

Trabalhar com Paixão é o Caminho para o Sucesso – Relatos de uma Estudante Estagiária

Relatório de Estágio Profissional

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

Orientadora: Professora Doutora Patrícia Coutinho

Dulce Elisabete Pinto de Castro

Porto, Setembro 2016

Ficha de Catalogação

Castro, D. (2016). “Trabalhar com Paixão é o Caminho para o Sucesso – Relatos de uma Estudante Estagiária”: Relatório de Estágio. Porto: D. Castro. Relatório de Estágio Profissional para a obtenção do Grau de Mestre em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, apresentado à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.

PALAVRAS-CHAVE: ESTÁGIO PROFISSIONAL, EDUCAÇÃO FÍSICA, PROCESSO DE ENSINO APRENDIZAGEM, FEEDBACK PEDAGÓGICO, OBSERVAÇÃO-REFLEXÃO

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais por todo o carinho, todo o apoio, por nunca me deixarem desistir e me terem permitido o acesso à faculdade, ajudando-me sempre a alcançar os meus sonhos e objetivos.

Ao meu irmão, pelo carinho, pela amizade e todos os momentos de descontração e diversão.

Ao meu namorado, pela amizade, compreensão e paciência que teve comigo especialmente ao longo deste ano.

À minha colega de estágio, Catarina Martins, pela ajuda, cooperação, amizade e partilha de todos os momentos ao longo destes dois anos de Mestrado.

À Professora Cooperante, Professora Helena Abrunhosa, pela ajuda, acompanhamento e ensinamentos ao longo deste ano letivo.

À Professora Orientadora, Professora Doutora Patrícia Coutinho, pela ajuda e disponibilidade demonstrada.

Aos meus amigos, por me terem sempre apoiado e acompanhado em todos os momentos, mas em especial à Marina e à Rita, duas amigas que levo da faculdade.

A todos os meus alunos, que me fizeram evoluir como profissional e como pessoa.

A todos, um sincero Obrigada.

ÍNDICE GERAL

Índice de Gráficos	VII
Índice de Anexos	IX
RESUMO	XI
ABSTRACT	XIII
LISTA DE ABREVIATURAS	XV
1. Introdução	1
2. Enquadramento Pessoal	5
2.1 O meu Percurso	7
2.2 Expectativas em relação ao Estágio Profissional	10
3. Enquadramento Institucional	13
3.1 Entendimento do Estágio Profissional	15
3.2 Escola como Instituição	16
3.3 A Escola que me acolheu durante o EP	17
3.4 A Minha Turma Residente	20
3.5. Turma partilhada – 5ºA	21
3.6. Caracterização da turma do 1º Ciclo	23
4. Realização da Prática Profissional	25
4.1- Conceção e Planeamento	27
4.2- Realização	32
4.2.1- Gestão da aula, Regras e Rotinas	32
4.2.2- Clima de aula e Controlo da Turma – fatores decisivos na EF	34
4.2.3- Modelos Instrucionais	36
4.2.4 – Instrução	39
4.2.5. A difícil tarefa de Avaliar	44
4.2.6 Aprender com a Observação	47
5 - Participação na Escola e Relações com a Comunidade	51
5.1 Trabalhar em Comunidades de Prática	53
5.2 Desporto Escolar	54
5.3 Corta Mato Escolar	56
5.4 Atividades não letivas	58
5.5 A passagem pela Experiência do 1º Ciclo	59

6. Desenvolvimento Profissional	63
6.1. A Importância da Reflexão	65
6.2. - Estudo de Investigação-Ação – Caracterização do Feedback Pedagógico transmitido pelo Estudante-Estagiário nas aulas da UD de Badminton.....	68
6.2.1 - Resumo	68
6.2.2 Introdução.....	69
6.2.3 Metodologia	71
6.2.3.1 Participantes	71
6.2.3.2 - Procedimento de Recolha de Dados	71
6.2.3.3 - Análise dos Dados.....	72
6.2.4 - Resultados.....	73
6.2.5 – Discussão dos Resultados.....	75
6.2.6 – Conclusões	77
6.2.7 Referências Bibliográficas	78
7. Considerações Finais e Perspetivas para o Futuro	79
8. Referências Bibliográficas	83
ANEXOS	XVII

Índice de Gráficos

Gráfico 1 – Apresentação dos dados da dimensão Objetivo do Feedback nas aulas de Badminton.....	73
Gráfico 2 – Apresentação dos dados da dimensão Forma do Feedback nas aulas de Badminton.....	74
Gráfico 3 – Apresentação dos dados da dimensão Direção do Feedback nas aulas de Badminton.....	74

Índice de Anexos

Anexo 1 – Planeamento Anual Geral de EF.....	XVII
Anexo 2 – Parte do Planeamento Anual Específico.....	XVIII
Anexo 3 – Exemplo de Grelha de Avaliação Sumativa.....	XIX
Anexo 4 – Exemplo de Plano de Aula.....	XX
Anexo 5 – Ficha de Observação do Comportamento do Professor.....	XXI
Anexo 6 – Ficha de Observação do Comportamento do Aluno.....	XXII

RESUMO

O presente documento surge no âmbito da unidade curricular de Estágio Profissional e retrata os conhecimentos, capacidades e as dificuldades vivenciadas por uma estudante estagiária, no seu ano de Estágio. O respetivo estágio profissional decorreu na Escola E.B. 2,3 Pêro Vaz de Caminha, num núcleo de Estágio constituído por 3 estudantes estagiários, uma professora cooperante e uma professora orientadora nomeada pela Faculdade de Desporto da Universidade do Porto. Este relatório está organizado em sete capítulos, que procuram descrever as aprendizagens e vivências de uma professora em formação. O primeiro, Introdução, expõe uma breve sinopse do relatório. No segundo, está descrito o Enquadramento Pessoal, no qual a estudante estagiária se identifica e apresenta o seu percurso até à atualidade, bem como as suas expectativas em relação ao estágio. No terceiro, Enquadramento Profissional, incide uma caracterização da escola onde decorreu o estágio, da comunidade educativa e o seu entendimento acerca do Estágio Profissional. O quarto, Realização da Prática Profissional, descreve as experiências mais marcantes, a atuação, o processo de conceção, planeamento, realização, avaliação e observação. O quinto capítulo, Participação na Escola e Relações com a Comunidade, engloba as atividades que foram realizadas ao longo do respetivo ano de estágio, bem como a relação com os diferentes elementos que contribuíram para o desenvolvimento pessoal e profissional. O sexto, intitulado, Desenvolvimento Profissional, descreve a Importância da Reflexão no processo de formação do professor e apresenta, ainda, o projeto de investigação-ação, realizado durante o 2º período, referente à caracterização do tipo de feedback pedagógico emitido pelo estudante estagiário ao longo de uma unidade didática de Badminton. Por último, o sétimo capítulo, Considerações Finais e Perspetivas para o Futuro, reflete sobre todo o processo vivenciado ao longo deste ano de estágio, e refere, simultaneamente, as perspetivas para o futuro.

PALAVRAS-CHAVE: ESTÁGIO PROFISSIONAL, EDUCAÇÃO FÍSICA, PROCESSO DE ENSINO APRENDIZAGEM, FEEDBACK PEDAGÓGICO, OBSERVAÇÃO-REFLEXÃO.

ABSTRACT

This document comes within the course of traineeship and portrays the knowledge, skills and experienced difficulties by an intern student in his year of probation. Their traineeship took place in school E.B. 2,3 Pêro Vaz de Caminha, a training group consisting of 3 student interns, a cooperative teacher and a guiding teacher appointed by Faculdade de Desporto da Universidade do Porto. This report is organized into seven chapters, that seek to describe the learning and experiences of a teacher training. The first, Introduction, lays out a brief synopsis of the report. The second is described Personal Framework, identifies and presents its route to the present, as well as their expectations for the stage. In the third, professional framework, focuses a characterization of the school where held the stage, the educational community and its understanding of the traineeship. The fourth, Realization of Professional Practice, describes the most remarkable experiences the performance, the design process, planning, realization, observation and evaluation. The fifth chapter, Participation in School and Community Relations, encompasses the activities that were carried out during the respective stage of the year and the relationship with the various elements that contributed to the personal and professional development. The sixth, titled Professional Development, describes the importance of reflection in teacher education and also presents the research project / action, performed during the second period, relating to the characterization of the pedagogical feedback given by the trainee student along the badminton didactics unit. Finally the seventh chapter, Conclusions and Prospects for the Future, reflects on the process experienced during this stage of the year and at the same time respect the prospects for the future.

KEY-WORDS: PRACTICUM, PHYSICAL EDUCATION, PRE-SERVICE TEACHER, TEACHING-LEARNING PROCESS, PEDAGOGICAL FEEDBACK, REFLECTION-OBSERVATION.

LISTA DE ABREVIATURAS

AD – Avaliação Diagnóstica

AF – Avaliação Formativa

AS – Avaliação Sumativa

DB- Diário de Bordo

DE – Desporto Escolar

DT – Direção de Turma

EE – Estudante Estagiário

EF – Educação Física

EP – Estágio Profissional

FADEUP – Faculdade de Desporto da Universidade do Porto

FP – Feedback Pedagógico

ISMAI – Instituto Superior da Maia

MAPJ – Modelo de Abordagem Progressiva ao Jogo

MD – Modelo Desenvolvidor

MEC – Modelo de Estrutura do Conhecimento

MED – Modelo de Estrutura de Conhecimento

MID – Modelo de Instrução Direta

MEEFEBS - Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário

NE – Núcleo de Estágio

NEE – Necessidades Educativas Especiais

OBEL-ULg – Sistema de Observação do Comportamento do Aluno

PC – Professora Cooperante

PO – Professor Orientador

S.O.P. – Sistema de Observação do Comportamento do Professor

TEIP – Território de Intervenção Prioritária

UD - Unidade Didática

1. Introdução

Introdução

O presente documento foi realizado no âmbito da unidade curricular do Estágio Profissional (EP) inserido no segundo ciclo de estudos conducente à obtenção de grau de Mestre em Ensino da Educação Física nos ensinos Básico e Secundário (MEEFEBS) da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto (FADEUP) e orienta-se pelo Decreto-lei nº 74/2006 de 24 de Março e o Decreto-lei nº43/2007 de 22 de Fevereiro.

Este relatório de estágio é um documento reflexivo que retrata a minha experiência e todos os momentos vivenciados ao longo deste ano no EP, desde a minha atuação como professora, em contexto de ensino, à relação com a comunidade escolar, e assume o objetivo de desenvolver os meus entendimentos e capacidades enquanto profissional. O EP é a experiência prática de ensino em contexto real, sendo conhecido na literatura como uma das componentes mais importantes nos processos de formação inicial de professores (Chepyator-Thomson e Liu, 2003; Hill e Brodin, 2004; O'Sullivan, 2003; Tang, 2004). Matos¹ (2012, p.3) afirma que “o EP visa a integração no exercício da vida profissional de forma progressiva e orientada, através da prática de ensino supervisionada em contexto real, desenvolvendo as competências profissionais que promovam nos futuros docentes um desempenho crítico e reflexivo, capaz de responder aos desafios e exigências da profissão.” A mesma autora refere, ainda, que, o EP é compreendido como um projeto de formação do estudante com a integração do conhecimento proposicional e prático necessário ao professor, interpreta a atual relação da teoria-prática e contextualiza o conhecimento no espaço escolar.

O meu EP decorreu numa escola situada no Porto, Escola E.B. 2,3 Pêro Vaz de Caminha, com um núcleo de estágio (NE) constituído por três estudantes estagiários (EE), supervisionado por uma professora dos quadros da escola, Professora Cooperante (PC) e por uma professora da faculdade, a Professora Orientadora (PO). Esta prática supervisionada teve por base o processo de ensino-aprendizagem a uma turma de 9º ano, turma residente, a

¹ Matos, Z. (2014). Normas orientadoras do estágio profissional do ciclo de estudos conducente ao grau de mestre em ensino de educação física nos ensinos básico e secundário da FADEUP

uma turma de 5º ano, turma partilhada pelo NE, e, ainda, uma turma de 4º ano de escolaridade lecionada apenas por mim.

O Relatório de Estágio está organizado em sete capítulos, o primeiro capítulo, a “Introdução”, expõe uma breve síntese onde contempla a descrição deste trabalho; o segundo capítulo, o “Enquadramento Pessoal”, relata o meu percurso até à atualidade, onde me identifico e abordo as minhas expectativas iniciais acerca do EP; no terceiro capítulo, “Enquadramento Institucional”, caracterizo as três turmas que lectionei, turma residente, turma partilhada e a turma do 1º ciclo, a escola cooperante, e reflito, ainda, sobre o meu entendimento do EP e da escola como instituição; o quarto capítulo, “Realização da Prática Profissional”, retrata as minhas principais experiências neste estágio, as dificuldades, as conquistas, a minha atuação, como geri e organizei o processo de ensino-aprendizagem, a conceção, o planeamento, o controlo da turma, modelos de ensino, a instrução, o clima de aula, a avaliação e a valor da observação; o quinto capítulo, “Participação na Escola e Relações com a Comunidade”, aborda o papel que desempenhei na escola, relativamente às experiências adquiridas nas atividades que se realizaram em contexto escolar, o desporto escolar (DE), o corta – mato escolar, algumas atividades não letivas, a experiência de lecionar ao 1º ciclo e a relação que construí com os diferentes elementos da comunidade escolar; o sexto capítulo, “Desenvolvimento Profissional”, exprime a Importância da Reflexão e de que modo esta contribuiu para o desenvolvimento da minha experiência ao nível da docência. Ainda neste capítulo, apresento o meu estudo de investigação-ação acerca do feedback pedagógico (FP), o qual foi desenvolvido ao longo do 2º período. Por fim, no sétimo capítulo, “Considerações Finais e Perspetivas para o Futuro”, reflito sobre todo o processo vivenciado ao longo do estágio, bem como as aprendizagens adquiridas, destacando, ainda, algumas perspetivas futuras ao nível profissional.

2. Enquadramento Pessoal

Enquadramento Pessoal

2.1 O meu Percurso

O meu nome é Dulce Elisabete Pinto de Castro, nasci há 25 anos, em Massarelos, na Maternidade Júlio Dinis, no centro da cidade do Porto e resido em São Mamede de Infesta. Considero que sempre tive uma aptidão natural para a prática do desporto e da atividade física. Posso dizer que, desde muito nova, a minha rotina diária incluía sempre corridas, saltos, jogos. Tive, inclusive, a possibilidade de ter um parque na minha rua onde joguei futebol, andei de bicicleta e fiz todos os jogos típicos daquela idade, tais como as caçadinhas e o cola-descola, em conjunto com o meu irmão e amigos. Considero-me uma privilegiada por ter tido sempre os meus pais a incentivarem-me a praticar atividade física, sendo um exemplo notório deste incentivo o início do meu percurso desportivo com as aulas de natação no infantário. Nesta fase da minha vida, os meus pais não só me estimulavam para a prática do desporto, como colaboravam e praticavam diversas atividades em conjunto comigo e com o meu irmão.

Após a minha entrada no 1º Ciclo do Ensino Básico, a participação nas aulas de natação teve o seu natural seguimento. Adicionalmente, nos momentos de lazer entre os intervalos das aulas, era notória a minha preferência pelas atividades desportivas que normalmente os rapazes realizavam (como, por exemplo, os jogos de futebol), em detrimento dos divertimentos típicos das raparigas que não passavam pelo pátio, ficando sentadas a conversar. No entanto, um dos momentos mais marcantes da minha vida, o qual iria definir a minha ligação com o desporto para sempre, decorreu num certo dia, nas aulas de Educação Física (EF), pelas quais eu tanto ansiava, quando fui observada por treinadores de ginástica. Os respetivos pediram para falar com os meus pais, pois acharam que eu tinha grande aptidão para a ginástica, os quais refletiram conjuntamente comigo se eu estaria interessada na proposta que me apresentaram. A minha resposta foi de imediato “sim”, começando a partir desse momento a praticar Ginástica Artística. Nesta fase da minha vida demonstrei sempre vontade de ensinar

Ginástica, explicando e demonstrando aos meus colegas elementos gímnicos que aprendia nos treinos. Para além do gosto pelo desporto, esta preferência foi-se consolidando muito por influência da Professora que tive durante estes quatro anos, tendo sido a que mais me marcou até hoje, uma profissional muito apaixonada pelo ensino, tornando-se para mim um modelo e exemplo a seguir. Quando ingressei no 2º ciclo do ensino básico, 5º ano de escolaridade, tive necessidade de abandonar a Ginástica devido a uma lesão na anca, o que naturalmente me causou grande mágoa. No entanto, apesar desta situação ter sido menos positiva para mim, a vontade de voltar a esta modalidade nunca se desvaneceu.

Durante o meu percurso escolar confesso que as aulas de EF foram continuamente as minhas favoritas e nas quais mais me empenhava, esforçava e melhores resultados obtinha. Participava em todos os torneios desportivos inter-turmas que se realizavam (Futsal, Andebol, Voleibol e Basquetebol), no corta-mato e no mega sprint. Neste último, destaca-se o facto de ter sido escolhida para participar na prova de estafetas nos campeonatos nacionais, conseguindo conquistar um honroso 2º lugar. No ensino Secundário, tive, ainda, a oportunidade de frequentar o desporto escolar na modalidade de Ténis. Simultaneamente, voltei a frequentar aulas de natação, desta vez para melhorar a técnica, visto estar cada vez mais perto de entrar no Ensino Superior.

