



FACULDADE DE DESPORTO
UNIVERSIDADE DO PORTO

A Caminhada pelo Mundo da Docência na Procura da Excelência

Relatório Final de Estágio Profissional

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

Nuno Filipe Alves Barros Bompastor

Orientadora: Mestre Mariana de Sena Amaral da Cunha

Porto, junho de 2014

Ficha de Catalogação:

Bompastor, N. (2014). *O Caminho pelo Mundo da Docência na Procura da Excelência* – Relatório Final de Estágio Profissional. Porto: N. Bompastor. Relatório Final 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, ENSINO/APRENDIZAGEM, INSTRUÇÃO, FEEDBACK

Agradecimentos

O meu obrigado a todos aqueles que direta ou indiretamente fizeram parte do meu percurso e me ajudaram a chegar tão longe.

À minha orientadora, Professora Mestre Mariana Cunha, pela paciência, acompanhamento e disponibilidade ao longo do Estágio Profissional.

À Professora Cooperante, Rosa Lopes, pela confiança incondicional, frontalidade, dedicação e apoio.

À minha turma do 9º ano, por me ter proporcionado momentos inesquecíveis, desafios e obstáculos que me fizeram evoluir pessoal e profissionalmente.

Ao núcleo de estágio, pela partilha desta experiência, e pela entreaajuda sempre presente. Um especial agradecimento ao Vitor Viana, meu amigo, confidente, pelos longos anos de companheirismo.

Aos meus pais, por acreditarem e apoiarem incondicionalmente as minhas decisões, todas as minhas conquistas são dedicadas a eles.

Aos meus irmãos, simplesmente por existirem. À minha família e à Mulher que torna tudo mais especial, todos os meus passos são na sua direção.

A todos os “Relaxados”, pela força dada e fazerem do meu percurso algo ainda maior. Ao João Carvalho pela partilha diária de conhecimentos e experiências, aos meus amigos de infância e parceiros nas aventuras no estrangeiro. A vossa amizade estará sempre presente no meu coração. *Um Obrigado aos pais pelos Irmãos desta segunda Família.*

Não existem condicionantes quando se tem parceiros incondicionais.

Obrigado!

*O homem que não muda ao
sabor do rumo da vida,
nasce ignorante e morre na
dúvida.*

Índice Geral

Agradecimentos	III
Índice de Figuras	IX
Índice de Quadros	XI
Índice de Anexos	XIII
Resumo	XV
Abstract	XVII
Abreviaturas	XIX
Introdução	1
Dimensão Pessoal	3
Apresentação do Estudante-Estagiário	3
Expectativas em Relação ao Estágio Profissional	6
Enquadramento da Prática Profissional	9
Contexto Legal e Institucional do Estágio Profissional	9
Contexto Funcional do Estágio Profissional	11
Realização da Prática Profissional	19
Primeiro Contacto	19
Preparação do Ensino	20
Conceção e Planeamento	20
Realização da Prática	21
Disciplina e Controlo da Turma	22
Gestão e Organização da Aula	25
Instrução	29
Avaliação	31

Estudo de Investigação-Ação	39
Resumo	39
Abstract.....	41
Introdução	43
Metodologia	47
Apresentação e Discussão de Resultados	49
Conclusões	53
Agradecimentos	55
Bibliografia	57
Conclusão e Perspetivas para o Futuro	59
Referências Bibliográficas	63
Anexos	XXI

Índice de Figuras

Figura 1 Localidade de Residência	16
Figura 2 Desporto Favorito	16

Índice de Quadros

Quadro 1 Apresentação da emissão do feedback pedagógico (Sarmiento, 1993) em função da duração da aula de Educação Física. 50

Quadro 2 Apresentação da emissão do feedback pedagógico (Sarmiento, 1993) em função do momento de observação da aula de Educação Física. ... 52

Índice de Anexos

Anexo I Lista de Verificação	XXI
Anexo II Ficha de Observação Sarmento (1993).....	XXII
Anexo III Plano de Aula	XXIII

Resumo

O “Relatório Final de Estágio Profissional” foi realizado no âmbito da unidade curricular de Estágio Profissional do 2º ciclo de estudos, conducente grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto. Este documento é uma narrativa das atividades desenvolvidas ao longo do estágio, tendo como base inicial o projeto de formação individual, elaborado no início do ano letivo 2013/2014. Nele são relatadas todas as aprendizagens e vivências que experienciei durante o ano e que me fizeram evoluir profissional e pessoalmente. O estágio foi uma excelente oportunidade de aquisição de competências profissionais e de conhecimento na área do Ensino da Educação Física. Este decorreu numa instituição de formação de excelência, tanto a nível do ensino superior como da escola, com um núcleo de estágio constituído por mais dois elementos, um masculino e outro feminino, orientado e supervisionado, respetivamente, por uma Professora Cooperante da escola e por uma Professora Orientadora da Faculdade. O trabalho diário e a cooperação no seio do núcleo de estágio, tanto no cumprimento das tarefas, como na reflexão constante sobre o desempenho de cada um, foram fundamentais para evoluirmos enquanto professores e seres humanos. O Relatório apresenta-se dividido em sete capítulos: o primeiro, “Introdução” enquadra o documento e descreve o seu propósito; no segundo, “Dimensão Pessoal” é realizada uma autobiografia e uma reflexão das expectativas sobre o ano de estágio; no terceiro capítulo, procede-se o “Enquadramento da Prática Profissional” a nível, legal, institucional e funcional; no quarto capítulo, “Realização da Prática Profissional”, é relatado todo o processo de conceção e planeamento, de concretização e avaliação do ensino; no capítulo seguinte, “Participação na Escola e Relações com a Comunidade”, são referenciadas as atividades realizadas na escola no decurso do estágio; de seguida é apresentada a Investigação, “ A Qualidade do Feedback Pedagógico emitido pelo Estudante-Estagiário”. No sétimo e último capítulo são apresentadas a “Conclusão” e as “Perspetivas para o Futuro”.

PALVRAS-CHAVE: ESTÁGIO PROFISSIONAL, FORMAÇÃO INICIAL, EDUCAÇÃO FÍSICA, FEEDBACK PEDAGÓGICO, REFLEXÃO

Abstract

The "Final Report of Practicum" was developed during the 2nd Cycle's Teaching Practicum curricular unit of the Faculty of Sport, University of Porto, leading to the Master's Degree in Teaching of Physical Education in Primary and Secondary Education. This document is a narrative of the activities carried out during the practicum, taking as a basis the individual training project, developed early in the school year 2013/2014. All learnings and experiences that I experienced during the year, that made me evolve professionally and personally, are reported in it. The practicum was a great opportunity to acquire professional skills and knowledge in the Teaching of Physical Education area. This occurred in a training institution of excellence, both in what concerns to the higher education institution as well as with regards to the cooperating school, with a practicum group of two more other elements, one male and one female, guided and supervised, respectively, by a Mentor from the school and a Supervisor from the faculty. The daily work and the cooperation within the practicum group, whether to fulfill the tasks, or to reflect constantly on the performance of each, were fundamental to evolve as teachers and as human beings. The report is divided in seven chapters: the first, "Introduction", frames the document and describes its purpose; the second, "Personal Dimension", carries out an autobiography and a reflection on the expectations about the practicum; the third, proceeds to the legal, institutional and functional "Framework of Professional Practice"; the fourth, "Implementation of Professional Practice", relates the whole process of conceiving and planning, implementing and evaluating teaching; the next chapter, "Participation in School and Community Relations," refers the activities held at school during the practicum; the next chapter presents the research, "The Quality of the Pedagogical Feedback issued by the Student-Teacher". The seventh and final chapter reveals the "Conclusion" and "Prospects for the Future".

KEY-WORDS: PRACTICUM, INITIAL TRAINING, PHYSICAL EDUCATION, PEDAGOGICAL FEEDBACK, REFLECTION

Abreviaturas

CDP – Clube Desportivo da Póvoa

CT – Conselho de Turma

DE – Desporto Escolar

DT – Diretor de Turma

EP – Estágio Profissional

EE – Estudante Estagiário

EF – Educação Física

EEFEBS - Ensino de Educação Física nos Ensino Básicos e Secundário

FADEUP – Faculdade de Desporto da Universidade do Porto

FB - Feedback Pedagógico

MEC – Modelo de Estrutura do Conhecimento

NEE – Necessidades Educativas Especiais

OF – Orientadora da Faculdade

PAA – Plano Anual de Atividades

PC – Professora Cooperante

PFI – Projeto de Formação Individual

Introdução

“É necessário dotar os futuros profissionais não apenas de conhecimentos e habilidades mas, fundamentalmente, da capacidade de mobilizar os conhecimentos e habilidades face às situações concretas com que se vão deparar no seu local de trabalho (...).”(Batista & Queiroz, 2013, p.35)

O presente documento foi realizado no âmbito da unidade curricular de Estágio Profissional (EP) do 2º ciclo de estudos, conducente grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário (EEFEBS) da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto (FADEUP). Esta fase é o culminar de quatro anos de formação inicial, na área da Educação Física (EF) e do Desporto e do ensino de EF.

Segundo Batista e Queirós (2013) e Graça (2013), existe um elevado risco de transformar a formação numa mera qualificação, compreendida como uma aquisição de competências técnicas, descurando o desenvolvimento de competências pessoais. Os mesmos autores, defendem ainda que, os anos iniciais de formação, que garantem o grau de licenciatura, carecem de uma componente pedagógica, ficando esta à responsabilidade quase exclusiva do segundo ciclo de estudos, que abrange unidades curriculares de carácter didático-pedagógico, sendo por isso a profissionalização muito mais decisiva do que no passado.

Neste ano letivo perspetivava partilhar algum do meu conhecimento com os meus alunos, contagiando-os com a minha paixão pelo Desporto e EF. Procurava assimilar rapidamente o funcionamento da escola, de forma a integrar-me no seu seio. Para isso, foi importantíssimo o apoio da Professora Cooperante (PC) da escola, da Professora Orientadora da Faculdade (OF) dos meus colegas de núcleo de estágio. O trabalho diário e cooperação na elaboração e cumprimento das tarefas foi diminuindo as nossas diferenças, crescendo enquanto professores e seres humanos.

O documento “Relatório Final de Estágio Profissional” é uma narrativa das atividades desenvolvidas ao longo do EP, tendo como base inicial o projeto de formação individual (PFI) elaborado no início do ano letivo. Desta forma, todas as aprendizagens e vivências que experienciei durante o ano letivo

2013/2014 e me fizeram evoluir profissional e pessoalmente, estão relatadas neste documento.

Foram atribuídas à PC três turmas: duas do 10º ano e uma do 9º ano de escolaridade. Eu fiquei responsável por lecionar a turma do 9º ano e, desta turma, só guardo boas recordações.

O Relatório Final de EP apresenta-se dividido em sete capítulos. O primeiro, “Introdução”, enquadra o documento e descreve o seu propósito. No segundo, “Dimensão Pessoal”, é realizada uma autobiografia e uma reflexão das expectativas sobre o ano de estágio. No terceiro capítulo procede-se a um “Enquadramento da Prática Profissional” a nível legal, institucional, mas, sobretudo, funcional, designadamente a caracterização da escola onde tive a oportunidade de realizar o EP e da turma atribuída. No quarto capítulo, “Realização da Prática Profissional”, é relatado todo o processo de conceção e planeamento, concretização e avaliação do processo ensino/aprendizagem. Na realização do ensino é descrito o processo prático ao longo do EP em diálogo com a literatura bibliográfica e está subdividido pelas dimensões de intervenção pedagógica do professor (Siedentop & Tannehill, 2000; Rink, 1993): “Controlo e Disciplina da Turma”, “Gestão e Organização da Aula” e a “Instrução”. O capítulo seguinte diz respeito à “Participação na Escola e Relações com a Comunidade”, onde são referenciadas as atividades realizadas durante o ano letivo, o meu envolvimento e a forma como a minha relação com os intervenientes da comunidade escolar evoluiu. De seguida é apresentado o capítulo do estudo de Investigação – Ação, o qual inclui todas as componentes referentes à sua elaboração e realização: desde a exposição do problema “A Qualidade do Feedback Pedagógico (FB) emitido pelo Estudante-Estagiário”, o seu propósito, a pesquisa bibliográfica realizada, a metodologia utilizada, a apresentação e discussão dos resultados e, por fim, as conclusões. Com este estudo procurei verificar a qualidade do meu FB, com vista a potenciar as estratégias de instrução, melhorando a qualidade do processo de ensino-aprendizagem dos meus alunos. No sétimo e último capítulo são apresentadas a “Conclusão” e as “Perspetivas para o Futuro”. Aqui, além de realizar uma retrospectiva de todo o processo realizado, refiro também o que perspetivo para o meu rumo profissional.

Dimensão Pessoal

Apresentação do Estudante-Estagiário

Sou o Nuno Bompastor, um vilacondense que há 23 anos pisa este jardim à beira mar plantado.

Jogo futebol desde os 8 anos de idade, mas sempre tive apetência para a prática desportiva, pelo que posso dizer que o desporto sempre esteve presente na minha vida. Por esta razão, a licenciatura em EF e Desporto nunca foi uma possibilidade mas sim, "a opção".

Realizei toda a formação futebolística no Rio Ave Futebol Clube, o clube da minha terra, ao qual dediquei todo o meu esforço e energias e onde tive a oportunidade, aos 15 anos, de conhecer a pessoa que mais me marcou e influenciou no meu percurso. A forma como este treinador trabalhou as questões da liderança, autonomia e motivação despertou em mim um insaciável sentimento de aprender sempre mais. As questões da liderança e da gestão de grupos começaram a fazer sentido, e tiveram reflexo direto no meu rendimento desportivo. Nunca participei em qualquer atividade do Desporto Escolar (DE), nem vivenciei outra modalidade, exceto nas aulas de EF. Nestas, a minha prestação sempre foi de excelência, o que ajudou a cimentar a ideia de fazer uma licenciatura na área. A falta de uma figura de referência no meu percurso escolar não me impediu de escolher a docência como a forma natural de exprimir o meu desejo de participar no processo de formação de jovens. Das aulas de EF aproveitei muito do que experienciei de menos positivo procurando evitar cometer os mesmos erros na preparação das minhas aulas: a falta de dinamismo nos exercícios; a ausência de FB; a pobreza de situações reais de aprendizagem.

