



O Desenvolvimento das Competências Profissionais do Estudante-Estagiário: A Influência do Estágio Profissional em Educação Física

Relatório Final de Estágio Profissional

Relatório de Estágio Profissional apresentado à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto 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).

Orientadora: Mestre Mariana de Sena Amaral da Cunha

Diogo Miguel Maciel Costa

Porto, 30 de Junho de 2014

Ficha de Catalogação

Costa, D. (2014). O Desenvolvimento das Competências Profissionais do Estudante-Estagiário: A Influência do Estágio Profissional em Educação Física. *Relatório de Estágio Profissional*. Porto: D. Costa. Relatório de Estágio Profissional para a obtenção do Grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, apresentado à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.

PALAVRAS-CHAVE: ESTÁGIO PROFISSIONAL, EDUCAÇÃO FÍSICA, ESTUDANTE ESTAGIÁRIO, FEEDBACK PEDAGÓGICO, REFLEXÃO.

AGRADECIMENTOS

À Professora Cooperante – a Professora Júlia Gomes, que ao longo do ano esteve sempre presente, dedicada e disponível para me ajudar a ultrapassar todos os obstáculos e dificuldades sentidas no processo de ensino aprendizagem. Um muito obrigado por tudo.

À Professora Orientadora da Faculdade – a Professora Mariana Cunha, que foi um suporte, uma ajuda constante, não só para mim, mas também para todos os Professores Estagiários que teve sob sua orientação. A sua dedicação, preocupação e aconselhamento foram fundamentais para que o meu ano de estágio fosse concluído com sucesso. Um muito obrigado e um agradecimento sincero.

Ao núcleo de estágio, tivemos um ano de luta, de dificuldades e de trabalho conjunto, que no final valeu a pena. Cada um de nós está de parabéns e cada um de nós recordará sempre aquilo que leva de cada elemento do núcleo de estágio.

Aos amigos que fiz nos dois anos de formação na FADEUP. Levo de cada um de vós no coração. Pelos momentos de descontração, pela partilha de experiências e de informação. Aprendi muito convosco e vivi momentos que sem vocês não teriam o mesmo significado. Se hoje estou aqui também o devo a vocês. Muito obrigado.

Ao meu Pai, à minha Mãe e ao meu Irmão por tudo terem feito ao longo de toda a minha formação académica para que este dia fosse possível. Sem vocês o sonho seria impossível de realizar. Toda a distância, todo o esforço e sacrifícios que fizeram valeram a pena. Um obrigado eterno!

À minha namorada. A tua compreensão, o teu apoio, a tua força e presença constantes, fizeram com que fosse possível terminar esta fase tão importante da minha vida. Foste um pilar e por isso muito do meu sucesso se deve a ti. Todos os sacrifícios valeram a pena. Obrigado por tudo!

Índice

Resumo.....	VII
Abstract	IX
Índice de Abreviaturas	XI
Índice de Quadros	XIII
Índice de Anexos	XV
1 - Introdução.....	3
2 - Enquadramento Biográfico	9
2.1 - Educação Física – Eu e as minhas decisões.....	9
2.2 - Estágio Profissional – Expetativas e a Realidade	11
3 - Enquadramento da Prática Profissional.....	19
3.1 – Contexto legal e institucional.....	19
3.2 - Contexto Funcional	22
4.1 - Área 1 – Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem	30
4.1.1 - Conceção.....	30
4.1.2 - Planeamento	33
4.1.3 – Realização.....	39
4.1.3.1 – O primeiro contacto com a turma e as primeiras rotinas de aula	39
4.1.3.2 – Professor: o agente motivador da aprendizagem dos alunos.....	42
4.1.3.3 – As orientações curriculares versus a realidade da turma	44
4.1.4 - Avaliação	46
4.1.5 – Observação de aulas	50
4.1.6 – Estudo de Investigação-Ação: Feedback Pedagógico: A transmissão da informação aos alunos.....	53
4.2 – Área 2 – Participação na Escola e Relações com a Comunidade	67
4.2.1 – Corta Mato	67
4.2.2 – Torneio Interturmas	69
4.2.3 – Visita de Estudo ao Estádio do Dragão.....	70
4.2.4 – Reuniões	71
4.3 – Área 3 - Desenvolvimento Profissional	73
4.3.1 – O Professor Reflexivo	73
4.3.2 – Professora Cooperante: O seu papel no crescimento do Estudante Estagiário.....	77
5 – Considerações Finais	81
6 - Referências Bibliográficas	87
7 - Anexos.....	97
Quadro 1 – Categorias de análise do perfil de <i>feedback(s)</i>	97

Quadro 2 – Sistema de Observação do Feedback Pedagógico (Sarmiento, 1994)	98
Quadro 3 – Caracterização do perfil de <i>feedback(s)</i> do EE	99
Quadro 4 – Caracterização do Feedback Pedagógico de acordo com função da função didática da aula	100
Anexo 1 - Lista de Verificação – Registo dos <i>feedback(s)</i> do Professor	101
Anexo 2 – Autorização de Recolha de imagens	102
.....	102

Resumo

O presente Relatório de Estágio foi redigido no âmbito da Unidade Curricular Estágio Profissional, sendo um documento de caráter obrigatório para a obtenção do Grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário pela Faculdade de Desporto da Universidade do Porto. O Estágio Profissional decorreu sob a Orientação da Professora Orientadora da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto e da Professora Cooperante de uma Escola Cooperante na cidade do Porto onde foi realizada a componente da Prática de Ensino Supervisionada no ano letivo 2013/2014. Ao longo dos anos, tem sido verificado que a prática pedagógica num contexto real de ensino é uma das formas mais eficazes de aquisição de um conhecimento prático e situado por parte dos professores em formação, assim como, de mobilização das competências adquiridas ao longo da sua formação inicial. Este documento está dividido em cinco grandes capítulos. O primeiro diz respeito ao Enquadramento Biográfico, onde é realizado o relato das vivências formativas e desportivas passadas e refletida a sua influência na opção do professor-estagiário pelo ensino da Educação Física enquanto profissão. O segundo descreve o Enquadramento da Prática Profissional em que o estágio decorreu, subdividido em três níveis diferentes: legal, institucional e funcional. A terceira secção, a mais relevante e significativa, descreve a Realização da Prática Profissional, perfazendo as tarefas de conceção, planeamento, realização e avaliação do ensino/aprendizagem, bem como as atividades de participação na escola e as relações com a comunidade. Dentro deste capítulo consta ainda o estudo de investigação-ação sobre a tipologia dos feedback(s) emitidos pelo professor-estagiário, durante as suas aulas. O quarto capítulo diz respeito ao desenvolvimento profissional, destacando a importância da reflexividade para o desenvolvimento profissional do professor. Por fim, no capítulo das Considerações Finais, é realizada uma retrospectiva do ano de estágio e da forma como este decorreu, lembrando as expectativas iniciais e comparando-as com as vivências e experiências ocorridas ao longo do ano letivo, encerrando este capítulo da formação inicial do Estudante Estagiário.

PALAVRAS-CHAVE: ESTÁGIO PROFISSIONAL, EDUCAÇÃO FÍSICA, ESTUDANTE ESTAGIÁRIO, FEEDBACK PEDAGÓGICO, REFLEXÃO.

Abstract

This Internship Report was drafted under the Professional Practice Course, being a mandatory document for obtaining the Master Degree in Teaching Physical Education in Primary and Secondary Education from the School of Sport, University of Porto. The Professional Internship took place under the guidance of the teaching professor at the Faculty of Sport, University of Porto and a Cooperating Teacher Cooperating School in Oporto which was performed at the Supervised Teaching Practice component in the academic year 2013/2014. Over the years, it has been found that the pedagogical practice in a real context of teaching is one of the most effective ways of acquiring a practical knowledge and situated by teachers in training as well as mobilization of skills acquired throughout their initial training. This document is divided into five main chapters. The first concerns the biographical framework, where the reporting of educational and sporting experiences past and reflected its influence on the choice of the teacher-trainee for teaching Physical Education as a profession is held. The second describes the Framework of Professional Practice which took the stage, divided into three different levels: legal, institutional and functional. The third section, the most relevant and significant, describes the realization of Professional Practice, making the tasks of designing, planning, implementation and evaluation of teaching / learning, as well as activities to participate in school and community relations. Within this chapter also appears in the action-research study on the typology of feedbacks issued by the teacher-trainee during their classes. The fourth chapter relates to professional development, highlighting the importance of reflexivity for teacher professional development. Finally, in the chapter of Final Considerations, the retrospective is held one year of internship and how this took place, recalling the initial expectations and comparing them with the experiences and learning that occurred throughout the school year, ending this chapter of initial training Student Intern.

KEYWORDS: INSTRUCTIONAL FEEDBACK, PHYSICAL EDUCATION, REFLECTION, STUDENT TRAINEE, VOCATIONAL TRAINING.

Índice de Abreviaturas

EE – Estudante Estagiário

EP – Estágio Profissional

FADEUP – Faculdade de Desporto da Universidade do Porto

FB – Feedback

MEC – Modelo de Estrutura do Conhecimento

MED – Modelo de Educação Desportiva

OF – Orientadora da Faculdade

PA – Plano de Aula

PC – Professora Cooperante

RE – Relatório de Estágio

UD – Unidade Didática

UT – Unidade Temática

Índice de Quadros

Quadro 1 – Categorias de análise do perfil de <i>feedback(s)</i>	97
Quadro 2 – Sistema de Observação do Feedback Pedagógico (Sarmiento, 1994)	98
Quadro 3 – Caracterização do perfil de <i>feedback(s)</i> do EE	99
Quadro 4 – Caracterização do Feedback Pedagógico em função da função didática da aula..	100

Índice de Anexos

Anexo 1 - Lista de Verificação – Registo dos <i>feedback(s)</i> do Professor	101
Anexo 2 – Autorização de Recolha de imagens	102

1 - Introdução

1 - Introdução

O presente documento foi realizado no âmbito da Unidade Curricular Estágio Profissional, inserido no plano de estudos do 2.º ano do 2.º ciclo de estudos em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto (FADEUP).

O Estágio Profissional (EP) é definido por Freire (2001) como sendo a componente prática dos cursos de formação de professores.

Uma vez que a prática pedagógica tem vindo a ser determinante para a aprendizagem durante a formação de professores (Siedentop, 1991); (Alarcão e Tavares, 2003), o EP tem como uma das suas grandes finalidades proporcionar aos formandos o contato prático com o ensino, em contexto real, de forma coorientada, no sentido de promover a aquisição de competências fundamentais para que os futuros professores sejam dotados das capacidades imprescindíveis que os encaminhem para o sucesso na prática profissional docente.

De acordo com Batista (2008), os termos que mais são relacionados com a competência são o conhecimento, habilidades e desempenho, sendo que o conhecimento assume preponderância logo seguido das habilidades.

Ainda no respeitante às competências, as Normas Orientadoras da Unidade Curricular Estágio Profissional da FADEUP¹, referem que estas são adquiridas ao longo do ano de EP, através das aprendizagens e experiências vividas, inerentes ao processo de lecionação em escolas reais, e visam que os professores em formação analisem a prática docente, refletindo e justificando as suas ações de acordo com os critérios do profissionalismo docente.

A mesma autora no mesmo documento refere que “O Estágio Profissional entende-se como um *projeto de formação* do estudante com a integração do conhecimento proposicional e prático necessário ao professor, numa interpretação atual da relação teoria prática e contextualizando o conhecimento no espaço escolar. O projeto de formação tem como objetivo a formação do professor profissional, promotor de um ensino de qualidade. Um professor

¹Normas Orientadoras da Unidade Curricular Estágio Profissional do Ciclo de Estudos conducente ao Grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário: 2013-2014. Porto: Faculdade de Desporto da Universidade do Porto. Matos, Z.

reflexivo que analisa, reflete e sabe justificar o que faz em consonância com os critérios do profissionalismo docente e o conjunto das funções docentes entre as quais sobressaem funções letivas, de organização e gestão, investigativas e de cooperação.” (p.3).

Assim, na idealização da minha evolução em ano de EP, tinha a perspectiva de viver um ano repleto de aquisição de experiências e competências, que no final desta etapa formativa fizessem de mim um professor apto, capaz e competente, preparado para iniciar a carreira docente.

Assim, de forma a relatar o ano de EP, as experiências e as competências adquiridas ao longo do mesmo, este documento reflexivo foi redigido tendo como base a minha intervenção na escola cooperante e todas as vivências e aprendizagens resultantes desse processo.

Ao longo deste ano letivo 2013/2014, fui responsável pela lecionação das aulas de Educação Física (EF) de uma turma de 8º ano de escolaridade numa escola EB 2/3 da cidade do Porto, contando com a cooperação do núcleo de estágio composto pela Professora Cooperante (PC) e por mais três Estudantes-Estagiários (EEs), estando eu e os meus colegas de estágio sob a supervisão e orientação da PC e da professora Orientadora da Faculdade (OF). O referido conjunto de intervenientes foi preponderante na realização para o sucesso do meu EP, tendo contribuído de forma decisiva para a discussão dos problemas existentes ao longo do ano, decorrentes do processo da organização e gestão do processo de ensino/aprendizagem das aulas de EF.

O presente documento está organizado em cinco grandes capítulos. O primeiro diz respeito ao *Enquadramento Biográfico*, onde são descritas as minhas vivências passadas e interpretada a sua influência na minha escolha profissional pelo ensino da EF. O segundo caracteriza o Enquadramento da Prática Profissional sob o ponto de vista *legal, institucional*, mas sobretudo, *funcional*. O terceiro, considerado o mais significativo, é aquele onde é relatada a *Realização da Prática Profissional*, perfazendo as preocupações sentidas o cumprimento das tarefas da conceção, planeamento, realização e avaliação do processo do ensino/aprendizagem. Este capítulo inclui ainda o estudo de investigação-ação subordinado ao tema da instrução, analisando em particular, a tipologia do *feedback pedagógico* (FB) emitidos ao longo das aulas. O quarto

capítulo do relatório de estágio descreve o *desenvolvimento profissional*. Por fim, o quinto capítulo diz respeito às considerações finais, onde é realizada uma retrospectiva do ano de estágio e da forma como este decorreu, relembrando as expectativas iniciais e comparando-as com as vivências e experiências ocorridas ao longo do ano letivo, encerrando este capítulo da minha formação inicial de professor.

2 - Enquadramento Biográfico

2 - Enquadramento Biográfico

2.1 - Educação Física – Eu e as minhas decisões

Todo o nosso passado e todos os acontecimentos que vão sucedendo ao longo da nossa vida possuem grande importância no nosso crescimento e no nosso futuro pessoal e profissional. Seja pelas aprendizagens adquiridas, seja pelas experiências vividas, é importante olhar para o passado e conseguir retirar aspetos importantes para o nosso futuro.

Neste âmbito, olhando para o meu passado, e realizando uma caracterização pessoal, importa dizer que nasci a 1 de Maio de 1987 em Lisboa, tendo lá residido até aos 8 anos de idade, momento em que abandonei a capital de Portugal para passar a residir em Viana do Castelo, cidade onde ainda resido.

Desde sempre fui adepto de desporto, gostando de praticar todas as modalidades que me fosse possível. Tive desde sempre a como característica, a vontade de vencer e lutar para conseguir alcançar os objetivos de cada jogo ou modalidade.

Apesar de gostar do desporto em geral, existiu sempre uma paixão mais acentuada pelo futebol, desde uma prática informal nas brincadeiras de escola, até à prática da modalidade enquanto atleta federado.

Após vários anos de prática de futebol enquanto atleta federado, intercalada com a modalidade de Atletismo derivada do meu gosto por corrida de velocidade e da minha aptidão física para esta categoria do atletismo, no último ano dos escalões de formação tomei a decisão de abandonar a prática de futebol e dedicar-me aos estudos. Não foi uma decisão fácil de tomar, mas apesar da dificuldade da decisão, não posso dizer que me arrependo de a ter tomado. A vida é feita de decisões, e esta, demonstrou ser acertada, permitindo-me focar as minhas atenções no meu percurso académico.

Numa vertente desportiva mas vocacionada para a minha escolha pela formação académica e profissão de Professor de Educação Física, relembro os primeiros passos efetuados no ensino básico, que me proporcionaram um contato inicial com o desporto numa vertente pedagógica/escolar. Esta etapa foi fundamental para a perceção da minha verdadeira paixão pelo desporto,

numa perspetiva alargada que ia muito para além do futebol e da simples corrida. Foi nesta fase que percebi que, para além da vocação e aptidão física e motora que me caracterizava relativamente à EF, estava a nascer naquele momento um novo desejo, um novo sonho, mas acima de tudo uma admiração: ser Professor.

A função de ensinar, a capacidade de ter e transmitir um conhecimento alargado sobre diversas modalidades, desencadeou em mim o sonho de ser professor de EF. Este sonho levou a que pela primeira vez na vida, a minha ambição, embora que muito infantil e vazia de conhecimento sobre a realidade da área educativa, quisesse ser professor.

Com altos e baixos, algumas lições de vida e aprendizagens que jamais pensei que nos dias de hoje me seriam extremamente úteis para o meu desempenho enquanto professor, nomeadamente alguns comportamentos característicos das idades adolescentes, fui progredindo no sistema de ensino até alcançar o ensino superior. No momento de transição do Ensino Secundário para o Ensino Superior, mais propriamente no espaço de tempo onde foi tomada a decisão sobre o prosseguimento de estudos para um nível mais exigente, numa primeira fase, coloquei de parte a hipótese da área desportiva, julgando que na área da economia teria um futuro mais risonho. Puro engano! Essa experiência consubstanciada na passagem por um curso superior que não me preenchia profissionalmente demonstrou-me que na vida, por mais difíceis que sejam os caminhos a percorrer, nunca devemos deixar morrer um sonho e devemos lutar por ele até ao fim. Desta forma, após uma reflexão e decisão que não foi difícil de tomar, encaminhei novamente o meu futuro pelos caminhos que me levariam ao sonho, e assim sendo, ingressei no curso superior de Desporto e Lazer do Instituto Politécnico de Viana do Castelo, onde me senti realizado a nível académico, e concluí a licenciatura.

Como faltava uma etapa para chegar ao meu grande objetivo, continuei a caminhada e ingressei na FADEUP em 2012/2013, onde frequentei neste ano letivo 2013/2014 o 2º ano do 2º ciclo de estudos em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, realizando neste segundo ano de mestrado o estágio profissional numa Escola cooperante da cidade do Porto.

Ser professor é um desafio, uma tarefa com um cariz determinante para a sociedade, com funções formadoras de personalidade, de carácter daqueles que

“passam” pelas suas mãos, pelo seu ensino. Esta responsabilidade é avassaladora, mas simultaneamente apaixonante para quem gosta e sente aquilo que faz na área da docência, e é esta junção de desafios e responsabilidades que me levam a perceber que não me enganei na decisão tomada no sentido de perseguir o meu sonho.

Mais do que um sonho, julgo ter características e capacidades que trabalhadas podem fazer de mim um bom profissional docente. Tenho como características pessoais uma boa capacidade de comunicação, gosto de ensinar algo novo a quem me rodeia, procuro respostas às minhas dúvidas não me contentando com o superficial. Gosto de trabalhar em equipa e gosto de saber quando erro e como melhorar os erros. Sou, neste sentido, também um bom ouvinte que não vira costas à voz da experiência daqueles que têm algo mais a acrescentar. Para além destas características, tenho boa capacidade de liderança, tenho um espírito reflexivo relativamente às minhas ações, de forma a corrigir os aspetos que estejam menos bem nas minhas intervenções.

Estas características são importantes para crescer, encaro-as como uma base para o progresso na carreira docente, e sabendo que tenho muito a viver e a aprender, tenho muita vontade de crescer e aprender com a prática e com os meus erros. Neste capítulo, falando na questão de erros, abordo os aspetos de gestão de aula, na qualidade da instrução, nas observações realizadas. Estes aspetos são, na minha opinião, aspetos passíveis de mudança, sempre e quando o profissional docente tenha vontade de melhorar, e para isso, reveja reflexivamente as suas atuações.

2.2 - Estágio Profissional – Expectativas e a Realidade

Quando alguém concorre para o segundo ciclo de estudos em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, sabe desde logo, que no segundo ano terá como grande objetivo e responsabilidade, a realização de um estágio profissional. Sabe desde logo, que o seu objetivo será adquirir a maior quantidade de informação e competências possível, de forma a corresponder exemplarmente às exigências e dificuldades inerentes a esse ponto alto da sua formação académica que é o EP.

Assim, não fugindo à regra, também eu desde o início desta etapa acadêmica que é o segundo ciclo de estudos, apontei o estágio profissional como o ponto alto e marcante da minha caminhada acadêmica em direção ao sonho de sempre que é, ser professor de EF.

Com o aproximar do final do 1º ano e início do tão esperado estágio, a ansiedade foi crescendo, assim como, a necessidade de pesquisa informativa que me levasse a compreender de melhor forma a responsabilidade e exigência que teria em mãos. Pesquisei, consultei colegas que já viveram a mesma experiência, e fui percebendo que, apesar de todo o trabalho, exigência e dificuldades, o ano de estágio é extremamente proveitoso e enriquecedor no que diz respeito ao crescimento profissional e aquisição de competências.

Olhando para o estágio profissional como uma etapa fundamental de aprendizagem, mas também como a transição da posição de aluno para a posição de professor, surge um leque alargado de questões e preocupações que têm obrigatoriamente que ser levadas em consideração.

Segundo Franco (2000), quando o EE se depara com a realidade escolar, sente problemas na condução do processo de ensino e de aprendizagem, nomeadamente no que diz respeito às etapas de desenvolvimento dos seus alunos ao conteúdo a ser desenvolvido, assim como, com a disciplina dos alunos e com a organização da aula.

De acordo com Silva (1997), para além deste choque inicial o EE sente depara-se com uma duplicidade de papéis por ser em simultâneo estudante e professor. Segundo o mesmo autor, o EE sente que de repente deixa de ser estudante passando a sentir uma enorme responsabilidade profissional para a qual julga não estar completamente preparado.

Desde logo, após um primeiro ano de preparação específica para o contexto profissional real, em que a teoria surge como base da nossa formação inicial de professores, existe neste segundo ano de mestrado a exigência e responsabilidade de mobilizar para a prática todos os ensinamentos e conteúdos adquiridos, mas sobretudo a necessidade de aferir a nossa capacidade de gestão de seres humanos, a nossa capacidade de comunicação, o nosso tato pedagógico para responder às mais diversas situações e dificuldades do dia-a-dia da profissão docente.

A transposição dos conteúdos da teoria para a prática foi, na fase inicial, um dos maiores desafios que tive pela frente, e fonte de grande preocupação da minha parte, na procura por um ensino de qualidade aos meus alunos.

Esta preocupação surgiu devido à consciência e conhecimento de que, não basta ao professor saber o conteúdo da matéria, é necessário algo mais, é necessário conhecer os seus alunos e perceber a forma de melhor chegar a eles.

Segundo Shulman (1986), a sala de aula inserida num contexto mais amplo, por exemplo a comunidade, é vista como um ecossistema, um espaço organizado social e culturalmente, um lugar de comunicação e interações construídas cotidianamente.

É neste aspeto que, a meu ver, o estágio profissional teve maior impacto e produziu em mim maior evolução e aprendizagem, pois estive em contato permanente com alunos, numa escola real, com os seus problemas reais adjacentes às personalidades e individualidade de cada aluno, para além do contato com o meio real escolar, todos os seus dilemas e aspetos caracterizadores, como por exemplo, os aspetos disciplinares ou os aspetos relacionados ao planeamento letivo, de acordo com as normativas impostas a nível governamental.

