesmas, decidi iniciar a aplicação do mesmo.

Este modelo comporta três eixos fundamentais, a competência desportiva, a literacia e o entusiasmo pelo e com o desporto, com todas estas características pensei ter as condições reunidas para formar alunos entusiastas, cultos e competentes desportivamente. Iniciei pela divisão da turma em equipas heterogéneas tendo por base os resultados das avaliações iniciais e dos testes da bateria de Fitnessgram para que o equilíbrio entre elas fosse maior tanto quanto possível. As equipas tiveram que escolher um capitão, uma cor de t-shirt e um nome que identificassem e distinguissem umas das outras. Os alunos mostravam-se completamente apaixonados pelo MED, eu apesar de todas as tarefas que o cumprimento do modelo pressupunha, também me sentia empolgado com o mesmo. Os alunos só queriam competição, jogos, desafios, deixando para segundo plano o cumprimento das técnicas de forma correta, não desenvolvendo sustentadamente as suas aprendizagens. A competição despoletava nos alunos níveis elevadíssimos de motivação, porém, não se mostravam interessados em saber ser a técnica

realizada era a mais correta. Nesta linha de pensamento Rolim e Graça (2010) referem que os professores nunca devem esquecer que da técnica correta no desenvolvimento das tarefas, sendo esta uma das razões do abandono do modelo, uma vez que os alunos pretendiam ser eficazes e não eficientes. Uma outra razão reporta-se às alterações estruturais profundas que teriam que ocorrer nas aulas, para as tornar de acordo com o exigido no modelo de Siedentop.

Um modelo quando é criado, não obedece aos constrangimentos de nenhum contexto, é apenas um projeto de intenções que não têm que ser ajustadas e adaptadas ao local e à entidade que o vai desenvolver e para quem vai ser alvo de tal modelo. No papel (teoria) tudo parece completamente exequível, no entanto no contexto real de ação (prática) o mesmo não sucede. Com a experiência da aplicação do MED nas primeiras aulas ministradas no EP percebi exatamente isto, foi extremamente complicado aplicar o modelo no contexto onde estava inserido. A dada altura dava por mim apenas a ministrar aulas cheias de competição, interessando-me mais com a motivação do que com o desenvolvimento das aprendizagens, posto isto decidi que seria o momento oportuno de abandonar o MED, e aproveitar desta experiência todas as estratégias possíveis que me poderiam auxiliar nas aulas futuras.

As equipas, as t-shirts, as cores, os nomes e os capitães permaneceram intactas até ao final do ano letivo, tratando-se de uma excelente ferramenta que utilizei durante as aulas. Sempre que era necessário juntar os alunos por grupos, dividir a turma, fazer jogos, competições, fazia questão de os organizar pelas equipas formadas no início do EP. Desta forma pude aproveitar um tempo precioso a realizar estas ações porque apenas bastava referenciar nas instruções das tarefas que *“é para juntar por equipas”* que de imediato, numa questão de segundos, os alunos se organizavam consoante o exigido. Estas mesmas equipas serviram também para a realização de um rotina que incidia sobre o desenvolvimento da autonomia e responsabilidade dos alunos, pelo que esta rotina será analisada numa fase posterior do texto.

O desenrolar da prática letiva foi caracterizado por pilares didáticos fulcrais com os quais tive que lidar dia a dia, aula a aula, instante a instante,

estes são a gestão de toda a atividade letiva, a instrução, a disciplina e o clima da aula. Todos estes aspetos encontram-se interligados, mantendo uma relação de dependência mútua, sendo que quando um se altera todos os outros “sofrem” com esta alteração, estando esta relação patenteada na Figura 1. Os quatro pilares referidos e apresentados na figura, que são elementos de uma aula de EF foram definidos por Siedentop & Tannehil (2000) como os quatro grandes grupos de procedimentos utilizados no decorrer desta fase de realização.

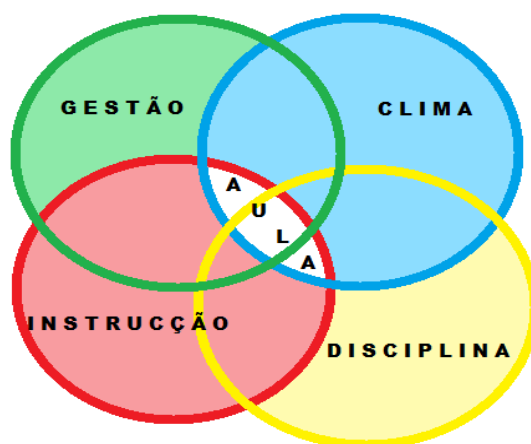


Figura 1 - Esquema representativo dos quatro pilares didáticos de Siedentop & Tannehil (2000)

No que concerne ao primeiro pilar mencionado, a disciplina, esta é vista por Siedentop (1991) como um elemento essencial para o desenvolvimento e sustentação do comportamento apropriado entre professores e alunos. Nos tempos que correm, os pais e educadores esperam que a educação seja eficaz, sendo necessário para isso contrariar as situações de indisciplina, cabendo ao professor o papel de orientar e intervir perante os alunos. Para que o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem fosse realizado segundo a sustentação do comportamento apropriado, apontado por Siedentop (1991), foi indispensável estabelecer desde o início do EP, desde o primeiro contacto com a turma, algumas normas de conduta e rotinas a desenvolver pela turma durante cada uma das aulas. A introdução de rotinas, sejam de disposição dos alunos, material e professor nos variados momentos da aula, condutas a ter e mesmo comportamentos a desenvolver durante a aula, foram aspetos que me auxiliaram de forma vincada para que um maior sucesso da

prática letiva fosse atingido. Consegui que todos os alunos, sem exceção, chegassem ao final do ano letivo a cumprir autonomamente e responsabilmente as rotinas implementadas, encontrando-se sempre “sintonizados” comigo, percebendo claramente que comportamentos deviam desenvolver durante a aula. Segundo Rink (1993) o professor deve preocupar-se com a criação de rotinas, que permitem um funcionamento mais eficaz da aula. Esta esteve presente durante as aulas que ministrei, principalmente no primeiro período. Como forma de obter uma maior organização na apresentação das diferentes as rotinas implementadas durante o EP optei por dividi-las pelos níveis que a última autora referida apresenta: rotinas pré aula, rotinas na aula e rotinas pós aula.

No que se concerne às rotinas pré aula, estas consistem na implementação de um local onde os alunos esperam pelo início da aula (Rink, 1993) . Tendo este conhecimento, fiz questão de vincar de forma clara este comportamento junto dos alunos, fazendo realçar a importância do cumprimento desta rotina. Apenas tive que reforçar este comportamento, uma vez que o mesmo já havia sido implementando nos anos transatos, e logo desde o início do EP os alunos apresentaram esta rotina, permanecendo sentados nos bancos existentes no pavilhão para este efeito. Assim se mantinham até se iniciar a aula com a habitual reunião de introdução.

A principal tarefa desenvolvida por mim referente às rotinas pré aula foi apenas de reforçar este comportamento para que os alunos repetissem o mesmo nas aulas seguintes, durante todo o ano letivo. Na reunião de introdução à aula, numa fase inicial, optava por realizar a marcação de presenças (Anexo 4), pensando ser a melhor estratégia para o fazer. Porém, com o passar dos tempos, com o aumento do conhecimento dos alunos, cheguei à conclusão que estava a despender de um tempo precioso da aula com esta tarefa. A partir do momento que concluí o anteriormente referido, passei a reunir a turma no início da aula e de imediato introduzir a mesma, realizando a marcação das presenças enquanto os alunos desenvolviam a rotina do processo de ativação geral que será analisada numa fase mais

adiantada deste texto. Esta estratégia permitia-me poupar alguns minutos à aula propriamente dita.

Passando das rotinas pré aula para as que se realizam na aula, aqui o trabalho foi mais árduo, sendo os frutos recolhidos ainda maiores. As rotinas implementadas refletiam-se em vários momentos na aula, tudo com o objetivo de prevenir perdas de tempo, fazendo com que a aula funcione como um todo. Uma das principais rotinas implementadas incidia sobre a parte inicial da aula de ativação geral. Tendo como base o principal ponto fraco da turma a falta de autonomia, apontado no Conselho de Turma realizado no início do ano letivo, decidi que seria importante para a formação dos meus alunos dedicar um tempo da aula para que estes pudessem desenvolver trabalho autónomo, que resultaria na rotina do processo de ativação ministrado por uma das equipas aos restantes colegas.

“A atividade com que a aula se iniciou foi a ativação geral ministrada pela equipa dos Olímpium. Esta foi a primeira vez que esta atividade foi introduzida e posta em prática, decorrendo de forma bastante positiva. Todos os alunos fizeram questão de se empenhar verdadeiramente na construção do “aquecimento”, demonstrando um espírito de trabalho e responsabilidade muito acima do que esperava, ficando deveras jovial com as atividades que apresentaram. Todos os requisitos enunciados na aula anterior foram respeitados, conseguindo, os alunos, realizar atividades com grande ligação aos conteúdos da aula. Espero que, em próximas aulas, esta positividade e sucesso não sejam quebrados, fazendo com que as aulas e, fundamentalmente, os alunos saiam deveras enriquecidos” (Reflexão aula 16).

Logo desde a primeira vez que a rotina foi cumprida, os alunos demonstraram um comportamento exemplar na sua realização, tendo eu ganhado alento para fazer com que a mesma fosse cumprida durante todo o ano. Esta rotina pretendia dar aos alunos um período temporal para que estes desenvolvessem autonomamente o processo de ativação geral, contudo quando me refiro a autonomia não pretendo que o termo seja confundido com

liberdade total, apenas neste tempo os alunos que tinham que fazer cumprir a rotina assumiam o comando das ações perante a turma, porém estas ações desenvolvidas tinham que ser previamente aprovadas por mim, para assim assegurar os níveis de qualidade de toda a aula.

Ainda no capítulo das rotinas realizadas durante a aula pelos alunos, estas estenderam-se muito para além da referida anteriormente, desde o pegar e arrumar o material utilizado na aula de forma ordenada, passando pelo silêncio mantido associado à inexistência de movimentações nos momentos de instrução, tudo foi progressivamente melhorando ao longo do ano, tendo desta forma conseguido tornar as aulas do início do EP caracterizadas por um conjunto de partes que se sucediam em aulas que eram constituídas por uma todo, um contínuo sem quebras.

No que se refere às rotinas pós aula, sempre que era emitido o final da mesma, os alunos autonomamente se reuniam de forma ordeira no meio do espaço de aula e em conjunto comigo era realizada a reflexão da mesma. Nesta eram emitidas opiniões, pareceres, relatadas as maiores facilidades e dificuldades sentidas na realização da aula. No final da reunião reflexiva da aula, os alunos eram informados qual seria o grupo a ministrar o processo de ativação geral na próxima aula, bem como o local onde se iria realizar a mesma e qual seria a modalidade que iria ser desenvolvida. Desta forma os alunos poderiam ajustar o processo de ativação geral às características da aula. Como último momento da aula, eram nomeados os alunos que iriam arrumar de forma organizada o material utilizado.

Nas diferentes tipologias de rotinas implementadas na turma, os alunos sempre as realizaram de forma responsável, conseguindo desta forma libertar algum tempo de aula para focalizar a atenção nos conteúdos. Durante a totalidade do EP agi tal como aconselha Rink (1993) referindo que o professor deve reforçar as rotinas ao longo de todo o ano.

Todas as rotinas implementadas na turma associadas à ótima relação professor – aluno possibilitaram a manutenção de um clima de aprendizagem potenciador do desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem. Este clima de aula é um outro pilar didático definido por Siedentop & Tannehil (2000)

que é essencial para que as ações desenvolvidas com a e para a turma tenham o sucesso almejado. Segundo Siedentop (1983) esta dimensão engloba os aspetos da intervenção pedagógica que se relacionam com as interações pessoais, as relações humanas e o ambiente. Para o mesmo autor, qualquer investigação no ensino refere o facto da eficácia dos professores estar relacionada não só com o seu desenvolvimento académico, mas também com o facto deste se realizar num clima educacional agradável e positivo.

Durante o ano letivo, o clima que se viveu nas aulas foi tanto melhor quanto a relação que mantinha com os alunos ia aumentando. De uma forma geral os alunos sempre se apresentaram com um comportamento correto e harmonioso, estando sedentos dos conhecimentos que eu lhes tinha para transmitir, minimizando ou erradicando o aparecimento de comportamentos disruptivos que poderiam corromper com as condutas estabelecidas. Em todas as aulas, pela preocupação constante em reforçar os comportamentos positivos e reprimir os menos positivos penso ter contribuído para o desenvolvimento dos valores fundamentais para a convivência na sociedade, sendo estes valores vitais para a manutenção do bom clima da aula. Segundo o que refere Hargreaves (1994) tem-se reconhecido que o professor é a chave derradeira para a mudança na educação e para a melhoria na escola, aquilo que os professores pensam, aquilo que creem e aquilo que fazem ao nível da sala de aula e que em última análise define o tipo de aprendizagem feita pelos jovens.

Continuando a análise da realização pedagógica através dos pilares didáticos definidos por Siedentop & Tannehil (2000), prosseguimos para um outro, a gestão de toda a atividade letiva sendo este um aspeto que dei bastante relevo por considerar que a base de um clima agradável e propício para o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem passa por ministrar aulas dotadas de uma boa organização e gestão. Já com esta linha de pensamento, Mendes (1995) salientava que os comportamentos de indisciplina estão na maioria dos casos relacionados com problemáticas de gestão e organização da aula. Neste sentido foi sempre minha preocupação ministrar aulas agradáveis, com um elevado tempo potencial de aprendizagem,

e para isso foi essencial uma gestão eficaz. Emmer & Evertson (cit. por Siedentop, 1991) relacionam uma eficaz gestão na aula da EF e a elevação do tempo de empenhamento motor e redução dos comportamentos desviantes. Na grande maioria das pesquisas que incidem sobre o ensino (e.g. Costa, 1988; Silverman, 1994; Siedentop & Eldar, 1989) faz-se referência à ideia que a evolução dos saberes dos alunos depende dos procedimentos de gestão implementados pelo professor. Considerando que um ensino de qualidade se trata daquele onde os alunos aprendem, assim sendo, segundo Siedentop (1983), o processo de gestão de uma aula deve valorizar constantemente a experimentação que permita a realização de tarefas pelos alunos, com grande possibilidade de sucesso.

Segundo Piéron (1999) a gestão que o professor realiza deve ser vista na planificação e revista na prática, uma vez que as perdas de tempo na realização de tarefas de gestão durante a aula poderão ser irrecuperáveis. Uma gestão eficaz consiste num comportamento realizado pelo professor que faça com que se produza elevados índices de envolvimento dos alunos nas atividades da aula, com um número reduzido de comportamentos dos alunos que interfiram com o trabalho do professor. (Siedentop, 1983)

Apesar da existência deste cuidado, nem sempre foi tarefa fácil conseguir criar aulas onde tudo estava perfeitamente organizado, desde o material, passando pelos alunos e pelas atividades e terminando no meu deslocamento, posicionamento, comportamento e instruções ministradas. Relembro a aula número 7, a primeira que desenvolvi sozinho, sem o auxílio dos meus colegas EE.

“As metas educativas previstas para os alunos não foram te todo alcançadas, o que se refletiu numa aula provida de insucesso e fracasso. As sensações transmitidas por esta foram deveras marcantes, confrontando-me de uma forma algo severa e brusca com todas as minhas limitações e aspetos menos positivos da minha atividade enquanto Professor. (...) O balanço feito, imediatamente após o término da aula, assemelhou-se à vivência de um autêntico Caos, sentimento este que teve como fundamento a totalidade de

situações embaraçosas por que passei durante os cerca de noventa minutos. Como caos aponto o facto de não ter conseguido transmitir aos alunos o que tinha previsto, uma vez que senti que os alunos estiveram presentes na aula, no entanto não fizeram quaisquer aprendizagens significativas devido a variadíssimas razões que terão que ser erradicadas para que a expressão Professor Marco continue a fazer sentido. Principiando por um planeamento pensado de forma totalmente falhada, passando pela má organização e gestão dos alunos na aula e terminando num processo de instrução e demonstração dotado de várias lacunas. Grande parte desta aula acarretava consigo insucesso, todas as decisões tomadas pareciam fazer com que esta decorresse de pior forma, levando-me a sentir totalmente desorientado com dificuldade em raciocinar de forma correta e expedita, originando que o sentimento de caos fosse vivido cada vez mais intensamente durante toda a sessão. Nesta fase inicial de recapitulação e identificação das lacunas ocorridas na aula direciono a minha atenção para o planeamento, nomeadamente, para a forma como este foi construído e para as razões que me levaram a pensar que iria resultar. (...) Estas falhas serão deveras importantes no momento em que parar para refletir sobre as aulas que futuramente virão. Toda esta experiência foi bastante marcante e de vivência árdua, todavia servirá como uma lição do que é errado fazer na construção e realização de uma aula.” (Reflexão Aula 7)

Todo este insucesso vivido no início do EP foi extremamente importante, uma vez que me permitiu ter um confronto com a importância de uma aula corretamente organizada e qual o resultado obtido quando este cuidado não é cumprido. Esta aula levou-me a reestruturar a minha forma de pensar, funcionando como uma ferramenta a utilizar no momento de pensar e construir aulas que se seguiram. A partir deste momento, todas as aulas foram de qualidade crescente, melhorando aqui e ali, experimentando, errando, alterando, enfim, fui crescendo enquanto professor, conseguindo chegar a um ponto em que tudo funcionava de forma correta e harmoniosa, potenciando

desta forma os resultados positivos do processo de ensino-aprendizagem desenvolvido. O aqui referido é patenteado na reflexão da aula 41.

“Com toda a experiência acumulada ao longo do estágio, tornou-se possível chegar a esta altura do ano e conseguir desenvolver aulas dotadas de elevado sucesso nos variados parâmetros influentes na aula, sejam a disciplina, organização, instrução, entre outros de enorme importância. (...). Durante as aulas até então lecionadas, tenho vindo a denotar uma evolução significativa no que se reporta a este aspeto, com a compreensão da importância que tem a organização das atividades e consequentemente de toda a aula, tenho vindo a desenvolver práticas letivas dotadas de níveis elevados da característica em questão, acarretando consigo o sucesso do meu trabalho junto dos alunos. Esta aula não fugiu ao que se tem apresentado como hábito, com um cuidadoso e meticuloso planeamento das atividades, consegui criar uma aula bastante positiva, sem grandes quebras entre exercícios, pensada no sentido de proporcionar aos alunos o máximo de tempo de empenhamento motor, minimizando ao máximo os tempos de gestão e transição de alunos. Sou da opinião que nesta aula se denotou o quão organizado tem sido o desenvolvimento das aulas que leciono, algo que pretendo que continue a melhorar de dia para dia, só assim se torna possível atingir o meu grande objetivo de vida, atingir a excelência e mestria no ato de ensinar.” (Reflexão Aula 41)

O excerto da reflexão apresentada representa bem a evolução sentida ao longo do ano, prosseguindo esta até ao final do mesmo. Um outro ponto, pertencente ao pilar didática da gestão da aula, reporta-se às transições existentes na aula. Tal como foi dito anteriormente, apesar da preocupação constante de proporcionar aulas corretamente organizadas sem grandes quebras, com poucas movimentações dos alunos dentro do espaço de aula na passagem de uma tarefa para outra, nem sempre foi fácil conseguir o mesmo. Com o passar dos tempos fui-me apercebendo da importância da existência de poucas transições numa aula, estas representavam quebras na aula, afetando

desta forma o clima de aprendizagem. Na fase final do EP as minhas aulas eram caracterizadas por um conjunto de atividades que se sucediam de forma harmoniosa, onde tudo estava perfeitamente organizado, com um número reduzido de transições sendo potenciado desta forma o tempo potencial de aprendizagem dos alunos.

Dando por concluído a análise do pilar didático gestão, passamos para um outro definido por Siedentop & Tannehil (2000), o da instrução. Este tema devido ao facto de se tratar da maior evolução sentida durante o ano letivo de EP e por estar associado à maior problemática sentida neste mesmo ano, resultando a mesma numa investigação no âmbito da docência, será tratado numa fase mais adiantada do relatório do EP.

Como último aspeto pertencente à realização da ação pedagógica, incidirei sobre a organização das atividades para o desenvolvimento dos conteúdos. Quando olho para todo o caminho percorrido neste EP, percebo que neste capítulo se denota uma evolução qualitativa na forma como cada um dos conteúdos é desenvolvido e principalmente na forma como este influenciam as aprendizagens dos alunos. Olho com bastante agrado para as primeiras aulas, porque foram elas que me revelaram as debilidades existentes na prática letiva que desenvolvia.

"No que concerne aos exercícios escolhidos, estes revelaram-se desajustados face aos alunos em questão, pois estes não conseguiram atingir os objetivos propostos, o que levou a que a aula decorresse de forma totalmente contrária à pensada no momento de construção da aula. A escolha destes exercícios baseou-se na intenção de proporcionar aos alunos uma prática menos monótona e mais desafiante, no entanto, tal como nos diz o tão famoso ditado popular "De intenções está o inferno cheio", logo as minhas "boas" intenções levaram a que as experiências educativas vivenciadas pelos educandos não fossem as mais adequadas. Desta forma, os objetivos previstos para cada um dos exercícios não foram alcançados devido à sua elevada complexidade, à sua má escolha e à falta de ligação entre eles. Apesar de me ter apercebido destas lacunas nos instantes iniciais da aula, não me senti

capaz de as superar para que a aula decorresse de melhor forma, limitando-me a seguir o que estava escrito no plano. Presumivelmente, uma aula tem que ser construída com base numa sequência lógica de exercícios, dito por outras palavras, tem que apresentar uma harmonia de atividades educativas ligadas entre si formando um contínuo, quase sem interrupções. Estas particulares são fulcrais para o sucesso de uma aula, contudo, mais particularmente na minha isto não sucedeu, ou seja, em vez de se tratar de uma aula propriamente dita, tratou-se da realização de um conjunto de exercícios soltos, sem ligação à atividade quer anterior quer posterior” (Reflexão aula 7).

O agrado e reconforto sentido quando olho para o tempos primórdios do EP só se torna possível porque a evolução sentida foi notória, sendo que consegui chegar a uma fase mais adiantada do EP e desenvolver práticas letivas radicalmente diferentes das que são referidas no excerto da reflexão da aula número 7. Devido ao conhecimento que a experiência me foi facultando consegui compreender e quão errado estava naquela altura, sendo o reconforto atribuído à capacidade de perceção dos erros. Este facto é revelador da evolução que sofri, não querendo com isto vangloriar-me mas sim ganhar alento para que no futuro possa olhar para as aulas que agora classifico como de sucesso e perceber as debilidades que agora não consigo identificar destas mesmas aulas.

Relembro que as primeiras aulas eram centradas nas atividades desenvolvidas isoladamente, ou seja, apenas colocava os alunos a realizar atividades, umas a seguir às outras, sem ter em linha de conta a evolução das aprendizagens dos alunos. As aulas resumiam-se à realização de atividades isoladas, onde a sequência metodológica era quase inexistente, dando origem a grandes quebras de um exercício para o outro. Quebras estas relacionadas com o conteúdo e com a organização da turma, existiam grandes alterações na forma como a turma se dispunha no desenvolvimento das diferentes atividades, sendo necessário desperdiçar tempos intermináveis de gestão e transição.

Tal como foi anteriormente referido, fico agradavelmente reconfortado por passar por esses momentos porque me permitiram evoluir positivamente no

capítulo da organização e gestão de toda a aula. Ao longo dos tempos fui percebendo a importância da existência de um contínuo, sem grandes quebras durante a aula. A aula, ao longo dos tempos, passou para um outro estágio, sendo planeada e realizada de uma forma díspar dos tempos primórdios do EP, existindo uma elevada atenção nas atividades que escolhia para o desenvolvimento das aprendizagens dos alunos e na forma como as elas se interligam como forma de minimizar os tempos de gestão e transição e consequentemente potenciar o tempo de empenhamento motor.

Durante o EP as diferentes modalidades foram desenvolvidas utilizando diferentes metodologias. A título de exemplo, o Voleibol, pela natureza da modalidade bem como os gestos técnicos característicos, para se conseguir uma abordagem do topo para a base é necessário que os alunos dominem as ações técnicas base para que a sustentação da bola seja conseguida e a partir daí promover ao desenvolvimento da modalidade. Acontece que com a avaliação inicial, percebi claramente que os alunos apresentavam grandes lacunas nestas ações fundamentais do voleibol. Por tudo isto, optei por uma abordagem da base para topo tendo sempre em atenção a não utilização exagerada de situações analíticas. Em todas as aulas a passagem pela situação de jogo era realizada com o objetivo de os alunos aplicarem nele o desenvolvido nos exercícios anteriores. Esta metodologia forneceu-me resultados bastante bons, tendo conseguido promover um elevado desenvolvimento das aprendizagens dos alunos na modalidade de Voleibol. À medida que as aulas iam passando os alunos comecei a sentir que a decisão quanto à sequência dos conteúdos - da base para o topo – não satisfazia os objetivos pretendidos quanto à aprendizagem no jogo, passando assim para uma metodologia do topo para a base de uma forma progressiva e harmoniosa. Apesar de ser relevante refletir sobre a metodologia utilizada nas aulas, penso que o aspeto mais importante de tudo isto é os alunos conseguiram aumentar as aprendizagens de voleibol, saindo no final da unidade temática mais enriquecidos comparando com o momento em que a iniciaram.

Com o passar do EP, o entendimento do papel da EF na formação dos meus alunos como homens e mulheres de amanhã foi aumentando devido à

aquisição de experiência e às longas conversas com o professor cooperante. Este entendimento começou então a levantar algumas questões de pertinência elevada, relacionadas com a importância do desenvolvimento dos gestos técnicos de forma exaustiva para a felicidade futura dos meus alunos. Posto isto, sensivelmente a meio do segundo período, optei por começar a utilizar uma metodologia do topo para a base, sendo consideravelmente mais importante para os alunos saber os princípios do jogo, as principais ações, a vivência das situações – problema que fazem parte da forma mais holística de prática das modalidades. Desta forma, o desenvolvimento exaustivo e analítico dos gestos técnico passou a não ser realizado de forma tão persistente, tendo este sido complementado com o jogo, utilizando ambos para o desenvolvimento dos saberes dos alunos

No decorrer do EP por diversas vezes tive que lidar com alguns desafios que fizeram com que as aulas tivessem decorrido de melhor ou pior forma, porém o que mais se sucedeu, reporta-se à forma adotada para manter os alunos de diferentes níveis de competência, provenientes de contextos e de históricos familiares diversificados, motivados e envolvidos nas aulas, sem que existissem atitudes negativas e falta empenho e interesse no envolvimento das atividades. Apercebi-me que em EF existe uma variedade de alunos de diferentes níveis de competência e de envolvimento nas aulas. Certas tarefas para uns eram muito interessantes e desafiantes e para outros o mesmo não se sucedia, dando origem a um grande envolvimento por parte de alguns e em oposição a participação de outros apenas porque assim eram “obrigados”. A resposta encontrada para estes diferentes envolvimento é o nível de motivação em se que encontra o aluno. Com o objetivo de fazer com que a totalidade da turma estivesse envolvidas nas aulas de forma idêntica, independentemente das suas capacidades, optei por no momento de realização, por inúmeras vezes, realizar uma adaptação dos objetivos das tarefas em função do aluno que a estava a realizar. Com a utilização de objetivos específicos atendendo as capacidades dos alunos, consegui que os alunos que se sentiam menos envolvidos, passassem a ver as atividades propostas como desafiantes e estimuladoras da sua prática.

Silverman (2005) mostra que alunos de diferentes níveis de capacidade percebem de forma distinta as informações transmitidas durante o processo de ensino-aprendizagem, reagindo de maneira diferente, alguns ficam altamente envolvidos e outros pouco envolvidos. Considerando o aluno um indivíduo ativo na concretização da sua própria aprendizagem, fatores como personalidade, percepções pessoais, atitudes, crenças, valores e pré-concepções sobre a EF influenciam e condicionam o comportamento e, conseqüentemente, o processo de aprendizagem e o nível de envolvimento do aluno nas tarefas

Com tudo o anteriormente apresentado e analisado, dou por terminada a reflexão incidente na realização da ação pedagógica, tema este que se tratou se uma verdadeira viagem marcada por um variadíssimo manancial de situações que me permitiram evoluir qualitativamente nos aspetos que influenciam a minha prestação enquanto professor de EF que ambiciona o atingir da excelência e a mestria.

6.2.4) Capacidade de Instrução, a grande conquista

A instrução é definida por vários autores com alguns pontos distintos, porém todos apresentam uma definição com base comum, afirmando-a essencial para o sucesso do processo de ensino-aprendizagem. Segundo Costa e Piéron (1990) a instrução diz respeito às intervenções do professor referentes ao conteúdo lecionado e à forma como são realizados os exercícios, poderá ser realizada de forma verbal ou com apoio da demonstração ou de uma outra metodologia que permita que os alunos compreendam as informações que lhes estão a ser emitidas. Para Siedentop (1991) o conceito de instrução refere-se aos comportamentos do professor, verbais ou não verbais, onde a preleção, explicação, demonstração, Feedback (FBP) entre outras são aspetos que o constituem. Assim sendo, segundo o mesmo autor, a dimensão instrução tem por âmbito todos os comportamentos e técnicas de ensino que fazem parte do repertório do docente para transmitir a informação aos seus alunos. Trata-se de um dos pilares didáticos definidos por Siedentop

& Tannehill (2000), que, tal como os restantes, influi enormemente no sucesso do processo de ensino-aprendizagem.

Os momentos de instrução sempre se assumiram como primordiais no desenvolvimento de um ensino eficaz e de qualidade. Uma definição de ensino que não refira a aprendizagem e os alunos como aspetos centrais do mesmo é uma definição vazia de significado, como tal, a segurança das palavras emitidas, a gestão do tempo de informação, o planeamento e demonstração das tarefas, a supervisão ativa com recurso constante de FBP e a utilização de questões como método de ensino sempre foram aspetos que tentei aprimorar ao longo do ano, no entanto nem sempre os realizei da melhor forma, sendo estas caracterizadas por uma evolução constante até ao final do EP.

Desde o início do EP que sempre considerei que este processo era, como nos diz a expressão popular “um pau de dois bicos”, visto que não poderia despende de muito tempo na transmissão de informações mas, em oposição, as informações transmitidas não poderiam ser demasiadamente concisas. Mas afinal como deverei instruir? Devo dar prioridades a quê? Ser rápido? Ou prolongar-me no tempo e transmitir as informações para que os alunos as compreendam?

As interrogações acima apresentadas atormentavam-me, deixavam-me um pouco desorientado, em certas ocasiões optava pela brevidade e noutras instruía preocupando-me apenas com a clareza da informação. Estas oscilações faziam com que os momentos de instrução fossem irregulares, como que se de uma montanha russa se tratasse, não tinha a noção de que estratégias utilizar para conseguir chegar a um meio-termo, meio-termo este que seria o ponto mais almejado desde sempre e a resolução dos problemas que tinha em mãos. Por um lado Costa (1995) defende que os professores de maior sucesso são os que despendem de mais tempo nos momentos de instrução, uma vez que estes dão mais ênfase à informação das tarefas, alertam para os aspetos essenciais da performance, emitem FBP constantemente e fazem uso frequente da demonstração. Isto era tudo o que queria fazer em prol do maior e melhor desenvolvimento das aprendizagens, mas em contradição com Costa (1995), surgia Lino (2004) ao afirmar que a

brevidade, clareza e precisão devem ser características básicas na instrução. Sabendo que estas particularidades também são essenciais para que o sucesso na realização da instrução seja alcançado, lá estava eu situado entre os pratos de uma balança sem saber para onde me inclinar. Se por um lado existiam atividades em que me prologava demasiado na explicação das tarefas, fazendo referência a pormenores que nada influenciavam as aprendizagens dos alunos, por outro por vezes era demasiadamente sucinto, dando origem desta forma a um processo irregular.

Foram várias as horas dedicadas à resolução desta problemática, na tentativa de encontrar forma de me barricar no meio da balança, conseguindo assim uma instrução objetiva, clara e breve. Foram várias as conversas, reuniões e troca de ideias com o professor cooperante sobre a instrução que desenvolvia. Relembro com grande agrado, agrado porque neste momento o processo de instrução já não é realizado com as mesmas debilidades, as primeiras aulas onde a segurança das palavras era efémera, cada momento de instrução causava um aumento brusco do batimento cardíaco, da temperatura corporal, era uma autêntica agitação no momento em que tinha que comunicar com os alunos. Todas estas sensações eram fruto da ténue relação que mantinha com eles associada à ausência de experiência do que era ministrar uma aula. Ia falando à medida que as ideias iam surgindo, dando ênfase a aspetos pouco relevantes, tinha dificuldades em centrar a instrução no essencial, as demonstrações eram poucas ou nenhuma e as que existiam era de qualidade duvidosa, dando tudo isto origem a um processo de instrução inconstante, vazio de conteúdo, comprometendo o desenvolvimento das aprendizagens dos alunos por todas as interrogações que certamente existiam nas suas cabeças ao ouvirem aquelas comunicações de tão escassa qualidade.

Posto tudo isto, por aconselhamento do Prof. Eduardo Rodrigues, no momento de preparação das aulas optei por planear cada um dos momentos de instrução das tarefas, tendo com esta medida acarretado inúmeras melhorias. O ato de instruir, segundo Sarmento, Veiga, Rosado, Rodrigues & Ferreira (1998) não pode ser deixado ao improviso do momento por parte do

professor, é imprescindível que exista um planeamento e um treino das preleções que se vão realizar na aula, sabendo que por vezes é complicada esta vivência antecipada das situações.

Com o planeamento detalhado no momento de preparação da aula, analisando o que ia ser transmitido, como ia ser comunicado, o local onde se iriam desenvolver as explicações, como, quem e onde se iriam realizar as demonstrações, onde iriam estar colocados os alunos a ouvir as informações que lhes transmitia, de que forma iria ser a minha supervisão e controlo da tarefa, quais os aspetos que seriam mais facilmente realizados de forma menos correta pelos alunos, como iria intervir, que FBP seriam os mais ajustados, em suma, todas estas previsões possibilitaram-me uma melhor preparação de cada aula, dando-me a segurança necessária para enfrentar cada um dos momentos. É certo que esta estratégia era apenas uma previsão que poderia ou não ser coincidente com a realidade, porém, apesar de por vezes esta sair falhada, a metodologia utilizada permitia-me muito mais facilmente resolver as situações e realizar um processo de instrução dotado de uma elevada qualidade.

Ao longo dos tempos a evolução foi crescente e notória, *“explicações e exemplificações cuidadas, eficazes e rápidas”* (Aula Observada nº 6), *“elevada qualidade ao nível de instrução, regularidade e qualidade do feedback”*, *“excelentes demonstrações”*, *“explicações claras e é cuidadoso com as exemplificações”* (Aula Observada nº 7), *“muito claro e exato na forma como comunica com os alunos”*, *“é rápido, claro e eficaz na comunicação da informação”* (Aula Observada nº 9).

Estas são algumas citações retiradas da análise das aulas observadas pelo Prof. Eduardo Rodrigues numa fase adiantada do EP, que patenteiam claramente a qualidade atingida no desenvolvimento do processo de instrução.

A comunicação das informações deverá servir, entre outras razões, para motivar os alunos, para lhes justificar a razão e o interesse das tarefas propostas, constituindo-se assim o conjunto de operações que preparam uma aprendizagem eficaz (Lino, 2004). Tendo a aprendizagem como um objetivo da minha prática, para realizar as operações de motivação, justificação,

explicação, correção, entre outras finalidade da instrução, durante o ano letivo foram várias as metodologias de utilizadas. Desde a preleção verbal simples, passando pela demonstração realizada por mim ou pelos alunos, pela realização de desenhos e esquemas ilustrativos das tarefas, pela apresentação de imagens e fotografias, terminando no vídeo, tudo serviu para fornecer as informações de forma clara, concisa, objetiva, e no *timing* correto, só assim foi possível obter o sucesso no desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem.