No final do ensino secundário, foi no ISMAI que recaiu a minha escolha para realizar a tão ambicionada licenciatura. O primeiro ano do curso não foi nada fácil, pois coincidiu com a transição para o escalão profissional de futebol que reduzia de forma significativa o meu tempo disponível. No ano seguinte decidi pôr um ponto final na minha vida como futebolista e optei por realizar o primeiro nível de treinador de futebol. Acho que foi durante este período de

formação que dei conta do gosto que tenho pela gestão de pessoas, pela liderança, e pela partilha de conhecimentos.

O terceiro ano da licenciatura foi passado na Roménia, no âmbito do programa ERASMUS, país onde diversifiquei e ampliei os meus conhecimentos e experiências desportivas, assentes noutra cultura, noutra forma de olhar para o desporto, noutras formas de olhar para o treino, e conseqüentemente para as aulas de EF. No que diz respeito ao relacionamento entre os professores e os alunos, ainda era bem visível a herança de um antigo regime autoritário do leste da europa, com influência direta no ensino. Experimentei um ensino com um rigor quase militar e com uma hierarquia de poder muito evidente, onde os alunos respeitavam e reconheciam a autoridade do professor. A título de exemplo, refiro apenas que nas aulas teóricas quando o professor entrava na sala todos os alunos se levantavam, só se voltando a sentar após autorização do professor. Nas aulas práticas, quando o professor fazia a chamada, os alunos formavam uma fila voltados para o professor, com as mãos atrás das costas e em absoluto silêncio. Episódios desta natureza, ainda tão fortemente enraizados neste povo, marcaram-me profundamente e demonstram o quanto a nossa sociedade já mudou e o quanto as rotinas se foram alterando desde que iniciamos o nosso processo democrático.

Durante esse ano refleti imenso sobre o tema, pois cedo verifiquei que se aplicava a mesma mentalidade ao treino desportivo. Embora a Roménia não seja uma potência no meu desporto de eleição, o futebol, talvez por não poder competir com os avultados investimentos que se vão fazendo por essa Europa fora, pude confirmar que no contexto desportivo do país, esta forma de estar é fomentada nos treinos e proporciona excelentes resultados em modalidades como a ginástica. Apesar de considerar que esta não é a melhor forma de controlar um conjunto de pessoas, nomeadamente na escola, em que há sempre um grupo muito heterogéneo de pessoas, estou convencido que não se deve negligenciar a autoridade, mas antes exercê-la de forma equilibrada. O meu objetivo durante o ano de estágio foi sempre criar um clima positivo onde os meus alunos se sentissem confortáveis, respeitando-me e reconhecendo a minha autoridade.

Da licenciatura foram decisivos para o meu percurso os conhecimentos teóricos e práticos que fui apreendendo nas diversas disciplinas. Em disciplinas

como ética e deontologia vi desabar ideias preconcebidas sobre o dia-a-dia da prática desportiva e de como deve ser o relacionamento interpessoal de um profissional de EF. A quase ignorância em que vivia no campo da biomecânica alterou-se completamente e pude compreender de forma muito rigorosa como prevenir comportamentos que conduzem a lesões desportivas. O pleno entendimento das bases de treino desportivo, ofereceu-me suporte para uma melhor realização dos planos de aula e da distribuição das cargas e intensidades dos diversos exercícios. No que diz respeito às disciplinas práticas, foi a de Andebol que mais enriqueceu o meu reportório desportivo, ou não fosse a modalidade que eu tinha maiores dificuldades e lacunas no entendimento da essência do jogo. Visto que esta foi uma das modalidades que eu lecionei durante o EP, fico grato pelos ensinamentos do respetivo professor, especialmente pela capacidade de transmitir a emoção que esta modalidade pode proporcionar. Nas minhas aulas, procurei fazer com que os meus alunos experimentassem o mesmo nível de emoção que eu havia vivenciado nessas aulas.

Dia após dia, aula após aula, fui reformulando equilíbrios e níveis de paixão, sempre com o objetivo de alcançar o respeito mútuo que tanto ambiciono. A opção pelo mestrado em ensino emergiu dessa busca, e, apesar do panorama atual do ensino em Portugal e das oportunidades limitadas de emprego que este curso me poderia oferecer, não tive dúvidas em optar por esta via. Como parte integrante duma estratégia de preparação de uma carreira futura, e ainda antes do ano letivo começar, fiz uma formação inicial de formadores, CAP, que me abriu uma porta no ensino profissional, onde tive a oportunidade de lecionar EF. Do CAP retenho os momentos de monitorização dos trabalhos, as autoscopias, antecidos pela necessidade de os desenvolver de forma rigorosa e criteriosa, e procedidos pela crítica dos formadores e dos colegas formandos.

A oportunidade de lecionação dos cursos profissionais serviu como uma rampa de lançamento para o segundo ano de mestrado. Em parceria com um jovem mestre em Ensino de EF, planeei o ano letivo, programei aulas, gizei, alterei e melhorei rotinas de organização e gestão de aulas e enfrentei, sem apoio, cinco turmas de três anos diferentes de quatro cursos profissionais. Os cursos profissionais são cursos do nível secundário de educação

especialmente dirigidos a jovens que concluem o 9º ano cuja primeira opção não é o prosseguimento de estudos, mas antes o ingresso no mundo de trabalho. Estes jovens com menos apetência para o desenvolvimento dos conhecimentos académicos foram, e ainda são, a minha “amostra laboratorial”.

Em simultâneo com a prática letiva dos cursos profissionais, frequentei o primeiro ano do mestrado. Os conhecimentos que fui adquirindo nas aulas possibilitaram uma reflexão sobre as minhas práticas, o que foi imensamente enriquecedor, e me levou a concluir que mesmo que este curso não me venha a oferecer emprego num futuro próximo, com toda a certeza me vai munir de recursos como a liderança, gestão de recursos, organização de material, comunicação, autocontrolo, que posso mobilizar nas mais variadas áreas, como já o faço nos cursos profissionais que leciono. Há poucas especialidades tão ricas e diversificadas como esta, onde todos os dias sinto que aprendi algo de novo, o que me faz mais forte e mais completo a cada dia que passa. Quero aproveitar cada dia ao máximo, partilhando experiências, experimentando e errando para poder ser corrigido, arriscando para potenciar as minhas capacidades.

Expectativas em Relação ao Estágio Profissional

O estágio é o culminar de quatro anos de trabalho e de um estudo intenso e permanente, que me deu a oportunidade de transferir para a prática todos os conhecimentos teóricos e práticos adquiridos, quer nas diferentes disciplinas da licenciatura e do mestrado, com destaque para o conhecimento pedagógico das várias modalidades abordadas na escola, quer nas experiências vividas ao longo da vida, como a importância das relações interpessoais na liderança de um grupo de jovens.

Sei qual é o meu rumo, e caminho no sentido de me tornar cada vez mais completo, como profissional e ser humano. O investimento pessoal que realizei nas várias áreas da EF que me atraem, como a lecionação, o treino desportivo, a condição física e a liderança de jovens, conjuntamente com a transmissão e partilha de saberes junto de pessoas mais experientes e qualificadas, tornaram esta experiência de EP única e bem-sucedida.

Tinha grandes expectativas para este ano de estágio, e ansiava por partilhar algum do meu conhecimento com os meus alunos, contagiando-os

com a minha paixão pelo Desporto e EF, e transmitindo alguns hábitos de vida ativa e saudável que perfilho. A transmissão destes hábitos esbarrou contra todas as dificuldades e limitações que a disciplina de EF enfrenta como a pouca carga horária disponível. Com apenas duas sessões semanais, sendo uma de noventa e outra apenas de quarenta e cinco minutos, a minha luta era à partida de um grau elevado de dificuldade. Ainda assim, sinto que fui bem-sucedido, e é com muito orgulho que revejo os meus alunos e aprecio a relação que consegui estabelecer com eles. Quanto aos meus objetivos pessoais de melhorar em termos de liderança, comunicação e organização, pilares que perspetivei sempre como fundamentais para o meu crescimento pessoal, tenho noção que apesar de ter evoluído imenso, ainda há um longo caminho a percorrer para alcançar a excelência que ambiciono.

Observando de forma crítica todas as peças do grande *puzzle* que é a escola, procurei rapidamente assimilar o funcionamento desta, que é uma referência de excelência em termos académicos e de DE, com as suas normas e regras particulares que explicam em grande parte o seu sucesso. Quanto ao núcleo de estágio onde fui inserido, e apesar das nossas diferenças, penso que o imenso trabalho cooperativo realizado durante o ano foi importantíssimo para o nosso crescimento enquanto professores. Ao lidarmos diariamente com os problemas uns dos outros evoluímos sem nos darmos conta. Olhando um pouco para trás, e lembrando o quão inexperientes chegamos a este estágio, é notório o quanto crescemos durante o ano, o quanto aprendemos com a liderança das nossas turmas e com a constante orientação da professora cooperante e da professora orientadora, tudo no sentido de nos tornarmos professores mais competentes, mais eficientes e mais eficazes, *“ter competência não é ser competente, isto é, ser detentor de competências não é garantia de competência, portanto a competência é situacional, manifesta-se na ação e é de natureza relacional”* (Batista, 2011, p.437).

Acredito que o ser humano se define por um conjunto dinâmico de valores, ideais e crenças, que cada um vai reconstruindo em função dos estímulos que o rodeiam e que só é possível tornar-nos pessoas melhores, e professores mais competentes, cuja autoridade seja aceite e respeitada, se soubermos aprender e evoluir com os diferentes grupos que nos rodeiam e que fazem parte integrante da nossa profissão.

Enquadramento da Prática Profissional

Contexto Legal e Institucional do Estágio Profissional

De acordo com as Normas Orientadoras do Estágio Profissional do 2.º ciclo de estudos conducente ao grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário (EEFEBS) da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto (FADEUP). “O Estágio Profissional entende-se como um projecto de formação do estudante com a integração do conhecimento proposicional e prático necessário ao professor, numa interpretação actual da relação teoria prática e contextualizando o conhecimento no espaço escolar. O projecto de formação tem como objectivo a formação do professor profissional, promotor de um ensino de qualidade. Um professor reflexivo que analisa, reflecte 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 lectivas, de organização e gestão, investigativas e de cooperação.” (p.3)¹

O EP desenvolve-se no 2º ano do mestrado em EEFEBS e submete-se às Normas Orientadoras e ao Regulamento da Unidade Curricular de Estágio Profissional e está enquadrado na vertente legislativa no Decreto-lei nº 74/2006 de 24 de março e no Decreto-lei nº 43/2007 de 22 de fevereiro, regulamentação que perspetiva a aquisição de capacidade profissional para a docência. Desta forma o EP encontra-se devidamente regulamentado ao nível institucional, legal e funcional.

Segundo o modelo de formação previsto no Decreto-lei nº 43/2007, de 22 de Fevereiro, as atividades integradas na componente de iniciação à prática profissional “são concebidas numa perspetiva de desenvolvimento profissional dos formandos visando o desempenho como futuros docentes e promovendo

¹ 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 da FADEUP: 2013-2014. Porto: Faculdade de Desporto da Universidade do Porto. Matos, Z.

uma postura crítica e reflexiva em relação aos desafios, processos e desempenhos do quotidiano profissional.”²

No mesmo normativo “Valoriza-se ainda a área de iniciação à prática profissional consagrando-a, em grande parte, à prática de ensino supervisionada, dado constituir o momento privilegiado, e insubstituível, de aprendizagem da mobilização dos conhecimentos, capacidades, competências e atitudes, adquiridas nas outras áreas, na produção, em contexto real, de práticas profissionais adequadas a situações concretas na sala de aula, na escola e na articulação desta com a comunidade.”

O desenvolvimento das competências profissionais perspetivadas no EP da FADEUP estão diretamente associadas a um ensino da EF e Desporto de qualidade. O EP é constituído por duas componentes: a Prática de Ensino Supervisionada (estágio anual em contexto real de ensino, na escola) e o Relatório Final de EP (o relato da experiência vivida na escola).

Para cumprir cabalmente estes objetivos é possível localizar três áreas de desempenho que o EE deverá dominar que são o elo de evolução das competências profissionais necessárias à profissão de professor de EF.

A área 1 engloba as tarefas de conceção, planeamento, realização e avaliação, referenciando que o EE tem que 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, pelo que este deve procurar desenvolver um conhecimento do contexto, bem como envolver-se nas atividades que ultrapassam o âmbito da lecionação da turma que acompanha. Esta área de desempenho apela a uma intervenção responsável do EE, em cooperação com os restantes membros da comunidade educativa e a comunidade envolvente. Por último, com a área 3, pretende-se que o EE desenvolva a sua competência profissional, numa lógica de procura permanente do saber, através da reflexão, investigação e ação (Batista e Queirós, 2013; Normas Orientadoras da Unidade Curricular de Estágio 2013-2014).

² Diário da República, 1.a série—Nº 38—22 de Fevereiro de 2007

Contexto Funcional do Estágio Profissional

O Concelho

Em termos geográficos, a escola cooperante situa-se no concelho da Póvoa de Varzim, o qual pertence ao distrito do Porto.

Este concelho é caracterizado pelo elevado número de jovens residentes, pelo ambiente positivo, pela influência do mar, das praias, e das demais atrações que dão vida à sua cidade. Devido a este facto, a Câmara Municipal da Póvoa de Varzim tem vindo apostar fortemente nos eventos desportivos, orientando a sua política deste setor para a construção, aperfeiçoamento e conservação de equipamentos e infraestruturas, bem como para a implementação de programas de formação e sensibilização para a prática desportiva.

O concelho dispõe de ótimas condições desportivas, passando por um complexo de piscinas municipais, uma academia de ténis, um pavilhão municipal e um parque da cidade. Não obstante, a imagem de marca desta cidade, é o movimento da sua avenida marginal, com as enchentes ao fim de semana do estádio de futebol do Varzim ou das bancadas do pavilhão do Clube Desportivo da Póvoa (CDP).

Este ano, ao longo do EP, tive a oportunidade de testemunhar alguns dos eventos desportivos projetados pela autarquia, como o corta-mato concelhio, os torneios de futebol, andebol, voleibol, basquetebol, badminton e natação.

A Escola Cooperante

Há muito tempo que eu ouvia falar da excelência desta escola, mas só quem vive diariamente o clima sentido dentro das paredes da mesma é que compreende o verdadeiro significado de escola de sucesso. O seu lema, “Uma Escola de Todos Para Todos”, espelha bem a ambição dos que a integram.