Perspetivando este ano de estágio profissional como a etapa final da minha formação inicial de professor, idealizei um conjunto de situações, de vivências e aprendizagens, que no final, fizessem de mim alguém habilitado para a docência e preparado para enfrentar a carreira profissional a que me propus.

Aproveitar cada aprendizagem e cada vivência na escola, cada contato com o meio e os seus intervenientes, sendo assim capaz de crescer enquanto professor, foram por conseguinte os grandes objetivos que visei alcançar no final desta etapa de formação.

Apesar de ser a minha etapa final da formação inicial, sempre soube que o caminho a percorrer seria percorrido lado a lado com os meus colegas de estágio, assim como, com o auxílio fundamental de um conjunto de intervenientes que fará parte do meu dia-a-dia na escola e no trabalho relativo ao estágio, nomeadamente os funcionários da escola cooperante e claro, a professore cooperante e professora orientadora da faculdade.

Realizando uma análise daquilo que foi o meu estágio profissional, sinto que a grande maioria das minhas expectativas correspondeu claramente à realidade encontrada.

Desde logo, o restante núcleo de estágio, que teve uma importância fulcral para o meu sucesso. Foi com os meus colegas de estágio que partilhei dúvidas e discuti alguns aspetos relativos ao processo de ensino-aprendizagem das mais variadas modalidades lecionadas, assim como, formas de organização e planeamento. Julgo que o fato de cada um de nós ter experiências pessoais e profissionais distintas, permitiu que houvesse uma melhor intervenção pedagógica da minha parte, uma vez que sempre ouvi e analisei com cuidado as opiniões de cada um relativamente aos aspetos debatidos.

Por outro lado, a professora cooperante teve um papel bastante importante e interventivo no meu dia-a-dia na escola, fornecendo sempre a sua opinião relativamente ao meu desempenho, aspetos positivos e aspetos a melhorar na minha intervenção pedagógica. Senti que o papel da professora cooperante foi decisivo para o meu crescimento, uma vez que, a experiência de vários anos de ensino e contato com os alunos e as realidades sociais mais distintas existentes no contexto escolar que ela possui, foram pilares para o meu desempenho. O seu papel na transposição dos conhecimentos teóricos adquiridos na faculdade, para a prática pedagógica, foi a chave para desbloquear as dificuldades sentidas por mim, principalmente na fase inicial em que fui confrontado com a realidade de ter sob minha responsabilidade a transmissão de conhecimento para a minha turma.

Outro agente interveniente durante o estágio escolar, foi naturalmente a professora orientadora, que embora não tendo um acompanhamento tão presencial e pormenorizado do meu desempenho no dia-a-dia letivo quanto a professora cooperante, foi sem dúvida um elemento bastante importante para o meu crescimento, pela sua intervenção de caráter corretivo e orientador neste processo de aprendizagem. Pelo seu papel observador e de “guia” para o sucesso, ouvi sempre com atenção todas as suas intervenções após as observações “in loco” da minha prestação na aula. Nesta fase, caracterizada por muitas dúvidas e incertezas, saber o que melhorar e qual a melhor estratégia a

adotar para melhorar as lacunas detetadas, é fundamental para crescer e ser melhor professor.

Por fim e não menos importante, as relações com o meio escolar. Desde o contato com os restantes professores da escola, passando pelo contato com o pessoal não docente, que esteve sempre presente e disponível para me auxiliar em todas as necessidades que tive relativamente à organização das aulas e dos materiais que necessários para a realização das mesmas, todas estas relações foram enriquecedoras. A experiência adquirida ao longo de largos anos em contexto escolar fez com que, cada conversa informal com os funcionários da escola me fosse transmitindo uma série de conhecimentos relativamente ao contexto onde estive inserido, que me foram extremamente valiosas no desenrolar do ano, nomeadamente na minha forma de gerir a turma e os acontecimentos nas aulas ao longo do ano letivo.

3 - Enquadramento da Prática Profissional

3 - Enquadramento da Prática Profissional

3.1 – Contexto legal e institucional

A estrutura e funcionamento do EP estão de acordo com as orientações legais constantes nos Decretos-Lei n.º 74/2006 de 24 de Março e n.º 43/2007 de 22 de Fevereiro, os quais enquadram a formação inicial do ensino superior no processo de Bolonha e especificam as condições de obtenção de habilitação profissional para a docência.

Institucionalmente, o EP rege-se pelo Regulamento Geral dos 2.º Ciclos da Universidade do Porto, o Regulamento Geral dos 2.º Ciclos da FADEUP e o Regulamento do Curso de Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário. Todavia, são as Normas Orientadoras da Unidade Curricular Estágio Profissional² e o Regulamento da Unidade Curricular Estágio Profissional, que efetivamente o regulam.

De acordo com Matos (2013)³, O EP “visa a integração no exercício da vida profissional de forma progressiva e orientada, através da prática de ensino supervisionada em contexto real, desenvolvendo competências profissionais que promovam nos futuros docentes um desempenho crítico e reflexivo, capaz de responder aos desafios e exigências da profissão”(p. 2)

O EP relaciona-se diretamente com o Processo de Bolonha, que de acordo com a Direção Geral Ensino Superior (2008), tem como principais objetivos permitir a um estudante de qualquer estabelecimento de ensino superior, iniciar a sua formação académica, prosseguir os seus estudos, concluir a sua formação superior e obter um diploma europeu reconhecido em qualquer universidade de qualquer estado-membro da Europa.

O referido processo, pressupõe que as instituições de ensino superior funcionem de forma integrada, num espaço aberto antecipadamente delineado, e regido por mecanismos de formação e reconhecimento de graus académicos

² Normas Orientadoras da Unidade Curricular Estágio Profissional do Ciclo de Estudos conducente ao Grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário: 2013-2014. Porto: Faculdade de Desporto da Universidade do Porto. Matos, Z.

³ *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*: 2013-2014. Porto: Faculdade de Desporto da Universidade do Porto. Matos, Z.

homogeneizados à partida, situação que se verifica na Faculdade de Desporto da universidade do Porto.

Ainda tendo como base o Regulamento do EP, o 4º artigo indica que a orientação da Prática escolar supervisionada é realizada por um docente da FADEUP, denominado por OF e pelo Professor Cooperante (PC), um professor de Educação Física experiente, que acolhe e orienta um grupo de 3 a 4 EEs (núcleo de estágio) durante um ano letivo, cada qual assumindo uma das suas turmas.

Em ano de EP, o EE tem como principais e fundamentais tarefas a construção do Relatório de Estágio (RE) e o Estudo de Investigação-Ação, além da condução do processo de ensino-aprendizagem da turma que lhe é atribuída na escola cooperante.

De forma a que o ano de EP seja devidamente supervisionado e orientado, é atribuído a cada EE uma OF cujas funções e responsabilidades passam por:

- 1) Fazer com que o Regulamento da FADEUP seja cumprido;
- 2) Auxiliar o EE na construção do Projeto de Formação Individual;
- 3) Observar as aulas lecionadas pelo EE e reunir com o núcleo de estágio;
- 4) Orientar o RE e integrar o júri das provas.

Para além de uma OF, o EE possui uma PC, cujas funções são distintas das funções da primeira, visto possuir um contacto mais próximo com os EE. Assim, a ação da PC está centrada em:

- 1) Programar as atividades do Núcleo de Estágio, ao longo do ano escolar;
- 2) Orientar os EE em cooperação com a OF;
- 3) Supervisionar e orientar os EE na realização de todas as atividades desenvolvidas em contexto escolar;
- 4) Dinamizar sessões com o núcleo de estágio através de seminários e reuniões, de cariz didático e pedagógico;
- 5) Avaliar os EE.

Deste modo, aprofundando a essência do EP, este é uma unidade curricular do 2.º ciclo de em Ensino de EF, possuindo a duração de um ano letivo, sendo que as atividades de EP têm início no dia 1 de Setembro terminando no final do ano letivo das escolas básicas e secundárias, onde é realizado, decorrendo mais especificamente nos 3.º e 4.º semestres e integra duas componentes: a Prática de Ensino Supervisionada – o estágio anual em contexto real de ensino, na escola, e o RE - o relato da experiência vivida na prática de ensino supervisionada, que é defendido perante um júri em provas públicas (Batista & Queirós, 2013).

Quanto à regulamentação do EP, é destacada a necessidade do EE desenvolver conhecimentos e habilidades profissionais associadas ao Ensino da EF, competências essas, associadas a um ensino de qualidade, reportando o EE para o cumprimento de um Perfil Geral de Desempenho do Educador e do Professor (Decreto-lei nº 240/2001, 17 de Agosto), cuja organização se divide nas seguintes áreas de desempenho (Regulamento da Unidade Curricular de Estágio, 2011-2012, p. 2):

I. Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem Enquadramento da Prática Profissional

II. Participação na Escola e Relação com a comunidade

III. Desenvolvimento profissional

A área 1 engloba as tarefas de conceção, planeamento, realização e avaliação, referenciando que o EE necessita conduzir um processo de ensino/aprendizagem promotor da formação e educação do aluno no âmbito da EF.

A área 2 integra atividades não letivas, assumindo como objetivo a integração do EE na comunidade educativa e na comunidade envolvente. Materializa-se no conhecimento da escola e no envolvimento nas atividades que ultrapassam o âmbito da lecionação das aulas à turma que acompanha, tornando-se numa pessoa promotora de sinergias entre a escola e o meio.

Por último, a área 3 pretende que o EE desenvolva a sua competência profissional, numa lógica de procura permanente do saber, através da reflexão, investigação e ação (Batista & Queirós, 2013).

3.2 - Contexto Funcional

A escola cooperante que me acolheu e proporcionou a operacionalização da prática pedagógica localiza-se na cidade do Porto, numa zona com alguns problemas sociais e económicos, que de alguma forma, podem influenciar não só o desempenho dos alunos em contexto escolar, mas também, a intervenção dos professores no processo ensino-aprendizagem.

No que diz respeito às instalações da escola, estas encontram-se em bom estado de conservação, sendo que, no respeitante aos espaços desportivos, estes apresentam condições facilitadoras ao ensino da prática desportiva, sendo amplos e estando bem conservados.

Apesar das boas condições gerais, pontualmente, existiram alguns aspetos que limitaram um pouco a lecionação de algumas unidades curriculares, nomeadamente a Dança e a Ginástica, uma vez que, o espaço a elas destinado, a sala de ginástica, necessita de ser requalificada devido à degradação do piso. Contudo, apesar desta pequena limitação, com um planeamento cuidado, foi possível realizar com sucesso as referidas unidades.

No que diz respeito ao planeamento anual, ao planeamento das unidades didáticas e das atividades a realizar, assim como, ao trabalho a realizar ao longo do ano no âmbito do Estágio profissional e do relatório de estágio, o núcleo de estágio revelou-se um suporte de importância muito significativa para que o ano letivo decorresse com o sucesso que se verificou. Desde cedo de forma a preparar o ano letivo e todos os aspetos fundamentais para o desenvolvimento do processo de ensino da melhor forma, o núcleo iniciou um trabalho conjunto de planificação do ano letivo e das unidades temáticas (UT) a lecionar, através da elaboração do Modelo de Estrutura do Conhecimento (MEC) e da caracterização da escola e do meio envolvente. Para além deste trabalho, enquanto núcleo trabalhámos também na planificação e desenvolvimento das atividades a desenvolver na escola cooperante ao longo do ano letivo.

Apesar de existirem anos curriculares e níveis de ensino e desempenho distintos sob a responsabilidade de cada um dos EEs, ao longo do ano letivo fomos trabalhando em conjunto, quer na planificação das unidades didáticas, quer na partilha de ideias, conhecimento e experiências, de forma a, que fosse

possível a cada um de nós ser um suporte e um auxílio aos elementos do núcleo. Posso dizer que foi um trabalho extremamente importante que ajudou a que cada um de nós individualmente e enquanto núcleo de estágio fosse capaz de realizar um ano letivo de sucesso.

Relativamente à Orientação Pedagógica, a PC e à OF, sempre demonstraram estar disponíveis para auxiliar cada um dos EE, quer na execução de tarefas, quer no esclarecimento de dúvidas decorrentes do processo de lecionação. A sua ajuda foi fundamental, uma vez que, num ano onde as dúvidas surgem com o decorrer das aulas lecionadas e dos problemas com que nos deparamos diariamente, é necessário ter a possibilidade de recorrer à experiência e conhecimento de professores experientes.

Individualizando o papel de cada uma das professoras neste ano de estágio, a PC por acompanhar o processo de ensino de forma diária, teve um conhecimento mais aprofundado do meu desempenho e como tal, a sua voz foi de extrema importância, não só pela experiência de vários anos de ensino, mas também, pelo conhecimento pormenorizado da escola e do contexto em que esta está inserida.

Ao longo do ano e no decorrer das UT, procurei sempre que surgiram dúvidas, questionar a PC, ouvindo as suas opiniões e conselhos, com o intuito de melhorar o meu processo de ensino-aprendizagem e ao mesmo tempo evoluir enquanto professor. A voz da experiência é uma voz que na minha opinião dever ser sempre levada em atenção, pois um professor inexperiente como era o meu caso, terá sempre algo mais a aprender e algo a corrigir para melhorar.

Relativamente OF, apesar de não ter uma presença tão constante como a PC no dia-a-dia do desempenho pedagógico do EE, o seu papel foi fundamental para o meu crescimento enquanto professor, e também, para que conseguisse executar da melhor forma todas as tarefas e atividades inerentes aos documentos do EP, como o Relatório de estágio ou o Projeto de Investigação-Ação. O seu conhecimento profundo das matérias em questão permitiu que as informações disponibilizadas fossem sempre de máxima utilidade, indo ao alcance de níveis elevados de desempenho. Apesar de não haver uma presença física nos mesmos moldes da PC, a sua disponibilidade foi sempre total, visando o melhor desempenho possível da minha parte e dos

meus colegas EE. A sua preocupação constante, o empenho demonstrado, a indicação dos melhores caminhos a seguir e de como os fazer, fizeram da OF, sem dúvida alguma um apoio fundamental para que o ano de estágio decorresse com êxito.

No que diz respeito aos alunos, após o primeiro contato com os dados da turma e posterior contato pessoal com a mesma, seguindo-se uma recolha de dados na 1ª aula do ano letivo, através de um questionário desenvolvido pelo núcleo de estágio, foi possível verificar que, a turma era maioritariamente constituída por rapazes (68%), sendo as idades dos alunos variáveis entre os 13 e os 16 anos. Analisando estes primeiros dados, concluí que a turma era constituída por um grande número de alunos repetentes, o que poderia evidenciar alguns problemas no capítulo disciplinar, assim como, ao nível do seu desenvolvimento social e cognitivo. Este fato, levou a que nos primeiros contatos com os alunos em contexto letivo, tivesse especial atenção à minha interação com os alunos, na tentativa de criar um bom clima, dando a perceber que do meu lado não estaria apenas mais um professor, mas sim alguém que os poderia ajudar a realizar um ano de sucesso, afastando desde logo uma atitude mais severa que pudesse criar alguma situação de conflito que dificultasse as relações professor/turma ao longo do ano letivo.

De forma a perceber qual o nível de atividade física em contexto extra curricular, analisei os dados referentes ao referido assunto, retirados do questionário aplicado. Esses dados apontaram para o fato de os alunos desta turma não serem, regra geral, praticantes de desporto fora do contexto escolar. Este fato após analisado, levou à conclusão de que, os níveis de capacidade física da turma seriam baixos, perspetivando desta forma um início do ano letivo complicado e ao mesmo tempo fulcral para um desempenho mais ativo por parte dos alunos ao longo do ano. A reduzida prática desportiva fora do contexto escolar colocou desde logo uma responsabilidade acrescida na escola e principalmente em mim enquanto professor da turma, uma vez que, iria ter a responsabilidade de proporcionar grande parte da atividade física realizada na vida dos meus alunos.

Outro aspeto relevante retirado da análise ao questionário foi o local de residência dos alunos. 95% dos alunos responderam ser residentes na cidade do Porto, sendo que apenas um aluno não respondeu a questão. Para além

deste dado, foi possível aferir a forma de deslocação dos alunos para a escola. Estes dados demonstraram que aproximadamente 64% dos alunos se deslocavam a pé, o que evidenciava residir relativamente perto da escola. Estes dois fatores levaram a que, apenas em casos pontuais e apenas nos alunos que estavam dependentes de outro tipo de transporte, houvesse alguma tolerância a quando de atrasos na chegada à aula à 5ª feira, dia em que a aula se realizava às 8:25 da manhã.

Numa análise mais relacionada com o bem-estar e saúde dos alunos, foi possível concluir que, grande parte dos alunos, mais propriamente 17 num total de 23, dormiam pelo menos 8 horas por noite, o que, foi um fator bastante positivo, uma vez que, com o devido descanso os alunos seriam capazes de apresentar melhores índices de concentração e desempenho físico. Ainda dentro do aspeto relacionado à saúde, esta turma era constituída maioritariamente por alunos com uma morfologia considerada normal para a idade e altura que possuía. Contudo, dois dos alunos apresentaram valores de peso um pouco superiores e mesmo preocupantes para a sua idade e estatura. Este fator foi desde logo levado em atenção, uma vez que poderia limitar os referidos alunos no seu desempenho, o que efetivamente se veio a verificar ao longo do ano. Para além do aspeto morfológico, a turma possuía três alunos com necessidades educativas especiais, uma vez que, possuíam limitações auditivas que lhes dificultavam a interpretação dos exercícios e mesmo a perceção das comunicações do professor e dos colegas de turma para com eles.

Ao longo do ano este aspeto foi sendo ultrapassado, uma vez que, dediquei sempre atenção especial com os referidos alunos, explicando-lhe separadamente, sempre que necessário, os exercícios e fornecendo os FB necessários para a sua aprendizagem.

Como ultimo aspeto a abordar na caracterização da turma, é importante analisar o contexto da unidade curricular de EF e a prática desportiva em contexto extra curricular. Analisando os dados recolhidos, a turma apresentou bons registos no que diz respeito ao seu historial de notas finais da disciplina, não havendo nenhuma mota negativa no ano anterior, e existindo mesmo 6 alunos com classificação final de 5 valores. Quanto às preferências dos alunos, houve uma clara preferência pela prática do Futebol, seguida de Badmínton e

Basquetebol. Estas informações foram extremamente importantes, uma vez que, por um lado foi possível perceber que a turma apresentava um bom índice de desempenho motor no ano transato, e por outro lado, devido às preferências demonstradas no que diz respeito à prática das diversas modalidades desportivas, foi possível projetar o planeamento anual de turma com base nas mesmas, optando pela prática do Badmínton em detrimento do Tag Rugby, uma vez que, este conjunto de modalidades era de opção por parte do professor. Assim, levando em conta o elevado número de preferências pelo Badmínton, e aproveitando o gosto e previsível motivação dos alunos para a prática da referida modalidade, optei pela lecionação da mesma.

4 - Realização da Prática Profissional

4 - Realização da Prática Profissional

“O ensino é criado duas vezes: primeiro na concepção e depois na realidade”

(Bento, 2003, p.16)

O EP exige do EE uma grande organização da sua atividade, no sentido de ser capaz de realizar um processo de ensino-aprendizagem eficiente.

De forma a conduzir este processo dentro dos padrões de exigência e qualidade que são exigidos, é fundamental que o EE organize o seu EP de acordo com as Normas Orientadoras do EP1. Segundo o referido documento, “Na realização das várias tarefas propostas no EP deve recorrer-se à metodologia de projeto – seleção/definição do problema (o que vamos fazer?), preparação e planificação do trabalho (como vamos fazer?), avaliação intermédia (durante a fase de realização do trabalho) e avaliação final (o que é que fizemos? Que mudanças a introduzir? – avaliação dos resultados e do processo)”. (p. 3)

Assim, de acordo com Matos (2013, pp. 4-5)², esta organização baseia-se na divisão do EP em 4 grandes tarefas a realizar pelos EE, sendo elas a Concepção, Planeamento, Realização e Avaliação, sendo que, cada uma destas tarefas possui objetivos específicos, visando a contribuição para um objetivo comum: formar profissionais de educação física competentes e capazes de responder às necessidades e exigências do sistema de ensino.

De forma a compreender cada uma das áreas referidas, de seguida, irei apresentar cada uma delas, colocando em relevo as vivências por mim experienciadas, assim como, as dificuldades sentidas e as estratégias utilizadas ao longo do processo de lecionação das aulas.

4.1 - Área 1 – Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem

4.1.1 - Conceção

A conceção consiste na primeira tarefa do professor, onde este projeta e organiza toda a sua atuação em função de uma primeira análise dos documentos centrais, Programa de EF, Projeto Educativo, Projeto Curricular de Escola, Regulamento Interno, bem como do contexto cultural e social da comunidade escolar onde se insere.

Desta forma, após conhecimento da turma pela qual iria ficar responsável, realizei uma análise do Programa de EF para o 8º ano de escolaridade, consultando também o programa do nível anterior, o 7º ano. Com efeito, apesar de a turma atribuída pertencer ao 8º ano de escolaridade, senti a necessidade de estudar em simultâneo o programa do 7º ano, no sentido de dar continuidade ao desenvolvimento de matérias, conhecimentos e competências dos alunos. O programa de EF homologado pelos órgãos centrais é um dos documentos orientadores e balizadores para o correto planeamento da disciplina. Neste documento estão inseridos os objetivos a atingir em cada ano de escolaridade, em cada uma das unidades didáticas a lecionar.

No que concerne ao 8º ano de escolaridade, o programa nacional de EF propõe que os alunos participem ativamente em todas as situações e procurem o êxito pessoal e do grupo, relacionando-se de forma correta e respeitosa com os seus companheiros, quer no papel de parceiros quer no de adversários; aceitando o apoio dos companheiros quando existem dificuldades de execução técnica ou tática, e existe a necessidade de melhoria, bem como, procurando auxiliar os colegas com necessidades, quando os alunos forem capazes de desempenhar corretamente o solicitado; interessando-se e apoiando os esforços dos companheiros com oportunidade, promovendo a entreajuda de forma a promover o aperfeiçoamento e satisfação própria e do(s) outro(s); cooperando nas situações de aprendizagem e de organização, realizando ações favoráveis ao êxito, segurança e bom ambiente relacional, na atividade da turma; apresentando iniciativas e propostas pessoais de desenvolvimento da atividade individual e do grupo, considerando também as que são

apresentadas pelos companheiros com interesse e objetividade; assumindo compromissos e responsabilidade de organização e preparação das atividades individuais e ou de grupo, cumprindo com empenho e brio as tarefas inerentes; analisar e interpretar a realização das atividades físicas selecionadas, aplicando os conhecimentos sobre técnica, organização e participação, ética desportiva, etc.; interpretar crítica e corretamente os acontecimentos na esfera da Cultura Física, compreendendo as atividades físicas e as condições da sua prática e aperfeiçoamento como elementos de elevação cultural dos praticantes e da comunidade em geral; elevar o nível funcional das capacidades condicionais e coordenativas gerais, particularmente, de Resistência Geral de Longa e Média Duração, da Força Resistente, da Força Rápida, da Velocidade de Reação Simples e Complexa, de Execução, de Deslocamento e de Resistência, das Destrezas Geral e Específica.