6.2.5) A maior batalha, Feedback – Investigação na Docência

A emissão do FBP foi sem dúvida a grande batalha travada neste ano de EP. Ao longo deste foram vários os estádios vividos em relação à qualidade das minhas intervenções. Fazendo uma retrospectiva, voltando a olhar e analisar os primeiros tempos do ano, denoto que os resultados dos FBP que emitia nem sempre eram correspondentes à sua intencionalidade.

Relembro as primeiras aulas, onde as minhas intervenções eram irregulares, desorganizadas, reveladoras de alguma hesitação, sendo estes aspetos comprometedores do sucesso do processo de ensino-aprendizagem, uma vez que segundo vários autores que passarei a apresentar em seguida, o FBP surge como uma das variáveis que mais influencia a eficácia do ensino. Para Rosado e Mesquita (2009) o FBP assume-se como um fator básico que garante a qualidade da informação dentro da instrução, etapa considerada como a variável mais importante no controlo das aprendizagens dos alunos (Bilodeau, 1969, cit. por Rosado, 1997)

Reconhecendo a enorme importância do FBP na eficácia do processo de ensino-aprendizagem, fico extremamente feliz por ter conseguido evoluir significativamente nas intervenções que realizei durante EP. Utilizando como ferramentas todo o árduo e longo processo reflexivo realizado durante todo o ano, todos os conselhos que o Prof. Eduardo me foi fornecendo e todas as conversas com os meus colegas EE, consegui talhar o caminho mais correto no capítulo das intervenções, evoluindo significativamente. Patenteado o

desenvolvimento profissional conseguido, faço referência a algumas citações que o professor cooperante apresentou na análise às minhas aulas observadas ao longo do ano. Com leitura destas consegue-se identificar claramente as vertiginosas melhorias conseguidas nas intervenções de desenvolvi. Logo na 2ª aula observada o Prof. Eduardo Rodrigues fez questão de me alertar para algumas lacunas realizadas durante o desenvolvimento do meu trabalho, referindo que

“fui inconsequente no fornecimento de feedbacks”,

“nem sempre completa o ciclo de FBP”,

“inconstante no momento de intervir”, e que

“das intervenções não resultam melhorias visíveis e assinaláveis no desempenho dos alunos”.

Todas estas afirmações acarretaram uma grande responsabilidade, pois não tinha a noção que a minhas intervenções eram de tão baixa qualidade, tinha um problema em mãos e tinha que o resolver rapidamente, uma vez que esta situação era alarmante para mim que almejava o maior sucesso na minha profissão e também para as aprendizagens dos meus alunos.

Foram muitas as horas dedicadas à reflexão desta problemática, era o meu êxito profissional que estava em jogo, eu queria ser um bom professor, competente, porém com este comportamento seria deveras complicado. A reflexão surgia a qualquer instante, mas principalmente no momento em que visualizava alguma lacuna na performance dos alunos, aí parava no tempo, olhava, observava, pensava, refletia e refletia e refletia, e quando finalmente ia intervir já tinha passado e *timing* correto. Esta situação aconteceu várias vezes, mais do que as desejáveis, contudo, considero que só pelo facto de refletir sobre a situação já me encontrava no bom caminho para conseguir as melhorias.

“Atento mas hesitante e irregular na intervenção, quer a corrigir, a incentivar e a regular as atividades” (Aula Observada 3 – Prof. Eduardo

Rodrigues), *“atento ao desempenho dos alunos, observa o que se passa mas não intervém nem global nem individualmente no decorrer das atividades”* (Aula Observada 4 – Prof. Eduardo Rodrigues).

Estas afirmações justificam exatamente o referido anteriormente, despendia muito tempo na observação, na reflexão, sendo a intervenção realizada fora do *timing*, dando origem à desorganização e irregularidade que o professor cooperante refere.

Após a análise e discussão destas afirmações com o Prof. Eduardo Rodrigues, da troca de opiniões e experiência com os meus colegas, da partilha de conhecimentos com alguns dos professores do núcleo de EF, percebi que teria que ser este o momento para dar o salto qualitativo. Percebi que se conciliasse o estudo do tema com uma preparação exímia e pormenorizada das aulas certamente o sucesso dos FBP seria muito maior, tendo-se confirmado na prática esta expectativa.

Finalmente tinha atingido uma qualidade razoável nas intervenções que realizava, estava *“muito mais atento ao desempenho e à intervenção individual”* (Aula Observada 5 – Prof. Eduardo Rodrigues), sendo resultado de todo o trabalho um aumento da qualidade das aprendizagens dos alunos, visto que, *“observam-se facilmente melhorias no desempenho fruto das intervenções do professor”* (Aula Observada 5 – Prof. Eduardo Rodrigues).

Esta evolução não parou por aqui, queria mais, almejava ser melhor, cada vez mais competente no desenvolvimento do papel de professor de EF.

Nas aulas seguintes, até ao final do EP foi constante o crescimento qualitativo do FBP que realizava, sendo este justificado com as afirmações do meu professor cooperante. *“Muito bom nível de instrução, regularidade e qualidade do feedback”* (Aula Observada 7 – Prof. Eduardo Rodrigues), *“regular na emissão de FBP individuais e de grupo”, “as suas intervenções contribuíram para a melhoria das aprendizagens dos alunos pois consegue centrar a informação no que é essencial”* (Aula Observada 8 – Prof. Eduardo Rodrigues), *“muito atento, intervém com muito mais regularidade”, “revela mais à vontade e naturalidade na forma como controla e regula as atividades e como*

intervém junto dos alunos”, “é rápido, claro e eficaz na comunicação da informação”, “revela muita regularidade e pertinência no que diz e como e quando o faz” (Aula Observada 9 – Prof. Eduardo Rodrigues).

Todo este sucesso potenciou severamente o meu sucesso no desenvolvimento do trabalho com os alunos, tendo chegado à conclusão que realmente sem a existência de um FBP de elevada qualidade o ensino fica comprometido, sendo os alunos os principais prejudicados com esta lacuna. Corroborando com esta linha de pensamento, Piéron (1999) considera que o FBP é um dos aspetos vitais no processo de ensino-aprendizagem, pois o mesmo é o ponto onde se unem a aprendizagem e o ensino, dois fenómenos que se complementam.

Considerando-me um profissional de educação irrequieto em relação aos meus saberes, não me contento com o efémero sucesso conseguido durante o EP, sendo esta a principal razão para o desenvolvimento de um estudo incidente no tema até então mencionado. Desta forma, considero bastante enriquecedor alargar o meu leque de informação sobre a temática do FBP

O presente estudo começará com uma Revisão da Literatura, abrangendo a própria definição de FBP, assim como, das várias dimensões a ele associadas. Seguidamente, será caracterizada a Amostra e a Apresentação os Resultados obtidos relativos à frequência de ocorrência do FBP pelas suas dimensões (*Momento, Direção, Categoria, Cumprimento do ciclo, Tipo, Forma e Reforço*), tal como, a sua média e desvio-padrão.

Na parte posterior do estudo será realizada a Discussão dos Resultados, de forma a comparar os resultados obtidos com a investigação já existente na área. Por fim, surgirá as Considerações Finais, resumindo as implicações pedagógicas que este estudo teve na minha formação enquanto professor de EF.

6.2.5.1) Revisão da literatura

1.1) O processo de instrução e sua influência na eficácia do ensino

Um professor, de EF neste caso, para que o desenvolvimento do seu trabalho seja dotado de uma qualidade que prime pelos níveis mais elevados, deverá possuir conhecimentos que vão muito além dos conteúdos a desenvolver, do planeamento das aulas ou mesmo do conhecimento das habilidades de cariz técnico-tático, das condutas psicossociais e conhecimentos de anatomia e fisiologia.

Para que tudo isto seja utilizado de forma eficaz, o professor deverá primar por uma capacidade de comunicação excelente, sendo capaz de expressar, transmitir e principalmente envolver os seus alunos no processo de aquisição de conhecimentos. Corroborando com esta linha de pensamentos, Botelho, Mesquita & Moreno (2005) referem que o professor deverá dominar vincadamente conhecimentos relacionados com as estratégias de instrução, mais concretamente ao nível da informação transmitida aos alunos. A utilização das estratégias de instrução é fundamental, uma vez que o professor tem que relacionar um manancial de conhecimentos na estruturação de uma tarefa e na emissão da informação que a sustenta, entre os quais os conhecimentos de cariz didático metodológicos, para desta forma conseguir promover nos alunos a compreensão da informação e consequentemente a aquisição dos comportamentos motores desejados. Por este motivo percebe-se o quão importante é a capacidade de comunicação na condução da aula, bem como a complexidade elevada que está implícita na sua realização.

Transmitir informação de forma correta, fazendo com que os alunos a compreendam, é uma função que assume, segundo Mesquita (2000), uma especial importância, visto que o sucesso no processo de ensino-aprendizagem está dependente da forma como esta transmissão é realizada pelo professor. Martens (1999) referiu que a capacidade de comunicação, mais concretamente a transmissão de informação, é um dos aspetos necessários

para levar a cabo um ótimo processo de treino, neste caso interpretemos treino como aula, declarando que treinar/lecionar é, na sua essência, um processo de comunicação. Para o professor a comunicação é entendida como uma ferramenta básica para o desenvolvimento das suas aulas, funcionando como um facilitador da sua intervenção e um auxílio na percepção e compreensão dos comportamentos e atitudes apresentados pelos alunos (Pestana, 2006).

A eficácia do processo de ensino-aprendizagem depende em larga medida da capacidade de instrução do professor, sendo a transmissão de conhecimentos fundamental para que todo o processo atinja os objetivos previstos (Dias, Sarmiento & Rodrigues, 1994), deste modo entende-se que a capacidade de comunicação na orientação do processo de ensino-aprendizagem é considerada fulcral para o sucesso da intervenção pedagógica. Na mesma linha de pensamento apresentada até então, Rosado e Mesquita (2009) referem que a capacidade de comunicar é um dos fatores determinantes da eficácia pedagógica no contexto de ensino das atividades desportivas, ou seja, a eficácia no ensino da EF resulta da capacidade do professor comunicar com o aluno (Rink, 1996). Ao longo deste texto, o conceito de instrução já apareceu por diversas vezes, é apropriado então esclarecer-se o que é e compreender todo o processo que lhe está inerente.

A instrução é definida por Siedentop (1991) como o conjunto de comportamentos de ensino que fazem parte do repertório do professor relativos à transmissão de informação diretamente relacionadas com os objetivos e os conteúdos de ensino, acrescentado o de comunicar as informações pertinentes nos momentos oportunos. Para Silverman (1994) a instrução é vista como a “chave” da estruturação e modificação das situações de aprendizagem, tendo esta “chave” o objetivo de proporcionar nos alunos o desenvolvimento dos seus “saberes”. Do mesmo modo que Siedentop, esta autora refere-se a comportamentos de ensino que fazem parte do repertório do professor e que permitem transmitir informações diretamente relacionadas com os objetivos e conteúdos de ensino. Nesta transferência de saberes o professor é confrontado com o tipo de linguagem a utilizar, a seleção de informação relevante e de como e quando transmitir essa mesma informação aos alunos (Rink, 1996).

Para que a transmissão seja realizada da forma eficaz, e concordando com Rink, os autores Mesquita, Guerra & Araújo (2002) referem que na emissão da informação o professor terá que ter o cuidado de a modelar à capacidade de interpretação dos alunos. Caso este cuidado não seja tido em linha de conta, o professor corre o risco de a instrução ser realizada em vão e desta forma cometer um dos dois factos apontados por Serra (2001) para que o aluno não realize a tarefa de forma apropriada, estando o outro relacionado com uma escolha errada da tarefa.

Toda a aula deverá ser considerada como um espaço, um local, um período de tempo, onde ocorre um processo recíproco de ensino-aprendizagem, e de influência mútua entre professor e aluno, sendo pedra basilar desta relação a comunicação e transferência de conhecimentos de um para outro. Concordando com esta linha de pensamento, Rosado & Mesquita (2009) afirmam que os processos de comunicação envolvem a transferência e compreensão de significados entre pessoas, assumindo diversas funções, sendo elas a de informação, de controlo e de motivação. Januário (1996) refere que a instrução é uma das competências fundamentais dos professores, devido ao seu papel de motivação dos praticantes.

Para que todo o processo de instrução faça sentido e atinja os objetivos pretendidos, antes de se pensar na forma e no momento em que irá ocorrer, o professor deverá dominar bem a matéria que ensina, refiro-me ao conhecimento pedagógico do conteúdo. Este conhecimento é bastante importante para um processo de instrução de sucesso, uma vez que quando conciliado o conhecimento do conteúdo com competências pedagógicas, nomeadamente técnicas apropriadas de instrução, torna-se possível para o professor obter rendimentos significativos para todos os alunos, sejam de menor ou maior nível de habilidade (Rink et al., 1996, cit. por Graça, 2001).

Com esta relação de interdependência entre conteúdo e competências pedagógicas, o professor consegue tornar a matéria que ensina compreensível para os seus alunos. A capacidade de conciliar a especificidade do conhecimento com várias estratégias de ensino e o recurso a técnicas específicas de apresentação do conteúdo, constituem aspetos determinantes

para a eficácia do processo de ensino-aprendizagem (Harari et al., 1995, cit. por Rosado & Mesquita, 2009). Investigações indicam que os professores mais experientes distinguem-se dos mais inexperientes, não no domínio pedagógico do conteúdo mas sim no conhecimento das estratégias de comunicação (e.g. Werner & Rink, 1987). Tornar a informação clara e fornecer o FBP de forma apropriada e no momento mais oportuno são apontados pelos autores Werner & Rink (1987) como aspetos essenciais na eficácia do ensino. A clareza da informação emitida e a emissão de FBP são variáveis preditivas da ocorrência de sucesso nas aprendizagens, desde que seja respeitada a solução de compromisso entre a qualidade e quantidade de informação proferida (Werner & Rink, 1987, Silvermanetal., 1993, cit. por Rosado & Mesquita, 2009).

Até então tem sido referido que a instrução é absolutamente fundamental para o sucesso do processo de ensino-aprendizagem. Apesar desta certeza, seria pertinente debruçar-me sobre a forma mais eficaz do processo de instrução atingir os objetivos previstos. Dado isto levantam-se algumas questões, como deverá ser realizada a instrução? E quando? Respondendo a estas questões Siedentop (1991) refere que a instrução deverá ser processada em três momentos, sendo eles antes da prática, recorrendo-se a preleções e apresentação da tarefa, durante as tarefas emitindo FBP e, por último, após a prática através da análise referenciada à prática desenvolvida.

A instrução pedagógica deverá ser realizada sob duas formas, nomeadamente a comunicação verbal de onde se destacam as palavras-chave, e a comunicação não verbal, mais concretamente a demonstração. Mesquita (1998) refere que a estas formas deverão ser aplicadas estratégias de modelação da informação, quer seja antes, durante ou após a execução motora. Desta forma, a sistematização da informação e o acesso a uma fonte rica de informação relativamente à tarefa, facilitando ao aluno a representação mental do comportamento desejado, aumentando assim a probabilidade de uma performance correta (Laguna, 1996, cit. por Serra, 2001). Em alunos que se encontram em fases iniciais de aprendizagem é fundamental que os professores emitam frequentes instruções, através de processos explícitos, fornecendo aos alunos indicações acerca do que pretende ensinar, para que o

aluno possa/consiga efetuar uma correta interpretação das informações fornecidas (Cruz, 2002). O mesmo poderá não se passar com alunos já avançados nas aprendizagens, devido ao desenvolvimento dos seus conhecimentos, o professor poderá optar por utilizar processos mais implícitos, como o questionamento, promovendo desta forma uma aquisição mais robusta das habilidades. Estes tipos de processos promovem a tomada de decisão ao contrário do que se sucede nos processos prescritivos (Reid, Crespo, Lay & Berry, 2007).

1.2) Feedback pedagógico, o que é?

De uma abordagem de cariz mais generalista onde foi desenvolvido o tema da capacidade de comunicação e o processo de instrução, passo para uma temática de maior especificidade, com o objetivo de tornar as informações progressivamente mais objetivas. Tendo presente este propósito, centrar-me-ei no desenvolvimento da temática FBP, entendido como uma das variáveis mais influentes na eficácia do ensino. Segundo Rosado & Mesquita (2009) o FBP assume-se como uma etapa basilar que garante a qualidade de informação dentro da instrução, sendo a segunda fase do processo de instrução, referente à fase de controlo se a forma como o aluno desenvolve a habilidade é coincidente ou não com as informações proferidas pelo professor anteriormente. Também Chen (2001) afirma que a mais importante forma de orientação que os professores podem dar aos alunos é acompanhar as prestações motoras destes através do fornecimento de FBP, visto este assumir um papel de informação complementar para além da fornecida na instrução inicial e funciona como meio de motivação para a aquisição de aprendizagens (Magill, 2001; Piéron, Neto e Costa, 1985).

Sabendo já que se trata da fase intermédia do processo de instrução e que é fundamental para que o processo de ensino-aprendizagem prime por uma qualidade acentuada e conseqüentemente de sucesso, seria oportuno desvendar afinal do que se trata o FBP. São várias as definições recolhidas

para um mesmo conceito, um leque alargado de autores ostentam posições distintas sobre esta temática, sendo pertinente a apresentação das mesmas. Sarmiento (1993) considera que o FBP é uma informação de retorno em função de um comportamento observado. Fishman & Tobey, (1978, cit. por Rosado & Mesquita, 2009, p. 82), afirmam que é o comportamento do professor de reação à resposta no sentido da aquisição ou da realização de uma habilidade. Piéron (1999) afirma que o FBP pode ser definido como uma informação fornecida pelo professor ao aluno com o objetivo de auxiliar na repetição de comportamentos desejados e erradicar os considerados incorretos.

Tendo por base as posições dos autores anteriormente referidos, levanta-se uma questão de enorme pertinência, interrogando qual a utilidade do FBP. Em jeito de resposta a esta pergunta, Bento (1987) refere que a informação prestada pelo professor, o FBP, pretende dotar os alunos de conhecimentos sobre aspetos relacionados com a realização das tarefas, tendo como objetivo também criar os pressupostos para que os alunos possam autonomamente operacionalizar os meios que lhes permitam atingir uma determinada meta educativa. Na mesma linha de pensamento, Rink (1985), Mota (1989) e Reid et al. (2007) afirmam que as principais razões porque são emitidos FBP são motivar, reforçar e informar os alunos. Corroborando com estes autores Reichheimer & Rodrigues (2000) referem que o FBP funciona como uma ferramenta que o professor utiliza para comunicar e informar os alunos no processo de relação pedagógica entre estes agentes constituintes do processo de ensino-aprendizagem. O FBP deve então fazer parte dos conhecimentos e procedimentos didático-metodológicos do professor, situando-se no fundamento de dois processos complementares, a aprendizagem e o ensino, servindo de fonte de informação complementar e meio de motivação para a aprendizagem (Piéron, 1999).

Com tudo o apresentado depreende-se que o FBP permite direccionar e influenciar a atividade dos alunos, assumindo um papel fundamental na eficácia e qualidade do ensino (Bloom, 1979; Mota, 1989), e segundo Mesquita (2000) a sua influência na prestação motora dos alunos vai ocorrer quer a curto como a longo prazo.

1.3) Importância do Feedback na aprendizagem

Do mesmo modo que foi referido no início da revisão da literatura, pretende-se que na passagem de uma temática para outra a especificidade da informação seja crescente. Tendo presente este propósito e tendo o conhecimento do que foi sendo apresentado até então, centrar-me-ei no desenvolvimento do tema Importância do FBP para a EF, tendo a plena consciência que as intervenções do professor são sem dúvida alguma importantíssimas na eficácia do processo de ensino-aprendizagem. Vários autores corroboram com esta ideia afirmando que o FBP, juntamente com o empenhamento motor é uma das variáveis com maior valor no que se refere aos ganhos de aprendizagem (e.g. Carreiro da costa, 1988; Graça, 1991; Rodrigues, 1995; cit. por Mesquita, 1998). Na mesma linha de pensamento Reid et al. (2007, cit. por Pereira, 2009) refere que o FBP é considerado uma das estratégias de instrução decisivas para a obtenção de eficácia na lecionação das aulas, rumo aos objetivos pretendidos.

Rink (1993) afirma que desde cedo o FBP foi apontado como uma variável crítica no processo de ensino-aprendizagem das habilidades motoras, fazendo parte de um conjunto de variáveis que influenciam a eficácia desse mesmo processo. O mesmo tinha referido Newell (1974, cit. por Martins, 2009) estabelecendo uma relação de interdependência entre o FBP e a aprendizagem, referindo que o primeiro é essencial ao segundo, principalmente quando o aluno não possui conhecimentos anteriores sobre os objetivos de uma determinada ação e quais os movimentos que são necessários para os atingir. Corroborando com o autor anterior, Magill (1994) diz-nos que o FBP é essencial para que ocorra aprendizagem, porém poderão existir situações em que tal não sucede, chegando mesmo a ser prejudicial. Esta autora apresenta quatro relações entre o FBP e a aprendizagem, sendo os resultados delas distintos uns dos outros. As relações referidas são: FBP necessário para a aprendizagem; FBP desnecessários à aprendizagem; FBP como forma de aumentar a aprendizagem e por último, FBP como forma de impedir a aprendizagem de determinada habilidade. Magill, Chamberlin & Hall (1991, cit.

por Martins, 2009) já tinham chegado a estas relações entre FBP e aprendizagem, indicando que existem situações onde os alunos podem aprender sem a ajuda de FBP, dando o exemplo das tarefas que são dotadas de uma instrução e/ou demonstração de elevada qualidade. Juntamente com esta conclusão, afirmaram que algumas atividades dispensam o FBP realizado pelo professor, porque a tarefa por si só produz um FBP intrínseco, chegando este para que a aprendizagem ocorra. Posto tudo isto, autores defendem que para que haja aprendizagem tem que existir FBP e outros entendem que o FBP poderá ser limitador ou mesmo prejudicial à aprendizagem, o que leva a concluir que não se obtém com todos os FBP o mesmo resultado no que se refere à melhorias no processo de ensino-aprendizagem (Wallace & Hagler, 1979, cit. por Martins, 2009). O FBP só influencia positivamente a aquisição de novos saberes se houver uma base que conduza a modificação de algumas características que permitam a melhoria e evolução das aprendizagens.

Posto tudo isto, torna-se evidente que existem tarefas e habilidades que reclamam o uso de FBP extrínseco para que o aluno as consiga realizar de forma adequada, já o mesmo não acontece com outras nas quais uma menor quantidade de FBP poderá ser mais produtivo para o desenvolvimento das aprendizagens dos alunos, recorrendo estes ao FBP intrínseco. Segundo o que refere Magill (1994), o professor deverá avaliar o desempenho dos alunos, de forma a determinar se é ou não necessário alguma intervenção, e se sim qual o tipo de FBP. Conjuntamente com isto, o professor deve dominar o conteúdo a lecionar, para que seja possível fornecer o FBP adequado no momento mais oportuno. Em último lugar deverá proceder a avaliação que o FBP teve nos alunos, vendo que efeito produziu e se o significado que lhe foi atribuído foi congruente com o que o professor pretendia.

1.4) Feedback, categorias e dimensões

Partindo da definição de Rink (1996) sobre FBP, considerado como a informação que o estudante recebe de uma performance, sendo tradicionalmente classificados em dois macro grupos intitulados de categorias do FBP. Estas categorias referem-se à tipologia de intervenção podendo ser de duas naturezas, a de conhecimento do resultado (CR) e a de conhecimentos de performance (CP). O FBP relativo ao CR reporta-se à intervenção que tem como principal fundamento o resultado do desempenho do aluno numa determinada habilidade, ou ainda sobre o sucesso ou não de ações em relação ao objetivo que se pretendia atingir. O FBP com uma intervenção no CP está associado ao padrão de movimento produzido pelos alunos, ou seja, relaciona-se com a execução dos movimentos (Arnold, 1981, cit. por Rosado & Mesquita, 2009). Segundo Magill (1998) o fornecimento do FBP de CP é mais benéfico quando a execução dos movimentos não permite a sua visualização por parte dos alunos, ou em uma habilidade em que é fácil determinar o resultado final mas em que a coordenação de movimentos corporais é de complexidade elevada.

O FBP de CR assume uma maior vantagem quando utilizado em habilidades que possuem várias possibilidades de solução e cuja realização das ações depende da intervenção dos colegas e adversários. Porém, não se pense que estas categorias de FBP são completamente distintas e incompatíveis. Quem o afirma é Kortus (1998, cit. por Tertuliano, Ugrinowitsch, A., Ugrinowitsch, H., & Corrêa, 2007) ao referir que apesar da definição de cada um ser díspar, algumas investigações mostram que têm funções compatíveis no que se reporta à aprendizagem motora, ou seja, os mecanismos que constituem o FBP de CR e o de CP são comuns, diferindo apenas os aspetos a que a informação se refere. Para além destas categorias de FBP, destaca-se também uma outra tipologia de cariz individual, onde as informações e reações decorrentes da realização de uma determinada tarefa são processadas pelo próprio alunos, este tipo de FBP intitula-se de intrínseco. Este é definido por Rosado e Mesquita (2009) como as informações sensoriais

disponíveis durante ou após a realização de uma habilidade que avaliam a execução da ação. Este FBP é essencial para que a aprendizagem ocorra.

Ao longo dos tempos a investigação incidente sobre a temática do FBP já viveu várias tendências, nos tempos primórdios as pesquisas centravam-se mais nos aspetos quantitativos, como a frequência com que eram emitidos e as taxas de emissão. Apesar da sistematização desta informação ser importante, com ela não era possível compreender de que forma o FBP era adequado ou não à situação em questão, nem muito menos distinguir as várias dimensões das intervenções que o professor realizava. Chegando a esta conclusão, passou-se de uma análise quantitativa para uma qualitativa, onde são identificadas e compreendidas as distintas dimensões do FBP (Piéron, Neto & Costa, 1985). Segundo o que refere Marques (1995), no processo de ensino-aprendizagem a qualidade e quantidade são duas variáveis igualmente determinantes para a sua eficácia, uma vez que ambas coexistem e se influenciam. Posto tudo isto, torna-se relevante referir quais são afinal as diferentes dimensões do FBP, sendo as mais usuais as *Objetivo, Forma, Direção, Momento e Referencial Geral*. Analisemos então cada uma delas individualmente, pretendendo daqui conseguir compreendê-las mais aprofundadamente.

Começando pela dimensão *Objetivo*, esta verifica-se quando o professor avalia ou descreve a performance apresentada pelo aluno, fazendo referência ao que deve fazer para melhorar nas próximas tentativas. Esta dimensão assume uma relevância particular no processo de ensino-aprendizagem (Piéron & Gonçalves, 1987). Esta dimensão é a que assume maior projeção na investigação, sendo usualmente subdividida em cinco categorias: avaliativo, prescritivo, descritivo, interrogativo e por último, e não menos importante, de incentivo.

A dimensão de FBP analisada assume um carácter avaliativo quando o professor adota uma posição de aprovação ou reprovação, proporcionando ao aluno um parecer incidente na performance do mesmo. Trata-se da forma mais simplista de reação do professor face à prestação do aluno (Piéron, 1992; Piéron & Costa, 1985), mas em contrapartida é considerada uma reação pobre,

visto que, não são apresentadas alterações para que se justifique uma avaliação positiva nas próximas práticas. Com último ponto a enfatizar nesta categoria da dimensão objetivo do FBP, destaco o cuidado que é necessário ter aquando a realização de intervenções, Piéron (1999) refere que quando são emitidas demasiadas avaliações positivas pode-se cair no erro de criar um “barulho pedagógico” na aula. O contrário também se verifica, ou seja, caso sejam realizadas avaliações negativas frequentes, isto também é prejudicial para o sucesso da aula, visto que estas podem levar o aluno à desmotivação e desinteresse.

No que se reporta à categoria descritiva da dimensão objetivo do FBP, o professor realiza uma descrição do movimento efetuado pelo aluno, podendo complementa-la com os principais critérios a ter em atenção na realização seguinte. Nesta categoria, tal como acontece em todas as outras, existe uma comparação entre a performance do aluno com o modelo ideal de execução, sendo realçadas as diferenças (Piéron, 1992, 1999; Piéron, Neto & Costa, 1985; Sarmiento, Rosado, Rodrigues, Veiga & Ferreira, 1990). Passando do FBP descritivo para o de cariz prescritivo, este ocorre quando o professor aconselha o aluno de como realizar determinada habilidade nas tentativas futuras, indicando uma possível solução e enfatizando os aspetos que poderão ser melhorados (Chen, 2001).

O FBP interrogativo é, segundo Piéron (1999), definido como o questionamento que o professor dirige ao aluno acerca da sua perceção relativamente à sua performance, tendo o objetivo de fazer com que este realize uma reflexão incidente nos seus erros e desenvolva formas de os corrigir autonomamente. Por último a categoria de incentivo da dimensão objetivo do FBP visa o encorajamento que o professor realiza ao esforço do aluno, contribuindo para o desenvolvimento de um clima positivo na aula (Chen, 2001). A utilização destas categorias de FBP deverá ser realizada tendo em atenção a idade e o estágio de desenvolvimento das aprendizagens dos praticantes a quem são dirigidos. O FBP avaliativo, pelo seu reforço marcante, deverá ser utilizado nos escalões etários mais baixos ou em fases iniciais de aprendizagem de uma habilidade, já os descritivos e prescritivos, como

requerem um maior conhecimento do aluno deverão ser utilizados em momentos mais evoluídos da aprendizagem (Siedentop, 1983, cit. por Mota 1989).

Dando por concluída a análise da dimensão objetivo, avanço para a realização da mesma tarefa, agora referente à dimensão forma. O professor para conseguir informar eficazmente os seus alunos é obrigado a recorrer e diversos e distintos canais de comunicação, sendo estes verbais, visuais ou cinestésicos. Começando pela análise da forma visual, nesta a demonstração do erro ou da forma de execução pretendida assume um papel muito importante, uma vez que funciona como um FBP. Quando o aluno observa um determinado modelo demonstrado, este vai absorver informações preciosas através do sistema visual, informações estas que lhe permitirão estabelecer os critérios apropriados da habilidade e que consequentemente lhe permitirão a sua realização conforme o pretendido (Scully & Newell, 1985, cit. por Magill & Schoenfelder-Zohdi, 1996).

Passando para o FBP verbal, este recruta a capacidade auditiva do aluno e a compreensão da informação emitida pelo professor, sendo a forma de intervenção predominante. Em último lugar incido sobre o FBP na forma cinestésica, neste o professor recorre à modificação e manipulação corporal do aluno, informando-o sobre as posições e procedimentos necessários para a realização correta da habilidade pretendida. Para além da utilização individual destas formas de FBP ainda é possível conjugá-los, formando combinações de formas de FBP que certamente terão um resultado ainda melhor junto dos alunos, aumentando a eficácia do processo de ensino-aprendizagem. Exemplo disto são as intervenções auditivo-visuais onde a demonstração é acompanhada de explicação do modelo de execução da habilidade. Tal como anteriormente foi referido, quando são realizadas sob a forma combinada facilitam a aquisição e a aprendizagem da habilidade, uma vez que influenciam o desenvolvimento de uma memória de representação da habilidade (Magill, 2001; Magill & Schoenfelder-Zohdi, 1996).

Um outra forma de FBP de formas combinadas é o auditivo (verbal)-cinestésico em que a manipulação do corpo do aluno é complementada com

uma intervenção oral (Piéron, Neto & Costa, 1985; Sarmento, Rosado, Rodrigues, Veiga & Ferreira, 1990). Segundo o que refere Rosado (1997) a forma de FBP deve ser combinada, uma vez que permite ao aluno receber as informações de formas diferentes, facultando-lhe a possibilidade de resolver possíveis insuficiências de compreensão que a utilização de uma só forma de emissão pode ocasionar.

A dimensão que se segue refere-se à direção do FBP, podendo esta subdividir-se em três categorias mediante o recetor da intervenção. Dependendo da modalidade ou da tipologia de tarefa, o recetor pode variar (Rodrigues, 1990). A informação pode ser dirigida individualmente, para um subgrupo e ao coletivo (Piéron, Neto & Costa, 1985). No que se reporta à dimensão momento do FBP, esta refere-se aos três momentos: durante a execução, após a mesma ou de forma retardada.

Em último lugar, mas não menos importante, surge a dimensão referencial geral do FB, onde o objetivo da mesma é distinguir se o professor se centra no CP ou no CR (Piéron, 1999)

Concluindo, o objetivo dos FBP é auxiliar os alunos a desenvolverem as suas capacidades psicomotoras (Richheimer & Rodrigues, 2000; Rodrigues & Sequeira, 2004) através de uma ligação existente entre as intervenções realizadas pelo professor e a aprendizagem das habilidades motoras (Magill, 1993, cit. por Farias, 2007).

1.5) Passos para a emissão do Feedback

Recorrendo ao que foi apresentado até agora, torna-se evidente que a emissão de FBP, dependendo da tipologia de tarefa, geralmente é fundamental para que o processo de ensino-aprendizagem atinja as metas educativas almejadas. Dada a sua importância, levantam-se uma série de questões relacionadas com os mecanismos que são precedentes à emissão do FBP, nomeadamente que passos deverão ser seguidos para que o FBP seja adequado e dotado de qualidade.

Vários autores referem que uma das principais dificuldades de alguns professores se prende ao diagnóstico as insuficiências dos praticantes está relacionada com uma escassez no domínio dos conteúdos que lecionam. A observação e identificar se a execução do aluno está correta ou não pressupõe um elevado e profundo conhecimento do conteúdo, uma vez que sem este é difícil avaliar um desempenho e indicar como melhorá-lo.

Centrar-me-ei no desenvolvimento das dificuldades que os professores sentem na emissão do FBP e quais os “passos” que deverão ser seguidos para colmatar esta problemática. Seguindo esta temática, surgem Piéron & Delmelle (1982, cit. por Serra, 2001) que apresentam uma sequência de comportamentos que garantem a qualidade do FBP. Esta sequência é composta por cinco passos, que se forem respeitados e cumpridos meticulosamente resultarão num ciclo perfeito na emissão do FBP. O ciclo inicia-se pela observação, onde é realizada a comparação entre o desempenho apresentado pelo aluno e o desempenho desejado, caso se verifiquem diferenças entre eles, deverão identificar-se os erros primários e, de seguida, cabe ao professor tomar a decisão se reage ou não a estes erros, e se decidir reagir, qual o tipo de intervenção. Ao emitir o FBP, consoante a decisão tomada, como penúltimo passo deverá observar se a intervenção provocou a alteração pretendida. Em último lugar o professor observa uma nova tentativa e termina com a emissão, ou não, de mais um FBP, fechando desta forma o Ciclo de FBP. Um outro modelo apresentado por Hoffman (1983, cit. por Piéron, 1999) é constituído por “passos” algo semelhantes ao anterior, sendo o primeiro observar a prestação do aluno e compara-la com a prestação desejada, o segundo reporta-se igualmente à tomada de decisão se reagir ou não caso se constate diferenças entre o realizado pelo aluno e o desejado pelo professor e terceiro decidir qual a tipologia de FBP a utilizar. Este autor optou por separar este passo do anterior, já o autor anterior englobava ambos os procedimentos num mesmo passo.

Através da análise dos modelos apresentados anteriormente, tal como nos diz Rosado & Mesquita (2009), depreende-se que para um FBP ter o resultado desejado deverá existir, após a observação da prestação do aluno,

uma seleção e um processamento da informação que mais se destacou durante a observação realizada. É a partir desta observação, desta recolha de informações que se decide se a prestação apresentada pelo aluno é congruente com a desejada (Piéron, 1988, cit. por Serra, 2001). Sendo a fase de observação tão importante para a estruturação de todo o ciclo de FBP, o professor deverá ter esta capacidade extremamente desenvolvida, de modo a torna-la eficaz. Neste sentido, Mesquita (1998) propôs que se seguissem uma sequência de passos para se obter eficácia na observação.