O DE, enquanto atividade dirigida para todos, é o trunfo desta magnífica escola. Alunos de outras escolas inscrevem-se nela por causa da projeção e do impacto do DE na comunidade. Este ano letivo o DE contou com 250 alunos inscritos, divididos pelas nove modalidades disponíveis, nomeadamente o basquetebol, o voleibol, o andebol, o ténis, o golfe, as danças

urbanas, o boccia, a natação e a natação adaptada. Tudo isto se deve à dedicação dos professores de EF que incansavelmente produzem um trabalho semanal de excelência e que se traduz nos resultados obtidos, ano após ano, nas mais variadas competições.

Tendo em conta a minha personalidade e a minha paixão pelo desporto e a EF, senti-me um “peixe dentro de água” e fui-me apercebendo que esta escola me ofereceria uma experiência riquíssima a todos os níveis. Senti, por outro lado, que tinha a responsabilidade de oferecer à escola o meu tempo, os meus conhecimentos e toda a minha dedicação.

Refletindo sobre as condições ao meu dispor, rapidamente constatei que só dependeria de mim fazer um bom trabalho, porque condições materiais não faltavam a esta escola. Ia começar o ano a lecionar a modalidade que melhor domino, o futebol, usufruindo de um campo relvado sintético só para mim, e tinha para trabalhar 27 alunos, um grupo onde a serenidade imperava e com o qual eu me identificava. Sabia que estava obrigado a cumprir os objetivos pedagógicos traçados, mas sentia que estavam reunidas todas as condições para aprender e evoluir com tranquilidade, vivendo um dia de cada vez, e fazendo de cada aula um momento de satisfação pessoal.

As Infraestruturas Desportivas

Ao todo, a escola cooperante conta com cinco espaços disponíveis para a prática desportiva: - uma piscina de vinte metros de comprimento com cinco pistas, que além de apoiar as aulas de EF, o DE e aulas extracurriculares, disponibiliza também a hidrorreabilitação de alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE); um ginásio onde o grupo de dança, RP Dancers, treina semanalmente para alcançar mais um ano de sucesso nas competições nacionais; e um pavilhão multidesportivo com oito tabelas de basquetebol, três campos de voleibol e badminton e um campo de andebol/futsal, onde se pratica a modalidade de ginástica pois possui as devidas adaptações como os espaldares fixos na parede sul do pavilhão. Para além destes espaços cobertos, há no espaço exterior um campo de relvado sintético com as dimensões de um recinto de futebol de sete, com duas balizas fixas, e ainda, dois espaços em alcatrão com um campo de andebol/futsal e dois de basquetebol cada um.

Estas instalações são também utilizadas pela comunidade, em horário extracurricular, fomentando a envolvimento entre a escola e a população.

O Núcleo de Estágio

O núcleo de estágio é formado pelos EEs, sendo estes orientados pelo professor cooperante, da escola, e o orientador, da faculdade. A qualidade das relações interpessoais aqui existentes teve uma proporcionalidade direta no desenvolvimento de cada EE. Dito de outro modo, a união do núcleo de estágio incrementou e favoreceu o desempenho individual de cada um. A entreajuda foi a palavra-chave deste núcleo. A constante observação/reflexão das aulas realizadas produziu os seus frutos, sendo importantíssima a capacidade de formulação de críticas construtivas, como também a de aceitação das mesmas.

O meu núcleo de estágio foi constituído por duas relações completamente distintas: o rapaz amigo, no sentido mais profundo da palavra, onde a partilha de experiências era já um hábito; a rapariga que surgiu como uma desconhecida, mas que rapidamente ingressou no seio do nosso pequeno, mas valioso “clã”.

Da divisão de tarefas iniciais à partilha de saberes, das gargalhadas diárias às conversas intermináveis sobre o desempenho individual, sempre senti que o meu sucesso passava também pelo sucesso dos meus colegas, que a entreajuda era fundamental para hoje podermos olhar com saudade e, acima de tudo, orgulho na nossa evolução enquanto núcleo de estágio. De acordo com Rolim (2013, p.65), “o núcleo de estágio é como uma célula jovem, em processo de crescimento, constituído por um núcleo e um citoplasma. O grupo de EEs e professores cooperante e orientador são descritos como cromossomas e organelos que possuem a capacidade de derivar para o citoplasma, assumindo diversas funções e responsabilidades, conseguindo assim manter essa célula em pleno funcionamento.”

A Supervisão Pedagógica

O EP da FADEUP e a supervisão pedagógica associados têm como objetivo servir de guião a futuros professores, numa constante autorreflexão, não só sobre a sua atividade, mas também sobre os seus colegas.

O professor cooperante e o professor orientador assumem o duplo papel de formadores dos seus EEs e de guias, mantendo-os no rumo certo. A transmissão de conhecimentos transforma-se então em partilha de experiências. Esta é a essência da supervisão pedagógica dividida por dois papéis distintos que se complementam continuamente. O papel do professor cooperante é fundamental porque representa o contacto diário com o EE. Este agente cresce com os EEs enquanto estes vão crescendo com o mesmo. Esta relação interpessoal foi importantíssima porque exponenciou tudo o que o núcleo de estágio veio a alcançar, ou seja, foi nas reuniões de núcleo que os EEs tiveram a oportunidade de limar os seus pontos fracos e potenciar as suas qualidades, regulando, desta forma, a sua evolução.

O professor orientador tem um papel mais invisível, mas não de menor importância. Este professor é responsável pela qualidade de todo o trabalho teórico realizado pelo EE, relatório de estágio incluído. Este agente formativo vai acompanhando a evolução dos seus EEs à distância, observando a sua prestação uma vez em cada período, de forma a avaliar o seu desempenho na parte prática. Aqui o professor orientador tem a oportunidade de refletir, junto dos seus EEs sobre todo o trabalho realizado, seja de componente teórica ou prática. Deste modo, é o elemento regulador da qualidade do desempenho dos EEs.

O Conselho de Turma e o Departamento de EF

A relação que eu criei com estes dois departamentos ao longo do ano foi diferente. Talvez por eu não ser o professor oficial da turma, mantive uma relação distante com o conselho de turma. Nunca me senti rejeitado de forma alguma, pois os restantes professores sempre mostraram respeito de pelo meu papel, na qualidade de EE, mas nunca extravasou esse estágio. Já a relação com o departamento de EF foi bastante próxima por diversas razões: uma pelo envolvimento no DE que me deu a oportunidade de confraternizar com os professores mais experientes; outra pela socialização às sextas-feiras à tarde

com os professores de EF, que se juntavam para lanchar no último intervalo de 15 minutos do período da tarde. Esta confraternização permitiu-me participar numa espécie de organização secreta, onde houve a oportunidade de dialogar de forma mais informal, o que criou desde logo um ambiente mais íntimo e positivo dentro do departamento.

Um dos aspetos que confirmei no decurso do EP durante este ano, foi que os professores de EE são diferentes dos demais professores de outras áreas disciplinares. A disponibilidade demonstrada pelos nossos “colegas” da disciplina foi fantástica, mostrando uma capacidade de entreajuda sem limites, o que nos proporcionou um ambiente de aprendizagem enriquecedor. A sala de professores (que era o local onde o nosso núcleo de estágio se reunia) passou a ser um local de partilha de conhecimentos, o que, na minha opinião, foi fundamental para o meu sucesso “dentro das quatro linhas”.

A Turma

Foi-me entregue uma turma do 9º ano de escolaridade, constituída por 27 alunos, 15 do sexo masculino e 12 do sexo feminino, com idades compreendidas entre os 13 e os 16 anos. Na reunião de professores que antecedeu o início do ano letivo, a diretora de turma realizou uma breve caracterização da turma descrevendo-a como calma e bem disciplinada, o que me deixou logo mais tranquilo.

No dia 18 de Setembro tive o primeiro contacto com a turma. A aula de apresentação foi realizada nas bancadas do pavilhão e rapidamente constatei que a breve caracterização realizada pela diretora de turma não fugia da realidade. À minha frente encontravam-se quinze rapazes “traquinas”, mas bem-educados, juntamente com 12 raparigas cheias de energia, a “tribo” com que eu evolui durante todo o ano letivo.

Nesta aula, foram distribuídas fichas de caracterização individual aos alunos a fim de obter informações relevantes sobre os mesmos. A recolha e análise destas informações é fundamental para o professor conhecer melhor os seus alunos, preparando, assim, as melhores estratégias e rotinas, prevenindo algumas situações indesejáveis, como por exemplo o agravamento de alguma lesão e/ou doença. Assim sendo, após analisar estas fichas, verifiquei que quanto ao agregado familiar 19 alunos viviam com o pai, a mãe e os irmãos, 2

alunos eram filhos únicos, enquanto 3 viviam com a mãe e irmãos e 4 encontravam-se noutras situações. Sobre a localidade de residência, constatei que variava muito, como se pode verificar pelo gráfico abaixo.

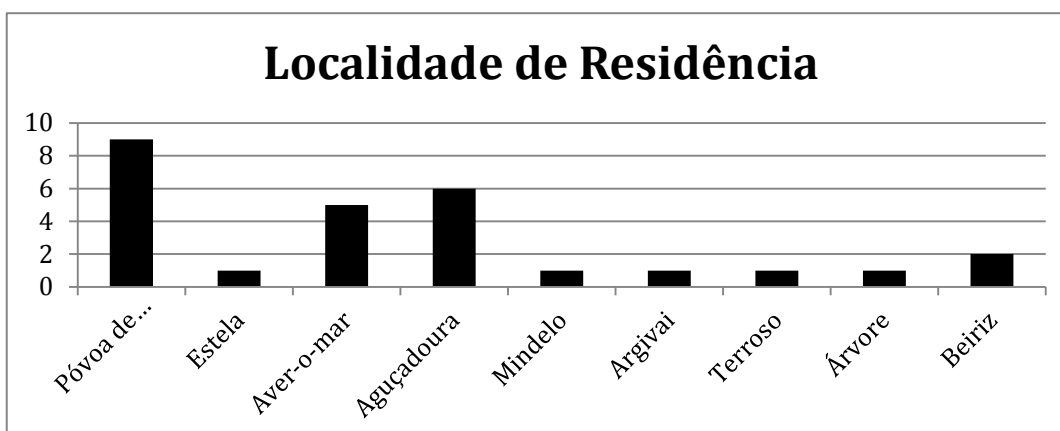


Figura 1 Localidade de Residência

Relativamente à prática desportiva nos tempos livres, averigui que a maioria dos alunos já havia praticado ou praticava alguma atividade desportiva, sendo que as suas preferências assumiam uma grande variedade como se pode comprovar no gráfico abaixo. Ocorria, também, que alguns alunos praticavam mais do que uma modalidade.

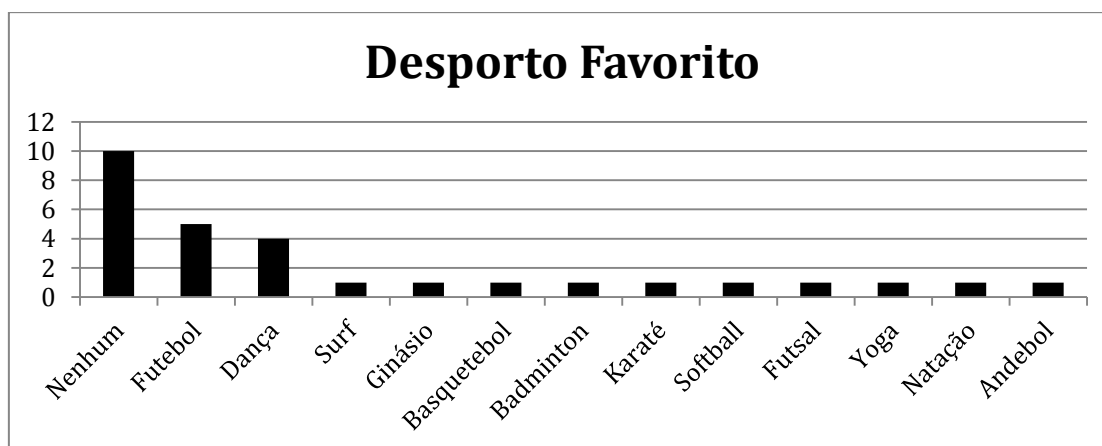


Figura 2 Desporto Favorito

Ainda nestas fichas, pude apurar a existência de alunos portadores de algumas doenças limitativas à sua participação integral nas aulas de EF. Duas destas alunas eram portadoras de asma, uma aluna tinha hipertensão arterial, renite alérgica e artrite reumática, enquanto outra aluna tinha uma escoliose. Nesta turma existia também um caso de tuberculose, que era acompanhado com cuidado pelo conselho de turma e pelo médico de família. Ainda dentro do

quadro clínico, no decorrer do 1º período, foi diagnosticado a uma aluna uma doença degenerativa, esclerose múltipla. Este caso era acompanhado e vigiado com muito cuidado por todos. Da minha parte, só tenho que parabenizar esta jovem pois teve sempre uma atitude excelente nas minhas aulas.

Esta turma revelou-se extraordinária, mantendo um ambiente positivo desde o início até ao fim do ano letivo, o que me proporcionou um excelente clima de ensino/aprendizagem. No geral, a turma teve um rendimento muito razoável nas várias modalidades abordadas, destacando-se o voleibol e o badminton.

Estes alunos apresentaram-se sempre recetivos às novas estratégias e situações de aprendizagem que eu fui propondo, o que foi extremamente gratificante e motivador, pois sempre que algo correu menos bem, os alunos aceitaram as minhas decisões e reagiram bem às mudanças. Concluindo, foi para mim um enorme prazer liderar esta “tribo” de jovens durante o ano letivo.

Realização da Prática Profissional

Primeiro Contacto

A escola cooperante dista cerca de 5 quilómetros da minha casa, é uma das escolas de referência da região e foi onde alguns dos meus amigos estudaram. Apesar da escola não me ser totalmente desconhecida, confesso que senti alguma ansiedade quando passei os portões pela primeira vez. Pelos meus amigos, sabia que no interior daquele edifício de linhas austeras e ponderosas se encontrava uma escola totalmente remodelada, de espaços amplos e bem equipados, com fama de ser muito disciplinada e disciplinadora.

A minha primeira ida à escola realizou-se em conjunto com os restantes EE's do núcleo de estágio e na visita guiada à escola com a professora cooperante pude constatar que, de facto, dispunha de espaços excelentes para a prática da EF. As primeiras impressões do contacto com a professora cooperante evidenciaram da sua parte um claro esforço para nos sentirmos à vontade e confiantes na sua disponibilidade para nos orientar.