Relativamente à consulta de outros documentos fundamentais no planeamento do ano letivo, o Projeto Educativo, o Projeto Curricular de Escola e o Regulamento Interno também se mostraram essências à sua edificação. De forma a perceber um pouco melhor o contexto onde estava inserido, os referidos documentos foram um suporte muito importante nesse sentido, assim como, num plano mais informal, todas as informações transmitidas pela PC, uma vez que, já leciona na escola cooperante há vários anos, conhecendo pormenorizadamente as características gerais da escola e dos alunos relativamente aos aspetos sociais e económicos, que tanto podem influenciar o desempenho e atitudes dos alunos e, por conseguinte, o processo de ensino/aprendizagem.

No sentido de ir ao encontro das especificidades do contexto onde estava inserido, foi necessário encontrar o equilíbrio que me encaminhasse para o cumprimento dos objetivos do programa Nacional de Educação Física, respeitando sempre as necessidades concretas da escola e dos meus alunos. Neste aspeto, de acordo com Bart Crum (1991), existe um conjunto de conceções da EF que norteiam o processo de ensino/aprendizagem do professor e das escolas, sendo elas cinco conceções básicas, nomeadamente a biológica, a pedagógica, a de socialização acrítica para o desporto, a personalista, e a crítico-construtiva ou social-reconstrucionista.

Enquadrando o meu processo de ensino-aprendizagem com o pensamento do referido autor, a condução do ensino que realizei procurou respeitar o ecletismo inerente à da unidade curricular de EF, mas também, a inclusão e a emancipação/autonomia dos alunos, no sentido de lhes inculcar o hábito e prazer pela prática de atividade física, e promover a sua opção pela prática desportiva, livre e autónoma em idades adultas.

Assim, a conceção pedagógica que norteou o meu processo de ensino/aprendizagem foi a crítico-construtiva. É importante que o processo de ensino seja orientado para uma visão sobre a criança e o desenvolvimento que é esperado que ela alcance; as mudanças desejáveis no contexto sociocultural, ou seja, no processo de socialização perceber qual deverá ser o papel da escola; as relações entre a função da escola, as mudanças sociais desejáveis, e a educação e o desenvolvimento da criança.

As aulas de EF basearam-se, como referido anteriormente na conceção crítico-construtiva, tentando-se adequá-la à realidade da turma e às características da escola, nomeadamente no que diz respeito às condições materiais e humanas. Nesta conceção, a escola funciona como um meio de inovação e transformação cultural, e não como meio de adaptação à cultura.

Neste sentido, importa frisar também a forma como a escola cooperante encara a EF. A escola cooperante em causa encara a EF como uma oportunidade de integração dos alunos, de promoção da cooperação e criação de relações e laços de afinidade entre si, e de enriquecimento cultural dos jovens estudantes. Esta visão é sustentada nas atividades decorridas ao longo do ano letivo, nomeadamente através da realização do corta-mato, de torneios desportivos interturmas, da visita de estudo a uma instituição desportiva, organizada pelo núcleo de estágio da FADEUP. Estas atividades são o exemplo do interesse e relevância da atividade física mas principalmente da EF para a visão da escola e o seu objetivo de desenvolvimento e crescimento dos seus alunos.

4.1.2 - Planeamento

Segundo Bento (2003), o planeamento consiste na preparação do processo de ensino/aprendizagem em três níveis, nomeadamente, o plano anual, o plano de UD e o PA.

O mesmo autor considera o plano anual como sendo uma perspetiva global do que será o ano letivo, representando uma tentativa de sintetização e concretização do programa no contexto específico em que o processo de ensino/aprendizagem vai decorrer, constituindo o primeiro passo do planeamento e da preparação do ensino. Segundo o mesmo autor, este nível de planeamento visa também a promoção do desenvolvimento pessoal e humano dos alunos, assim como, a elaboração de algumas formas de organização do ensino ao longo do ano letivo.

Quanto ao planeamento das UD's, Bento (2003) considera que este nível de planeamento não deve ser única e exclusivamente vocacionado para a matéria, mas também para o desenvolvimento humano e pessoal dos alunos, defendendo que, as funções didáticas devem ser bem definidas, promovendo o desenvolvimento da personalidade dos alunos, indo num sentido diferente do pensamento de Vickers (1990), uma vez que, a referida autora apresenta o planeamento de um ponto de vista mais global, integrando o conhecimento do contexto em que o ensino irá decorrer, assim como o conhecimento da turma, da modalidade e da forma de avaliação.

Para a referida autora, apesar de o planeamento fazer parte integrante da UD e dos planos de aula, revela-se como mais global e integrante do que as restantes perspetivas apresentadas.

Bento (2003) possui outra perspetiva deste tema, já que, defende que através deste nível de planeamento são realçadas as tarefas globais de desenvolvimento da personalidade, e a reflexão profunda inerente a este nível de planeamento possibilita a descoberta atempada de ligações e relações de reciprocidade com outras disciplinas e formas de atividade extracurricular;

Outro pensamento bastante relevante defendido pelo mesmo autor prende-se com a concentração do professor no que é fundamental, possibilitando a orientação da abordagem da preparação da matéria de ensino para as necessidades dos alunos, uma vez que a elaboração deste nível de

planeamento exige uma aprofundada análise lógico-científica e pedagógico-didática da matéria de ensino, considerada como conteúdo e meio do desenvolvimento da personalidade dos alunos.

Assim, reportando-me ao plano anual, em sede de reunião do Departamento de EF, foi decidida qual a calendarização das unidades didáticas a lecionar no 2.º e 3.º ciclo. Foram definidas as modalidades a lecionar em cada período do ano letivo e as componentes e os procedimentos de avaliação.

Na fase seguinte, a fase de análise e tomada de decisões, o núcleo de estágio ao considerar as orientações curriculares da escola, verificou desde logo a existência de um leque de unidades de ensino nucleares, de lecionação obrigatória, sendo elas *Atletismo; Basquetebol; Futebol; Andebol; Dança; e Voleibol*, e um pequeno grupo de unidades didáticas de carácter opcional, cuja lecionação seria da opção de cada um dos EE, de acordo com as especificidades da sua turma, recaindo essa opção pelo conjunto opcional *Ginástica* ou *Judo e Tag Rugby* ou *Badminton*. Esta opção, no meu caso, foi realizada apenas após ter um conhecimento mais aprofundado dos alunos, visto o ensino das referidas unidades opcionais estar planeado apenas para o 2.º período, o que proporcionou mais tempo para a seleção das unidades a lecionar, levando em consideração as características dos alunos e as suas reais capacidades e aptidão física.

Esta planificação foi crucial para que houvesse uma simultaneidade de lecionação dos conteúdos entre os EE, de forma a, que todos estivessem a lecionar as mesmas unidades de ensino no mesmo período temporal, permitindo um trabalho de grupo, mais articulado e sustentado nas experiências de cada EE, tornando mais fácil a planificação e lecionação dos conteúdos.

Quanto à escolha das modalidades a lecionar em cada período, contámos com a perspetiva da PC, que dado o seu conhecimento do contexto, fez a sua proposta, sendo aceite por todos os EE.

Face às decisões tomadas nas reuniões atrás descritas, o ano letivo teve início com a unidade didática de *Atletismo*, visando uma avaliação das capacidades físicas dos alunos, condicionais e coordenativas, indo ao encontro da sua melhoria física, na tentativa de criar uma base de trabalho que fosse o alicerce e a base do restante ano letivo. Visto que, de acordo como

conhecimento prévio da PC, nos anos anteriores os alunos demonstraram algumas lacunas no ponto de vista da resistência aeróbia, refletidas não só na fase inicial do ano letivo, mas também ao longo do mesmo, e tendo em conta que, a carga horária da disciplina de EF é bastante reduzida não permitindo um foco mais constante no ponto de vista da capacidade aeróbia e resistência/força muscular dos alunos ao longo do ano, optámos por iniciar o ano letivo centrando atenções neste aspeto, com o intuito de que, o atletismo funcionasse nas nossas turmas, como uma pequena pré-temporada desportiva, onde simultaneamente fossem lecionados todos os conteúdos específicos da modalidade em questão.

No seguimento do 1º período, foi lecionada a unidade didática de *Basquetebol*, seguida da de *Futebol*. Uma vez que todos os EE teriam à sua disposição o espaço interior do pavilhão em todas as aulas, foi aproveitado esse facto para o ensino das referidas modalidades num ambiente de maior controlo da turma, aliado a melhores condições de segurança proporcionadas pelo piso, já que o piso exterior seria a alternativa e o seu pavimento é alcatroado. Para o 2º período foi programada a leção das modalidades de *Andebol*, a opção entre *Ginástica/Judo*, *Dança* e opção entre *Badminton/Tag Rugby*. Sendo o 2.º período letivo uma época do ano mais propícia a condições climatéricas adversas, optámos pela realização das referidas unidades neste espaço temporal, já que *Ginástica/Judo* são UD realizadas num pavilhão específico do gimnodesportivo, equipado com os recursos materiais específicos de *Ginástica*, e material facilmente adaptável à prática de *Judo*, para além de um pavimento apropriado, aproveitando desta forma a especificidade das referidas unidades e a necessidade de serem lecionadas nos referidos espaço, para conjugar estes aspetos com os aspetos inerentes à segurança e condições climatéricas deste período letivo.

As restantes unidades foram selecionadas para leção neste período letivo devido aos aspetos já referenciados, uma vez que, as condições de segurança proporcionadas pelo pavilhão para a prática de *Andebol* e *Badminton/Tag Rugby* são superiores às encontradas em pisos alcatroados. Por fim, para o 3º Período foi programada a leção do Voleibol e a segunda parte da unidade didática de Atletismo, cujo conteúdo a lecionar seria a corrida de estafetas.

Após o planeamento anual, chegou o momento da planificação das UD's, o segundo nível de planeamento.

De acordo com Bento (2003), uma parte essencial do planeamento são as UD. É através delas que o professor tem a oportunidade de ser criativo e decidir como pretende desenvolver todo o processo de ensino/aprendizagem. O mesmo autor esclarece que este nível de planeamento não deve ser dirigido unicamente para o conteúdo das matérias, mas também deve visar o desenvolvimento pessoal e humano dos alunos, considerando ainda que, as funções didáticas devem ser bem definidas para o desenvolvimento da personalidade dos alunos, para cada aula. Por este motivo, edificamos este nível de planeamento com base no MEC proposto por Vickers (1990).

O referido planeamento é composto por três fases e 8 módulos. No que diz respeito às fases do MEC, este está agrupado em: Fase de Análise, Fase das Decisões e Fase da Aplicação.

Relativamente à subdivisão por módulos, na Fase de Análise são parte integrante os módulos 1, 2 e 3; na fase das decisões estão presentes os módulos 4, 5, 6 e 7; por fim, na fase da aplicação, consta o módulo 8.

Relativamente ao conhecimento Processual, este, está relacionado com os seguintes módulos: 2 (análise do envolvimento), 3 (análise dos alunos), 4 (extensão e sequência dos conteúdos), 5 (definição de objetivos), 6 (configuração da avaliação), 7 (atividades de aprendizagem / progressões de ensino) e 8 (Aplicação: elaboração de planos de aula e unidade didática).

Estes documentos englobam todos os conteúdos necessários para planear e avaliar a modalidade. A importância deste documento vai muito para além da organização da modalidade a lecionar. Ao construí-los, o professor tem oportunidade de alargar o seu conhecimento relativamente a algumas modalidades que lhe possam ser menos familiares ou com as quais tem menor contacto, revendo também os regulamentos e possíveis alterações que vão sucedendo ao longo do tempo.

As UD foram construídas e planeadas a partir da informação recolhida nas diversas avaliações diagnósticas de cada modalidade, realizadas nas primeiras aulas de cada uma. Devido à existência de algumas atividades escolares não programadas inicialmente, houve a necessidade de realizar alterações em algumas das UD's, como foi o caso da unidade de Badminton.

Neste caso em concreto, tive a necessidade de reduzir o número de aulas da UD, de forma a conseguir terminar a UD de Dança, já que, no decorrer de Dança, existiram atividades como o corta-mato distrital que acabou por retirar algumas aulas relativamente ao que estava previsto para o 2º período. O adiamento da referida atividade devido às más condições climáticas sentidas na cidade do Porto acabou por retirar dois blocos de 90 minutos, o que originou à necessidade de reajustamento da UD seguinte, no caso Badmínton. A especificidade da UD de dança, cujo objetivo final era a realização de uma coreografia, não me permitiu retirar aulas a esta UD, pelo que, Badmínton acabou por ter menos dois blocos de 90 minutos do que estava inicialmente previsto.

Contudo, os alunos ao longo das aulas lecionadas demonstraram possuir uma boa capacidade técnica e tática que possibilitou que a redução do número de aulas lecionadas não se fizesse notar no seu desempenho final. Este fato deve-se na minha opinião à forma como as situações de aprendizagem foram aplicadas, já que envolveram sempre a situação de jogo 1x1, proporcionando um contato permanente com o volante e com as técnicas de batimento, assim como, as ações táticas inerentes às situações solicitadas. Este contato permanente com a situação de jogo possibilitou que os alunos, através do seu empenho e da minha intervenção através do recurso ao FB sempre que necessário, fossem capazes de aplicar as habilidades técnicas da modalidade, e dessa forma evoluir no que diz respeito à sua execução.

Num plano mais diário e pormenorizado surge a construção dos PA: o terceiro e último nível do planeamento defendido por Bento (2003).

O PA é o último nível do planeamento do professor e faz a ligação com a aplicação prática. De acordo com o referido autor, é a unidade pedagógica do processo de ensino, sendo nele que os conteúdos, a direção do processo de educação e formação e os princípios básicos, métodos e meios deste processo devem encontrar na aula e por meio dela a sua correta concretização.

Cada aula lecionada teve o seu plano, realizado sempre com antecedência, onde o foco esteve na construção das situações de aprendizagem a realizar pelos alunos, de forma a, que englobassem todos os conteúdos e uma sequência crescente de exigência, que encaminhasse os

alunos para a sua evolução em cada um dos parâmetros a avaliar no final da unidade didática.

Na realização dos PA, a informação que selecionei para constar nos mesmos foi sempre ao encontro ao pensamento de Bento (2003), que defende que antes de o professor iniciar as aulas, já deve ter planeada a forma como a aula deverá decorrer, possuindo uma imagem bem estruturada, alicerçada em decisões bem fundamentadas, tais como, decisões relativas ao objetivo geral e aos objetivos parciais ou intermédios, sobre a escolha e ordenamento da matéria, sobre os pontos fulcrais da aula, sobre as principais tarefas didáticas, sobre a direção principal das ideias e procedimentos metodológicos a aplicar na sessão de ensino.

Quanto ao modelo de PA utilizado por mim ao longo do ano letivo, este incluía as categorias definidas pelo autor acima mencionado, e também, sobre os tempos de aula (por situação de aprendizagem e por duração da totalidade da aula), o material necessário para a correta aplicação das situações de aprendizagem propostas, assim como, as componentes críticas de cada exercício.

A realização dos PA foi sem dúvida um desafio constante, uma vez que obrigou a que, em cada realização de um PA consultasse os Mec's da modalidade em causa, documentação específica de cada modalidade, e informação relativa à construção de situações de aprendizagem desafiantes, motivadoras, e que fossem de encontro às necessidades específicas dos alunos e do desempenho evidenciado ao longo das aulas lecionadas. Apesar de nos Mec's já estarem idealizadas situações de aprendizagem, por vezes senti necessidade de idealizar novos momentos de exercitação, indo ao encontro do que referi em cima, ou seja, às respostas que foram dadas pelos alunos ao longo das aulas. Esta pesquisa constante fez com que, claramente, o meu conhecimento específico de cada modalidade/ unidade didática lecionada fosse enriquecido, e isso foi um ponto de evolução que registei no meu desempenho enquanto EE.

Ainda neste capítulo, ao longo das aulas fui alterando a forma de realizar e aplicar os conteúdos programáticos, fruto das reflexões que fui fazendo tendo como base de reflexão o meu desempenho e os incidentes críticos das aulas que lecionei.

A este respeito, inicialmente senti a preocupação de realizar PA com vários exercícios de forma a criar uma grande variedade de situações de aprendizagem para os alunos, com o intuito de os manter motivados e fomentar a sua aprendizagem. Contudo, fui percebendo que a maioria dos alunos assimilava rapidamente os conteúdos e objetivos pretendidos, pelo que fui reduzindo gradualmente o número de exercícios propostos, aumentando a duração de cada situação de aprendizagem. Foi nas situações de jogo que foquei de forma mais evidente este aumento de tempo de exercitação do jogo, de forma a proporcionar aos alunos maior contato com as exigências e dificuldades numa tarefa de aplicação.

Esta alteração demonstrou-se muito positiva, uma vez que, com um maior tempo de prática das habilidades técnicas e táticas de cada modalidade, os alunos demonstraram uma evolução significativa, isto porque “Aprende mais quem dedica mais tempo a uma boa exercitação” (Mesquita & Graça, 2011, p.41).

Assim, foi possível verificar também que os alunos com menor dificuldade foram capazes de potencializar as suas capacidades, e os alunos com índices mais reduzidos de desempenho técnico e tático foram atingindo com maior êxito os objetivos traçados para cada aula e para cada unidade didática.

4.1.3 – Realização

4.1.3.1 – O primeiro contacto com a turma e as primeiras rotinas de aula

Após a revisão de toda a informação fundamental a que tive acesso, e terminado o planeamento, surgiu a fase de implementação de todo esse trabalho, isto é, a fase de realização do ensino. Nesta fase, pode dizer-se que o planeamento ganha corpo, ganha vida e faz ainda mais sentido do que quando ainda está numa fase caracteristicamente teórica.

Com esta fase surgiu o início do ano letivo, o primeiro contato com a turma e com os alunos. É este o momento do “tudo ou nada”. O momento onde vamos ser colocados à prova, sob pressão, com a responsabilidade de ensinar e educar uma turma, composta por crianças e jovens que nos vão olhar como

alguém com sabedoria e capacidade para os orientar e fazer com que cheguem ao final do ano com maiores conhecimentos, habilidades motoras e condição física do que os que tinham no primeiro dia de aulas.

Chegado então o momento de entrar em ação, no dia 17 de Setembro de 2013 lecionei a primeira aula àquela que seria a minha turma durante o meu ano de EP.

Foi um dia marcante, onde começaram a surgir as primeiras dúvidas, os primeiros desafios, e onde encarei pela primeira vez a realidade da mudança de posição no sistema de ensino, ou seja, passei do lado de aluno para o lado de professor.

Segundo Esteves (1995) e Veenman (1984), o momento da chegada do professor/estudante, no meu caso EE, à escola para enfrentar a nova realidade, é o momento em que este sofre o que denominam de choque de realidade, que representa as dificuldades na nova função. Segundo os mesmos autores, se esse choque não for bem gerido pelo professor, com o apoio de outros profissionais da educação mais experientes, pode afetar de forma grave a construção do perfil do docente que neste momento se inicia nas funções escolares.

Neste momento o professor sente “(...) como se da noite para o dia o indivíduo deixasse subitamente de ser estudante e sobre os seus ombros caísse uma responsabilidade profissional, cada vez mais acrescida, para qual percebe não estar preparado.” (Silva, 1997, p.53).

Esta fase inicial é considerada ainda como “(...) um período muito importante da história profissional do professor, determinando inclusive seu futuro e sua relação com o trabalho” (Tardif, 2002, p.84).

Segundo Franco (2000), os dilemas e dificuldades do professor iniciante são causados pela exigência de atuação na resolução de vários problemas, entre os quais se destacam: problemas em conduzir o processo de ensino/aprendizagem, problemas com a disciplina dos alunos e com a organização da sala de aula.

Sendo o meu primeiro momento como professor responsável por uma turma, senti alguma ansiedade e nervosismo naturais do momento, mas que, após os primeiros minutos foram desaparecendo, possibilitando-me disfrutar da aula. Apesar do nervosismo inicial, procurei não o transmitir para os alunos,

demonstrando segurança e procurando impor-me como líder, impondo-me também disciplinarmente, estabelecendo desde logo as regras e normas de conduta da aula, tais como: a indumentária a utilizar nas aulas de educação física, a obrigatoriedade de utilizar cabelo preso, e não utilizar anéis, pulseiras e brincos durante as aulas, os tempos de tolerância para chegar à aula e o tempo destinado ao término da sessão, a fim de tomar banho e desequipar.

Sendo uma turma cujo comportamento de alguns alunos, em anos anteriores não tinha sido o mais indicado para o contexto escolar, e tendo o conhecimento prévio da possibilidade de encontrar algumas dificuldades com a turma, fruto da existência de registos de alguns comportamentos menos corretos em anos anteriores por parte de alguns elementos da mesma, senti a necessidade de, como estratégia inicial, fazer transparecer uma atitude mais intransigente para com as atitudes menos corretas dos alunos.

Com o desenrolar das aulas, esta estratégia demonstrou ser acertada, uma vez que consegui controlar uma turma, que apesar de possuir alunos com excelente aptidão e capacidades motoras, apresentava alguns comportamentos pouco apropriados para o contexto de aula, em especial noutras áreas disciplinares.

O fato de eu também ter estudado numa escola básica cujo contexto social envolvente era um pouco problemático, levou a que encarasse esta situação com uma visão mais compreensiva, fruto do conhecimento mais pessoal na sequência das minhas vivências passadas. Penso que este foi um fator que me auxiliou na relação com a turma e desde cedo permitiu ter um controlo sobre os meus alunos que me possibilitou encarar o quotidiano sem problemas de maior.

Julgo ser necessário haver uma análise cuidada neste tipo de situações, tentando chegar aos alunos de uma forma mais compreensiva sem nunca deixar de estabelecer os limites e as regras gerais para um correto funcionamento das aulas, indo ao encontro do pensamento de Amado (2002), que defende que a indisciplina é uma forma de o aluno minimizar a indiferença e enfraquecer os ataques à sua autoestima, através da alteração dos valores que lhe são sugeridos ou forçados pela escola, ou seja, por vezes as atitudes desviantes dos alunos são a resposta que eles encontram para enfrentar as dificuldades que enfrentam na sua vida diária.

Neste quadro, logo após os contatos iniciais com a turma, deparei-me com a existência de alguns alunos que devido aos seus comportamentos e atitudes poderiam ser um obstáculo à dinâmica de aprendizagem das aulas. Assim, desde a segunda aula lecionada, procurei atribuir a esses alunos um papel importante nas aulas, através da atribuição de tarefas de liderança e responsabilidade, de forma a, que por um lado, se sentissem importantes para o professor e colegas, e por outro, fomentar à aquisição de componentes psicossociais, como a responsabilidade, o espírito de grupo e o trabalho em equipa.

O tempo mostrou ter seguido o melhor caminho com esta decisão. Ao longo do ano, tive dos referidos alunos uma resposta extraordinária, funcionando muitas vezes como auxiliares nas tarefas de gestão da aula, ou mesmo funcionando como exemplo para os colegas de turma, relativamente ao aspeto disciplinar. Atribuir-lhe funções de liderança, de responsabilidade, demonstrou-lhes que eram importantes para o professor e para os colegas, fazendo-os sentir-se parte influente das aulas. Esta estratégia foi, neste sentido, algo que encaro como uma situação de aprendizagem importantíssima para mim enquanto professor.

4.1.3.2 – Professor: o agente motivador da aprendizagem dos alunos

O desempenho pedagógico do professor não depende apenas da sua ação, uma vez que, muitas das suas decisões vão ao encontro das necessidades dos seus alunos e das dificuldades que estes evidenciam ou colocam no processo de ensino/aprendizagem. Mesmo que o professor seja um profissional capaz e competente, que desenvolva e aplique estratégias e situações de aprendizagem adequadas ao desenvolvimento dos alunos, se estes não forem cooperantes, se não estiverem interessados e motivados para a realização da aula, a tarefa do professor será dificultada, e o desenvolvimento pedagógico dos indivíduos poderá ser afetado de forma importante.