O primeiro passo reporta-se ao conhecimento do modelo correto de execução, uma vez que se não o conhecer torna-se impossível proceder a quaisquer correções. O passo seguinte incide sobre o desenvolvimento da capacidade analítica, ou seja, detetar pormenores da execução, após este ponto segue-se o desenvolvimento de estratégias de observação, com elas pretende-se diferenciar o que é relevante do que é menos importante, definido assim alvos de observação e estabelecendo uma prioridade de critérios. Como último passo, constituinte da sequência proposta, surge o treino da capacidade de observação. A realização de todos estes passos só se torna possível se o professor detiver um conhecimento pedagógico do conteúdo bastante profundo, conferindo assim significado às ações (passos) desenvolvidas.

Tendo em conta as fases constituintes do ciclo de FBP apresentado nos modelos acima referidos, após a fase de observação da performance dos alunos, segue-se a tomada de decisão, onde o professor irá decidir se reage ou não, caso decida intervir seguem-se dois sub passos constituintes desta fase. Segundo Rosado & Mesquita (2009) estes sub passos são a fase de diagnóstico e a fase de prescrição, a primeira consiste na identificação do erro, na reflexão sobre a sua natureza e identificação das suas causas. Para se conseguir diagnosticar corretamente uma prestação é necessário, segundo Graça (1998), que o professor possua um conhecimento aprofundado dos modelos de referência do movimento e quais os seus aspetos mais críticos, é fundamental também o conhecimento dos erros e quais as causas dos mesmos e por último, a experiência acumulada na observação também influencia significativamente a capacidade analítica. A segunda fase constituinte da

tomada de decisão, a prescrição do FBP, envolve a organização da intervenção ou a indicação de uma atividade motora que permita colmatar os erros da prestação observada (Rosado & Mesquita, 2009). Esta prescrição do FBP deverá primar pela especificidade da informação enunciada, logo o professor deve procurar acompanhar a prática do aluno, verificando se é congruente com os aspetos críticos da execução da tarefa (Siedentop, 1991).

O grande objetivo de um professor quando emite um FBP, seja ele de que dimensão ou categoria for, é que o aluno a quem é dirigido consiga melhorar as suas aprendizagens. Isto é, sem sombra de dúvidas o mais importante de todo o processo de instrução e para que isto seja possível, a intervenção deverá reunir algumas características específicas, que segundo Mesquita (1998), são: direcionar a informação para a especificidade da tarefa e dos conteúdos; focalizar os critérios que favoreçam a qualidade da execução ou a obtenção de um resultado melhor; e referenciar as componentes críticas durante a prestação, verificando se há congruência.

A habilidade de fornecer um FBP com elevada especificidade e de forma correta, do mesmo modo que foi referido anteriormente, depende de um conjunto de fatores que influenciam em larga escala esta habilidade. Os fatores são, a formulação de objetivos de forma clara, o conhecimento do modelo de referência das habilidades que são executadas e de uma capacidade de observação e análise desenvolvida.

Em suma, o FBP deve fornecer ao aluno a informação do que fazer ou não nas tentativas futuras. A gestão correta das variáveis objetivo, forma, direção, momento, direção, modo de distribuição e quantidade de intervenções resultará certamente numa eficácia máxima, só sendo isto possível com a organização correta de todas estas dimensões.

O presente estudo tem como principal objetivo analisar quantitativamente a perceção que os professores constituintes da amostra têm em relação à informação que transmitem no desenvolvimento do seu trabalho.

Este estudo está insere-se no capítulo da realização pedagógica porque a temática do FBP tratou-se da maior problemática vivenciada durante o EP.

Neste sentido considero pertinente desenvolver uma investigação no âmbito da docência, assumindo como preocupação maior o conhecimento que professores com experiência profissional têm em relação dos FBP que emitem. Assim conseguirei desenvolver o meu conhecimento sobre o como, o quê e a quem se dirige as intervenções que os professores realizam. Sinto a necessidade de me aperfeiçoar, diversificar e promover a minha emissão de FBP durante as aulas que lecionei e lecionarei, daí desenvolver esta investigação.

Como objetivo específico do estudo surge o conhecimento da percepção que os professores têm dos seus FBP relativamente às dimensões *Momento*, *Direção*, *Categoria*, *Tipologia de FB* e de *Reforço*, *Forma* e por último a noção que têm da *Eficácia* das intervenções.

6.2.5.2) Metodologia

2.1) Instrumentos, Medidas e Procedimentos

Para este estudo foi construído um questionário (Anexo 5) com o objetivo de avaliar a percepção que os professores de EF têm dos seus FBP. Na construção deste questionário tive como base o referencial teórico recolhido na revisão da literatura sobre este tema. Tive o cuidado de dividir as questões do questionário por variáveis ou categorias que considere mais pertinentes para obter a informação desejada para este estudo. Neste sentido, dividirei as questões nas seguintes categorias: *Momento do FBP*, *Direção do FBP*, *Categoria do FBP*, *Ciclo do FBP*, *Tipo de FBP*, *Forma do FBP*, *Tipo de Reforço* e *Eficácia do FBP*. As respostas às questões estão formuladas através de uma escala que vai de um a cinco valores, de acordo com a frequência do FBP (0%, 25%, 50%, 75% e 100%). O questionário foi apresentado aos professores no final do ano letivo via e-mail.

As análises estatísticas dos dados do presente estudo foram efetuadas com o programa SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences*) para

Windows (versão 17.0) e com o apoio software Office™ Excel™ (ou Microsoft Office Excel) 2007. Para descrever a amostra utilizada para o estudo e para analisar as respostas dos professores recorreu-se à estatística descritiva, nomeadamente a análise da frequência, das médias e dos desvios-padrão das respostas, permitindo situar as respostas ao longo das várias categorias em análise neste estudo.

2.2) A Amostra

Participaram neste estudo 10 docentes EF, sendo sete pertencentes à ESE e três de outras três escolas espalhadas pelo país. Dos 10 participantes, 3 eram do sexo feminino (30%) e 7 do sexo masculino (70%).

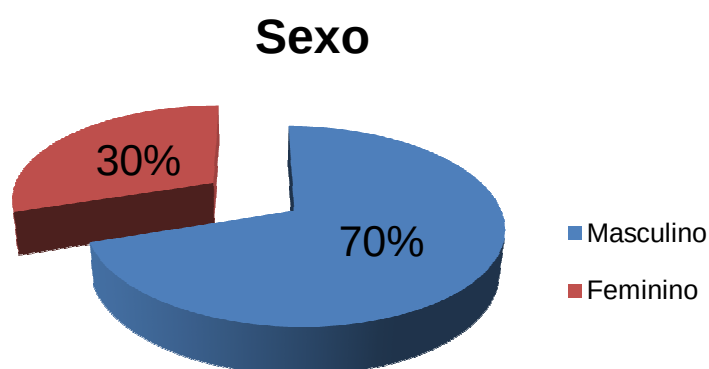


Gráfico 1 - Distribuição dos professores por sexo

O número de anos de serviço dos docentes variou entre os 3 e 33 anos e teve uma média de 15,90 (DP= 10,05).

Anos de Serviço

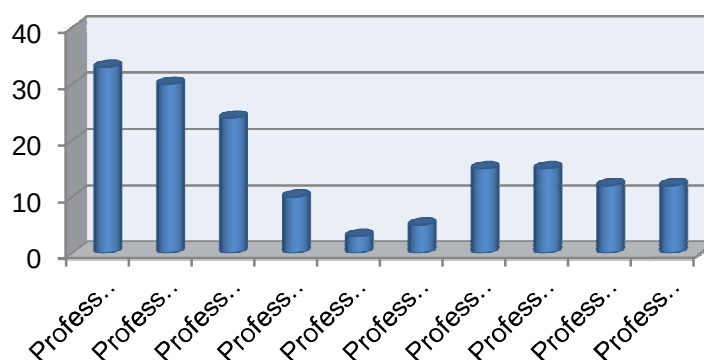


Gráfico 2 – Distribuição dos professores por anos de serviço

O grau académico dos docentes variou entre a Licenciatura e o Mestrado, sendo que 5 apresentam Licenciatura (50%) e os outros 5 Mestrado (50%) em EF. A participação dos professores na investigação foi de carácter voluntário.

Habilitações

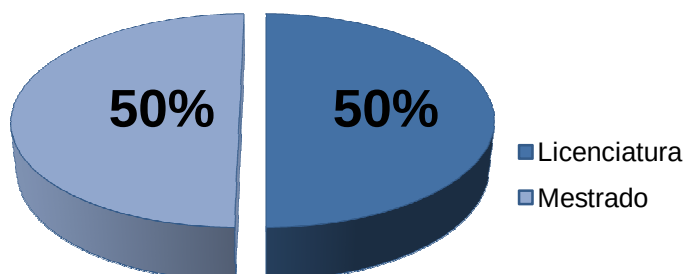


Gráfico 3 - Distribuição das habilitações académicas dos professores

2.3) Resultados obtidos

Atendendo aos objetivos definidos para este estudos, serão apresentados os resultados da análise dos dados resultantes da aplicação do questionário administrado aos participantes constituintes da amostra utilizada.

Nos seguintes gráficos encontram-se apresentadas as distribuições da ocorrência do FBP pelas várias dimensões analisadas. Nas tabelas será apresentada a média e o desvio padrão da frequência de emissão de cada uma das tipologias de FPB constituintes das várias dimensões.

Momento do Feedback

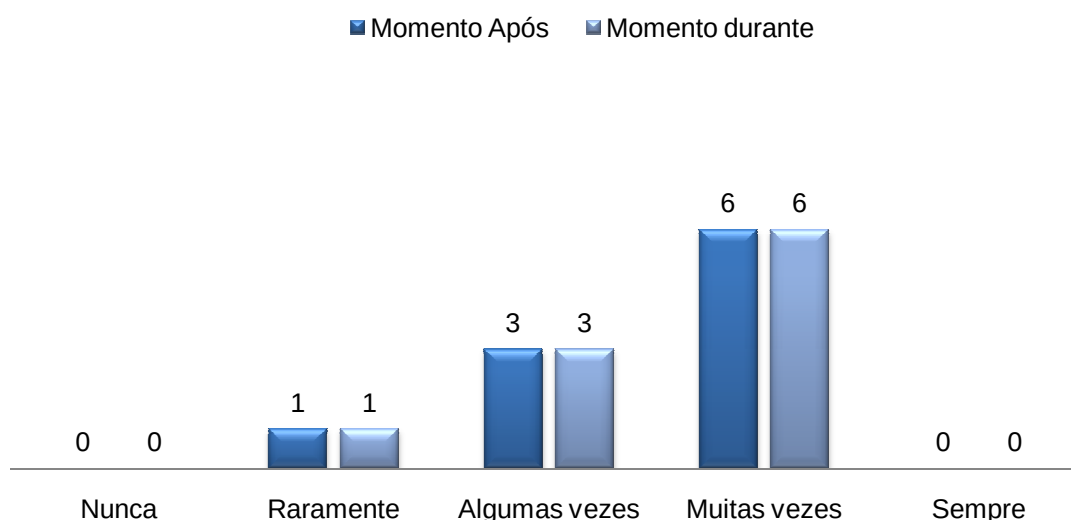


Gráfico 4- Distribuição da frequência de resposta dos professores relativamente ao momento do FBP

Momento FBP	N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio Padrão
Após ação	10	2,0	4,0	3,5	,71
Durante a ação	10	2,0	4,0	3,5	,71

Tabela 1- Análise descritiva - Média e Desvio Padrão das respostas sobre o Momento do FBP

No que respeita ao FBP após a ação, um professor relata utilizar o FBP *Raramente* (25% das vezes), três relatam utilizá-lo *Algumas Vezes* (50%) e seis utilizam-no *Muitas Vezes* (75%). Quanto ao FBP durante a ação a percentagem de resposta deu-se exatamente de igual forma, sendo que o mesmo número de professores relata utilizar (*Raramente*, *Algumas vezes* e *Muitas vezes*) o FBP nos dois momentos possíveis apresentados, durante a execução e após a execução (gráfico 4). A média das resposta dos professores

para os dois momentos foi de 3,5 ($DP=.71$), ou seja, em média os professores referem utilizar o FBP após e durante a execução até 75% das vezes (tabela 1).

Direcção do Feedback

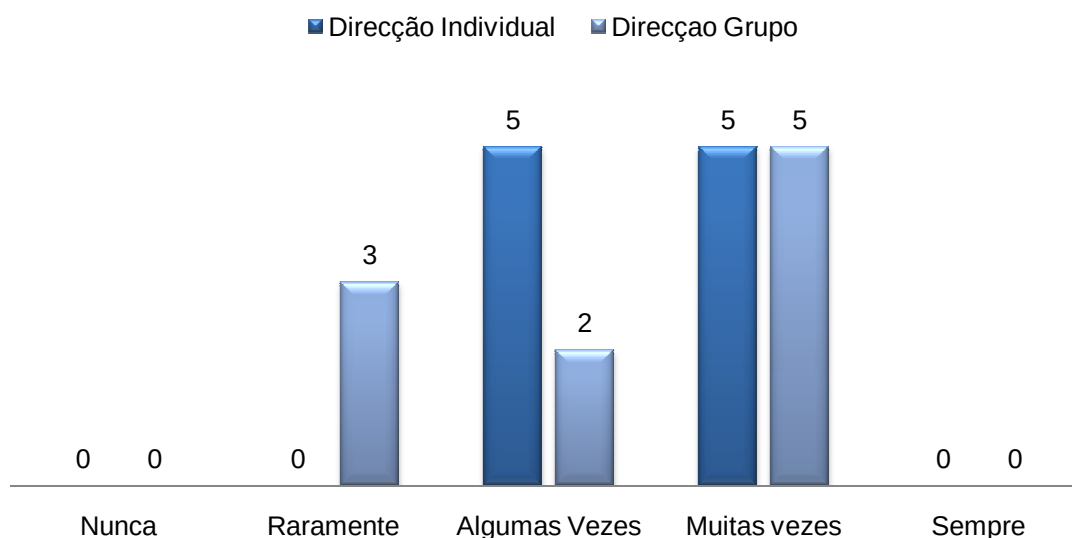


Gráfico 5 – Distribuição da frequência de resposta dos professores relativamente à direcção do FBP

Direção FBP	N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio Padrão
Individual	10	3,0	4,0	3,5	,53
Grupo	10	2,0	4,0	3,2	,92

Tabela 2- Análise descritiva - Média e Desvio Padrão das respostas sobre a Direcção do FBP

Quanto ao FBP com direcção individual verifica-se que 5 professores utilizam-no *Algumas Vezes* (50% das vezes) e os outros 5 utilizam-no *Muitas Vezes* (75%). Quanto ao FBP dirigido ao grupo, 3 professores referem utiliza-lo *Raramente* (25%), 2 utilizam-no *Algumas Vezes* (50%) e os restantes 5 utilizam-no *Muitas vezes* (75%) (gráfico 5). A média das respostas dos professores para o FBP individual é de 3,5 ($DP=.53$), ou seja, em média os professores referem utilizar o Feedback individual até 75% das vezes. A média

das respostas dos professores para o FBP de grupo é de 3,2 (DP=.92), ou seja, em média os professores utilizam este FBP até 50% das vezes (tabela2). Neste sentido, tendo em conta a frequência de utilização do FBP verifica-se que os professores que recorrem ao FBP dirigido ao grupo fazem-no com menor frequência do que os que o dirigem individualmente, sendo desta forma utilizado mais frequentemente o FBP individual.

Categoria do Feedback

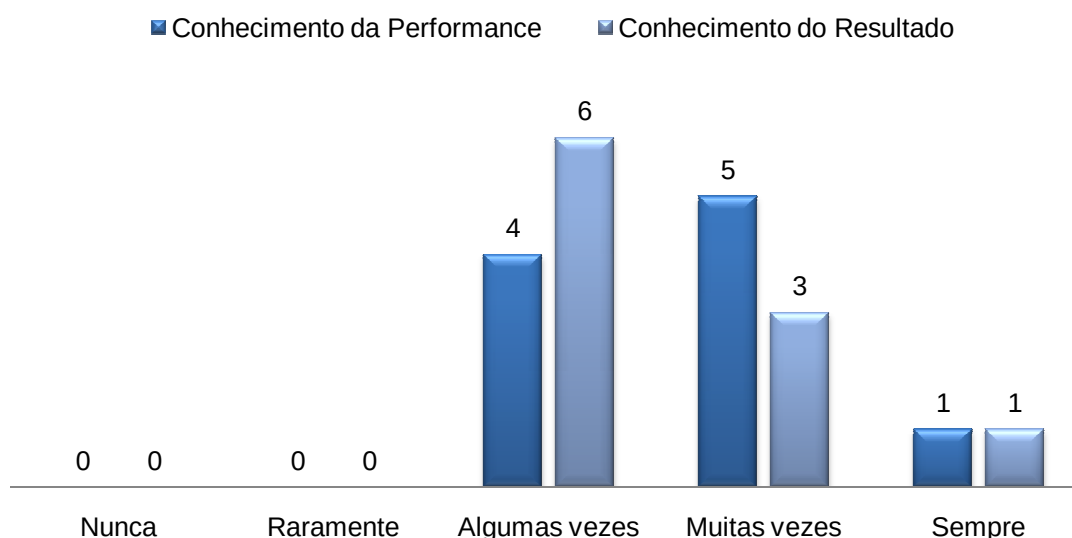


Gráfico 6 - Distribuição da frequência de resposta dos professores relativamente à categoria do FBP

Categoria FBP	N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio Padrão
C. Performance	10	3,0	5,0	3,7	,67
C. Resultado	10	3,0	5,0	3,5	,71

Tabela 3- Análise descritiva - Média e Desvio Padrão das respostas sobre a Categoria do FBP

Decorrente da análise dos resultados, verifica-se que 4 professores utilizam p FBP de Conhecimento de *Algumas Vezes* (50% das vezes), 5 utilizam-no *Muitas Vezes* (75%) e apenas 1 utiliza-o *Sempre* (100%). Quanto ao FBP de Conhecimento do Resultado, 6 professores referem utiliza-lo *Algumas Vezes* (50%), 3 utilizam-no *Muitas vezes* (75%) e apenas 1 utiliza-o

Sempre (gráfico 6.). A média das respostas dos professores para o FBP de CP é de 3,7 (DP=.67), ou seja, em média os professores referem utilizar o FBP de CP até 75% das vezes. A média das respostas dos professores para o FBP de CR é de 3,5 (DP=.71), ou seja, em média os professores utilizam este FBP até 75% das vezes (tabela 3.). Neste sentido, tendo em conta a frequência de utilização do FBP verifica-se que os professores que recorrem ao FBP de CP fazem-no quase com a mesma frequência dos que utilizam o CR.

Ciclo de Feedback

■ Cumprimento do Ciclo de Feedback

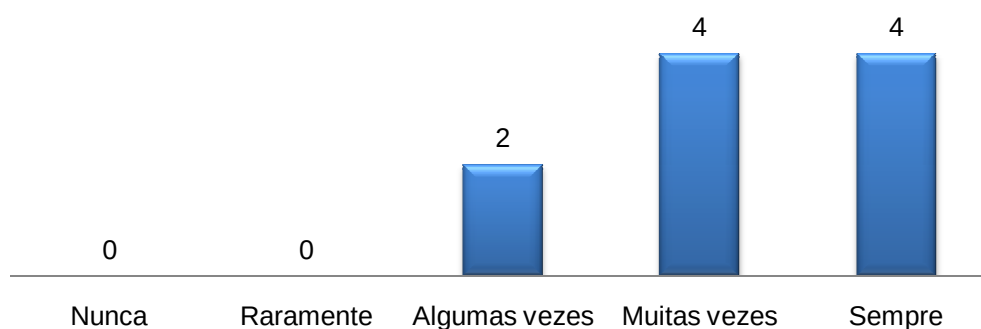


Gráfico 7 - Distribuição da frequência de resposta dos professores relativamente ao cumprimento do Ciclo de FBP

Ciclo FBP	N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio Padrão
Cumprimento do Ciclo de FBP	10	3,0	5,0	4,2	,79

Tabela 4- Análise descritiva - Média e Desvio Padrão das respostas sobre o cumprimento do Ciclo do FBP

Quanto ao Ciclo do FBP, verifica-se que 2 professores referem cumpri-lo *Algumas Vezes* (50% das vezes), 4 *Muitas Vezes* (75% das vezes) e 4 *Sempre* (100% das vezes) (gráfico 7.). A média das respostas dos professores relacionadas com o cumprimento do Ciclo de FBP é de 4,2 (DP=.79), ou seja, em média os professores referem cumprir o Ciclo do FBP até 75% das vezes que emitem FBP (tabela 4.).

Tipo de Feedback

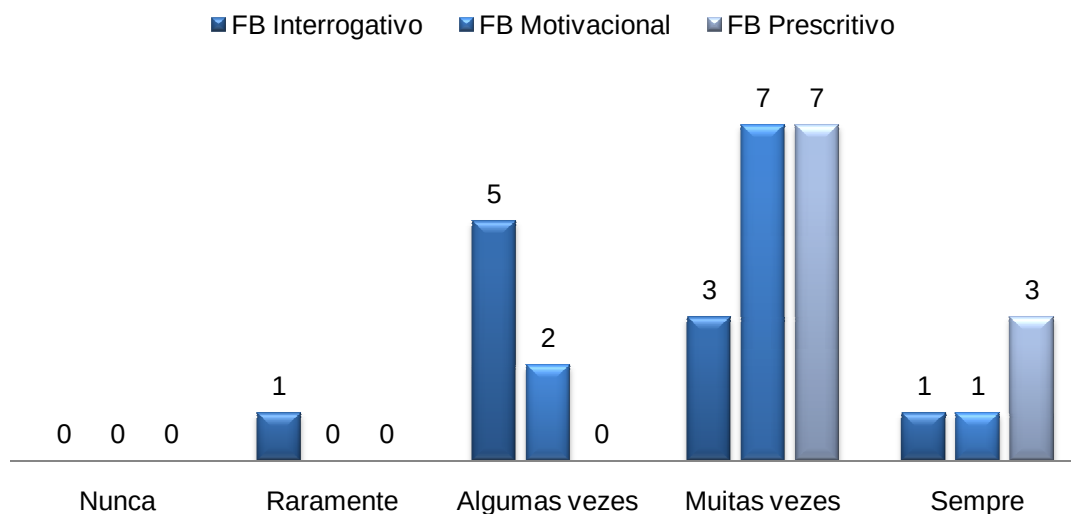


Gráfico 8 - Distribuição da frequência de resposta dos professores relativamente ao Tipo de FBP

Tipo FBP	N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio Padrão
Interrogativo	10	2,0	5,0	3,4	,84
Motivacional	10	3,0	5,0	3,9	,57
Prescritivo	10	4,0	5,0	4,3	,48

Tabela 5- Análise descritiva - Média e Desvio Padrão das respostas sobre o Tipo de FBP

Dos tipos de FBP verifica-se que 1 professor refere utilizar *Raramente* (25% das vezes) o FBP Interrogativo, 5 referem *Algumas Vezes* (50%), 3 *Muitas Vezes* (75%) e apenas 1 *Sempre* (100%). Quanto ao FBP Motivacional, 2 professores referem utiliza-lo *Algumas Vezes* (50%), 7 *Muitas vezes* (75%) e apenas 1 *Sempre* (100%). Quanto ao FBP Prescritivo 7 professores relatam utiliza-lo *Muitas Vezes* (75%) e 3 *Sempre* (100%) (gráfico 8.). A média das respostas dos professores para o FBP Interrogativo é de 3,4 (DP=.84), ou seja, em média os professores referem utilizar este tipo de FBP até 50% das vezes.

A média das respostas dos professores para o FBP Motivacional é de 3,9 (DP=.57), ou seja, em média os professores referem utilizar este tipo de FBP até 75% das vezes. A média das respostas dos professores para o FBP

Prescritivo é de 4,3 (DP=.48), ou seja, em média os professores referem este tipo de FBP até 75% das vezes (tabela 5.). Neste sentido, tendo em conta a frequência de utilização do FBP, verifica-se que os professores recorrem mais ao FBP Motivacional e Prescritivo do que ao Interrogativo.

Forma do Feedback

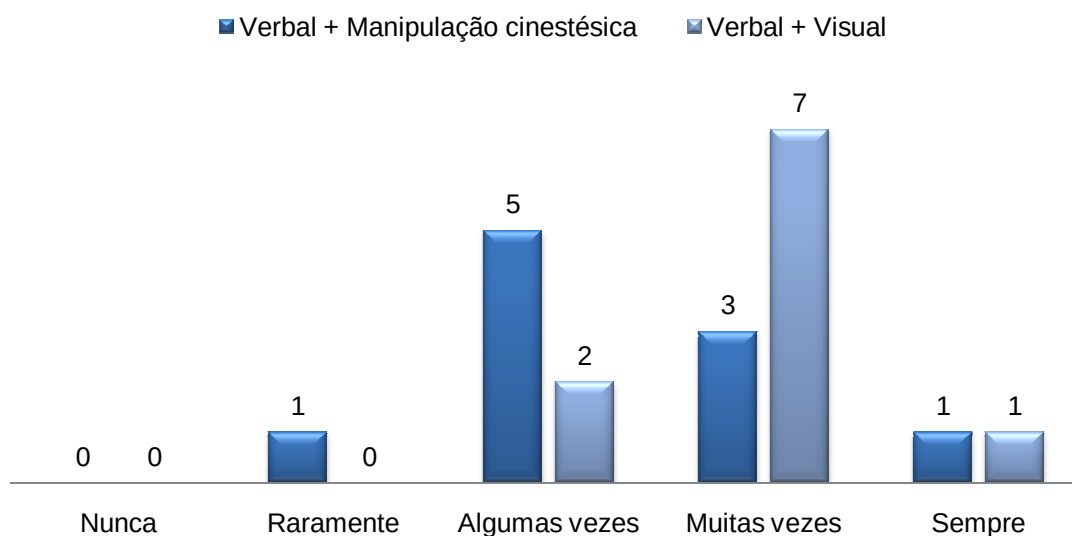


Gráfico 9 - Distribuição da frequência de resposta dos professores relativamente à Forma do FBP

Forma FBP	N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio Padrão
Forma conjugada Verbal com Manipulação C.	10	2,0	5,0	3,4	,84
Forma conjugada Verbal com Visual	10	3,0	5,0	3,9	,57

Tabela 6 - Análise descritiva - Média e Desvio Padrão das respostas sobre a Forma do FBP

A forma conjugada de FBP verbal com manipulação cinestésica é referido como utilizada *Raramente* (25% das vezes) por 1 professor, 5 referem utiliza-la *Algumas Vezes* (50%), 3 *Muitas Vezes* (75%) e apenas 1 *Sempre* (100%). Quanto à forma conjugada de FBP verbal com visual, 2 professores

referem utiliza-lo *Algumas Vezes* (50%), 7 utilizam-no *Muitas vezes* (75%) e apenas 1 utiliza-o *Sempre* (100%) (gráfico 9.). A média das respostas dos professores para a forma conjugada de FBP verbal com manipulação cinestésica é de 3,4 (DP=.84), ou seja, em média os professores referem utilizar esta forma conjugada de FBP até 50% das vezes. A média das respostas dos professores para a forma conjugada de FBP verbal com visual é de 3,9 (DP=.57), ou seja, em média os professores utilizam esta forma conjugada de FBP até 75% das vezes. Neste sentido, tendo em conta a frequência de utilização do FBP verifica-se que os professores que recorrem a forma conjugada de FBP verbal com manipulação cinestésica fazem-no com menor frequência do que os que utilizam a forma conjugada de FBP verbal com visual (tabela 6.).

Tipo de Reforço

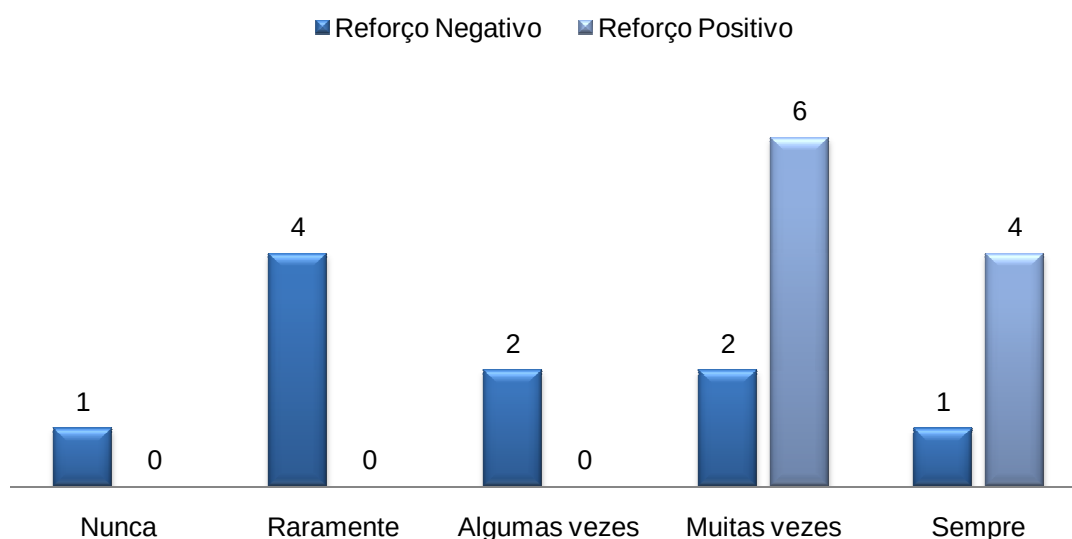


Gráfico 10 - Distribuição da frequência de resposta dos professores relativamente ao Tipo de Reforço

Tipo de Reforço	N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio Padrão
Negativo	10	1,0	5,0	2,8	1,23
Positivo	10	4,0	5,0	4,4	,52

Tabela 7 - Análise descritiva - Média e Desvio Padrão das respostas sobre o Tipo de Reforço

A utilização do Reforço Negativo é referida, por 1 professor como *Nunca* (0% das vezes) utilizada, 4 *Raramente* (25%), 2 referem utiliza-la *Algumas Vezes* (50%), 2 *Muitas Vezes* (75%) e apenas 1 *Sempre* (100%). Quanto à utilização do Reforço Positivo, 6 professores referem utiliza-lo *Muitas vezes* (75%) e 4 *Sempre* (100%) (gráfico 10.). A média das respostas dos professores para o uso do Reforço Negativo é de 2,8 (DP=1,23), ou seja, em média os professores referem utilizar este tipo de Reforço até 50% das vezes. A média das respostas dos professores para o uso do Reforço Positivo é de 4,4 (DP=.52), ou seja, em média os professores utilizam este tipo de reforço até 75% das vezes (tabela 7.). Neste sentido, tendo em conta a frequência de utilização do Reforço verifica-se que os professores recorrem mais à utilização do Reforço Positivo do que do Reforço Negativo.

Eficácia do Feedback

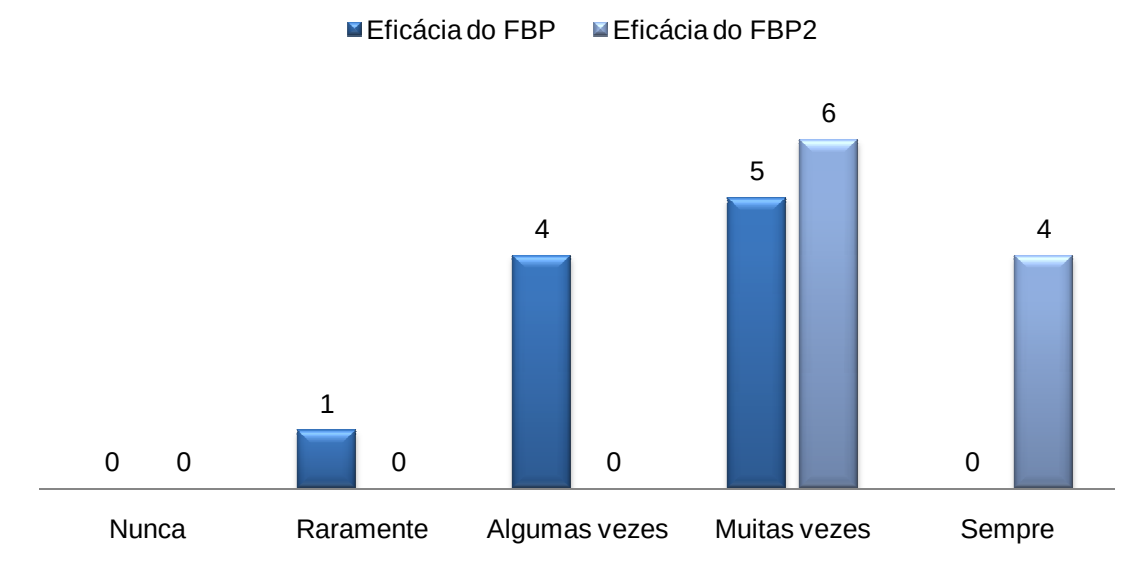


Gráfico 11 - Distribuição da frequência de resposta dos professores relativamente à Eficácia do FBP

Eficácia FBP	N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio Padrão
Eficácia 1	10	2,0	4,0	3,4	,70
Eficácia 2	10	4,0	5,0	4,4	,52

Tabela 8 - Análise descritiva - Média e Desvio Padrão das respostas sobre a Eficácia do FBP

Foram utilizadas no questionário duas questões para avaliar a percepção da eficácia que os professores têm acerca dos FBP que emitem. Desta forma, de acordo com o visível no Gráfico 11, a categoria da Eficácia foi subdividida em duas, sendo denominadas por Eficácia 1 e 2. Quanto a Eficácia 1, verifica-se que apenas 1 professor utiliza-o *Raramente* (25% das vezes), 4 utilizam-no *Algumas Vezes* (50%) e 5 utilizam-no *Muitas Vezes* (75%). Quanto à Eficácia 2, 6 professores referem utiliza-lo *Muitas vezes* (75%) e 4 utiliza-o *Sempre* (100%). A média das respostas dos professores para a Eficácia 1 é de 3,4 (DP=.70), ou seja, em média os professores referem ter percepção da eficácia dos seus FBP até 50% das vezes. A média das respostas dos professores para a Eficácia 2 é de 4,4 (DP=.52), ou seja, em média os professores referem ter percepção da eficácia dos seus FBP até 75% das vezes. Neste sentido, tendo em conta a frequência da percepção de Eficácia dos FBP verifica-se que os professores têm essa percepção 50% a 75% das vezes.

2.4) Discussão dos Resultados e Conclusões

O presente texto destina-se à análise e discussão dos resultados apresentados anteriormente. Para que o texto esteja dotado de uma estrutura que facilite a sua compreensão, opto por dividi-lo por subtemas, sendo estas exatamente as dimensões do FBP que anteriormente foram apresentadas.

MOMENTO FBP

No que se reporta à dimensão Momento, verificou-se que os professores privilegiam igualmente os dois momentos possíveis para emitir o FBP (durante ou após a execução do aluno). Em média os professores referiram utilizar o FBP após e durante a execução até 75% das vezes. Apesar destas respostas, encontram-se algumas divergências nos resultados obtidos com os de estudos anteriores, sendo que uns são defensores da emissão do FBP durante a ação do aluno e outros defendem a intervenção após a mesma ação.

No estudo de Rodrigues (1990) os resultados revelaram uma maior superioridade do FBP emitido após a ação, com 60 a 70% das ocorrências. Segundo Sarmento (2004) os efeitos do FBP são mais duradouros se este for emitido após a execução, porém, se a intervenção ocorrer durante a performance do aluno, pode auxiliar na regulação da própria ação. Shmidt (1993) e Pérez & Bañuelos (1997) são também defensores que o FBP deve ser emitido no máximo até cinco segundos após a execução para aproveitar a memória que o atleta tem da sua execução e para que tenha tempo suficiente para processar as suas lacunas. Da prática resulta o armazenamento de informações, por esta razão, quanto mais rápida for fornecida informação ao aluno incidente nos objetivos pretendidos, melhor serão os frutos conseguidos (Godinho, Mendes & Barreiros, 1995). Segundo estas perspetivas, deve-se utilizar preferencialmente o FBP emitido após a ação, pois pode ser mais eficaz na maioria das situações de aprendizagem.

Em oposição ao até então referenciado, num estudo de Franco & Simões (2006), chegou-se à conclusão que existe uma maior frequência de FBP emitido durante a ação. No mesmo estudo verificaram que a frequência de emissão de FBP após a ação foi menor que a anterior na generalidade da amostra utilizada.