No tocante ao corpo docente da escola nada sabia, e a primeira reunião do Departamento Disciplinar de Expressões demorou a começar e foi algo demorada. Tudo se encontrava já definido e aparentava haver pouca margem de manobra para alterações no planeamento anual o que poderia limitar o nosso trabalho.

Na reunião do grupo disciplinar de EF que se lhe seguiu, e uma vez feitas as apresentações, rapidamente me apercebi que se assumia como um coletivo, com diferenças marcadas dos restantes grupos disciplinares, em que todos os seus membros, mesmo os estagiários, eram tratados como iguais. Este ambiente de aparente relaxamento contrastava com a ambição do grupo de ir ainda mais longe do que no ano letivo passado, nomeadamente nos resultados do DE.

Imediatamente me identifiquei com aquele grupo e com os seus objetivos e ansiava começar a trabalhar. Sentia-me motivado para dar o meu melhor.

Preparação do Ensino

Conceção e Planeamento

“ (...) o planeamento assume-se como o elo decisivo da ligação das exigências programáticas à situação concreta.” (Bento, 2003, p.58).

Quando o nosso núcleo de estágio chegou à escola cooperante, verificamos que o departamento de expressões já tinha feito as adaptações necessárias aos programas nacionais tendo em conta as características locais para os diferentes níveis de ensino.

Assim sendo, o Departamento de Expressões decidiu, para o 9º ano, abordar respetivamente o futebol e o badminton no 1º período, o andebol e o voleibol no 2º período, ficando a natação e o basquetebol para o 3º e último período. As modalidades foram abordadas de forma contínua e com um período de aproximadamente 6 semanas para cada modalidade. Penso que esta estratégia é interessante, pois como as rotinas de aula não são alteradas durante o período de aprendizagem de cada modalidade, este sistema visa um melhor aproveitamento dos tempos reais de aula para um processo ensino/aprendizagem mais eficaz.

Da análise cuidada documentos locais, verificamos que esta escola, valoriza a EF nas suas diversas vertentes, com especial destaque para a melhoria da condição física. Além do forte “upgrade” que a piscina oferece aos alunos, a escola conta também com um vasto leque de material de *fitness*, o que prova o destaque que os órgãos da direção e o departamento de expressões oferecem a esta vertente na forma de conceber o desporto.

Já no que concerne à tarefa de planear o processo de ensino/aprendizagem, Bento (2003) considera três níveis de planeamento: o planeamento anual; o planeamento de cada unidade temática; e o plano de aula.

No primeiro nível, foram analisados os programas de EF para o 3º ciclo, 9º ano de escolaridade, o plano anual de atividades, o projeto educativo e o *roulement* com os quais informaram a elaboração desta etapa de planeamento com recurso ao Modelo de Estrutura de Conhecimento (MEC) de Vickers(1990). O plano anual divide-se em três períodos, com duas das

unidades temáticas destacadas para cada um, seguindo a ordem atrás indicada.

O segundo nível de planeamento também foi edificado tendo em consideração o MEC de Vickers (1990). Este modelo é constituído por três fases: Análise (das modalidades e Planos de EF, do contexto escolar e da turma em questão); Decisões (sobre a extensão e sequência dos conteúdos, objetivos a cumprir, configuração da avaliação e possíveis atividades de aprendizagem) e Aplicação (planos de aula, listas de verificação e escalas de apreciação, reflexões de aulas, e demais registos). Em particular, o módulo 4 sintetizou para todas as modalidades abordadas (futebol, badminton, andebol, voleibol, natação e basquetebol) os conteúdos que iriam ser abordados na respetiva modalidade, segundo a sua sequência e profundidade em formato de quadro (Vickers, 1990). Acresce que neste modelo foram considerados quatro objetivos inerentes à legitimação da disciplina de EF na escola: Habilidades Motoras, Cultura Desportiva, Fisiologia do Treino e Conceitos Psicossociais (Vickers, 1990).

Neste quadro, os planos de aula (Anexo 3) foram elaborados tendo por base o cumprimento desses objetivos: “(...) na preparação da aula tem lugar uma precisão dos seus objetivos (já estabelecidos no plano da unidade)” (Bento, 2003, p.63). Este último nível de planeamento conduziu à realização metodológica do ensino, tendo como base a reflexão dos níveis de planeamento anteriores. Aqui foi contemplado a função didática de cada aula, os seus objetivos, gerais e específicos, as situações de aprendizagem e respetivos objetivos comportamentais e palavras-chave.

Realização da Prática

“Dar o máximo em tudo o que se faz” foi a premissa que procurei cultivar na minha “tribo”. Considero que este espírito de empenho e superação é fundamental na formação da PESSOA.

Durante a procura de estratégias para criar um clima ótimo de aprendizagem, deparei-me com um tema que me inspirou na prática supervisionada, a ecologia da aula, juntamente com as estratégias de *supervision e accountability*, “*Supervision and accountability may be the two most important teaching skills in the repertoire of the effective physical*

educator” (Siedentop, 1997, p.75). Segundo este autor, *supervision* é uma estratégia usada pelos professores de responsabilização dos alunos pela sua conduta e empenho nas tarefas, enquanto *accountability*, pode ser manifestado de diversas formas como reconhecimento público dos alunos, interações verbais e não-verbais, grelhas de desempenho (Siedentop, 1997).

O presente subcapítulo reflete as preocupações sobre a organização e gestão do processo de ensino/aprendizagem no que concerne à ecologia da aula (Rink, 1993; Siedentop & Tannehill, 2000): disciplina e controlo da turma, organização e gestão da aula, sendo que a dimensão de intervenção pedagógica do professor - instrução é objeto de uma reflexão mais aprofundada no capítulo da área do desenvolvimento profissional, através da condução e apresentação de um estudo de investigação-ação subordinado ao tema da emissão do FB nas aulas de EF. O presente capítulo dá ainda a conhecer a minha participação e relações com a comunidade escolar.

Disciplina e Controlo da Turma

Antes do ano letivo começar, várias pessoas me aconselharam a não ser demasiado permissivo durante o primeiro período, a implementar desde logo na aula regras bem definidas e a ser autoritário para que os alunos me respeitassem. Todavia esta forma de atuar não se coaduna com a minha pessoa, mas confesso que enfrentei sérias dúvidas sobre a melhor forma de abordar a minha turma na primeira aula.

A minha curta experiência de ensino e de treino dizia-me para ser a mesma pessoa dentro e fora de “campo”. E se corresse mal? E se eu não conseguisse manter a distância aluno-professor? E se os alunos abusassem da minha proximidade? Era um risco muito grande, mas, mesmo assim, decidi avançar, já que iniciei a minha prática pedagógica com a modalidade da minha especialidade, o futebol, e de dispunha de condições físicas e materiais vantajosas: um amplo espaço exterior.

Assim sendo, decidi que iria assumir uma postura de proximidade com os meus alunos, adotando uma linguagem, ainda que específica, afável, num tom de voz baixo e com a qual se identificassem.

Não obstante, as primeiras aulas foram um teste de medição de forças, onde vários alunos tentaram encontrar os meus limites e eu procurava

identificar a hierarquia existente na turma. Tracei como estratégia cativar os alunos que se destacavam na modalidade de futebol, demonstrando eu mesmo o modo de execução dos exercícios. Mantive-me pacífico e tranquilo, e, depois de conhecer melhor os alunos, comecei a moldar a turma à minha imagem.

“Sinto que ainda não encontrei a melhor forma de organizar a aula de modo a conseguir controlar todos os alunos. Desta forma na próxima aula mudarei a estratégia, e irei formar grupos mistos. Tentarei equilibrar os grupos para uma boa realização e execução dos exercícios.”

(Reflexão da aula nº6)

Tudo correu bem até à sexta aula em que não consegui controlar o comportamento do grupo das raparigas. Elas apresentaram-se desmotivadas e desinteressadas da aula. Após refletir sobre o assunto cheguei à conclusão que andava iludido com o empenho e desempenho do grupo dos rapazes, e que não estava a dar a atenção necessária ao das raparigas. Tive receio que fosse tarde demais e que pudesse “perder” a liderança desse grupo. Decidi ter uma conversa a sós com as raparigas, aproximando-me delas, abrindo uma porta para elas se exprimirem também. Queria saber em que tinha errado, mas não queria que isso fosse perceptível. Dei-lhes, em primeiro lugar, tempo e espaço para falarem e em seguida, falei eu. Partilhei abertamente o meu empenho e entusiasmo, e o meu desejo em conseguir motiva-las a dar o seu máximo durante a aula, tal como eu tentava demonstrar. Na aula seguinte observei o seu comportamento, até porque também tinha alterado a organização da aula para grupos mistos com o objetivo de motivar as raparigas para a tarefa, e verifiquei que a conversa tinha dado os seus frutos. Identifiquei uma chama renovada nas alunas. Estavam empenhadas. Havia vencido uma batalha muito importante para o controlo disciplinar da turma.

Após seis semanas a lecionar futebol no espaço exterior, passei para um espaço interior partilhando o pavilhão com outra turma, numa modalidade que eu também dominava, o badminton. Estava ansioso por verificar se as regras implementadas na aula já se haviam transformado em rotinas, visto que o espaço de aula era completamente diferente. Esta modalidade tinha a condicionante de ser praticada em simultâneo com um circuito de treino funcional de força com a agravante do controlo das transições da rede de

badminton para o circuito. Na primeira aula fiquei surpreendido pelo interesse revelado pelos alunos e até pela qualidade de desempenho demonstrado por todos.

Como não podia ser tudo perfeito, na segunda aula identifiquei três alunos com comportamentos desviantes: Não realizavam os exercícios do circuito de treino adequadamente; e sabotavam os exercícios de badminton dos colegas, enviando o volante para os campos adjacentes. Sabia que nem por um segundo podia virar as costas a estes alunos. Na aula seguinte, decidi separá-los para observar a reação às minhas ordens e posterior comportamento. Eles aceitaram bem a minha decisão mas o comportamento não foi o mais adequado, prejudicando os outros colegas. Estes eram os alunos repetentes da turma. Decidi pôr em prática a mesma estratégia usada com as raparigas. Chamei os respetivos alunos no fim da aula e dei-lhes a palavra. Mais uma vez queria decifrar o porquê desta mudança de comportamentos sem que os alunos percebessem. No fim da conversa percebi que os alunos estavam desmotivados com a escola, não se tinham adaptado à turma, e sentiam-se injustiçados com algumas situações. Tentei motivá-los, mas desta vez a tarefa foi mais difícil. Nas aulas seguintes os comportamentos desviantes mantiveram-se e eu sabia que não podia permitir que os alunos continuassem com este tipo de postura. Voltei a chama-los no fim da aula, desta vez determinado a mudar a atitude deles. Assim sendo, assumi uma postura mais assertiva e comecei por afirmar a minha dedicação às aulas e a importância que o comportamento deles tinha na minha atuação. Responsabilizei-os pela conduta das últimas aulas e eles admitiram que não podiam continuar assim.

Na aula seguinte os três alunos mudaram radicalmente o comportamento. O mais rebelde dos três, passou inclusivamente a ser o primeiro a chegar às aulas, a mandar calar os colegas e a incentivá-los para se empenharem ao máximo. Senti que tinha ganho mais uma batalha, esta com consequências mais permanentes. Percebi que a minha luta não ia acabar ali porque queria mais deles, queria que mudassem a postura também nas outras aulas. A partir deste episódio, nunca mais tive problemas de indisciplina nas minhas aulas, senti que tinha o controlo perfeito da turma e percebi que a partir

desse momento bastava continuar com as rotinas estabelecidas para tudo correr bem.

Com o terceiro período a chegar, ainda antes da unidade temática de natação começar, tinha-me mentalizado que o comportamento da turma dentro da piscina não iria ser o habitual das outras unidades temáticas. Era crucial que eu não deixasse o caos se instaurar, caso contrário todo o trabalho realizado durante o ano a este nível desmoronar-se-ia. Assim sendo, decidi ter uma conversa com os alunos sobre esta situação na aula anterior a transitarmos para a piscina.

Curiosamente o comportamento dos alunos na primeira aula foi excelente, o que já não se verificou na aula seguinte. Entre várias condutas desviantes, destaco três comportamentos: três alunos falavam para o lado sempre que eu instruía; duas alunas tiraram a touca e molharam o cabelo dentro da piscina; e quatro alunos “embrulharam-se” dentro da piscina no fim de um determinado exercício.

Decidi, por isso, voltar a conversar com os alunos no fim dessa mesma aula com o objetivo de terminar com estes comportamentos. Esta unidade temática estava reduzida a apenas quatro aulas, pelo que queria assegurar o ensino dos conteúdos planeados: técnicas completas de crol e costas, partidas e viragens. Para tal, os alunos teriam de respeitar as regras de aula na piscina. Deste modo, acordamos um conjunto básico de regras que os alunos se comprometeram a cumprir: enquanto o professor estivesse a explicar um exercício, nenhum aluno poderia falar; durante os exercícios, nenhum aluno poderia interferir na prestação dos colegas da mesma e da pista ao lado; nenhum aluno poderia tirar a touca enquanto estivesse dentro de água. Na aula seguinte, estava ansioso por observar o comportamento dos alunos, e fiquei contente por verificar que os comportamentos desviantes observados na aula anterior tinham desaparecido.

Gestão e Organização da Aula

Durante o primeiro ano do mestrado, todos os professores focaram a importância do tempo de exercitação da aula, na proporcionalidade direta entre o tempo de empenhamento motor de um aluno e a sua aprendizagem. Para dar cumprimento a este objetivo, implementei desde o início do ano letivo algumas

regras que foram transversais a todas as modalidades: chegar sempre com a antecedência necessária para preparar o espaço e material do primeiro exercício antes dos alunos chegarem; não permitir que alguém falasse para o lado enquanto eu estivesse a instruir; não permitir que alguém manipulasse o material enquanto eu estivesse a explicar algum exercício, fossem bolas, raquetes ou volantes; “As regras devem ser entendidas como uma fonte de enquadramento regulador das interações entre os diversos intervenientes, pilar fundamental da segurança física e emocional, promotoras de uma maior atenção e participação, de um uso adequado dos equipamentos e dos espaços”(Rosado & Ferreira, 2009, p.189). Uma vez que cada modalidade tem a sua especificidade, o que naturalmente altera a possibilidade de potenciar o tempo de exercitação de forma equivalente, partilho nas páginas seguintes as estratégias utilizadas nas diferentes modalidades.