Ao longo do ano, esta questão foi um dos maiores desafios que encontrei. Apesar de a turma a quem apliquei o processo de ensino não ser na minha opinião uma turma problemática no seu todo, existiram pontualmente situações de gestão complicada derivadas de atitudes pouco adequadas de alguns elementos da turma. A recusa na execução em algumas UD's, como Ginástica e Dança, são um grande exemplo dessas dificuldades. Infelizmente, ainda existe o estigma, principalmente no que diz respeito aos alunos do sexo masculino, na realização de modalidades individuais, mais vocacionadas para a vertente estética e artística do desporto.

Estas dificuldades vivenciadas foram fonte de grande preocupação da minha parte, uma vez que, enquanto professor, um dos meus objetivos foi sempre conseguir que todos os alunos, com maior ou menor qualidade técnica/tática, maior ou menor aptidão física, participassem ativamente em todas as aulas de forma a, que fossem capazes de alcançar os objetivos propostos.

Infelizmente nem sempre consegui que todos os alunos realizassem a totalidade das aulas referentes às respetivas UD's de *Ginástica* e *Dança*. Contudo, tudo fiz para que os alunos não desistissem, e consegui que a larga maioria acompanhasse e executasse com êxito as aulas e exercícios propostos. As estratégias utilizadas nestes casos, principalmente na UD de *Dança* onde a menor aptidão motora e relutância inicial dos alunos em realizar as aulas foi mais evidente, foram o diálogo com os elementos que evidenciavam maiores dificuldades ou falta de motivação para a prática das aulas da referida UD e a realização, por diversas vezes das habilidades motoras junto deles, no seio do grupo, demonstrando que a dança não é apenas para raparigas, e que o professor de EF, sendo homem, realizou os movimentos sem qualquer problema nem constrangimento. Ainda com o intuito de motivar os alunos, durante as aulas quando senti que os alunos poderiam perder o foco da sua atenção nos conteúdos a lecionar, realizei momentos de dança, com músicas comerciais e atuais, do seu conhecimento e agrado, permitindo a utilização de movimentos livres e espontâneos, motivando-os para a continuidade da aprendizagem da coreografia.

Uma limitação que a UD de dança me colocou foi o escasso número de aulas disponível para a leção de uma coreografia. Este fato levou a que

as aulas fossem essencialmente vocacionadas para a visualização das habilidades motoras a realizar, a sua exercitação, repetição e memorização. Contudo, o sucesso com que realizaram a coreografia proposta, a qualidade técnica dos seus movimentos e a capacidade de realização da coreografia dentro dos tempos musicais corretos, demonstrou que, apesar da dificuldade inicial na aceitação da Dança por parte de alguns alunos, a minha intervenção junto deles possibilitou que o seu desempenho fosse extremamente satisfatório.

4.1.3.3 – As orientações curriculares versus a realidade da turma

Outra das dificuldades com que os professores se deparam habitualmente, à qual não fui exceção, prende-se com a exigência dos objetivos do programa de EF, que em diversos aspetos são alheios à realidade das capacidades apresentadas pela maioria dos alunos. Neste âmbito, Siedentop & van der Mars (2012) referem que muitos programas de EF são ainda estruturados com base num modelo eclético, sendo baseados em torno da ideia em que os alunos necessitam apenas de uma breve passagem pelas diferentes matérias, procurando implementar uma grande variedade de atividades, aplicadas num número reduzido de unidades.

Assim, segundo os referidos autores, os currículos e os programas possuem alguns problemas gerais, presentes na maioria dos programas de EF, sendo eles a reduzida carga horária da EF nas escolas, o elevado número de alunos por turma, a existência de instalações desadequadas para a prática das aulas de EF, e a existência de grupos de alunos com grandes diferenças ao nível das habilidades.

A contribuir para o acréscimo das dificuldades dos professores de EF está a especificidade do currículo multiatividades, já que, a inexistência de uma adaptação do geral ao local, leva a que os professores acabem por fragmentar o plano anual em UTs cuja dimensão temporal é insignificante, não constituindo um estímulo de aprendizagem para os alunos.

De acordo com Siedentop & van der Mars (2012), esta tipologia curricular não proporciona tempo de lecionação suficiente para que sejam alcançados objetivos importantes. Sendo a repetição sistemática, um dos fatores mais

importantes para a aprendizagem dos alunos, a existência de UTs de curta duração, na minha opinião não faz sentido quando o objetivo é a evolução e desenvolvimento de competências por parte dos alunos.

Prova deste pensamento foi a experiência vivida por mim durante a UD de Ginástica. Nesta UD, após a avaliação diagnóstica, deparei-me com um problema: a falta de bases fundamentais nos alunos fundamentais para o desenvolvimento dos objetivos estabelecidos para o 8.º ano. A falta de força nos membros superiores e a falta de coordenação motora e de equilíbrio, foram aspetos que me levaram a que, em conjunto com a PC, fosse decidido optar pela leção de habilidades técnicas que deveriam já estar consolidadas pelos alunos, como os rolamentos, saltos no boque e verticais, e deslocamentos na trave.

Apesar de não ter cumprido o programa, a grande maioria dos alunos foram capazes de consolidar habilidades técnicas que já deveriam ter sido consolidadas em anos anteriores. Assim, após uma redefinição dos objetivos para a UD, e após uma reflexão em sede de núcleo realizada sobre o ensino de toda a unidade, o balanço foi muito positivo, pois os alunos, apesar das evidentes limitações apresentadas, conseguiram cumprir os objetivos propostos, e em muitos casos, enfrentaram e ultrapassaram receios na execução das habilidades técnicas que os acompanhavam há vários anos e os impossibilitavam de progredir na modalidade.

Quanto a mim e ao meu desempenho pedagógico, o fato de Ginástica exigir um controlo muito grande da turma, nomeadamente devido às condições de segurança necessárias para a correta e segura prática da modalidade, aliada à pouca experiência e vivência que possuía na leção da referida modalidade, levaram a que o processo de leção desta UD fosse simultaneamente uma fonte riquíssima de aprendizagem e assimilação de conhecimento prático da minha parte.

Poderia ter optado pela leção de outra UD visto Ginástica ser opcional. Contudo, no meu futuro enquanto docente de Educação Física, Ginástica fará certamente parte dos currículos e dos programas que terei que lecionar, pelo que, sendo o EP uma etapa de aprendizagem e evolução, preferi enfrentar a UD, que sabia de antemão não ser aquela onde me sinto mais à vontade, e dessa forma crescer enquanto docente, sem nunca comprometer a

aprendizagem dos meus alunos, e assim, não cruzar os braços perante uma área onde existe uma exigência tão grande como nesta.

4.1.4 - Avaliação

Todo o trabalho de um professor tem como objetivo contribuir para o crescimento dos seus alunos. A transmissão dos conteúdos, o planejamento detalhado de cada aula, são aspectos fundamentais do trabalho do profissional docente. Contudo, nenhum deste trabalho faria sentido se não existisse uma forma de perceber se o processo de transmissão de conhecimento ao aluno surtiu ou não o efeito desejado, isto é, é necessário que haja um momento em que por um lado os alunos demonstrem as suas competências técnicas e táticas em determinada modalidade, e por outro lado, através dos dados recolhidos nesse momento, perceber de forma indireta e alvo de análise e reflexão, se a atuação pedagógica do professor foi eficiente e surtiu os efeitos desejados. É aqui que surge o processo de avaliação.

Como é facilmente compreendido, a avaliação tem vários momentos durante o ano, sendo que, a avaliação contínua, realizada aula a aula por quem acompanha de perto o crescimento individual de cada aluno, pode revelar-se fulcral para o professor, na medida em que este, após as suas reflexões sobre o desempenho dos alunos, pode permitir alterações nas estratégias ou métodos de gestão das aulas, que visem uma mudança no crescimento dos seus alunos.

Apesar da importância desta forma de avaliar, a avaliação não se resume a avaliar diariamente os alunos. Existem momentos específicos ao longo do ano que visam concretamente a avaliação da turma, como são as avaliações diagnósticas, formativas e as finais (Bento, 2003).

Segundo Ketele (2002), os objetivos da avaliação diferem de acordo com o momento em que é realizada: antes do processo ensino-aprendizagem (diagnóstica), tendo como objetivo orientar o professor, durante o processo (formativa), servindo como regulador do mesmo e após (sumativa), visando a realização de um balanço.

Contudo a avaliação não é uma tarefa fácil, embora seja absolutamente necessária no processo educativo.

De acordo com o pensamento de Cogérino (2000), a avaliação assume um papel fundamental na área pedagógica, uma vez que é um ato didático inseparável do processo educativo.

Quanto às suas principais funções, Carrasco (1989) enfatiza a certificação da qualidade dos programas; o fornecimento de informação aos professores relativamente ao seu próprio desempenho e aos seus planeamentos, e a orientação e informação que fornece sobre a qualidade do seu processo de ensino/aprendizagem.

Sendo uma tarefa de enorme responsabilidade e nem sempre fácil, eu como EE senti também essa dificuldade a quando dos momentos específicos de avaliação dos alunos. Nesta temática, as grandes dificuldades que senti foram o que avaliar e como realizar essa mesma avaliação. A necessidade de seleção dos conteúdos a avaliar, aliada à definição dos critérios avaliativos das habilidades técnicas e táticas a avaliar, foram duas das principais dificuldades sentidas por mim neste capítulo.

A forma que encontrei para evoluir foi a pesquisa no material didático que possuía dos anos anteriores relativo a cada uma das unidades didáticas a lecionar. Para além desta pesquisa, a partilha de opiniões e dúvidas, e o trabalho conjunto com o núcleo de estágio, foram sem dúvida uma mais-valia que me ajudou a ultrapassar esta dificuldade.

Quanto à operacionalização da avaliação, esta foi realizada de forma criterial, sendo os critérios avaliativos definidos para cada uma das unidades didáticas a avaliar. A minha opção recaiu sobre este método devido ao fato de querer avaliar cada aluno de forma individual, através do seu desempenho em cada um dos aspetos a avaliar. As avaliações foram realizadas de forma Diagnóstica, formativa e sumativa, como explanarei detalhadamente mais à frente.

De forma a registar os dados das avaliações realizadas, foram utilizadas grelhas de registo para cada uma das modalidades lecionadas, as habilidades a avaliar e as componentes críticas a realizar de forma a atingir cada uma das classificações possíveis.

Contudo, a avaliação não se restringiu apenas aos resultados registados nos momentos das avaliações. De forma a atribuir as notas aos alunos, o grupo

de EF estabeleceu parâmetros e valores percentuais a respeitar no momento das avaliações finais de período.

Assim, relativamente aos aspetos operacionais da avaliação, foram consideradas três grandes áreas da avaliação, sendo elas as Atividades Físicas/Capacidades; Aptidão Física e Conhecimentos. Para além destas áreas, foram também consideradas de forma relevante as Atitudes e Valores.

Relativamente aos Critérios de Avaliação e aos conteúdos/percentagens atribuídas a cada área, no 3º ciclo as Atitudes e Valores representaram 20% da nota e abrangiam a assiduidade e pontualidade; empenho; interesse; atenção; cooperação; autodisciplina e responsabilidade.

Quanto aos Conhecimentos e aptidão física representaram 20% da nota, e abrangeram os regulamentos; conhecimentos técnicos e táticos; noções de vida saudável; limitações e possibilidades de práticas de desportos e atividade física, o domínio da língua portuguesa e a zona saudável de aptidão física, operacionalizada através da realização do Fitnessgram.

No que diz respeito às atividades físicas, esta área representou a maior percentagem da nota dos alunos, possuindo um peso de 60% da nota final, e avaliando o desempenho nas atividades físicas/Desportivas e Rítmico/Expressivas.

No aspeto prático da avaliação, relativamente à avaliação diagnóstica, esta foi realizada em todas as unidades didáticas na primeira aula da mesma, de forma a perceber concretamente e de forma mais exata quais as necessidades específicas e mais relevantes dos alunos, sendo possível assim, planear de forma mais correta e eficaz, cada uma das unidades lecionadas ao longo do ano letivo.

A realização da Avaliação Diagnóstica é na minha opinião fundamental para uma verdadeira perceção das necessidades dos alunos em cada uma das UD a lecionar, assim como, na projeção do desenvolvimento a tingir em cada aluno e nas adaptações a realizar em prol desse mesmo desenvolvimento, estabelecendo estratégias e prioridades no desenvolvimento individual de cada aluno. Segundo Araújo (2007), as informações recolhidas na avaliação inicial dos alunos e na avaliação formativa, ao longo do ano, permitem ao professor estabelecer essas prioridades/objetivos e ajustar de forma sistemática a atividade dos alunos com vista ao seu desenvolvimento.

Nesta temática, optei pela realização de avaliações mais completas, cujas habilidades técnicas e táticas avaliadas foram avaliadas segundo classificações numéricas. Optei por esta forma de avaliação, pois quanto a mim torna-se mais completa e rica de informação, apesar de ser mais trabalhosa e exigir mais atenção e concentração do professor.

Apesar das dificuldades encontradas inicialmente, fruto da falta de experiência pedagógica significativa, com o tempo fui aprimorando os métodos e estratégias de observação nos momentos de avaliação dos alunos. Uma das estratégias adotadas e que resultou no meu caso, foi centrar-me no desempenho de um aluno, observando apenas o seu desempenho numa primeira fase, só posteriormente registrar os dados da sua avaliação. Inicialmente, a estratégia utilizada foi centrar-me numa habilidade técnica e observar essa habilidade aluno a aluno. Contudo, a quantidade de tempo utilizado com este método de observação, e o fato de por vezes suceder que os alunos naqueles momentos em que estão a ser observados não executarem a habilidade pretendida, levou a que, após reflexão, alterasse o meu método de observação e avaliação dos alunos.

Como já referi, a avaliação é um momento extremamente importante para o decorrer das aulas, não só de forma a registar o desempenho e evolução dos alunos, como também de forma a planear cada aula, de acordo com as necessidades da turma e da exigência e ambição dos programas nacionais de EF.

No que diz respeito às avaliações formativas, apesar de não estabelecer perante os alunos um momento formal de avaliação, sempre que percebi que os alunos estavam a evoluir ou então não apresentavam a evolução desejada por mim, procurava utilizar a informação recolhida neste momento avaliativo, de forma a perceber quais as estratégias a utilizar no sentido de conseguir a evolução dos alunos, ou então, o refinamento e progressão das competências adquiridas por eles.

Contudo, mais do que me debruçar na informação recolhida neste momento de avaliação, procurava realizar o balanço da aprendizagem e da evolução dos alunos, de forma constante através das reflexões realizadas aula-a-aula, sempre com o intuito de não deixar avançar tempo de mais no processo ensino/aprendizagem que pudesse limitar a aprendizagem dos meus alunos.

Por fim, dentro da temática “avaliação”, a avaliação sumativa, sendo o momento final de cada unidade didática e onde é observado o desempenho do aluno, ao qual corresponde uma classificação representativa do seu nível de competências, esteve sempre presente e mereceu da minha parte atenção pormenorizada.

Procurei em todas as UD reservar as aulas de 90 minutos de duração para o efeito da avaliação, ou no limite, a utilização de duas aulas para o efeito.

A avaliação sumativa teve um carácter qualitativo e quantitativo, visto haver a necessidade de avaliar quantitativamente os alunos no final de cada período.

De forma a ser o mais rigoroso possível, debrucei-me sobre o desempenho dos alunos, avaliando sempre através do desempenho individual de cada um e do cumprimento ou não dos critérios de avaliação definidos para cada UD.

Algo que é importante perceber, é que as avaliações realizadas pelo professor, não são ou não devem ser apenas utilizadas com a finalidade de atribuição de uma classificação ao aluno. Através de uma avaliação rigorosa, o professor é capaz de perceber, após análise e reflexão sobre as avaliações, se o seu processo de ensino está a ser um processo de qualidade, correspondente às exigências colocadas aos professores, ou se por outro lado, é necessária a alteração de métodos e estratégias de forma a corresponder às necessidades da turma e dos seus alunos.

4.1.5 – Observação de aulas

A observação é um método de recolha de informação, através do qual é possível realizar uma análise do contexto que se pretende observar. Segundo Bryman; Walliman; Damas e Ketele cit. Por Sousa et al (2013), a observação consiste em focar a atenção numa situação específica ou em alguém.

De acordo com Sousa et al. (2013), no decorrer do EP é solicitado aos EE que realizem a observação de aulas dos restantes EE do seu núcleo de estágio, de forma a, que seja exercitada a sua capacidade de observação, análise e identificação dos aspetos críticos decorrentes da prática pedagógica,

com o intuito de alterar o comportamento do professor e melhorar o seu processo de ensino-aprendizagem.

De forma a realizar a exercitação das referidas competências, ao longo do ano realizei várias observações de aulas dos meus colegas EE, centrando atenções na análise do tempo de aula, no comportamento dos alunos, e no comportamento do professor.

No que diz respeito à observação do tempo de aula, este instrumento visou estudar a gestão dos tempos de aula e a sua distribuição pelos diferentes momentos e atividades da sessão. Este instrumento é constituído por cinco categorias, sendo elas a instrução da classe, organização da classe, a classe organiza-se, prática e outros comportamento. O registo dos dados observados é realizado durante cinco períodos de três minutos cada, distribuídos de forma uniforme pela sessão.

Relativamente à observação do comportamento do professor, este instrumento tem como objetivo estudar os comportamentos do professor ao longo da aula, permitindo traçar um perfil das suas características comportamentais ao longo da sessão. O instrumento é composto por sete categorias de análise comportamental, sendo elas a instrução, FB, organização, afetividade, intervenções verbais dos alunos, observação e outros comportamentos. Os dados recolhidos foram registados por intervalos de 5 segundos, durante cinco períodos de três minutos distribuídos de forma uniforme pela sessão.

Quanto ao sistema de observação do comportamento dos alunos, o objetivo do instrumento é realizar a observação comportamental dos alunos, permitindo perceber quais os seus comportamentos mais frequentes. O instrumento é constituído por onze categorias, sendo elas a atividade motora; demonstração; ajuda; manipulação do material; atenção à informação; comportamento fora da tarefa; espera; ajuda; afetividade, interações verbais e outros.

Para além dos referidos instrumentos de observação, realizei também ao longo do ano alguns momentos de observação crítica, de forma mais informal, onde ao longo da aula ia anotando os aspetos que mais me chamavam a atenção, quer relativamente ao comportamento do professor, quer ao dos alunos, ou relativamente a incidentes críticos verificados.

Todos estes momentos relatados foram realizados de forma independente, maioritariamente sozinho enquanto observador. Contudo, ao longo do ano, existiram momentos de observação em que fui acompanhado pelos meus colegas de estágio, a quando das observações realizadas pela OF ao núcleo de estágio. Estes momentos foram realizados quer por mim aos meus colegas EE, quer por eles a mim, e todos eles se revelaram bastante importantes para a minha evolução e crescimento enquanto EE. No final de cada sessão observada pela OF, o núcleo reuniu-se e debateu os aspetos registados ao na aula lecionada, apontando os aspetos positivos e negativos da intervenção do EE. Estes momentos serviram para perceber quais os aspetos a corrigir e melhorar, permitindo tornar-me mais eficiente na minha intervenção pedagógica.

4.1.6 – Estudo de Investigação-Ação: Feedback Pedagógico: A transmissão da informação aos alunos

Diogo Costa¹, Júlia Gomes³, Mariana Cunha²

¹Faculdade de Desporto, Universidade do Porto

²CIFI²D, Faculdade de Desporto, Universidade do Porto

³Escola EB 2,3 Nicolau Nasoni, Porto

Resumo

Perante a exigência e responsabilidade da função dos professores no crescimento pessoal e social dos alunos, é importante que o professor, enquanto educador, para além do fundamental conhecimento dos conteúdos que leciona, possua a capacidade de o transmitir de forma clara e objetiva, no sentido de que os seus alunos entendam exatamente os objetivos das suas aprendizagens. A Faculdade de Desporto da Universidade do Porto (FADEUP) confirma este postulado nas Normas Orientadoras do Estágio Profissional, referindo Matos (2013, p.3)² o objetivo de formar o “professor profissional, promotor de um ensino de qualidade”.

Este estudo teve como propósito geral a) analisar a ação pedagógica ao nível da emissão de *feedback(s)* FB por parte do Estudante Estagiário (EE) b) caracterizar os *feedback(s)* (FB) emitidos por si. Participaram no estudo os alunos da turma sob orientação do Estudante Estagiário na Escola Cooperante, num total de 23 alunos do 8º ano de escolaridade, com idades compreendidas entre os 13 e os 17 anos, estando repartidos quanto ao género por 15 rapazes e 8 raparigas.

É um estudo investigação-ação, tendo sido utilizado para recolha dos dados o Sistema de Observação do Feedback Pedagógico (Sarmiento, 1994), como instrumento orientador.

Na recolha de dados referente à emissão de FB foi utilizado o Sistema de Observação do Feedback Pedagógico (1994), de forma a estudar o meu comportamento de resposta do Estudante Estagiário perante a prestação

motora dos meus alunos (FB). A utilização deste instrumento permite uma análise quantitativa dos dados recolhidos, sendo constituído por 4 dimensões, nomeadamente o objetivo, direção, forma e afetividade, sendo compostas por 13 categorias, as quais: Objetivo: Avaliativo, Prescritivo, Descritivo e Interrogativo; Forma: Auditivo, Visual, Cinestésico e Misto; Direção: Individual, Grupo e Classe; Afetividade: Positivo e Negativo.

Os principais resultados do estudo demonstram que o Estudante Estagiário possui um perfil de emissão de feedbacks, enquadrado com as orientações da literatura existente.

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

Abstract

Given the requirement and responsibility of the position of professor in personal and social growth of the student, it is important that the teacher, as an educator, in addition to the fundamental knowledge of content that teaches, has the ability to convey a clear and objective manner in order that their students understand exactly the goals of their learning. The Faculty of Sport, University of Porto (FADEUP) confirms this postulate in guidelines of the Internship, referring Matos (2013, p.3)² in order to form the "professional teacher, promoter of quality education".

This study had as general purpose a) to analyze the pedagogical action at the level of emission of feedback (s) (FB) by the Student Trainee (EE) b) characterize the FB issued by itself. A sample of students in the class under the guidance of the Student Trainee at Cooperating School, a total of 23 students from the 8th grade, aged between 13 and 17 years, being divided as to gender for 15 boys and 8 girls.

It is an action-research study, have been used to collect the data Observation System Pedagogical Feedback (Sarmiento, 1994) as a guiding instrument.

Collecting data relating to the issuance of the FB Observation System Feedback Teaching (1994) was used in order to study my response behavior Student Trainee before the motor performance of my students (FB). This instrument allows a quantitative analysis of the data collected, consisting of four dimensions, namely the goal, direction, shape and affection, being composed of 13 categories, including: Objective: Evaluative, Prescriptive, Descriptive and Interrogative; Form: Auditory, Visual, Kinesthetic and Mixed; Directed by: Individual, Group and Class; Affectivity: Positive and Negative.

The main results of the study demonstrate that the Student Intern has a profile issue of FB, framed along the lines of existing literature.

KEYWORDS: EDUCATIONAL FEEDBACK, PHYSICAL EDUCATION, VOCATIONAL TRAINING.

1 – Introdução

Numa sociedade cada vez mais global, onde existe uma enorme variedade e diversidade de características pessoais e sociais nos jovens em idade escolar, a escola assume um papel cada vez mais preponderante no crescimento destes mesmos jovens, assim como, na sua integração na sociedade.