O fornecimento do FBP nos dois momentos numa mesma ação é aconselhado quando a instrução de determinada tarefa não fornece informações suficientes ao aluno para este realizar o movimento. O uso concomitante nos dois momentos de FBP deve ser realizado de forma cautelosa, visto que ao verificar-se um uso exagerado, o FBP intrínseco do aluno perde-se, ficando este dependente apenas e só do FBP do professor. Deixa de compreender autonomamente se determinada habilidade está corretamente realizada e perde a noção de autocorreção.

DIREÇÃO FBP

Os resultados obtidos neste estudo referentes à dimensão Direção, revelam que os professores participantes referem utilizar, em média mais

frequentemente o FBP individual (75% das vezes), seguindo-se depois o FBP dirigido ao grupo (50%).

De uma forma geral, todos os estudos realizados corroboram com este resultado. Por exemplo, no estudo de Richheimer & Rodrigues (2000), os treinadores que participaram no mesmo, privilegiaram o FBP individual (91%) em detrimento do de grupo e do coletivo (7% e 2 % respetivamente), tal como comprovam Serra & Graça (2003), cujos resultados demonstram que o FBP é dirigido mais frequentemente aos alunos, sendo este considerado como individual (30,67%), seguido do de grupo (12,92%) e só em último caso surge o dirigido a toda a turma (5%). Para além destes autores, muitos outros autores (e.g. Pestana, 2006; Constantino, 2001; Sequeira & Rodrigues, 2004; Rosado, 1988, cit. por Rosado & Mesquita, 2009; Arena, 1979; Piéron, 1999) chegaram à conclusão nos seus estudos que os professores optam por uma maior utilização do FBP individualizado, corroborando desta forma com Siedentop (1991), que refere que o FBP é tipicamente dirigido a um indivíduo, em vez de a um grupo ou turma.

Com o apresentado, verifica-se que os valores observados para a dimensão Direção do presente estudo vão ao encontro dos valores apresentados nos estudos referidos. Porém, torna-se pertinente salientar que o objetivo geral deste estudo prendeu-se com a recolha das perceções que os professores têm do seu FBP, enquanto que nos estudos referidos anteriormente a sua natureza é diferentes, os mesmos verificaram através da observação e do registo em situação real de aula os FBP emitidos pelos professores. Este facto poderá ser justificativo da disparidade de resultados entre este estudo e os restantes.

CATEGORIA DO FBP

Neste estudo, os resultados indicam que os professores percecionam recorrer ao FBP de CP e ao FBP de CR de igual forma, sendo que para as duas categorias referem utiliza-las, em média, em 75% das vezes, o que reforça a ideia de Shmidt & Lee (1999) de que o CP e o CR na prestação de um aluno, podem ser igualmente determinantes para o sucesso da sua

execução e conseqüentemente na sua aprendizagem. Para Marques (1996, cit. por Barroja, 2005) deve-se sempre privilegiar os dois tipos de FBP (CP e CR), devido à necessidade do praticante realizar as tarefas tendo como referência o modelo correto de execução, à necessidade da obtenção de resultados através desta realização, e também à necessidade de adaptar as respostas às exigências das situações. A pertinência destas duas categorias é variável em função das particularidades das execuções.

O CP é particularmente benéfico na execução das ações em que não seja fácil a sua visualização destas por parte do aluno e também nas habilidades em que é fácil determinar o resultado obtido, mas em que a coordenação de movimentos para as realizar é de complexidade elevada (Magill, 1994).

Quanto ao FBP de CR é benéfico quando as tarefas apresentam várias hipóteses de solução e cuja realização das ações é dependente da intervenção dos colegas e dos adversários. Por este motivo é que possivelmente os resultados aqui encontrados pelo presente estudo sejam um pouco ambíguos, uma vez que, um questionário dificilmente discrimina tão diferentes situações possíveis numa aula.

Em vários estudos (e.g. Newell & Walter, 1981; Schmidt & Young, 1991, cit. por Zubiaur, Ona & Delgado, 1999) chegaram à conclusão que o CP em comparação com o CR, tem maior utilidade no processo de ensino-aprendizagem. Magill (1994), Pereira (2009) e Tertuliano, Ugrinowitsh, Ugrinowitsh & Corrêa (2007) abordaram este tema, e concluíram que uma menor frequência de CR é melhor para a aprendizagem. Também, Wulf, Lee & Schmidt (1989) corroboram com os autores referidos anteriormente ao constatarem que uma emissão reduzida do FBP de CR auxilia as aprendizagens dos alunos.

Atualmente está provado que um menor número de CR é necessário para que a aprendizagem ocorra, pois se a quantidade for excessiva, os alunos tendem a não desenvolver mecanismos internos de deteção e correção de erros, isto é, tendem a não desenvolver o FB intrínseco que é essencial à aprendizagem e acabam por criar dependência do FBP de CR (Tertuliano et

al., 2007). Apesar de se ter constatado este facto, (Adams, 1978), chegou à conclusão, no estudo que desenvolveu, que sem a emissão de FBP de CR por parte do professor, os alunos mostraram-se incapazes de melhorar o desempenho na tarefa. Corroborando com este autor, um estudo citado por Godinho, Mendes & Barreiros (1995) constatou que grupos que recebem 100% de FBP de CR apresentam um ganho maior na fase de aquisição, isto é, durante a prática propriamente dita, em relação ao grupo onde a frequência de FBP de CR foi muito baixa. Parece então que fica claro a importância do CR como informação para dirigir a correção do erro, uma vez que a informação acerca de uma resposta torna-se essencial para o aluno (Magill, 1994).

Em suma, após a análise de todos os estudos enunciados referentes à importância do CP e do CR para a aprendizagem dos alunos, depreende-se que ambas são extremamente influentes na eficácia dos processos de ensino-aprendizagem, sendo a utilização de ambas pertinentes por este motivo. Desta forma conclui-se que os resultados obtidos no estudo vão ao encontro deste facto, uma vez que, segundo as respostas dos participantes, a frequência do FBP de CR e CP é idêntica.

CICLO DO FBP

De acordo com os resultados obtidos neste estudo, em média, os professores referem cumprir o ciclo de FBP 75% das vezes, sendo que apenas quatro professores dizem cumprir o ciclo de FBP em todas as intervenções. Estes resultados são contraditórios aos encontrados na literatura, uma vez que segundo um estudo realizado por Franco & Simões (2006), tanto os professores experientes como inexperientes, participantes na investigação, após emitirem um FBP frequentemente ficavam a observar os alunos, mas raramente voltavam a emitir um novo FBP ficando assim o ciclo incompleto.

Apear deste facto, no mesmo estudo constatou-se que os professores mais experientes, ainda assim, completaram mais vezes o ciclo de FBP. Rodrigues (1997) corrobora com este autor, afirmando que professores com mais experiência tendem a observar mais vezes os alunos após intervirem, porém nem sempre completam o ciclo.

Com o apresentado depreende-se que as respostas dos participantes neste estudo não confirmam o que a teoria nos diz. Contudo, devido à excelência dos profissionais que constituem a amostra estou certo que as percepções que estes têm dos seus FBP, não sejam muito díspares com o que seria observado e registado numa situação real de aula ministrada por estes docentes.

TIPO DE FBP

Os resultados encontrados neste estudo para a dimensão Tipo de FBP revelam que os professores referem utilizar preferencialmente o FBP Motivacional (75% das vezes) e Prescritivo (75%), em vez do FBP Interrogativo (50%).

A menor predominância o FBP Interrogativo vem corroborar com estudos anteriores como os de Piéron & Delmelle (1983) e Piéron (1999) que verificaram que as intervenções interrogativas apresentam uma frequência claramente menor (entre 1,5% e 7,5% das intervenções), comparativamente às restantes. Num estudo de Sequeira & Rodrigues (2004) constatou-se, também, que o FBP interrogativo foi o menos utilizado, sendo o prescritivo e descritivo, respetivamente os mais emitidos. Para além destes estudos, muitos mais (e.g. Veiga, Mateus-Lousteau, Marques & Bentes, 1999; Serra & Graça, 2003) verificaram que o FBP interrogativo é aquele que os professores menos recorrem. Esta situação poderá potenciar algumas lacunas no processo de ensino-aprendizagem desenvolvido, uma vez que é inegável a pertinência e importância do questionamento para estimular os alunos para a aprendizagem. Através do FBP interrogativo os professores estimulam os alunos a tomar decisões em função das situações e a procurar resposta para a resolução de problemas, dado este facto, os professores que participaram no estudo deveriam utilizar o questionamento de forma mais frequente, obtendo certamente maior sucesso nas aprendizagens dos seus alunos (Batista, 2009).

Relativamente à predominância encontrada neste estudo para o FBP Prescritivo, também foi ao encontro aos estudos realizados anteriormente. Por exemplo, num estudo de Franco & Campos (2005), verificou-se que a categoria

mais utilizada pelos participantes que constituíam a amostra foi o FBP prescritivo. Corroborando os resultados deste estudo surge um outro de Richheimer & Rodrigues (2000) ao concluir que o FBP prescritivo foi o mais utilizado, 66,9% das ocorrências, seguindo-se o descritivo com valores muito inferiores ao anterior (13,9%), sendo que em último lugar surgia o FBP avaliativo (6,25%). Também Pestana (2006) constatou que o FBP prescritivo foi o mais utilizado no seu estudo (64,98%) do que o descritivo e o avaliativo (28,02% e 7 % respetivamente). Por fim Serra & Graça (2003) verificam que o FBP é predominantemente prescritivo.

Depreende-se então que as respostas obtidas dos participantes no presente estudo vão ao encontro do que a teoria nos apresenta.

Por fim, no que se reporta ao FBP Motivacional, os resultados obtidos também são coincidentes com o que nos dizem outros estudos, sendo a afirmação de Piéron (1999) representativa de todas as conclusões desses estudos, ao referir que a principal função do FBP é motivar os alunos para o desenvolvimento das suas aprendizagens.

FORMA DO FBP

Tendo em conta a frequência de utilização do FBP para a dimensão Forma, neste estudo verificou-se que os professores dizem que recorrem a forma conjugada de FBP verbal com manipulação cinestésica (50% das vezes) fazem-no com menor frequência do que os que utilizam a forma conjugada de FBP verbal com visual (75%).

Desta forma, vários foram os estudos que forma ao encontro destes resultados, como é o caso de Franco & Campos (2005) que verificaram que o FBP mais utilizado foi a combinação do verbal com o visual. Pestana (2006), concluiu igualmente que a forma de emissão do FBP é predominantemente a verbal+visual (34,06%), seguida da verbal+visual+cinestésica (1,69%, e verbal+cinestésica (0,97%). Franco & Simões (2006) constataram que os professores experientes utilizam mais frequentemente FBP na forma conjugada do verbal+visual, do que os menos experientes. Sequeira & Rodrigues (2004) chegaram à conclusão que a segunda categoria mais utilizada na seu estudo

foi a verbal+visual, seguindo-se a combinação verbal+cinestésica, o que também pode ser verificado em estudos anteriores (e.g. Markland & Martinek, 1988; Serra & Graça, 2003).

Rosado (1997) afirma que os FBP devem assumir, preferencialmente, formas combinadas, verbal+visual ou verbal+cinestésico, e não apenas verbais porque o caráter misto permitirá ao praticante receber a informação de diferentes formas, resolvendo potenciais insuficiências de compreensão que o recurso a um canal de processamento de informação poderá criar. Neste sentido, a associação das informações verbal e visual assume-se como um potenciador mais forte da aprendizagem do que a informação apenas verbal (Piéron, Neto & Costa, 1985). O FBP deve então ser demonstrando de forma objetiva através do FBP visual com auxílio de palavras-chave desenvolvidas pelo professor. Isso faz com que o aluno dirija a sua atenção para os pontos importantes do movimento a ser realizado, objetivando assim um padrão de movimento correto. Corroborando com esta linha de pensamento, McGown (1991) e Janelle, Champenoy, Coombes & Moussau (2003) verificaram que a informação verbal somada à demonstração acarreta consigo uma melhoria da retenção da tarefa exigida por parte do aluno.

Com os resultados obtidos neste estudo, verifica-se que a forma combinada referido como a mais utilizada pelos professores é a visual+verbal, sendo a mesma a tipologia de FBP combinada mais eficaz, tendo sido apresentados vários estudos que o comprovam.

TIPO DE REFORÇO

Quanto à dimensão Tipo de Reforço no presente estudo os professores relataram recorrer mais frequentemente ao Reforço positivo (75% das vezes) do que ao Reforço Negativo (50%). De igual modo, autores como Franco & Campos (2005) também observam que todos os participantes do seu estudo emitiram maior percentagem de FBP positivos em detrimento dos negativos. Pestana (2006), por sua vez, verificou que para esta dimensão o FBP mais utilizado foi o positivo. Também Franco e Simões (2006) no seu estudo concluíram que o tipo de reforço emitido mais frequentemente era o positivo.

Todos estes estudos são apologistas do que até então tem sido mencionado, como por exemplo, Mota (1989), Mesquita (2003), e Piérion (1999). Para Mota (1989) o FBP só é considerado como tal se for utilizado como um reforço, uma vez que o entusiasmo com que o aluno se empenha na aprendizagem depende essencialmente da utilização do reforço (Bloom, 1979)

Mesquita afirma que o elogio assume-se como fator impulsionador da forma como os jovens encaram e vivenciam a prática desportiva, bem como, um meio para fomentar climas positivos de aprendizagem. Young & King (2000) defendem que o professor deve, sempre que possível e quando considerar oportuno, reforçar a performance dos seus alunos de uma forma positiva e individual, com o objetivo de aumentar a sua motivação para a prática. Por fim, Piéron (1999) na sua proposta de objetivos práticos para melhorar a qualidade de interação entre o professor e o aluno, sugere que os professores nas suas intervenções devem dar privilégio às positivas em prejuízo das negativas. No entanto, o mesmo autor refere também que não se pode cair no erro de estar sempre a emitir reforços positivos, podendo este exagero criar um barulho pedagógico que não auxilia o desenvolvimento das aprendizagens. Por outro lado, demasiados reforços negativos podem levar o aluno à desmotivação e desinteresse.

Reportando-se de novo aos resultados do nosso estudo, os professores referem uma maior frequência de respostas no reforço positivo, estando a agir assim de acordo com o que os vários estudos apresentados referem. Certamente que estarão a optar pela melhor solução, tendo como máximo objetivo ensinar com qualidade os seus alunos.

EFICÁCIA DO FBP

Quanto a perceção de Eficácia do FBP que os professores participantes têm, denota-se nas respostas analisadas a existência da influência da desejabilidade social, visto que na totalidade de respostas às 2 questões que incidiam sobre esta temática, apenas existiu um caso que o professor afirma que apenas 25% dos seus FBP são dotados de eficácia. As restantes respostas, numa das perguntas variam entre os 50% e os 75%, sendo maior a

aproximação ao limite superior do intervalo apresentado. Na segunda verifica-se mesmo a existência de quatro professores que consideram que a eficácia dos seus FBP é de 100%, refletindo este facto a desejabilidade social referida.

Não pretendo com isto colocar em causa a profissionalidade nem a qualidade do trabalho desenvolvido por estes profissionais de excelência, porém penso que é uma tarefa muito difícil em todas as intervenções ter a eficácia máxima em todas as intervenções realizada. Este facto é revelador de algumas lacunas que o estudo possui. Seria extremamente interessante ter realizado observações das aulas e registar os FBP consoante as categorias consideradas e depois confrontar estes registos com as perceções dos docentes.

6.2.5.3) Considerações Finais do Estudo

Uma vez terminado o estudo, importa refletir um pouco acerca da importância que este teve na minha formação. Com a realização deste estudo consegui reunir dados que me permitiram conhecer e compreender o processo interventivo (mais propriamente o FBP) de uma forma muito mais aprofundada, alargando em larga escala o conhecimento que detinha. Toda esta informação possibilitar-me-á intervir no futuro junto dos meus alunos de uma forma muito mais adequada, sendo a eficácia de todo o trabalho realizado muito maior.

Deparar-me com as diferentes perceções que os professores têm dos FBP's que emitem foi deveras importante para o meu crescimento qualitativo enquanto profissional de educação que ambiciona atingir a excelência e mestria no ato de ensinar. Conseguindo através deste estudo compreender de que forma os professores consideram que as intervenções que realizam são eficazes na alteração de comportamentos.

Desde o início da realização do estudo tive sempre presente o objetivo de retirar o máximo de ensinamentos possíveis, sendo estes fundamentais, uma vez que me permitirão evoluir no conhecimento relativo à mestria de intervir adequadamente. O conhecimento profundo do FBP é imprescindível

para o sucesso de um professor, visto que este, juntamente com a prática, constitui um dos principais aspetos no processo de ensino-aprendizagem, tratando-se de uma variável que o profissional pode manipular durante a prática. O FBP é, pois, uma variável essencial para a aquisição de habilidades motoras, assim como, para o sucesso geral dos alunos, visto que segundo Newell (1974) a prática combinada com o conhecimento de resultados leva à perfeição. É neste sentido que considero extremamente importante perceber as várias formas de se manipular esta variável para que com isso consiga atingir níveis mais elevados de desempenho, quer pessoais, quer dos meus educandos.

Apesar de ter conseguido uma elevada profundidade no conhecimento do FBP, o meu caminho não cessa aqui, tendo eu a intenção de desenvolver outros estudos com ligação à mesma temática. Neste sentido, ficam aqui apresentadas algumas pesquisas que poderão vir a ser desenvolvidas no futuro.

Uma das pesquisas que tenciono desenvolver seria realizar uma associação entre a percepção que os professores detêm da eficácia das suas intervenções e a eficácia real das mesmas realizadas em contexto de aula. Para além da realização de uma revisão bibliográfica profunda e consistente sobre o tema, seriam utilizadas outras metodologias na recolha dos dados. Para avaliar a percepção dos professores seriam construídos questionários aos quais a amostra selecionada teria que responder. Para além do preenchimento do questionário, os participantes do estudo seriam também alvo de aulas observadas, onde seria utilizada como ferramenta de análise a alteração do comportamento dos alunos observados durante a aula, com uma tabela onde seria registada a forma como estes reagiam ao FBP emitido.

6.2.6) Avaliação no Ensino

O processo de avaliação desenvolvido durante o EP tratou-se de uma peça fundamental e vital da minha formação. O desenvolvimento das minhas aprendizagens foi supremo com a resolução das situações problema que a avaliação me colocava. Bento (2003) afirma que o delicado processo de avaliação é considerado o mais difícil de todas as dimensões pedagógicas, contudo, pela minha experiência considero que seja a mais importante, uma vez que, é através dela que todo o processo de ensino-aprendizagem é guiado. Posto isto, levanta-se uma pergunta de enorme pertinência: O que é a avaliação? A sua resposta servirá para uma clarificação do termo, compreendendo-se assim mais facilmente todo o processo avaliativo desenvolvido durante o ano letivo.

A avaliação trata-se de um incómodo necessário, visto que, sem ela não é possível perceber e compreender de que forma o trabalho desenvolvido com os alunos tem os resultados esperados (Bento, 2004). Trata-se de um elemento balizador do processo de ensino-aprendizagem (Carvalho, 1994). A avaliação fornece informação aos alunos sobre o seu progresso e ao professor sobre o resultado das metodologias utilizadas (Rink, 1993; Siedentop, 1991). O ato de avaliar é bem mais abrangente do que a mera classificação dos alunos (Araújo, 2007), o mesmo consiste na confrontação entre os resultados objetivos com os objetivos fixados anteriormente (Tyler, 1949). Este reconhecimento do papel orientador do papel da avaliação não foi realizado apenas neste momento, ao longo do ano fui-me apercebendo da sua utilidade.

“O processo de avaliação é algo extremamente complexo mas ao mesmo tempo tão útil e fundamental. Tirar ilações sobre a evolução das aprendizagens dos alunos é fulcral tanto para o alunos que ficam com uma noção do seu desenvolvimento, como para o professor, uma vez que, permite aferir o quão ajustado e adequado foi o processo que desenvolvemos e o impacto do mesmo” (Reflexão Aula 48).

Este excerto da reflexão da aula 48 patenteia claramente a importância que atribuí ao processo avaliativo durante a totalidade do EP

Tendo como conhecimento que a utilização de diferentes metodologias de avaliação funciona como potenciador de um ensino de qualidade, durante a realização do EP foram várias as estratégias utilizadas para avaliar os alunos, porém em todas elas o cuidado que estas fossem exequíveis esteve presente. Apesar deste cuidado, nem sempre consegui criar sistemas de avaliação que respeitassem esta característica, principalmente aquando da realização da avaliação inicial dos alunos, mas deixarei esta temática para uma parte mais adiantada deste texto.

Durante a totalidade do ano letivo, em todos os momentos de avaliação, fiz questão de utilizar uma avaliação criterial, ou seja, o padrão de comparação da performance dos alunos é um critério estabelecido previamente permitindo desta forma a verificação das aprendizagens do aluno (Ferraz et al, 1994). A vantagem de optar pela avaliação referenciada ao critério em detrimento da avaliação normativa, onde o aluno é comparado a um outro indivíduo modelo, reside no facto de assim conseguir sintonizar o ensino com as metas que se pretendem atingir (Ediger, 1993). Desta forma tornou-se possível ver a avaliação como um farol que guiava o processo que ia desenvolvendo, pretendendo com este levar os meus alunos a adquirirem as aprendizagens projetadas no início de cada unidade temática.

Considero que desenvolvi um processo avaliativo eclético, uma vez que o mesmo incidia sobre os três domínios da aprendizagem, o motor, cognitivo e social, (Rink, 1993) podendo ser este processo desenvolvido de forma formal ou informal consoante o momento avaliativo em questão. A avaliação desenvolvida durante o ano letivo respeitou sempre os aspetos que o PCEF da ESE impunha, tendo a avaliação que incidir sobre os três domínios anteriormente referidos, sendo denominados de “Saber-Fazer” (motor), “Saberes” (cognitivo) e “Saber-Estar” (social). Desta forma era garantido um processo avaliativo eclético. As classificações que eram atribuídas a cada aluno no final de cada período deveriam ter por base uma distribuição presentifica pelos três domínios, sendo 60 % para os saber-fazer, 20% para os

saberes e 20% para os saber-estar, isto no caso de o aluno ter frequentado ativamente nas aulas durante o período. A quase totalidade dos alunos incluía-se nesta situação, no entanto, no primeiro e terceiro períodos, por questões de saúde, uma das alunas foi aconselhada pelo médico a não praticar as aulas de EF, tendo eu que proceder à realização de uma avaliação diferenciada.

O confronto com esta situação causou-me alguma agitação, principalmente no primeiro período, já que era difícil para mim naquela altura avaliar os alunos que não tinham quaisquer limitações, imagine-se o que senti quando me deparei com esta situação. Felizmente o “pânico” não se apoderou de mim, tendo eu prosseguido o meu caminho, resolvendo esta situação com elevada distinção. Através de uma pequena e informal conversa com o professor cooperante e tendo por base as orientações do PCEF, conseguimos chegar a uma solução para a problemática em questão. Para além da realização do relatório de aula (Anexo 6) que todos os alunos que não realizavam as aulas na prática tinham que realizar, a aluna em questão, dado o vasto conhecimento que possuía sobre a modalidade de *Kickboxing* e visto que os restantes colegas da turma não possuíam qualquer contacto com a atividade desportiva em questão, era tempo de aproveitar este conhecimento, tendo esta que apresentar no primeiro período um trabalho individual para dar a conhecer a modalidade aos colegas, sendo esta apresentação útil para chegar à classificação atribuída à aluna neste período letivo. No terceiro período, dando continuidade ao realizado no primeiro período, a mesma aluna, com o meu auxílio e supervisão, ministrou aos restantes colegas uma aula da mesma modalidade, tratando-se de um momento marcante e especial da minha formação.

“A aula referida desenrolou-se no passado dia três de junho do ano em vigência e tratou-se de uma experiência, tanto para mim como para os alunos, diferente do habitual, uma vez que foi ministrada pela aluna XXX (...). Sendo ela possuidora de um alargado conhecimento sobre a modalidade de Kickboxing e sendo esta modalidade completamente nova para a grande maioria dos alunos da turma, considereei bastante pertinente e adequado que

ministrasse uma aula da modalidade em questão aos seus colegas, proporcionando desta forma uma experiência nova para ela como para todos os colegas” (Reflexão Aula 63).

Viver esta situação foi extremamente enriquecedor para mim, sendo pormenores destes que nos fazem crescer dia para dia como professor de EF.

Mas voltemos ao tema: será que o processo avaliativo desenvolvido foi dotado de objetividade ou subjetividade? Com o vivido no EP percebi que a avaliação é marcada pela subjetividade, não sendo possível avaliar sem atender às características dos indivíduos que são alvo do processo avaliativo, bem como, às de quem o desenvolve. Corroborando com esta linha de pensamento surge Rosado & Colaço (2002) ao afirmarem que o ato de avaliar alguém é um atividade subjetiva, uma vez que se atribuem juízos de valor na construção dos critérios, na adoção dos instrumentos de avaliação, na escolha dos exercícios, no que consideramos correto ou não, entre muitos outros aspetos que conferem à avaliação um cunho pessoal. Aceitar a subjetividade da avaliação foi a opção mais acertada, uma vez que me possibilitou uma maior aproximação da realidade, evitando desta forma a ilusão de objetividade (Ferraz et al. 1994)

Uma vez que adotei uma tipologia de avaliação referenciada ao critério, torne-se pertinente debruçar-me um pouco sobre a construção destes critérios. Estes foram os aliados principais das aulas desenvolvidas, tratavam-se da operacionalização do que pretendia ensinar aos meus alunos. Estes permitiram-me verificar se as tarefas que propunha eram de acordo com a meta estabelecida e se o produto apresentado pelos alunos eram congruentes com o esperado. Os critérios foram autênticos companheiros de viagem, auxiliar, potenciadores do êxito do processo de ensino-aprendizagem. Araújo (2007) refere que estes deverão ser encarados como guias que nos levam ao sucesso e que a simplicidade e eficácia deverão ser características que os critérios construídos devem deter, para desta forma o sistema de avaliação se tornar exequível. O estabelecimento dos critérios teve como base as

necessidades e características dos alunos que tinha em mãos, patenteando desta forma a subjetividade acima referida.

Os momentos avaliativos realizados durante o EP ocorreram mediante o desenvolvimento das unidades temáticas das diferentes modalidades lecionadas. Estes momentos podem ser divididos em três tipos com características e finalidade distintas: as avaliações iniciais ou diagnósticas; as avaliações intermédias ou formativas e as avaliações finais ou sumativas (Bloom, Hastings & Madaus, 1971). Iniciaremos então pela análise das avaliações iniciais, tratando-se estas do primeiro momento em que contactei com o processo avaliativo. Estes momentos, tal como já havia sido referido no texto sobre a conceção, foram realizados em conjunto com os restantes colegas EE, sendo esta tarefa algo facilitada com esta estratégia. Porém, analisando o vivenciado, as avaliações iniciais foram momentos de alguma agitação e confronto brusco com as funções de professor, como se não bastasse serem realizadas logo nas primeiras aulas onde a experiência letiva era ínfima, também se associava a esta particularidade, o facto de ter que avaliar sem saber bem como nem o quê.

Tudo era novidade para mim e mesmo assim tive que avaliar os meus alunos, precisava de tirar as ilações sobre as aprendizagens anteriores dos mesmo para assim poder construir de forma ajustada o processo de ensino-aprendizagem que iria desenvolver. Antes de desenvolver o processo avaliativo para aferir as debilidades e potencialidades dos meus alunos era tempo de construir os instrumentos de avaliação, era tempo de planejar, tomar decisões.

O planeamento dos momentos de avaliação, apesar do escasso conhecimento que possuía, foi extremamente cuidadoso, tinha como objetivo desenvolver um processo eficaz e coerente que me fornecesse as informações pretendidas. Construir os métodos avaliativos, seleccionar os conteúdos essenciais que me dariam informações sobre as aprendizagens anteriores dos aluno e escrever os critérios não foi tarefa fácil, porém, apesar de algumas lacunas características de um aprendiz de uma profissão ainda no início da sua caminhada, consegui realizar tudo o que pretendia, tendo recolhido informações que me possibilitaram decidir quais os conteúdos (módulo 4 do MEC) e

determinar os objetivos e metas do ensino (módulo 5 do MEC). Corroborando com as ações desenvolvidas, Araújo (2007) refere que a avaliação diagnóstica tem por objetivos principais diagnosticar para projetar o processo de ensino diferenciadamente, é essencial conhecer todas as características dos alunos com quem trabalhamos para se desenvolver um planejamento dotado da máxima qualidade, desta forma promovemos futuras experiências equitativas que são congruentes com as particularidades dos educandos.

Dado por concluída a análise às avaliações iniciais desenvolvidas, focome nas avaliações formativas realizadas, avaliações estas que segundo Jacinto (1984) permitem-nos guiar a ação pedagógica de forma coerente e eficaz, uma vez que nos informa sobre a qualidade e os resultados do processo desenvolvido, sendo possível com estas informações tomar decisões. No desenvolvimento das unidades temáticas, pelo número reduzido de aulas que compunham grande parte das mesmas, não se tornou pertinente dedicar uma aula para se realizar esta avaliação de forma formal, porém, não se pense que o desenvolvimento das mesmas não foi delegado para segundo plano. Visto que a avaliação foi contínua, todas as aulas eram alvo de avaliações formativas informais, munindo-me de grelhas de avaliações, ou até mesmo uma folha em branco, ia tomando nota do resultados que a turma me ia apresentando para com estas informações poder planejar da forma mais ajustada possível á turma em questão.

Ao longo de todo o ano, regi as minhas aulas pelas performances que os alunos me iam apresentando, eram as suas prestações que norteavam o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem, não seria de todo acertado se assim não fosse. Para além das minhas anotações, das informações que ia recolhendo, no final de todas as aulas era realizada a reflexão das mesmas, com o intuito de dar voz aos alunos, de ouvir quais eram as maiores dificuldades e facilidades sentidas na realização das tarefas, sendo estas informações também vitais para a adequação e regulação do processo. Estou certo que no futuro, quando tiver sob a minha responsabilidade várias turmas, esta metodologia não será certamente utilizada, devido aos inúmeros dados que resultarão das minhas aulas. Terei que optar por uma outra

metodologia, que me permita manter a justiça do processo avaliativo. Se utilizasse a mesma metodologia passaria grande parte do tempo a realizar registo e a os analisar e perdia a noção do principal propósito da minha profissão, ensinar os meus alunos.

Como último momento avaliativo analisado, surge a avaliação sumativa ou final realizada no final das unidades temáticas, dando-nos esta informações sobre os resultados do processo desenvolvidos, ou seja, quais os frutos recolhidos com o trabalho que realizamos. Permitiu-me verificar se os objetivos que tinha colocado aquando da realização do planeamento da unidade temática foram ou não alcançados, determinando desta forma a eficácia de todo o processo. Nesta linha de pensamento surgem Rosado e Colaço (2002) ao afirmarem que a avaliação final não deve resumir à classificação dos alunos, deve ir mais além, deira ser incluída nos mecanismos de regulação formativa, fornecendo informações que permitam ao professor retirar ilações para o futuro.

Com tudo o apresentado até então sobre o processo torna-se pertinente mencionar quais os instrumentos que me possibilitaram recolher as informações nas mais diversas avaliações desenvolvidas durante o EP. Antes de relatar quais as opções tomadas em relação ao assunto referido, debruço-me sobre alguns aspetos referidos por certos autores que balizaram a construções dos instrumentos de recolha de dados. Carvalho (1994) refere que os instrumentos utilizados para a avaliação deverão primar pela facilidade de aplicação, pela economia e eficácia. Em conformidade com este autor surge Rosado & Colaço (2002) a afirmar que os sistemas de avaliação devem-se guiar por critérios simples e económicos, visto que se não forem práticos tornam-se inexecutáveis. Posto tudo isto, na construção e desenvolvimento dos instrumentos de avaliação procurei encontrar um meio-termo, um equilíbrio entre o rigor e a exequibilidade, conseguindo desta forma chegar a metodologias que me forneciam informações credíveis, válidas e fiáveis em relação aos alunos.

Os sistemas utilizados para avaliar foram de várias ordens, consoante a tipologia do processo de ensino-aprendizagem desenvolvido e as dimensões

avaliadas (motor, cognitivo e social). Desde exercícios analíticos, comportamentos em jogo, atitudes com os colegas, questionários (Anexo 7), trabalhos individuais, testes de condição física, enfim um manancial de instrumentos que tinham o objetivo de recolher informações as mais fidedignas possíveis para proceder a uma avaliação que primasse pela justiça.

Fazendo apenas um pequeno paralelo com intuito de esmiuçar um pouco mais os questionários realizados, estes eram desenvolvidos não com o objetivo de teorizar a EF, mas sim com o objetivo de recolher informações de forma mais rigorosa, informações estas que serviam de complemento à avaliação contínua que ia realizando todas as aulas com base nos “Saberes” que os alunos iam demonstrando. Os questionários eram realizado no final de cada período, e para que se caracterizassem pela justiça, era entregue com uma semana de antecedência um pequeno dossier (Anexo 8) de pouquíssimas páginas apenas com simples apontamentos dos assuntos abordados durante o desenvolvimento das modalidades desse mesmo período letivo. Desta forma conseguiria que os alunos constatassem da justiça que caracterizava o meu processo avaliativo, tudo era do conhecimento deles, nada era escondido ou omitido.

Voltando aos instrumentos utilizados para o desenvolvimento do processo avaliativo, sem dúvida alguma, aquele que durante o ano letivo foi mais vezes utilizado foi a minha observação. A observação associada ao preenchimento das escalas de apreciação ou listas de verificação desenvolvidas anteriormente permitiam-me recolher dados relativos ao desempenho dos alunos, sendo estas informações dotadas pela máxima credibilidade. Mas será que foi tarefa fácil selecionar onde, como e o que observar? Seria possível ver tudo? São questões que se levantaram no momento de construção das escalas de apreciação e listas de verificação. Mais do que ver tudo, o mais importante seria observar o essencial, focando-me no que era realmente importante.

“Tive o cuidado de construir uma aula constituída por exercícios que refletiram o trabalho desenvolvido durante a unidade temática, incidindo

apenas e unicamente no que foi ministrado, em suma no que é útil para a formação dos alunos. (...) Na sua generalidade a aula decorreu de forma deveras positiva, sendo atingidos todos os objetivos previstos, nomeadamente o registo de todas as informações referentes á avaliação da modalidade em questão” (Reflexão Aula 48).

Pelas características apontadas anteriormente que devem reger a construção dos instrumentos de avaliação (facilidade, economia e exequibilidade), não seria possível ver e registar tudo o que se passava. Procurei criar sistemas de avaliação que cumprissem com estas características, colocando critérios específicos e claros e em número reduzido, conseguindo com eles focar-me no que era essencial em cada habilidade.

Como instrumento último neste processo de avaliação, utilizei o programa informático Microsoft Office Excel 2007 para o tratamento matemático de todas as informações. Confesso a colocação e análise dos dados no programa foi um processo extremamente complexo visto que tudo teria que ser passado a números, operações matemáticas, em suma, um conjunto de tarefas que até então nunca tinha realizado. O confronto com a avaliação final do primeiro período foi um autêntico choque, uma vez que, para além de não conhecer o programa em questão, associado a este facto, surgiam as inúmeras tarefas que até então eram novas para mim. Teria que classificar os alunos, atribuir-lhes um número mediante os que estes me tinham apresentado durante o período letivo, apesar de todo o reboiço, logo no primeiro período consegui chegar ao final com uma avaliação dotada de sucesso. ” *O trabalho que apresentaste referente às propostas de avaliação para a turma I do 12º ano é de um cuidado e qualidade admiráveis. Respeitaste no geral os normativos legais, foste preciso e exigente na efetuação de registos e na recolha de dados e procuraste avaliar todas as matérias que lecionastes”* (Relatório Avaliação Final 1º Período – Prof. Eduardo), o professor cooperante fez questão de deixar bem claro a qualidade do trabalho apresentado, tendo esta qualidade sido ainda maior na avaliação do segundo e terceiro período.