Futebol

No futebol comecei por formatar dois grupos homogéneos em função do género: um grupo só de raparigas e um grupo só de rapazes, mas ao fim de seis aulas verifiquei que o efeito estava a ser prejudicial à aprendizagem dos alunos e decidi mudar e criar grupos heterogéneos mas equilibrados tendo em conta o nível de desempenho dos mesmos. Esta foi uma mudança crucial para as aulas passarem a correr de forma muito mais fluida.

A primeira rotina que estabeleci desde a primeira aula, e que utilizei ao longo do ano letivo, foi a técnica da contagem decrescente para chamar os alunos próximos de mim. No início, levantava a mão e diminuía o número de dedos levantados ao mesmo tempo que verbalizava a contagem decrescente: “cinco, quatro, três, dois, um”. Não foram precisas muitas aulas para que os alunos reagissem apenas mal vissem a minha mão levantada e se aproximassem rapidamente. Hoje sinto que esta foi a minha primeira vitória, que nos catapultou para um ano de inúmeros sucessos. Desde cedo senti que perdia muito tempo com as transições entre exercícios, e que tinha alguma dificuldade em dar o FB necessário a todos os alunos. Determinado em corrigir estes erros o mais rapidamente possível, passei à ação e na unidade temática seguinte consegui o efeito pretendido.

Badminton

No badminton criei rotinas muito importantes para as modalidades que se seguiram. O início da aula era sempre no mesmo local, com os alunos sentados em meio círculo à minha frente com as raquetes pousadas no chão, sendo que ao meu sinal sonoro os alunos deslocavam-se rapidamente ao local de início da aula para nova instrução. Nesta modalidade decidi investir na emissão de FB em pequenos grupos de forma a melhorar a qualidade dos mesmos. Como esta unidade temática teve a particularidade de ser lecionada em simultâneo com um circuito de treino funcional de força, pelo que tive de ter muito cuidado com a transição dos alunos que estavam na rede para o circuito de treino e vice-versa. O meu subterfúgio foi instruir, na fase inicial, o circuito de treino de força a todos os alunos, e apenas explicar e demonstrar a situação de aprendizagem na rede de badminton ao grupo de alunos que se encontrava nessa estação de trabalho.

Estas foram talvez as estratégias mais importantes em termos de gestão da aula e de tempo de empenhamento motor, o que proporcionou um agradável clima característico das minhas aulas e que se manteve até ao fim do ano letivo.

Andebol

O andebol foi a modalidade em que senti mais dificuldades em implementar estratégias e rotinas, pois, devido às condições atmosféricas adversas, fui forçado a alterar o espaço e a improvisar face ao mesmo a estrutura da aula em quase dois terços da unidade temática.

“Esta aula tinha como objetivo a introdução do passe de ombro e do remate em apoio, mas devido às condições climatéricas adversas, a aula foi improvisada. Ao invés de a aula ser realizada no pátio exterior, onde são realizadas as aulas de andebol, esta foi realizada num terço do pavilhão.”

(Reflexão da aula nº45)

Fazendo uma retrospectiva deste período, posso afirmar que estas aulas melhoraram imenso a minha capacidade de reagir face ao inesperado e a reconstruir as minhas aulas, apesar de não ter conseguido implementar todas as rotinas que tinha planeado para esta unidade temática, tais como: a rotação dos guarda-redes nos exercícios critério, as substituições no jogo formal, a rotação das equipas nos exercícios de estilo treino “holandês”. Felizmente os

alunos já tinham interiorizado as rotinas das modalidades de futebol (no exterior) e de badminton (no interior). Considero que foi realmente uma modalidade de difícil gestão, mas foi talvez a modalidade que me pôs mais à prova e é com um sentimento de missão cumprida que revejo esta etapa de aprendizagem.

Voleibol

O voleibol foi sem dúvida o ponto alto do meu ano de estágio.

Além do comportamento da turma ter sido exemplar em todas as aulas, a evolução dos alunos nas habilidades técnico-táticas desta modalidade foi muito satisfatória, e a cereja no topo do bolo foi sem dúvida o espírito de colaboração e entreajuda, eficaz, na rotina de montagem/desmontagem da rede e na arrumação de material.

Foi nesta etapa, que eu senti verdadeiramente que a turma me considerava mesmo como o seu líder, e, mais importante ainda, que os alunos percebiam a importância das rotinas para o bom funcionamento da aula.

As rotinas instauradas funcionavam na perfeição, os alunos chegavam, montavam as redes enquanto realizava a divisão dos campos, juntavam-se no local habitual em silêncio à espera que eu desse a primeira instrução, e, a partir daí, funcionavam como uma orquestra a tocar ao ritmo do seu maestro.

Quando eu dava a aula como terminada, os alunos voluntariamente voltavam a pôr as bolas e os sinalizadores no carrinho, e procediam à desmontagem das redes.

Face ao exposto, nesta modalidade, consegui maximizar os tempos de exercitação, emitindo FB individual de qualidade, e, os meus maiores trunfos nesta modalidade, foram a realização da instrução de cada exercício em pequenos grupos, sem paragens da aula, e as transições entre as variáveis de exercício e situações de aprendizagem de forma faseada. Estas foram características que me marcaram e contribuíram muito para os tempos de empenhamento motor e fluidez da aula, diminuindo os tempos de transição como ambicionava.

Natação

Nesta unidade temática, aproveitei as rotinas que os alunos já traziam do ano anterior. Organizados por pistas, de acordo com o seu nível de desempenho, foi uma agradável surpresa verificar que não havia alterações a

realizar neste ponto, o que facilitou a minha atuação. Os alunos já tinham também interiorizado a regra de nadar sempre pelo lado direito da pista o que potenciou os tempos de exercitação de todos os alunos.

Basquetebol

Esta modalidade teve a particularidade de ser reduzida apenas a quatro aulas. Não havendo tempo para instaurar novas rotinas ou alterar as estratégias, o que talvez nem fizesse sentido dado que estávamos mesmo no fim do ano, limitei-me a aproveitar as rotinas já implementadas e a ensinar o basquetebol.

Não obstante, destaco que procedi a uma estratégia de início de aula idêntica à utilizada na unidade temática de futebol: os alunos chegavam ao espaço de aula, organizava a turma em diferentes equipas e explicava a situação de aprendizagem inicial.

Neste quadro, aproveitei o que tinha corrido de melhor na modalidade anterior, a explicação de cada exercício em pequenos grupos, o que me permitiu, sempre que mudava de exercício, deslocar-me a um grupo e explicar/demonstrar o que era pretendido, para de seguida deslocar-me a outro grupo e executar o mesmo processo, e assim sucessivamente.

As aulas prosseguiram com fluidez, consegui que os alunos experienciassem elevados tempos de exercitação, o que era importantíssimo, dado que dispúnhamos de tão poucas aulas.

Os alunos gostaram das aulas, sentiram-se bem e eu disfrutei de cada minuto, o que também foi importante para mim, pois permitiu-me interiorizar que ensinar é bom, mas se conseguirmos ensinar e disfrutar das próprias aulas, ainda sabe bem melhor.

Instrução

A instrução refere-se a comportamentos de ensino que fazem parte do repertório do professor para transmitir informação diretamente relacionada com os objetivos e conteúdos da aula (Siedentop, 1991). Seguindo esta linha de pensamento, corroboro Werner e Rink (1987), quando afirmam que os professores mais experientes distinguem-se dos menos experientes pelo domínio das técnicas de comunicação. Assim sendo, sempre tive o cuidado de preparar muito bem a minha instrução para cada aula, o mais sucinta possível,

pois percebia o quanto era importante transmitir a informação aos alunos para que estes a entendam o propósito da situação de aprendizagem, na íntegra. Desta forma, “entre modelos de instrução mais centrados na direção do professor e modelos que concedem mais espaço à descoberta e à iniciativa dos alunos há que encontrar o justo equilíbrio entre as necessidades de apoio e as necessidades de exercitar a autonomia, de modo a criar condições favoráveis para uma vinculação duradoura à prática desportiva” (Mesquita & Graça, 2009, p.47)

Segundo Siedentop (1991) devemos evidenciar três momentos cruciais da instrução: antes da prática, na apresentação da tarefa, através da explicação e/ou demonstração; durante a prática, através da emissão de FB; e após a prática com uma reflexão e análise da mesma.

Analisando o ano letivo, é curioso a forma como, inadvertidamente, distribuí o foco destes três momentos de instrução.

No primeiro período preocupava-me muito com a apresentação da tarefa, recorrendo quase sempre à demonstração, realizada por mim mesmo, juntamente com a explicação da mesma. Nesta altura era importante que os alunos percebessem bem o que lhes era pedido, para rapidamente se adaptarem aos meus métodos e linguagem. Neste particular, a demonstração revelou ser uma boa estratégia para captar a atenção dos alunos, pois permite que estes visualizem a execução das habilidades motoras realizadas na perfeição (Rosado e Mesquita, 2009).

No segundo período, muito por causa do estudo de investigação-ação, foquei-me na instrução durante a prática, ou seja, no FB. Era crucial para mim, emitir FB com qualidade e diversidade (quanto ao objetivo e direção), e no fim os beneficiados foram os alunos, pois realmente melhoraram imenso o seu rendimento nas modalidades de andebol e voleibol.

No terceiro período, a instrução inicial e a emissão de FB estavam consolidados. Desta forma, investi no terceiro momento de instrução, após a prática. Visto que as duas modalidades abordadas no terceiro período, natação e basquetebol, tiveram uma curta duração, senti que esta estratégia de reflexão, juntamente com os alunos, sobre o seu rendimento ajudou imenso a mante-los focados nos objetivos finais da avaliação sumativa.

Esta reflexão, iniciava-se sempre com a mesma pergunta: “O que aprenderam hoje?” Os alunos analisavam o que realizaram e respondiam de forma ordeira à questão, refletindo, de seguida, com o que iria ser abordado na próxima aula. Este era um momento agradável, que os alunos apreciavam, o que também facilitava a minha atuação.

Este período ficou fortemente marcado pela unidade temática de natação, pois surgiu, aqui, uma dificuldade que nunca tinha enfrentado: a necessidade de demonstração do gesto fora de água.

“Tenho sentido dificuldades na demonstração fora de água dos movimentos corretos. É algo em que eu devo investir num futuro próximo. Também senti dificuldades na emissão de feedback(s) dirigidos ao aluno, por isso investi nos feedback(s) dirigidos ao grupo, o que resultou, principalmente, no grupo com mais dificuldades, embora com este método perca um pouco o controlo dos outros grupos.”

(Reflexão da aula nº87)

Como tive poucas aulas, não houve tempo para aperfeiçoar a estratégia de superação deste obstáculo. Outra dificuldade detetada, voltando à instrução durante o exercício, foi a limitação ao FB dirigido ao aluno (Sarmiento, 1993). Como não me conseguia fazer ouvir enquanto o aluno estava em exercitação, optei por apenas emitir FB dirigido aos pequenos grupos (Sarmiento, 1993) quando todos terminassem o exercício em questão na parede da piscina . Esta tarefa revelou-se algo complicada, apesar de ter sido cumprida com relativo sucesso, pois tornou-se difícil observar tantos alunos e compilar os erros observados em determinado grupo.

Lamento a curta duração da unidade temática porque esta era uma modalidade em que eu ainda poderia evoluir bastante as minhas competências, corrigindo as lacunas detetadas na minha atuação.

Avaliação

“Sem um trabalho de reflexão suficientemente aprofundado não é possível a avaliação dos alunos e da atividade pedagógica do professor. E sem controlo permanente da qualidade do ensino nenhum professor consegue garantir a eficácia e a melhoria da sua prática pessoal.” (Bento, 2003, p. 175)

Esta é a função que mais preocupa a generalidade dos professores, mas ainda assim é imprescindível ao controlo da qualidade do processo de ensino-aprendizagem e do rendimento dos nossos alunos. Podemos dizer que a avaliação é um “incómodo” necessário pois é o agente regulador do processo de ensino/aprendizagem do aluno e também do professor. Mais do que um instrumento de aprovação ou reprovação, é um identificador do estágio de aprendizagem do aluno e da prática pedagógica do professor.

O processo de avaliação, para além do carácter avaliativo, tem, como já vimos, um papel regulador de toda a atividade do professor e do aluno, na medida em que fornece FB acerca do processo ensino-aprendizagem, permitindo sucessivos reajustes, contribuindo para um maior sucesso do processo. Podemos afirmar então que este processo constitui um elemento regulador das atividades educativas em todos os seus aspetos, permitindo apreciar, no pormenor e no conjunto, a dinâmica real da aplicação da estratégia delineada.

Esta afirmação corrobora as palavras de Bento (2003) quando afirma que “(..) não podem ser subvalorizadas aquelas observações que revelam, imediatamente, ao professor o grau de ressonância das suas propostas, a qualidade da estruturação do ensino e o nível das atividades desencadeadas.”(p.175) Estas observações fazem parte de um processo de avaliação que Bento divide em três etapas: no decurso da aula, através da observação direta da qualidade do gesto; na parte final da aula, em conversa com os alunos em retrospectiva sobre o que foi ensinado ou, neste caso, aprendido; após a aula, na análise e avaliação do ensino, passando em revista o registo dos resultados.

Nas minhas aulas, a segunda-etapa deste processo teve uma valorização de destaque. A conversa com os alunos na parte final da aula foi um trunfo que eu vejo poucos professores a usarem. Nas minhas aulas recorri a esta estratégia com frequência. Fazendo um paralelismo com a minha atuação, podia ainda acrescentar outra etapa ao processo de avaliação sugerido por J.O. Bento, que foi a conversa com os alunos no início da aula para fazer uma retrospectiva do que foi aprendido nas aulas anteriores. Esta estratégia também se revelou muito eficaz no sentido de contextualizar os alunos logo no início da sessão, focando-os no respetivo objetivo.