Para tal, os professores desempenham uma função fulcral neste processo, uma vez que são eles a transmitir os conhecimentos aos alunos no processo ensino-aprendizagem. De forma a, que a transmissão dos conteúdos e das informações relevantes seja realizada com a maior precisão e qualidade possível, entre outros fatores importantes, destacam-se a instrução dos conteúdos e os FB emitidos ao longo de todo o processo ensino/aprendizagem.

Este aspeto do processo apresenta extrema importância, uma vez que dele poderá depender o sucesso ou insucesso do professor, no que concerne ao cumprimento dos objetivos estabelecidos pelo professor para a sua aula.

Em ano de EP, o EE é confrontado com o contexto e dificuldades reais, que provocam em si um conjunto de dúvidas, incertezas e indefinições que importa corrigir.

Neste sentido, com o desenrolar da minha ação pedagógica, senti a necessidade de intervir sobre um aspeto relevante, o qual detetei necessitar estudar e evoluir de forma a melhorar esse capítulo da minha ação enquanto professor: a Instrução e emissão de FB.

Dada a importância que a Instrução representa para o processo ensino-aprendizagem, fruto de ser o veículo de transmissão da informação e conhecimento do professor para os alunos, é de todo importante que esse processo seja realizado com a maior qualidade possível.

Assim, no âmbito do EP, a propósito da necessidade de realização de um estudo de investigação-ação, desenvolvi uma investigação sobre a minha instrução durante as aulas lecionadas na escola cooperante, no sentido de perceber qual a tipologia de instrução e FB apropriado para o processo de ensino, Segundo Siedentop (1991), a instrução corresponde ao conjunto de ações pedagógicas do professor, que fazem parte do seu leque de competências, no processo de transmissão de informação diretamente relacionada com os objetivos e conteúdos a transmitir aos alunos.

Assim, uma vez que o ensino é composto por uma multiplicidade de variantes e especificidades no que diz respeito ao contexto específico da escola ou das turmas, cada caso é um caso, embora, o objetivo e necessidades principais sejam as mesmas seja qual for o contexto. No meu caso em concreto, estando a realizar o EP de Ensino de educação Física no 3º ciclo do ensino básico, senti ao longo do 1º período letivo que poderia melhorar o meu desempenho e nível de competências no capítulo da instrução em alguns momentos das minhas intervenções pedagógicas.

Assim sendo, é conveniente e necessário analisar as minhas intervenções, com o objetivo de caracterizar o meu perfil de emissão de FB.

2 – Revisão da Literatura

No que diz respeito ao ensino dos conteúdos, ao falar do processo comunicativo entre professor e aluno, falamos de quatro variáveis da comunicação: Instrução (de forma a facilitar a aprendizagem); Controlo (comportamental dos alunos); Motivação (apresentação de objetivos) e Expressão Emocional (expressão da satisfação) (Graça, 2001).

Segundo Mesquita (2008), a comunicação é um processo muito complexo e subjetivo, pois cada um de nós assume uma conceção face a uma mesma representatividade do processo informativo real.

Não obstante, durante a transmissão de informação no processo comunicativo, existe a perda e transformação de alguns elementos, uma vez que, a capacidade de processamento do ser humano é limitado. É portanto necessário que cada um seja capaz de atribuir importância à informação recebida, de acordo com o que julga ser mais relevante (depende das suas expectativas).

Assim, facilmente se conclui que no processo comunicativo, existem perdas significativas de informação, ao nível da atenção, retenção e compreensão do conteúdo transmitido pelo professor (Mesquita et al., 2008).

De forma a, que o sucesso do processo de comunicação seja o ideal, o professor necessita conseguir inculcar nos alunos níveis de atenção elevados, permitindo que estes retenham a maior quantidade possível de informação. No entanto, esta tarefa é complexa, uma vez que, durante a transmissão de uma tarefa motora, os alunos são confrontados com um estímulo que possui um vasto leque de informação.

Por outro lado, é necessário perceber que, o problema pode não estar apenas no lado do processamento de informação por parte dos alunos, isto porque, o professor tem uma grande quota de responsabilidade na comunicação com os mesmos. É importante ter a percepção de que, nem sempre tudo o que o professor diz em contexto de aula, mais precisamente na transmissão de conteúdos, é aquilo que pretende transmitir. Assim, no processo de transmissão de informação, existem diversas perdas, que podem atingir os 60% (Rosado et al., 2008).

De forma a otimizar este processo e assim diminuir a quantidade de perdas durante a comunicação, o professor deve ter o conhecimento e a capacidade de utilizar algumas estratégias que auxiliam nesse mesmo objetivo. Essas estratégias devem ter como base alguns aspetos, tais como: o ser humano reter mais experiências negativas do que positivas; retemos mais facilmente o que vemos do que o que ouvimos; somos capazes de memorizar

melhor o que fazemos e dizemos em simultâneo; temos tendência a recordar com mais facilidade o que é dito mais recentemente; e ainda, somos capazes de reter mais facilmente a informação apresentada em contexto de vivacidade ou por fontes com maior credibilidade (Mesquita et al., 2008).

Outro aspeto fundamental para a retenção de informação por parte dos alunos prende-se com a forma como a informação é transmitida. O professor deve adotar técnicas e estratégias que permitam ao aluno não só processar a informação, mas fundamentalmente que seja capaz de a reter. De forma a atingir esse objetivo, o professor deve por exemplo, ter especial atenção à linguagem utilizada e à forma como é efetuada a comunicação. Deve dar especial atenção ao volume de voz, a sua ressonância, articulação das palavras e entoação. Para além da linguagem, o professor deve dar atenção aos aspetos não-verbais da comunicação, como são o contato visual, expressões faciais e o seu entusiasmo ao transmitir a informação.

De acordo com Siedentop (1991), no processo comunicativo da informação, esta apresenta-se em três variáveis: apresentação das tarefas aos alunos, explicações e demonstrações; emissão de FB durante a prática; após a prática, utilizando a análise referenciada à prática desenvolvida.

No sentido de clarificar as várias áreas da comunicação e transmissão da informação do professor para os alunos, de seguida apresento os aspetos a ter em atenção neste processo:

2.1 – Instrução

Este termo refere-se a comportamentos de ensino que fazem parte do repertório do professor para transmitir informação diretamente relacionada com os objetivos e conteúdos do ensino (Siedentop, 1991). Da instrução, fazem parte todos os comportamentos verbais e não-verbais, tais como a exposição, demonstração, explicação e FB.

Segundo Vickers (1989), as decisões tomadas pelo professor devem ser sustentadas pelos modelos de instrução que fazem parte dos conteúdos específicos e da organização do processo de instrução.

De acordo com Rosado e Mesquita (2009) existem alguns critérios promotores de uma exposição dos conteúdos de forma mais eficaz para a sua assimilação pelos alunos:

- Apenas deve ser transmitida a informação mais relevante, passando principalmente pelos objetivos mais importantes. As exposições demasiado longas e pormenorizadas são

prejudiciais, visto poderem causar aborrecimento nos alunos e consequente perda de concentração;

- A apresentação da informação deve ser realizada de forma clara e simples, recorrendo a uma linguagem simples e de fácil compreensão para os alunos;

- A preleção deve estar presente no planeamento, estando presente nos momentos precedentes à atividade motora, nos momentos de repouso e no final de cada sessão;

- A preleção deve ser planeada de forma a organizar alguns aspetos fundamentais da aula, como por exemplo: a utilização de materiais ou outros recursos, a posição dos alunos e do professor. É importante que os alunos estejam de frente para o Professor e este os consiga ter a todos dentro do seu raio de visão. Nestes momentos algumas regras e rotinas devem ser estabelecidas, para facilitar o funcionamento das mesmas.

2.1.1 - Modelos de Instrução

Na tentativa de conseguir transmitir da melhor forma possível os conteúdos programáticos aos alunos, mantendo-os empenhados e motivados para a realização das aulas de EF, um aspeto importante que fui valorizando ao longo do ano letivo foi a forma de transmissão dos referidos conteúdos.

Uma vez que os alunos apresentavam níveis de motivação diferentes para a realização das aulas de EF e para a prática de exercício físico, nem sempre foi fácil conseguir a motivação da totalidade dos alunos da turma. De forma a combater ao máximo este fato, ao longo do ano não utilizei apenas um modelo de instrução para lecionar as várias matérias de ensino. Foram utilizados o Modelo de Instrução Direta (MID), Modelo de Educação Desportiva (MED), e também o Modelo Desenvolvidor (MD).

Segundo Graça & Mesquita (2009, p.45), um modelo de ensino define “os objetivos de aprendizagem em torno dos grandes propósitos, que perspetivem a natureza das tarefas, os papéis dos professores e alunos, os recursos didáticos necessários, o envolvimento social e as formas de organização da aula desejáveis para implementar e avaliar o programa de instrução e os seus efeitos”.

Como referido em cima, durante a minha intervenção pedagógica neste ano letivo que agora terminou, apliquei nas aulas que lecionei, os Modelos de Instrução Direta (MID) (Rosenshine, 1979), Modelo Desenvolvidor (MD) (Rink, 1996) e o Modelo de Educação Desportiva (MED) (Siedentop, 1994).

Assim, importa aprofundar as características e a forma como foram implementados os referidos modelos, como irei fazer de seguida.

2.1.1.1 - Modelo de Instrução Direta

Este modelo é distinto dos restantes, uma vez que a tomada de decisões relativamente a todo o processo ensino/aprendizagem é realizado pelo professor, destacando-se como o líder de instrução e estabelecendo todas as rotinas dos alunos e de gestão de aula.

No sentido de melhor aplicar este modelo, Rosenshine (cit.por Graça & Mesquita, 2009), propõe um conjunto de decisões/ações didáticas, nomeadamente: a estruturação das situações de aprendizagem de forma pormenorizada; progressões de ensino realizadas em pequenos passos; indicação do critério mínimo de sucesso e a instrução deve ser descritiva e detalhada.

O MID demonstra ser um modelo que a meu ver, apresenta grandes vantagens para os professores, principalmente para os EE em fase inicial de processo de lecionação. Defendo esta ideia, pois a instrução pormenorizada a ele associada permite ao EE evoluir no capítulo da comunicação, tão importante na vida dos profissionais docentes.

Por outro lado, é um modelo que promove a compreensão de todas as componentes críticas das habilidades técnicas e táticas, o que, na minha opinião é fundamental para que os alunos consigam realizar o que lhes é solicitado, mas acima de tudo, entender o motivo de o realizar.

Pelo mencionado em cima, este foi o modelo mais utilizado por mim ao longo do ano letivo, e na minha opinião, com excelentes resultados para a aprendizagem dos conteúdos por parte dos alunos.

2.1.1.2- Modelo Desenvolvidor

De acordo com Rink (1996) o MD defende que um bom conhecimento do conteúdo por parte do professor melhora a aprendizagem dos alunos, sendo que a sequência da abordagem dos conteúdos está assente numa lógica de progressão, refinamento e aplicação.

Detalhado cada um dos parâmetros desta sequência, a progressão consiste num ajuste e estruturação do ensino, de forma a, que exista “passagem do simples para o complexo, do fácil para o difícil e do conhecido para o desconhecido” (Graça & Mesquita, 2009, p.53). No que diz respeito ao refinamento, trata-se da possibilidade de os alunos aperfeiçoarem o seu desempenho, seguida da aplicação, que se refere à prática contextualizada dos conteúdos. Rink (1993) defende que a aplicação dos conteúdos através da competição faz com que o aluno utilize a aprendizagem realizada para o

cumprimento do objetivo externo, acabando por se situar no resultado da ação e não tanto na sua execução.

Enquadrando este modelo na minha ação pedagógica, o meu processo de lecionação teve pouco deste modelo, uma vez que, optei maioritariamente pela aplicação de situações analíticas numa fase inicial, de forma a, que os alunos fossem capazes de aprender as componentes críticas das habilidades motoras lecionadas, partindo apenas depois para a competição.

2.1.1.3 - Modelo de Educação Desportiva

O MED foi desenvolvido por Siedentop (1987), tendo como principal objetivo a aprendizagem dos conteúdos por parte dos alunos, de uma forma lúdica, sendo “um exemplo de uma Educação Física autêntica” (Siedentop, 1996, p.262).

Assim, o referido modelo “vai ao encontro da necessidade de conferir um cunho afetivo e social às aprendizagens” (Mesquita & Graça, 2009, p.59).

Este modelo implica a existência de três aspetos fundamentais: o da competência desportiva, o da cultura desportiva e o do entusiasmo pelo desporto (Siedentop, 2002). Relativamente à competência desportiva, esta diz respeito à capacidade de o aluno dominar as habilidades, sendo capaz de participar de forma ativa e satisfatória na competição, conhecendo e aplicando os conhecimentos técnicos e táticos da modalidade, possuindo cultura desportiva, e conhecendo e valorizando as tradições e rituais relacionadas com o desporto.

De forma a estruturar na plenitude este modelo, existem seis componentes fundamentais na sua constituição, sendo elas a época desportiva, filiação, competição formal, registos estatísticos, festividade e evento culminante.

Assim, de forma a aplicar o modelo nas aulas de EF, as UD devem ser compostas por aproximadamente 20 aulas.

Os alunos deverão ser agrupados em equipas heterogéneas, assumindo diversos papéis de responsabilidade como: jogador, treinador, árbitro, jornalista e estatístico, potenciando relações de entreajuda e cooperação e trabalho de equipa entre os alunos, de forma a combater a exclusão de quaisquer elemento da turma.

De forma a terminar a denominada época desportiva (final da UD), deve ser realizado um evento festivo onde são aplicados todos os conteúdos da modalidade, assim como, as funções realizadas ao longo da UD, evento esse, que de acordo com Siedentop (1996), é denominado de evento culminante.

No que diz respeito à utilização deste modelo ao longo das aulas lecionadas por mim, não tive a oportunidade de o realizar de forma integral, ou seja, ao longo das várias UD lecionadas durante o ano letivo, optei pela aplicação de alguns aspetos que considere relevantes, tais como, a distribuição de funções de arbitragem, função de estatístico, função de treinador, sempre que algum aluno não realizava a aula devido a falta de material ou por outro motivo que no momento julgasse justificativo de não realizar a aula. Desta forma, mantinha os alunos concentrados na aula, colocando em prática todos os aspetos táticos, técnicos e culturais da modalidade, numa vertente mais teórica em vez da prática.

Ouros aspetos deste modelo utilizados por mim, foram a contabilização de pontuações em quadros competitivos relacionados com as situações de jogo durante as aulas, realização de situações de aprendizagem analíticas e organização dos alunos em equipas, e a realização de situações de jogo em formato competitivo ao longo das UD.

O fato de não ter realizado o MED de forma integral ao longo do ano deveu-se a dois fatores que quanto a mim justificaram a minha opção, sendo eles o elevado número de UD lecionadas, levando a que muitas delas fossem compostas por um número reduzido de sessões de ensino, e outro aspeto e mais decisivo na minha opção, prendeu-se com o fato de alguns alunos faltarem várias vezes durante as UD, o que implicaria uma reajustamento constante das equipas e consequente desmantelar das equipas já formadas, o que poderia criar por um lado um sentimento de injustiça em alguns alunos, e por outro, algum tempo perdido nas aulas a lecionar, quando o número de aulas semanal já é tão reduzido.

2.1.2 - Feedback Pedagógico

O FB surge como uma das variáveis do processo de ensino-aprendizagem que possui maior influência e eficácia na evolução dos alunos.

Piéron (1996) considera o FB uma relação personalizada entre o professor e o aluno que se inicia na prestação e nas atividades nas quais o aluno está empenhado, sendo que, para este autor o FB resulta de um conjunto de decisões a tomar pelo professor, decisões essas que passam pela observação e identificação dos erros no aluno; decidir em reagir ou não reagir; determinar a natureza e a causa do erro; intervir e seguir o seu FB que se traduz no comportamento após reação.

Sarmiento (1993) refere que o FB é uma Informação de retorno em função de um

comportamento observado, enquanto Fishman e Tobey, (1978), cit. por Rosado e Mesquita, (2009, p.82), consideram que é o comportamento de reação do professor relativamente à resposta motora de um aluno ou atleta, tendo por objetivo modificar essa resposta no sentido da aquisição ou realização de uma habilidade.

É possível então afirmar, segundo Rosado e Mesquita (2011), que o FB resulta de uma competência de tomada de decisões oportunas, tomadas com base na seleção e no processamento de informação pertinente, recolhida durante a observação formal ou informal, englobando a análise da resposta motora do aluno, e o ambiente em que ela é desenvolvida.

O conteúdo informativo do FB é classificado em duas grandes categorias; conhecimento da performance (CP) e conhecimento do resultado (CR). Enquanto a primeira categoria nos remete para a informação centrada na execução dos movimentos, ou seja, para o processo; a segunda remete para o resultado obtido, através da execução da habilidade (Arnold, 1981).

De forma a, que os alunos sejam capazes de adquirir habilidades motoras, é necessário que para além da prática exista a transmissão de informação. Esta informação poderá ser transmitida de diversas formas: fontes externas (FB extrínseco) ou do próprio corpo (FB intrínseco).

De acordo com Cunha (2004), o FB apresenta três funções fundamentais, sendo elas difíceis de separar: a motivação, promotora do aumento do esforço e participação nos alunos; o reforço, que fornece um incentivo, tanto para ações corretas como incorretas, estando associado, respetivamente, a positivo ou negativo; e a informação, que fornece um FB sobre os erros como base para correção.

Vários autores apresentam diferentes dimensões e tipos de FB extrínseco, sendo alguns destes, utilizados em sistemas de observação que permitem estudar os seguintes comportamentos: momento da ocorrência (Schmidt & Lee, 1999), que defendem que este momento pode ser definido em concorrente, (durante a execução da tarefa); terminal (após a execução da tarefa); imediato (imediatamente após a tarefa); retardado (retardado no tempo após a tarefa).

Os mesmos autores (1999) apresentam também uma divisão do FB por retrospectiva, subdividida em acumulado (FB que representa uma acumulação de várias execuções realizadas anteriormente); separado (FB acerca de cada execução de uma tarefa separadamente).

Para Piéron (1999) e Sarmiento et al. (1998), o FB também está subdividido pela forma, Objetivo e Direção.

Relativamente à forma, os autores defendem que pode ser: auditivo (apresentado de forma oral); visual (apresentado de uma forma não-verbal, através de formas gestuais ou de demonstração); Quinestésico (apresentado sob a forma de contacto ou manipulação corporal do praticante); misto (utilizando mais do que uma das formas atrás descritas em simultâneo).

Quanto ao objetivo, defendem que pode ser: avaliativo (juízo ou apreciação do resultado a execução, sem referência à sua forma); prescritivo (informação acerca de como o praticante deverá realizar a tarefa ou de como a deveria ter realizado); descritivo (informação acerca de como o praticante realizou a tarefa); interrogativo (interrogação ao praticante acerca da execução da tarefa).

No que concerne à direção, os referidos autores subdividem o FB em: individual (a informação dada dirige-se apenas a um praticante); grupo (a informação fornecida dirige-se a mais do que a um praticante, mas não à totalidade dos praticantes); classe (a informação dirige-se à totalidade dos praticantes).

Ainda dentro da definição das dimensões do FB, Sarmiento et al. (2008), categorizam-no por afetividade, subdividindo neste campo a afetividade em positivo e negativo, sendo que o positivo consiste na informação com o intuito de elogiar e encorajar a prestação do praticante e o negativo consiste na informação fornecida cujo objetivo é focar o desempenho errado ou incorreto do aluno em determinada situação de aprendizagem.

Outro autor, neste caso Carreiro da Costa (1998), dá ênfase ao Valor do FB, categorizando-o em valor apropriado e valor inapropriado, sendo que o primeiro corresponde à intervenção cuja informação é correta e traduz um diagnóstico ajustado à execução motora do praticante e o valor inapropriado corresponde à intervenção incorreta ou que apesar de verdadeira não representa um diagnóstico ajustado à execução motora do praticante.

No caso de Piéron (1996) e Sequeira & Rodrigues (2004), estes autores categorizam o FB relativamente ao Conteúdo, definindo-o como Específico global; Específico focado e não específico. No que diz respeito ao Específico global, categorizam-no como sendo o FB relacionado com a matéria e objetivos da aula. O Específico focado é definido como FB relacionado, não só com a matéria e objetivos da aula, mas também, com a parte da aula e que se encontra. Por fim, o Conteúdo não Específico é categorizado pelos referidos autores como sendo o FB não relacionado com a matéria e objetivos da aula.

Aquando do estudo do FB poderão também ser analisadas outras dimensões e categorias,

nomeadamente a Resposta do aluno ao FB e o Acompanhamento da prática consequente ao FB (Piéron, 1999) e (Sarmiento et al., 1998). Na primeira dimensão referida existe a categorização em Modifica o comportamento, em que aluno altera o seu comportamento após a emissão do FB, Resposta de acordo com o FB, em que o aluno realiza a sua execução de acordo com as intenções inscritas no FB; qualquer outra modificação, em que o aluno altera o seu comportamento, mas tal não se inscreve nas prescrições do FB; Não modifica o comportamento após a emissão do FB, não alterando a sua execução, mantendo o mesmo comportamento; e por fim, resposta indeterminada, uma vez que não é possível identificar qual é o comportamento do aluno.

No que diz respeito ao Acompanhamento da prática consequente ao FB, os autores subdividem o tema em FB isolado, uma vez que o professor emite um FB e abandona de imediato o aluno; FB seguido de observação, em que o professor emite um FB, mantendo-se interessado na atividade do aluno; e por fim, o Ciclo de FB, em que o professor emite um FB, mantendo-se interessado na execução do aluno e intervém novamente emitindo um FB ao aluno, de forma a, que este perceba se foi ou não ao encontro do pretendido pelo professor.

2.1.3- A Demonstração

Segundo Darden (1997) e Rink (1994), em conjunto com a exposição dos conteúdos, a demonstração assume um papel preponderante uma vez que permite aos alunos visualizar um modelo do que deve ser realizado por eles.

De acordo com Rosado & Mesquita (2009), existem alguns critérios que podem ser utilizados de forma a definir como realizar a demonstração tais como: a demonstração deve ser realizada por um aluno que cumpra os critérios de êxito pretendidos, permitindo ao professor centrar a sua atenção nos alunos que observam, completando a demonstração com a referência aos aspetos críticos da habilidade demonstrada; os alunos que observam a execução devem estar numa perspetiva relativamente ao modelo que lhes permita observar todas as componentes críticas; uma só demonstração pode não ser suficiente, podendo por vezes existir a necessidade de repetição da mesma; deve ser realizada no local onde o exercício será realizado, e exatamente da mesma forma que o exercício decorrerá, facilitando a transferência para a prática; se necessário, o professor pode utilizar meios auxiliares, como por exemplo o recurso a vídeo do modelo de execução pretendida; a demonstração deve ser acompanhada de informação verbal, centrando a

atenção dos alunos nos pontos-chave da execução técnica/tática; após a demonstração, o professor deve certificar-se de que os alunos realmente assimilaram o pretendido antes de iniciar a componente prática.

Ao longo do ano letivo, fui aprimorando o aspeto da demonstração, na tentativa de ir ao encontro do defendido pela literatura consultada e que referi em cima. De uma forma geral, apliquei sempre os conceitos mencionados, preocupando-me por ter sempre os alunos numa perspetiva que lhes permitisse visualizar de forma inequívoca o pretendido por mim. Quanto às formas de demonstração, logo no início do ano na UD de Atletismo, e também nas UD de Basquetebol, Andebol, Dança, e Badminton recorri aos meios audiovisuais, nomeadamente a vídeos, de forma a demonstrar algumas habilidades técnicas e táticas, principalmente os aspetos defensivos do jogo de Basquetebol e de Andebol, e ainda, situações de jogo em competição de Badminton. Na minha opinião, o recurso ao vídeo é bastante útil, uma vez que, permite aos alunos observarem atletas profissionais, com desempenhos técnicos e táticos de excelência, e em simultâneo permite ao professor instruir os conteúdos, alertando os alunos para as componentes críticas que retende ver realizadas pelos alunos.