Mas será um programa informático capaz de classificar com justiça os alunos da minha turma? Esta pergunta foi respondida no final de cada período através da ponderação de cada uma das notas que o programa chegava no final das inúmeras operações matemáticas. Todas as notas sem exceção eram alvo de uma profunda reflexão, com intuito de a ajustar o mais possível aos alunos em questão, esta teria que ser o espelho do trabalho deles. Todas estas tarefas foram realizadas com maior brevidade e qualidade no segundo e terceiro períodos devido ao conhecimento e experiência que o choque anteriormente referido me forneceu.

A classificação dos alunos de uma das principais funções da avaliação. Estas constituem um meio simples e rápido do aluno, encarregados de educação, professor e escola depreenderem sobre a avaliação das aprendizagens (Perrenoud, 1982). Os critérios que utilizei para ponderar, ajustar e finalmente chegar à classificação dos diferentes alunos, foram o desempenho do aluno, a evolução do mesmo ao longo do tempo de aprendizagem, o empenho e o seu comportamento na aula (Rink, 1993).

Como última tarefa do final de cada período, era realizado pelos alunos a autoavaliação, expressando a sua autoperceção sobre as diferentes dimensões de avaliação, desta forma poderia realizar uma comparação entre a minha opinião e a dos educandos, tal como é mencionado no seguinte excerto.

“Decidi reunir os alunos para como eles ter uma conversa sobre a avaliação do primeiro período, atendendo às suas prestações e comportamentos durante as aulas. Cada um dos alunos expressou a sua opinião, fazendo também referência à nota que pensam merecer, fundamentando esta mesma nota. Tratou-se de um momento deveras significativa para mim, um momento de troca de impressões sobre a avaliação dos alunos, um momento de confronto de perspetivas diferentes de um mesmo ponto de análise” (Reflexão Aula 24).

Com estas informações tornava-se possível depreender se as perceções eram díspares ou não, levando-me a refletir sobre toda a avaliação e trabalho

desenvolvido. Corroborando com esta linha de pensamento surge Lemos, Neves, Campos, Conceição & Alaiz (1993) ao afirmar que os alunos devem ser envolvidos em tarefas de autoavaliação.

6.2.7) Reflexão como ferramenta na aquisição de competências.

A reflexão, durante a totalidade do EP, funcionou como uma autêntica ferramenta impulsionadora da qualidade do trabalho desenvolvido. Acompanhou todos os momentos vividos desde o dia em que entrei nos portões da ESE como Professor Marco Lima, desde a primeira aula na qual senti um “quase pânico” no primeiro contacto com os meus alunos, até ao final do EP tendo percorrido todas as experiências vividas, fornecendo-me a possibilidade de voltar a olhar para os momentos vividos e deles retirar ilações e ensinamento que me permitiram evoluir positivamente. Funcionou como uma aliada, um apoio, um diário onde eram relatadas, analisada e principalmente compreendidas as situações com que me ia deparado a cada dia que passada. Desta forma, a reflexão fornecia-me a oportunidade de poder voltar atrás no tempo e rever acontecimento e práticas de forma a compreendê-los e com eles poder desenvolver as minhas aprendizagens. Para além de me possibilitar reviver momentos já vividos, também me incentivou à procura de novos suportes teóricos, uma vez que com ela eram reconhecidas por vezes debilidades no conhecimento que detinha, existia uma permanente relação da teoria com a prática na realização das minhas reflexões, fossem das reflexões das aúnas (Anexo 9) ou de um outro qualquer momento.

O conceito de reflexão é demasiadamente amplo e abrangente, uma vez que são inúmeros os autores que nele consideram formas diversas, dotadas de particularidades distintas, sendo este facto justificativo da enorme importância que assume no desenvolvimento profissional de um professor. Apesar de possuir este conhecimento sobre o conceito de reflexão, tentarei, de uma forma resumida, esmiuçá-lo um pouco, para assim poder melhor compreender este fenómeno que tanto me auxiliou durante o EP.

Considerando o termo reflexão, através do olhar que a nossa tradição cultural nos apresenta, este é definido como um pensamento sério e austero, onde a ação não é tida em conta como parte constituinte e fulcral do mesmo. Pretendo com isto dizer que à palavra reflexão é equivocadamente tida como uma quase meditação ou introspeção sobre um determinado assunto/tema. A reflexão é bem mais que uma mera meditação ou introspeção, sendo a ação uma peça absolutamente fundamental e essencial para que o processo reflexivo faça algum sentido, ação que pode ter lugar em qualquer momento no decorrer da prática letiva. Referindo então alguns autores que se debruçam sobre a temáticas da reflexão, Alarcão (1996) afirma que esta trata de uma reconstrução mental retrospectiva da ação para assim proceder à sua análise, podendo esta análise dar origem a uma nova percepção da ação vivida. Para Schön (1987) a reflexão constitui uma forma de encarar os problemas decorrentes da prática. Para este autor o processo reflexivo permite enriquecer o reportório do professor e melhorar a sua capacidade de resolver problemas, conduzindo-o assim a mudanças da sua prática. Ao refletir o professor procura mensurar a eficácia do seu trabalho e encontrar novas estratégias que lhe permitam dar resposta às lacunas identificadas, promovendo desta forma a qualidade do ensino.

Com estas afirmações e com a experiência vivida durante o ano letivo depreende-se que o ensino atual reclama a existência de professores reflexivos, que não se contentam com o saber já adquirido e que estão constantemente em busca do desenvolvimento das suas potencialidades e da superação dos problemas que inevitavelmente surgem no seu percurso profissional. Esta procura exaustiva da melhoria permite-nos tomar decisões pedagogicamente ricas, diante dos imprevistos próprios que nos são apresentados. A natureza da atividade que nós professores desenvolvemos e a sua influência nos alunos, são fatores que “obrigam” a que tudo o que realizamos com e para os alunos seja alvo de reflexão, para com o auxílio da mesma podermos criar experiências de aprendizagens que tenham significado para os mesmos. Ao longo do ano em todos os momentos fui este profissional inquieto em relação aos meus saberes e procurei sempre o meu

desenvolvimento, tendo refletido sobre as minhas práticas, sendo estas reflexões fundamentais para a melhoria do processo de ensino-aprendizagem.

A tarefa de refletir sobre as práticas desenvolvidas foi desde sempre induzida pela formação que tive na FADEUP, tendo tido maior desenvolvimento durante este ano de EP com a reflexão de todas as ações vividas. Conclui-se então que a instituição em causa forma os seus formandos através de um modelo reflexivo, garantindo com ele uma melhoria constante da qualidade de ensino que os EE desenvolvem (Nóvoa, 1993). Ter uma prática reflexiva constante provocou em mim o desenvolvimento de uma visão crítica sobre as atividades que desenvolvi, permitindo-me fazer alterações fundamentais das metodologias e estratégias utilizadas, tornando-me num ator dinâmico do processo de ensino-aprendizagem. O modelo reflexivo adotado pela FADEUP para a formação de professores tem em conta o conhecimento recebido, o conhecimento experiencial, a prática, a reflexão e a competência profissional. Amaral, Moreira & Ribeiro (1996) afirma que este modelo permite o diálogo entre a prática e a teoria, levando o profissional à construção e à reconstrução dos seus conhecimentos. Na mesma linha ideológica Wallace (1991), refere que entre a prática e a reflexão deve haver um movimento cíclico, uma vez que só com esta ligação de dependência é possível alcançar a competência profissional. Schön (1987) refere que é essencial à formação de professores que a mesma se direcione para a reflexão crítica, que valoriza a experiência prática, como forma de conhecimento útil, no confronto da relação teoria-prática em que a experiência é fonte de formação e de aquisição de competências (Matos, 1989). Ousando um pouco mais, na definição de reflexão Shulman (1987) refere ser o processo a partir do qual o professor aprende a experiência.

Torna-se relevante enfatizar que o processo de reflexão incidente na prática pedagógica foi sempre desenvolvido de forma autónoma e criativa, ultrapassando em larga escala os limites da mera sala de aula.

Até então tem vindo a ser referido que a relação da teoria com a prática é algo essencial ao processo de reflexão, e é através dela que se reconstróem conhecimentos, sendo esta a base da evolução como profissional de

educação, conseguida durante o EP. Segundo Schön (1987), esta relação surge quando os professores manifestam o conhecimento que possuem no momento da ação. Este conhecimento na ação é dinâmico e resulta da arte, da técnica e da ciência e da reformulação da própria prática.

Este pedagogo, que dedicou a sua vida ao estudo da reflexão na educação, considera que existem dois grandes momentos que após uma atividade são primordiais para o desenvolvimento de um professor, a reflexão sobre a ação -*reflection-on-action* e a reflexão sobre a reflexão na ação - *reflection-on-reflection-in-action*, ambas fazem uma ponte entre os conhecimentos teóricos e práticos que um professor tem que possuir. Existe ainda um outro momento reflexivo que o autor refere que ocorre durante a ação -*reflection-in-action*, sendo igualmente importante para o desenvolvimento do professor. A reflexão sobre a prática letiva desenvolvida, qualquer que ela seja, é o passo pioneiro para quebrar a rotina e reforçar a autonomia do professor, no desempenho responsável das suas funções, tendo sempre como objetivo o desenvolvimento máximo das potencialidades de cada aluno. A reflexão sobre a ação permite ao professor analisar os aspetos e factos relevantes, compreende-los e com isso encontrar soluções ou estratégias para aplicar no futuro, já a reflexão sobre a reflexão na ação vai um pouco mais longe. Trata-se de uma forma distinta de reflexão que nos faz reconstruir mentalmente ações já passadas (e refletidas) e que, devido à distância temporal existente entre a vivência das experiências e a reconstrução mental das mesmas, permite uma perceção diferente dos acontecimentos e, como tal, a possibilidade de encontrar novas soluções.

Para refletirmos sobre um conjunto de coisas temos que pensar sobre elas, mas este pensamento analítico só tem lugar quando existe um problema real a resolver. Ninguém é capaz de refletir sem experiência, sem a vivência da ação (Dewey, 1938). Nas ações desenvolvidas, a reflexão surgia com maiores proporções no momento em que um problema ou dilema era reconhecido na prática. Neste sentido, o processo reflexivo realizado foi caracterizado como um vaivém permanente entre os acontecimentos e a sua compreensão, com o objetivo de se atribuir um significado às experiências vividas. Segundo

Shulman (1987) a reflexão do professor assume um papel fundamental no desenvolvimento de uma nova compreensão do ensino.

Uma outra “peça” necessária, para além da ação, fulcral para o desenvolvimento do processo reflexivo e consequente para o desenvolvimento profissional do professor é a investigação. A capacidade investigacional trata-se de algo necessário e não suficiente, isto é, na reflexão a investigação é necessária. As ações desenvolvidas no EP foram sempre sustentadas em teorias da educação em relação às quais mantive uma perspectiva crítica. Deste modo, a minha prática foi sujeita a um processo constante de vaivém que me conduziu a transformações e a novas investigações. Para que este processo de investigação tenha lugar foi necessário questionar e refletir sobre situações por que ia passando. A reflexão teve como principal meta dotar-me de informações corretas e autênticas sobre as ações desenvolvidas, as razões destas e por fim as consequências das mesmas.

Na realização das minhas reflexões tinha sempre como elementos orientadores as questões, as finalidades e as consequências das ações desenvolvidas, a racionalidade dos métodos escolhidos no desenvolvimento dessas ações e a relação entre essas questões e a sua exequibilidade prática na aula. Com estas *guidelines* procurei sempre o aumento da autonomia para tomar decisões e melhorar a minha prática.

Esta foi uma realidade evidente ao longo deste ano, onde à medida que fui evoluindo na minha capacidade de refletir, pude também melhorar a eficácia do meu trabalho. Com a utilização de um processo reflexivo pude abrir novas possibilidades e metodologias de ação e, por consequência conduzir a melhoramentos na prática profissional desenvolvida. A reflexão teve o poder de fomentar e potenciar transformações desejadas em tudo o que desenvolvi, para isto foi necessário realizar autonomamente e permanentemente a tríade ação-reflexão-ação. Só com o rigoroso e responsável cumprimento desta sequência de tarefas se tornou possível o reconhecimento dos pontos da prática que necessitavam de transformações e a descoberta das soluções para estes mesmos pontos.

Através da reflexão procurei sempre identificar um conjunto de sinais que, posteriormente me permitam realizar um transfere destas e de outras experiências para situações futuras. A reflexão destacou-se assim como uma ferramenta crucial no meu processo de formação, revelou-se indispensável na construção de uma base sólida de conhecimentos e competências para o meu futuro profissional. Como última frase deste texto, e que resume o vivido durante o ano letivo no capítulo da reflexão apresento uma afirmação de Zeichner (1993) que refere que ser reflexivo é uma maneira de ser professor, sendo esta a forma e a postura que mantive em todo o EP.

6.3) ÁREA 2 E 3 – PARTICIPAÇÃO NA ESCOLA E RELAÇÃO COM A COMUNIDADE

Por aconselhamento do professor cooperante e orientadora da FADEUP, Prof. Eduardo Rodrigues e da Professora Doutora Paula Silva correspondentemente, o desenvolvimento destas áreas de intervenção foi realizado em conjunto, pertencendo a ambas as tarefas postas em práticas durante o EP. Por este motivo, torna-se pertinente que a análise do trabalho desenvolvido seja realizado de forma complementar, sendo desta forma congruente com a prática realizada.

A Participação na Escola e a Relação com a Comunidade são duas áreas de elevada importância para o trabalho de um Professor de EF, pois este necessita de se encontrar totalmente integrado nos dois contextos para que a sua prática letiva seja dotada com o sucesso almejado.

A atividade de um professor não se restringe apenas ao realizado na aula, para que a formação do mesmo seja eclética é fundamental que este desenvolva competências nas atividades não letivas da escola, participando de forma ativa nas mesmas. Neste sentido, o EP foi orientado não só para a minha evolução na realização do processo de ensino e aprendizagem mas também para me tornar elemento constituinte da comunidade

No referente à Área 2 – Participação na Escola, esta englobou todas as atividades não letivas realizadas por mim durante o EP, tendo como meta a total integração na comunidade escolar. O seu objetivo fundamental prendeu-se na contribuição do sucesso educativo, no reforço do papel do professor de EF, através de uma intervenção contextualizada, cooperativa, responsável e inovadora.

Para o concretizar deste objetivo foi meu dever conceber e por em prática atividades de complemento curricular e atividades inseridas no Desporto Escolar, garantindo desta forma a estreita ligação e articulação da atividade curricular de EF com a restante escola. A promoção e desenvolvimento de ações, no âmbito das atividades físicas, que facilitassem a integração e sensibilização dos alunos foram deveras importantes para o

conseguir de uma formação mais enriquecida, mais holística e eclética tornando-me num profissional de educação emancipado. As ações organizadas e desenvolvidas foram o Corta Mato da ESE e o Mega Sprint/Mega Salto/Mega KM da mesma instituição.

Ainda dentro desta área de desempenho participei nas atividades contempladas no plano anual de atividades do Núcleo de EF. Isto possibilitou-me uma maior inclusão junto dos meus pares, potenciando o meu desenvolvimento profissional com este contacto e inserção nestas atividades. A participação nos Conselhos de Turma foi outro ponto que realizei durante o ano letivo, permitindo-me estes momentos um maior contacto com o Diretor de Turma e com as funções que este desempenha.

Passando para a seguinte área de desempenho, Área 3 – Relação com a Comunidade, esta deverá ser caracterizada com algo importante e edificante tanto para a Escola como para a Comunidade em que esta se insere. Com o desenvolvimento de um trabalho nesta área torna-se possível adquirir um maior conhecimento do meio regional e local, tendo como meta uma maior compreensão das condições locais da relação educativa e a exploração da ligação entre a Escola e o Meio. Tal com já havia sido referido as Áreas 2 e 3 serão desenvolvidas em parceria, sendo as atividades da Participação na Escola incluídas nas atividades da Relação com a Comunidade.

Para que a análise destas áreas, desenvolvidas de forma complementar, seja realizada com uma maior organização, a mesmas serão dividida em três textos referentes a momentos distintos vividos durante o EP, porém todos os momentos se unem com um objetivo comum, potenciarem a minha formação enquanto professor de EF eclético e autónomo. Os textos referidos são referentes às Atividades desenvolvidas pelos Núcleos de EP, onde eu me incluo, a Participação noutras atividades e por último, e não menos importante, as Atividades relacionadas com a Direção de Turma, respeitando as temáticas referidas a ordem aqui apresentada.

6.3.1) Atividades Organizadas pelos Núcleos de Estágio

O texto aqui apresentado reporta-se à análise e reflexão incidente nas atividades desenvolvidas para a comunidade escolar, mais concretamente o Corta Mato e os Mega Eventos, eventos que tiveram a organização a cargo dos núcleos de EE de EF em parceria com os restantes professores desta disciplina. Refletir sobre as experiências vividas é essencial para lhes conferir a importância que tiveram “... *na nossa formação enquanto futuros Professores de Educação Física, dotados de uma formação eclética, holística e emancipadora*” (Reflexão Corta Mato). No processo de formação, todos os momentos que nos façam contactar com realidades diferentes da mera lecionação das aulas são de relevância extrema, visto que saímos de todos eles bem mais enriquecidos.

A organização de qualquer evento é a fase mais complexa de todas, ter que pensar e repensar em tudo o necessário para que o evento tenha o sucesso almejado é uma etapa que exige trabalho árduo e incansável por parte de todos os elementos que nele estiveram inseridos. Conceber e por em prática atividades de complemento curricular na escola, garantindo a articulação com os objetivos da atividade curricular de EF (Matos, 2010a), não foi tarefa fácil.

Foram muitas as horas dedicadas à organização dos eventos. Gerir recursos materiais, recursos humanos, recolher apoios de outras entidades, organizar e coordenar as tarefas do staff, colocar tudo nos respetivos lugar, perceber como cada momento se interliga com o seguinte para que nada falhe, enfim tudo é alvo de grande labor, tendo sempre presente o objetivo de criar um evento dotado do máximo de sucesso. De todos estes aspetos referido, o que sem dúvida alguma causou mais preocupação e simultaneamente agitação na busca de novas soluções foi a recolha de patrocínios.

“Optamos por inicialmente contactar grandes empresas de renome nacional, mas rapidamente percebemos que esta não seria a melhor opção, uma vez que, éramos sempre encaminhados para os responsáveis por

marketing, entre outras pessoas responsáveis pelo fornecimento de apoios. Foi nesta fase que o tempo mais escasseou, não tínhamos tempo para contactar tanta gente, precisávamos de respostas imediatas, sem burocracias, sem passagem de palavra, precisávamos que nos ouvissem e se interessassem pelo nosso projeto. Fomos literalmente despachados dessas grandes empresas que se autovangloriam como solidárias, este choque com a realidade foi um pouco duro e repentino, ao final de vários dias em contactos e mais contactos, em conversas e mais conversas, não tínhamos conseguido rigorosamente nada. Esta foi a altura em que nos deparamos com a complexidade implícita na organização do evento, nesta altura pusemos em causa a realização do próprio evento. Tanto esforço e não tínhamos nada do que tínhamos planeado ser necessário e fundamental para a realização do evento. E agora que fazemos? Será possível por em prática o evento sem termos nada para dar aos alunos? Desistimos do evento? Estas foram algumas questões que se levantaram entre os estagiários, estas foram as interrogações que nos atormentavam a cada dia que passava” (Reflexão Corta Mato).

Este excerto faz referência às dificuldades sentidas na busca de parceiros que nos apoiassem na organização dos eventos. Apesar de ser deveras complicado conseguirmos apoios, não foi por isso que a qualidade dos eventos foi posta em causa. O que realmente interessava era criar eventos que dinamizassem a comunidade escolar, que promovessem a atividade desportiva e consequentemente a disciplina de EF. Com mais ou menos prémios, o resultado final foi extremamente positivo em ambas, ficando satisfeito com todo o árduo trabalho desenvolvido.

Os dois eventos referidos foram de cariz organizativo bastante distintos quanto à sua natureza, existindo muito pouca transferência da estrutura da organização de um para outro. Porém ambos decorreram com enorme sucesso, uma vez que, neles conseguimos contribuir positivamente para a promoção do sucesso educativo, no reforço do papel do professor de EF na escola e da disciplina de EF, através de uma intervenção contextualizada, cooperativa, responsável e inovadora (Matos, 2009).

“Quando vislumbrada através de uma ótica mais superficial, a atividade decorreu de forma bastante positiva, conseguindo-se atingir a grande maioria dos objetivos previstos, sem que problemas de maior tivessem ocorrido” (Reflexão Corta Mato).

Este excerto patenteia o nível de sucesso, percebido por mim, de ambas as atividades, sendo este o sentimento vivido após a conclusão das mesmas. Tivemos que lidar com questões bastante complexas em ambos os eventos, características que qualquer organização tem que enfrentar. Apesar de contrariedades de várias ordens e debilidades vivenciadas, ambos os eventos decorreram de forma bastante positiva, apenas com a ocorrência de pequenas lacunas. Estas tiveram origem numa escassez de tempo para a organização tudo foi realizado debaixo de grande pressão temporal, sendo deixado para segundo plano pequenos detalhes que no dia das provas se revelaram como mais importantes do que se previa, sendo exemplo desta conclusão o enunciado na reflexão de um dos eventos:

“Devido a uma elevada sobrecarga de trabalho imposta pelo modo como o Estágio se encontra organizado, o desenvolvimento do projeto Corta Mato começou a ser adiado até a um limite máximo, adiamentos estes que no nosso entendimento foram sempre realizados de forma responsável, tendo a plena consciência da complexidade do evento. Todavia, após colocarmos mãos a obra e pormos em funcionamento o projeto, deparamo-nos com as consequências destes adiamentos, tendo todo o evento sido afetado por uma falta clara de tempo. Não se pense com isto que estou a denegrir a imagem do Corta Mato 2010, não, tudo decorreu dentro da forma prevista, com uma elevada positividade, tendo-se atingido um grande êxito, porém se a organização se iniciasse mais antecipadamente certos aspetos ainda teriam corrido melhor, ainda a comunidade escolar ainda mais beneficiada”(Reflexão Corta Mato).

Apesar desta constatação, ambos os eventos primaram pela sua exequibilidade, justiça de resultados e animação da comunidade escolar. Denotou-se uma grande afluência de alunos participantes bem como alunos a assistirem a todas as provas. Trataram-se de eventos que incutiram na escola um dinamismo que esta não está habituada a viver, foram dois dias de plena exaltação de emoções, onde se reuniu em torno das atividades um elevado número de alunos, conseguindo-se um enorme convívio e o desenvolvimento da relação dos professores de EF com a comunidade escolar. Tudo decorreu de forma exemplar, tendo-se atingido uma elevada qualidade no evento.

Tudo o que vivi na organização e desenvolvimento das duas atividades acima referidas, serviu como impulsionador e potenciador de uma melhor preparação para um futuro cada vez mais próximo, onde me serão exigidas tarefas como as anteriormente referidas. Através da participação na gestão de recursos da organização, assumindo responsabilidades na direção e na elaboração e coordenação de projetos de desenvolvimento organizacional (Matos, 2009) obtive uma formação eclética e emancipadora que certamente se revelará essencial num futuro próximo, para que o sucesso no desenvolvimento da minha profissão seja atingido.

6.3.2) Participação noutras atividades

Tal como havia sido dito nos objetivos que tinha para a área 2 – Participação na Escola, era meu objetivo cooperar ativamente nas atividades contempladas no plano anual de atividades do Núcleo de EF. Ao longo do ano de EP, o cumprimento desta meta possibilitou-me uma maior inclusão junto dos meus pares, potenciando o meu desenvolvimento profissional.

A análise reflexiva da participação noutras atividades, para além daquelas nas quais estive na organização, será realizada em dois momentos, estando cada um deles relacionado com a tipologia de atividades. Um dos temas de análise recairá sobre as atividades organizadas pelo núcleo de EF da ESE, nomeadamente os torneios das diferentes modalidades e a semana de

orientação. O outro tema de reflexão reportar-se-á à visita de estudo a Mafra, organizada pelo professor cooperante, Prof. Eduardo Rodrigues.

Iniciando pela análise do primeiro tema acima referido, optei por refletir sobre a minha participação nas diferentes atividades desenvolvidas, de forma conjunta por considerar que a sua realização isolada não seria pertinente, uma vez que a base organizativa de todas elas é comum, sendo apenas adaptada esta organização às características de cada modalidade.

A única atividade que se destacou pelas suas características foi a semana de orientação. Nesta a minha participação foi de menor influência no desenrolar da atividade, porém considero que o que fiz foi essencial para o seu sucesso, deixando os professores que a organizaram completamente satisfeitos com o resultado obtido. Visto que integração da modalidade de orientação nos desportos que são constituintes do Desporto Escolar da ESE é relativamente recente, era oportuno no início do ano letivo angariar alunos interessados para a sua prática. Tendo esta meta, os professores responsáveis pela modalidade na escola resolveram que seria importante dedicar uma semana a este desporto, tendo todos as aulas dessa semana que ser dedicadas à Orientação. É exatamente neste momento que a minha participação surge, ao ter que me relacionar com todos os professores envolvidos nas atividades, ao ter que partilhar espaços de aula com os restantes colegas de profissão que ministravam aula no mesmo horário, ao ter que desenvolver as atividades que a organização da semana de orientação aconselhava, estava a promover a minha integração junto dos meus pares logo no início do ano letivo. Tudo serviu para que a minha integração fosse realizada no menor tempo possível, tendo todos os colegas apresentado um comportamento deveras acolhedor.

Para além do desenvolvimento das tarefas que a organização da atividade nos propunha, também tive um papel ativo no último dia da semana, no qual se realizou a Corrida de Orientação pela cidade de Ermesinde. Devido à minha escassa experiência como professor de EF, uma vez que estávamos no início do ano, optei por assumir um conjunto de funções de complexidade crescente durante a manhã da prova, passando para a função seguinte quando

me sentia preparado para a mesma. Nesta fase os professores que participaram na organização tiveram um papel preponderante, uma vez que me deixaram completamente à vontade com as tarefas que pretendia desenvolver, fornecendo-me todo o apoio necessário nos momentos de maior agitação.

Esta atividade tratou-se da primeira em que participei e aquela que mais me desafiou exatamente por este motivo. Pela sua maior complexidade em relação aos restantes torneios desenvolvidos, esta funcionou como uma autêntica “escola”, fornecendo-me ferramentas e saberes importantíssimos para que a minha participação nas atividades que se seguiam fosse dotada de um sucesso ainda maior.

Passando da minha participação na semana de orientação para a nos torneios de futebol, voleibol, andebol e jogos tradicionais, em todos eles participei ativamente no seu desenvolvimento. Tal como tinha referido anteriormente a análise da participação de todos os torneios será realizada de forma complementar, porque a estrutura organizativa é idêntica, existindo apenas alguns ajustes mediante a modalidade desenvolvida.

As tarefas desenvolvidas foram variadas, tendo assumido todas as funções compreendidas entre o controlo de inscrições até ao arrumar do material utilizado durante os torneios. Desta forma consegui adquirir um conhecimento transversal e profundo em todas as funções, sendo a minha formação potenciada com a vivência dos momentos característicos das funções que assumi.

Debruçando-me sobre a outra temática de análise referida na introdução do texto aqui apresentado, a visita de estudo a Mafra foi um momento extremamente importante na minha formação, sendo nela vividos momentos totalmente novos. Organizar e controlar alunos numa aula dentro de quatro paredes não é tarefa fácil, porém fazer o mesmo numa visita de estudo é ainda mais complicado. Estas eram as minhas expectativas quando o Prof. Eduardo me enunciou que ia acompanhar um grupo de alunos numa visita de estudo. Esperava um dia de enorme agitação e preocupação, onde os alunos andariam extremamente excitados pelas características de um dia diferente de todos os outros. Felizmente estava redondamente equivocado, tratou-se de um dia de

enormes aprendizagens no desenvolvimento de tarefas que um professor de EF eclético tem que saber realizar autonomamente.

Antes de enunciar e analisar a experiência vivida, apresentarei os momentos que a antecederam na organização da visita de estudo. Todo o processo organizativo ficou a cargo do Prof. Eduardo Rodrigues, o professor cooperante, este considerou que seria pertinente que os seus EE se envolvessem na organização desta tipologia, fornecendo-nos a possibilidade de desenvolver aprendizagens extremamente importantes. Com esta estratégia, eu e os meus colegas EE conseguimos identificar e compreender todos os processos que têm que se realizar na organização de uma visita de estudo, toda a documentação necessária, todos os recursos temporais, materiais e humanos que são precisos, em suma, tudo o que uma atividade deste género reclama.

Refletindo agora sobre o dia da visita propriamente dito, tudo nele foi inovador e interessante. Ao longo do meu percurso escolar foram várias as visitas de estudo em que participei, muitas mesmo, porém sempre numa perspetiva de aluno. Neste momento do meu EP tive a oportunidade de assumir um papel oposto ao vivido até então em visitas de estudo, tive a possibilidade de desenvolver o meu trabalho de professor fora dos portões da escola, sendo este dotado de características diferentes do de uma aula no pavilhão. Desde o chegar ao local de partida, do colocar as malas no autocarro, do conviver com os alunos animados e motivados para enfrentar um dia de “aventura”, da contagem e entrada destes no veículo que nos iria levar até Mafra, passando pela viagem, pelas atividades realizadas durante a mesma, pelo controlo dos alunos nos percursos realizados a pé, até às visitas realizadas aos vários locais constituintes da visita de estudo, tudo foi supremamente importante, tudo funcionou como momentos de aprendizagem, de desenvolvimento profissional.

Em jeito de conclusão de todo o texto, opto por terminar como comecei, reforçando que a participação ativa nas atividades que aqui foram apresentadas possibilitou-me uma maior inclusão junto dos meus pares, um aumentar de conhecimentos, de aprendizagens, potenciando a minha formação

enquanto professor de EF que ambiciona alcançar a excelência e a mestria em todos as tarefas que me serão incumbidas num futuro cada vez mais próximo.

6.3.3) Atividades relacionadas com a Direção de Turma

“Com o objetivo supremo de proporcionar aos seus estagiários uma formação eclética e emancipadora possível, a FADEUP em parceria com a ESE, acordaram que o envolvimento e a presença no máximo de atividades da escola seria uma medida extremamente importante e influente para a consumação do objetivo supra referido. Neste sentido, a presença nas reuniões do Conselho de Turma torna-se extremamente relevante para uma melhor preparação e conhecimento das tarefas em que um Professor ter que participar e desenvolver” (Reflexão Conselho de Turma 2º Período).

Durante o EP existiram três grandes momentos de verdadeira interação com outros profissionais de educação, cada um deles com importância extrema para alguém que está a aprender uma profissão. O primeiro momento foi a Reunião Geral dos Professores que se realizou no início do ano, foi o momento em que pela primeira vez fui tratado como Prof. Marco Lima sentindo-me orgulhosamente feliz por todo o trabalho desenvolvido até então, tendo quase atingido os objetivos a que me tinha proposto quando saí desta instituição no décimo segundo ano de escolaridade.

“A Reunião Geral dos Professores tratou-se de um instante marcado pela mistura de sentimentos e experiências de importância extremamente elevada. Apesar da relevância de todos os assuntos abordados, pontos discutidos e apresentados, insisto que para mim a maior ênfase desta reunião centrou-se nas sensações que a expressão “Professor Marco” me transmitiu” (Reflexão Reunião Geral Professores).

O momento seguinte foi o conselho de turma sensivelmente a meio do primeiro período, tratou-se do primeiro contacto que tive com os restantes professores da turma do meu EP. Conhecer outros profissionais que trabalham

com uma mesma população é absolutamente fundamental para que um melhor conhecimento dos indivíduos que fazem parte da turma seja conseguido. Quanto mais profundo for o conhecimento dos alunos, maior será a qualidade do processo ensino e aprendizagem desenvolvido, sendo esta a principal meta a atingir a cada aula que leciono.

Como terceiro momento pertencente a esta temática surgem os conselhos de turma de avaliação, que se desenvolveram no final de cada período letivo, porém apenas farei referência ao do primeiro e terceiro período, visto que foram os que estive presente. Quanto ao do segundo período, a minha presença no mesmo não foi possível porque este decorreu na mesmas data que os Mega Eventos, sendo a minha presença nestes de maior relevância. A participação nestes conselhos de turma de final de período foi uma experiência totalmente nova, marcada com momentos que perpetuarão na minha memória durante muitos anos. Estes conselhos especificamente fizeram com que obtivesse uma visão diferente do processo avaliativo a que os alunos são submetidos, compreendendo melhor o seu funcionamento. Em ambos os conselhos de turma, cada uma dos professores começou por conferir se as notas presentes na pauta estavam em concordância com as atribuídas a cada um dos alunos, para que assim se erradicassem possíveis lacunas na transcrição das classificações nas diferentes disciplinas. Após esta verificação,

“passou-se para a análise das notas de cada um dos alunos, para com ela os professores tomassem conhecimento das classificações deles nas restantes disciplinas. Este momento foi o mais interessante e estimulante de toda a reunião, uma vez que me deu a conhecer os alunos da turma nas outras disciplinas, existindo em alguns casos contradições entre a ideia que eu tinha deles e o que realmente eles são” (Reflexão Conselho de Turma 1º Período).

Apesar de estas experiências terem sido deveras enriquecedoras, tinha expectativas de reuniões mais dinâmica, onde cada uma das notas e apreciações dos alunos seria justificada e discutida, algo que não se sucedeu, ou melhor, que se sucedeu de uma forma exageradamente expedita.

“Vislumbrava antes do início da mesma, um momento extremamente rico, com diversas trocas de impressões sobre cada um dos alunos, definindo estratégias, problemáticas e medidas a tomar no segundo período. Estes pontos foram enunciados, mas com uma brevidade, no meu ponto de vista, exagerada, não permitindo refletir e decodificar o sentido de cada uma das palavras atendendo aos alunos em questão. Fiquei com a sensação que se enunciava a mesma coisa para todos os alunos e o que se pretendia era que se “arranjasse” algo para colocar na ficha individual de avaliação. Não estou com isto a querer discutir ou questionar a profissionalidade de cada uma dos docentes presentes, estou apenas e só a confrontar as minhas expectativas com o que realmente aconteceu, com o modo como as coisas funcionam” (Reflexão Conselho de Turma 1º Período).

Todos estes momentos fazem-me crescer enquanto professor nas diversas tarefas que lhe estão incumbidas. Ser parte constituinte de todos os momentos acima referidos é incrivelmente positivo, permite-nos compreender melhor muitos aspetos que estão para além da lecionação das aulas, fornecendo-nos uma formação mais eclética e emancipadora, preparando-nos mais eficazmente para um futuro de sucesso.

6.4) ÁREA 4 – DESENVOLVIMENTO PESSOAL

A Área 4 – Desenvolvimento Profissional tem como cariz fundamental atividades e vivências relevantes para a construção de competências profissionais, numa ótica do seu desenvolvimento ao longo da vida profissional, promovendo desta forma o sentido de pertença e identidade profissionais, a colaboração e abertura à inovação. O presente texto pretende relatar reflexivamente aqui as potencialidades desenvolvidas durante este ano letivo no âmbito do Desenvolvimento Profissional. Esta área de desempenho apresenta como objetivo principal a perceção da necessidade do desenvolvimento profissional partindo da reflexão acerca das condições e do exercício da atividade, da experiência, da investigação e outros recursos que promovam esse mesmo desenvolvimento.

Para a consumação deste objetivo a capacidade reflexiva surge como imprescindível para o desenvolvimento e evolução do trabalho efetuado. Refletir, pensar, argumentar, desenvolver a oralidade e a escrita e contemplar a necessidade de investigação são ações que a formação académica dos quatro anos transatos na FADEUP me incutiu, ações que pretendi desenvolver de forma mais aprofundada durante este ano de EP.

Segundo o que o meu professor cooperante apresenta na sua tese de mestrado, é fundamental que na formação inicial sejam criadas as bases para que se torne habitual a utilização do processo reflexivo como uma ferramenta vital para o desenvolvimento e melhoria das práticas profissionais (Rodrigues, 2009). Já Nóvoa (1992) refere que a formação não se realiza apenas pela mera acumulação de experiências e saberes, o desenvolvimento só ocorre se estes forem alvo de reflexão crítica, existindo desta forma uma reconstrução permanente dos conhecimentos.