Apesar de avaliação estar inserida num processo contínuo, segundo Bento (2003) existem três momentos formais de avaliação: inicial, intermédia, e final. A avaliação intermédia ou formativa, deve ocorrer no meio da unidade temática para recolher informação. Isto porque a avaliação intermédia dá-nos indicações sobre onde devemos ser mais pormenorizados, ou onde podemos avançar, regredir ou abordar uma outra variante do conteúdo (Vickers, 1990). Metaforicamente falando, esta avaliação funciona como uma balança. Tendo em conta a minha estratégia de organização e gestão da aula, em que a observação direta e correção das habilidades motoras estiveram sempre presentes, o balanço consumou-se nessa prática refletida. Desta forma, utilizei então apenas dois momentos de registo formal do rendimento dos alunos: a avaliação inicial ou diagnóstica, realizada na primeira aula de cada unidade temática, através de uma lista de verificação (anexo I), distinguindo os alunos por níveis de performance em cada modalidade, de forma a recolher informação sobre o nível médio da turma, com o objetivo de definir os conteúdos a abordar, bem como a sua profundidade. Foi a avaliação inicial que me deu as primeiras pistas sobre a capacidade dos alunos e que me permitiu agrupá-los por níveis; e a avaliação final ou sumativa, realizada na última aula de cada unidade temática, através de uma lista de verificação (semelhante à avaliação diagnóstica), realizada com o objetivo de recolher informação sobre o nível final da turma e de cada aluno em particular. Com esta avaliação realizei uma comparação com a inicial para verificar a evolução dos alunos, sendo sujeita a atribuição de um nível compreendido entre “1” e “5”, sendo “1” o valor mais negativo e o “5” o valor mais positivo, tendo em conta o alcance dos objetivos pretendidos.

Ainda em relação à avaliação final, recorri a uma avaliação do tipo criterial, onde foram avaliadas as seguintes categorias transdisciplinares da seguinte forma: as habilidades motoras, das seis modalidades abordadas durante os três períodos; a cultura desportiva, através de um teste escrito realizado no terceiro período sobre as quatro modalidades abordadas nos dois primeiros períodos; os conceitos psicossociais através da nota quantitativa do PIAV (participação, interesse, atitudes e valores); e a condição física, na realização da bateria de testes de fitnessgram no primeiro e no segundo período. As habilidades motoras tinham um peso de 80% em cada período,

sendo 40% para cada modalidade abordada, enquanto os conceitos psicossociais tinham um peso de apenas 10% da nota quantitativa de cada período a par da condição física com a diferença desta ser substituída pela cultura desportiva no terceiro período. Sendo uma avaliação contínua, a nota final do ano letivo será então a média das notas finais dos três períodos. A maior dificuldade sentida, foi mesmo na atribuição de um valor no PIAV, mas com a ajuda e supervisão da Professora Cooperante, esse obstáculo foi-se tornando mais simples.

Participação na Escola e Relações com a Comunidade

O papel do professor não se esgota na sala de aula, ou neste caso, no pavilhão desportivo. O professor tem várias obrigações, papéis e responsabilidades na comunidade escolar que não pode descurar que, na qualidade de EE, também teve que assumir.

Nesta medida, a minha participação na vida da escola não se limitou à participação nas reuniões de conselho de turma e do departamento de expressões. A primeira atividade em que participei foi o 3º Encontro Local de Atividades Rítmicas e Expressivas do DE, onde assumi funções de responsável pelo staff na área de competição. Esta atividade, juntamente com a participação no lipdub da escola permitiu que adquirisse alguns conhecimentos na área da organização de eventos.

No quadro das atividades extracurriculares destaco ainda a minha colaboração na equipa de iniciados de Basquetebol do DE.

O DE é reconhecido como um importante meio educativo e formativo das crianças e jovens em idade escolar, e, contrariamente ao mencionado por Garcia (2005), que sugere tratar-se duma extensão do plano curricular, na minha escola cooperante as fronteiras estabelecidas com a disciplina de EF estão devidamente delimitadas, indo ao encontro do domínio criativo das crianças e jovens, encerrando em si uma natureza diferente das aulas de EF.

Em espírito de parceria com o professor responsável, formámos uma equipa vencedora. Tanto nos treinos, que se realizavam todas as terças e quintas-feiras às 13.30h com a duração de 90 minutos, como nos jogos do campeonato local do DE, que aconteceram sempre aos sábados, a minha participação foi decisiva para o sucesso da equipa, traduzido na vitória em todos os jogos em que participamos. Motivar os alunos não foi inicialmente uma tarefa fácil pois os alunos do ensino básico ainda veem o DE como algo recreativo, isento de regras e compromissos, nomeadamente no que diz respeito ao esforço continuado que é necessário para se ser competitivo numa modalidade. Esta alteração de comportamentos exigiu um trabalho diário de incentivo dos alunos ao nível da assiduidade e do empenho nos treinos e nos

jogos, sem descurar o seu rendimento académico, como já é habitual no escalão de juvenis.

A necessidade de acompanhamento constante dos alunos requereu muito tempo e atenção da minha parte, reduziu a minha disponibilidade, mas os resultados dos alunos acabaram por suplantar as minhas melhores expectativas, tendo sido essencial na aquisição de competências importantes na minha formação pessoal. Além de melhorar a minha colocação de voz, também aumentei o leque de conhecimentos do conteúdo, pedagógico geral, pedagógico do conteúdo e contextuais relativos à modalidade (Shulman, 1987).

A realidade do DE que encontrei nesta escola não espelha a que eu tinha experienciado como aluno. Tenho conhecimento de escolas em que o DE simplesmente não funciona, ou funciona mal, mas aqui a sua conceção é diferente. Nesta escola a estratégia de desenvolvimento do DE insere-o num triângulo: desporto escolar – escola – clube desportivo, o que facilita a formação integral dos alunos. A Escola é o vértice mais importante, pois é o facilitador de todo o processo, enquanto o DE assume funções de mediador entre os outros dois vértices. O clube desportivo só tem a beneficiar com esta harmonia, pois os seus atletas têm a oportunidade de treinar mais e com pessoas especializadas na modalidade em causa. Neste quadro o DE não assume apenas a função de treinar com qualidade os alunos nas diferentes modalidades, mas sim de incluir todos os alunos que queiram melhorar a sua prestação numa determinada modalidade. Estrategicamente a escola ainda incentiva todos os alunos a terem um bom desempenho escolar, bonificando quem merece e penalizando quem não cumpre.

Nesta escola, existem três palavras-chave que estão presentes em todos os treinos e atividades: qualidade, solidariedade, e integração³. Qualidade em tudo o que se faz, seja no treino, no jogo ou no estudo das diversas disciplinas. Solidariedade com os colegas, com os adversários, com os árbitros, com os professores, com os funcionários. Integração dos mais novos, ajudando-os a fazer parte desta equipa, deste espírito. Neste contexto não posso deixar de referir a importância atribuída à inclusão que se reflete no facto de existirem dois grupos de equipa destinados a alunos com NEE,

³ In Projeto Educativo da Escola Secundária Rocha Peixoto: 2008

nomeadamente o Boccia e a Natação Adaptada. Esta situação reflete bem o lema da escola “Uma escola de todos para todos”³.

De destacar ainda, como fator integrador, a participação no lanche do grupo de EF à sexta-feira. Este grupo é formado pelos professores do grupo de EF, e foi importantíssimo para a minha formação pois além de me fazer sentir como um igual, também tive a oportunidade de trocar ideias com professores mais experientes, o que me ajudou por exemplo na diversificação dos exercícios.

Estudo de Investigação-Ação

A Qualidade do Feedback Pedagógico

Nuno Bompastor¹, Mariana Amaral da Cunha², Elisa Marques³, Rosa Lopes⁴

¹ Faculdade de Desporto da Universidade do Porto

² CIFI² D, Faculdade de Desporto, Universidade do Porto

³ CIAFEL, Faculdade de Desporto, Universidade do Porto

⁴ Escola Secundária Rocha Peixoto, Póvoa de Varzim

Resumo

É inquestionável o papel da instrução no processo otimizador da aprendizagem. O tipo de feedback pedagógico emitido, particularmente, em função da especificidade do contexto em que se aplica, constitui uma variável potente na predição de um ensino eficaz (Werner e Rink, 1987). Esta pesquisa tem como finalidade potenciar a eficácia do processo ensino/aprendizagem através da melhoria da qualidade do feedback pedagógico emitido pelo Estudante-Estagiário aos alunos. Para o efeito, realizei um estudo de investigação-ação durante a modalidade de voleibol, sendo a amostra oito aulas da unidade temática, situadas numa turma de 10 raparigas e 16 rapazes do 9º ano de escolaridade, sobre qual fiquei responsável pelo processo de ensino/aprendizagem durante o Estágio Profissional. Neste estudo realizei dois momentos de análise, cada um com quatro aulas diferentes recorrendo ao instrumento de observação de Sarmiento (1994) o qual classifica o feedback pedagógico em três categorias: objetivo, direção e afetividade. Os dados recolhidos foram submetidos a um tratamento estatístico com o auxílio do *software* SPSS para uma posterior reflexão sobre as diferenças entre o primeiro e o segundo momento de observação através do teste de Mann-Whitney. Os resultados mostram um aumento na qualidade da linguagem específica da modalidade usada na emissão de *feedback*, como também uma melhoria estatisticamente significativa na categoria “afetividade negativa”, do primeiro para o segundo momento de observação.

PALAVRAS-CHAVE: INSTRUÇÃO, *FEEDBACK PEDAGÓGICO*, OBJETIVO, DIREÇÃO, AFETIVIDADE

Abstract

It is unquestionable the role of education in the optimization process of learning. The type of feedback given, particularly according to the specificity of the context in which it applies, is a powerful variable in the prediction of an effective teaching (Rink and Werner, 1987). This research aims to enhance the effectiveness of the teaching/learning process by improving the quality of feedback given by the Physical Education student-teacher to his students. For this purpose, an action research study was conducted during the volleyball practice unit, being the sample constituted by eight lessons of the thematic unit, in a class of 10 girls and 16 boys in the 9th grade, that the student-teacher was responsible for it's teaching/learning process during the Practicum. In this study the analysis was performed in two moments, each with four different classes, using the observational instrument developed by Sarmiento (1994) which classifies the pedagogical feedback in three categories: purpose, direction and affection. The data collected were subjected to statistical analysis with SPSS software for further reflection on the differences between the first and second observation using the Mann-Whitney test. The results show an increase in the quality of the specific language of the sport used in giving feedback, as well as a statistically significant improvement in the category "negative affection," from the first to the second moment of observation.

KEY-WORDS: INSTRUCTION, PEDAGOGICAL FEEDBACK, PURPOSE, DIRECTION, AFFECTION

Introdução

A escolha deste tema emergiu de uma reflexão sobre o tipo de FB que emitia aos meus alunos durante as minhas aulas. Chegado à conclusão que poderia evoluir muito mais neste aspeto e que, como consequência, a aprendizagem dos meus alunos seria também proporcionalmente mais eficiente, decidi abraçar este tema.

Assim sendo, o meu estudo de investigação-ação foi sobre a minha instrução e a qualidade do FB. A instrução 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). É inquestionável o papel da instrução no processo otimizador da aprendizagem. Segundo Graça (2001) podemos assumir que a instrução apresenta diversas funções para além da comunicação e transmissão de informação, como o controlo do comportamento dos alunos, a motivação na apresentação de objetivos e na expressão emocional. É da competência do professor a otimização da instrução e para isso deve arranjar estratégias para conseguir atrair níveis elevados de atenção dos seus alunos. Durante a transmissão de informação, a quantidade de estímulos contidos na informação é geralmente superior à que o aluno pode tratar (Famose, 1983). Assim sendo, o professor deve ser capaz de organizar a informação em palavras-chave para que o aluno retenha a informação mais relevante para a concretização da tarefa.

Segundo Rink (1993), a clareza da apresentação é fundamental para aumentar os índices de atenção potenciando a comunicação entre os agentes de ensino e os praticantes. Com efeito, os professores e treinadores mais experientes distinguem-se no domínio das estratégias de comunicação, sendo que a clareza da informação e o fornecimento de FB apropriado foram descritos como essenciais na eficácia do ensino (Werner e Rink, 1987).

Segundo Siedentop (1991), na transmissão de informação, a instrução, revela-se em três momentos: na apresentação, explicações e demonstrações das tarefas aos alunos; durante a prática, através da emissão de FB após a prática, pela análise referenciada ao ensino desenvolvido.

O FB, segundo Lee et al. (1994), é particularmente benéfico para a aprendizagem quando permite aumentar o esforço cognitivo do praticante, nomeadamente, no desenvolvimento da capacidade de autoavaliação e do seu desempenho. De facto, as novas aprendizagens realizam-se com base no conhecimento anterior que o praticante possui (Graça, 1997). O tipo de FB emitido, particularmente, em função da especificidade do contexto em que se aplica, constitui uma variável potente na predição de um ensino eficaz (Werner e Rink, 1987). As questões da quantidade e da frequência merecem especial atenção. O FB deve ser relativamente frequente, sendo desejável que cada praticante receba uma quantidade apreciável de informação acerca das suas ações motoras. Desta forma, Siedentop (1991), aconselha que depois da emissão de um FB, o professor verifique se este teve o efeito pretendido (ciclo de FB). Este afirma ainda que o FB deve ser fornecido imediatamente a seguir à execução no sentido de fornecer a eficácia pretendida. Esta eficácia resulta da possibilidade da informação externa poder ser confrontada com a informação obtida da sua própria execução.

O conceito de FB é, ainda, definido como um comportamento do professor em reação à resposta motora de um aluno, tendo por objetivo modificar essa resposta no sentido de aquisição ou realização de uma habilidade (Fishman & Tobey, 1978). O conteúdo informativo do FB é classificado em duas grandes categorias: conhecimento da performance e conhecimento do resultado. A primeira categoria remete-nos para a informação centrada na execução dos movimentos, ou seja, para o processo, a segunda referencia-se à informação relativa ao resultado pretendido através da execução da habilidade (Arnold, 1981). Na fase inicial da aprendizagem das habilidades, o FB deverá centrar-se no conteúdo informativo pelo facto dos praticantes necessitarem de referências concretas acerca da forma de execução dos movimentos e do processo a desenvolver para melhorar a performance (Schmidt, 1993).

O FB é um instrumento poderoso na aprendizagem das habilidades motoras. Para Schmidt (1993) o FB é qualquer tipo de informação sensorial sobre o movimento, não exclusivamente com referência a erros. Ainda segundo Schmidt (1993), o FB pode ser uma consequência natural do movimento num processo de percepção pelo próprio executante. Desta forma, podemos afirmar

que o FB verbal está frequentemente sob o controlo direto do professor e, por esta razão, este tipo de FB ocupa uma grande parte da organização prática.