2.1.4 - O Questionamento

Segundo Mesquita (2005), seja qual for o método de ensino utilizado pelo docente, a utilização do questionamento deve fazer parte do repertório de recursos utilizado pelo professor de forma a conduzir os alunos no processo de ensino-aprendizagem.

A utilização do questionamento durante a transmissão de conteúdos aos alunos constitui uma forma de verificar não só o grau de conhecimento do aluno relativamente à matéria transmitida, como também, desenvolver a sua capacidade reflexiva, aumentar a frequência de interações entre Professor e aluno e melhorar a motivação e o clima de aula.

Assim, ao longo do meu processo de ensino/aprendizagem, utilizei com frequência o questionamento como forma de verificação da assimilação dos conteúdos por parte dos meus alunos, preferencialmente nas preleções iniciais e finais das aulas, mas também, quando verificava dificuldades em determinada habilidade técnica ou tática, e abordava os alunos no sentido de emitir um FB. Nestes momentos, esperava sempre que os alunos emitissem uma opinião sobre o que poderia estar a ser executado de forma menos correta, com o intuito de promover a sua reflexão sobre

o seu desempenho e sobre os conteúdos lecionados.

Quando não utilizei o vídeo como recurso, utilizei duas estratégias distintas, sendo elas a demonstração direta, realizada por mim, de forma sequenciada e detalhada do que pretendia, ou em muitas outras situações, quando senti que existiam alunos com as lenas competências das habilidades a demonstrar, utilizei esses alunos como modelos, de forma a motivá-los e fazer com que se sentissem parte importante do processo de ensino do professor, ao mesmo tempo, libertar a minha ação e foco de atenção para as componentes críticas e a sua abordagem aos alunos que observavam a demonstração.

3 – Metodologia

No âmbito da realização do presente estudo de investigação-ação, de forma a planejar, aplicar e analisar os dados pretendidos, foi necessário em primeiro lugar objetivar um propósito para a realização do estudo. Neste sentido, após reflexão da minha parte sobre o meu processo de ensino/aprendizagem na escola cooperante, identifiquei um aspeto sobre o qual pretendi adquirir maior nível de conhecimento, no sentido de progredir e melhorar o meu processo de leção dos conteúdos, mais propriamente na emissão de FB(s) pedagógicos.

Assim, tornou-se conveniente e necessário analisar as minhas intervenções pedagógicas junto dos alunos, com o objetivo de caracterizar o meu perfil de emissão de FB.

3.1 – Participantes

O grupo de estudo foi composto pelo estudante-estagiário, eu próprio, situado numa turma de 23 alunos do 8º ano de escolaridade com idades compreendidas entre os 13 e os 17 anos, estando repartidos quanto ao género por um total de 15 rapazes e 8 raparigas.

3.2 - Instrumento e Procedimentos de Recolha de Dados

Na recolha de dados referente à emissão de FB foi utilizado o Sistema de Observação do Feedback Pedagógico (1994), de forma a estudar o meu comportamento de resposta perante a prestação motora dos meus alunos.

A utilização deste instrumento permitiu uma análise quantitativa dos dados recolhidos, sendo utilizadas 3 dimensões, nomeadamente a natureza, direção e forma, sendo compostas por 12 categorias, as quais: Natureza: Avaliativo, Prescritivo, Descritivo, Interrogativo, Questionamento e Informação de Atenção;

Forma: Verbal, Visual, Manipulação e Verbal e Visual; Direção: Individual, Grupo e Turma; Afetividade: Positivo e Negativo.

Decompondo cada uma das categorias de observação, neste caso, as dimensões do FB, O referido instrumento é composto na dimensão Direção por FB: Individual/Aluno, onde a reação do professor à prestação do aluno é dirigida apenas a um aluno; Grupo, onde a reação é dirigida a mais do que um aluno, mas não à totalidade da turma; e à Turma, em que a reação à prestação é dirigida à totalidade dos alunos da turma.

Na dimensão Forma, o FB é decomposto em: Auditivo, onde o FB é realizado de forma oral; Visual, onde a reação do professor é manifestada de forma não-verbal, como sejam as formas gestuais de aprovação, desaprovação ou de demonstração; Manipulação, em que o professor se manifesta através de contato ou manipulação física do aluno; Verbal e Visual, em que o professor reage através de pelo menos duas das formas descritas anteriormente.

Quanto à Dimensão Natureza, o FB pode ser: Prescritivo, onde o professor reage à prestação do aluno informando-o de como deverá realizar a execução seguinte, ou a forma como a execução deveria ter sido realizada; Descritivo, em que o professor descreve a prestação do aluno, informando-o da forma como este realizou a ação; Avaliativo, onde o professor emite um simples juízo ou apreciação da execução realizada pelo aluno, sem qualquer referência à sua forma; Interrogativo, em que o professor reage questionando o aluno sobre a sua percepção de como a ação deveria ter sido realizada ou sobre o desempenho do aluno em determinada ação realizada; Questionamento, onde o professor questiona o aluno sobre o seu desempenho, permitindo que ele reflita sobre a sua ação, e Informação de Atenção, onde o professor interage com o aluno de forma a que, este altere o seu comportamento, quando o mesmo não se adequa ao correto funcionamento da aula.

Para a realização do registo destas dimensões, foram observadas, com recurso à gravação de imagem e voz, 3 aulas com a duração de 90 minutos cada, referentes à unidade didática de Dança. Esta unidade foi selecionada por mim, tendo optado por ela devido à escassa experiência da minha parte na leção de aulas desta UD, o que, possibilitou um investimento no conhecimento da matéria de ensino e no conhecimento pedagógico do conteúdo (Shulman, 1987), e por conseguinte, auxiliou na emissão do FB pedagógico centrado nas componentes específicas desta unidade.

Relativamente às funções didáticas das aulas registadas, as duas primeiras foram aulas de

exercitação, enquanto o último registo foi efetuado na aula de consolidação dos conteúdos e avaliação final.

Quanto aos equipamentos utilizados para a gravação das aulas, de forma a realizar o registo áudio das aulas foi utilizado o gravador de voz digital Olympus VN-5000. No registo visual, foi realizado através da utilização da câmara digital Cannon SX130IS.

A forma de registo materializou-se no preenchimento diferido de uma lista de verificação, onde foi registada a frequência de ocorrências (Anexo I).

Os registos auditivos foram analisados e os resultados transcritos para a lista de verificação, a qual contempla as categorias de análise atrás descritas, existindo a subdivisão dos registos subordinados à instrução inicial, contemplando 4 unidades de registo.

3.3 – Procedimentos de Análise dos Dados

Para a obtenção dos resultados de frequência e percentagens de ocorrência, recorreu-se a uma análise estatística descritiva simples para caracterizar o tipo de instrução inicial e a emissão do FB pedagógico.

A apresentação dos resultados é realizada por meio de quadros, de modo a facilitar a sua compreensão. A análise do FB foi realizada de acordo com cinco grandes categorias, subdivididas em diferentes subcategorias. O quadro que se segue demonstra a forma de categorização e análise do FB.

4 - Apresentação dos Resultados

Os resultados aqui apresentados procuram traçar um perfil instrucional e de emissão de FB do EE.

De forma a enquadrar os resultados obtidos, importa salientar que, na categoria de FB de natureza técnica foram englobados todos os gestos técnicos realizados pelos alunos. Nos de natureza do posicionamento coreográfico dos alunos, foram enquadrados todos os posicionamentos dos alunos relativamente ao pretendido para cada um dentro da coreografia.

De acordo com os dados recolhidos, com o decorrer da unidade didática tanto a percentagem de FB técnicos, como a de FB relativos ao posicionamento coreográfico do aluno, foi observada uma tendência para a diminuição da sua diminuição ao longo da UD (ver Quadro 3). Este fato pode dever-se à especificidade da unidade didática na qual foi realizada a recolha de dados, neste caso Dança, à forma como as aulas foram lecionadas, o

objetivo final da unidade em causa, e também, à função didática da aula registada, uma vez que, com o adiantar da UD, os alunos foram assimilando os conteúdos lecionados e desenvolvendo as suas competências técnicas e de integração na coreografia. Sendo o objetivo final da unidade didática a realização de uma coreografia exercitada ao longo das aulas, foi sendo exigido aos alunos que, de aula para aula, a assimilação e memorização dos conteúdos lecionados na aula anterior. Outro fator que poderá ter influenciado os resultados obtidos, será a forma interessada e empenhada como os alunos encararam as aulas de dança, podendo ter proporcionado uma menor necessidade de intervenção da minha parte, como levam a crer os dados recolhidos (Quadro 3).

Assim, nas aulas nº 2 e 3, foram emitidos um total de 151 FB repartidos em 108 de natureza técnica (71,52%) e 47 ao nível do posicionamento coreográfico (28,48%). A explicação para estes resultados prende-se com a necessidade de lecionar detalhadamente cada habilidade motora a realizar, devido à reduzida familiaridade da maioria dos alunos para a prática da Dança.

Nas aulas nº 4 e 5 observa-se uma manifesta redução do número de FB emitidos quer a nível técnico, quer ao nível do posicionamento coreográfico dos alunos. A nível técnico foram registados 82 FB (81,19%), enquanto de natureza posicional coreográfica foram registados 19 FB (18,81%). Visto os alunos já estarem um pouco mais familiarizados com a exigência dos movimentos, e também, devido ao facto de já se sentirem um pouco mais identificados com a modalidade, existiu um decréscimo do número de ocorrências registadas em ambas as categorias.

Nas aulas 6 e 7, cujas funções didáticas foram a consolidação e avaliação sumativa, existiu uma diminuição ainda mais significativa do número de FB emitidos. Os de natureza técnica corresponderam a 75, 51% (37) do total, enquanto foram registados apenas 12 ao nível do posicionamento coreográfico dos alunos (24,49%). Por um lado, a diminuição do número FB emitidos continuou a tendência decrescente, possivelmente procedente da evolução dos alunos na unidade didática. Por outro lado, a percentagem de FB relacionados com o posicionamento coreográfico dos alunos, com valor de emissão ligeiramente superior às aulas anteriores, pode dever-se ao fato de nesta aula terem comparecido alguns elementos da turma que não tinham participado na aula anterior, pelo que, existiu uma maior necessidade de intervenção nesta componente programática da UD.

Realizando um somatório do número de FB emitidos por categoria de natureza de emissão, foram emitidos ao longo da unidade didática um total de 301 FB, repartidos em 227 de natureza técnica (75,42%), e 74 ao nível do posicionamento coreográfico dos alunos (24,58%).

Através dos dados analisados. É possível concluir que as minhas intervenções pedagógicas ao nível do FB foram maioritariamente de natureza técnica.

Através da consulta do Quadro 4, e no que concerne ao objetivo do FB, nas aulas 2 e 3 os FB emitidos foram maioritariamente de natureza prescritiva, contando com 71 intervenções, seguido dos FB descritivos (34); os afetivos positivos (25), os negativos (4), e o recurso ao questionamento foram utilizados em 5 ocasiões. Neste bloco de aulas, o total da percentagem de FB prescritivos emitidos foi de 47,02%, os descritivos 22,52%, os afetivos positivos 16,56%, afetivos negativos 2,65%, os FB de natureza representaram 3,31, e os de Informação de atenção representaram 7,95% do total.

Quanto à direção e afetividade do FB, 63% dos FB emitidos foram dirigidos à turma, enquanto 17,88% foram emitidos ao grupo e 18,54% ao aluno de forma individualizada.

No que respeita à forma da emissão do FB, os visuais foram os predominantes (41,72%), seguido dos verbais e visuais com 34,44%, Numa análise geral a este bloco de aulas, é possível constatar que o FB do EE foi predominantemente prescritivo, emitido visualmente, (através do recurso à demonstração), e direcionados para a turma.

Nas aulas 4 e 5 os FB emitidos foram novamente maioritariamente de natureza prescritiva, contando com 37,62% das preferências de emissão, sendo que, neste bloco de aulas o recurso à afetividade positiva teve um valor percentual mais elevado, contabilizando 25,74% do total de FB emitidos. Nas restantes categorias registadas quanto à natureza do FB, os descritivos revelaram 16,83% de emissões, enquanto a afetividade negativa teve uma percentagem de 4,95%, o recurso ao questionamento foi utilizado 6,93% e a informação de atenção foi utilizada em 7,92% dos FB emitidos.

Quanto à direção do FB, 53,47% dos FB emitidos foram dirigidos à turma, enquanto 10,9% foram emitidos ao grupo e 35,64% ao aluno de forma individualizada.

No que respeita à forma da emissão do FB, os visuais foram os predominantes (41,58%), seguido dos verbais e visuais com 25,74%, dos visuais com 21,78% e dos FB de Manipulação com 10,9%

Numa análise geral a este bloco de aulas, é possível constatar que o FB do EE foi uma vez mais maioritariamente prescritivo, emitido visualmente, (através do recurso à demonstração), e direcionados para a turma.

Por fim, no último bloco de aulas registado, os FB emitidos foram maioritariamente de natureza avaliativa positiva (30,61%), fato que se deve à função didática da aula, uma vez que, a aula foi de consolidação e avaliação sumativa.

Quanto à direção do FB, 71,43% dos FB emitidos foram direcionados à turma, enquanto 10,20% foram para o grupo e 18,37% foram individuais.

Por fim, quanto à forma de emissão do FB, os visuais foram os predominantes, com 46,94%, seguido dos verbais e visuais com 26,53%.

Numa análise geral a este bloco de aulas, é possível afirmar que o meu FB foi predominantemente avaliativo, emitido visualmente, (através do recurso à demonstração), e direcionado à turma.

Numa análise geral ao conjunto das 6 aulas registadas, tendo como base os dados recolhidos e analisados em cima, é possível afirmar que na UT de dança, a minha intervenção pedagógica relativamente à emissão de FB foi de natureza prescritiva, contabilizando 40,53% do total de FB emitidos, direcionada à turma, fato que se justifica com a unidade didática lecionada, já que, sendo os alunos avaliados de forma sumativa através da realização de uma coreografia, e sendo a coreografia maioritariamente realizada através de movimentos coreográficos e habilidades motoras comuns a todos os participantes, as dificuldades verificadas foram praticamente sempre comuns a vários elementos da turma.

No respeitante à forma dos FB, estes foram emitidos maioritariamente de forma visual e também visual e verbal, não havendo uma distância de valores significativa que permita afirmar verdadeiramente que foi de uma tipologia em concreto.

Através da consulta do Quadro 4, observa-se que o bloco de aulas 2 e 3 foi aquele em que a taxa de emissão de FB por minuto foi mais elevada. Neste conjunto de aulas foi emitido um total de 151 FB ao longo dos 75 minutos efetivos de aula, o que representou 2,01% FB emitidos por minuto. Este valor mais elevado que os restantes poderá ser justificado pelo fato de serem as primeiras aulas de leção de conteúdos relacionados com a coreografia. Sendo uma aula onde os alunos iniciaram efetivamente a realização dos passos coreográficos, e sendo a Dança uma unidade curricular onde os alunos se sentem pouco à

vontade e geralmente evidenciam maiores dificuldades na sua execução técnica, foi necessário uma intervenção mais constante e pormenorizada, de forma a corrigir e incentivar os alunos para a prática da modalidade.

Relativamente às aulas nº 4 e 5, houve um decréscimo do número de FB emitidos e, consequentemente, da taxa de emissão de FB por minuto. O número de FB emitido foi de 101, representando uma taxa de emissão 1,34 FB emitidos por minuto. Este decréscimo pode ser explicado pelo fato de os alunos já terem assimilado as bases de execução técnica dos movimentos na aula anterior, a necessidade de intervenção foi mais reduzida.

Quanto às duas últimas aulas registadas, as aulas nº 6 e 7, neste bloco de aulas, foi registada uma redução mais acentuada do número de FB emitidos (49%?), representando uma taxa de emissão de FB por minuto de 0,65. Este decréscimo pode ser justificado pela função didática das aulas, que foram consolidação e avaliação sumativa. Uma vez que a aula foi primeiramente de consolidação, os alunos já possuíam um elevado conhecimento dos conteúdos lecionados e da sua realização na aula, pelo que, de forma a preparar a realização integral da coreografia, fruto de avaliação sumativa na 2ª parte da aula, os FB emitidos foram primordialmente no sentido de corrigir e melhorar algumas execuções técnicas.

5 – Discussão dos Resultados

Analizando os resultados obtidos, como já concluído anteriormente, a minha intervenção pedagógica na Unidade Didática de Dança foi maioritariamente de natureza prescritiva, indo ao encontro do que é defendido por Siedentop (1983), que refere que este tipo de FB possui uma função pedagógica informativa, permitindo aos alunos uma compreensão facilitada das informações transmitidas pelo professor.

Apesar de menos utilizados ao longo da unidade didática, a minha intervenção pedagógica utilizou de forma significativa a emissão de FB descritivos e avaliativos positivos, sendo que a utilização de FB avaliativos foi em maior quantidade do que a emissão de FB descritivos, promovendo assim uma transmissão de informação ao alunos centrada nos resultados, importante para que o mesmo perceba se foi ou não capaz de executar a melhoria solicitada pelo professor após a sua intervenção. O FB avaliativo positivo enfatiza a importância dos aspetos motivacionais no decorrer da aula. Mesquita (2003) defende que uma grande utilização do FB positivo vai ao encontro da necessidade de criar um clima motivador e

positivo que é propício à aprendizagem dos alunos.

Ainda no capítulo da natureza do FB, a minha intervenção apresentou pouca utilização do questionamento aos alunos, o que segundo Batista (2009) é pedagogicamente incorreto já que, segundo a referida autora, os professores conseguem estimular os seus alunos a tomar decisões e função das situações e a procurar respostas para os “problemas” que encontram, sendo que, a utilização do questionamento é algo que deveria ocorrer com maior frequência. Contudo, devido à natureza e características da unidade didática de Dança, cujo objetivo geral era a realização de uma coreografia no final da unidade, uma das maiores preocupações pedagógicas, para além da execução correta das habilidades técnicas, era a memorização da sequência coreográfica proposta nas aulas, assim como a aquisição das noções de ritmo e de tempo por parte dos alunos, grande parte da minha intervenção foi focada na introdução de novas habilidades motoras e repetição das mesmas de forma a serem memorizadas pelos alunos.

Quanto à direção do FB, uma vez que a coreografia a realizar era maioritariamente composta por sequências de grupo, cujas habilidades realizadas eram comuns a todos os elementos, grande parte dos FB foram direcionados ao grupo, devido ao fato de as situações alvo de intervenção da minha parte serem ações onde a generalidade dos alunos sentiu e demonstrou dificuldades de execução. Apesar de uma grande quantidade de FB direcionados à turma, existiu também um elevado número de FB dirigidos ao aluno, utilizados de forma a corrigir individualmente lacunas que os alunos foram evidenciaram de forma isolada. Este direcionamento do FB ao aluno de forma individual vai ao encontro do pensamento de Siedentop (1991), que indica que o feedback deve ser tipicamente dirigido a um indivíduo, em vez de a um grupo ou à turma.

Por fim, quanto à forma de emissão de FB utilizada ao longo da unidade didática, esta verificou-se preferencialmente de forma visual e também visual e verbal, sendo a diferença entre os valores de ambas as formas utilizadas pouco relevante. Este fato deveu-se à necessidade de uma demonstração constante das habilidades motoras a executar, pelo que não há melhor forma de dar a entender ao aluno aquilo que pretendo que este realize, do que demonstrar aquilo que é pretendido, como defendem Rosado e Mesquita (2009). Este resultado vai ao encontro do pensamento de Darden (1997) e Rink (1994), que como já mencionado anteriormente, defendem que, a junção da exposição verbal dos conteúdos com a

exposição visual através da demonstração, assume um papel preponderante para a compreensão dos alunos relativamente ao que lhes é solicitado pelo professor, uma vez que lhes permite visualizar um modelo do que deve ser realizado.

Assim, para além da demonstração, e de forma a, que os alunos percebessem o ritmo e contagens de tempos musicais necessárias para as habilidades estarem sincronizadas com o ritmo musical, acompanhei quase sempre a demonstração com um FB verbal.

Deste modo, numa análise geral aos resultados do estudo, é possível afirmar que, de acordo com os dados recolhidos e analisados neste estudo, a minha intervenção pedagógica ao nível da instrução e FB demonstrou estar maioritariamente correta, indo ao encontro dos pensamentos e recomendações dos autores-chave na área da pedagogia do desporto.

6 – Conclusões

Este estudo teve como propósito caracterizar o FBF do EE, de forma a aferir a necessidade de intervenção do mesmo sobre esta área da leção e da comunicação.

Uma vez realizada a análise dos dados recolhidos no estudo, é possível caracterizar o perfil instrucional do EE, sendo que, levando em atenção os resultados obtidos, o EE é um emissor de FB maioritariamente Prescritivos, focalizados no aluno, de forma visual, utilizando também de forma muito significativa o recurso à verbalização da informação, simultaneamente com a demonstração do pretendido, realizando o FB visual.

Apesar dos dados registados servirem como um bom indicador geral do perfil instrucional do EE, o estudo apresentou algumas limitações, nomeadamente no que diz respeito ao número de aulas observadas que foi pequeno. Outra limitação encontrada foi o fato de o estudo estar cingido a apenas ao momento inicial e durante a tarefa. Será importante que num próximo estudo de investigação dentro desta problemática, que seja utilizado para registo e análise de dados o momento após a tarefa, realizando também a observação de aulas numa UD de maior dimensão temporal, possibilitando um maior número de aulas observadas.

Para além das situações já referidas, será importante no futuro procurar perceber a evolução do perfil instrucional do EE, recorrendo a testes estatísticos paramétricos ou não paramétricos de forma a determinar a existência de diferenças estatisticamente significativas entre grupos de professores.

7 - Referências Bibliográficas

Arnold, R. I. (1981). *Developing sport skills: A dynamic interplay of task, learner and teacher. Motor Skills; Theory into Practice.*

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]

Carreiro da Costa, F. (1988). *O Sucesso Pedagógico em Educação Física. Estudo das Condições e Factores de Ensino-Aprendizagem Associados ao Êxito numa Unidade de Ensino.* Unpublished Tese de Doutoramento, Instituto Superior de Educação Física, Cruz Quebrada.

Cunha, F. A. (2004). *Feedback como Instrumento Pedagógico [Electronic Version]. EF Artigos.* Retrieved 6/8/2004 from www.efartigos.hpg.ig.com.br/otemas/artigo36.html.

Darden, G.F. (1997). *Demonstrating Motor Skills – rethinking expert demonstration.* Joperd, 68, 6, 31-35.

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*, 1 (1) 104-113

Mesquita, I. (2003). Elogiar para formar e treinar melhor. A importância da intervenção do treinador. *Revista Horizonte*, 18 (108), 3-8.

Mesquita, I. (2005). A contextualização do treino de Voleibol: a contribuição do construtivismo. In D. Araújo (Ed.), *O Contexto da Decisão Tática. A Acção Tática no Desporto.* (pp. 355-378). Lisboa: Visão e Contextos.

Mesquita, I., & Graça, A. (2009). Modelos instrucionais no ensino do desporto. In *Pedagogia do Desporto* (pp. 51-59). Lisboa: FMH edições.