Durante o EP tive a oportunidade de vivenciar um leque enorme de experiências que me permitiram desenvolver de forma exponencial a minha capacidade reflexiva. Todas as ações desenvolvidas neste ano letivo foram alvo de processo reflexivo, ajudando-me o mesmo a atingir o sucesso no desenvolvimento do trabalho com os meus alunos. Olho com bastante alegria

para as primeiras reflexões realizadas, alegria esta justificada com o facto de patentearmos o quanto evoluí durante este ano. Essas reflexões, quando comparadas com as que agora realizo, revelam-se de uma qualidade insatisfatória e medíocre. Inicialmente as reflexões e análises das experiências vividas no EP eram centradas numa mera descrição dos acontecimentos, sendo caracterizadas por uma superficialidade que fazia com a palavra reflexão perdesse o seu sentido. Com o passar dos tempos senti necessidade de alterar estes factos, teria que aprofundar vincadamente o processo de reflexão sobre a ação, para que nele conseguisse identificar os momentos que faziam com que determinada experiência fosse positiva ou negativa, compreender estes mesmos momentos para deles retirar os ensinamentos fornecidos e utilizá-los como verdadeiras ferramentas nas aulas futuras.

Com todo o trabalho desenvolvido penso que a capacidade reflexiva se foi alterando no sentido positivo, uma vez que atualmente consigo atingir uma profundidade que no início não me era possível atingir, porém não se pense com isto que me sinto satisfeito com o efémero sucesso atingido, muito pelo contrário, pretendo continuar a evoluir ao longo dos anos, conseguindo desta forma a evolução permanente que tanto desejo. Esta só se tornará possível com a leitura continuada, com a investigação, a pesquisa e o estudo, recolhendo assim o maior número de referências que me permitirão refletir mais sustentadamente e desta forma encontrar um caminho que me levará a um sucesso maior.

É fulcral que a reflexão seja vista como a forma mais eficaz e mais eficiente de encontrar as respostas que a cada dia vão surgindo na nossa atividade profissional, sendo esta caracterizada pela enorme complexidade dos saberes e a incerteza das situações problema com que somos confrontados permanentemente (Rodrigues, 2009). Ao longo do EP de uma forma crescente, fui concordando piamente no que o autor refere, a cada aula ministrada, a cada atividade desenvolvida a capacidade reflexiva ia crescendo sendo progressivamente mais importante à medida que o EP se ia desenvolvendo. Em cada dia de trabalho a reflexão apresentava-se como vital para que o processo de ensino e aprendizagem fosse dotado de alguma qualidade, sentia

a necessidade de refletir, pensar, questionar sobre as minhas práticas, ficando eu sedento da realização da tríade Ação - Reflexão – Ação (estando a Investigação associada).

Atualmente considero-me um autêntico guerreiro em defesa da importância da reflexão, visto que possuo a certeza que não basta experienciar e solucionar, é necessário compreender, dar um sentido às práticas que desenvolvemos. Só com a realização de um processo reflexivo constante é possível o desenvolvimento profissional.

Em jeito de conclusão, faço referência a uma afirmação de Alarcão (1992) que sustenta o que referi sobre a importância da reflexão no desenvolvimento profissional. A autora considera fundamental que os professores reflitam sobre a experiência profissional que vão acumulando, sobre a forma como desenvolvem o seu trabalho, sobre os mecanismos de ação, sobre as suas práticas, em suma, é necessário que os professores reflitam sobre os fundamentos que o levam a agir de determinada forma. Com isto, segundo a autora, estamos perante uma filosofia de ação ou uma epistemologia de ação.

Uma outra ferramenta utilizada neste ano de EP para o meu desenvolvimento profissional foi o PFI, podendo este ser caracterizado como a partida do meu desenvolvimento. Este documento, tal como é referido no regulamento do EP da FADEUP é de cariz obrigatório, tendo todos os EE que o realizar no início do EP. Na altura, devido à escassa experiência e conhecimento do que era “dar aula”, foi bastante difícil fazer uma previsão de quais seriam as minhas principais dificuldades no desenvolvimento do meu trabalho como professor de EF. Apesar das dificuldades sentidas, consegui chegar a um resultado final, onde eram apresentadas as principais lacunas, iniciando de imediato a busca por soluções pedagógicas que fizessem com que essas debilidades se erradicassem. Com esta estratégia, tornou-se possível encontrar respostas de uma forma pré-ativa, preparando-me melhor para cada uma das aulas, sendo conseqüentemente o meu trabalho dotado de maior qualidade.

A definição e escrita de cada um dos objetivos para o ano letivo foi uma outra ação que me permitiu fazer um projeto do EP, funcionando estes objetivos como orientação do meu trabalho. Neste sentido, o PFI tratou-se de mais um momento em que a capacidade reflexiva emergiu, uma vez que só com a reflexão se torna possível criar um documento que serviu de guia durante o ano letivo.

Partindo da certeza que o professor não se consegue desenvolver se agir isoladamente, neste ano de EP foi preponderante o relacionamento com os restantes colegas de profissão, tendo com eles adquirido experiências e conhecimentos que me foram extremamente úteis no desenvolvimento do meu trabalho. Neste processo de relacionamento com os meus pares, aquele que mais se destacou pelos ensinamentos transmitidos foi o meu professor cooperante, Professor Eduardo Rodrigues. Foi um autêntico pilar, um paracadidas, um suporte que fazia questão em recorrer quando me sentia inseguro em relação a algum aspeto. O Prof. Eduardo, durante a totalidade do EP sempre primou pela máxima competência, pelo supremo empenho e dedicação à profissão, sendo um autêntico exemplo a seguir. Durante o meu percurso escolar na ESE, tive o prazer de conhecer o trabalho deste professor, porém a análise do mesmo nunca foi realizada porque só possuía a ótica de alunos. No início do EP, quando soube o meu professor cooperante ia ser o Prof. Eduardo Rodrigues senti logo uma segurança enorme, sabia que ia ter um amigo que me iria auxiliar no meu trabalho, exigindo o máximo de mim com o objetivo de me tornar nu professor de EF de extrema qualidade.

Outro dos elementos com os quais me relacionei e que potenciaram o meu desenvolvimento profissional foram os meus colegas EE. Juntos formávamos um grupo coeso, onde o ambiente vivido era de partilha e troca de experiencias, desenvolvendo assim a qualidade do nosso trabalho. Mais do que meros colegas de estágio, eram autênticos amigos, companheiros na busca do maior desenvolvimento possível, na profissão que tínhamos escolhido para o nosso futuro. As aulas assistidas tratavam-se de momentos de um autêntico vaivém de opiniões sobre o trabalho uns dos outros, resultando numa troca árdua de ideias que se conjugavam no aumento exponencial do

conhecimento de cada um. Era através dos inúmeros debates que conseguimos desenvolver os nossos conhecimentos, ouvindo e analisando os pareceres de cada um. Não me ascende à memória nenhuma aula assistida que não se trata-se de um momento de pura reflexão em conjunto sobre a atuação do EE observado. Apesar da elevada qualidade do trabalho de cada um, existiam sempre pontos de discussão, de reflexão, sendo assim alimentada a nossa forma de conhecimentos.

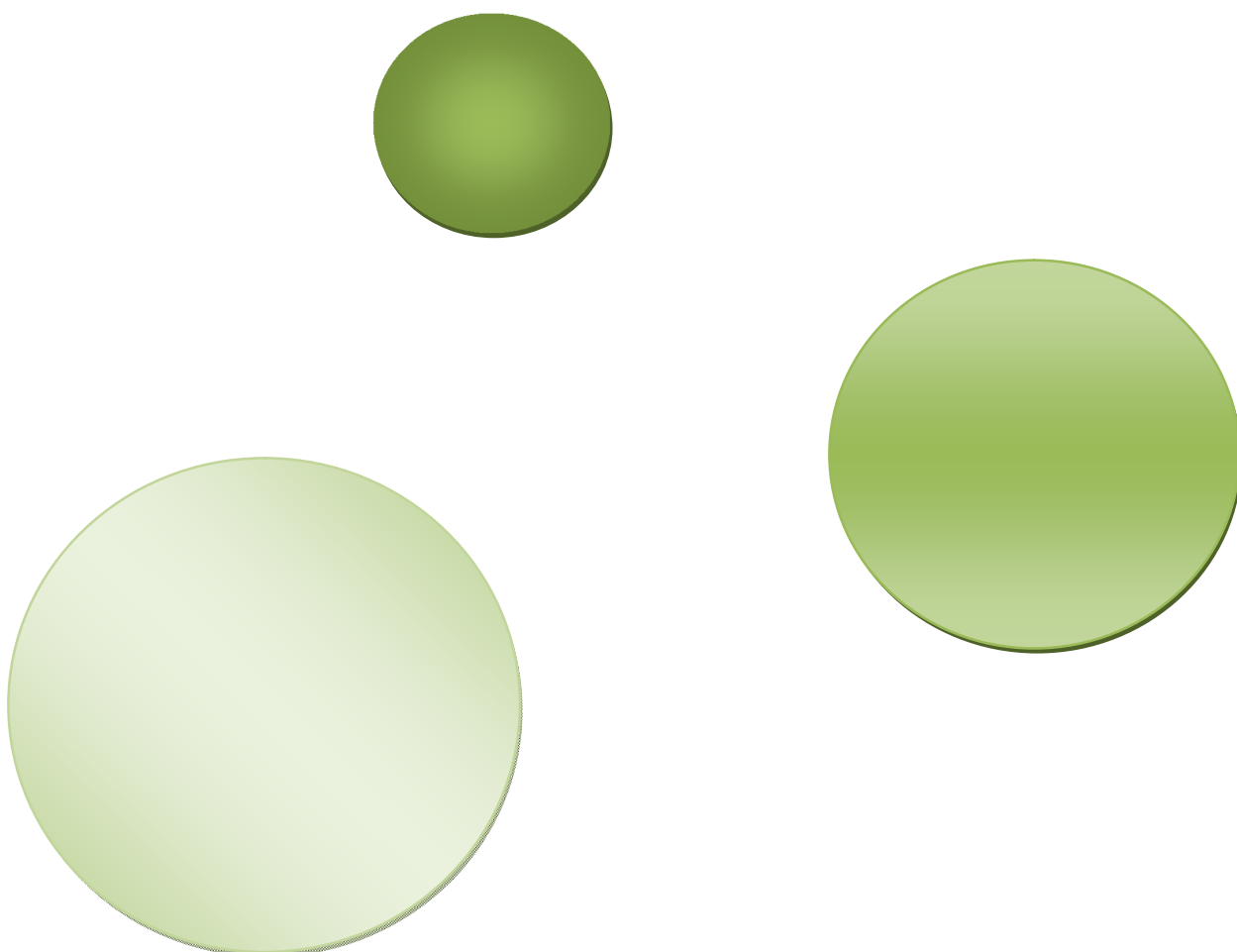
Os meus alunos foram dos aspetos que fizeram com que mais crescesse como profissional de educação. Todo o trabalho era para eles, eram o centro do processo de ensino-aprendizagem, era a minha inspiração, sendo esta maior a cada dia que passava. Perpetuarão na minha memória para todo o sempre, foram a minha primeira turma, sem eles nada disto seria possível, nenhum desenvolvimento ocorreria. Forneceram-me as condições ótimas para a minha realização pedagógica. Eles representavam os meus problemas, mas simultaneamente eram o alento que necessitava para encontrar soluções para resolver todas as contrariedades que me eram apresentadas. Eram a minha força, a minha motivação, a chave para a maioria dos problemas. Fico-lhes eternamente grato por tudo o que me fizeram viver, por todas as experiências, por me fornecerem as ferramentas para eu me desenvolver.

Tendo chegado o final do EP, era tempo de construir o relatório final do mesmo, representando este um dos momentos de maior desenvolvimento profissional. Nele é apresentado todo o trabalho já realizado e já refletido durante o ano letivo. Nele pretendo refletir acerca da minha prática tendo como meta fazer uma síntese das competências adquiridas e daquelas que ainda necessitarão de maior evolução. O relatório de EP assume-se como um momento de excelência para realizar os três tipos de reflexão definidos por Schön (1987), sendo estes a reflexão na ação, sobre a ação e sobre a reflexão na ação, uma vez que nos fornece a possibilidade de “reolhar” criticamente sobre o trabalho desenvolvido ao longo do EP.

Mas será que me sinto conformado com o desenvolvimento profissional atingido? Será que vou estagnar por aqui? Claro que não, seria um ato de suprema ignorância não continuar em busca de mais conhecimento, de mais

experiências, de mais formação, de mais desenvolvimento. Considero-me um professor inquieto em relação aos seus saberes, e por este motivo a realização de uma formação contínua é preponderante para o meu bem-estar, para a minha felicidade. Acima de tudo pretendo ser um profissional competente e não apenas ser possuidor de um conjunto de habilidades de um professor eficaz. Pretendo ser cada vez melhor, reciclar-me e atualizar-me de forma permanente.

Agora que o conhecimento do que é “dar aula” é mais profundo, tendo a minha autonomia sido elevada com este facto, por este motivo o meu compromisso com um maior desenvolvimento é agora mais acentuado. Prometo continuar a lutar a cada instante, a cada dia para superar das minhas capacidades, obrigando-me a mim mesmo na busca da transcendência. Isto só será possível com a continuação da reflexão sobre tudo o que realizar, sobre todas as minhas ações, questionando assim todas as minhas práticas. Com esta metodologia tenho a certeza que conseguirei uma maior solidificação dos conteúdos e descobrirei novas metodologias de ensino. Todo o trabalho realizado no EP servirá como uma partida para a longa caminhada que ainda tenho pela frente, sempre com o objetivo de a cada passo realizado, me tornar cada vez melhor, primando pela competência, mestria e excelência profissional.



7)CONSIDERAÇÕES FINAIS

7) CONSIDERAÇÕES FINAIS

O término desta longa viagem, durante um ano letivo e intitulada de EP chega neste momento. Olho para todo o percurso realizado com bastante agrado e satisfação, uma vez que o desenvolvimento sentido foi enorme. Este foi sem dúvida alguma, o momento que mais me marcou durante toda a minha vida, experiência que me tornou numa pessoa diferente, dotada de novas perspectivas, novos conhecimentos, que me deram a capacidade de refletir sobre novos assuntos, de encontrar o sentido e a razão da prática que desenvolvi e desenvolverei. Arrisco-me a afirmar que vejo tudo com novos olhos, dotados de maior sabedoria, capacidade crítica perante as situações que a cada dia vão surgindo no desenvolvimento da profissão, em suma, sinto-me um Professor de EF.

O EP foi encarado desde sempre como a coisa mais importante da minha vida de estudante, representou o maior momento de formação, no qual tive a oportunidade de vivenciar e consolidar as competências que me serão exigidas no exercício da minha profissão, nas diferentes áreas de intervenção. É na prática profissional que se revelam as capacidades, a competência revela-se na ação.

A panóplia de experiências vividas foi soberba, estas forneceram-se uma ferramenta incrivelmente importante para o meu desenvolvimento profissional, a reflexão. Esta foi a principal promotora da minha evolução como professor, foi o meu grande pilar ao longo de todo o percurso, esteve presente em todos os instantes, auxiliando-me a encontrar as soluções mais corretas para que o sucesso do meu trabalho junto dos meus alunos fosse dotado da máxima qualidade. Neste ano cheguei à conclusão que, apesar de serem bastante importantes, não é o número de experiências vividas por si só que tem o poder de formar um professor, mas sim a capacidade crítica e reflexiva com que se analisa cada um dos episódios (Nóvoa, 1992). Através desta tarefa, árdua mas simultaneamente prazerosa e fulcral para o desenvolvimento, dá-se a reconstrução permanente do conhecimento. Quando afirmo que o ato de refletir é uma tarefa árdua, relembro com grande estima o que o Prof. Eduardo

nos disse inúmeras vezes *“Pensar custa, dá trabalho, cansa, mas é imprescindível, por isso Pensem Muito, Cansem-se.”*

A reflexão surgia a qualquer momento, qualquer intervenção realizada era razão para refletir, tendo com esta metodologia conseguido desenvolver a minha autonomia profissional. Era uma autêntica necessidade a que sentia em dotar de sentido a minha *praxis*, criando assim uma rotina de trabalho que me permitiu evoluir, sendo permanente realizada a tríade Ação – Reflexão - Ação, onde a Investigação surgia sempre associada. Para além deste comportamento rotineiro mas sempre inovador, o empenho, o rigor, a humildade e a dedicação máxima foram outros elementos que me permitiram evoluir positivamente.

Todas as ações desenvolvidas foram sempre pautadas pelo máximo empenho, tendo como grande objetivo proporcionar aos meus alunos aulas extremamente positivas, onde o sucesso teria que estar presente, não foram metas fáceis de atingir em todas as aulas, mas a luta pelo objetivo foi constante. A importância da turma com que tive o privilégio de desenvolver as minhas competências durante o EP é irrefutável, todo o trabalho realizado tinha como meta a formação de cada um dos alunos quer ao nível desportivo, cultural e social.

Na minha conceção de professor está implícita a máxima dedicação à profissão, só assim podemos exigir o mesmo dos nossos alunos. Um professor que preze e orgulhe a sua profissão terá que obrigatoriamente empenhar-se no seu trabalho, em vez de se deixar levar pelo facilitismo. Aqueles que se contentam com o facto de no final de uma aula os seus alunos estarem animados, são os mesmos que fazem com que a disciplina de EF seja vista por alguns como uma disciplina de menor importância, como um espaço de lazer e vazio de aprendizagem e de nulo contributo na formação de crianças e jovens. Desse grupo eu recuso-me a fazer parte, pautarei sempre pela máxima dedicação e empenho, sempre em prol dos meus alunos, em fazer com que tão nobre e bela disciplina seja vista como uma das principais para a formação do ser humano. Afinal não é por acaso que a disciplina de EF, juntamente com o Português, percorre todo o percurso escolar de qualquer aluno, existindo desde

o primeiro ano do 1º ciclo do ensino básico até ao último ano do ensino secundário.

Tendo como característica principal o empenho máximo, trabalhei sempre no sentido de proporcionar aos meus alunos as experiências mais significantes, para que assim pudessem desenvolver os seus saberes, sejam nas habilidades físicas, nas atitudes ou nos valores. Simultaneamente tinha o objetivo de os tornar progressivamente mais autónomos, de desenvolver neles o espírito cooperativo, a vontade de superação e o respeito por si próprios, pelo material e pelos colegas/adversários.

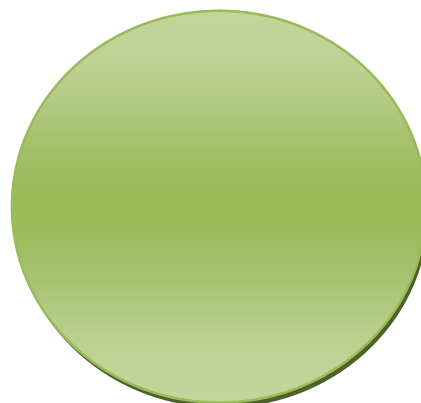
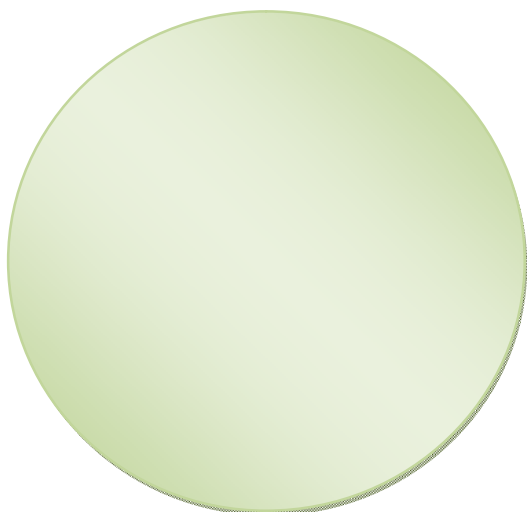
Neste ano de EP, tive o privilégio de ter como companheiros no percurso realizado a orientadora da FADEUP e o prof. cooperante da ESE, Professora Doutora Paula Silva e Prof. Eduardo respetivamente, dois profissionais que tal como eu defendem com agressiva e incansavelmente o valor do Desporto e da EF, tendo a formação dos seus alunos sempre em primeiro lugar. Sem estas duas personalidades não conseguiria alcançar o desenvolvimento profissional que agora detenho, todo o meu sucesso é-lhes devido, estando eu eternamente grato por toda a ajuda, por todos os conselhos, por tudo. Para além destas duas pessoas, também os meus colegas estudantes estagiário, bem como os restantes professores do Núcleo de EF, foram elementos que potenciaram o meu desenvolvimento. Foram muitas as discussões, debates, troca de perspectivas que travei com estas pessoas, tudo com o intuito de me reconstruir, de me desenvolver como professor.

Agora que o EP já terminou e que o relatório do mesmo está na reta final, olho com grande saudade e alguma tristeza para tudo o vivenciado. Foi muito positiva e saudável a relação que desenvolvi com a turma. Esta experiência perpetuará na minha memória para sempre, experiência que me colocou inúmeros desafios e oportunidades de aprendizagem, de crescimento, de desenvolvimento profissional. Foram muitos os sentimentos vividos durante o ano, várias as questões, interrogações, pensamentos. Por vezes considerava-me o melhor professor do mundo, porém noutras questionava-me se o trabalho desenvolvido fazia algum sentido, foi este vaivém constante de incertezas que me fez evoluir, que me tornou num professor de EF.

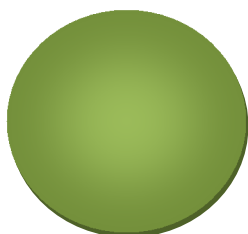
Mas ficarei eu contente e satisfeito com o sucesso conseguido no EP? Cessarei por aqui o meu desenvolvimento? Equivoque-se quem me julgar assim, considero-me uma pessoa irrequieta em relação aos meus saberes, procuro sempre mais e melhor, é a minha natureza. Este EP funciona não como um ponto de chegada, mas sim como um ponto de partida de uma caminhada ainda bastante longa, tendo como meta a excelência e mestria no ato de ensinar EF, no de ser professor. É esse o meu sonho e estou certo que ao manter sempre esta postura crítica, conseguirei atingi-lo. Como grande aliado nesta caminhada levarei e realizarei permanentemente a tríade Ação – Reflexão – Ação, estando a Investigação nas três componentes desta relação.

Tenho plena consciência que é muito longo o percurso que tenho a seguir, e como fator de maior tormento, como maior obstáculo, tenho o desemprego a assustar-me, mas recuso-me a baixar os braços. Não deixarei por mãos alheias todo o esforço e dedicação existentes nos cinco anos de formação, agora que esta etapa está concluída ganho alento e força para enfrentar o futuro. O desejo de lecionar, de ser professor, é inabalável, tendo por isso que lutar contra todas as adversidades que me limitem o desenvolvimento da profissão.

Invadido de uma enorme saudade e nostalgia chego ao fim do relatório que apresenta todo o trabalho desenvolvido, este documento espelha as minhas ações, a minha evolução e a minha paixão por esta nobre profissão. Relembro neste último parágrafo deste texto a imagem dos meus alunos no momento da minha despedida deles, do até sempre. Ver aqueles dezanove pares de olhos cheios de lágrimas, saudosos, tristes por me ver partir representa para mim todo o trabalho desenvolvido, foi tudo realizado para eles, foram a minha inspiração. Aquelas lágrimas estão e estarão sempre presentes e dar-me-ão força para o futuro que aí vem, em busca de mais lágrimas de saudade, sendo as mesmas reflexo da minha qualidade como professor. E é isto que sempre procurarei.



8) REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS



8) REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

A

- ❖ Adams, J. (1978). *Information Processing in Motor Control and Learning*. Theoretical Issues for Knowledge of Results. New York: Academic Press. 11, p. 229-238.
- ❖ Alarcão, I. (1992). Continuar a formar-se, renovar e inovar: A formação contínua de professores. *Revista da Escola Superior de Educação de Santarém*, 24-35.
- ❖ Alarcão, I. (1996). Formação reflexiva de professores: Estratégias de supervisão (p. 9-39). Porto: Porto Editora.
- ❖ Amaral, M. J., Moreira, M. A. & Ribeiro, D. (1996). O papel do supervisor desenvolvimento do professor reflexivo: Estratégias de supervisão. In I. Alarcão (Org.). *Formação reflexiva de professores: Estratégias de supervisão* (p. 89-122). Porto: Porto Editora.
- ❖ Anderson, J. (1982). *Acquisition of Cognitive Skill*. Psychological Review, v.89, n.4, p.369-406.
- ❖ Araújo, F. (2007). A Avaliação e a Gestão Curricular em Educação Física: Um Olhar Integrado. *Sociedade Portuguesa: Boletim de Educação Física*, nº 32.
- ❖ Armstrong, N. (1997). *Young people and physical activity*, Oxford University Press

B

- ❖ Barroja, E. (2005). *Análise da instrução do treinado. Caracterização da informação transmitida pelo treinados na prelecção inicial e do grau de retenção por parte dos atletas em situações de competição de Judo*. Lisboa: FMH-UTL. Dissertação de mestrado apresentada à faculdade de Motricidade Humana da Universidade Técnica de Lisboa.
- ❖ Batista, P., Graça, A., Mesquita, I. & Pereira, F. (2009). Análise da instrução de estagiários de Educação Física no período final do estágio pedagógico. I Congresso internacional de Intervenção Pedagógica e Profissional. ISMAI. Edição em formato digital.

- ❖ Bento, J. (1987). *Planeamento e Avaliação em Educação Física*. Lisboa: Livros Horizonte.
- ❖ Bento, J. (1995). *O outro lado do Desporto*. Porto: Campo de Letras – Editores, S.A.
- ❖ Bento, J. (2004). *Planeamento e Avaliação em Educação Física*. Livros Horizonte, Lisboa.
- ❖ Bento, J. (2004). *Desporto - Discurso e Substância*. Porto, Campo das Letras.
- ❖ Bento, J. (2007). Em defesa do desporto. In J. O. Bento & J. M. Constantino (Eds.). *Em defesa do desporto – Mutações e valores em conflito* (pp. 9 – 55). Coimbra: Edições Almedina, SA.
- ❖ Bloom, B. (1979). *Caracteristiques individuelles et apprendissages scolaires*(V. D. Landsheere, Trad.). Bruxelles: Editions Labor.
- ❖ Blom, B. & Hastings, Madaus (1971). *Handbook on Formative and Sumative Evaluation of Student Learning*. New York: McGraw-Hill BookCompany.
- ❖ Botelho, S., Mesquita, I., & Moreno, M.P. (2005). A Intervenção verbal do treinador de Voleibol na competição. Estudo comparativo entre equipas masculinas e femininas dos escalões de formação. *Revista Portuguesa de Educação Física da Universidade do Porto*, 5(2), 174-183
- ❖ Brandão, C. (1993). *O que é educação*. São Paulo: Brasiliense, Colecção Primeiros Passos (28º ed.).
- ❖ Brustad, R. (1996). Attraction to Physical activity In urban school children: Parental socialization and gender influences. *Research Quarterly for Exercise and Sport*. 67 (3): 316-323.

C

- ❖ Cabanas, J. (2002). *Teoria da Educação. Concepção Antinómica da Educação*. Porto: Edições Asa.
- ❖ Campos, W. (1993). *Effects of age and skill level on motor and cognitive components of soccer performance*. Tese de Doutoramento: University of Pittsburgh, Estados Unidos da América.

- ❖ Carvalho, L.(1994). Avaliação das Aprendizagens em Educação Física. *Boletim SPEF*, n.º10/11 verão/outono de 1994, pp. 135-151
- ❖ Chen, D. (2001). Trend in augmented feedback research ant tips for the practitioner. *JOPERD: The Journal of Physical education, Recreation & Dance*, 72 (1), 32-36
- ❖ Cohen, N. (1984). *Preserved learning capacity in amnesia: Evidence for multiple memory systems*. In L. R. Squire e N. Butters (Eds.), *Neuropsychology of memory*. Guilford Press, New York.
- ❖ Cone, S. (2004) Pay Me Now or Pay Me Later: 10 Years Later and Have We Seen any Change? *Journal of Teaching in Physical Education*, 23, 271-280.
- ❖ Constantino, A. (2001). O Comportamento do Professor Numa Aula de Natação. *Revista Horizonte*, XVII(97), 17-22.
- ❖ Costa, C. (1988). *O Sucesso Pedagógico em Educação Física: Estudo das Condições e Factores de Ensino Aprendizagem Associados ao Êxito numa Unidade de Ensino*. Dissertação de Doutoramento, não publicada, Instituto Superior de Educação Física, Universidade Técnica de Lisboa.
- ❖ Costa, C. (1995). O sucesso pedagógico em Educação Física. Estudo das condições e factores de ensino-aprendizagem associados ao êxito numa unidade de ensino. Cruz Quebrada: FMH Edições.
- ❖ Costa, C. & Piéron,M. (1992). *Teaching effectiveness: comparison of more and less effective teaches in experimental teaching unit*. In T. William, L. Almond, & A. Sparks (eds.), *Sports and physical activities. Moving towards excellence. The proceedings of the AISEP Wold convention*. London: E & SN Spon. p. 169-176.
- ❖ Costa, J. (2002). *Jogo Limpo - Dossier do Professor*. Porto: Porto Editora, pp. 2-4
- ❖ Costa, J.,Garganta, J., Fonseca, A. & Botelho, M. (2002). *Inteligência e conhecimento específico em jovens futebolistas de diferentes níveis competitivos*. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*, v.2, n.4, p.7-18.
- ❖ Cunha, L (1997). *O Espaço, o Desporto e o Desenvolvimento*. Edições FMH, Lisboa.

- ❖ Cruz, J. (2002). *A Intervenção pedagógica do treinador de Hoquei em Patins: estudo aplicação em treinadores do escalão de infantis A*. Porto: FCDEF-UP. Dissertação de Mestrado apresentada à Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade do Porto.

D

- ❖ Damásio, A. (1994). *O erro de Descartes*. Publicações Europa-América. Lisboa.
- ❖ Dewey, J. (1938). *Logic: The theory of inquiry*. New York: Holt, Rinehart e Winston.
- ❖ Dias, J., Sarmiento, P. & Rodrigues, J. (1994). Análise do comportamento do treinador de râguebi em competição, no início (cabine) e no intervalo (campo). *Ludens*, 14 (4), 43-46

E

- ❖ Ediger, M. (1993). Approaches to Measurement and Evaluation. *Studies in Education*, 19, 41-50.
- ❖ Ennis, C. (1994). *Knowledge and beliefs underlying curricular expertise. Quest*, Champaign, v.46, n.2, p.164-75.
- ❖ Eysenck, M. & Keane, M. (1994). *Psicologia Cognitiva. Um manual introdutório*. Artes Médicas, Porto Alegre.

F

- ❖ Farias, C. (2007). A intervenção pedagógica do conteúdo do treinador de Futebol. Estudo Aplicado em Treinadores Licenciados e não Licenciados em educação Física nos Escalões de Escolinhas e Infantis. Porto: FADE-UP. Dissertação de Mestrado apresentada à faculdade de Desporto da Universidade do Porto.
- ❖ Fenstermacher, G. (1994). The knower and the known: the nature of knowledge in research on teaching. *Review of Research in - Education*, Washington, v.20, p.3-56.
- ❖ Ferraz, M.J. et al (1994). *A Avaliação Criterial/Avaliação Normativa*. I.I.E. *Pensar Avaliação, Melhorar a Aprendizagem*. Lisboa: I.I.E.

- ❖ French, K. & Housner, L. (1994). *Expertise in learning, performance and instruction in sport and physical activity: Introduction*. Quest, 46, 149-152.
- ❖ Franco, S. & Campos, F. (2005). Caracterização do Feedback Pedagógico. Estudo Comparativo entre professores de Ginástica Localizada diferenciados pela formação Académica. Documento apresentado no Congresso de Psicologia do Desporto. Lisboa e Rio Maior.
- ❖ Franco, S. & Simões, V. (2006). *Participants' Perception and Preference about Body Pump® Instructors' Pedagogical Feedback*. Paper presented at the 11th Annual Congress of the European College of Sport Science, Lausanne - Switzerland.

G

- ❖ Garganta, J. (1997). Modelação Tática do jogo de futebol – estudo da organização da fase ofensiva da fase ofensiva em equipas de alto rendimento. Tese de Doutoramento: Universidade do Porto, FCDEF.
- ❖ Godinho, M. (2007) *Controlo Motor e Aprendizagem: Fundamentos e Aplicações*. Lisboa: UTL – FMH.
- ❖ Godinho, M., Mendes, R. & Barreiros, J. (1995). *Informação de Retorno e Aprendizagem*. Lisboa: Livros Horizonte, 11, (66), p. 217-220
- ❖ Grácio, R. (1995). *Obra Completa. I da Educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, pp. 145-146
- ❖ Gonçalves, C. (1991). A prática desportiva das crianças e dos jovens: Contributos para o seu alcance educativo e formativo. In J. Bento & A. Marques (Eds.), *As ciências do Desporto e a prática desportiva: Desporto na escola; Desporto na reeducação e reabilitação - Atas* (pp. 521-532). Porto: FCDEF-UP.
- ❖ Gonçalves, C.; Carreiro da Costa, F. & Piéron, M. (1998). *Valores no Desporto jovem: Estudo comparativo entre praticantes e não praticantes*
- ❖ Graça, A. (1997). O conhecimento pedagógico do conteúdo no ensino do basquetebol. Tese de Doutoramento: Faculdade de Ciências do Desporto e de Educação Física, Universidade do Porto, Porto.
- ❖ Graça, A. (1998). *Observação e correcção de tarefas. Treino Desportivo 2*, 3-8

- ❖ Graça, A. (2001) Breve roteiro da investigação empírica na Pedagogia do desporto: a investigação sobre o ensino da educação física. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*. Vol.1, nº 1, 104-113

H

- ❖ Hargreaves, A. (1994). *Changing Teachers, changing times: teachers work and culture in a postmodern age*. Cassell, London.

J

- ❖ Jacinto, J. (1984). Avaliação em Educação Física. *Revista Horizonte*. Vol. 1, nº4, pp. 127-131.
- ❖ Jacinto, J., Carvalho, L., Comédias, J. & Mira, J. (2001). *Programa de Educação Física do Ensino Secundário – Cursos Científicos-Humanísticos e Cursos Tecnológicos*. Departamento do Ensino Secundário – Ministério da Educação.
- ❖ Januário, C. (1996). *Do pensamento do Professor à sala de aula*. Coimbra: Livraria Almedina
- ❖ Janelle, C., Champenoy, J., Coombes, S. & Mousseau, M. (2003). *Mechanisms of attentional cueing during observational learning to facilitate motor skill acquisition*. *Sports Science*, 21, (10), p 825-38
- ❖ Jensen, E. (2002). *O cérebro, a bioquímica e as aprendizagens*. Edições ASA, Porto.