Findado o Ensino Secundário, chegou o momento de realizar os pré-requisitos para o ingresso na Faculdade. Infelizmente, tive uma rotura de ligamentos que me impossibilitou realizar os respetivos, optando por me inscrever num Curso de Técnica de Desporto e Lazer, no Instituto Superior da Maia (ISMAI), uma vez que estes não estavam dependentes da realização dos pré-requisitos. Findado este curso, e com equivalências em algumas disciplinas da Licenciatura na mesma instituição, inscrevi-me na Licenciatura em EF e Desporto. No segundo ano, tive a oportunidade de treinar o grupo de Ginástica Artística Feminina da Maia, por influência do Professor da disciplina de Ginástica Desportiva. Esta experiência durou pouco tempo, uma vez que a carga horária dos treinos era elevadíssima, assim como das aulas que tinha que frequentar na Faculdade, tornando-se, portanto, difícil conciliar as duas tarefas. Contudo, e tendo hoje uma maturidade diferente, penso que esta

decisão foi bastante precipitada. No último ano da Licenciatura, tive que optar por uma vertente da EF, dentro de quatro opções, nomeadamente Atividade Supervisionada de Ensino, Treino Desportivo, Atividade Física e Saúde e Desporto Adaptado. A minha escolha incidiu sobre a vertente de Ensino, visto que dispunha de um leque mais vasto de escolhas. No âmbito desta especialização, tive a oportunidade de visualizar algumas aulas no Colégio da Maia, que me concedeu bases para o mestrado. Nestas aulas observadas, aplicávamos fichas de registo do comportamento do professor, do aluno ou sobre a gestão da aula e, simultaneamente, aplicávamos essas mesmas fichas nas aulas teóricas, através da visualização de vídeos de aulas de EF. A presença nestas aulas, em que observava outros professores a lecionar, e mesmo a visualização de vídeos sobre o ensino nas escolas, veio consolidar a minha vontade de lecionar neste contexto de ensino, em especial às faixas etárias mais novas.

Uma vez concluído o terceiro ano da licenciatura, concorri ao MEEFEBS na FADEUP, faculdade de renome, bastante conceituada e com um grande valor a nível nacional na área da EF. No primeiro ano, senti a grande diferença que existia entre as duas instituições, sendo que na FADEUP o nível de exigência e rigor era mais elevado. Senti que, apesar de ter uma licenciatura, não estava preparada para liderar uma turma e transmitir conhecimentos que até à data não tinham sido devidamente aprofundados. Presenciei aulas teóricas e práticas das diversas modalidades, as quais são matéria de lecionação em EF e nos vários ciclos de ensino, como, por exemplo, Basquetebol, Ginástica, Judo, entre outras. Lecionei na Escola E.B. 2,3 de Paranhos as modalidades de Basquetebol e de Andebol, e na Escola E.B. 2,3 da Areosa, Dança e Ginástica, nas quais tive a oportunidade de fazer a ligação do conhecimento teórico ao prático, tendo sido uma boa preparação para o Estágio Profissional no ano seguinte.

Durante o segundo ano do MEEFEBS, realizei o EP, onde aprendi e vivenciei várias experiências marcantes e prazerosas diariamente. Foi um ano bastante trabalhoso, com muitas emoções, mas simultaneamente uma experiência enriquecedora a todos os níveis, que me permitiu conhecer comportamentos e realidades distintas.

2.2 Expectativas em relação ao Estágio Profissional

Durante o 1º ano curricular do MEEFEBS surgiram várias dúvidas que me levaram a questionar como seria o meu ano de Estágio. As questões principais eram: Que Escola iria escolher? Quem seriam os meus colegas de estágio? Será que ficava nas primeiras três opções? Será que conseguiria ter controlo sobre a turma? Será que me iriam respeitar? Iria conseguir ter sucesso nos exercícios realizados? Poderia continuar a mencionar as dúvidas, mas tudo isto se resumiu à incerteza sentida em relação a este ano de estágio.

Finalizado o 1º ano do Mestrado, chegava o momento de decidir qual a escola onde iria estagiar, tendo um peso maior na minha tomada de decisão a distância casa-escola e os feedbacks positivos que ex-alunos me transmitiram sobre as instalações desportivas de algumas delas. No momento da publicação relativa às colocações nas escolas, verifiquei que tinha ficado colocada na minha segunda opção, a Escola Pêro Vaz de Caminha.

Desejei que o EP fosse um ano que me proporcionasse aprendizagens a nível pessoal e profissional, e no qual adquirisse experiências que me ajudassem futuramente a resolver “problemas” existentes no processo de ensino-aprendizagem, procurando perceber a sua origem, causas, averiguar as suas consequências e descobrir possíveis soluções e estratégias. Esta etapa seria a finalização de um processo de formação onde iria ter a oportunidade de aplicar o conhecimento em ação, passando da teoria para a prática, utilizando nesta última todos os conhecimentos adquiridos ao longo deste percurso, aprendendo e desenvolvendo novas estratégias e ferramentas, tornando cada vez melhor a qualidade de lecionação. Conseguir adaptar a matéria a cada aluno seria um dos meus objetivos, consciencializando-me que seria imprescindível o conhecimento sobre a matéria a lecionar.

Em relação aos alunos, foi-me atribuída uma turma residente de 9º ano. Embora fosse uma turma, no geral, com dificuldades de aprendizagem, esperava encontrar alguns alunos com grande disponibilidade motora e interesse em EF, uma vez que praticavam determinadas modalidades fora do contexto escolar. Esperava que, no decorrer do ano letivo, não perdessem o gosto pela disciplina e sentissem motivação pelas aulas, tentando promover e aperfeiçoar as suas capacidades, através de objetivos alcançáveis. Acreditava

que seria necessário adotar uma postura assertiva, mas ao mesmo tempo rígida para conseguir controlar a turma.

Relativamente ao núcleo de estágio, estes funcionam como comunidades de prática, constituindo-se um terreno fértil à reconfiguração da identidade profissional dos EE (Batista et. al., 2014). Com os diversos elementos do NE, esperava partilhar as experiências obtidas na qualidade de professores, o nosso conhecimento, que certamente seria diferente, trocando impressões sobre a forma de lidarmos com as turmas de níveis diferentes, trabalhando em equipa, gerando maior segurança na condução das minhas aulas. Esta partilha e apoio seriam um suporte importante capaz de me fornecer segurança e confiança para a superação de dificuldades que adviriam.

O orientador é alguém que tem por missão ensinar e facilitar a aprendizagem dos formandos (Rodrigues, 2013). Este terá como primeira meta facilitar o desenvolvimento do professor estagiário, ajudando a ensinar e a tornar-se um bom profissional (Alarcão & Tavares, 1987). Sobre a PC e a PO, esperava aprender com profissionais mais experientes, que fossem um elemento ativo na minha formação e que adotassem uma posição crítico-construtiva. Esperava que me aconselhassem nas dificuldades sentidas e transmitissem feedbacks sobre a minha prestação nas aulas, de modo a poder melhorar a minha atuação sobre a aprendizagem dos alunos nos diferentes domínios: saber (domínio cognitivo); saber-fazer (domínio motor) e saber-ser (domínio socio afetivo). Considerava fundamental um acompanhamento pertinente e rigoroso da PC, pois só assim seria possível retirar o maior proveito do ano de estágio. Como refere Alarcão (1996), o professor cooperante surge como alguém que deve ajudar, monitorar, criar situações de sucesso, desenvolver aptidões e capacidades no professor, tornando-se, por isso, numa personagem semelhante ao treinador de um atleta, pois sem orientações e ajuda não é possível progredir. Deste modo, enquanto EE, ansiava adquirir conhecimentos, perspetivas e conceções, deixando marca pelo meu trabalho no desenvolvimento dos alunos, já que é na idade escolar que se desenvolvem capacidades que futuramente lhes serão úteis na vida adulta. Por este motivo, ansiava possuir uma grande capacidade de adaptação e transformação de saberes (Batista et. al., 2014), ultrapassando desta forma e com sucesso o meu EP.

3. Enquadramento Institucional

Enquadramento Institucional

3.1 Entendimento do Estágio Profissional

O EP é uma unidade curricular que integra o segundo ano do segundo ciclo de estudos conducente ao grau de MEEFEBS da FADEUP e está regado ao abrigo do Decreto-lei nº 74/2006 de 24 de Março e o Decreto-lei nº43/2007 de 22 de Fevereiro. Tem como propósito compreender como o EE se comporta no contexto de ensino na escola e como (re)constrói a sua identidade profissional e os papéis que lhe estão inerentes (Batista et al., 2014).

Segundo as normas orientadoras do EP², este contempla três áreas de desempenho que constituem as linhas orientadoras das competências a abarcar pelo EE, Área 1 – “Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem”, Áreas 2 e 3 – “Participação na Escola e Relações com a Comunidade” e Área 4 – “Desenvolvimento Profissional”. Visa a integração no exercício da vida profissional de forma progressiva e orientada, em contexto real, desenvolvendo as competências profissionais que promovam nos futuros docentes um desempenho crítico e reflexivo, capaz de responder aos desafios e exigências da profissão.

O EP reflete a realização da prática de ensino supervisionado em contexto real, numa escola com parceria com a FADEUP, assim como o Relatório Final do EP, orientado por uma Professora da Faculdade. Com o propósito de operacionalizar a Prática de Ensino Supervisionada, a FADEUP organiza o estágio em grupos constituídos por um máximo de quatro estagiários, a PO da faculdade e a PC da escola. É da responsabilidade do EE lecionar às turmas que lhe foram atribuídas, assim como todos os processos implícitos, nomeadamente a conceção, o planeamento, a realização e a avaliação, observar as aulas orientadas pelos colegas estagiários e pela PC, e, ainda, colaborar nas atividades do DE ou ter uma participação na Direção de Turma (DT).

A experiência numa situação real de ensino permite desenvolver e transmitir as competências e conhecimentos adquiridos durante a formação

² Matos, Z. (2014). Normas orientadoras do estágio profissional do ciclo de estudos conducente ao grau de mestre em ensino de educação física nos ensinos básico e secundário da FADEUP

universitária e contextualizá-los de acordo com o nível de desempenho dos alunos, sendo o EP o culminar de um processo de formação inicial, a Licenciatura, aglomerada a uma formação mais específica, o Mestrado, onde são aplicados na prática todos os conhecimentos obtidos durante estes dois ciclos de estudos.

Como está escrito no preâmbulo das Normas Orientadoras da unidade curricular EP do ciclo de estudos conducente ao MEEFEBS da FADEUP³: “O Estágio Profissional entende-se como um projeto de formação do estudante com a integração do conhecimento proposicional e prático necessário ao professor, numa interpretação atual da relação teoria-prática e contextualizando o conhecimento no espaço escolar. O projeto de formação tem como objetivo a formação do professor profissional, promotor de um ensino de qualidade. Um professor reflexivo que analisa, reflete e sabe justificar o que faz em consonância com os critérios do profissionalismo docente e o conjunto das funções docentes entre as quais sobressaem funções letivas, de organização e gestão, investigativas e de cooperação” (Matos, 2012, p.3)⁴.

É de realçar o valor que o EP possui enquanto uma possibilidade de aprendizagem não somente para os EE, mas igualmente para os professores que trabalham com os respetivos (Batista et al., 2014).

3.2 Escola como Instituição

A escola, sendo um espaço de relações pessoais e interpessoais, surge como instituição dependente de influências externas e internas, de acordo com os membros que a constituem e o seu meio envolvente. Como defende Chalita (2013), a instituição escolar é uma transmissora de cultura, que permite ao aluno potenciar as suas capacidades e ao mesmo tempo entender e lidar com o meio em que vive. Neste sentido, entendo a Escola como um direito de todos, constituindo, assim, o ponto fulcral para a formação de cada indivíduo. Como refere Canário (2005), a escola é responsável pela formação de valores de

³ Matos, Z. (2012). Normas orientadoras do estágio profissional do ciclo de estudos conducente ao grau de mestre em ensino de educação física nos ensinos básico e secundário da FADEUP

⁴ Matos, Z. (2012). Normas orientadoras do estágio profissional do ciclo de estudos conducente ao grau de mestre em ensino de educação física nos ensinos básico e secundário da FADEUP

modo a que os sujeitos consigam viver em sociedade, visando a integração social. É uma instituição que educa, concebida para o ensino de alunos, sob a direção de Professores, sendo esta um “espelho” da sociedade, tal como defende Carvalho (2006, p.1) referindo que “os sistemas educativos acabam por ilustrar os valores que orientam a sociedade e o que esta quer transmitir”.

A escola é um local onde se transmitem conhecimentos teóricos e práticos, mas também valores, regras e concepções. Pode-se afirmar que é o segundo ambiente mais importante na vida social de um ser humano. É lá que, com a ajuda dos Professores e pais, cada aluno se vai constituindo como ser pensante, reflexivo, questionador, autónomo, cidadão crítico e consciente dos seus direitos e deveres. Os professores têm o dever de educar os nossos alunos não apenas ao nível da disciplina e matéria que têm de ensinar, mas antes de uma forma integral, promovendo valores e crenças, tais como, respeito, espírito de grupo ou equipa e capacidade de superação (Bento, 2003).

3.3 A Escola que me acolheu durante o EP

O Agrupamento de Escolas Pêro Vaz de Caminha integra a rede de escolas do Programa TEIP (Territórios Educativos de Intervenção Prioritária) desde 1 de junho de 2007. Incorpora cinco unidades orgânicas, a Escola básica 2.º e 3.º ciclo, Escola Pêro Vaz de Caminha, uma Escola Básica do 1.º ciclo, Azenha, e três Escolas Básicas com 1.º ciclo e Pré-escolar (Agra, Miosóti e S. Tomé). A Escola Pêro Vaz de Caminha situa-se na Cidade do Porto, é a sede do agrupamento e fica implementada numa zona de vários bairros sociais com uma parte significativa de população desfavorecida económica, social e culturalmente. É uma escola de referência para a Multideficiência, sendo apoiada por uma Terapeuta Ocupacional, uma Terapeuta da Fala e uma Fisioterapeuta.

Estão inseridos nos órgãos de gestão da escola, o Diretor, o Conselho Administrativo, o Conselho Geral, o Conselho Pedagógico. No topo da hierarquia está o Conselho Geral presidido pelo presidente. Em cada

departamento, existem os grupos disciplinares, encontrando-se no departamento de expressões a disciplina na EF.

A escola tem um total de 503 alunos e 101 elementos pertencentes ao corpo docente e não docente. Dispõe de quatro blocos, no qual estão instalados um bufete, instalações sanitárias, papelaria, uma cantina, uma biblioteca, salas de aula e gabinete de primeiros socorros. A zona gimnodesportiva compreende um campo de jogos, um pavilhão e um ginásio. A escola usufrui do pavilhão gimnodesportivo das 8h30m às 18h30m nos dias úteis. Nos restantes dias e horários é da responsabilidade do Porto Lazer (Câmara Municipal do Porto). O *roulement* dos espaços é elaborado pelo grupo de EF no início do ano letivo. Cada professor usufrui de um espaço durante uma semana, onde a rotação é realizada entre o pavilhão e o ginásio, podendo utilizar o campo de jogos quem estiver no ginásio. Esta organização tem, consequentemente, influência na planificação anual específica. Cada professor desfruta de um espaço único para a lecionação da sua turma, estando somente dois professores a ensinar ao mesmo tempo (um no pavilhão e outro no ginásio).

O projeto educativo da escola tem o propósito de consciencializar os alunos para a importância da escola, confere coerência socioeducativa e contém linhas orientadoras gerais da ação a desenvolver, sendo um instrumento com projeção do futuro, cuidado e elaborado coletivamente pela comunidade educativa a partir da análise da própria realidade, que atua de modo coerente sobre a prática docente com a intenção de a melhorar, fornecendo às instituições escolares a eficácia necessária para alcançar os objetivos pretendidos. Pretende introduzir dinâmicas transformacionais na escola, apoiando à melhoria das aprendizagens, à prevenção do abandono escolar, ao absentismo e à indisciplina.

Para colmatar lacunas e assegurar respostas às necessidades e problemas diagnosticados, o agrupamento estabelece parcerias com a Câmara Municipal, a Junta de Freguesia de Paranhos, a Associações de Pais, o Centro de Saúde de Paranhos, a Polícia de Segurança Pública /Escola Segura, a Comissão de Proteção de Crianças e Jovens, a Escola Profissional de Tecnologia Psicossocial do Porto, o Centro de Formação Guilhermina Suggia, a Escola Superior Educação do Porto, a Faculdade de Desporto da

Universidade do Porto, a Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação Porto, a Universidade Católica do Porto, a Escola de Música, a Academia Costa Cabral, a EDP, a Associação Ajudaris e a Empresa Symington Family States (Grahams).

A escola possui um regulamento interno com o seu código de conduta. Em específico para a EF, estão descritos os comportamentos que os alunos devem ter nas aulas, assim como o equipamento que têm que utilizar. Por exemplo, os alunos deverão ser portadores de equipamento desportivo adequado, apenas utilizado nas aulas de EF, como sapatilhas, meias desportivas, calção de desporto, camisola de desporto e fato de treino, quando está frio. Este equipamento é necessário e obrigatório para a prática, pelo que caso o aluno não traga o Professor deve registar a situação e ao primeiro, segundo e terceiro registo, será informado o encarregado de educação através da caderneta do aluno e, de igual forma, o diretor de turma. Atingindo a terceira falta de material, inclusive, ser-lhe-á marcada falta de presença injustificada. O aluno deve retirar todos os adereços desnecessários para a aula, tais como brincos, pulseiras, colares, relógio ou outros objetos que coloquem em causa a segurança individual e/ou coletiva durante a execução das tarefas solicitadas pelo Professor. Nas aulas de 90 minutos, os alunos devem trazer utensílios de higiene pessoal (sabonete, toalha, chinelos, entre outros), pois o banho é obrigatório, sendo este também um parâmetro de avaliação.