Para Schmidt (1993) o FB pode ser dividido em intrínseco e extrínseco. O FB intrínseco são todos os aspetos dos movimentos inerentes à tarefa que são percebidos através de órgãos sensoriais e proprioceptivos, ou seja, o FB é toda a informação recebida como consequência da realização natural da ação. Enquanto o FB extrínseco é o tipo de FB que é fornecido após o FB intrínseco e resulta da informação fornecida ao executante por um meio verbal, visual ou auditivo acerca do desempenho obtido na tarefa.

Por sua vez, Sarmiento (1993) afirma que o FB é constituído por 4 dimensões: quanto ao objetivo, quanto à forma, quanto à direção e quanto à afetividade. Relativamente ao objetivo, este pode ser: avaliativo se o professor reagir à prestação do aluno emitindo um simples juízo ou apreciação dessa execução sem qualquer referência à sua forma; prescritivo se o professor reagir à prestação do aluno informando-o da forma como deverá realizar a execução seguinte, ou ainda, a forma como a deveria ter realizado; descritivo quando o professor descreve a prestação do aluno, informando-o da forma como o realizou; interrogativo quando o professor interroga o executante acerca da sua prestação motora. Quanto à forma, esta pode ser auditiva se a reação do professor se manifestar exclusivamente de forma oral; visual quando a reação do professor se manifestar através de uma forma não-verbal, ou seja por formas gestuais de aprovação, desaprovação ou de demonstração; quinestésico se a reação do professor à prestação do aluno se manifestar sob a forma de contacto ou manipulação corporal do aluno; misto quando a reação do professor à prestação do aluno inclui pelo menos duas das formas descritas acima. Quanto à direção, esta pode ser: individual se a reação do professor à prestação se dirigir apenas a um aluno; ao grupo quando a reação do professor se dirige a um grupo de trabalho; à classe quando a reação à prestação se dirige à totalidade dos alunos da turma. Relativamente à afetividade, esta pode assumir um carácter positivo se a intervenção do professor se apresenta sob a forma de elogio, encorajamento ou exaltamento ou negativa quando a intervenção do professor denigra a prestação do aluno.

O foco do meu estudo centrou-se então na transmissão da informação durante a prática, ou seja, através da emissão de FB. Após a análise das

gravações das aulas, o FB emitido foi sujeito a uma categorização tendo em conta o sistema de observação do FB de Sarmiento (1993), descrito acima, e serão analisadas as dimensões “Objetivo”, “Direção” e “Afetividade”.

Metodologia

O presente estudo é quantitativo e foi adotada a investigação-ação como abordagem metodológica para examinar a qualidade dos meus FB(s) durante as aulas de EF no que concerne ao objetivo, direção e afetividade.

A pesquisa decorreu na Escola Secundária Rocha Peixoto, no âmbito do 2.º ano de Mestrado em EEFEBs da FADEUP. A recolha de dados foi realizada no 2º período, de 19 de fevereiro a 4 de abril, numa turma do 9.º ano de escolaridade e na unidade temática de voleibol, composta por doze aulas, sendo a amostragem temporal correspondente à totalidade de cada sessão. Para o efeito, utilizei o Sistema de Observação do Feedback Pedagógico, Sarmiento (1993), no que concerne ao objetivo, à direção e à afetividade dos FB(s).

As sessões foram gravadas em formato áudio digital por intermédio de um gravador de voz Sony ICD-PX820 e um sistema de microfone de lapela sem fios Kool Sound VHF 70, de forma a registar a minha voz para posterior registo da ficha de observação acima indicada.

No tratamento dos dados procedeu-se a uma caracterização estatística descritiva de frequências (absolutas e relativas), de tendência central (média) e de dispersão (máximo, mínimo e desvio padrão) e sua expressão gráfica com o propósito de coadjuvar a interpretação do teste estatístico de Mann-Whitney, com o nível de significância fixado em $p \leq 0,05$, aplicado para detetar eventuais diferenças entre o grupo de aulas do momento 1 e o grupo de aulas do momento 2. De referir que as variáveis observadas correspondem às categorias que fazem parte da respetiva ficha de observação (Anexo 2).

Apresentação e Discussão de Resultados

Existem alguns fatores a considerar na apresentação e discussão dos resultados, de forma a comparar este estudo com outros já existentes. Primeiramente é necessário ter em atenção a duração das sessões, o contexto estratégico em que estas estavam inseridas, e por fim a função didática de cada uma.

Ao longo dos anos, vários investigadores, têm estudado formas de melhorar a eficácia do ensino através do FB. Richeimer e Rodrigues (2000), realizaram um estudo com o objetivo de analisar e caracterizar o FB ao nível multidimensional. A amostra era composta por oito treinadores de andebol, dos quais quatro tinham formação na área de EF e os restantes quatro não. Foi utilizado o sistema de observação foi o FEED/ULG e foram analisadas cinco dimensões do FB: o conteúdo; o valor; o objetivo; a forma; e a direção. Destas dimensões apenas retiro os resultados relevantes para o presente estudo, ou seja, os resultados obtidos nas dimensões objetivo e direção. Foram então obtidos os seguintes resultados para Treinadores Professores de EF: na dimensão *objetivo*, o FB *prescritivo* é o mais usual, com uma percentagem de 67,90% seguindo-se o *descritivo* com 15,60%, o *avaliativo* com 13,25% (8,28% *positivo* e 4,97% *negativo*); e por último o *interrogativo*, com uma percentagem de 3,21; de seguida, na dimensão *direção*, estes Professores, têm predominância no FB *individual*, seguindo-se o FB ao *grupo*, ficando por último o FB dirigido à *classe* (82,60%, 11,80% e 5,68%, respetivamente). No grupo de Treinadores, os resultados obtidos foram os seguintes: relativamente à dimensão *objetivo*, a maior percentagem reside no FB *prescritivo* (66,90%), seguido de longe pelo FB *descritivo*, com apenas (13,90%), o FB *avaliativo negativo* (6,51%), o FB *interrogativo* (6,44%), e o FB *avaliativo positivo* com (6,25%); quanto à dimensão *direção*, estes treinadores privilegiaram o FB *individual* (91%) em detrimento do FB dirigido ao *grupo* e à *classe* (7% e 2%, respetivamente).

No presente estudo foi realizado um teste de Mann-Whitney para amostras não paramétricas independentes para verificar se existem diferenças

significativas na emissão de FB, em particular para as dimensões objetivo, afetividade e direção (Sarmiento, 1993), entre o grupo de aulas inicial (momento 1) e o grupo de aulas final (momento 2) em função da sua duração (45' e 90'). Testou-se, mas não se encontrou evidências de diferenças significativas na emissão de FB, quanto às dimensões descritas, entre as aulas de 45' e 90' ($p \geq 0,05$) (Quadro 1).

Quadro 1 Apresentação da emissão do feedback pedagógico (Sarmiento, 1993) em função da duração da aula de Educação Física.

Feedback pedagógico		1.º momento			2.º momento		
		90'	45'	p	90'	45'	p
		m±DP	m±DP		m±DP	m±DP	
Objetivo	Prescritivo	19±1,41	17,5±0,71	0,221	17,5±0,71	5±2,83	0,121
	Descritivo	10,5±3,54	7±1,41	0,221	9,5±3,54	4,5±0,71	0,121
	Avaliativo	12±0,0	12,5±3,54	1,00	10,5±6,36	7,5±2,12	0,683
	Interrogativo	6±1,41	13±0,0	0,102	10±0,0	6±5,66	0,317
Afetividade	Positivo	43,5±4,95	42±1,41	1,00	45,5±13,44	21±5,66	0,121
	Negativo	4±1,41	8±2,83	0,121	2±2,83	2±0,0	1,00
Direção	Turma	3±0,0	4±0,0	0,083	2,5±0,71	2,5±0,71	1,00
	Grupo	19±1,41	12,5±6,36	0,121	17±1,41	7±2,83	0,121
	Aluno	25,5±2,12	33,5±7,78	0,121	28±9,90	13,5±2,12	0,121

Face ao exposto, procedeu-se à comparação entre o grupo de aulas do momento 1 e o grupo de aulas do momento 2 para detetar diferenças entre as médias das distintas dimensões do FB (Sarmiento, 1993) no total de 8 aulas examinadas. Para o efeito, aplicou-se novamente o teste de Mann-Whitney para as variáveis momentos 1 (N = 4) e momento 2 (N = 4). Os resultados do quadro 2 manifestam apenas uma diferença significativa na dimensão “afetividade negativa” em que a média do número de emissão dessa tipologia de FB no momento 1 (6±2,94) é superior à do momento 2 (2±1,63). Este resultado pode ser explicado tanto pela melhoria da relação pedagógica entre o professor e os alunos da turma ao longo do ano letivo, como da atuação do EE

na aula, sentindo menor necessidade em recorrer a esta tipologia de FB. Acresce, que a adaptação aos métodos e situações de aprendizagem propostos pelo professor também poderá ser explicativa destes dados. No que respeita às restantes dimensões, não existem diferenças entre os dois grupos de aulas.

Não obstante, a média de FB emitidos no momento 1 é superior ao momento 2, o que, à partida, podia ser interpretado com um dado negativo. Com efeito, esse resultado é consequência da função didática das aulas em questão. Enquanto no momento 1 as aulas são maioritariamente de exercitação, no momento 2 coexistem: uma aula de avaliação diagnóstica e duas de avaliação sumativa. Estas aulas têm características próprias, a observação sobrepõe e correção, pois o professor foca a sua atenção na análise do gesto e no registo para efeitos de avaliação do rendimento dos alunos na categoria transversal, habilidades motoras. Já as aulas de exercitação e consolidação são usualmente marcadas pela emissão de FB.

Podemos ainda constatar a valorização do “FB prescritivo” na dimensão objetivo, “No serviço por cima tens de ter dois apoios no chão”⁴. Este dado pode ser resultante tanto das características do professor, como também da própria organização metodológica das situações de aprendizagem apresentadas. Este tipo de FB aparecia frequentemente nos momentos de instrução aos pequenos grupos, integrado na estratégia de rentabilização, tanto dos próprios exercícios, como das respetivas transições. Curiosamente a média da emissão do “FB avaliativo” segue de perto o prescritivo. Aqui a prevalência encontrava-se nos “FB individuais”, “Bom serviço!”⁵, que o EE utilizava maioritariamente como fator de motivação dos alunos, focando-os na tarefa. Por último aparece o “FB descritivo”, “Tinhas o corpo inclinado para a frente.”. Esta discrepância pode ser justificada pela preferência da utilização dos “FB prescritivo” e “interrogativo”, “Diz-me, o que fizeste mal?”⁶, em detrimento do “FB descritivo”, pois a informação transmitida torna-se, assim, mais rica.

⁴ Transcrição da gravação da aula nº 2 e 3 (momento 1) da unidade temática de voleibol.

⁵ Transcrição da gravação da aula nº 13 e 14 (momento 2) da unidade temática de voleibol.

⁶ Transcrição da gravação da aula nº 13 e 14 (momento 2) da unidade temática de voleibol.

No que concerne à dimensão direção, e por consequência destas características, é perceptível a preferência do professor pelo FB dirigido ao aluno e ao grupo em detrimento do FB dirigido à turma. Como já foi dito em cima, a estratégia passava, fundamentalmente, pela utilização de FB aos grupos na transição entre exercícios, e dos “FB individuais” durante a exercitação, de forma a potenciar o tempo de empenhamento motor dos alunos.

Quadro 2 Apresentação da emissão do feedback pedagógico (Sarmiento, 1993) em função do momento de observação da aula de Educação Física.

Feedback pedagógico		1.º momento	2.º momento	<i>p</i>
		(4 aulas) m±DP	(4 aulas) m±DP	
Objetivo	Prescritivo	18,25±1,26	11,25±7,41	0,102
	Descritivo	8,75±2,99	7±3,56	0,245
	Avaliativo	12,25±2,06	9±4,24	0,186
	Interrogativo	9,5±4,12	8±4,00	0,552
Afetividade	Positivo	42,75±3,09	33,25±16,46	0,248
	Negativo	6±2,94	2±1,63	0,042*
Direção	Turma	3,5±0,58	2,5±0,58	0,061
	Grupo	15,75±5,32	12±6,01	0,309
	Aluno	29,5±6,58	20,75±10,21	0,149

* $p \leq 0.05$ (resultado estatisticamente significativo)

Conclusões

Com a realização deste estudo de Investigação-Ação, posso concluir o seguinte:

- A qualidade do meu discurso e da linguagem específica da modalidade usada nos FB melhorou do primeiro para o segundo momento de análise.
- A categoria “afetividade negativa” apresentou um decréscimo do primeiro para o segundo momento de análise, o que significa que houve uma melhoria estatisticamente significativa na dimensão “Afetividade”.

Durante a realização deste estudo procurei estratégias, estudando detalhadamente as palavras-chave específicas de cada habilidade motora, no sentido de melhorar a qualidade do meu FB, o que conseqüentemente, melhorou a qualidade do processo ensino/aprendizagem dos meus alunos, e comprovou algumas premissas, entre as quais:

- Quanto melhor a qualidade do FB, melhor a qualidade do processo ensino/aprendizagem.
- Quanto melhor o professor dominar as componentes críticas das variadas habilidades motoras, melhor a qualidade do processo ensino/aprendizagem.
- Quanto melhor o professor dominar as palavras-chave dos respectivos exercícios, melhor será o desempenho dos alunos.
- Quanto mais interventivo for o professor, maior será a intensidade da aula.
- A introdução de novas situações de aprendizagem e variáveis de exercícios de forma faseada contribui para a fluidez da aula e o aumento do tempo de empenhamento motor dos alunos.
- “Um *feedback* frequente, específico e, globalmente, aprovador, bem como o elogio regular em torno da realização das instruções propostas, determinam maiores níveis de responsabilização dos praticantes” (Rosado & Ferreira, 2009, p.189)

Na realização do estudo tive uma grande preocupação em estudar em pormenor as componentes críticas das habilidades motoras da modalidade de voleibol, o que levou a que a categoria “Prescritivo” da dimensão “Objetivo” fosse emitida com mais frequência, o que levou conseqüentemente à melhoria do desempenho dos alunos. Mesquita e Rosado (2009) sugerem a necessidade do aluno receber informação técnica precisa acerca daquilo que realizou (FB descritivo) e/ou do que este deve fazer para melhorar (FB prescritivo).