L

- ❖ Laterza, L. (1971). *Filosofia da educação: fundamentos*. São Paulo: Herder.
- ❖ Legendre, P. (1994). *Leçons*. Paris: Fayard.
- ❖ Lemos, V., Neves, A., Campos, C., Conceição, J., Alaiz, V. (1993). *A nova avaliação da aprendizagem: o direito ao sucesso*. Lisboa: Texto Editora.
- ❖ Lima, T. (1989). *Educação Física e desporto. Temas e reflexões*. Lisboa: Livros Horizonte - Mesquita, I. (2000). *A Pedagogia do Treino – A formação em jogos desportivos colectivos* (2ª ed.). Porto: Livros Horizonte.
- ❖ Lino, S. (2004). *Apontamentos da cadeira de pedagogia II*, UMa, 2003/2004

M

- ❖ Magill, R. (1994). The influence of augmented feedback on skill learning depends on characteristics of the skill and the learner. *Quest*, 46, 314-327
- ❖ Magill, R. (1998). *Motor learning: concepts and applications* (5ª ed.). Boston: TheMcGraw-Hill Companies.
- ❖ Magill,R. (2001). The Content of Augmented Feedback. In R. Magill (Ed.) *Motor MearningConepts and Applications* (6ª ed., pp. 246-263). New York: The McGraw-Hill Companies, Inc.
- ❖ Magill, R. & Schoenfelder-Zohdi, B. (1996).A visual model and knowledge of performance as sources of information for learning a rhythmic gymnastics skill.*International Journal of sport Psychology*, 27, 7-22
- ❖ Marcon, D., Nascimento, J. & Graça, A. (2007). A construção das competências pedagógicas através da práticacomo componente curricular na formação inicial em Educação Física. *Revista Brasileira de Educação Física e Esporte*,São Paulo, v.21, n.1, p.11-25.
- ❖ Markland, R. & Martinek, T. (1988). Descriptive Analysis of Coach Augmented Feedback Given to Hight School Varsity Female Volleyball Players. *Journal of Teaching in Physical Education*, 7 (4), 289-301.
- ❖ Marques, F. & Martinho, A.(2001). *A prática pedagógica na formação inicial de professores*. Documento de trabalho da Comissão ad hoc do CRUP.
- ❖ Marques, P. (1995). *Estudo comparativo do comportamento de feedback de treinadores com distinta formação e das respostas motoras das atletas em Voleibol*. Porto:FCDEF-UP. Dissertação de Mestrado apresentada à Faculdade de Ciências do Desporto e educação Física da Universidade do Porto.
- ❖ Martens, R. (1999). Os grandes treinadores são grandes comunicadores e motivadores. In CEFD (Ed.) *Seminário Internacional – Treino de Jovens* (pp. 5-15). Lisboa: CEFD
- ❖ Martins, G. (2009). Perfil instructional do estudante estagiário em aulas de atletismo: Análise das dimensões objectivo, direcção e conteúdo do Feeedback pedagógico. Porto: G. Martins. Dissertação de Licenciatura apresentada à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto

- ❖ Matos, Z. (1989). *Para uma definição do conceito e dos pressupostos do desenvolvimento da competência pedagógica*. Porto: Z. Matos. Dissertação de aptidão pedagógica e capacidade científica apresentada à Universidade do Porto.
- ❖ Matos, Z.(2010a). *Normas Orientadoras do estágio Profissional do Ciclo de Estudos conducente ao grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básicos e secundário da FADEUP: 2010-2011*. Porto: Faculdade de desporto da Universidade do Porto.
- ❖ Matos, Z.(2010b). *Regulamento da Unidade Curricular Estágio Profissional do Ciclo de estudos conducente ao grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básicos e secundário da FADEUP: 2010-2011*. Porto: Faculdade de desporto da Universidade do Porto.
- ❖ McGown, C. (1991). *O ensino da técnica desportiva. Treino Desportivo*. II série, n. 22, p. 15-22
- ❖ McPherson, S. L. (1994). *The Development of Sport Expertise: Mapping the Tactical Domain*. QUEST, v.46, p.223-240.
- ❖ Mendes, F. (1995). *A indisciplina nas aulas de Educação Física no 6º ano de escolaridade – Contributo para o estudo dos comportamentos de indisciplina do aluno e análise dos procedimentos de controlo utilizados pelo professor*. Dissertação de Doutoramento apresentada na Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física, Universidade do Porto.
- ❖ Mesquita, I. (1998). *A instrução e a estruturação das tarefas de treino de voleibol: estudo experimental no escalão de iniciados femininos*. Porto: I. Mesquita. Dissertação de Doutoramento apresentada à Faculdade de Ciências do desporto e de Educação Física.
- ❖ Mesquita, I. (2000). *A Pedagogia do Treino. A formação em jogos desportivos colectivos* (2ª ed.) Lisboa: Livros Horizonte
- ❖ Mesquita, I. (2003). *Elogiar Para Formar Melhor. A Importância da Intervenção do Treinador*. *Revista Horizonte*, XVIII(108), 3-8.
- ❖ Mesquita, I., Guerra, I. & Araújo, V. (2002). *Processo de Formação do Jovem Jogador de Voleibol*. Lisboa: Centro de estudos e Formação Desportiva

- ❖ Metzler, M. (2000). *Instructional models for physical education*. Boston: Allyn and Bacon.
- ❖ Mialaret, G. (1976). *As Ciências da Educação*. Lisboa: Moraes Editores.
- ❖ Mota, J. (1989). As funções do feed-back pedagógico. *Revista Horizonte*, VI(31), 23-26.
- ❖ Mota, J. (2003). Actividade física e obesidade na população infantojuvenil. Referências e Reflexão (Resumo). In A. Pereira (Eds.), *A Actividade Física: do Lazer ao Rendimento. A Estética, A Saúde e o Espectáculo*. Viseu: ISPV. Atas do Simpósio, Viseu, 2003, pp.19-20

N

- ❖ Newell, K. (1974). *Knowledge of results and motor learning*. Journal of Motor Behavior. V.6, p. 235-244.
- ❖ Nóvoa, A. (1992). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote
- ❖ Nóvoa, A. (1993). *Os professores e as reformas de ensino na viagem do século*. p. 16. Porto: Edições Asa.

P

- ❖ Pate, R. & Pratt, M. (1995). "Physical activity and public health. A recommendation from the Centers for Disease Control and Prevention and the American College of Sports Medicine." *JAMA* 273(5): 402-7.
- ❖ Pereira, F. (2009). *Abordagens intruccionais no treino de jovens em Voleibol*: contributo para a excelência profissional do treinador. Porto: F. Pereira. Dissertação de Doutoramento apresentada à faculdade de Desporto da Universidade do Porto
- ❖ Pérez, L. & Bañuelos, F. (1997) *Rendimiento Deportivo*: Claves para la Optimización de los Aprendizajes. Madrid: Gymnos
- ❖ Perrenoud, P. (1982). Não Mexam na Minha Avaliação! Para uma Abordagem Sistémica da Mudança Pedagógica. In A. Estrela e A. Nóvoa (Eds) . *Avaliações em Educação: Novas Perspectivas* , 155-173.
- ❖ Pestana, G. (2006). O sucesso comunicativo nas actividades desportivas. Estudo do feedback do treinador no ensino das actividades desportivas. *Horizonte*, XXI (124), 29-35

- ❖ Piéron, M. (1992). Reactions a la prestation (Rétroactions – feedback). In *Pédagogie des activités physiques et du sport*. Paris: Reveu EPS
- ❖ Piéron, M. (1999). *Para una enseñanza eficaz de las actividades físico-desportivas*. (1st Ed.), Barcelona: INDE Publicaciones.
- ❖ Piéron, M. & Delmelle, V. (1983). Les reactions à la prestation de l'évève. Étude dans l'enseignement de la danse moderne. *Revue de l'Education Physique*, 23(4), 35-41
- ❖ Piéron, M. & Gonçalves, C. (1987). Participant engagement and teacher's feedback in physical education teaching and coaching. In G. Barrette, R. Feingold, C. R. Rees & M. Piéron (Eds.) *Myths, Models & Methods in sport pedagogy*. Champaign: Humana, 1(1), 25-34
- ❖ Piéron, M., Neto, C., & Costa, F.C.d. (1985). La rétroaction (feedback) dans des situations d'enseignement en basket-ball. *Motrice Humana*, 1(1), 25-34
- ❖ Pintrich, P. & Schunk, D. (1995). *Motivation in Education. Theory, Research and Applications*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- ❖ Ponte, J., Januário, C., Cruz, I. & Alarcão, I. (2000). *Por uma formação inicial de qualidade*. Documento de trabalho da Comissão ad hoc do CRUP para a formação de professores.
- ❖ Pratt, M., & Blanton, C. (1999). "Levels of physical activity and inactivity in children and adults in the United States: current evidence and research issues." *Medicine and Science in Sports and Exercise* 31(Suppl.11): 526-533
- ❖ Projecto Curricular da disciplina de Educação Física (2008/2009). Documento elaborado pelo Grupo de Educação Física pertencente ao Departamento das Expressões da Escola Secundária de Ermesinde. Documento não publicado
- ❖ Projecto Educativo da Escola Secundária de Ermesinde (2010). Documento elaborado pela Escola Secundária de Ermesinde. Documento não publicado

Q

- ❖ Queiroga, M. (2005). *O conhecimento tático-estratégico do distribuidor de alto nível: um estudo com distribuidores das selecções brasileiras de voleibol feminino e masculino*. Dissertação de Mestrado: Universidade do Porto, FCDEF.

R

- ❖ Regulamento Interno da Escola Secundária de Ermesinde (2010). Documento elaborado pela Escola Secundária de Ermesinde
- ❖ Reid, M., Crespo, M., Lay, B. & Berry, J. (2007). Skill acquisition in tennis: Research and current practice. *Journal of Science and Medicine in Sport*, 10 (1), 1-10
- ❖ Richheimer, P. & Rodrigues, J. (2000). O feedback pedagógico nos treinadores de jovens em Andebol. *Treino Desportivo* (Dezembro), 36-47
- ❖ Rijo, A. (2001). *Deporte y moral: Los valores educativos del deporte escolar*. EF Deportes (on-line), 31 (6). <http://www.efdeportes.com>
- ❖ Rink, J. (1985). *Teaching physical education for learning*. St. Louis: Times Mirror/Mosby College Publishing.
- ❖ Rink, J. (1993). *Teaching Physical Education for Learning. Planning and Evaluating Instruction*. Mosby, St. Louis.
- ❖ Rink, J. (1996). Effective Instruction in Physical Education. Applying research to enhance instruction, 171 – 198. Champaign, Illinois: HumanKinetics.
- ❖ Rink, J. (1996). Tactical and Skill Approaches to Teaching Sport and Games: Introduction. *Journal of Teaching in Physical Education*, 15(4), 397-398
- ❖ Rodrigues, A. (2001). *A Formação de Formadores para a Prática na formação inicial de professores*. Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação – Universidade de Lisboa.
- ❖ Rodrigues, E. (2009). *Supervisão Pedagógica: Desenvolvimento da autonomia e da capacidade reflexiva dos estudantes estagiários*. Porto:

Dissertação de Mestrado apresentada à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.

- ❖ Rodrigues, J. (1990). *Análise multidimensional do feedback pedagógico. Diferenças entre professores estagiários, professores profissionalizados e treinadores, em situações semicontroladas de ensino de Voleibol*. Revista Motricidade Humana, &(1/2), 81-106
- ❖ Rodrigues, J. (1997a). A Análise da Função do Feedback em Professores Profissionalizados e Estagiários, no Ensino da Educação Física e Desporto In P. Sarmiento (Ed.), *Pedagogia do Desporto. Estudos 1-2-3 (Edição Especial Conjunta). 2ª Edição*. (pp. 121-132). Lisboa: Faculdade Motricidade Humana.
- ❖ Rodrigues, J. (1997b). *Os Treinadores de Sucesso. Estudo da Influência do Objectivo dos Treinos e do Nível de Prática dos Atletas na Actividade Pedagógica do Treinador de Voleibol*. Cruz Quebrada: Serviço de Edições da Faculdade de Motricidade Humana
- ❖ Rodrigues, J. & Sequeira, P. (2004). O comportamento do treinador de Andebol nos escalpos de formação. Análise do feedback e das decisões pré-interativas no treino. In V. Ferreira & P. Sarmiento (Eds), *Formação desportiva. Perspectiva de estudo nos contextos escolares e desportivo* (pp. 297-322). Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana da Universidade Técnica de Lisboa
- ❖ Rogers, C. (1983). *O Relacionamento Interpessoal na Facilitação da Aprendizagem*. In: Liberdade para Aprender. 2. ed. Belo Horizonte: Interlivros., p. 103-28.
- ❖ Rolim & Garcia (2010). *Atletismo: Arquipélago de Técnicas, Cores e Sabores*. Porto. FADEUP. Não Publicado.
- ❖ Rosado, A. (1997). *Observação e reacção à prestação motora*. Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana da Universidade Técnica de Lisboa
- ❖ Rosado, A. & Colaço, C. (2002). *Avaliação das Aprendizagens. Fundamentos e aplicações no domínio das atividades físicas*. Omniserviços.
- ❖ Rosado, A. & Mesquita, I. (2009) *Pedagogia do desporto: Melhorar a aprendizagem optimizando a instrução*. Lisboa: ed. FMH, 69-130

- ❖ Rufini, S. & Boruchovitch, E. (2004). *O Estilo motivacional do professor e a motivação intrínseca dos estudantes: uma perspectiva da teoria da autodeterminação*. Psicologia: Reflexão e Crítica, n.17(2), p.143-150,

S

- ❖ Sallis, J. & McKenzie, T. (1991). Physical education's role in public health. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 62, 124-137.
- ❖ Sarmiento, P. (1993). *Pedagogia do desporto: Instrumentos de observação sistemática de educação física e desporto*. Lisboa: Ed. FMH-Universidade Técnica de Lisboa.
- ❖ Sarmiento, P., (2004). *Pedagogia do Desporto e Observação*. Lisboa: FMH-UTL
- ❖ Sarmiento, P., Veiga, A., Rosado, A., Rodrigues, J. & Ferreira, V. (1998). *Pedagogia do Desporto. Instrumentos de observação sistemática da Educação Física e desporto*. Cruz Quebrada: FMH Edições.
- ❖ Savater, F. (1997). *O Valor de Educar*. Lisboa: Editorial Presença
- ❖ Schmidt, R. (1991). *Motor Learning and Control: from principles to practice*. Illinois: Human Kinetics, Champaign.
- ❖ Schmidt, R. & Lee, T. (1999). *Motor Control and Learning Champaign*. Illinois: Human Kinetics.
- ❖ Schön, D. (1987). *Educating the Reflexive Practitioner. Toward a New Design for Teaching and Learning in the Professions*. San Francisco: Jossey Bass
- ❖ Sequeira, P. & Rodrigues, J. (2004). O Comportamento do Treinador de Andebol nos Escalões de Formação. Análise do Feedback e das Decisões Pré-Interativas no Treino. In V.
- ❖ Serra, M. (2001). *O comportamento de instrução do professor nas aulas de educação física durante a apresentação das tarefas e na emissão de feedbacks: estudo descritivo e comparativo abrangendo doze professores da cidade de Maputo*. Porto: M. Serra. Dissertação de Mestrado apresentada à Faculdade de Ciências do Desporto e de educação Física.
- ❖ Serra, M. & Graça, A. (2003). O comportamento de instrução do professor nas aulas de Educação Física durante a apresentação de tarefas e na emissão de feedbacks – estudo descritivo e comparativo abrangendo 12

professores na cidade de Maputo. In A. Prista, A. Marques, A. Madeira & S. Saranga (eds.) *Atividade Física e desporto. Fundamentos e Conceitos*. Porto: FCDEF-UP

- ❖ Shulman, L. (1987). Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform, *Harvard Educationl Review*, 57, p. 1-22.
- ❖ Siedentop, D. (1976). *Developing teaching skills in Physical Education* 2.ed. Ohio: Mayfield Publish Company.
- ❖ Siedentop, D. (1983). *Developing teaching skills in physical education* (2^a ed.). Califórnia: Mayfield Publishing Company.
- ❖ Siedentop, D. (1991). *Developing Teaching Skills in Physical Education*. 3^a ed., Ohio State University, Mayfield Publishing Company, California.
- ❖ Siedentop, D. & Eldar, E. (1989). *Expertise, experience, and effectiveness. Jounal of Teaching in Physical Education*. p. 254 -260
- ❖ Siedentop, D. & Tannehill, D. (2000). *Developing Teaching Skills in Physical Education*. California: Mayfield Publishing company.
- ❖ Silva, T. (2009). Elementos para a Compreensão da Reflexão em Situação de Estágio Pedagógico: estudo de caso de um Estudante-Estagiário de Educação Física. Porto: Dissertação de Mestrado apresentada à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.
- ❖ Silverman, S. (1994). *Commurncation and motor skilllearning: what we learn from research in the gymnasium*. Quest. 46,345 -355.
- ❖ Silverman, S. (2005). *Low skilled children in physical education: a model of the factors that impact their experiences and learning*. In: Costa,C., Cloes, M.; Valeiro, M. (Ed.). *The art and science of teaching in physical education and sport*; Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana, Universidade Técnica de Lisboa. p. 211-226.
- ❖ Stenberg, R. (2000). *Psicologia Cognitiva*. Porto Alegre: Artemed.
- ❖ Stratton, G. (1995). "Targeting dynamic physical activity in physical education lessons." *Bulletin of Physical Education* 31, 6-13.

T

- ❖ Tenreiro, F. (2007). O dinheiro é meu! In J. O. Bento & J. M. Constantino (Eds.). *Em defesa do desporto – Mutações e valores em conflito* (pp. 91 – 121). Coimbra: Almedina Edições, SA.
- ❖ Tertuliano, I., Ugrinowitsh, A., Ugrinowistch, H., & Corrêa, U. (2007). Efeitos da frequência de feedback na aprendizagem do saque de voleibol. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*, 7(3), 328-335
- ❖ Thomas, K. (1994). *The development of sport expertise: From Leeds to MVP legend*. *Quest*, 46, 199-210.
- ❖ Thomas, K., & Thomas, J. (1994). *The Development of Sport Expertise: The relation of knowledge an performance*. *Journal of Sports Psychology*.
- ❖ Turner, A. P., & Martinek, T. J. (1995). *Teaching for understanding: a model for improving decision making during game play*. *Quest*, v.47, p.44-63.
- ❖ Tyler, R. (1949). *Basic Principles of Curriculum and Instruction*. Chicago: University of Chicago

V

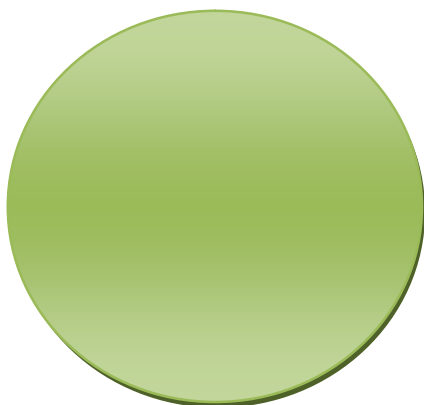
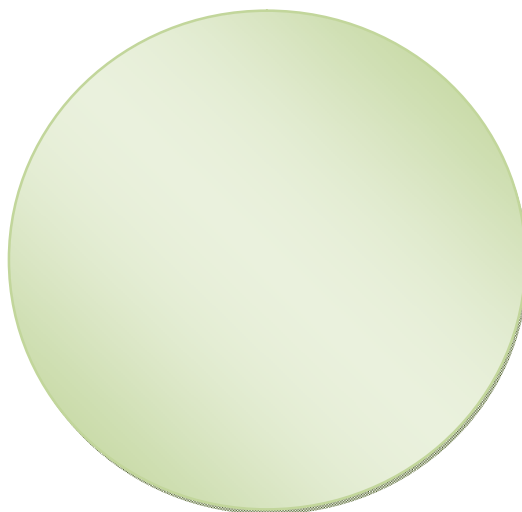
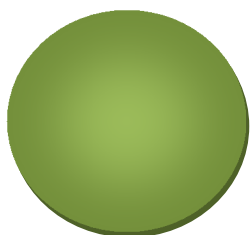
- ❖ Veiga, A., Mateus-Lousteau, L., Marques, I., & Bentes, G. (1999). O que os Alunos Pensam do Feedback Pedagógico em Educação Física. *Ludens - Ciências do Desporto*, 16(1), 11-16.
- ❖ Vickers, J. (1989). *Instructional Design for Teaching Physical Activities*. HumanKinetics Books, Champaign, Ill

W

- ❖ Wallace, M. (1991). *Training foreign language teachers: A reflexive approach*. New York: Cambridge University Press.
- ❖ World Health Organization Europe (2006) – Promoting Physical Activity and Ative Living in Urban Environments - The Role of Local Governments.
- ❖ World Health Organization (2011). Health Topics, Physical Activity. Consultado a 23 Julho, 2011, disponível em http://www.who.int/dietphysicalactivity/factsheet_inactivity/en/index.html

Z

- ❖ Zeichner, K. (1993). *A formação reflexiva de professores: Ideias e práticas*. Lisboa: Educa.
- ❖ Zubiur, M., Oña, A., & Deslgado, J. (1999). Learning volleyball serves: a preliminary study of the effects of knowledge of performance and results. *Perceptual and Motor Skills*, 89, 223-232



9)ANEXOS

9) ANEXOS

ANEXO 1 – FICHA DE CARACTERIZAÇÃO DO ALUNO

FICHA DE CARACTERIZAÇÃO INDIVIDUAL DO ALUNO

I - IDENTIFICAÇÃO

Nome: _____

Ano/Turma: _____ N.º : _____ Idade: _____

Data de Nascimento: ____/____/____ Altura (+/-): _____ Peso (+/-): _____

Nacionalidade: _____ Naturalidade: _____ Distrito: _____

Morada: _____

Concelho: _____ Distrito: _____ Telefone/Telemóvel: _____

II - FILIAÇÃO

Nome do pai: _____ Idade: _____

Profissão: _____ Habilitações literárias: _____

Morada: _____

Telefone: _____

Nome da mãe: _____ Idade: _____

Profissão: _____ Habilitações Literárias: _____

Morada: _____

Telefone: _____

III - ENCARREGADO DE EDUCAÇÃO

Grau de parentesco: _____

Nome: _____ Idade: _____

Morada: _____

Telefone: _____

IV - AGREGADO FAMILIAR

Com quem vives? Pai ----- ☐ Mãe ----- ☐ Irmãos ----- ☐ Avós ----- ☐ Outros ----- ☐

N.º de irmãos: _____ Sexo Fem.: _____ Sexo Masc.: _____ Idades: _____

Em qual das seguintes situações se encontram os teus pais:

Casados ----- ☐ Divorciados ----- ☐Ausentes: Pai ----- ☐ Mãe ----- ☐ Falecidos: Pai ----- ☐ Mãe ----- ☐

V - ALIMENTAÇÃO/SAÚDE

N.º de refeições por dia: _____ Quais? _____

Onde? _____

Em média, quantas horas dormes por dia? 4-6 horas -- ☐ 7-9 horas -- ☐ 10-12 horas -- ☐
_____ -- ☐

Ouves bem? Sim ----- ☐ Não ----- ☐ Vês bem? Sim ----- ☐ Não ----- ☐

Tens alguma deficiência física? Sim ----- ☐ Não ----- ☐ Qual?

Tomas algum medicamento regular? Sim ----- ☐ Não ----- ☐ Qual?

És alérgico a algum medicamento? Sim ----- ☐ Não ----- ☐ Qual?

Já foste hospitalizado? Sim ----- ☐ Não ----- ☐ Motivo?

Já tiveste alguma doença grave? Sim ----- ☐ Não ----- ☐ Qual?

Atualmente és portador de alguma destas doenças ?

Asma ---- ☐ Diabetes ---- ☐ Epilepsia ---- ☐ Doenças cardíacas ---- ☐ Osteoporose ---- ☐

És fumador? Sim ----- ☐ Não ----- ☐

VI - ANTECEDENTES ESCOLARES

Já reprovaste em algum ano letivo? Sim ----- ☐ Não ----- ☐ Qual(ais)?

Motivo: Doença ----- ☐ Excesso de faltas ----- ☐ Falta de estudo ----- ☐

Mudança de escola ---- ☐ Problemas familiares ---- ☐ Outros ---- ☐ Qual (ais)?
Mudança de área

VII - RELAÇÃO COM A ESCOLA

Deslocas-te de casa para a escola e vice-versa de? Carro -- ☐ Autocarro -- ☐ A pé -- ☐
☐ Outro -- ☐

Beneficias de algum apoio ou subsídio escolar? Sim ----- ☐ Não ----- ☐

Disciplinas preferidas: _____

Disciplinas que não gostas: _____

Qualidades num professor:

Defeitos num professor:

—

VIII - OCUPAÇÃO DOS TEMPOS LIVRES

Como ocupas os teus tempos livres?

Ler - ☐ Jogar computador - ☐ Ver televisão - ☐ Ajudar os pais - ☐ Ouvir música - ☐

Estudar - ☐ Conversar com os amigos - ☐ Passear - ☐ Praticar desporto - ☐

Ir ao cinema - ☐ _____ - ☐

IX - DADOS RELATIVOS À EDUCAÇÃO FÍSICA

Gostas da disciplina de educação Física? Sim ----- ☐ Não ----- ☐

Qual a tua nota do ano anterior? _____

Destas modalidades, com quais é que já tiveste contacto na escola?

1-Andebol --- ☐ 2-Voleibol --- ☐ 3-Futebol --- ☐ 4-Basquetebol --- ☐ 5-Atletismo --- ☐

6-Ginástica --- ☐ 7-Badminton --- ☐ 8-Ténis de mesa --- ☐ 9-Dança --- ☐

10-Patinagem --- ☐ 11- _____ --- ☐

Qual a modalidade que preferes? _____

E a que menos gostas? _____

Que modalidades gostarias que fossem abordadas?

De 1 a 10, qual a tua motivação para a realização das aulas de E.F.?

1 -- ☐ 2 -- ☐ 3 -- ☐ 4 -- ☐ 5 -- ☐ 6 -- ☐ 7 -- ☐ 8 -- ☐ 9 -- ☐

10 -- ☐

X - DADOS DESPORTIVOS

Praticas atualmente alguma modalidade? Sim ----- ☐ Não ----- ☐

Qual (ais)? _____ És federado? Sim ----- ☐ Não ----- ☐

Já praticaste alguma modalidade desportiva? Sim ----- ☐ Não ----- ☐

Qual (ais)? _____ Quantos anos? _____

Gostarias de praticar alguma modalidade desportiva? Sim ----- ☐ Não ----- ☐

Qual (ais)?

Obrigada pela tua colaboração!

ANEXO 2 – PLANEAMENTO ANUAL 2010/2011 – 12º**Planeamento Anual – 1º Período**

	<i>Espaço</i>	<i>Dia da Aula</i>	<i>Modalidade</i>
Setembro	Interior	15	Apresentação
	Interior	17	Testes Fitnessgram
	Interior	22	Ftgram/Av. Inicial Voleibol
	Interior	24	Av. Inicial Babminton e Baquet
	Exterior	29	Ftgram/Av. Inicial Futebol
Outubro	Interior	1	Av. Inicial Gin. e Andebol
	Interior	6	Voleibol
	Int./Ext.	8	Orientação
	Int./Ext.	13	Orientação
	Int./Ext.	15	Orientação
	Exterior	20	Orientação - Av. Final
	Exterior	22	Atletismo
	Interior	27	Voleibol
	Interior	29	Voleibol
Novembro	Exterior	3	Atletismo
	Interior	5	Voleibol
	Interior	10	Voleibol
	Exterior	12	Atletismo
	Interior	17	Voleibol
	Interior	19	Voleibol
	Exterior	24	Atletismo
	Exterior	26	Atletismo Av. Final
Dezembro	Interior	3	Voleibol
	Interior	10	Voleibol
	Interior	15	Voleibol Av. Final

1º Período – 25 aulas

1 Aula de Apresentação	4 Aulas de Orientação
5 Aulas de Av. Iniciais e Testes Fitnessgram	5 Aulas de Atletismo Lançamento do Peso e Corrida Contínua
10 Aulas de Voleibol	

XXI

DEUP

Planeamento Anual – 2º Período

	<i>Espaço</i>	<i>Dia da Aula</i>	<i>Modalidade</i>
<i>Janeiro</i>	<i>Interior</i>	<i>5</i>	<i>Badminton</i>
	<i>Interior</i>	<i>7</i>	<i>Badminton</i>
	<i>Exterior</i>	<i>12</i>	<i>Atletismo</i>
	<i>Exterior</i>	<i>14</i>	<i>Atletismo</i>
	<i>Interior</i>	<i>19</i>	<i>Badminton</i>
	<i>Interior</i>	<i>21</i>	<i>Badminton</i>
	<i>Exterior</i>	<i>26</i>	<i>Atletismo</i>
	<i>Interior</i>	<i>28</i>	<i>Badminton</i>
<i>Fevereiro</i>	<i>Interior</i>	<i>2</i>	<i>Badminton</i>
	<i>Exterior</i>	<i>4</i>	<i>Atletismo</i>
	<i>Interior</i>	<i>9</i>	<i>Andebol</i>
	<i>Interior</i>	<i>11</i>	<i>Badminton Av. Final</i>
	<i>Exterior</i>	<i>16</i>	<i>Atletismo</i>
	<i>Exterior</i>	<i>18</i>	<i>Atletismo Av.Final</i>
	<i>Interior</i>	<i>25</i>	<i>Andebol</i>
<i>Março</i>	<i>Exterior</i>	<i>2</i>	<i>Andebol</i>
	<i>Exterior</i>	<i>11</i>	<i>Andebol</i>
	<i>Interior</i>	<i>16</i>	<i>Andebol</i>
	<i>Interior</i>	<i>18</i>	<i>Andebol</i>
	<i>Exterior</i>	<i>23</i>	<i>Andebol</i>
	<i>Exterior</i>	<i>25</i>	<i>Andebol</i>
	<i>Interior</i>	<i>30</i>	<i>Andebol</i>
<i>Abril</i>	<i>Interior</i>	<i>1</i>	<i>Andebol Av.Final</i>
	<i>Exterior</i>	<i>6</i>	<i>Futebol Av. Int.</i>

2º Período – 24 aulas

7 Aulas de Badminton

11 Aulas de Andebol

6 Aulas de Atletismo
Salto em Comprimento
e Velocidade

Planeamento Anual – 3º Período

	<i>Espaço</i>	<i>Dia da Aula</i>	<i>Modalidade</i>
<i>Abril</i>	<i>Interior</i>	<i>27</i>	<i>Ginástica</i>
<i>Maio</i>	<i>Interior</i>	<i>4</i>	<i>Ginástica</i>
	<i>Interior</i>	<i>6</i>	<i>Ginástica</i>
	<i>Exterior</i>	<i>11</i>	<i>Basquetebol</i>
	<i>Exterior</i>	<i>13</i>	<i>Basquetebol</i>
	<i>Interior</i>	<i>18</i>	<i>Ginástica</i>
	<i>Interior</i>	<i>20</i>	<i>Ginástica</i>
	<i>Exterior</i>	<i>25</i>	<i>Basquetebol</i>
	<i>Interior</i>	<i>27</i>	<i>Basquetebol Av. Final</i>
<i>Junho</i>	<i>Interior</i>	<i>1</i>	<i>Kickboxing</i>
	<i>Exterior</i>	<i>3</i>	<i>Râguebi</i>
	<i>Interior</i>	<i>8</i>	<i>Ginástica A. Final</i>

3º Período – 12 aulas

6 Aulas de Ginástica

4 Aulas de Basquetebol

1 Aula de Râguebi e 1 de Kickboxing

ANEXO 3 – EXEMPLO DE UM PLANO DE AULA



FACULDADE DE DESPORTO
UNIVERSIDADE DO PORTO

ESCOLA SECUNDÁRIA DE ERMESINDE

PLANO DE AULA



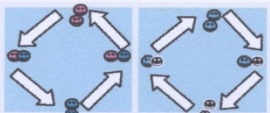
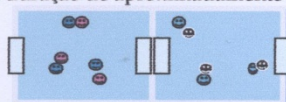
<i>Professor:</i> Marco Lima	<i>Ano:</i> 12º <i>Turma:</i> I	<i>Data:</i> 25.02.2011 <i>Aula nº:</i> 41	<i>Nº de Alunos:</i> 19
<i>Unidade Temática:</i> Andebol <i>Função Didáctica:</i> Introdução e Exercitação <i>Sessão nº 4 em 8</i>	<i>Local:</i> Interior <i>Espaço:</i> 1/3 do Pavilhão	<i>Hora:</i> 17h00min <i>Duração:</i> 90min	<i>Material:</i> Apito; Cronómetro; sinalizadores, 4 bolas de andebol

Objectivos da Aula: Realizar em situação de jogo passe de ombro e passe picado, armando bem o braço, dirigindo o passe para o peito do colega, este realiza recepção com as duas mãos; Desenvolvimento da força do trem superior, médio e inferior; Colaborar com os colegas nas diferentes situações da aula; Aplicar em situação de jogo algumas regras do andebol, mais concretamente a regra dos apoios.

Parte	TP	Conteúdos	Situações de Aprendizagem / Organização Prof./Aluno	Componentes Críticas
Inicial	(17:05) 5'	Introdução da aula	- Após a chegada dos alunos junto do professor este realiza uma breve introdução da aula, abordando o que se irá desenrolar na aula. 	-Prestar atenção ao que o professor enuncia.
	(17:10) (15')	- Activação Geral	<i><u>"Activação Geral ministrada pelos Poseidon"</u></i>	- Respeitar os colegas que estão a ministrar o aquecimento - Empenhar-se nas tarefas
	(17:25) 5'	- Condição física	Os alunos e realizam à voz do professor 2 séries de 10 abdominais, 10 extensões de braços, 10 lombares e 10 saltos de canguru. 	- Realizar todas as tarefas propostas com empenho e motivação
Fundamental	17:30 10'	- Defesa Individual	<i><u>"Jogo 10 Passes"</u></i> - A turma é dividida em quatro grupos (equipas) ficando duas em cada metade do espaço de aula disponível. - Os alunos terão que tentar realizar 10 passes consecutivos sem que a equipa contrária contacte com a bola. Quando algum elemento adversário interceptar a bola, ou esta sair pelas linhas limite do campo, o número de passes voltará a zero. Vence a equipa que conseguir realizar os 10 passes em primeiro lugar - Os alunos terão que realizar defesa individual durante toda a actividade. - O professor circulará pelo espaço de aula, controlando a execução dos alunos e fornecendo feedback quando necessário 	- Defesa acompanha individualmente as acções do adversário durante toda a actividade, tentando interceptar a bola.

NÚCLEO DE ESTÁGIO DE EDUCAÇÃO FÍSICA
FADEUP 2010/2011
MARCO LIMA



Fundamental	17:40 10'	- Passe de Ombro e Recepção	- O professor introduz a actividade em cada um dos campos individualmente. - Os alunos organizam-se em quatro grupos em cada campo, formando um losango. - Terão que realizar passe de ombro, para a coluna à sua direita e deslocar-se a correr para a coluna para onde a bola foi dirigida. Quando o professor der ordem realizam o passe e deslocação para o lado esquerdo. - Variante: O mesmo exercício mas com 2 bolas. - O professor circulará pelo espaço de aula, fornecendo os feedbacks necessários 	- Realizar passe de ombro com o braço bem armado - Realizar recepção com as 2 mãos
	17:50 10'	- Passe Picado e Recepção	- O professor introduzirá a próxima actividade do mesmo modo que fez na anterior, para metade da turma de cada vez. - Os alunos manter-se-ão com a mesma organização uma vez que a actividade funcionará de forma muito semelhante à anterior - Aternação o passe de ombro da actividade anterior por passe picado, imprimindo uma trajectória descendente á bola fazendo-a ressaltar no chão antes de chegar ao colega. - Variante: O mesmo exercício mas com 2 bolas. - O professor circulará pelo espaço de aula, fornecendo os feedbacks necessários 	- Armar bem o braço e imprimir trajectória descendente á bola, fazendo-a ressaltar no chão antes de chegar ao colega. - Realizar recepção com as 2 mãos
	18:00 15'	- 3x3	"Jogo do Ensaio" - O professor introduz a actividade em cada metade do campo, reunindo os alunos e enunciando o exigido. - Os alunos organizar-se-ão nas equipas utilizadas no Jogo do 10 passes e realizarão o Jogo do Ensaio 3x3. - O objectivo do jogo será colocar a bola de andebol numa zona delimitada com sinalizadores colocada nas extremidades do campo. A equipa contrária tentará impedir esta accção e recuperar a posse de bola. Os alunos apenas poderão utilizar o passe(ombro ou picado) para progredirem no terreno.É também obrigatório a utilização da defesa individual - Os alunos que se encontram de fora formarão uma equipa e entrarão num dos campos após ordem do professor - Vence a equipa que conseguir um maior número de ensaios. Cada jogo terá a duração de aproximadamente cinco minutos 	- Utilizar o passe de ombro ou picado e a recepção como forma de evolução no terreno - Realizar defesa individual - Intencionalidade de pontuar
Final	(18:15) 5'	- Reflexão da aula - Retorno a Calma	- Os alunos sentados em forma de semi-círculo em frente ao professor, realizam uma breve reflexão, com o objectivo de reconhecerem as principais dificuldades/facilidades encontradas durante a realização dos exercícios da aula. - Transmissão do que irá ser realizado na aula seguinte e nomeação da equipa responsável por ministrar o processo de activação geral.	- Baixar os níveis motivacionais adquiridos durante a aula - Expressar opiniões relacionadas com os exercícios.