Quanto à Escola EB1 de Miosóti, onde lectionei à turma do 4ºA situa-se no Bairro do Amial e serve uma população oriunda de dois bairros sociais. Comporta um total de 223 alunos, possui uma sala de jardim-de-infância, salas de aula, instalações sanitárias, cantina, biblioteca e gabinete médico. Para a prática desportiva, existe no exterior um campo de jogos somente com balizas e respetivas linhas delimitadoras, e uma área com coberto, a qual em dias muito chuvosos não fornece condições para a lecionação da EF. Em relação ao material disponível, os recursos são muito poucos, havendo mesmo a necessidade de, por vezes, recorrer ao material da Escola Pêro Vaz de Caminha para a realização da aula.

3.4 A Minha Turma Residente

Numa reunião de NE com a PC que antecedeu o início do ano letivo, uma das primeiras tarefas que se realizou foi a escolha e seleção das turmas pelos EE. Notoriamente que a respetiva escolha tinha que ser feita consoante as turmas destinadas à PC, sendo elas uma turma de 7º ano de escolaridade e três turmas de 9º ano. A sua distribuição foi concretizada em concordância com os meus colegas estagiários e a PC, de forma a que o interesse não coincidissem na mesma turma. A PC apenas tinha informações acerca de uma das turmas do 9º ano (9ºA), deixando ao nosso critério a escolha, consoante a preferência horária e a faixa etária. Assim sendo, ficou decidido que a minha turma residente seria o 9º B, por ser lecionada sempre às 8h25. Após as turmas estarem distribuídas pelos EE, reunimos e elaboramos um questionário, que foi entregue na primeira aula (aula de apresentação). As respostas obtidas permitiram recolher informação para a caracterização individual dos alunos e, ao mesmo tempo, conhecer quais as modalidades que estes preferem e as que menos gostam.

Como afirma Matos⁵ (2014), o EE assume todo o processo de ensino-aprendizagem ao longo de todo o ano letivo, no que diz respeito à sua turma residente. Para adequar o processo de ensino-aprendizagem é necessário conhecer cada aluno. Recolhidas as informações respetivas à caracterização dos alunos conclui-se que na generalidade todos habitavam na zona do Porto, a maior parte em bairros sociais. A minha turma era constituída por vinte alunos, dos quais onze eram do sexo masculino e nove do sexo feminino, existindo dois repetentes do ano transato. A média de idades da turma rondava os quinze anos, com idades compreendidas entre os catorze e os dezassete. Em reunião de conselho de turma tinha sido referido que esta era, na sua generalidade, uma turma sem problemas de comportamento, mas sem motivação para a escola, sendo constituída por alunos com grandes dificuldades de aprendizagem (turma de nível). Dos vinte alunos, a turma apresentava dois discentes com necessidades educativas especiais (NEE).

⁵ Matos, Z. (2014). Normas orientadoras do estágio profissional do ciclo de estudos conducente ao grau de mestre em ensino de educação física nos ensinos básico e secundário da FADEUP

Contudo, esta característica não se revelou um entrave para a realização das aulas de EF, sendo notória, porém, as dificuldades na sua prática.

Relativamente à saúde dos alunos, a turma não apresentava nenhum aluno com problemas de saúde graves que o impedisse de realizar as aulas. Contudo, existia uma aluna com problemas cardíacos (arritmias), que no final do ano letivo a impediu de realizar as aulas de EF (por ordem médica), e uma aluna com um problema respiratório (asma), que necessitavam de cuidados mínimos de atenção.

No que concerne à disciplina de EF, todos os alunos referiram gostar da mesma, mas apenas sete a consideraram como a sua disciplina preferida. Quanto às modalidades prediletas, passavam desde Basquetebol, Futebol, Dança, Andebol, Voleibol, Atletismo e Badminton, tendo sido o Futebol e a Dança as mais referenciadas. Pode classificar-se como uma turma heterogénea relativamente ao nível de desempenho motor nas diversas modalidades. Ao nível cognitivo, a turma apresentava bastantes dificuldades, sendo necessário recorrer a diversas estratégias, como, por exemplo, a elaboração de sebatas com a matéria abordada, para que os alunos atingissem o nível pretendido. Em termos psicossociais, existia um bom relacionamento com os pares e com a professora.

De ressaltar, ainda, que de todos os alunos que compunham a turma, apenas seis alunos tinham vivências desportivas fora do contexto escolar, dos quais quatro eram federados. Deste modo, podemos afirmar que a maioria dos alunos se caracterizava por possuir um estilo de vida bastante sedentário.

3.5. Turma partilhada – 5ºA

A turma do 5º ano, intitulada de turma partilhada, é a “turma em que o estudante-estagiário assume o processo de ensino-aprendizagem durante um determinado período que é definido pelo professor cooperante” (Matos, 2014, p.5)⁶, visto que a lecionação das aulas e de todo o planeamento é repartido entre o NE.

⁶ Matos, Z. (2014). Normas orientadoras do estágio profissional do ciclo de estudos conducente ao grau de mestre em ensino de educação física nos ensinos básico e secundário da FADEUP

Uma vez que, o meu núcleo era constituído por três EE, a PC adotou um método de trabalho no qual cada EE lecionava uma modalidade por período. No meu caso em particular, fiquei responsável pela lecionação da modalidade de judo, no 1º período, de badminton, no 2º período, e ginástica de solo, no 3º e último período.

Após a aplicação de uma ficha de caracterização individual, onde foi possível obter as respetivas informações sobre as características dos alunos, tornou-se mais fácil a adequação do processo de ensino-aprendizagem. Na globalidade, todos residiam na zona do Porto, com a maioria sendo proveniente de bairros sociais. A constituição da turma foi modificando ao longo do ano letivo. No primeiro dia, era composta por 22 alunos, dez do sexo feminino e doze do sexo masculino, com a existência de um repetente do ano transato. No 2º período, foram transferidos dois alunos e recebemos uma nova aluna, ficando a turma com uma constituição de 21 discentes no final do ano letivo, com idades compreendidas entre os 9 e 12 anos.

No que diz respeito à disciplina de EF e às modalidades de preferência, foram referidas diversas: Basquetebol, Futebol, Dança, Andebol, Voleibol, Atletismo, Natação, Ginástica, Ténis e Lutas. Somente quatro discentes consideraram a disciplina como a sua predileta. Mais se acrescenta que, apesar de nove terem referenciado vivências desportivas e a prática fora do contexto escolar, nenhum era atleta federado. Observei, ainda, que ao longo do ano todos os alunos apresentaram hábitos higiénicos posteriores às aulas de EF, tomando banho e trocando de roupa após a aula, com a exceção de dois alunos que detinham problemas de pele e teriam que colocar vários cremes, não sendo suficiente os 10 minutos disponíveis para tal.

Na globalidade, caracterizou-se por ser uma turma sem dificuldades de aprendizagem, com alunos interessados e empenhados. Na propensão motora para a realização das modalidades, posso categorizar a turma de heterogénea, tendo sido notória as diferenças de desempenho nas múltiplas modalidades abordadas.

Respetivamente à saúde, uma aluna tinha diabetes de tipo 1, em que eram imprescindíveis alguns cuidados a ter, em especial nas aulas de EF, onde há grande dispêndio energético e, outra aluna que chegou à turma no 2º

período, tinha um problema respiratório (asma), contudo sempre realizaram todas as aulas de EF.

3.6. Caracterização da turma do 1º Ciclo

Assim como na seleção e distribuição das turmas residentes, a PC concedeu-nos a escolher entre três turmas do 4º ano. Estas turmas tinham o mesmo horário de lecionação, mas em dias diferentes, tendo sido efetivada a escolha pela disponibilidade dos EE.

Os alunos do 4ºA da Escola EB1/JI dos Miosótiis tinham características muito próprias que os distinguiam de todos os seus colegas. Era uma turma dócil, empenhada, irrequieta, versátil, requerendo mimos constantemente, inteligente, não sendo preciso dispensar muito tempo na explicação, mas sempre entusiasmados e com vontade para dar início à aula de expressões motoras. Contudo, e talvez fruto da faixa etária em que se encontravam, era uma turma que se distraía facilmente. Por vezes, perante exercícios dinâmicos e competitivos, as crianças ficavam demasiado entusiasmadas e com o desejo de ganhar, chateavam-se com os colegas, o que em alguns casos se prolongava na aula, comprometendo o bom desenrolar da respetiva. Esta turma era constituída por 25 discentes, quinze raparigas e dez rapazes. Todos eram pontuais e participativos, estavam sempre ansiosos por acrescentar algo ao que já tinha sido dito na instrução e em demonstrar aos colegas que perceberam os exercícios. Um aspeto menos positivo, comparativamente com a Escola Pêro Vaz de Caminha, era o fato de não trocarem de roupa para as aulas de EF, não criando, assim, hábitos de higiene.

Ao nível motor, a turma era heterogénea e apresentava um gosto especial por tarefas mais exigentes que os desafiassem fisicamente e que tivessem um carácter competitivo. Relativamente aos comportamentos demonstrados, existiam alunos com comportamentos exemplares, os quais ouviam com muita atenção toda a informação, respeitavam as regras e trabalhavam com qualquer colega da turma, e os restantes, com comportamentos irregulares, gostavam mais de trabalhar com os amigos,

acabando por se distraírem com facilidade, o que prejudicava as suas prestações.

4. Realização da Prática Profissional

Realização da Prática Profissional

4.1- Conceção e Planeamento

Previamente à lecionação das aulas, existem várias fases a serem realizadas e é necessário que seja desenvolvido muito trabalho para alcançar o sucesso. Uma dessas fases é a concepção. Como afirma Bento (2003, p.7), “Todo o projeto de planeamento deve encontrar o seu ponto de partida na concepção e conteúdos dos programas ou normas programáticas de ensino, nomeadamente na concepção de formação geral, de desenvolvimento multilateral da personalidade e no grau de cientificidade e relevância prático-social do ensino. Deve ter em conta o papel da atividade dos alunos no seu próprio desenvolvimento – atividade «activa», consciente, progressivamente autónoma e criativa – assim como a dialética de condução pedagógica (professor-ensino) e de atividade autónoma”. De acordo com Matos⁷ (2012), na concepção de ensino, o professor deve ter em conta os dados da investigação em educação e ensino e o contexto cultural e social da escola e dos alunos, de modo a que sejam tomadas decisões que promovam o desenvolvimento e aprendizagem. Nesta fase, é importante analisar as condições gerais e locais da educação, as características da turma, os planos curriculares e de EF, enquadrando com os saberes necessários aos vários níveis de planeamento.

Os principais documentos referenciadores e indispensáveis para a preparação do planeamento foram: o Programa Nacional de EF, o Planeamento Anual Geral de EF, o Regulamento Interno e o *roulement* de instalações, documento este que dispõe do horário e espaço de lecionação de cada professor. Além destes documentos, importa também destacar os documentos das unidades curriculares do 1º ano do mestrado, em particular, das Didáticas Específicas de Desporto.

As primeiras tarefas, realizadas em conjunto com a PC, foram a análise do Planeamento Anual Geral de EF (o anexo 1 apresenta as modalidades a lecionar em cada período e o número de aulas), o qual já estava pré-elaborado, e, ainda, a realização do Plano Anual de Atividades, em reunião com o grupo

⁷ Matos, Z. (2012). Normas orientadoras do estágio profissional do ciclo de estudos conducente ao grau de mestre em ensino de educação física nos ensinos básico e secundário da FADEUP

de EF. Para se calendarizar com antecedência o Plano Anual de Atividades, o grupo de EF reuniu-se, antes do começo das aulas, para acordar que torneios se iriam realizar e em que meses. Desta reunião resultou que todas as quartas-feiras de cada mês se realizava um torneio da mesma modalidade, de modo que tivessem a oportunidade de participar os alunos de todos os escalões (Infantis A, Infantis B, Iniciados, Juvenis e Juniores). O facto destas atividades se realizarem fora do horário escolar fez com que o número de participações fosse menor do que o esperado. Este plano em nada afetou o Planeamento Anual Geral e, consequentemente, o Planeamento Anual Específico, com exceção das atividades que iam sendo propostas ao longo do ano, no horário de leção das aulas, como, por exemplo, o Tiro com Arco, o Flag Football, o Futebol Americano, entre outras, bem como as visitas de estudo.

No que concerne ao Programa Nacional de EF, este foi uma referência fundamental, pois serviu de guia para a tomada de decisão inerente ao processo de ensino-aprendizagem da minha turma residente, o 9º ano de escolaridade. No entanto, as habilidades motoras sugeridas no Programa Nacional estavam desajustadas para a grande maioria das modalidades quando comparadas com o nível apresentados pelos discentes. Para tal, foi imprescindível uma adequação dos conteúdos no planeamento específico da minha turma. Infelizmente, este desfasamento entre os conteúdos apresentados nos programas nacionais de EF e o nível dos estudantes de EF é o reflexo, embora não totalmente, do currículo de multiatividades vigente na maioria das escolas portuguesas. O respetivo currículo caracteriza-se pelo ensino de várias modalidades ao longo do ano letivo, porém, com um número reduzido de aulas em cada unidade didática (UD). Este currículo abrange um grande leque de objetivos educacionais, que raramente ou nunca são alcançados (Kirk, 2010; Lock, 1992). Locke (1992, p.363) chama a este modelo de “limão programático”, fruto da incapacidade de proporcionar aos alunos o domínio de qualquer atividade. Segundo Flintoff & Scraton (2001), o ritmo individual de aprendizagem não é preservado e, consequentemente, este currículo promove a perpetuação de género e injustiças nos níveis de habilidade. Por um lado, considero ser vantajosa a oportunidade que os alunos dispõem de contactarem com diferentes modalidades, pois adquirem conhecimento das modalidades existentes, das respetivas regras e

funcionamento. Contudo, o currículo de multiatividades não fornece aos alunos o tempo e a oportunidade necessárias para dominarem as atividades lecionadas, pelo que, no meu ponto de vista, as unidades didáticas deveriam ser compostas por um número mais elevado de aulas. Este facto iria, consequentemente, impor a lecionação de um número mais reduzido de modalidades desportivas, porém iria proporcionar unidades didáticas mais longas e, portanto, fornecer condições mais vantajosas para uma aprendizagem mais vincada e notória.

Dois exemplos distintos do cumprimento/incumprimento das referências que o Programa Nacional de EF faz, ao nível dos alunos, para o ano de escolaridades em questão, foi, respetivamente, Badminton e Ginástica. Em Badminton, o programa foi cumprido na sua totalidade e todos os objetivos foram alcançados e superados, visto que ensinei mais habilidades do que aquelas que estavam previstas, como, por exemplo, o bloqueio. Por sua vez, no que se refere à Ginástica, está referido que, para o 9º ano de escolaridade, os alunos devem trabalhar no nível avançado, com conteúdos como rondada, rolamento à retaguarda com passagem para apoio facial invertido, salto de mão de frente, entre outros. No entanto, na realidade, os alunos apresentavam falta de motivação e grandes dificuldades em elementos mais básicos, como o rolamento à frente engrupado, o que me levou a decidir lecionar apenas conteúdos elementares. Desta forma, a reflexão sempre presente no âmbito do planeamento situou-se no facto de ser sempre necessário ajustar os conteúdos sugeridos no Programa Nacional ao nível demonstrado pelos nossos alunos.

Deste modo, no momento do planeamento o professor deve ter em conta se os objetivos estão adequados às necessidades e diversidade dos alunos, ao contexto do processo de ensino-aprendizagem, os recursos que dispõe, os conteúdos de ensino, tarefas e estratégias adequadas, prever as formas de avaliar o processo de ensino-aprendizagem e contemplar decisões de ajustamento (Matos, 2014)⁸. É nesta fase que o professor define todo o processo de ensino. Planear o processo educativo revela-se extremamente complexo, pluridimensional e multiforme, estando dependente de diversas condições (Bento, 2003).

⁸ Matos, Z. (2014). Normas orientadoras do estágio profissional do ciclo de estudos conducente ao grau de mestre em ensino de educação física nos ensinos básico e secundário da FADEUP

O planeamento é uma reflexão detalhada acerca da direção e do controlo do processo de ensino numa determinada disciplina, sendo, portanto, evidente a relação estreita com a metodologia ou didática específica dessa mesma disciplina, bem como com os respetivos programas (Bento, 2003). O autor refere, ainda, que é “o elo de ligação entre as pretensões, imanentes aos sistemas de ensino e aos programas das respetivas disciplinas e a sua realização prática. É uma atividade prospetiva, diretamente situada e empenhada na realização de ensino, que se consuma na consequência: elaboração do plano, realização do plano – controlo do plano – confirmação ou alteração do plano, etc” (Bento, 2003, pp. 15-16).