O estudo ficou limitado por questões de material, horários do *roulement*, e outras situações não controláveis, como visitas de estudo que impossibilitavam a presença dos alunos, não sendo possível a gravação de um maior número de aulas. O facto de o estudo ter sido realizado apenas no 2º período também contribuiu para a redução da amostra e para a obtenção de resultados mais representativos dos progressos da gestão e organização do ensino no que respeita à instrução. Com efeito, se a gravação das aulas tivessem começado logo no início do ano letivo, possivelmente iríamos ter resultados mais proveitosos, pois o primeiro momento de análise não iria ser tão idêntico ao segundo.

Para estudos futuros, seria vantajoso investigar a diferença entre os tipos de FB emitidos no decurso de todo o ano letivo e examinar as diferenças na emissão do FB entre uma modalidade coletiva de manipulação direta da bola e, uma outra modalidade de manipulação indireta, como por exemplo o badminton. Desta forma, poderíamos identificar em que tipo de modalidades sentimos mais dificuldades na intervenção junto dos alunos.

Agradecimentos

Agradeço o apoio da Professora Doutora Elisa Marques no tratamento dos dados do estudo por recurso ao *software* SPSS.

Bibliografia

- Arnold, R. (1981). Developing sport skills: A dynamic interplay of task, learner and teacher. Motor Skills: Monograph 2.
- Famose, J. P. (1983). Tâches Motrices et Strategies Pedagogiques en Education Physique et Sportive. Paris: Ed. Revue EPS.
- Fishman, S. & Tobey, S. (1978). Augmented feedback. In what's going on in gym: Descriptive Studies of Physical Education Classes. Motor Skills: Theory into Practice. Monograph, (1) 51-62.
- Graça, A. (1997). O conhecimento pedagógico do conteúdo no ensino do basquetebol. Tese de doutoramento não publicada. Porto: FCDEF-UP.
- Graça, A. (2001). Breve roteiro da Investigação empírica na pedagogia do desporto: A Investigação sobre o ensino de Educação Física. Revista Portuguesa de Ciências do Desporto, 1 (1) 104-113.
- Lee, T.D., Swinnen, S.P. & Serrien, D.J. (1994). Cognitive effort and motor learning. Quest, 46: 328-344.
- Mesquita, A., Rosado, A. (Ed.). (2009). Pedagogia do desporto. Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana.
- Richheimer, P., & Rodrigues, J. (2000). O FBP nos treinadores de jovens em andebol. Treino Desportivo, 36-46.
- Rink, J. (1993). Teaching Physical Education for Learning (2nd ed.). St. Louis: Times Mosby College Publishing.
- Sarmiento, P. (1993). Pedagogia do Desporto: Instrumentos de observação sistemática da Educação Física e Desporto. Lisboa. Faculdade de Motricidade Humana, serviço de edições, Cruz Quebrada.
- Schmidt, R. A. (1993). Aprendizagem e Performance Motora: dos princípios à prática. São Paulo.
- Siedentop, D. (1991). Developing Teaching Skills in Physical Education. Mayfield Publishing Company.
- Werner, P. & Rink, J. (1987). Case Studies of teacher effectiveness in second grade physical education. Journal of Teaching in Physical Education, 8: 280-297.

Conclusão e Perspetivas para o Futuro

Chegado ao final do RE, encontro-me perante uma das tarefas mais difíceis de concretizar: fazer a sua conclusão. Se ao longo deste trabalho académico sempre me empenhei por acrescentar mais um pormenor em falta, ou por melhorar um parágrafo que não transmitia integralmente o que pretendia, eis chegado o momento de destacar o que retenho desta importante tarefa de reflexão sobre a reflexão na ação (Schon, 1987) em contexto de EP, numa escola pública do ensino secundário.

A escolha do título, adveio de um lema que pretendo usar ao longo da minha carreira profissional: A Caminhada pelo Mundo da Docência na Procura da Excelência. Algo desapontado pela forma como vi lecionar a EF ao longo da minha adolescência, e desperto para voos mais altos, e igualmente mais ambiciosos, por um treinador de excelência que se destacou no meu percurso desportivo, decidi utilizar o Relatório sobre o meu EP para fazer uma morosa reflexão sobre o tema e para testar, de forma controlada e apoiada, todos os conhecimentos que adquiri ao longo do meu percurso de formação inicial.

O ensino da EF de qualidade, perspetivado no EP da FADEUP, constituem o segundo destaque da minha conclusão. Foi nesse conceito que encontrei a motivação para a realização do mestrado em EEFEBS. Mesmo que não venha a exercer a profissão docente nos tempos mais próximos, as competências nele adquiridas serão decisivas para o meu desempenho profissional em qualquer área das ciências do desporto em que o venha a fazer.

A valorização duma preparação criteriosa de todos os momentos da aula com o objetivo de me tornar num professor eficiente e eficaz, foi uma das mais-valias deste EP. Perceber de que modo a conceção e o planeamento interferem e potenciam o rendimento dos alunos e estimulam o seu interesse nas aulas de EF ficou agora mais conseguido.

As adversidades nunca foram obstáculos mas sim oportunidades de superação. Na unidade temática de andebol tive a oportunidade de superar a minha capacidade de improvisação e de domínio dos conhecimentos da

matéria pedagógica do conteúdo, de forma a controlar a turma num clima saudável, propício à aprendizagem, perante as várias barreiras que foram aparecendo, tais como: condições climatéricas adversas, falta de material disponível, espaço de prática reduzido.

As várias atividades em que tive a oportunidade de participar, muniram-me de recursos que eu esperava adquirir. O facto de ter sido responsável pelo staff no 3º Encontro Local de Atividades Rítmicas e Expressivas do Desporto Escolar, além de ter melhorado o meu sentido de responsabilidade, também me despojou da minha zona de conforto, fazendo-me passar por uma situação de pressão a que não estava habituado. No Desporto Escolar, volto a destacar o desenvolvimento do sentido de responsabilidade, de organização e de gestão de pessoas, como também da melhoria na colocação de voz.

Nunca tive dúvidas de que a disciplina e o controlo da turma são decisivos na gestão e organização da aula, mas a proatividade que requerem diariamente consomem bastante tempo ao professor e não permitem distrações. Ganhar o respeito e a confiança dos alunos demora algum tempo e arruinar o trabalho desenvolvido é rápido e demora ainda mais a corrigir. Ser disciplinador não significa, no entanto, ser autoritário e uma das armas mais eficazes que o docente tem ao seu dispor para o conseguir reside no FB.

Com a realização do estudo de investigação-ação percebi a relevância do professor ser interventivo na aula, a diferença na qualidade do processo de ensino/aprendizagem quando se estuda em pormenor as componentes críticas dos conteúdos que estamos a lecionar, e, principalmente a importância da qualidade da instrução, nomeadamente, do FB para o bom aproveitamento do tempo de exercitação, do tempo de transição, e do clima da aula. Segundo Lee et al. (1994), é particularmente benéfico para a aprendizagem quando o professor, através do FB, permite aumentar o esforço cognitivo do praticante, nomeadamente, no desenvolvimento da capacidade de autoavaliação do seu desempenho.

Sei que no ensino não existem fórmulas mágicas, e como profissional competente que tento perfilhar, tenho de me manter atualizado, isto é, estar em constante formação, em busca de novos conhecimentos. Ao contrário de uma crença de adolescência, não basta sermos autónomos e autodidatas, temos de ser capazes de gerar novos conhecimentos e novas competências,

fundamentando as nossas ideias em estudos conceituais e empíricos, criando novas ideologias, novas concepções.

Em jeito de conclusão, espero um dia regressar à escola com uma oportunidade de voltar a partilhar os meus conhecimentos e paixões e adquirir outros. Todavia, enquanto o mercado de trabalho não me permitir realizar este meu desejo, vou evoluindo com as oportunidades que experiencio nos dias de hoje, em particular, no ensino de cursos profissionais, e na área do treino, lutando sempre pelos meus objetivos, com vista a ser cada vez um profissional mais competente.

Referências Bibliográficas

- Batista, P. (2011). A modelação de competência: desafios que se colocam ao estágio profissional. *In A. Albuquerque; C. Pinheiro; L. Santiago, N. Nunes. Educação Física, Desporto e Lazer. Perspetivas Luso-Brasileiras, 3º Encontro (pp.429-442). Portugal: ISMAI*
- Batista, P., Queirós, P. & Rolim, R. (2013). Olhares sobre o estágio profissional. Porto: Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.
- Bento, J. O. (2003). Planeamento e avaliação em educação física (3º ed.). Lisboa : Livros Horizonte.
- Garcia, R. (2005). Escola, Educação Física e tempo livre: uma relação também da Gestão Desportiva. *Revista de Gestão Desportiva*. Nº2, Julho de 2005, pp. 12-28.
- Graça, A. (2013). Formar professores de educação física: notas breves sobre o nosso percurso institucional. *In Batista, P., Queirós, P. & Rolim, R. Olhares sobre o estágio profissional. Porto: Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.*
- Matos, Z. (2009/2010). Normas orientadoras do estágio profissional do ciclo de estudos conducente ao grau de mestre em ensino de Educação Física nos ensinos básicos e secundário da FADEUP. Porto: FADEUP
- Matos, Z. (2011-2012). Regulamento da unidade curricular estágio profissional do ciclo de estudos conducente ao grau de mestre em ensino de Educação Física nos ensinos básicos e secundário da FADEUP. Porto: FADEUP.
- Mesquita, I., Graça, A. (2009). Modelos instrucionais no ensino do Desporto. *In Mesquita, I., Rosado, A. (2009). Pedagogia do desporto. Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana.*
- Mesquita, I., Rosado, A. (Ed.). (2009). Pedagogia do desporto. Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana.
- Rink, J. (1993). Teaching Physical Education for Learning (2nd ed.). St. Louis: Times Mosby College Publishing.

- Rolim, R. (2013). Revistar o baú de orientador de estágio: indagações, reflexões e retalhos sobre a supervisão do estágio profissional. In Batista, P., Queirós, P., & Rolim, R. (Eds.), Olhares sobre o estágio profissional em Educação Física (pp 53-83). Porto: Editora FADEUP.
- Sarmiento, P. (1993). Pedagogia do Desporto: Instrumentos de observação sistemática da Educação Física e Desporto. Lisboa. Faculdade de Motricidade Humana, serviço de edições, Cruz Quebrada.
- Schön, D. A. (1987). Educating the reflective practitioner. San Francisco: Jossey-Bass.
- Siedentop, D. (1991). Developing Teaching Skills in Physical Education. Mayfield Publishing Company.
- Siedentop, D. (1997). Developing Teaching Skills In Physical Education. Ohio. Ohio State University.
- Siedentop, D. & Tannehill, D. (2000). Developing Teaching Skills In Physical Education. McGraw-Hill Companies.
- Vickers, J. N. (1990). Instructional Design For Teaching Physical Activities. A Knowledge Structures Approach. Champaign: Human Kinetics Books.
- Werner, P. & Rink, J. (1987). Case Studies of teacher effectiveness in second grade physical education. Journal of Teaching in Physical Education, 8: 280-297.

Anexo II Ficha de Observação Sarmiento (1993)

Prescritivo						Descritivo						Avaliativo						Interrogativo					
Aluno		Grupo		Turma		Aluno		Grupo		Turma		Aluno		Grupo		Turma		Aluno		Grupo		Turma	
+	-	+	-	+	-	+	-	+	-	+	-	+	-	+	-	+	-	+	-	+	-	+	-
X		X		X		X		X				X	X					X	X				
X		X		X		X			X			X	X					X	X				
X		X		X		X						X	X					X	X				
X			X	X		X						X	X					X					
X		X										X	X					X					
X		X										X						X					
X												X						X					
												X						X					
												X						X					
												X						X					

Anexo III Plano de Aula

PLANO DE AULA				
Docente: Professora Rosa Lopes	Data: 30/05	Aula Nº: 4/5	Duração: 90 minutos	
Professor Estagiário: Nuno Bompastor	Local: Norte Verde	Nº Alunos: 26	Material: 9 bolas de basquetebol.	
Função Didática/Conteúdo: Consolidação das habilidades técnico táticas aprendidas.			Ano/Turma: 9ºB	
Objetivos Gerais Motores: Consolidar as habilidades técnico táticas básicas da modalidade. Cognitivos: Compreender os aspetos gerais inerentes à modalidade. Psicossociais: Compreender a noção de oposição e respeito pelos outros.				
Parte	Tempo	Situações de Aprendizagem	Objetivos Específicos	Palavras-chave
Inicial	10 min.	Os alunos organizados em pares realizam o exercício do 8 da seguinte forma. Um dos elementos do par realiza lançamentos na passada nas 4 tabelas durante 1 minuto enquanto o outro elemento o persegue realizando exercícios de mobilização articular.	Os alunos realizam ativação geral. Os alunos exercitam o lançamento na passada.	Lançamento na passada do lado direito: “Direito – Esquerdo!” Lançamento na passada do lado esquerdo: “Esquerdo – Direito!”
Fundamental	15 min.	Os alunos organizados em grupos de 6 elementos, realizam um lance livre seguido de ataque rápido 3x1 da seguinte forma: um aluno realiza lance livre, enquanto outros 3 lutam pelo ressalto, de seguida os 3 alunos que estavam no ressalto realizam 3x1 contra o aluno que realizou o lance livre.	Os alunos desenvolvem o lançamento em apoio e a desmarcação.	Lançamento em apoio: “Levanta o cotovelo!”
	15 min.	Os alunos organizados em grupos de 6 elementos, realizam jogo 3x2. Quando a defesa recupera a bola, entra o 6º elemento, enquanto o jogador que perdeu a bola sai, invertendo –se os papeis, quem estava a defender passa a atacar, e vice-versa.	Os alunos desenvolvem o passe e corte e a desmarcação.	Defesas: “Defende sentado!” Atacantes: “Corta na direção do cesto!”
	10 min.	Na mesma organização os alunos realizam o jogo relógio. Nas 5 posições de lançamentos cada equipa tem 1 minuto para converter o maior número de lançamentos.	Os alunos desenvolvem o lançamento em apoio.	“Cotovelo na direção do cesto!”
	15 min	Torneio 3x3. A equipa que ganha desloca-se um campo para a direita, a equipa que perde desloca-se um campo para a esquerda. Os jogos iniciam-se à ordem do professor.	Os alunos aplicam as habilidades aprendidas em situação de jogo 3x3.	Defesas: “Defende o teu atacante!” Atacantes: “Desmarca-te para fugires ao defesa!”
Final	5 min.	Alongamentos e conversa com os alunos para esclarecimento de dúvidas.	Os alunos retornam à calma	