Mesquita, I., Rosado, A., Januário, N., & Barroja, E. (2008). Athlets Retention of Coach's Instruction before a Judo Competition. *Journal of Sport Science and Medicine*, 7: 402-407.

Piéron, M. (1996). *Formação de Professores. Aquisição de Técnicas de Ensino e Supervisão*

Pedagógica. Cruz Quebrada: Serviço de Edições da Faculdade de Motricidade Humana.

Piéron, M. (1999). Para Una Enseñanza Eficaz de las Actividades Físico-Deportivas. Barcelona: INDE Publicaciones.

Rink, J. (1994). The Task Presentation in Pedagogy. *Quest*, 46, pp. 270-280.

Rosado, A. & Mesquita, I. (2009) *Pedagogia do Desporto: Melhorar a aprendizagem optimizando a instrução*. Lisboa: Ed. FMH, 69 – 130

Rosado, A., Mesquita, I., Breia, I., & Januário, N. (2008). Athletes Retention of Coaches Instruction on Task Presentation and Feedback. *International Journal of Performance Analysis in Sport*, 1, (8), 19-30.

Rosenshine, B. (1979). Content; Time and Direct Instruction. In P. Peterson & H. Walberg (Eds.), *Research on Teaching: Concepts; Findings and Implications* (pp. 28-56). Berkeley; CA: Mccutchan

Sarmiento, P. (Ed.) (1993). *Pedagogia do desporto: Instrumentos de observação sistemática de educação física e desporto*. Lisboa: Ed. FMH-Universidade Técnica de Lisboa

Sarmiento, P., Veiga, A. L., Rosado, A., Rodrigues, J., & Ferreira, V. (1998). *Pedagogia do Desporto. Instrumentos de Observação Sistemática da Educação Física e Desporto*. Cruz Quebrada: Serviço de Edições da Faculdade de Motricidade Humana.

Sequeira, P., & Rodrigues, J. (2004). O Comportamento do Treinador de Andebol nos Escalões de Formação. *Análise do Feedback e das Decisões Pré-Interactivas no Treino*. In V. Ferreira & P. Sarmiento (Eds.), *Formação Desportiva. Perspectivas de Estudo nos Contextos Escolar e Desportivo* (pp. 207-222). Lisboa: Faculdade Motricidade Humana.

Schmidt, R., & Lee, T. (1999). *Motor Control and Learning* Champaign. Illinois: Human Kinetics.

Shulman, L. (1987). Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reforms. *Havard Educational Review*, 57, 1-27.

Siedentop, D. (1991). *Developing Teaching Skills in Physical Education* (3ª ed.). Mountain View. California, Mayfield Publishing Company.

Siedentop, D. (1996). Physical education and educational reform: The case of sport education. In Silverman S, Ennis C (Eds) *Student learning in physical education* (pp. 247-267). Champaign, Ill: Human Kinetics.

Siedentop, D. (2002). Sport education: A retrospective. *Journal of Teaching in Physical Education*.

Siedentop, D. (1994). *Sport Education: Quality PE through positive sport experiences*. Champaign, IL: Human Kinetics

Vickers, J., (1989). *Instructional Design for Teaching Physical Activities*. Human Kinetics Books.

4.2 – Área 2 – Participação na Escola e Relações com a Comunidade

Durante o ano letivo, para um professor fica bem patente que as suas funções vão muito para além da lecionação das aulas aos seus alunos. No caso dos EE não existe exceção a esta afirmação, e como tal, eu enquanto EE tive participação ativa em diversas atividades da escola que estão diretamente relacionadas com a atividade docente.

Segundo Lave & Wenger (1991), as atividades em que o EE está envolvido ao longo do ano letivo, fazendo parte do leque de responsabilidades de qualquer professor, possibilitam a interação do EE com a comunidade escolar, intervenção num plano mais central nas tarefas e responsabilidades da profissão de professor na escola cooperante, e, por conseguinte, um crescimento profissional e pessoal.

Deste modo, de seguida explico detalhadamente as atividades nas quais estive envolvido ao longo deste ano de estágio:

4.2.1 – Corta Mato

Como é tradição nas escolas portuguesas, um pouco por todo o país são realizados os corta-matos escolares. A escola cooperante onde estagiei não fugiu à regra, e assim, os seus alunos participaram no corta-mato organizado pelo agrupamento de escolas da qual é membro constituinte.

Devido a ser um evento de grande dimensão, com a participação de algumas centenas de alunos, é necessária a organização a diversos níveis organizativos, de forma a, que nada falhe para a realização do evento.

Questões como a segurança dos alunos participantes, questões logísticas de distribuição de identificação pelos alunos, distribuição de reforços alimentares, são tudo aspetos fundamentais na organização do evento, a que nós, enquanto núcleo de estágio demos cumprimento.

Neste dia, o núcleo de estágio também ficou incumbido de realizar a fase de ativação geral dos alunos através de uma coreografia musical e de exercícios específicos, para que os alunos fossem capazes de competir sem contrair lesões.

Para além desta função, tivemos ainda a responsabilidade de acompanhar e controlar os alunos participantes da escola cooperante, sendo responsáveis por acompanhá-los no percurso da escola até ao local do evento, e também, no próprio local, onde fomos mantendo os alunos sob nosso controlo, de forma a, que tudo corresse conforme planeado e desejado.

Este foi indubitavelmente um evento bastante interessante e importante para o desenvolvimento de cada EE, uma vez que, permitiu ter contato com a responsabilidade inerente a um evento de grande dimensão, onde a participação e guarda dos jovens participantes passa pelas nossas mãos.

Noutra vertente, a questão organizativa do evento, foi também um aspeto a ter em consideração no que diz respeito à evolução de cada EE.

A necessidade da distribuição de funções, de haver um controlo constante e eficaz sob o grupo pelo qual somos responsáveis, o encaminhamento dos alunos para os locais indicados à realização de cada componente do evento, fez com que, ficasse bem patente a dificuldade e importância do trabalho de “bastidores” que encaminha cada professor a levar a “bom porto” um evento destinado a um número elevado de jovens participantes.

Por fim, sob uma perspetiva de interação social, a participação na organização de um evento desta envergadura possibilitou um conjunto de interações que se podem dividir em dois níveis: relação com os restantes professores e relação com os alunos.

Ao nível da interação com professores, mais experientes, o EE pode e deve aproveitar a oportunidade para interagir com aqueles que passaram a ser parte integrante do seu contexto profissional.

A interação entre professores é bastante importante para qualquer docente, uma vez que, segundo Passos (2001), a interação entre os membros do grupo deve ser valorizada, uma vez que os professores podem apoiar-se mutuamente, sustentando o crescimento uns dos outros, defendendo ainda que, este relacionamento permite aos professores olhar para os seus problemas compreendendo que estes têm uma relação com os de outros professores no seu quotidiano profissional.

Ainda no aspeto da interação entre professores, Nóvoa (2001) afirma que, a aprendizagem contínua deve estar assente em dois pilares: o próprio

professor como agente educativo, e a escola como lugar de crescimento profissional permanente.

Neste sentido, a minha participação neste evento, para além da importância relativamente à experiência organizativa derivada das funções desempenhadas por mim já referenciadas em cima, proporcionou-me a interação com os demais professores participantes na atividade, permitindo uma interação informal que me fez sentir parte integrante do corpo profissional docente.

No que diz respeito à interação com os alunos, esta é na minha ótica fundamental para que o processo de ensino/aprendizagem decorra de forma mais harmoniosa e numa relação de proximidade que permita aos alunos participar nas aulas do docente com gosto e vontade de participar. Esta opinião é sustentada por Libâneo (1994), que afirma que “A interação Professor-aluno é um aspeto fundamental da organização da “situação didática”, tendo em vista alcançar os objetivos do processo de ensino: a transmissão e a assimilação dos conhecimentos e, hábitos e habilidades” (p. 249).

Assim, através da minha participação neste evento, tive a possibilidade de interagir com os alunos da escola cooperante, num clima mais informal, apesar da atividade em causa ser realizada no contexto escolar. Esta interação permitiu um contato mais descontraído com os alunos, que promoveu uma aproximação saudável indo ao encontro de uma criação de laços que me fez sentir ainda mais dentro da organização escolar e do processo de crescimento e desenvolvimento pessoal e social dos alunos.

4.2.2 – Torneio Interturmas

Sendo nós EE de EF, enquanto núcleo não quisemos deixar passar a oportunidade de realizar um torneio de final de 2º período que abrangesse a maioria dos alunos da escola, competindo entre eles, mas num ambiente de saudável, onde o principal objetivo era a confraternização entre alunos através da prática desportiva.

Assim, de forma a finalizar o 2º período letivo num ambiente festivo, o núcleo de estágio da FADEUP organizou um torneio de futebol interturmas. As nossas funções principais foram a organização da estrutura competitiva,

escalonando os jogos a realizar e a forma como cada equipa ficaria a conhecer o seu adversário seguinte. Ademais, de forma a, que durante os jogos os alunos sentissem que as decisões de arbitragens eram o mais imparciais possíveis, fomos nós, os EE, a ter a função de arbitrar os jogos.

Algo bastante positivo a retirar deste evento foi a aplicação da experiência e conhecimentos adquiridos na organização do Corta-Mato, mas também, das experiências retiradas decorrentes do nosso processo de ensino ao longo dos dois primeiros períodos letivos.

Sendo o evento realizado num espaço bastante mais reduzido, e o número de participantes manifestamente inferior ao registado no Corta-Mato, este torneio afigurou-se de uma organização e gestão mais simples, tendo tido também a colaboração dos nossos alunos, cujo desempenho foi irrepreensível e facilitador das nossas funções.

4.2.3 – Visita de Estudo ao Estádio do Dragão

De forma a proporcionar um dia diferente aos alunos da escola cooperante, foi organizado pelo núcleo de estágio da FADEUP uma visita de estudo ao Estádio do Dragão. Esta visita teve por objetivo permitir aos alunos uma experiência do seu agrado, por um preço simbólico, que incluiu a visita ao novo museu do Futebol Clube do Porto, assim como, uma visita ao estádio, entrando nas áreas geralmente restritas ao público, como o balneário ou os camarotes da instalação desportiva em causa.

De forma a proporcionar esta experiência aos alunos, o núcleo de estágio desenvolveu todos os contatos com a instituição desportiva Futebol Clube do Porto, no sentido de conseguir em tempos de dificuldades económicas, que a escola tivesse acesso privilegiado através de uma cobrança reduzida, aspeto que foi conseguido.

No que diz respeito à organização da atividade, os contatos foram realizados via correio eletrónico e através de contatos telefónicos, tendo sido relativamente simples conseguir esta atividade, uma vez que, o clube se demonstrou disponível em fornecer condições especiais à nossa escola. Quanto às questões logísticas, uma vez que a distância entre a escola cooperante e o estádio é curta, foi possível que, em grupo, os alunos e os

professores responsáveis pela atividade e pela segurança dos alunos, se deslocassem a pé, evitando despesas adicionais em transportes.

Relativamente ao desenrolar da atividade, pode dizer-se que foi uma atividade de êxito. Os alunos, maioritariamente afetos ao maior clube da sua cidade, vibraram com a experiência, ficando a conhecer um pouco mais da história do seu clube.

Uma atividade desta tipologia é sempre bastante interessante do ponto de vista cultural, uma vez que, o nosso país tem fortes raízes e ligações ao futebol. Contudo, o Futebol Clube do Porto é mais do que um clube de futebol e desta forma permitiu aos alunos enriquecer a sua cultura desportiva, através da visita ao museu do clube, local possuidor da informação relativa a toda a história das modalidades da instituição desportiva em causa, e também, da sua relação com o desporto nacional e com a cidade da qual faz parte.

Do ponto de vista da EF foi portanto uma visita de valor bastante elevado, no sentido do enriquecimento dos conhecimentos e a cultura desportiva dos alunos.

4.2.4 – Reuniões

A participação nos conselhos de turma e reuniões do Departamento de Educação Física do agrupamento de escolas e da escola cooperante fizeram também parte do conjunto de atividades desempenhadas por mim ao longo do ano de EP.

Estas reuniões fizeram com que me sentisse parte integrante e importante da escola e principalmente para o crescimento dos meus alunos, uma vez que, eram debatidas estratégias e tomadas decisões relevantes para o seu desenvolvimento académico e pessoal. A responsabilidade de participar com voz ativa nestes momentos fez-me sentir verdadeiramente professor, onde a minha função foi claramente para além da responsabilidade de transmissão de conteúdos.

Dentro destes momentos de reunião de professores, disfrutei principalmente dos conselhos de turma. Este fato deve-se à partilha de informações relevantes sobre o desempenho e atitudes dos meus alunos noutras unidades curriculares, uma vez que nem sempre as informações

transmitidas por outros professores corresponderam às atitudes e desempenho dos mesmos alunos nas aulas de EF. Nas minhas aulas os alunos apresentavam um comportamento muito bom, prestando atenção à instrução e sendo empenhados ao longo da aula. Contudo, esta atitude divergia em alguns alunos, e devido a esse facto, ao longo do ano letivo tentei alterar esses comportamentos com os alunos em causa dialogando com eles e fazendo-lhes perceber a importância da sua alteração de comportamento.

Esses momentos de diálogo, em que demonstrei preocupação e vontade em alteração os seus comportamentos criaram entre nós, alunos e professor, uma relação mais próxima, que ao longo do ano se veio a mostrar determinante para que o ano letivo fosse um ano inesquecível para mim, e que em simultâneo, permitiu a alguns dos alunos em causa alterar os aspetos apontados nas nossas conversas.

Para além da partilha de informações relevantes nestas reuniões, estas serviram também para o meu desenvolvimento no que diz respeito à profissionalidade da minha profissão. A partilha de experiências, perspetivas sobre estratégias a seguir, fruto de anos de experiência de ensino e vivências que só a prática permite, foram sem dúvida momentos fundamentais para o meu crescimento pedagógico neste ano de estágio profissional. Um bom exemplo das estratégias adotadas foi a discussão de propostas para a organização e reorganização da planta da sala, onde consta o lugar fixo de cada aluno ao longo do ano letivo, na tentativa de potenciar as suas aprendizagens e diminuir ao máximo as probabilidades de surgimento de situações de indisciplina ou perturbadoras para a aprendizagem da turma.

4.3 – Área 3 - Desenvolvimento Profissional

4.3.1 – O Professor Reflexivo

“O pensamento reflexivo é a consideração ativa, cuidadosa de qualquer crença ou suposta forma de conhecimento à luz dos fundamentos que a sustentam e a outra conclusão a que tende” (Dewey, 1989, p.25).

Quando falamos em escola, a primeira imagem que sobressai é a do professor. É nele que são depositadas todas as responsabilidades de condução dos alunos no sentido de uma formação integral, conjuntamente com os encarregados de educação, pelos próprios alunos e pela sociedade em geral.

De forma a, que seja possível ao professor executar devidamente as suas funções, correspondendo às exigências a que a profissão obriga, indo também ao encontro das necessidades decorrentes das constantes alterações registadas na área educativa, é necessário que este possua uma vontade contínua de aprender, não se ficando apenas pela formação inicial, necessária à lecionação todos os conteúdos programáticos.

Assim, enquanto educador, o professor deve ser reflexivo, ou seja, deve procurar o aperfeiçoamento constante e preocupar-se com a sua própria formação contínua, de forma a ser capaz de encaminhar os seus alunos no sentido da descoberta de conhecimentos que os habilitem a ser autónomos e críticos.

A este respeito, Dewey (1989) salienta que o pensamento reflexivo permite ao professor saber o que pretende quando age, convertendo a ação, que pode ser meramente impulsiva e cega, numa ação inteligente.

Indo ao encontro da necessidade e exigência da reflexão do EE sobre a sua atuação, Alarcão (1996), aquando da sua abordagem ao tema "Reflexão crítica sobre o pensamento de Schön e os programas de formação de professores" (1992), enfatiza as competências fundamentais do professor reflexivo, sendo elas a reflexão na ação (reflection-in-action), reflexão sobre a ação (reflection-on-action) e reflexão sobre a reflexão na ação (reflection on reflection-in-action). Estes três níveis de reflexão permitem entender e ver com

outros olhos as competências do professor e a exigência que a profissão lhe coloca.

Com o desenrolar do EP e com o aparecimento das naturais dificuldades e dúvidas inerentes ao processo de ensino-aprendizagem, a reflexão tornou-se numa prática natural da minha atividade diária, percebendo de forma mais evidente os três tipos de reflexão defendidos por Schön (1992) acima enumeradas.

Não obstante, Alarcão et al. (1996, p. 181) alerta-nos para o seguinte: “O pensamento reflexivo é uma capacidade. Como tal, não desabrocha espontaneamente, mas pode desenvolver-se. Para isso, tem de ser cultivado e requer condições favoráveis para o seu desabrochar”.

Deste modo, na transposição da teoria para a prática relativamente à reflexão na ação, esta ocorre no decorrer da ação pedagógica, quando o professor é confrontado com uma situação real onde ocorre uma ação não planeada e naquele momento necessita ter a capacidade de resolução imediata de a resolver de forma eficaz. Segundo Freire (2001), o ensino é uma prática em que impera a incerteza, fruto de o professor se confrontar diariamente com situações únicas e complexas que exigem, no imediato, opções e decisões sobre as ações a desenvolver, as quais acarretam consequências para o futuro.

Assim, é extremamente importante que o professor seja capaz de refletir de forma intuitiva e célere, não permitindo a existência de quebras no ritmo e na dinâmica da aula. Neste aspeto, ao longo do ano sucederam diversas situações onde a capacidade de reagir rapidamente, utilizando a reflexão rápida sobre o acontecimento em tempo real, foi necessária e utilizada. Apesar de todas as aulas e todas as situações de aprendizagem serem previamente planeadas, nem sempre os alunos corresponderam de forma inequívoca ao pretendido para esse momento, sendo necessária uma intervenção rápida da minha parte, quer através da utilização do feedback, ou através da alteração ou adaptação das situações de aprendizagem em causa.

No que concerne à reflexão sobre a ação, esta ocorre depois da ação, num ambiente mais controlado, no qual o professor reflete sobre um acontecimento ou uma situação que viveu e que marcou a sua atuação.

Na prática, este estilo de reflexão foi realizada no final de cada aula, em conversa com a PC. Foi importante tentar perceber onde não estive tão bem ou onde poderia ter realizado as situações de outra forma. Estas reflexões demonstraram-se fundamentais para o meu crescimento, uma vez que, a cada correção e sugestão recebida, procurei sempre focar-me no aspeto em causa com propósito de não o repetir ou implementar nas aulas seguintes. Para além da reunião com a PC, no percurso que distanciava a escola de casa, refletia sobre os acontecimentos e dificuldades encontradas durante as aulas. Esta reflexão verificou-se bastante importante uma vez que as ideias estavam ainda bem vivas relativamente às dificuldades sentidas ao longo da aula, levando a que posteriormente, em casa, quer através da realização das reflexões das aulas (consubstanciando-se já num terceiro nível de reflexão), quer na planificação das aulas seguintes, fosse capaz de perceber os aspetos a alterar, no sentido de melhorar a minha intervenção pedagógica nas aulas por mim lecionadas e o processo de ensino-aprendizagem. Deste modo, ao realizar este tipo de reflexão, tornou-se possível delinear estratégias que permitissem as melhorias desejadas, indo ao encontro das necessidades dos alunos.

Relativamente ao terceiro tipo de reflexão, a reflexão sobre a reflexão na ação, julgo que foi fundamental na promoção do meu desenvolvimento enquanto professor.

Como o próprio nome leva a entender, este tipo de reflexão foca nas decisões tomadas anteriormente, fruto de reflexões sobre a ação pedagógica do professor. Enquanto EE, procurei sempre tomar as decisões mais acertadas, sempre com o intuito de promover um ensino de qualidade aos meus alunos. Como já referido anteriormente, o professor deve ter a capacidade de melhorar de forma contínua, e como tal, a reflexão é um contributo precioso nesse sentido, uma vez que é ela que faz com que o professor seja capaz de perceber onde não esteve tão bem quanto desejável, e como fazer para que exista a melhoria desejada. Isto vai ao encontro do pensamento de Alarcão et al. (1996), que defendem que a reflexividade provoca um diálogo constante entre a prática e a teoria, levando à construção diária dos conhecimentos e à alteração de comportamentos, a partir das experiências provenientes da prática.

Assim, este tipo de reflexão foi utilizado por mim com bastante frequência, materializando-se nas reflexões escritas sobre as aulas na planificação das aulas seguintes. Durante os planeamentos das aulas, tentei sempre refletir sobre todos os aspetos importantes das aulas anteriores, nomeadamente o desempenho dos alunos e a sua resposta às situações de aprendizagem propostas. Nesse sentido, procurei refletir sobre as estratégias por mim adotadas, e o porquê das ter seguido, procurando perceber se surtiram o efeito desejado ou não.

Este processo reflexivo encaminhou-me indubitavelmente para um caminho de evolução contínua, uma vez que, com o avolumar das aulas e o acumular de experiências e de situações onde a minha intervenção foi necessária no sentido de encaminhar os alunos em direção aos objetivos pretendidos, fui capaz de, gradualmente ir aprimorando as estratégias aplicadas, aumentando a sua eficiência observada no resultado do desempenho dos alunos.

Um exemplo da importância da reflexão durante o meu EP teve início na fase inicial do ano. Logo na primeira aula percebi que a minha turma poderia ter um comportamento algo complicado e dificultador ao processo de ensino-aprendizagem, devido à existência de alguns alunos mais velhos, com algumas retenções, cuja personalidade e influência perante os colegas poderiam revelar-se preponderantes para o desempenho de todos os intervenientes.

Como primeira estratégia, decidi tentar chegar aos alunos através do diálogo, no sentido de os fazer ver que teriam em mim um professor que seria para eles, aquilo que eles quisessem que o professor fosse, isto é, o seu comportamento determinaria o funcionamento das aulas ao longo do ano. Contudo após a reflexão sobre este momento, quer com a PC, quer em casa solitariamente, levou-me a perceber que o diálogo não chegaria para combater atitudes desmotivantes e comportamentos desviantes. Assim, como estratégia, iniciei desde cedo o envolvimento dos alunos nas tarefas de organização e gestão da aula, atribuindo-lhes responsabilidades na organização dos exercícios através da colocação do material necessário, a recolha do material no final do mesmo e da aula. Para além desta estratégia, procurei sempre que os alunos com um papel de liderança mais evidente na turma fossem

responsáveis e realizassem de forma autônoma e alternadamente entre si os momentos de ativação geral e retorno à calma.

As referidas estratégias demonstraram ser extremamente eficazes, uma vez que, os alunos sentiram ser importantes para o bom funcionamento das aulas, assim como, para a evolução de todos os seus colegas.

Face ao exposto, ficou demarcada a importância da reflexão na minha aprendizagem e desenvolvimento profissional no ano de EP, bem como na evolução de todos os alunos da turma.

4.3.2 – Professora Cooperante: O seu papel no crescimento do Estudante Estagiário

Em ano de EP, a importância do EE ser bom ouvinte e acolher os conselhos dos professores mais experientes, é um trunfo que poderá ser determinante para a realização de um processo de aprendizagem de sucesso.

Contudo, não basta ao EE ter a capacidade de escutar, necessita também que do outro lado, do lado de quem transmite informações e ensinamentos, esteja alguém com os conhecimentos e o tato necessários ao seu encaminhamento em direção ao sucesso. Desse lado, tive presente desde o primeiro momento a PC.