A realização da progressão lógica de ensino necessita de diferentes momentos e níveis de tarefas de planeamento e preparação do ensino por parte do professor, designadamente, o plano anual (nível I), UD (nível II) e o plano de aula (nível III) (Bento, 2003). Os três níveis de planeamento “...são, assim, elaborados, inter-relacionados e entendidos como estações ou etapas intermédias e necessárias na via do aumento da qualidade de concepção e de melhoria da realização do ensino” (Bento, 2003, p.59). Primeiramente foi definido o Planeamento Anual Geral que contempla as modalidades a ensinar em cada ano de escolaridade e período, bem como o número de aulas por modalidade. Considerando a sua já existência, proveniente de anos transatos, a nossa função situou-se na sua análise e respetivas adaptações. Assim, foi retirada a modalidade de Andebol, por ser lecionada em anos anteriores, ficando com mais aulas para distribuir pelas restantes modalidades e para a inclusão da modalidade de Orientação no 3º período. Com base neste planeamento, elaborei o Planeamento Anual Específico (em anexo) para a minha turma residente. Neste defini qual a modalidade a abordar em cada dia da semana e do mês, o número da aula e o espaço utilizado, tendo em conta o *roulement* de instalações, as modalidades destinadas a cada período, os fatores motivacionais e climatéricos. Bento (2003, p. 122) afirma que “nenhuma disciplina é tão dependente do clima e do tempo como a EF. Este fator é determinante para a elaboração do plano anual de ensino, nomeadamente para a distribuição das unidades temáticas pelos diferentes períodos e aulas, e mesmo até para a escolha de modalidades e disciplinas desportivas”. Visto que na Escola Pêro Vaz de Caminha existem dois espaços para a lecionação de

EF, o Pavilhão e o Ginásio, o que permite ter apenas dois professores a lecionar em simultâneo, existiu o cuidado de intercalar modalidades que pudessem ser apenas lecionadas no pavilhão ou no exterior se o tempo assim o permitisse (por exemplo, Futebol), com modalidades que a sua leção só é possível no ginásio (por exemplo, Ginástica). Relativamente ao planeamento anual da minha turma residente, as modalidades ficaram distribuídas da seguinte forma: 1º período – Basquetebol, Atletismo, Tag-Rugby e Aptidão Física; 2º período – Futebol, Ginástica, Badminton e Natação e no 3º período – Voleibol, Dança, Natação e Aptidão Física. De seguida, o Modelo de Estrutura de Conhecimento (MEC), desenvolvido por Vickers (1990), foi um instrumento fundamental na condução das minhas aulas, tendo sido selecionada para estruturar a leção das modalidades, servindo como guia para cada UD.

Bento (2003, p.60) refere que “de acordo com as indicações do programa, o plano anual subdivide-se em períodos, com diferentes unidades de matéria. A duração de cada unidade depende do volume e da dificuldade das tarefas de ensino e aprendizagem (...) do estado de desenvolvimento da personalidade dos alunos”. Neste sentido, a UD caracteriza-se por ser uma sequência lógica e metodológica dos conteúdos a ensinar, sendo esta etapa integral do processo pedagógico fundamental e imprescindível no programa de uma disciplina. Durante a elaboração das distintas UD tomei decisões bastante importantes, nomeadamente no que se refere à adaptação e ajustamento dos conteúdos a lecionar.

Com base na UD e nos conteúdos selecionados em cada uma, procedi à realização dos planos de aula, pois como afirma Bento (2003), após o planeamento da UD estar definido dão-se os primeiros passos para a preparação das aulas. Bento (2003, p.63) refere que o plano de aula “conduz então as reflexões anteriores à realização metodológica do ensino e ao balanço das atividades concretas do professor e dos alunos (...). Tendo em atenção a matéria, os pressupostos dos alunos e as condições de ensino, bem como os dados fornecidos pela análise das etapas anteriores, na preparação da aula tem lugar uma precisão dos seus objetivos (já estabelecidos no plano da unidade); é planificado o seu decurso metodológico e temporal”. Ao construir os planos de aula (em anexo) era preciso ter em conta a necessidade de este ser simples, conciso e explícito o suficiente. Uma das primeiras tarefas aquando da

sua concretização passava pela definição do objetivo da aula, ou seja, o que o aluno seria capaz de efetuar no final da mesma. Como defende (Bento, 2003, p.170), “a concretização dos objetivos da aula oferece, frequentemente, dificuldades particulares; são deduzidos de metas e fins mais latos (programa da disciplina, plano anual, plano da unidade temática), considerando a situação real e concreta na escola e na turma”. Após a definição do objetivo da aula, procedia à elaboração de uma sequência pensada e eficiente de exercícios, cada um com um objetivo específico, que permitisse alcançar uma progressão eficiente de aprendizagens aos diversos níveis (motor, cognitivo e psicossocial). A organização metodológica do professor/aluno e do material a utilizar era também importante para um plano de aula bem estruturado.

Após o planeamento estar concluído, chegava o momento da aplicação na prática. O cumprimento total do plano de aula nem sempre se verificava, por diversas dificuldades, das quais destaco as mais pertinentes. O aparecimento de dificuldades na execução de um determinado exercício, por parte de alguns alunos, acabando por despender mais tempo numa nova explicação, ou até mesmo, na necessidade de criar um exercício menos complexo, ficando com dois níveis na mesma aula. Por vezes, após uma instrução, observava que os alunos não tinham percebido a dinâmica do exercício e demorava mais tempo na explicação/demonstração de um exercício (como aconteceu no início do ano letivo), optando por não realizar um outro exercício planeado.

4.2- Realização

4.2.1- Gestão da aula, Regras e Rotinas

A gestão da sala de aula refere-se ao modo como os professores organizam e estruturam as suas aulas, com o intuito de maximizar a cooperação e o envolvimento dos alunos e diminuir o comportamento disruptivo (Arends, 1997). Deste modo, foi necessário planejar exercícios sem grandes mudanças organizacionais, reduzir o tempo de transmissão de informação, transmitir feedbacks apropriados, reduzindo a probabilidade de maus comportamentos. A gestão de aspetos organizacionais, nomeadamente a

regulação da ordem e da disciplina, é crucial na criação de ambientes positivos de interação e aprendizagem, e envolve a boa gestão das regras, das rotinas, das expectativas, das consequências, bem como a monitorização e a avaliação (Doyle, 1986). Segundo Rosado e Ferreira (2011, p.189), “as rotinas permitem aos praticantes conhecer os procedimentos a adotar na diversidade de situações de ensino, aumentando o dinamismo da sessão e reduzindo significativamente os episódios e os tempos de gestão”. Neste sentido, na primeira aula expliquei as regras e rotinas presentes no regulamento interno, as quais se revelaram fundamentais para o bom funcionamento das aulas. Oliveira (2002) defende que as regras e rotinas da sala de aula são necessárias para a tranquilidade e a eficiência das aulas e devem ser ajustáveis ao sistema alterável de trabalho. Destacam-se algumas regras, como, por exemplo, os cinco minutos que os alunos dispunham para se equiparem após o toque de entrada, regra que caso não fosse cumprida resultaria numa falta de atraso; nas aulas de 45 minutos saíam mais cedo cinco minutos para trocarem de roupa e nas aulas de 90 minutos, dez minutos antes do toque para terem tempo de tomar banho e se vestirem; não era permitida a realização das aulas de EF sem o equipamento e calçado apropriado; não era permitida a utilização de aparelhos eletrónicos dentro do pavilhão e balneários, sendo obrigatório colocar os mesmos numa gaveta; a proibição da utilização de bijuteria e objetos que pudessem provocar ferimentos em si próprio e nos colegas (relógios, brincos, pulseiras...), nas aulas, entre outros. Adicionalmente, foram, ainda, definidas regras e rotinas alocadas à realização da própria aula, tais como: iniciar a aula com os alunos sentados todos dentro do meu campo visual no banco sueco, para proceder à chamada e à transmissão de informação dos conteúdos a lecionar; os alunos só deviam iniciar as atividades à minha ordem, e enquanto eu emitia feedbacks ou fornecia instrução, os alunos deviam ter o material (bolas, raquetes...) imóvel, ouvindo atentamente; não deixar o material espalhado no chão, pois podia causar alguma lesão; nenhum aluno abandonava o espaço da aula sem minha indicação e sem recolherem e arrumarem todo o material, isto para lhes atribuir alguma responsabilidade e autonomia; ao meu sinal sonoro os alunos já sabiam que tinham que parar com o exercício que estavam a realizar e ao sinal de chamada reunir junto de mim

rapidamente; quanto aos alunos que pediam dispensa, tinham que realizar um relatório dessa mesma aula, como forma de avaliação.

Para além das regras e rotinas supramencionadas, ao longo do ano letivo considerado senti a necessidade de criar regras adicionais de acordo com a especificidade de cada UD. A título exemplar, na UD de Ginástica, os alunos só podiam realizar determinados exercícios com a minha ajuda ou com a ajuda de um colega, e não realizar qualquer outro que não tivesse referido e explicado, para garantir a máxima segurança nas aulas. O incumprimento desta e de outras regras semelhantes, bem como a existência de comportamentos fora da tarefa, originava uma sanção, o que auxiliou e facilitou a tarefa de gestão da turma.

Rosado e Ferreira (2011, p.189) afirmam que “o sistema de gestão das tarefas corresponde a um plano de ação do professor que tem por objetivo a gestão do tempo, dos espaços, dos materiais e dos alunos, visando obter elevados índices de envolvimento, através da redução da indisciplina e fazendo uso eficaz do tempo”. A este nível, uma das principais preocupações foi o planeamento dos exercícios. Os materiais e espaços utilizados foram pensados, organizados e definidos nos planos de aula de modo a evitar perda de tempo com mudanças organizacionais, e, assim, aumentar o tempo potencial de ação/aprendizagem. Tentei manter os mesmos grupos de trabalho em toda a aula, lecionar exercícios de fácil entendimento e em que os alunos estejam o maior tempo possível em atividade motora são estratégias viáveis que promovem a redução do tempo de espera numa aula de EF.

4.2.2- Clima de aula e Controlo da Turma – fatores decisivos na EF

Silva (2004) afirma que o clima corresponde ao domínio do ambiente/envolvimento criado e vivenciado em todo o processo de ensino-aprendizagem. Segundo Rosado e Ferreira (2011) a otimização do ambiente de aprendizagem obriga à ponderação do sistema de relações entre o professor e o aluno, ou seja, as relações entre os estudantes e o ambiente social da organização. Para existir sucesso no processo de ensino-aprendizagem é importante que exista um clima de aula favorável. Assim, ao

iniciar este ano de estágio, uma das principais preocupações situava-se, não somente com o controlo da turma, mas, também, em proporcionar um bom clima de aula.

Numa fase inicial do EP vários foram os receios que senti, nomeadamente, o facto de os alunos não me obedecerem por ser professora estagiária, o que poderia comprometer o bom funcionamento da aula, e, portanto, o seu controlo. Por outro lado, devido à minha baixa estatura e por ter receio que este fosse um fator que influenciasse negativamente a minha prestação ao nível do controlo da turma, entrei com uma postura bastante firme e rígida, punindo de imediato qualquer tipo de comportamento que estivesse fora do contexto da aula. Os castigos aplicados eram, na maioria das vezes, a execução de tarefas físicas, de modo que os alunos entendessem que os comportamentos desviantes adotados por eles tinham as suas consequências. Uma das estratégias utilizadas durante estas penalizações, mas, também, durante a realização do trabalho de preparação física, foi a contagem efetuada por mim das respetivas execuções. A este nível, os alunos tinham que executar o número total de repetições e efetua-las corretamente, pelo que caso algum aluno não o fizesse ou estivesse na conversa, a contagem “cristalizava” e não passava para o número seguinte, levando a que todos os alunos saíssem penalizados.

Após sentir que tinha algum controlo sobre a turma, fui assumindo uma postura de equilíbrio, que se caracterizava entre a cedência e a exigência. Apesar dos alunos não serem mal-educados, tinham os seus momentos de conversa e brincadeira que, mesmo assim, conseguia controlar com esta mudança de postura, talvez pela atitude que tomei no início do ano.

Embora pensasse que o grande desafio seria controlar a turma, a principal dificuldade e preocupação que detive ao longo do estágio foi motivar os alunos para a realização da aula de EF. Com base nos questionários preenchidos no princípio do ano letivo, percebi que a sua motivação dependia da modalidade lecionada (se gostavam ou não). Neste sentido, tentei incluir situações de aprendizagem que contivessem mais competição e menor complexidade, para que atingissem com mais facilidade os objetivos pretendidos e que promovessem, simultaneamente, um clima de aula favorável para a aprendizagem.

4.2.3- Modelos Instrucionais

Mesquita & Graça (2011, p. 39) referem que “a eficácia de ensino deve ser interpretada através do recurso a modelos de instrução que forneçam uma estrutura global e coerente para o ensino e treino do desporto”. Para Metzler (2011), os modelos instrucionais têm o propósito de contribuir para a aprendizagem eficaz do aluno, visto que são uma ferramenta valiosa para o docente. O professor deve preocupar-se em escolher os modelos que melhor se adequam a cada modalidade e a cada conteúdo a ser lecionado, consoante as necessidades e características dos alunos, da turma e do meio envolvente, Mesquita & Graça (2011) afirmam que não há nenhum modelo que seja adequado a todos os envolvimento de aprendizagem. Segundo Mesquita & Graça (2011, pp.45-46), “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 direção e apoio e as necessidades de exercitar a autonomia, de modo a criar as condições favoráveis para uma vinculação duradoura à prática desportiva”.

O Modelo Desenvolvemental (MD) de Rink (1996) foi a base do desenvolvimento dos conteúdos de todas as modalidades lecionadas, tendo em vista um processo de ensino-aprendizagem focado na melhoria do desempenho dos alunos. Mesquita & Graça (2011) afirmam que este modelo auxilia o professor no delineamento dos processos instrucionais, principalmente pela adaptação das tarefas à capacidade de interpretação e de resposta dos alunos. É necessário um manuseamento da complexidade das situações de aprendizagem (aumento ou diminuição) e na estruturação do desenvolvimento do trabalho do aluno. Neste sentido, o MD de Rink (1996), tem como objetivo: (1) estabelecer prioridades nos conteúdos, criando uma progressão lógica; (2) o aperfeiçoamento através da exercitação e consolidação; (3) proporcionar a sua aplicação em condições inabituais ou de exigência de rendimento (Rink, 1993). A aplicação deste modelo enfatizou o que se pretendia ensinar. Deve referenciar-se às aquisições finais desejadas, integrando os ingredientes necessários para a ocorrência de sucesso, em função da capacidade de resposta dos praticantes (McGown, 1991).

Em função das características da minha turma residente, o modelo instrucional que prevaleceu ao longo do ano letivo foi o Modelo de Instrução Direta (MID). Para Arends (1997, p. 335), o MID tem como objetivo “auxiliar os alunos na aprendizagem de informação e competências básicas que podem ser ensinadas gradualmente”. O MID caracteriza-se por centrar no professor a tomada de praticamente todas as decisões acerca do processo de ensino-aprendizagem, nomeadamente a prescrição do padrão de envolvimento dos alunos nas tarefas de aprendizagem (Mesquita & Graça, 2011). Este modelo, como todos os outros, possui vantagens e limitações. Rosenshine & Stevens (1986) referem que este modelo é benéfico no ensino de conteúdos decomponíveis para uma abordagem passo a passo, como é o caso das progressões pedagógicas para a aprendizagem de certas habilidades desportivas num contexto fechado e permite uma maior eficácia quando aplicado em contextos de aprendizagem a alunos mais novos e com ritmos de aprendizagem lentos. No entanto, Housner (1990) defende que este não se ajusta a todas as matérias nem sequer proporciona os mesmos resultados perante alunos de nível de desempenho distinto e exige um sentido inovador do foro da intuição, da criatividade e da descoberta. O recurso a este modelo resultou bastante bem no contexto de ensino no qual eu lectionei, pois a turma em questão estava habituada a um estilo de ensino mais diretivo, onde os mesmos cumpriam a informação exposta pelo professor sem a preocupação de a entenderem profundamente, demonstrando pouca autonomia e ainda algumas dificuldades na perceção dos conteúdos.

Durante a leção das diferentes unidades didáticas, optei, também, por aplicar alguns pressupostos do MID, do Modelo de Educação Desportiva (MED) e do Modelo de Abordagem Progressiva ao Jogo (MAPJ), seguindo um carácter híbrido de organização didático-metodológica. A título exemplar, na unidade didática da modalidade de Basquetebol recorri aos pressupostos do MID e do MED, na qual era eu a responsável pelo planeamento, organização e condução da aula, e pela construção dos grupos para cada exercício, podendo agrupá-los segundo os seus níveis, ou relativamente às suas relações interpessoais. Porém, os discentes desempenhavam funções variadas, como árbitros e atletas, trabalhavam por equipas, nas quais existia um capitão responsável, tentando através da competição mantê-los empenhados.

O MED (Siedentop, 1987) vai ao encontro da necessidade de conferir um cunho afetivo e social às aprendizagens (Mesquita & Graça, 2011). Este modelo pressupõe a aplicação de um formato competitivo e propõe a criação de uma época desportiva, onde a envolvimento no desporto, quer através da função de atletas, quer como treinadores ou árbitros, visa promover um aumento da competência desportiva, tornando os alunos mais cultos e entusiastas com o desporto, pretendendo formar indivíduos autónomos. Mesquita (2014) refere que este modelo pretende reduzir as barreiras do envolvimento desportivo, promover a oportunidade de sucesso, sublinhar a aquisição de competências motoras pessoais e sociais e alcandorar a fidelização à prática desportiva, que coloca o praticante no centro do processo de ensino-aprendizagem. O MED fomenta aquisição de competências motoras específicas da cultura desportiva, incorpora uma perspetiva lúdica do ensino do desporto e fomenta a adesão de crianças e jovens à prática desportiva. Segundo Mesquita & Graça (2011, p. 59), “este modelo comporta a inclusão de três eixos fundamentais que se reveem nos objetivos da reforma educativa da Educação Física atual: o da competência desportiva, o da literacia desportiva e o do entusiasmo pelo desporto, sendo o seu propósito formar a pessoa desportivamente competente, desportivamente culta e desportivamente entusiasta”.

Os pressupostos do MED foram perfeitamente visíveis durante a lecionação da UD de Voleibol (3º Período). Neste contexto em particular, os alunos mostraram-se bastante empenhados e motivados, principalmente com o registo que eu efetuava das pontuações de cada jogo e adquiriram conhecimento sobre as regras da modalidade. Mesquita (2014, p.199) afirma que o valor pedagógico do MED “é particularmente saliente na valorização do desempenho da equipa e na minimização da discrepância de nível de habilidade entre alunos, porquanto todos contribuem de acordo com as suas possibilidades para o melhor desempenho do grupo, evitando ou, pelo menos, minimizando a desistência por parte dos mais fracos”. Deste modo, são consideradas as diferenças individuais e potenciada a participação ativa e deliberada de todos, e com todos, os alunos nas tarefas de planeamento, organização e aprendizagem.