ANEXO 4 – EXEMPLO - FOLHA DEREGISTO DA ASSIDUIDADE**REGISTO DE ASSIDUIDADE / PONTUALIDADE 12º I**

NOME	JANEIRO								FEVEREIRO								MARÇO							ABRIL
	5	7	12	14	19	21	26	28	2	4	9	11	16	18	25	2	1	1	1	2	2	3	1	
Ana Cardoso																								
Ana Lages																								
Ana Sequeira																								
Anaísa Pereira																								
António Martins																								
Carina Anjos																								
Diogo Pina																								
Fernando Rocha																								
Joana Rodrigues																								
João Queirós																								
João Túlio																								
Mariana Mendes																								
Micael Silva																								
Nuno Landeira																								
Pedro Sousa																								
Sara Amaral																								
Tânia Marisa																								
Tiago Santos																								
Tiago Mota																								

ANEXO 5 – QUESTIONÁRIO UTILIZADO NO ESTUDO - FEEDBACK



PERCEPÇÃO DO FEEDBACK DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA

O seguinte questionário destina-se à recolha de dados referentes à percepção que os professores de educação física têm dos feedbacks que emitem nas aulas. A informação recolhida será tratada e complementar a investigação realizada pelo estagiário Marco Lima, sendo apresentada no Relatório de Estágio Profissional, realizado com vista à obtenção do 2º ciclo de Estudos conducente ao grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário. Desde já é garantido o anonimato de todas as informações, sendo os dados apenas para tratamento estatístico.

SEXO:	
ANOS DE SERVIÇO:	
HABILITAÇÕES:	

A cada uma das afirmações que se seguem está associada uma escala que varia entre o mínimo 1 e o máximo de 5. Pede-se que os professores assinalem nesta escala o valor correspondente ao vosso comportamento/percepção/resposta em cada uma das afirmações apresentadas.

ESCALA DAS RESPOSTAS

1	2	3	4	5
Nunca	Raramente (cerca de 25 % das vezes)	Algumas vezes (50 % das vezes)	Muitas vezes (cerca de 75 % das vezes)	Sempre
NOTA IMPORTANTE: As respostas deverão ser realizadas da seguinte forma: Colocar o número correspondente à vossa resposta a uma cor diferente				

QUESTIONÁRIO

<u>ESCALA</u>		Nunca	Raramente	Algumas vezes	Muitas vezes	Sempre
<u>AFIRMAÇÕES</u>						
1	Realizo os feedbacks após o aluno ter terminado a execução.	1	2	3	4	5
2	Os feedbacks que emito são dirigidos a um aluno em particular.	1	2	3	4	5
3	Os meus feedbacks incidem na forma como um aluno desenvolve uma determinada acção/habilidade.	1	2	3	4	5
4	Fico atento ao desempenho do aluno após lhe dirigir um feedback.	1	2	3	4	5
5	Interrogo os alunos sobre a forma como desenvolveram determinada habilidade.	1	2	3	4	5
6	Os alunos apresentam-se mais motivados para a prática após lhes dirijo um feedback.	1	2	3	4	5
7	Emito feedbacks conciliando a explicação da habilidade com a manipulação do corpo do aluno.	1	2	3	4	5
8	Nos meus feedbacks indico como pretendo o próximo desempenho do aluno.	1	2	3	4	5
9	Reprimos o desempenho de um aluno se este não for congruente com o solicitado.	1	2	3	4	5
10	Emito feedbacks conciliando a explicação da habilidade com a demonstração da mesma.	1	2	3	4	5
11	Realizo os feedbacks durante a execução do aluno.	1	2	3	4	5
12	Os meus feedbacks alteram o comportamento/performance dos alunos.	1	2	3	4	5
13	Os meus feedbacks incidem no resultado que um aluno tem no final da execução.	1	2	3	4	5
14	Os feedbacks que emito são dirigidos à generalidade da turma.	1	2	3	4	5
15	Elogio o desempenho de um aluno se este for realizado da forma desejável.	1	2	3	4	5
16	Através dos meus feedbacks promovo a aprendizagem.	1	2	3	4	5

Desde já agradeço a sua colaboração no preenchimento do questionário. Relembro que todas as informações servirão apenas para tratamento estatístico, sendo garantido o anonimato. Aconselho à verificação de todas as respostas e após terminada agradecia que me reenviassem o questionário preenchido. Mais uma vez agradeço a colaboração de todos os professores.

ANEXO 6 – EXEMPLO RELATÓRIO DE AULA - ALUNOS**Relatório da Aula**(NOME) _____

Modalidade	Data	Faltas

Conteúdo lecionado	Descrição do Exercício	A minha Opinião/Principais dificuldades dos alunos

ANEXO 7 – EXEMPLO – QUESTIONÁRIO “SABERES”

NOME: _____ ANO/TURMA: _____ Nº: _____

CLASSIFICAÇÃO: _____

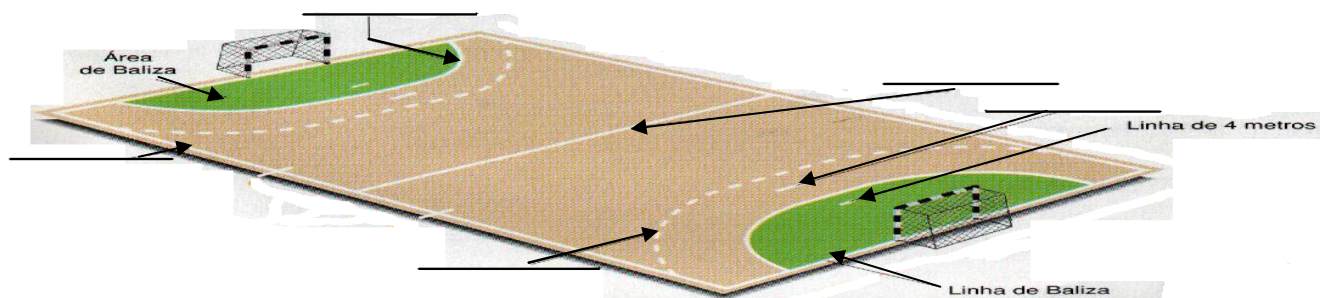
1- AS AFIRMAÇÕES QUE SE SEGUEM, REFEREM-SE ÀS MODALIDADES LECIONADAS EM EDUCAÇÃO FÍSICA, DURANTE ESTE PERÍODO. ASSINALA COM F OU V, CONFORME CONSIDERES FALSAS OU VERDADEIRAS AS AFIRMAÇÕES. (Cada resposta correta vale 6 Pontos/ Pontuação máxima de 96)

- 1- O Badminton é um jogo de raquete que é só praticado individualmente (singulares). _____
- 2- Um jogo de Badminton não tem tempo definido para jogar. _____
- 3- O campo de Badminton é retangular, com 13,40 X 5,18 metros (singulares) e dividido por uma rede suspensa em dois postes, a uma altura de 2,524 metros. _____
- 4- O serviço, num jogo de pares, quando a pontuação da equipa que serve é Par é realizado do lado esquerdo do campo e quando a pontuação é Impar é realizado do lado direito. _____
- 5- O Andebol é o segundo desporto mais praticado em Portugal. _____
- 6- O Andebol é um jogo desportivo coletivo, disputado por duas equipas, cada uma com sete jogadores em campo. _____
- 7- O campo de Andebol é retangular e tem 50 metros de comprimento e 30 de largura. _____
- 8- Num jogo de Andebol, os dois árbitros têm os mesmos direitos na arbitragem do jogo. _____
- 9- O tempo de um jogo oficial de Andebol é de 80 minutos, dividido em duas partes de 40 minutos cada. _____
- 10- A Corrida de Velocidade é um tipo de corrida em que a distância a percorrer é longa. _____
- 11- A Corrida de Velocidade é dividida em duas fases, sendo elas a partida e a passagem na linha de meta. _____
- 12- A Partida, nas corridas de velocidade, é constituída por 3 vozes, sendo a 1ª “Aos seus lugares”, a 2ª “Prontos” e por último a 3ª “ Sinal sonoro, tiro ou apito”. _____
- 13- O Salto em Comprimento define-se como uma sucessão de movimentos coordenados, para conseguir fazer um salto com chamada a um pé, na tábua de chamada e o mais longe possível. _____
- 14- O Salto em Comprimento é composto por quatro fases, Corrida Preparatória, Chamada, Voo e Queda. _____
- 15- Um Salto em comprimento é considerado nulo se um atleta calcar a tábua de chamada. _____
- 16- Os saltos são medidos desde a marca mais distante deixada na areia até à tábua de chama. _____

2- DESENHA AS TRAJETÓRIAS DO VOLANTE, TENDO EM ATENÇÃO O PONTO DE BATIMENTO E O PONTO DE QUEDA DO MESMO, ATENDENDO AO BATIMENTO SOLICITADO. DESENHA DA FORMA COMO É APRESENTADA NO EXEMPLO. (24 pontos)

(Exemplo) LOB		CLEAR	
SERVIÇO CURTO		ENCOSTO	

3- COMPLETE A LEGENDA DA FIGURA (25 pontos)



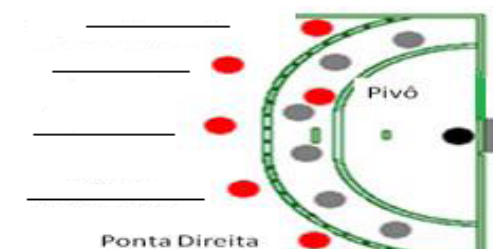
XL

4- INDICA 4 HABILIDADES TÉCNICAS PRINCIPAIS DO ANDEBOL (20 Pontos)

- a) _____
- b) _____
- c) _____
- d) _____

5- INDICA 3 PRINCIPAIS HABILIDADES TÁTICAS DESENVOLVIDAS NAS AULAS (15 pontos)

- a) _____
- b) _____
- c) _____

6- COMPLETA A LEGENDA, INDICANDO AS POSIÇÕES DOS JOGADORES EM CAMPO (20 pontos)**ANEXO 8 –EXEMPLO –DOSSIER DE APONTAMENTOS –
“SABERES”**

Dossier 12º 12º Período



Educação Física

Prof. Marco Lima

Ano Letivo 2010/2011

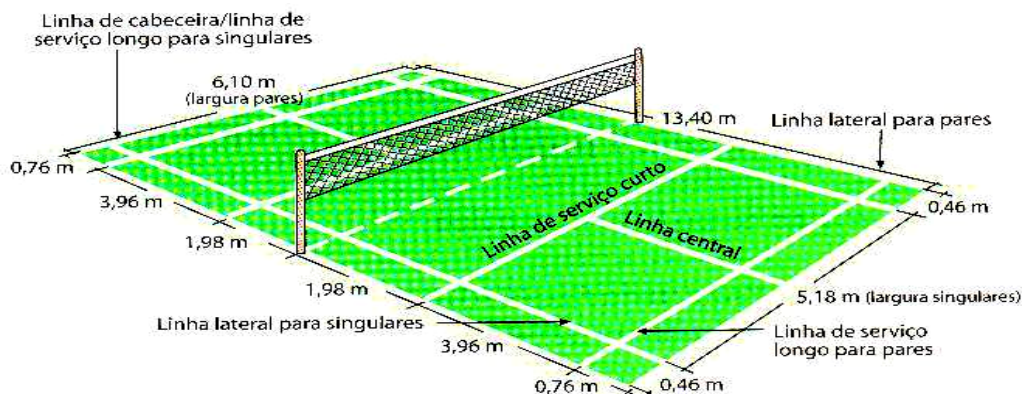
BADMINTON

- O Badminton é um jogo de raquete que pode ser praticado individualmente (singulares) ou em par (pares)
- O objetivo do jogo, respeitando o regulamento, é fazer com que o volante toque no campo adversário e impedir que o mesmo toque no próprio campo.
- Não há tempo definido para jogar. Um jogo é disputado à melhor de 3 sets, cada um de 21

XLI

pontos. Ganha o jogador/equipa que alcança primeiro os 21 pontos.

- Um encontro é dirigido por uma equipa de arbitragem constituída por um juiz – árbitro, um árbitro, um juiz de serviço e um juiz de linha.
- O jogo é realizado num campo retangular, com a dimensão de 13,40x5,18 metros (singulares) e de 12,64x6,10 metros (pares). O campo é dividido por uma rede suspensa em dois postes colocados nas linhas laterais. A rede deve estar a uma altura de 1,524 metros (medida do centro do campo).



ALGUMAS REGRAS

- ✓ **Duração e Interrupção do Jogos** - O jogo de Badminton não tem duração previamente definida. O jogo deve ser contínuo desde o primeiro serviço até à sua conclusão. Entre o primeiro e o segundo set existe um intervalo de 1 minuto e 30 segundos. Um intervalo não superior a 5 minutos é permitido entre o segundo e o terceiro set, quando este existir.
- ✓ **Pontuação** - Um jogador conquista um ponto cada vez que ganha uma jogada. No entanto, caso se verifique um empate aos 20 pontos, ganha o set o jogador que conseguir primeiro uma diferença de 2 pontos. Se tal não acontecer até aos 29 pontos, ganha o primeiro jogador a fazer o ponto seguinte.
Os jogadores mudam de campo no final de cada set e no terceiro set, quando o primeiro jogador atingir os 11 pontos.
O lado que ganhar o set continua a servir no set seguinte.
- ✓ **Serviço** - Nenhum dos lados deverá causar um atraso indevido na execução do serviço; Tanto o servidor como o recebedor deverão encontrar-se dentro das áreas de serviço diagonalmente opostas, sem pisar as linhas limite. Uma parte de ambos os pés do servidor e recebedor deve permanecer em contacto com a superfície do campo, numa posição estacionária, até que o serviço seja executado;
A raquete do servidor deverá contactar, inicialmente, a base do volante enquanto toda a cabeça da raquete estiver posicionada abaixo do nível da cintura do servidor

BATIMENTOS

Serviço Longo	Bate o volante abaixo da linha da cintura com a cabeça da raquete apontada para o solo
	Bate o volante com movimento contínuo da raquete
	Colocação do volante junto à linha final do campo adversário; trajetória alta e longa



Serviço Curto	Bate o volante abaixo da linha da cintura com a cabeça da raquete apontada para o solo
	Bate o volante com movimento contínuo da raquete
	Colocação do volante junto à rede do lado do campo adversário; trajetória baixa e curta



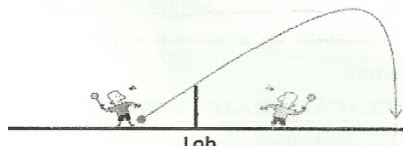
Serviço Curto

Clear	Imprime ao volante uma trajetória alta e longa de modo a cair perto da linha final do campo adversário; do fundo do campo para o fundo do campo adversário
	Batimento do Volante acima e à frente da cabeça



Clear

Lob	Imprime ao volante uma trajetória ascendente, alta e profunda, de forma a que o volante caia perto da linha de fundo do campo adversário; Batimento realizado junto à rede para o fundo do campo adversário
	Bate de modo explosivo, à frente do corpo e abaixo da cintura



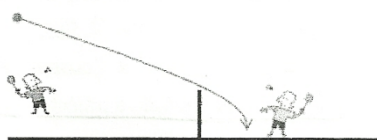
Lob

Remate	Aceleração do braço no momento de impacto
	Imprime ao volante uma trajetória descendente, baixa e "picada", intencionando que o volante contacte rapidamente o solo campo adversário
	Batimento realizado o mais alto possível acima e à frente da cabeça



Remate

Amorti	Desaceleração do braço no momento de impacto
	Imprime ao volante uma trajetória descendente, baixa e curta, de forma a que o volante caia perto da rede do lado do campo adversário
	Batimento realizado acima e à frente da cabeça



Amorti

Encosto	Imprime ao volante uma trajetória ascendente, baixa e curta, de forma a que o volante caia perto da rede do lado do campo adversário
	Bate de modo suave (EMPURRAR O VOLANTE), à frente do corpo



Encosto

ANDEBOL

BREVE HISTÓRIA

- ✓ Em 1920 o professor de Educação Física da Escola de Berlim Karl Schellenz, realizou uma viagem ao Uruguai. Lá observou um jogo chamado de *Balón* criado por Alberto Valetta.

- ✓ Schellenz com o que observou criou as bases do andebol de 11. Era praticado num campo de futebol e inspirado nas suas regras apenas com a variante de ser jogado com as mãos.
- ✓ Nos países escandinavos, devido às condições climáticas severas, passaram para a realização dos jogos para dentro de um recinto coberto, passando de 11 jogadores para 7 devido à limitação espacial.
- ✓ Após a Segunda Guerra Mundial a modalidade de 11 jogadores entrou em declínio e a de 7 iniciou um grande crescimento impondo-se por toda a Europa
- ✓ O Andebol masculino tornou-se modalidade Olímpica em 1972
- ✓ O Andebol feminino tornou-se modalidade Olímpica em 1976
- ✓ Hoje em dia é um dos desportos coletivos mais populares a nível mundial
- ✓ Segundo desporto mais praticado em Portugal, a seguir ao futebol.

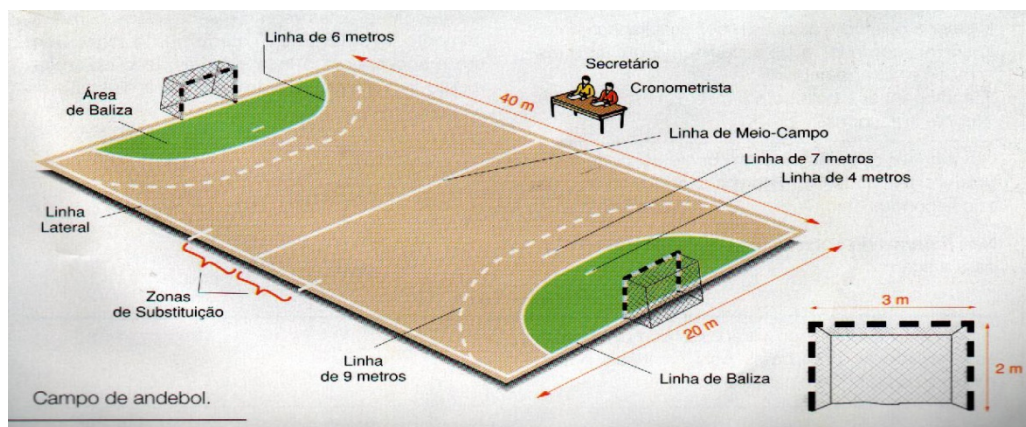
CARACTERIZAÇÃO DA MODALIDADE

- ✓ O Andebol é um jogo desportivo coletivo, disputado entre duas equipas, cada uma constituída por sete jogadores efetivos (um guarda-redes e seis jogadores de campo) e cinco suplentes, um dos quais pode ser guarda-redes.
- ✓ **OBJETIVO** - É jogado predominantemente com a mão, num campo retangular de 40X20m. O objetivo do jogo é fazer com que a bola entre na baliza adversária e impedir que entre na própria baliza. Quem marcar mais golos ganha o encontro, podendo registar-se um empate no final do jogo.

REGULAMATAÇÃO BÁSICA

- ✓ A competição é dirigida por uma equipa de arbitragem constituída por dois árbitros, um secretário e um cronometrista
- ✓ Os dois árbitros têm os mesmos direitos na arbitragem do jogo
- ✓ **Secretário**: trata do boletim do jogo, registando os golos e todas as atitudes disciplinares (atitude antidesportiva ou a agressão física dentro ou fora do campo).
- ✓ **Cronometrista**: controla a duração do jogo, entrada em jogo, tempo de exclusão, indica o fim da 1ª parte e o fim do jogo através de um sinal audível.
- ✓ **Duração**: O tempo de jogo é de 60 minutos, subdividido em duas partes de 30 minutos cada, com um tempo de intervalo máximo de 10 minutos
- ✓ Cada equipa tem direito a um desconto de tempo de um minuto, em cada parte do jogo

CAMPO DE JOGO



PRINCIPAIS HABILIDADES TÉCNICAS DESENVOLVIDAS

Passe de Ombro

- ✓ Bola acima do nível da cabeça – Armar bem o braço

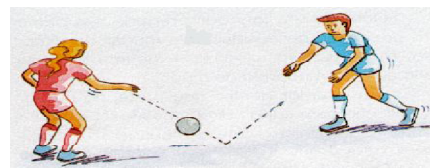
XLIV



- ✓ Bola dirigida para o peito do colega

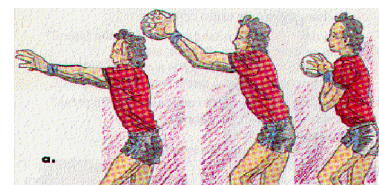
Passe Picado

- ✓ Bola acima do nível da cabeça – Armar bem o braço
- ✓ Imprime à bola uma trajetória descendente
- ✓ Fazer ressaltar a bola para que o recetor a receba na zona do peito



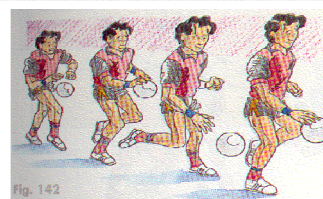
Receção

- ✓ Orienta-se para o companheiro possuidor da bola
- ✓ Dirigir as 2 mãos para a bola
- ✓ No momento de receção fletir os membros superiores para amortecer a bola



Drible de Progressão

- ✓ Não olhar para a bola
- ✓ Driblar ao lado do pé, sem que a bola passe o nível da cintura
- ✓ Driblar com o membro superior dominante



Remate em Apoio

- ✓ Arma o braço;
- ✓ Realiza a rotação do tronco;
- ✓ Ambos os pés em contacto com o solo, estando avançado o pé contrário à mão que remata



Remate em Suspensão

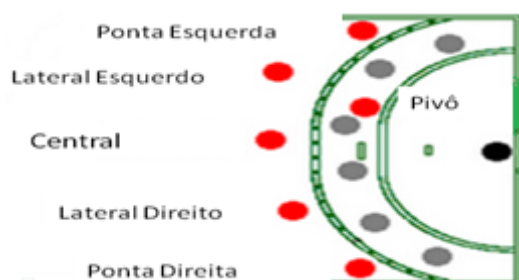
- ✓ Efetua os 3 apoios corretamente, segundo o pé dominante;
- ✓ Salta para cima e para a frente;
- ✓ Arma o braço acima da cabeça



PRINCIPAIS HABILIDADES TÁTICAS DESENVOLVIDAS

- ✓ Defesa individual
- ✓ Defesa à Zona
- ✓ Ataque ao espaço vazio
- ✓ Transição Defesa-Ataque

POSIÇÕES NO CAMPO



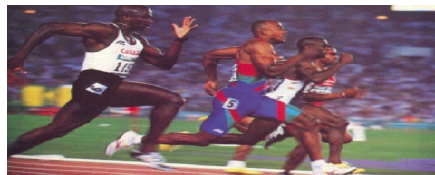
ATLETISMO CORRIDA DE VELOCIDADE

A corrida de velocidade é um tipo de corrida em que a distância a percorrer é curta e efetuada o mais rapidamente possível.

A corrida de velocidade, nas distâncias de 60 m, 80 m e de 100 m, é caracterizada pela curta duração e pela sua intensidade máxima, por isso, nesta atividade desportiva é importante reagir rápido na partida, correr rápido e manter a velocidade da corrida.

Na corrida de velocidade são normalmente consideradas QUATRO FASES:

- **PARTIDA (FASE DE REAÇÃO)**
- **ACELERAÇÃO**
- **VELOCIDADE MÁXIMA**
- **PERDA DE VELOCIDADE**



CORRIDA DE VELOCIDADE

PARTIDA-A partida é um fator decisivo e como tal pode e deve ser treinada, pois uma boa saída pode provocar o comando de uma prova, o que constitui, em muitos casos, uma importante vantagem.

Pela curta duração da corrida (60, 80 ou 100 metros), esta fase é considerada de concentração.

A partida regulamentar da corrida de velocidade realiza-se nos “blocos de partida”, dispositivos que possibilitam uma maior velocidade inicial e consequentemente, uma partida eficiente pois permitem uma aplicação de força máxima dinâmica, uma vez que o aluno se encontra parado e tem de deslocar o seu próprio corpo.

Vozes de partida – 1ª “aos seus lugares!”

À voz de “aos seus lugares”, o aluno entra em contacto com o dispositivo e deve colocar-se em posição de CINCO apoios:

- Pernas fletidas e pés fortemente apoiados nos blocos de partida;
- Joelho da perna de trás no solo;
- Mãos colocadas perto da linha de partida, ligeiramente mais afastadas que a largura dos ombros e equidistantes do eixo do corpo;

Vozes de partida – 2ª “prontos!”

À voz de “prontos”, o aluno Coloca-se na posição de QUATRO apoios, elevando o joelho que se encontrava no solo, mantendo ambas as pernas fletidas;

- Deve elevar as ancas até estas ultrapassarem ligeiramente a altura dos ombros, que, por sua vez, ultrapassam ligeiramente a linha de partida;
- Manter os braços estendidos, apoiando fortemente as mãos no solo, fazendo força e evitando o avanço antes do tempo.
- Posição imóvel.

Vozes de partida – 3ª “sinal sonoro, tiro ou apito!”

Ao sinal de partida (“tiro”), o atleta deve reagir rapidamente

ACELERAÇÃO- Nesta fase, o objetivo é alcançar a velocidade máxima tão rápido etão eficiente quanto possível.

Em termos técnicos, esta fase de aceleração exige algumas preocupações:

- A postura dos alunos deverá ser, durante os primeiros passos, fortemente inclinada para a frente e, à medida que se vai evoluindo na corrida, a posição vertical vai sendo gradualmente adquirida
- Elevada frequência de apoio nos primeiros metros e se possível deve ser mantida à medida que a passada se vai tornando mais ampla

VELOCIDADE MÁXIMA- Tem como principal desígnio manter a corrida à máxima velocidade, durante o máximo de tempo possível.

- A movimentação dos braços, fletidos, deve ter correspondência com a das pernas;
- Olhar deve ser dirigido sempre para a frente;
- Manter o tronco direito, com os ombros descontraídos;
- Correr em linha reta, não colocando os pés lateralmente.

A LINHA DE CHEGADA – META - A chegada, numa corrida de velocidade, é muito importante. Como hoje em dia, os concorrentes chegam quase todos ao mesmo tempo à linha de chegada, existe a necessidade de ser rápido a ultrapassá-la.

ATLETISMO SALTO EM COMPRIMENTO

O salto em comprimento define-se como uma sucessão de movimentos coordenados, para conseguir fazer um salto com chamada a um pé, na tábua e o mais longe possível. Por isso, nesta atividade desportiva é importante ter velocidade e grande capacidade de impulsão, bem como coordenar a corrida de balanço com as restantes fases do salto.

É um tipo de salto que consiste na realização de uma corrida rápida e precisa e uma chamada ativa, procurando “transformar” a velocidade adquirida na maior distância horizontal possível. A sua essência consiste em conseguir elevar-se bastante do solo no final de uma aproximação muito rápida.

Este salto, que é composto por **QUATRO FASES: CORRIDA DE BALANÇO OU PREPARATÓRIA, CHAMADA (IMPULSÃO), VOO OU FASE AÉREA E QUEDA OU RECEÇÃO**.

FASES SALTO EM COMPRIMENTO

- **CORRIDA PREPARATÓRIA** - A corrida preparatória é a fase mais importante para o salto em comprimento. Todavia, esta fase do salto é a mais difícil de estruturar. Globalmente é caracterizada por um aumento gradual da velocidade, aumento este conseguido por dois meios: pelo aumento da coordenação do movimento e pelo aumento da potência muscular.
- **CHAMADA OU IMPULSÃO** - É fundamental que a chamada seja feita com precisão e na correta continuidade das ações realizadas antes. Esta fase deverá ser feita de forma enérgica.
- **VOO OU FASE AÉREA** - As características desta fase dependem em grande medida da técnica utilizada, sendo que todos os movimentos que se possam efetuar durante esta fase têm como objetivo manter o equilíbrio do corpo.
- **QUEDA OU RECEÇÃO** - A queda também é uma técnica que poderá ser ensinada. Deverá ser transmitida ao aluno a ideia da harmónica no momento de receção ao solo. Quando se tocar com os calcanhares na areia ocorre uma flexão continuada dos joelhos, bacia e tronco num verdadeiro movimento de harmónica.

REGULAMENTO ESPECÍFICO

Um salto será nulo se um atleta:

- Tocar no solo para além da linha de chamada com alguma parte do corpo, quer correndo sem saltar quer no ato do salto;
 - Fizer a chamada desde o exterior das margens laterais da tábua de chamada, quer seja para além ou para aquém da extensão da linha de chamada;
 - No momento da queda tocar o terreno fora da área de queda num ponto situado mais próximo da linha de chamada que a marca mais próxima existente na zona de queda resultante do salto;
 - Depois de ter completado o salto, recuar através da área de queda;
 - Empregar qualquer forma de salto mortal durante a corrida de balanço ou no ato de salto.
- Com exceção do referido na linha dois do ponto 4, se um atleta fizer a chamada antes da tábua de chamada o seu salto não será considerado nulo;
- Todos os saltos serão medidos desde a marca mais próxima deixada a área de queda, feita por qualquer parte do corpo ou membros do atleta, até à linha de chamada ou seu prolongamento.

ANEXO 9 – EXEMPLO –REFLEXÃO DA AULA

Reflexão Individual Aula 41

A aula que me debruço para a realização deste texto reflexivo decorreu no anterior dia vinte e cinco de fevereiro do ano em vigência, tratando-se de uma prática letiva pertencente á unidade temática de Andebol. Como característica distinta de todas as outras aulas, esta teve a presença da supervisora da FADEUP Professora Doutora Paula Silva, tratando-se da segunda aula observada deste ano de estágio. Esta presença, ainda que de forma significativamente inferior à primeira aula observada, incutiu-me um acréscimo de nervosismo e ansiedade o que poderia influenciar de forma menos positiva o desenrolar da minha prática letiva. Penso que devido a uma evolução clara e evidente ao longo dos tempos consegui manter-me totalmente seguro e confortável durante toda a aula, centrando a minha atenção única exclusivamente nos meus alunos, delegando para segundo plano a presença da supervisora na aula.

Na sua generalidade a aula decorreu de forma extremamente positiva, no que se refere à minha prática letiva e consequentemente às aprendizagens dos alunos. Com toda a experiência acumulada ao longo do estágio, tornou-se possível chegar a esta altura do ano e conseguir desenvolver aulas dotadas de elevado sucesso nos variados parâmetros influentes na aula, sejam a disciplina, organização, instrução, entre outros de enorme importância. Apesar de ser relevante obter-se uma imagem superficial da aula, mais importante é conseguir ultrapassar esta superficialidade e mergulhar nela até atingir a profundidade ideal para que seja possível uma correta e marcante compreensão dos acontecimentos. Só com este trabalho profundo se consegue retirar os melhores ensinamentos de cada momento e consequentemente melhorar continuamente o desenvolvimento do labor de um professor.

A aula como já é habitual, iniciou-se pelo processo de ativação geral ministrado pelas equipas, sendo nesta aula da responsabilidade dos Mad Pies. Este foi dotado de uma enorme positividade, tratando-se muito provavelmente do melhor visualizado desde os primórdios da rotina até aos dias de hoje. Foi um momento onde tudo o que ao longo das aulas fui chamando a atenção se revelou de forma vincada, tiveram em consideração todas as correções que fui enunciando ao longo das aulas anteriores, o que me fez sentir extremamente realizado por tudo o trabalho desenvolvido com eles. Mais uma vez os meus alunos mostraram que realmente são capazes de coisas absolutamente incríveis e extraordinárias, quando se empenham verdadeiramente. Tenho grandes esperanças que nas aulas que futuramente surgirão, o nível de qualidade se mantenha, ou até mesmo sofra aumentos, acarretando consigo um maior sucesso na aula.

Dado por concluído a análise desta primeira parte da aula, estendo a reflexão para a parte fundamental da mesma, sendo esta certamente a que merecerá uma maior e mais profunda análise. Dividirei esta segunda parte em três grandes temáticas, apesar de serem tratadas separadamente, todas elas se complementam e estão interdependentes umas das outras. Os temas que serão alvo de reflexão são a Organização das Atividades, a sua Adequação aos Objetivos e por último as suas consequências que estas tiveram na Aprendizagem dos Alunos. Antes mesmo de me debruçar sobre estes temas, enfatizo que mais uma vez nesta aula tive oportunidade de enfrentar o quão imprevisível é a profissão de professor. Tinha a aula meticulosamente preparada e pensada para a totalidade da turma, todos os momentos estavam montados na minha cabeça, acontece que no momento de se iniciar a aula deparei-me apenas com pouco mais de metade da turma. De dezanove alunos que constituem a turma, apenas se apresentaram para fazer a aula onze, obrigando-me a ter que adaptar e reajustar todas as atividades da aula, sem que com isto os objetivos ficassem comprometidos. Em pouquíssimos instantes consegui resolver esta problemática, revelando este facto o quão preparado estou para enfrentar as contrariedades que a cada aula me irão surgir na minha vida futura vida de Professor de Educação Física. Centrando-me agora nas temáticas anteriormente referidas, inicio a análise da primeira, organização das atividades da aula. Durante as aulas até então lecionadas, tenho vindo a denotar uma evolução significativa no que se reporta a este aspeto, com a compreensão da importância que tem a organização das atividades e consequentemente de toda a aula, tenho vindo a desenvolver práticas letivas dotadas de níveis elevados da característica em questão, acarretando consigo o sucesso do meu trabalho junto dos alunos. Esta aula não fugiu ao que se tem apresentado como hábito, com um cuidadoso e meticuloso planeamento das atividades, consegui criar uma aula bastante positiva, sem grandes quebras entre exercícios, pensada no sentido de proporcionar aos alunos o máximo de tempo de empenhamento motor, minimizando ao máximo os tempos de gestão e transição de alunos. Sou da opinião que nesta aula se denotou o quão organizado tem sido o desenvolvimento das aulas que leciono, algo que pretendo que continue a melhorar de dia para dia, só assim se torna possível atingir o meu grande objetivo de vida, atingir e excelência e mestria no ato de ensinar.

No que á segunda grande temática diz respeito, adequação das atividades aos objetivos da aula, considero que o sucesso foi atingido. Apesar das adaptações realizadas devido à comparência de um número extremamente reduzido de alunos à aula, consegui criar atividades que fizeram com que os alunos chegassem ao final da aula e atingissem os objetivos ambicionados. O tipo de atividades e a forma como estavam organizadas atendendo à sua sequenciação, promoveram em larga escala para que a aula se tratasse de um

contínuo, sem grandes quebras e interrupções, saindo os alunos extremamente beneficiados com ela. Este aspeto já aponta para o terceiro e último tema de análise, a forma como as atividades influenciaram as aprendizagens dos alunos. Em todas as atividades da aula o êxito almejado foi conquistado, estas encontravam-se adequadas ao nível de capacidades dos alunos, com variantes de progressão que se revelaram extremamente importantes para uma ainda maior promoção do desenvolvimento das aprendizagens dos alunos fosse conseguida. O número de repetições em cada atividade bem como o tempo disponibilizado para cada uma possibilitou aos alunos uma elevada exercitação o que se refletiu na forma distinta como os objetivos foram atingidos. Denotou-se claramente que os alunos do início para o final da aula aumentaram o seu manancial de aprendizagens, sendo esta a principal meta do meu trabalho.

Concluindo a análise da aula anteriormente apresentada, nesta tive oportunidade de viver momentos extremamente positivos na minha prática letiva. Considero que a aula teve um elevado sucesso em todos os parâmetros referidos, é certo que neste êxito é maior que noutros, mas na sua globalidade tudo teve como principal parceiro o sucesso. Não pretendo com isto passar a imagem que já sou um professor de educação física de sucesso, muito pelo contrário, apenas refiro a positividade desta aula como forma de ganhar forças para o percorrer do longo caminho que ainda me espera pela vida fora, tentando sempre e a cada dia melhorar o meu desempenho nesta nobre, incrível e apaixonante profissão, a de Professor.