De nada me serviria saber ouvir se do lado de quem me transmite a informação não estivesse uma professora com larga experiência de ensino e de orientação pedagógica de professores estagiários, hoje denominados de EE.

Tive o privilégio de contar diariamente com uma PC que sem nunca me deixar errar, não deixou de apontar os aspetos onde eu deveria intervir para melhorar o meu desempenho, possibilitando-me intervir de forma autónoma, quer na leção das aulas, quer no planeamento das mesmas, indo ao encontro do defendido por Alarcão & Tavares (1987, p.44) que afirmam que “o supervisor não será aquele que dá receitas de como fazer, mas aquele que cria junto do professor, com o professor e no professor, um espírito de investigação-ação, num ambiente emocional positivo, humano desencadeador do desenvolvimento das possibilidades do professor pessoa, profissional”.

A necessidade de pensar e agir autonomamente levaram a que eu próprio procurasse identificar as minhas lacunas numa perspetiva de evolução, construindo um perfil e uma identidade docente, assentes na reflexividade sobre as minhas ações pedagógicas, na procura das melhores estratégias promotoras do desenvolvimento físico, cognitivo e psicossocial dos alunos e num relacionamento próximo com os mesmos, que certamente me acompanharão ao longo da minha vida profissional, e que sem este método de orientação utilizado pela PC, seria bastante mais complicado atingir.

A PC foi sem dúvida um elemento fundamental nesta caminhada, guiando-me para o caminho do sucesso e da exigência através de todos os seus conselhos, ensinamentos e transmissão de conhecimento sobre o sistema educativo e sobre a forma de como melhor gerir a relação humana com os alunos, questão tão importante para que as aulas sejam momentos de aprendizagem significativos.

5 – Considerações Finais

5 – Considerações Finais

Terminada a caminhada nesta etapa da minha formação inicial de professor, após um ano de lecionação numa escola EB 2/3 da cidade do Porto, onde experienciei todas as dificuldades e todas as alegrias inerentes ao contexto escolar, chegou o momento de “olhar para trás” e refletir, retirando todas as ilações sobre um ano que superou todas as minhas melhores expectativas.

Inicialmente, ao contactar com a instituição escolar e face a todas as especificidades e responsabilidades inerentes ao quotidiano de um profissional docente, os primeiros momentos do EP foram atribulados, repletos de ansiedade e dúvidas. Contudo, o tempo foi meu aliado, e em conjunto com o auxílio de todos os que se cruzaram comigo, desde o pessoal não docente, passando pelos profissionais docentes da instituição, e destacando o núcleo de estágio, a OF, e os meus alunos, todas as dúvidas e incertezas foram desaparecendo, dando lugar a novos desafios, ainda que constantes, aliciantes, que fizeram com que disfrutasse de cada momento deste ano de EP, e conseguisse que este fosse um ano inesquecível.

Aprender, é sem dúvida um privilégio, e neste ano de EP, para além de dar o melhor de mim em cada aula lecionada e na sua preparação, sempre com o intuito de transmitir aos meus alunos o máximo de informação relevante possível, contribuindo assim, para a sua formação académica e humana, este foi um ano de aprendizagem e crescimento profissional, mas também pessoal, que guardarei para sempre na memória, e que repetiria se fosse possível.

A minha vivência no contexto escolar enquanto EE permitiu-me construir as bases para que no futuro possa ser um professor que acrescente valor aos quadros docentes das escolas onde vier a lecionar. Foi neste ano que aprendi a gerir uma turma, repleta de alunos com personalidades e necessidades diferentes de cada um dos seus pares, que aprendi a otimizar o tempo disponível para cada aula lecionada. Foi também neste ano que compreendi verdadeiramente a necessidade de ser um professor reflexivo, adquirindo essa característica fundamental para ser um profissional docente capaz de melhorar o seu processo de ensino, formando jovens, facultando-lhes os conteúdos pedagógicos mas também psicossociais, que os encaminhem no sentido da

sua evolução pessoal e social. Foi neste ano que aprendi o verdadeiro significado da palavra “professor”.

Foi num misto de tristeza pela despedida, mas alegria pelo sentimento de missão cumprida que me despedi dos meus alunos no final do ano letivo. As suas palavras, o agradecimento e o carinho evidenciados, demonstraram que sem dúvida alguma, por maiores que tenham sido as dificuldades, por maiores que tenham sido os sacrifícios pessoais e mesmo físicos por que passei neste ano que agora termina, cada momento que vivi valeu a pena, e olharei para trás um dia, refletindo e revivendo este ano com um sorriso nos lábios e a nostalgia de quem viveu intensamente uma das suas paixões: Ensinar.

Ao longo da minha formação fui idealizando aquilo que seria para mim o ano de estágio: um ano de trabalho intenso, de dificuldades, de aprendizagem e crescimento, mas recompensador por ser um desafio necessário em busca do meu sonho. Hoje, olhando para trás e refletindo sobre essas expectativas, sinto que tudo isso aconteceu realmente. Contudo, nem nas minhas melhores esperanças surgiu a ideia de que este ano seria tão recompensador e intenso do ponto de vista emocional e tão preenchido e rico do ponto de vista da minha aprendizagem e crescimento profissional e pessoal.

Sinto que sou hoje alguém mais maduro, mais culto, mais completo em todos os níveis que o ser humano pode ser. A experiência na escola foi avassaladora, pela positiva, e sem dúvida que o professor e o ser humano que serei “amanhã”, em muito se deverá às vivências e aprendizagens que tive nesta experiência maravilhosa. A vivência da relação humana em contexto escolar foi das que mais me marcou. O contato diário com os alunos, a tentativa de compreensão dos seus problemas, das suas atitudes por vezes desajustadas com aquilo que deveriam ser dentro do recinto escolar e da sala de aula, de forma a, que lhes fosse mais simples aprender e crescer, a precaução relativamente às atitudes disciplinadoras adotadas por mim, na tentativa de compreender o contexto social da escola e dos alunos e dessa forma manter os alunos os disciplinados mas simultaneamente motivados, foram aspetos com que me preocupei ao longo deste ano de EP e que fizeram com que me tornasse mais capaz de intervir pedagogicamente junto de crianças e jovens.

Após tantos anos de estudo e dedicação ao sonho, termino esta fase da minha vida de sorriso nos lábios e com a consciência que dei tudo de mim, e com o sentimento de que, ao olhar, não me arrependerei de ter deixado tudo o que deixei para trás, sempre com o intuito de alcançar o objetivo a que me propus: Ser professor de EF.

Termino esta caminhada ciente das minhas capacidades e das minhas potencialidades, com a perfeita noção de que por muito que tenha aprendido, muito mais há para aprender, e por muito que tenha crescido, muito mais há para crescer.

Contudo, a vontade de estar profissionalmente ligado o máximo de tempo possível ao “Universo Escola”, fará com que em cada momento difícil, cada decisão ministerial, cada degrau que surja no caminho que decidi seguir, seja ultrapassado com a mesma força, vontade e com o mesmo lema com que sempre encarei os meus objetivos na vida:

Nada é impossível e as vitórias são para ser conquistadas!

6 – Referências Bibliográficas

6 - Referências Bibliográficas

Alarcão, I. (1986); Formação reflexiva de professores - Estratégias de supervisão. Portugal: Porto Editora

Alarcão, I. Professores reflexivos em uma escola reflexiva. São Paulo: Cortez, 2003.

Alarcão, I. & Tavares, J. (1987). Supervisão da prática pedagógica: Uma perspectiva de desenvolvimento e de aprendizagem. (p. 44) Coimbra: Livraria Almedina.

Amado, J. S. (2002). Indisciplina e violência na escola – compreender para prevenir. Coleção (Guias práticos). Porto: Edições ASA

Araújo, F. (2007); A Avaliação e a gestão curricular em Educação Física - um olhar integrado; Boletim SPEF nº32, 2007

Arnold, R. I. (1981). Developing sport skills: A dynamic interplay of task, learner and teacher. Motor Skills; Theory into Practice.

Bento, J. O. (2003). Planeamento e avaliação em educação física (3ª ed.). Lisboa: Livros Horizonte.

Batista, P. (2008). Discursos sobre a competência: contributo para a (re)construção de um conceito aplicável ao profissional do desporto. Porto: P. Batista. Dissertação de Doutoramento apresentada à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.

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]

Batista, P., & Queirós, P. (2013) “Olhares sobre o Estágio Profissional em Educação Física. Porto: Editora FADEUP.

Carrasco, José (1989). Como avaliar a Aprendizagem. Rio Tinto: Edições Asa

Carreiro da Costa, F. (1988). O Sucesso Pedagógico em Educação Física. Estudo das Condições e Factores de Ensino-Aprendizagem Associados ao Êxito numa Unidade de Ensino. Unpublished Tese de Doutoramento, Instituto Superior de Educação Física, Cruz Quebrada.

Cogérino, Genevieve (2000). L'évaluation, acte didactique en éducation physique. (Actes du Colloque International Didactique des disciplines). Caen: Centre de Recherches en APS

Cortez, (1998). Novas exigências educacionais e profissão docente. 2 Ed, São Paulo.

Costa, J. A. (2003). Imagens Organizacionais da Escola. Coleção Perspetivas Atuais, Educação.

Crum, B. (1993). A crise de identidade da educação física: ensinar ou não ser, eis a questão. Boletim da Sociedade Portuguesa de Educação Física, 7/8.

Crum, B. (2007). 'Education through sport': as leading motto for school PE a cul-de-sac – a constructive alternative: some characteristics of quality PE. FIEP Bulletin, 1 (vol. 76).

Cunha, F. A. (2004). Feedback como Instrumento Pedagógico [Electronic Version]. EF Artigos. Retrieved 6/8/2004 from www.efartigos.hpg.ig.com.br/otemas/artigo36.html.

Darden, G.F. (1997). Demonstrating Motor Skills – rethinking expert demonstration. Joperd, 68, 6, 31-35.

Dewey, J. How we think. Chicago: 1933, D.C.Heath. In: Alarcão, Isabel (org) et al Formação reflexiva de professores - Estratégias de supervisão. Portugal: Porto Editora, 1996.

Esteves, M. & Rodrigues, A. A formação de professores: especificidades e problemas. In: Esteves, M. Rodrigues, A. Análise de necessidades na formação de professores. Lisboa: 1995, p.39-42.

Etzioni, A. (1984). Organizações modernas. São Paulo: Pioneira.

Focault, M. (1982). O Olho do Poder. In: Machado, Roberto (trad. e org.). Microfísica do Poder. Rio de Janeiro: Graal, 1982.

Freire, P. Educação e mudança. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

Freire, P. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

Freire, A. (2001). Concepções orientadoras do processo de aprendizagem do ensino nos estágios pedagógico. Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.

Franco, F. C., (2000). O coordenador pedagógico e o professor iniciante. In: Almeida, L.R. Bruno, E. B. C; Christov, L.H. da S. O coordenador pedagógico e a formação docente. São Paulo: Loyola, (pp.33-36).

Garcia, C. M. (1992). A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: Nóvoa, António. (coord.) Os professores e sua formação. Lisboa: Publicações Dom Quixote.

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, 1 (1) 104-113

Kant, I. (2002) Sobre a Pedagogia. Piracicaba: Editora Unimep.

Ketele, J. M. D. (2002). Caminhos para uma avaliação de competências. Braga: Universidade do Minho.

Lave, J., & Wenger, E. (1991). Situated Learning: Legitimate peripheral participation. New York: Cambridge University Press

Libâneo, J. C. Didática (p. 294). Coleção Magistério. (2ª ed.) Série formação do professor. São Paulo: Cortez, 1994.

Matos, Z. (2011). Documento de Avaliação da Prática de Ensino Supervisionada. 2011/2012. Porto: FADEUP.

Matos, Z. (2011). Regulamento da unidade curricular estágio profissional do ciclo de estudos conducente ao grau de mestre em ensino da educação física nos ensinos básico e secundário 2011/2012. Porto: FADEUP.

Matos, Z. (2013) Normas Orientadoras da Unidade Curricular Estágio Profissional do Ciclo de Estudos conducente ao Grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário. Porto: Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.

Mesquita, I. (2003). Elogiar para formar e treinar melhor. A importância da intervenção do treinador. Revista Horizonte, 18 (108), 3-8.

Mesquita, I. (2005). A contextualização do treino de Voleibol: a contribuição do construtivismo. In D. Araújo (Ed.), O Contexto da Decisão Tática. A Acção Tática no Desporto. (pp. 355-378). Lisboa: Visão e Contextos.

Mesquita, I., & Graça, A. (2009). Modelos instrucionais no ensino do desporto. In Pedagogia do Desporto (pp. 51-59). Lisboa: FMH edições.

Mesquita, I., Rosado, A., Januário, N., & Barroja, E. (2008). Athlets Retention of Coach's Instruction before a Judo Competition. *Journal of Sport Science and Medicine*, 7: 402-407.

Nóvoa, A. (1992). Formação de professores e profissão docente. In A. Nóvoa (Ed.), *Os professores e a sua formação* (pp. 15-34). Lisboa: Publicações Dom Quixote.

Nóvoa, A., (1992). *Os professores e sua formação*. Lisboa, Dom Quixote

Nóvoa, A. (2001). Professor se forma na escola. *Nova escola*, 142. Maio.

Passos, L. F. (2001). O projeto pedagógico e as práticas diferenciadas: o sentido da troca e da colaboração. In M. André (Org.), *Pedagogia das diferenças na sala de aula* (pp.107-131). Campinas: Papirus.

Pestana, G. (2006). O sucesso comunicativo nas actividades desportivas. Estudo do feedback do treinador e do desportista no ensino das actividades desportivas. *Horizonte*, XXI (124), 29-35.

Piéron, M. (1996). *Formação de Professores. Aquisição de Técnicas de Ensino e Supervisão Pedagógica*. Cruz Quebrada: Serviço de Edições da Faculdade de Motricidade Humana.

Piéron, M. (1999). *Para Una Enseñanza Eficaz de las Actividades Físico-Deportivas*. Barcelona: INDE Publicaciones.

Rink, J. (1994). The Task Presentation in Pedagogy. *Quest*, 46, pp. 270-280.

Rosado, A. & Mesquita, I. (2009) *Pedagogia do Desporto: Melhorar a aprendizagem otimizando a instrução*. Lisboa: Ed. FMH, 69 – 130

Rosado, A. & Mesquita, I. (2011). Melhorar a aprendizagem otimizando a instrução. In. Rosado A. & Mesquita, I. (Ed). *Pedagogia do desporto* (pp. 69-

130). Lisboa: Universidade Técnica de Lisboa. Faculdade de Motricidade Humana.

Rosado, A., & Mesquita, I. (2011). Modelos instrucionais no ensino do Desporto. In A. Rosado & I. Mesquita (Eds.) *Pedagogia do Desporto*. FMH Edições

Rosado, A., Mesquita, I., Breia, I., & Januário, N. (2008). Athletes Retention of Coaches Instruction on Task Presentation and Feedback. *International Journal of Performance Analysis in Sport*, 1, (8), 19-30.

Rosenshine, B. (1979). Content; Time and Direct Instruction. In P. Peterson & H. Walberg (Eds.), *Research on Teaching: Concepts; Findings and Implications* (pp. 28-56). Berkeley; CA: Mccutchan

Sarmiento, P. (Ed.) (1993). *Pedagogia do desporto: Instrumentos de observação sistemática de educação física e desporto*. Lisboa: Ed. FMH-Universidade Técnica de Lisboa

Sarmiento, P., Veiga, A. L., Rosado, A., Rodrigues, J., & Ferreira, V. (1998). *Pedagogia do Desporto. Instrumentos de Observação Sistemática da Educação Física e Desporto*. Cruz Quebrada: Serviço de Edições da Faculdade de Motricidade Humana.

Schmidt, R., & Lee, T. (1999). *Motor Control and Learning* Champaign. Illinois: Human Kinetics.

Sequeira, P., & Rodrigues, J. (2004). O Comportamento do Treinador de Andebol nos Escalões de Formação. Análise do Feedback e das Decisões Pré-Interactivas no Treino. In V. Ferreira & P. Sarmiento (Eds.), *Formação Desportiva. Perspectivas de Estudo nos Contextos Escolar e Desportivo* (pp. 207-222). Lisboa: Faculdade Motricidade Humana.

Shulman, L. (1987). Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reforms. *Havard Educational Review*, 57, 1-27.

Shulman, L. (1986). Those Who Understand: Knowledge growth in Teaching. *Educational Researcher*, 15 (2) pp. 4-21.

Siedentop, D. (1983). *Developing Teaching Skills in Physical Education*. 2nd Ed., Mayfield Publishing Company, Palo Alto.

Siedentop, D. (1991). *Developing Teaching Skills in Physical Education* (3^a ed.). Mountain View. California, Mayfield Publishing Company.

Siedentop, D. (1996). Physical education and educational reform: The case of sport education. In Silverman S, Ennis C (Eds) *Student learning in physical education* (pp. 247-267). Champaign, Ill: Human Kinetics.

Siedentop, D. (2002). Sport education: A retrospective. *Journal of Teaching in Physical Education*.

Siedentop, D. (1994). *Sport Education: Quality PE through positive sport experiences*. Champaign, IL: Human Kinetics

Siedentop, D., & van der Mars, H. (2012). *Introduction to Physical Education, Fitness & Sport* (8^aEdição). McGraw – Hill International Edition.

Silva, M.C.M., (1997). O primeiro ano da docência: o choque com a realidade. In: Estrela M. T. *Viver e construir a função docente*. Porto, (pp.51 – 80).

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.

Sousa, T., Cunha, M., Batita, P., & Oliveira, J. (2013). A observação como meio de formação do estudante-estagiário. Porto: Universidade do Porto – Faculdade de Desporto. Seminário da unidade curricular de estágio profissional do 2º ano do 2º ciclo em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário

Tardif, M. Saberes., (2001). Tempo e aprendizagem do Magistério. In: Tardif, M. Saberes docentes e formação de professores. Petrópolis: Vozes, (pp.56-111).

Torres, L., (2008). A escola como entreposto cultural: o cultural e o simbólico no desenvolvimento democrático da escola. Revista Portuguesa de Educação.

Veenman, S., (1984). Perceived Problems of beginning teachers. In: Review of Educational Research Summer, v.54, n.2, (pp.143-178).

Veiga-Neto, A. (2006). Dominação, violência, poder e educação escolar em tempos de Império. In: Rago, M.; Veiga-Neto, A. Figuras de Foucault. Belo Horizonte: Autêntica.

Veiga-Neto, A. (2001). Incluir para excluir. In: Larrosa, Jorge; Skiliar Carlos. Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença. Belo Horizonte: Autêntica.

Vickers, J. (1989). Instructional Design for Teaching Physical Activities. Human Kinetics Books.

7 - Anexos

Quadro 1 – Categorias de análise do perfil de *feedback(s)*

aluno	Técnica	
	Posicionamento Coreográfico do	Individual
		Coletivo
	Regulamentar/Preparação Física	
Instrução Geral		

Quadro 2 – Sistema de Observação do Feedback Pedagógico (Sarmiento, 1994)

FEEDBACK		
NATUREZA DO FEEDBACK	Prescritivo	
	Descritivo	
	Avaliativo	Positivo
		Negativo
DIREÇÃO DO FEEDBACK	Informação de Atenção	
	Questionamento	
	Turma	
	Grupo	
FORMA DO FEEDBACK	Individual	
	Verbal	
	Visual	
	Manipulação	
ORIENTAÇÃO DO CONTEÚDO	Visual e Verbal	
	Posicionamento Coreográfico do aluno	
	Técnico	

Quadro 3 – Caracterização do perfil de *feedback(s)* do EE

Aula Nº	Registo	Emissão de <i>feedback(s)</i>	
		Técnico	Posicionamento Coreográfico do aluno
2 e 3	Frequência	108	43
	%	71,52	28,48
4 e 5	Frequência	82	19
	%	81,19	18,81
6 e 7	Frequência	37	12
	%	75,51	24,49
Total	Frequência	227	74
	%	75,42	24,58

Quadro 4 – Caracterização do Feedback Pedagógico de acordo com função da função didática da aula

Aula Nº	Registo	Função Didática	Natureza do Feedback						Direção do Feedback			Forma do feedback			
			Pr	D	Av.		Q	IA	T	Gr	I	Vb	Vi	M	Vv
					+	-									
2 e 3	Frequência	Exercitação	71	34	25	4	5	12	66	27	58	30	63	6	52
	%		47,02	22,52	16,56	2,65	3,31	7,95	43,71	17,88	38,41	19,87	41,72	3,97	34,44
4 e 5	Frequência	Exercitação	38	17	26	5	7	8	54	11	36	22	42	11	26
	%		37,62	16,83	25,74	4,95	6,93	7,92	53,47	10,9	35,64	21,78	41,58	10,9	25,74
6 e 7	Frequência	Consolidação	13	14	15	2	0	5	35	5	9	8	23	5	13
	%	/ A. Final	26,53	28,57	30,61	4,08	0	10,20	71,43	10,20	18,37	16,33	46,94	10,20	26,53
Total	Frequência		122	65	66	11	12	25	155	43	103	60	128	22	121
	%		40,53	21,59	21,93	3,65	3,99	8,31	51,50	12,29	34,22	19,93	42,52	7,31	40,2

Legenda: Pr – Prescritivo; D – Descritivo; Av. – Avaliativo; Q – Questionamento; IA – Informação de Atenção; T – Turma; Gr – Grupo; I – Individual; Vb – verbal; Vi – Visual; Vv – Verbal
e visual; M – Manipulação

Anexo 1 - Lista de Verificação – Registo dos *feedback(s)* do Professor

Lista de Verificação – Registo dos <i>feedback(s)</i> do Professor			
Natureza do Feedback	Prescritivo		
	Descritivo		
	Avaliativo	Positivo	
		Negativo	
	Informação de Atenção		
Direção do Feedback	Questionamento		
	Turma		
	Grupo		
Forma do Feedback	Individual		
	Verbal		
	Visual		
	Manipulação		
Orientação do Conteúdo	Visual e Verbal		
	Posicionamento Coreográfico		
	Técnico		
	Total		

Anexo 2 – Autorização de Recolha de imagens



AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DE ANTÓNIO NOBRE

Sede: Escola Secundária /3 de António Nobre, Rua Aval de Cima 128 – 4200-105 Porto
Telfs.: 225096771/225097661 Fax: 225072979 E-mail: ae.an.dir@gmail.com Site: www.ae-anobre.pt

O Professor Estagiário de Educação Física da Turma __ do 8º ano da Escola EB 2/3 Nicolau Nasoni, irá realizar um estudo no âmbito do seu Estágio Profissional, cujo objetivo será analisar a sua instrução e emissão de feedbacks nas aulas de Educação Física. Para o efeito, será necessário realizar a gravação através de vídeo, de três aulas de Dança, cuja realização decorrerá nos dias __, __ e __.

Os dados recolhidos serão única e exclusivamente utilizados para o estudo em questão, sendo apenas visualizados pelo professor e pelo núcleo de estágio da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto, não sendo colocados em qualquer local de acesso público durante ou após a realização do estudo.

Desta forma, visto a necessidade de autorização prévia dos encarregados de educação, solicito ao Sr.(a) Encarregado(a) de Educação o preenchimento dos espaços livres, informando da sua permissão para a participação do seu educando.

Eu _____,
encarregado (a) de educação do (a) aluno (a) _____,
da turma __ do 8º ano da
escola EB 2/3 Nicolau Nasoni, autorizo/não autorizo (riscar o que não interessa),
o meu educando a participar na aula gravada em formato vídeo.

O Encarregado de Educação

Porto, __ de _____ de 2014