Outro modelo de instrução que utilizei durante este ano letivo foi o MAPJ, desenvolvido por Mesquita (2006) e criado para o ensino do Voleibol. Este modelo considera que o ensino da técnica está subordinado ao ensino da tática (Mesquita & Graça, 2011), acentuando a necessidade do praticante compreender o jogo. Neste sentido, na UD de Voleibol optei por transmitir os respetivos conteúdos através de situação de jogo reduzido, visto que este modelo foca o desenvolvimento das competências do jogo (Pereira, 2009). A aplicação deste modelo foi bastante útil para o ensino desta modalidade, pois os alunos compreenderam e aplicaram estes pressupostos na etapa 1, jogo 1x1 (alguns casos) e na etapa 2, no jogo 2x2 (a turma no geral), visto que, integra uma tipologia de tarefas, de acordo com os problemas que surgem no jogo, onde a intervenção vai aumentando progressivamente: tarefas de aquisição, tarefas de estruturação e tarefas de adaptação (Mesquita, 2006; Pereira, 2009),

4.2.4 – Instrução

Para Rosado & Mesquita (2011), a comunicação exerce um papel determinante no processo de ensino-aprendizagem e revela-se uma das competências essenciais do professor. Segundo os autores “esta envolve a transmissão de elementos informativos mas, também, um efeito persuasivo, abrangendo o processamento consciente e inconsciente” (Rosado & Mesquita, 2011, p.69). Os processos de comunicação envolvem a transferência e a compreensão de significados entre pessoas e apresentam a comunicação através da informação (instrução para facilitar as aprendizagens), do controlo (ex.: controlo do comportamento dos atletas), da motivação (ex.: apresentação de objetivos) e da expressão emocional (ex.: expressão de satisfação). São múltiplos os propósitos da comunicação na relação estabelecida entre os intervenientes do processo de ensino-aprendizagem, a instrução referenciada aos conteúdos surge como o motivo primeiro da sua utilização (Rosado e Mesquita, 2011).

De acordo com Sidentop (1991, cit. Por Rosado & Mesquita, 2011, p. 74), “nas situações de instrução, a informação é emitida usualmente em

referência a três momentos: (1) antes da prática, recorrendo-se a preleções, apresentação de tarefas, explicações e demonstrações; (2) durante a prática, através da emissão de feedbacks; (3) após a prática, pela análise referenciada à prática desenvolvida.”. Da instrução fazem parte todos os comportamentos, verbais e não-verbais (exposição, explicação, demonstração, Feedback, entre outras formas de comunicação, nomeadamente não verbal) que estão intimamente ligadas aos objetivos de aprendizagem (Rosado & Mesquita, 2011).

No decorrer do processo de ensino-aprendizagem todos os momentos de instrução foram devidamente pensados para que fosse possível melhor controlar e potenciar o que tinha de transmitir aos discentes e o que tinha de demonstrar. Contudo, a imprevisibilidade que caracteriza o processo de ensino-aprendizagem levou-me à necessidade de improvisar diversas vezes no que concerne à instrução. Pese embora a turma em questão (i.e. turma residente) não demonstrasse comportamentos inapropriados, detinham bastantes dificuldades de aprendizagem (sendo uma turma de nível), pelo que foi necessário proceder a diversas adaptações relativamente à instrução, havendo a necessidade, por vezes, de explicar de forma diferente ou arranjar um vocabulário mais simples para explicar o incompreendido.

Os alunos devem estar atentos em todos os momentos da aula, mas em especial durante a instrução. Como afirmam Rosado & Mesquita (2011, p. 71) “um dos aspetos que os professores devem ter em consideração na optimização da comunicação é o nível de atenção que o aluno apresenta”, para que não haja perda de informação, visto que normalmente a quantidade de informação transmitida é superior ao que os alunos conseguem assimilar. Esta informação pretende elucidar os alunos acerca da prática, da formação dos grupos, do espaço e dos objetivos. Desde o início do ano que a minha prestação no que concerne ao tempo de transmissão de informação melhorou, uma vez que comecei a usar uma linguagem mais simples e adequada à turma, a ter a preocupação de ter sempre contacto visual com todos os alunos, a utilizar um tom de voz que não fosse monótono, a recorrer ao questionamento e, principalmente, a reduzir o tempo de instrução, através do recurso à demonstração.

Como advogam Rosado & Mesquita (2011, p. 73) “retemos melhor o que vemos do que aquilo que ouvimos”. Neste sentido, nos momentos de instrução demonstrava os exercícios, focando-me nas componentes críticas descritas no plano de aula, que eram transmitidas através de palavras-chave. Segundo Bento (2003), a demonstração por parte do professor pode contribuir para a afirmação da sua competência e autoridade. O recurso à demonstração foi uma estratégia utilizada por mim na explicação de cada conteúdo, nos exercícios das diversas modalidades. Embora estivesse mais confortável com umas modalidades do que outras, optei por demonstrar sempre os exercícios. Quando era necessário recorrer à demonstração de um discente (por exemplo, situação de jogo 1x1 em voleibol), tinha a preocupação de escolher aquele que apresentava a melhor performance possível. No entanto, se demonstrassem de forma errada, aproveitava para salientar os erros que deviam evitar. Em todas as demonstrações tinha a preocupação de colocar os alunos lateralmente à posição que eu ocupasse, para que conseguissem observar melhor cada movimento. A exceção a esta questão foi observada na modalidade de dança, na qual demonstrei a execução dos movimentos de frente, de costas e mesmo no meio da turma, muito devido à existência de um espelho que facilitou a demonstração segundo estes moldes.

O questionamento foi igualmente uma estratégia utilizada por mim para desenvolver outro nível de competências junto dos discentes e ao mesmo tempo ensinar matéria. Como afirmam Rosado & Mesquita (2011, p. 100), “o questionamento é um dos métodos verbais mais utilizados pelos professores, sendo a interrogação dos alunos, como método de ensino, tão velha como a própria instrução; constitui, por exemplo, a base do método de ensino desenvolvido por Sócrates (século V a.C.) – a maiêutica”. Estes autores referem que o questionamento tem o sentido de verificar a compreensão e solicitar a opinião, sendo importante no momento de informação e da avaliação sobre a perceção dos alunos acerca da sessão. Através do uso do questionamento durante as minhas aulas consegui retirar informações acerca dos conhecimentos dos alunos sobre as matérias ensinadas, transmitir informação da respetiva modalidade e, ainda, “obrigar” todos os alunos a estarem atentos. Apercebi-me que este método captava a atenção dos alunos,

pois incentivava-os a refletir sobre as suas execuções e a demonstrar os seus conhecimentos.

Na modalidade de Badminton, por exemplo, recorri ao questionamento para perceber se os alunos conseguiam adequar cada batimento às diferentes situações que o jogo oferecia. Se o volante efetivasse uma trajetória curta, que batimento tinha que realizar? A seguir a um lob, que batimento posso efetuar?, Que batimentos existem acima da cabeça e abaixo da cintura?, entre outras. O questionamento foi, também, utilizado quando observava que a mesma dúvida persistia em vários alunos, transmitindo, assim, informação para a turma em geral. Por exemplo, na modalidade de Basquetebol, ao observar que a turma não realizava corretamente o lançamento na passada pelo lado esquerdo, optava por parar a aula e questionar os alunos relativamente ao pé que começava o movimento e quantos passos podiam dar. O mesmo também se aplicou relativamente às regras de todas as modalidades que lecionei, onde optei por ensinar esta parte da cultura desportiva através de questões efetuadas durante a aula. Assim sendo, o questionamento aplicado nas minhas aulas foi importante para transmitir informação, mas, também, para avaliar o nível de conhecimento dos alunos. Como advogam Rosado & Mesquita (2011), o questionamento pode ser utilizado como instrumento de avaliação e é também decisivo na verificação dos objetivos pedagógicos.

Quanto à comunicação não-verbal, Rosado & Mesquita (2011, p.73) defendem que “particular atenção deve ser dada (...) aos aspetos não-verbais da comunicação (contacto visual, expressões faciais, entusiasmo do professor), bem como à congruência entre mensagens verbais e não-verbais”. Neste sentido, a minha comunicação não-verbal teve a intenção de complementar a linguagem verbal. Após a instrução ou um feedback, o recurso ao contacto visual mostrava que estava atenta a cada aluno e que observava os seus comportamentos. A utilização de gestos em diversos momentos da aula constituiu-se, igualmente, uma estratégia utilizada para comunicar com os alunos em relação ao desempenho que estavam a adotar.

Relativamente ao feedback, este é definido como um comportamento do professor de reação à resposta motora de um aluno ou atleta, tendo como objetivo modificar essa resposta, no sentido da aquisição ou realização de uma habilidade (Fishman & Tobey, 1978). Assim sendo, após a realização de uma

tarefa motora por parte de um aluno, o professor deve fornecer um conjunto de informações acerca da ação realizada, no sentido de melhorar o desempenho do aluno (Rosado & Mesquita, 2011). Segundo Piéron e Delmelle (1982, cit. por Rosado & Mesquita, 2011), a sequência de comportamentos que o professor deve desenvolver para emitir um feedback pedagógico são: (1) observar e identificar o erro na prestação; (2) tomar uma decisão (reagir ou não reagir – se reagir, dar uma informação ou encorajar o aluno); (3) fornecer feedback pedagógico; (4) observar as mudanças no comportamento motor; e, eventualmente, (5) emitir um novo feedback pedagógico.

No que concerne à emissão de feedback, a minha prestação sofreu uma evolução notória ao longo do EP. Numa fase inicial, o meu feedback era muito individualizado, acabando por transmitir a mesma informação a vários alunos, quando a podia fazer a um determinado grupo. Por outro lado, a minha preocupação era, apenas, emitir feedback, acabando por não cumprir o ciclo de feedback supramencionado. Mais se acrescenta que, inicialmente, centrava-me nos erros que os alunos cometiam, não atribuindo qualquer importância às ações realizadas com sucesso. Como profere Rosado (1985, Cit. por, Rosado & Mesquita, 2011, p. 89), “os professores tendem a organizar os seus feedbacks de forma negativa, isto é, fornecendo uma informação centrada nos erros cometidos, no que consideram mal feito, sendo muito pouco frequente a reação ao que foi bem feito”. Rosado & Mesquita (2011) acrescentam que, os feedbacks corretivos não têm que ser, necessariamente, negativos, podendo ser direcionados de uma maneira positiva. Neste sentido, e após algumas reflexões sobre as questões mencionadas anteriormente, passei a utilizar o elogio e a reforçar os aspetos positivos na prestação dos alunos, observando um aumento na motivação dos respetivos. Como defendem Rosado & Mesquita (2011, p. 90) “fornecendo feedbacks positivos sobre os aspectos que estão a ser bem realizados, fortalece não só a execução dessas ações como também cria um clima positivo de aprendizagem”.

4.2.5. A difícil tarefa de Avaliar

Proceder à avaliação é um dos momentos imprescindíveis na tarefa desempenhada pelo professor. Arends (1997) afirma que a avaliação é uma função desempenhada pelo professor com o objetivo de recolher a informação necessária e sintetizá-la acerca dos seus alunos, com o objetivo de tomar decisões assertivas. Segundo Bento (2003), a avaliação, cumulativamente com o planeamento, a realização e a análise, é um elemento central nas tarefas do professor. Bento (2003, p.175) refere, ainda, que “sem um trabalho de reflexão suficientemente aprofundado não é possível a avaliação dos alunos e da atividade pedagógica do professor. E sem controlo permanente de qualidade do ensino nenhum professor consegue garantir a eficácia e a melhoria da sua prática pessoal”. Deste modo, a avaliação é um processo crucial, contínuo, que decorre ao longo de todo o ano letivo e permite identificar a qualidade do ensino, o processo de aprendizagem dos alunos, a intervenção do professor ao longo do processo de ensino-aprendizagem e reajustá-lo, caso seja necessário, para que os objetivos sejam possíveis de ser alcançados. Para tal, recorri a três diferentes momentos da avaliação: avaliação diagnóstica (AD), a avaliação formativa (AF) e a avaliação sumativa (AS).

A AD foi realizada no início de cada UD, onde o seu principal objetivo se situou em detetar as dificuldades dos alunos e verificar a adequação dos objetivos específicos a atingir pelo mesmo, sem transpor peso algum para a sua classificação final. Segundo Gonçalves, et al., (2010, p.47), “A avaliação diagnóstica, como o próprio nome indica, não é “formular um juízo”, mas recolher informação para estabelecer prioridades e ajustar a atividade dos alunos ao sentido do seu desenvolvimento. Permite identificar as competências dos alunos no início de uma fase de trabalho e colocar o aluno num grupo ou nível de aprendizagem ajustado às suas capacidades. (...) esta avaliação permite: melhorar processos (planificação, objetivos, metodologias, estratégias, ...) e identificar as reais necessidades do aluno naquele momento e contexto”. Para Ribeiro (1999), a avaliação diagnóstica serve para se verificar se os alunos estão na posse das aptidões e conhecimentos necessários para a unidade iniciar. Serve, ainda, para apurar se os alunos já possuem conhecimentos sobre a unidade que se vai iniciar, podendo o professor

começar o seu trabalho num ponto mais adiantado do que aquele que se previra.

A AD foi o primeiro impacto vivenciado no que concerne à avaliação no âmbito do EP. Tal como refere Bento (2003, p.164) “...sem se elaborar e ter em atenção o plano anual, e o plano da unidade temática, sem se analisar e avaliar o ensino anterior, não se pode falar propriamente de preparação das aulas”. Relativamente aos instrumentos utilizados na AD, recorri a uma lista de verificação como grelha de avaliação para verificar se os alunos realizavam ou não cada conteúdo a ser observado. Este processo de análise e recolha de informação foi difícil por diversos motivos, mas, principalmente, por ter critérios de observação, na maioria das vezes, em excesso. Contudo, a sua utilização foi fundamental para poder conhecer o contexto de ensino (i.e. discentes) e poder, assim, determinar de forma coerente e eficaz a sequência e a extensão dos conteúdos a lecionar na respetiva UD.

Quanto à AF, esta modalidade de avaliação tem como principal função o controlo das aprendizagens dos alunos e, portanto, a eficácia inerente ao processo de ensino-aprendizagem em decurso (Aranha, 2004). Esta avaliação possibilita, assim, regular o processo de ensino-aprendizagem detetando e identificando metodologias de ensino mais adaptadas ou dificuldades de aprendizagem nos alunos. Segundo as palavras de Gonçalves, et al, (2010, p.53), “...ao apreciar o modo como decorre o processo de ensino-aprendizagem, permite ao professor adaptar as suas tarefas de aprendizagem, introduzindo alterações que possibilitem uma maior adequação das mesmas”. Neste sentido, esta avaliação esteve presente em todas as minhas aulas, de forma natural e informal, através da observação direta e análise do desempenho dos alunos, em todas as suas tarefas desempenhadas. Os resultados observados estiveram expressos, por vezes, nas reflexões das aulas, que me ajudaram a definir e a reajustar os objetivos propostos para as aulas seguintes, permitindo-me, também, analisar a eficácia da minha intervenção e adequar as estratégias e as metodologias à evolução dos alunos. Em alguns casos, este tipo de avaliação revelou-se bastante importante na formação de grupos para a correta realização de diversos exercícios na aula seguinte. Segundo Bento (2003, p.174), “a reflexão posterior à aula, o controlo e análise do processo de ensino e do rendimento dos alunos, constituem o

domínio no qual se passa em revista a sua planificação e realização”. Ainda de salientar que esta avaliação foi uma mais valia para aferir a componente de avaliação referente ao domínio psicossocial. Por exemplo, a pontualidade e a assiduidade foram registadas todas as aulas no meu caderno diário, bem como se o aluno se fazia acompanhar do material adequado.

Relativamente à AS, esta denota-se uma modalidade de avaliação que melhor possibilita a decisão relativamente à passagem ou à retenção do aluno, pois permite verificar a progresso de acordo com os objetivos previamente definidos. Para Aranha (2004), é a AS que permite comparar os resultados iniciais com os finais, permitindo, assim, fazer a súmula do que aconteceu ao longo do processo, verificando o grau de (in)sucesso do produto. Esta avaliação é pontual e é neste momento que se procede a um juízo global sobre as aprendizagens dos alunos, os seus conhecimentos, competências, capacidades e atitudes. Segundo Vickers (1990), a AS acontece no final de uma UD ou de um ano letivo, e tem a finalidade de sintetizar o progresso/evolução do aluno. No âmbito do planeamento efetuado ao longo do EP, procedi à AS na última aula de cada UD, à exceção do Atletismo, modalidade na qual optei por lecionar três disciplinas e no final de cada uma avaliava e dava início à seguinte. Para este momento de avaliação utilizei uma grelha de apreciação (ver em anexo). Nas modalidades coletivas privilegiei o jogo (reduzido, em alguns modalidades) como situação de avaliação, observação que se constatou mais demorada e difícil, devido à complexidade que envolve a observação de ações táticas e técnicas. A este nível, quando não era possível observar todos os critérios de avaliação pré-definidos, o recurso à AF surgia como estratégia para aferir a aprendizagem do aluno e a sua consequente avaliação. Nas modalidades individuais avalei a execução das determinantes técnicas e, na ginástica, uma sequência de elementos pré-definida. Apesar de ser mais fácil a observação, optei, no caso da dança e da ginástica, por gravar as aulas de avaliação, conseguindo posteriormente avaliar de forma mais minuciosa e cuidada.

Ao nível da AS, foi privilegiada uma avaliação com referência ao critério, de modo a valorizar as características individuais de cada discente. A avaliação com referência ao critério “é aquela em que se comparam os resultados alcançados com os previamente estabelecidos. Neste caso, a avaliação do

aluno traduz a distância a que se encontra do padrão de aproveitamento determinado – a sua performance.” (Gonçalves et al., 2010, p.41). Os mesmos autores referem que este tipo de avaliação é feita em função das ações de cada aluno, tendo em consideração a sua prestação individual sem comparar com os outros, no qual o professor define quais os critérios a serem avaliados, comparando a resposta de execução dos alunos com esses mesmos critérios. Contrariamente à avaliação com referência à norma, onde se observa uma comparação da prestação do aluno e a organização hierárquica deles do mais para o menos apto (Aranha, 2004), a avaliação com referência ao critério avalia o conhecimento do aluno em relação a critérios preestabelecidos constituídos pelos objetivos de ensino. Neste sentido, os discentes da minha turma residente não foram comparados entre si, mas antes avaliados em relação a critérios pré-definidos através de uma escala de apreciação (ver exemplo deste tipo de avaliação aplicado na modalidade de ginástica em anexo).

Para atribuir uma classificação final, resultante do somatório das avaliações provenientes dos diferentes domínios, foi necessário reger-me pelos critérios definidos pelo grupo de EF que estipulou que cada domínio tinha uma percentagem desigual: domínio motor 60%, domínio cognitivo 10% e o domínio psicossocial 30%. No domínio motor foram avaliadas as habilidades motoras e a aptidão física, sendo a sua percentagem, respetivamente, 40% e 20%. O domínio cognitivo abrangia o teste escrito (7%), relatórios (1%), sinais de arbitragem e técnicas de execução (1%) e o regulamento e terminologia (1%). No domínio psicossocial avaliou-se a motivação, empenho e respeito (7%), higiene (4%), assiduidade e pontualidade (5%), participação, disciplina e autonomia (7%) e cooperação e fair-play (7%). Todos os domínios foram avaliados numa escala de 1 a 5, tendo por base os critérios definidos no MEC das diversas modalidades.

4.2.6 Aprender com a Observação

Para Aranha (2007) a observação é uma capacidade essencial para qualquer professor ou treinador. Esta capacidade é tão importante na análise e avaliação das prestações dos alunos ou atletas, como na da própria atividade

do professor. Assim sendo, ela permite identificar prestações menos eficazes, e, conseqüentemente, melhorar essa atividade. Nesta linha de pensamento observar algo ultrapassa a ideia do mero olhar, é captar significados diferentes através da visualização (Sarmiento, 2004). É, ainda, fundamental, que o docente, através da observação, tenha a capacidade de extrair a maior quantidade possível de informação, de maneira a conseguir organizá-la, compreendê-la e descrevê-la, com a finalidade de ser discutida (Sarmiento, 2004).

Segundo Matos⁹ (2014), os EE possuem a função de elaborar os planos de observação sistemática, os quais deveriam comportar seis aulas do PC ou de outro professor da escola, e, no mínimo, dez aulas de cada colega estagiário. Neste sentido, após reunião com a PC, ficou definido que em cada observação de aula dos meus colegas estagiários teria que aplicar uma das fichas de observação: “Sistema de Observação do Comportamento do Professor” (S.O.P), “Sistema de Observação do Comportamento do Aluno” (OBEL-ULg) e registarmos os incidentes críticos (em anexo) (Sarmiento 2004). O OBEL-ULg comportava o registo dos comportamentos e das atividades de um determinado aluno de 15 em 15 segundos. Deste modo, conseguia ter a noção do tempo em que esse aluno esteve em atividade motora durante a aula. No S.O.P observava o professor e registava o seu comportamento de 15 em 15 segundos e no final obtinha o tempo que demorou a dar a instrução, a quantidade de feedbacks utilizados, o tempo despendido na organização, que tipo de afetividade mais utilizava (positiva ou negativa), quanto tempo observava e se concluía um ciclo de feedback. Quanto à ficha de incidentes críticos, eram registados todos momentos relativos à aula, juntamente com o tempo em que este decorreu, quer fossem positivos ou negativos.

As observações das sessões dos meus colegas de estágio tinham como principal objetivo a análise e, ainda, a reflexão e discussão dos respetivos resultados, procedimento este que foi determinante para a melhoria da nossa docência no decorrer do ano letivo. Nas aulas dos professores da escola ou da PC, não necessitávamos de aplicar uma ficha de observação, apenas registávamos os eventos mais significativos ao longo do decorrer da aula (por

⁹ Matos, Z. (2014). Normas orientadoras do estágio profissional do ciclo de estudos conducente ao grau de mestre em ensino de educação física nos ensinos básico e secundário da FADEUP

exemplo, se os alunos estavam empenhados, se aderiam aos exercícios propostos, a atitude e postura do professor, perceber o seu modo de ação/instrução e se os exercícios estavam adequados ao nível dos alunos, existindo ou não uma progressão lógica).

Pese embora durante o 3º ano da licenciatura e no 1º ano de mestrado tenha realizado observações sistemáticas de aulas de educação física, as quais me ajudaram a conhecer as fichas existentes e como preenchê-las, estas vivências não foram suficientes para aprimorar a minha capacidade de observação. No âmbito do EP, ao observar outros professores, os meus colegas e refletir sobre as minhas observações, percebi a importância cabal que a observação possui e o modo como esta apoia o professor durante o seu processo de formação. A observação, e posteriormente a sua reflexão, ajudou-me a compreender o que acontece no espaço da aula, e, conseqüentemente, através da recolha de informações a ser mais assertiva a resolver problemas existentes (clima de aula, instrução...), a melhorar a intervenção do professor e/ou do aluno e a corrigir erros, tanto do professor (estratégias, conteúdos...), como do aluno. Assim, é possível constatar que todas as observações incidiram em momentos de aprendizagem, os quais, através de uma visão crítica externa, permitiram identificar virtudes e erros e, assim, melhorar a minha atuação.

Posso, ainda, destacar, as observações dos restantes professores de EF, que foram sem dúvida bastante enriquecedoras e me levaram a novas aprendizagens. Nestas aulas observei diferentes tipos de comportamentos, uns que irei sem dúvida guardar e, outros, que não penso seguir.

Para além destes registos de observação, importa destacar, ainda, outro tipo de observação realizada, nomeadamente uma auto-observação da minha atuação docente através de vídeo. Este tipo de observação foi igualmente importante pois permitiu alcançar uma perspetiva mais detalhada e rigorosa das minhas aulas e obter uma noção mais concreta dos eventos que decorriam ao longo destas.

5 - Participação na Escola e Relações com a Comunidade

Participação na Escola e Relações com a Comunidade

5.1 Trabalhar em Comunidades de Prática

A Relação com a Comunidade é, em todos os sentidos, pertinente e benéfica para o percurso do aluno e do professor. Segundo Wenger (2015) as comunidades de prática são grupos de pessoas que partilham o mesmo interesse, uma paixão por algo que fazem e aprendem a desenvolvê-la da melhor maneira possível, interagindo sobre ela. De igual modo, o funcionamento dos grupos de afinidade baseia-se em processos de participação e partilha, que fornece a cada um dos seus membros, as experiências necessárias ao seu desenvolvimento pessoal e profissional, que, em conjunto, promovem o desenvolvimento do próprio grupo ou comunidade (Wenger, 1998). Através da aprendizagem coletiva e das vivências com a comunidade de prática, o EE tem a oportunidade de partilhar opiniões, aumentar o seu conhecimento, desafiando-se a sair da sua zona de conforto (Cardoso et al., 2014)

O NE, constituído pelos EE, pela PC e PO, devem funcionar como comunidades de prática, levando os estagiários a gerar novo conhecimento e novas competências (Batista & Queirós, 2013). No EP adquiri conhecimentos e competências coadjuvadas pelo Núcleo de Estágio. O facto de já conhecer a minha colega de estágio deixou-me mais confortável para enfrentar o EP. Inicialmente, nós, os três EE, trabalhávamos bastante em conjunto e cooperávamos uns com os outros, pois como possuíamos conhecimentos diferentes, enriquecíamos e alicerçávamos o conhecimento de cada um, o que nos ajudou a concretizar e desempenhar o cargo de professor, através da partilha desses conhecimentos e experiências. Com o decorrer das aulas fomos trabalhando individualmente, mostrando melhor os conhecimentos e estratégias de cada um. A PC acompanhou todo o meu percurso neste ano letivo e constatou-se um elemento muito importante para a minha formação enquanto professora, apresentando críticas construtivas e sugestões para melhorar a minha prática docente. O NE tinha duas reuniões semanais onde se refletia em conjunto sobre as aulas lecionadas, o que correu bem, o que poderíamos melhorar, entre outros assuntos. Todos estes trabalhos ficavam

registados em atas, realizadas por nós, rotativamente. Com a PO, as reuniões aconteceram sempre que necessário, especialmente após cada observação das aulas dos EE, que ocorria uma vez em cada período letivo. Aqui refletia-se sobre a nossa prestação na aula e as principais dificuldades apresentadas, debatendo-se sobre possíveis estratégias a implementar no futuro a fim de melhorar a nossa prestação enquanto docentes. Assim, todos os momentos de reflexão, quer com a PC, quer com a PO, o diálogo e a partilha de experiências entre todos os elementos do NE, proporcionaram situações de aprendizagem que me levaram a evoluir aos mais diversos níveis de atuação enquanto docente. Tal como referem Batista & Queirós (2013), o NE revela-se um suporte fundamental para o estudante estagiário permitindo o alcance de novos conhecimentos e novas competências.

5.2 Desporto Escolar

No começo do ano letivo, cada EE teve de optar pela sua participação no Desporto Escolar ou acompanhar a Direção de Turma. Como a minha escolha incidia no DE, estive responsável pela atividade interna do DE, juntamente com a minha colega EE e a PC.

O DE é uma prática de atividades lúdico-desportivas de complemento curricular que proporciona a todos os alunos da escola formação com objetivo desportivo e dá a oportunidade de participarem em torneios de diferentes modalidades. Assume o papel principal de inclusão/integração social, promoção da saúde e vida saudável, onde os alunos podem vivenciar diversas experiências, tais como, o espírito de equipa, as regras das modalidades e a ética desportiva.

O grupo de EF da escola onde realizei o EP concretiza inúmeras atividades para promover o crescimento dos alunos. No início do ano ficou estabelecido que em cada mês se efetuava um torneio de uma modalidade diferente. Inicialmente estavam programadas oito atividades, mas devido à interrupção das aulas para as férias da Páscoa, optou-se por retirar a modalidade de Voleibol, sendo que a calendarização final foi a seguinte: Outubro-Basquetebol, Novembro-Tag-Rugby, Dezembro-Corta-Mato, Janeiro-

Badminton, Fevereiro-Mega Atleta, no qual fez parte o Mega Sprint, Mega Salto e o Mega Lançamento, Abril-Andebol e Maio-Futebol. Em cada semana, jogava um escalão distinto, com exceção do mês em que se realizou o Corta-Mato. Na primeira semana jogava o escalão dos Infantis A, na segunda semana Infantis B, na terceira semana Iniciados e por último os Juvenis e Juniores, que tiveram que ser agrupados na mesma equipa, por existirem poucos alunos no último escalão, respetivamente. Todas as atividades decorreram às quartas-feiras à tarde, fora do horário escolar. De referenciar que o calendário de jogos com os respetivos horários era afixado antes de cada torneio, para que os alunos se pudessem informar acerca da hora que iriam jogar e do seu adversário para a prova. A inscrição por parte dos alunos podia ser efetuada junto de nós, as responsáveis pelas atividades, ou através dos boletins de inscrição que podiam requerer junto dos funcionários do pavilhão, onde tinham que preencher o ano de nascimento, o nome de cada elemento e se achassem pertinente, atribuir um nome à equipa. Estas inscrições ficavam encerradas nas terças-feiras antes de cada torneio, para termos tempo de proceder à respetiva organização.

No que diz respeito à realização de um torneio por mês, foi uma ótima iniciativa, pois os alunos vivenciaram outras modalidades, estando, assim, envolvidos em atividades físicas. Porém, pese embora a adesão por parte dos alunos tenha sido significativa no primeiro torneio, a mesma foi sendo cada vez mais reduzida nos torneios seguintes, muito devido ao dia e à hora da sua realização. Neste dia, a maioria dos alunos tem a tarde livre e outros têm conservatório, não tendo a possibilidade de participar. Na minha perspetiva, penso que teria havido mais adesão por parte dos alunos se os torneios decorressem durante o período letivo, contudo, tal opção não foi possível por falta de apoio dos Professores das restantes disciplinas. A participação dos alunos do 4º ano da escola EB1/JI dos Miosótiis nestas atividades foi escassa (incluindo a minha turma), devido ao horário de chegada do transporte para o ATL. No entanto, a turma do 4ºA da Escola de S. Tomé participou em todos os torneios para o seu escalão e teria sido bastante interessante e mais motivador para estes alunos se tivessem competido com os alunos da escola dos Miosótiis. Outro aspeto menos positivo foi o facto de os alunos não poderem assistir aos torneios se não estivessem acompanhados de um professor, o que

retira a espetacularidade aos jogos. Estes e outros aspetos podiam ter sido melhorados, tal como a divulgação dos eventos.

A minha participação nestes eventos foi sempre ativa, particularmente na organização e no planeamento. No que concerne à organização, desempenhei diversas funções: de árbitro, de juiz, delimitar os campos, cronometrei o tempo e ainda afixei os resultados. Durante os jogos, se faltasse um aluno numa modalidade individual ou uma equipa nas modalidades coletivas era necessário reformular a tabela de jogos. No geral todos os torneios correram bem, sem nenhum incidente, os alunos demonstraram comportamentos adequados e estiveram sempre entusiasmados, empenhados e com espírito competitivo.

Esta experiência traduziu-se em mais uma oportunidade para me relacionar com a comunidade escolar, a qual se destaca o facto de poder estar em contacto com os alunos enquanto professora mas num contexto menos formal. A mesma potenciou a minha capacidade de liderança e de controlo, possuindo um transfer importante para a lecionação das aulas de EF.

5.3 Corta Mato Escolar

O Corta-Mato Escolar esteve inserido nas atividades internas do Desporto Escolar, estando a organização e planeamento à responsabilidade da PC, da minha colega do NE e a meu cargo. No entanto, esta atividade contou com a colaboração de todos os elementos do grupo de EF, afim de se ter um melhor controlo de todos os alunos e da segurança dos mesmos. Este evento foi realizado no dia 2 de dezembro de 2015, nas instalações da Escola Pêro Vaz de Caminha e fora do horário escolar, o que, não obstante deste horário, revelou-se uma prova com um número acrescido de participantes.

O evento teve como objetivos: (1) o desenvolvimento pessoal e social, relacionando harmoniosamente o corpo com o espaço, numa perspetiva pessoal e interpessoal promotora da saúde e da qualidade de vida, (2) promover o exercício físico, (3) promover o convívio entre a comunidade escolar, mas, especialmente, (4) apurar para o Corta-Mato Distrital os seis

primeiros de cada escalão e género, a cruzar a meta. Para alguns estudantes, o seu principal foco era garantir um lugar de apuramento para o Distrital.

Estiveram inscritos 104 alunos do Agrupamento de Escolas Pêro Vaz de caminha, dos quais 20 do 4ºA da Escola de São Tomé e os restantes da Pêro Vaz de Caminha. Dirigiu-se, para os escalões dos infantis A (2005-2006), infantis B (2003-2004), iniciados (2001-2002) e juvenis (1999-2000), que de acordo com o seu escalão efetuavam diferente número de voltas. Os infantis A executaram uma volta, os infantis B duas voltas, os iniciados três voltas e os juvenis realizaram quatro voltas ao percurso.

Para a concretização desta atividade cada elemento desempenhou uma tarefa, sendo que eu fiquei responsável inicialmente pela preparação do “funil” para a chegada à meta, ao lado da mesa, onde anotamos a ordem de chegada e o número do dorsal de cada aluno. Verifiquei, ainda, as presenças e procedi à entrega dos dorsais para todos os escalões. Para os escalões que tinham que efetuar mais do que uma volta permaneci no local de partida a fazer os riscos nas mãos dos alunos (estratégia utilizada para que no fim tivéssemos a certeza que fizeram as devidas voltas) e quando os alunos estavam a terminar a prova dirigia-me para a mesa, registando as classificações. Ao longo do percurso estiveram três professoras a controlar o bom cumprimento da prova e acautelando possíveis acidentes e outra professora a tirar fotografias. No final, procedeu-se à entrega de prémios, as medalhas para os primeiros três lugares de cada escalão e para cada género, feminino e masculino, e ainda se realizou o sorteio de um Skate, com os números dos dorsais dos alunos que participaram e concluíram o percurso.

A organização e gestão deste evento foi uma experiência positiva e enriquecedora, pois o sentido de responsabilidade foi maior, dado o elevado número de pessoas envolvidas e tarefas a cumprir. Posso afirmar que fiquei também orgulhosa com a prestação de cinco alunos da minha turma residente, pois ficaram apurados para o Corta-Mato Distrital, classificados com um primeiro lugar, dois alunos em segundo, um em quinto e outro em sexto lugar.

5.4 Atividades não letivas

Outras atividades que decorreram durante este ano letivo dizem respeito à Visita de Estudo ao parque aquático de Amarante, os torneios de Futebol Professores-Alunos e o Dia da Pêro.

A Visita de estudo ao parque aquático de Amarante realiza-se todos os anos, no final do 3º Período e é organizada pelo grupo de EF. Tem como objetivo proporcionar aos alunos um momento de descontração. Esta visita decorreu no dia 3 de Junho de 2016, uma sexta-feira, e apenas os alunos sem faltas disciplinares a qualquer disciplina puderam participar. No dia da atividade fui circulando pelo recinto e acompanhei alguns alunos nos divertimentos. O facto de só estarem presentes alunos sem comportamentos inadequados e existirem nadadores salvadores no local facilitou a nossa tarefa. Foi uma ótima forma de terminar o ano letivo, com uma atividade divertida, a qual ofereceu momentos de convívio e descontração.

Relativamente ao Dia da Pêro, este comemora-se todos os anos pelo mesmo dia, 27 de Maio, e abrange todas as escolas do agrupamento. Esta atividade contou com a presença de alunos da própria escola e de outras escolas do agrupamento para mostrarem as suas danças e as canções dos mais pequeninos. Cada DT ficou responsável por construir uma barraquinha, nas quais estiveram à venda objetos usados e alguns produzidos para este dia. Foi um dia cheio de alegria para todos os participantes.

No que diz respeito aos torneios de futebol Professores-Alunos, estes realizavam-se na última quarta-feira à tarde, no final de cada período. Este evento teve como objetivo melhorar a relação entre os professores e os alunos, tendo os alunos sempre presente a hierarquia que tinham que respeitar. Esta atividade originava sempre grande expectativa e ansiedade, tanto para os professores, como para os alunos, pois todos queriam ganhar. Apesar da assistência dos alunos na bancada só ser permitida com a presença de um professor responsável, nestes jogos a bancada do pavilhão estava sempre cheia de alunos que davam incentivo aos colegas para que pudessem ganhar aos professores. É de salientar que todos os jogos decorreram dentro da normalidade e que os professores ganharam todos os torneios (sendo o diretor da escola uma presença assídua nesta equipa).

5.5 A passagem pela Experiência do 1º Ciclo

A turma do 1º ciclo pela qual fiquei responsável foi especificamente o 4ºA da Escola Básica do 1.º ciclo dos Miosótiis, que se situa na Freguesia de Paranhos, a poucos metros da Escola Pêro Vaz de Caminha. Quando a PC nos informou que, para além de lecionarmos ao 2º e 3º ciclo, iríamos ter também uma experiência de lecionação com uma turma do 1º ciclo fiquei bastante contente. A respetiva prática docente, neste ciclo de ensino, decorreu durante todo o ano letivo e enriqueceu, sem dúvida alguma, o EP.

A EF tem um papel determinante no desenvolvimento da criança, ao nível cognitivo, psicomotor, sócio afetivo, mas em especial na educação motora, tentando combater o “analfabetismo motor”. É nas aulas de Expressões Motoras que os alunos têm a oportunidade de vivenciar e experienciar atividades lúdicas e ritmos que permitem o seu crescimento. Neste sentido, e estando conhecedora que estava responsável por crianças que se estão a desenvolver a nível social e pessoal, sem nunca descurar o nível motor, senti ainda mais responsabilidades enquanto docente.

Nesta faixa etária, os alunos estão sempre motivados, empenhados, alegres e disponíveis para qualquer atividade que o professor de EF propunha. Assim, a minha intervenção baseou-se em proporcionar e ensinar distintas habilidades motoras, transmitir valores pertencentes ao desporto, como o fair-play, espírito de equipa, cooperação, respeito, responsabilidade, entre outros, e, ainda, que os alunos optassem por hábitos de vida saudáveis. Posso afirmar que, por vários comentários que os alunos proferiram, fui bem-sucedida na minha atuação, pois nas respostas à entrevista que efetuei, para realizar um trabalho no final do ano para a FADEUP, em que o tema era: “O que se aprende em Educação Física?”, todos os entrevistados referiram conceitos psicossociais que tentei incutir desde o início do ano letivo, assim como exercícios que aprenderam, relacionados diretamente com as habilidades motoras.

Para que a EF ficasse marcada positivamente no aluno, em todos os domínios que a mesma abrange, psicomotor, afetivo e cognitivo, foi necessário abordar os conteúdos de forma lúdica para que estes se sentissem motivados. Deste modo, lecionei jogos pré-desportivos, exercícios de progressão de

algumas modalidades, como a ginástica, circuitos de treino funcional e estafetas. Nestes exercícios abordei conteúdos gímnicos, como rolamentos, saltos gímnicos, posições de equilíbrio, exercícios de força e flexibilidade, e nas estafetas vários tipos de deslocamentos, saltos, corridas, lançamentos e manipulação com diferentes materiais desportivos. Nos Jogos pré-desportivos os alunos conheceram e aplicaram regras de modalidades como o Atletismo, Futebol e Andebol e as ações técnicas e táticas de cada uma destas modalidades.

No que diz respeito ao planeamento, não me foi exigida uma planificação formal e detalhada, no entanto todas as aulas foram devidamente pensadas com rigor. Inicialmente senti a necessidade de planear com mais pormenor cada aula, mas à medida que me senti mais segura, não necessitava de transcrever o que ponderava aplicar na prática.

Estas aulas tinham a duração de 45 minutos e todo este tempo era muito intenso relativamente à prática desportiva e às emoções, desde a minha chegada à escola, durante a aula propriamente dita, até à hora de saída. A alegria que os alunos demonstravam sempre que me viam a chegar à entrada da escola era notória. Recebiam-me numa euforia com beijinhos e abraços, sempre ansiosos que a aula comesçassem e sempre prontos para me ajudarem na montagem e recolha do material. No decorrer da aula, por vezes era difícil gerir alguns conflitos, como, por exemplo, quando os alunos não concordavam com determinadas decisões ou quando ganhavam/perdiam, pois todos tinham um espírito competitivo aguçado. Na maioria das vezes, as respetivas birras foram os momentos mais difíceis de orientar, muito por não compreender qual a melhor estratégia a aplicar, sendo que, a minha intervenção era ponderada de acordo com o aluno a que me dirigia.

Fazendo um balanço geral desta experiência, afirmo que foi bastante gratificante, por todos os momentos vivenciados, quer no decorrer da aula, ou mesmo antes do início da mesma, mas principalmente porque os alunos demonstravam uma alegria imensa sempre que eu chegava à escola, mostrando-se entusiasmados para realizarem a aula. Vou ter saudades destes alunos sempre contentes e com um sorriso na cara, de todas as vivências, os beijinhos, os abraços, as birras, o empenho e o entusiasmo. Por todas estas

razões, afirmo que foi uma experiência muito enriquecedora e pela qual gostava de voltar a lecionar a este ciclo.

6. Desenvolvimento Profissional

Desenvolvimento Profissional

6.1. A Importância da Reflexão

As normas orientadoras do EP¹⁰ (2014) referem que o desenvolvimento profissional tem como objetivo perceber a sua necessidade partindo da reflexão acerca das condições e do exercício da atividade, da experiência, da investigação e de outros recursos de desenvolvimento profissional. Afirmam ainda que se deve criar hábitos de investigação, de reflexão e de ação, através do ato investigativo da sua atividade em toda a sua abrangência.

O pensamento reflexivo é uma capacidade que deve constar da atividade docente, no entanto não desabrocha espontaneamente, podendo e devendo ser alvo de desenvolvimento. Para tal, tem de ser cultivado e requer condições favoráveis para desabrochar (Alarcão, 1996). A reflexão constata-se, assim, importante para obter uma tomada de decisão apropriada frente aos mais diversos problemas que surgem na atividade docente (Rodrigues, 2009). Esta atitude reflexiva é decisiva no processo de desenvolvimento profissional do professor (Silva, 2009), pois permite analisar todas as suas ações e questionar a sua prática. Alarcão (1996) afirma que a reflexão tem como objetivo melhorar o conhecimento e a atuação do professor. Sendo eu uma professora em formação tive a necessidade de refletir sobre a minha prática, de modo a conseguir transmitir novos conhecimentos, ideias, conceções, ações ou convicções e que os alunos os adquirissem da melhor maneira. Pensar sobre as ações da prática, anteriores e posteriores, ajuda na resolução de problemas que possam surgir no processo de ensino-aprendizagem e a reformular o modo de pensar e de agir. É por isso importante para a evolução profissional. Alarcão (1996, p.175) defende que “ser-se reflexivo é ter a capacidade de utilizar o pensamento como atribuidor de sentido”.

Schön (1991) refere que existem três momentos na reflexão: a reflexão na ação, a reflexão sobre a ação e a reflexão sobre a reflexão na ação. A reflexão na ação ocorre durante a ação, enquanto lecionamos, no momento em que os alunos realizam os exercícios propostos e nos confrontamos com algum

¹⁰ Matos, Z. (2014). Normas orientadoras do estágio profissional do ciclo de estudos conducente ao grau de mestre em ensino de educação física nos ensinos básico e secundário da FADEUP

imprevisto. Alarcão (1996, p.16-17) defende “se refletirmos no decurso da própria ação, sem a interrompermos, embora com breves instantes de distanciamento, e reformulamos o que estamos a fazer enquanto estamos a realizá-lo, tal como fazemos na interação verbal em situação de conversação, estamos perante um fenómeno de reflexão na ação...”. Pensar se conseguia adaptar os grupos que já levava definidos, com a ausência de algum aluno, se essas equipas ficavam equilibradas, se os exercícios estavam adequados ou tinham que fazer modificações, são alguns exemplos do que confere a reflexão na ação. Inicialmente, devido à minha inexperiência, foi um pouco mais difícil proceder a este tipo de reflexão, mas com a evolução do tempo consegui deixar de me focar apenas no cumprimento do plano de aula e a refletir sobre o contexto que estava a decorrer nas minhas aulas.

A reflexão sobre a ação ocorre posteriormente à aula, quando o professor reflete sobre toda a ação que sucedeu durante a mesma e se questiona acerca do que correu bem e o que podia ser melhorado. Alarcão (1996) comprova que, quando fazemos uma reconstrução mental da ação e a analisamos numa retrospectiva, então estamos a fazer uma reflexão sobre a ação. De acordo com Alarcão (1996, p. 181) “ É efetivamente a postura de questionamento que caracteriza o pensamento reflexivo”. Perante este tipo de reflexão, o meu foco de atenção estava na realização da aula, na qual descrevia os exercícios, a minha prestação, quer a nível de feedbacks, quer a postura adotada na aula, se os alunos demonstraram dificuldades na realização dos exercícios e os seus comportamentos ao longo da aula. Este momento de reflexão, assim como, a reflexão sobre a reflexão da ação, esteve expresso na realização do DB. Bento (2003, p.190) advoga que a reflexão sobre a ação “constitui a base para um reajustamento na planificação das próximas aulas, uma vez que proporciona uma definição mais exata do nível de partida e procede a balanços que devem ser tomados em conta na futura planificação e organização do ensino”. No entanto, Sacristán (2000) refere que a reflexão em torno dos conteúdos é o aspeto menos salientado quando se fala de plano de ensino e da planificação que os professores realizam.

Por último, a reflexão sobre a reflexão na ação coadjuva o professor sobre a própria intervenção e na procura de estratégias no sentido de melhorar a prática pedagógica. Alarcão (1996, p. 17) define a reflexão sobre a reflexão

na ação como um “processo que leva o profissional a progredir no seu desenvolvimento e a construir a sua forma pessoal de conhecer. (...) ajuda a determinar as nossas ações futuras, a compreender futuros problemas ou a descobrir novas soluções”. Como aconteceu nas reuniões com PO, a PC e os três EE, em que através de uma retrospectiva, e após já cada um de nós ter refletido sobre as aulas observadas, refletíamos todos em conjunto sobre as aulas de cada um, o que permitiu uma troca de ideias imprescindível no meu pensar reflexivo e na melhoria da minha atuação nas aulas.

Com estes momentos de reflexão, as experiências passadas, as correções dos erros e sugestões, e o questionamento das minhas ações sobre a prática, foi possível superar dificuldades, adquirir novas aprendizagens e crescer a nível pessoal e profissional.

6.2. - Estudo de Investigação-Ação – Caracterização do Feedback Pedagógico transmitido pelo Estudante-Estagiário nas aulas da UD de Badminton

6.2.1 - Resumo

O presente estudo analisou o comportamento instrucional da EE com o propósito de caracterizar o feedback pedagógico (FP) emitido numa unidade didática (UD) de Badminton. O contexto de ensino analisado foi uma turma de 9º ano de escolaridade com 20 alunos. Foram observadas e analisadas 5 aulas (as aulas constituintes da respetiva UD), lecionadas durante o 2º período do ano letivo 2015/2016. A recolha de dados foi feita através da observação e transcrição do registo audiovisual, seguida de uma divisão e classificação da informação segundo a tipologia e natureza dos feedbacks emitidos. Os principais resultados deste estudo foram: (1) o feedback mais predominante foi o feedback prescritivo; (2) os feedbacks de carácter avaliativo foram principalmente emitidos de forma positiva, demonstrando um bom clima de aula; (3) os feedbacks foram direccionados com maior frequência de forma individual; e, por fim, (4) a generalidade dos feedbacks foram transmitidos de forma auditiva. Com este estudo foi possível não somente caracterizar o perfil instrucional do EE numa UD de Badminton, mas igualmente permitir a aquisição de um conhecimento mais concreto a este nível capaz de potenciar a melhoria da qualidade de leção das aulas posteriores a este estudo.

PALAVRAS-CHAVE: FEEDBACK PEDAGÓGICO, ESTUDANTE ESTAGIÁRIO, PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM

6.2.2 Introdução

A capacidade de comunicar tem vindo assumir um papel determinante na eficácia pedagógica do professor no contexto do ensino das atividades físicas e desportivas (Mesquita & Graça, 2011). A comunicação e o modo como o professor instrui são fatores imprescindíveis para a qualidade do sucesso do processo de ensino aprendizagem (Mesquita, 2005; Rosado & Mesquita, 2011). Assim sendo, a transmissão de informação constitui uma das competências fundamentais de um professor (Rosado & Mesquita, 2011).

A instrução refere-se ao comportamento de ensino e é utilizada pelo professor para transmitir informações relacionada com os objetivos e os conteúdos de ensino (Siedentop, 1991). A informação pode ser emitida em três momentos distintos (Siedentop, 1991): (1) antes da prática, onde recorre a preleções, apresentação das tarefas, explicações e demonstrações; (2) durante a prática, através da emissão de feedbacks; (3) após a prática, pela análise referenciada à prática desenvolvida.

No que se refere à transmissão de informação durante a prática, ou seja, a emissão de feedback, esta tem sido apontada na literatura como uma mais-valia no processo de interação pedagógica, sendo o feedback pedagógico considerado como uma das armas mais poderosa do professor (Rosado & Mesquita, 2011). Este consiste na informação que o professor transmite aos alunos acerca da forma como realizou a ação, depois de observado o seu comportamento, de modo a que o seu desempenho seja melhorado (Rosado & Mesquita, 2011). O FP é, assim, definido como todo o comportamento de reação, por parte do professor, à resposta motora do aluno, com o objetivo de adquirir ou modificar uma habilidade (Fishman & Tobey, 1978; Rosado & Mesquita, 2011). Para que o feedback seja eficaz, deve ser emitido imediatamente a seguir à execução do aluno de modo a que este consiga comparar a informação recebida com a informação que obteve da própria execução (Rosado & Mesquita, 2011). Por este motivo, o feedback é de extrema importância uma vez que influencia a atividade do aluno, possuindo um papel fundamental na atividade pedagógica e contribuindo para a eficácia e na qualidade do ensino (Mota, 1989).

No que concerne à dimensão do FP, Sarmento (2004) destacou as seguintes: dimensão objetivo, dimensão forma, dimensão direção e dimensão afetividade. Quanto à dimensão objetivo, o feedback pode caracterizar-se por ser descritivo, prescritivo, interrogativo e avaliativo. O FP descritivo refere-se à informação técnica precisa acerca daquilo que o aluno realizou (Rosado & Mesquita, 2011). Já o FP prescritivo menciona a informação acerca do comportamento que o aluno deve realizar, de modo a melhorar a sua performance (Rosado & Mesquita, 2011). O FP interrogativo representa uma ótima estrutura para estimular os alunos para uma atividade cognitiva de autoavaliação e autocorreção (Rosado, 2007). Este feedback é definido por um questionamento do professor ao aluno sobre a informação transmitida e/ou a realização do movimento, de modo a que este último perceba as próprias ações, promovendo um ambiente facilitador de aprendizagem (Rosado & Mesquita, 2011). Como referem Rosado & Mesquita (2011, p.102) “a comparação da informação do professor e a posterior análise conjunta pode facilitar a consolidação de aspetos cognitivos, auxiliando, concomitantemente, na estruturação dos planos motores subjacentes às execuções”. Por fim, o FP de natureza avaliativa indica uma apreciação do professor relativamente à execução do aluno e pode dividir-se em positivo ou negativo (Rosado & Mesquita, 2011). Quanto à especificidade deste feedback, é de carácter meramente apreciativo, não contém qualquer tipo de informação específica acerca do que o aluno realizou e o que deve fazer de seguida para melhorar, pelo que é menos importante do ponto de vista da facilitação das aprendizagens motoras (Rosado & Mesquita, 2011).

Neste contexto, tendo em consideração a importância que a emissão de feedback possui no âmbito do processo de ensino-aprendizagem, e ainda mais na formação profissional de um professor em início de carreira, o presente estudo surge com o propósito de caracterizar o tipo de feedback emitido pelo EE numa UD de Badminton. Com este projeto de investigação-ação pretende-se caracterizar o perfil instrucional do EE de modo a conseguir identificar os aspetos positivos e negativos a este nível, e, consequentemente, possuir informação concreta que permita melhorar e potenciar a atuação docente, promovendo de forma favorável a aprendizagem dos alunos.

6.2.3 Metodologia

6.2.3.1 Participantes

A Escola Pêro Vaz de Caminha é uma escola TEIP, na qual lecionei no ano letivo 2015/2016 e procedi à realização do meu estudo de investigação – ação. No presente estudo observou-se a EE (autora da pesquisa) e a respetiva turma residente, que era composta por 20 discentes (9 do sexo feminino e 11 do sexo masculino) do 9º ano de escolaridade. Os alunos tinham idades compreendidas entre os 14 e os 17, sendo a média de idades de 14,9 anos. Para sua realização foi obtido o consentimento de todos os participantes, foi-lhes dado a conhecer o objetivo do estudo e a garantia que apenas seriam usadas as gravações para objeto de estudo.

6.2.3.2 - Procedimento de Recolha de Dados

A recolha dos dados contemplou a filmagem, observação e transcrição de uma UD de uma modalidade individual (Badminton), com cinco aulas, duas aulas com a duração de 90 minutos e as outras três de 45 minutos. A respetiva UD foi lecionada durante o 2º período. As filmagens foram realizadas através de uma máquina de filmar digital Sony HDR-XR160E. Esta máquina foi colocada num ponto fixo do pavilhão, de forma a permitir obter o melhor ângulo para visualizar a área de lecionação das aulas. A EE acompanhou-se de um microfone acoplado à câmara para que a audição e observação do feedback em simultâneo fosse possível. Inicialmente as aulas a serem filmadas seriam sete da UD de Badminton, mas devido a problemas técnicos de som na filmagem de uma aula com a duração de 90 minutos, só foi possível observar e registar os dados durante cinco aulas, incluindo a avaliação sumativa.

Após a recolha dos dados, procedeu-se à transcrição da informação proveniente das filmagens, a qual foi analisada tendo por base o “Sistema de Observação do FP”, desenvolvido por Sarmento (2004). Este sistema de observação classifica o feedback em três dimensões/categorias: forma, direção e objetivo. A dimensão forma compreende quatro formas de emissão do

feedback: auditivo, visual, cinestésico e misto. A forma auditiva manifesta-se, exclusivamente, pela informação que o professor emite de forma verbal (descrição ou prescrição das componentes críticas ou do gesto técnico, etc.); a forma visual manifesta-se através de uma forma não-verbal, como sejam as formas gestuais, expressões faciais, que podem ser de aprovação ou desaprovação e demonstrações; a forma cinestésica manifesta-se sob a forma de contacto ou manipulação corporal do aluno; a forma mista pode manifestar-se de forma auditiva-visual, quando o feedback é emitido pelo professor através da combinação auditiva e gestual e auditivo-cinestésica, quando o professor explica e ajuda o aluno na execução, por exemplo. A dimensão objetivo inclui quatro tipos de objetivos do feedback, são eles prescritivo, descritivo, interrogativo e avaliativo. O feedback prescritivo diz respeito à reação do professor à prestação do aluno, transmitindo-lhe informação da forma como deverá realizar o movimento ou como deveria ter realizado, exemplo: “No lob tens que bater no volante abaixo da cintura”; o feedback descritivo refere-se à descrição após o movimento/exercício e prestação do aluno, exemplo: “Estás com as pernas esticadas e a raquete ao lado do corpo frente do corpo”; o feedback interrogativo acontece quando o professor questiona os alunos sobre a matéria ou o desempenho deles, exemplo: “De que lado começam a servir?”, “Com que pontuação acaba o jogo?”; o feedback avaliativo refere-se à reação do professor à prestação do aluno emitindo um juízo ou apreciação da execução, positiva ou negativamente, exemplo: “Boa, muito bem” (avaliativo positivo), “ Não, assim não está bem” (avaliativo negativo). A dimensão direção divide-se em três direções de feedback, nomeadamente se este é direcionado ao aluno (individualmente), a um grupo de alunos ou à turma no seu conjunto global.

6.2.3.3 - Análise dos Dados

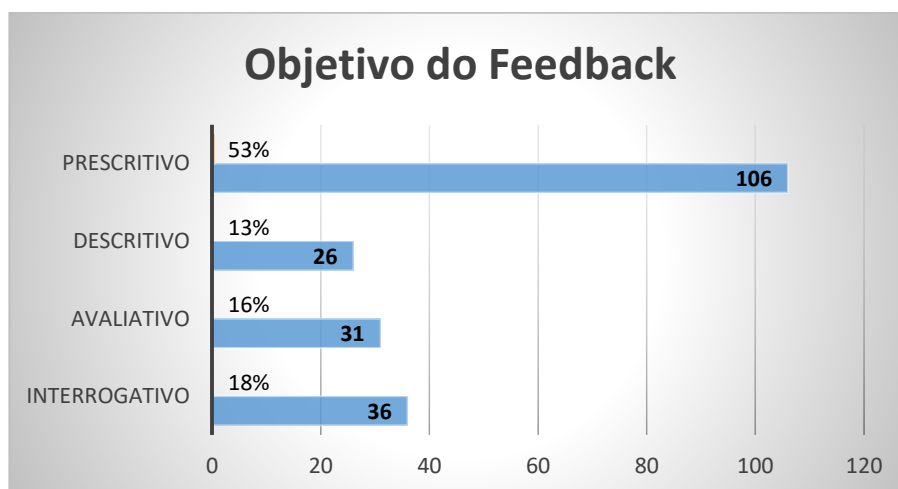
Após a recolha dos dados, optou-se por transcrever as gravações, para posteriormente serem analisadas conforme as dimensões e respetivas categorias. Uma vez que o objetivo do presente estudo se relaciona, apenas, com a caracterização do feedback emitido pelo EE, recorreu-se à estatística

descritiva de frequências (absolutas e relativas) a fim de verificar e quantificar o número de ocorrências no que concerne ao tipo e natureza de feedback emitido.

6.2.4 - Resultados

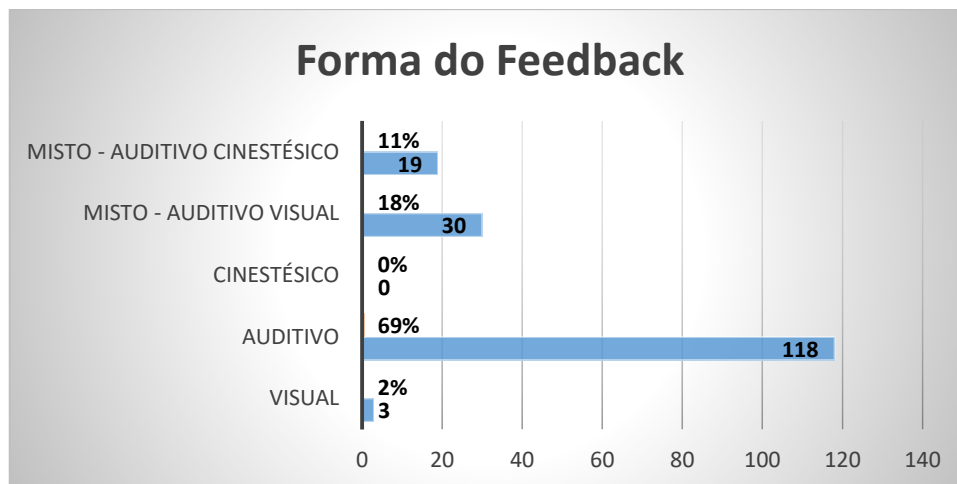
Neste ponto, procedemos à descrição do número de feedbacks emitidos pela EE nas dimensões objetivo, forma e direção, durante as aulas lecionadas na UD de Badminton. Da análise dos dados resultaram 535 registos de observação referentes à dimensão Objetivo, Forma e Direção do FP.

Gráfico 1 – Apresentação dos dados da dimensão Objetivo do Feedback nas aulas de Badminton



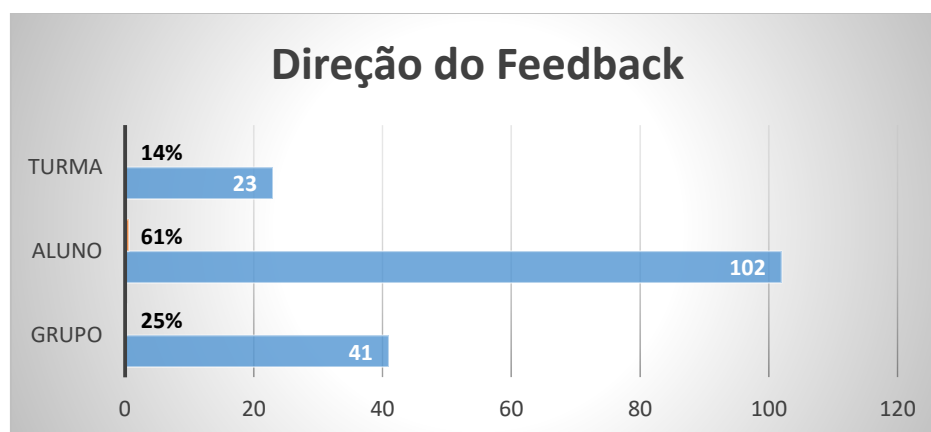
No que diz respeito à categoria Objetivo, podemos constatar através do gráfico apresentado, que os feedbacks mais utilizados ao longo da UD de Badminton, foi o prescritivo (51%), seguido do interrogativo (18%), do avaliativo (16%) e, por fim, do descritivo (13%).

Gráfico 2 – Apresentação dos dados da dimensão Forma do Feedback nas aulas de Badminton



No que concerne à forma dos feedbacks emitidos, pode-se verificar que o predominante foi o auditivo com 69%, de seguida o auditivo-visual com 18%, auditivo-cinestésico com 11% e, por último, o visual com 2%.

Gráfico 3 – Apresentação dos dados da dimensão Direção do Feedback nas aulas de Badminton



Relativamente à direção dos feedbacks transmitidos conclui-se que 61% dos feedbacks foram direcionados ao aluno, 25% ao grupo e 14% à turma.

6.2.5 – Discussão dos Resultados

O presente estudo teve como principal objetivo a caracterização do tipo do FP emitido pelo EE nas aulas da UD de Badminton, a fim compreendermos qual o tipo de informação transmitida pelo professor.

No que concerne à dimensão Objetivo, a categoria feedback prescritivo foi o mais utilizado com 53% e a categoria feedback descritivo a menos utilizada com 13% de registos. O feedback prescritivo é considerado um fator determinante para o incremento da eficácia pedagógica (Mesquita et al., 2009), pois através dele o professor prescreve soluções e orienta os praticantes acerca do comportamento desejado (Fishman & Tobey, 1978; Rosado et al., 2004; Mesquita et al., 2008a). O feedback descritivo refere-se à informação técnica ou tática do que o discente realizou (Silva, 1998), pois ao observar uma ação adequada ou menos correta, surgia a necessidade de transmitir informação ao discente sobre o que foi feito, com o intuito de ele perceber a ação realizada e possibilitar a melhoria do seu desempenho. No que concerne ao feedback interrogativo, verificou-se que este não foi tão utilizado como o feedback descritivo, ocorrendo 18% das vezes. Os feedbacks de natureza interrogativa surgem como forma de estimular os atletas para uma atividade cognitiva complexa de autoavaliação e autocorreção (Rosado, 2007). Este tipo de feedback é importante para o aluno, mas também para o professor, pois, através do questionamento, é possível detetar erros que o aluno cometeu, relativos à prestação motora, e consciencializa-lo da ação que realizou, e ainda, avaliar os conhecimentos do respetivo sobre a matéria.

Por último, o feedback avaliativo foi o menos utilizado com 16% de ocorrências na sua globalidade. Mais especificamente, verificamos que 13% deste foi de cariz positivo e apenas 3% de cariz negativo, o que revela uma preocupação da professora em estimular e motivar os alunos para a realização das tarefas (Samulski, 2002), e, conseqüentemente, em manter um clima de aula favorável.

No que se refere à dimensão forma foi possível identificar um predomínio da categoria auditivo (69%), devido à organização das situações de aprendizagem terem sido abordadas em situação de jogo. O segundo tipo de feedback mais utilizado foi o feedback misto, ou seja, auditivo-visual (18%), o

que se justifica pela utilização da demonstração auxiliada à explicação, estratégia utilizada quando os alunos revelavam maiores dificuldades. Segundo Rosado & Mesquita (2011), a combinação dos feedbacks auditivo e visual permitem ao atleta receber a mesma informação de várias maneiras e por vias sensoriais diferentes, o que resolve qualquer insuficiência que poderá surgir aquando da informação emitida ou recebida por uma só via. A emissão do feedback auditivo-cinestésico obteve 11% de ocorrências e refere-se à informação transmitida em simultâneo com a manipulação do corpo do aluno, por exemplo, quando corrigia na mão dos alunos o tipo de pega da raquete. Quanto à dimensão visual, foi registada uma percentagem mais reduzida (2%), o que pode ser explicado pelo facto de tentar auxiliar sempre que possível a demonstração com a explicação, diminuindo assim o tempo de transmissão. O recurso a feedbacks cinestésico foi inexistente, pois o EE recorreu à transmissão da informação verbal aliada à manipulação corporal.

Por fim, no que concerne à direção da transmissão da informação, observou-se uma predominância do feedback dirigido ao aluno individualmente, com 61% de ocorrências, em comparação com o feedback direccionado para a turma, que apresenta apenas 14% de ocorrências. Este facto pode ser justificado pela preocupação em dar resposta às necessidades individuais de cada aluno, de modo a modificar a performance do respetivo. Esta distribuição de ocorrências vai ao encontro do que refere Siedentop (1991), que o feedback é especialmente dirigido a um indivíduo, em vez de a um grupo ou a uma turma. Os resultados indicam, ainda, o recurso ao feedback direccionado para o grupo, com 25% de ocorrências. Este resultado pode estar relacionado com a organização didático-metodológica das aulas de badminton, nas quais, na sua grande maioria, os alunos trabalharam com exercícios “volta à europa”. Aqui, ao observar um erro comum para mais do que um aluno, dirigia-me a esse grupo, transmitindo o feedback necessário para todos.

6.2.6 – Conclusões

O presente estudo teve como foco principal a análise e caracterização do tipo de feedback emitido pelo EE numa UD de Badminton, concedendo informações essenciais para a sua prática pedagógica.

Relativamente à frequência da natureza dos feedbacks, foi possível concluir que (1) o feedback predominante foi o prescritivo, seguido do interrogativo, com o intuito de aumentar a perceção das ações durante o processo de ensino-aprendizagem; (2) os feedbacks de categoria avaliativa foram maioritariamente emitidos de forma positiva no sentido de motivar os alunos, revelando um clima de aula positivo; (3) na dimensão forma estes foram transmitidos com carácter auditivo, o que implica que o recurso a reduzidos feedbacks visuais poderá representar uma certa ineficácia do EE, no entanto, o feedback visual apareceu aliado ao auditivo, através do feedback misto auditivo-visual (o segundo com maior percentagem), daí existir uma baixa percentagem no feedback visual. E, por fim, (4) a direção dos feedbacks foram maioritariamente ao aluno e com uma percentagem mais reduzida para a turma.

Este estudo permitiu identificar o perfil instrucional do EE, fornecendo informação importante à autora no que concerne aos aspetos positivos e negativos da sua atuação, permitindo, assim, uma melhoria da emissão de feedback em UD futuras com o intuito de melhorar a qualidade do processo de ensino-aprendizagem. Importa referir que em futuros estudos seria pertinente analisarem as diferenças dos feedbacks emitidos ao longo do ano letivo, havendo, assim, uma amostra maior e contextos de ensino bastante diferentes.

6.2.7 Referências Bibliográficas

- Fishman, S., & Tobey, S. (1978). Augmented feedback. In W. Anderson & G. Barrette (Eds.), *What's going on in gym: Descriptive studies of physical education classes* (pp. 25-62). Newton, CT: Motor Skills.
- Mesquita, I. (2005a). *A pedagogia do treino. A formação em jogos desportivos coletivos* (3ª edição). Livros Horizontes. Lisboa.
- Mesquita, I., Farias, C., Oliveira, G., & Pereira, F. (2009). A intervenção pedagógica sobre o conteúdo do treinador de futebol. *Revista Brasileira de Educação Física e Esporte*, 23(1), 25-38
- Mesquita, I., & Graça, A. (2011). Modelos instrucionais no ensino do desporto. In A. Rosado & I. Mesquita (Eds.), *Pedagogia do Desporto* (pp. 39-68). Cruz Quebrada: Edições FMH.
- Mesquita, I., Rosado, A., Januário, N., & Barroja, E. (2008). Athlete's retention of a coach's instruction before a judo competition. *Journal of sports science & medicine*, 7(3), 402.
- Mota, J. (1989). As funções do feedback pedagógico. *Horizonte: Revista de Educação Física e Desporto*, VI(31), 23 – 26
- Rosado, A. (2007). Sport and personal and social development. In M. Silva & C. Gonçalves (Eds.), *Sport and education*. Coimbra: Imprensa Universitária.
- Rosado, A., & Mesquita, I. (2011). Melhorar a Aprendizagem otimizando a Instrução. In A. Rosado & I. Mesquita (Eds.), *Pedagogia do Desporto* (pp. 69-130). Cruz Quebrada: Faculdade de Motricidade Humana: Edições FMH.
- Rosado, A., Virtuoso, L., & Mesquita, I. (2004). Relação entre as competências de diagnóstico de erros das habilidades técnicas e a prescrição pedagógica no voleibol. *Revista Brasileira de Educação Física e Esporte*, 18(2), 151-157.
- Samulsky, D. (2002). *Psicologia do Esporte: Barueri/SP*. Editora Manole.
- Sarmiento, P. (2004). *Pedagogia do Desporto e Observação*. Cruz Quebrada: Faculdade de Motricidade Humana: Edições FMH.
- Siedentop, D. (1991). *Developing teaching skills in physical education* (3rd ed.). Mountain View: Mayfield

7. Considerações Finais e Perspetivas para o Futuro

Considerações Finais e Perspetivas para o Futuro

Chegou ao fim o meu EP, onde um misto de sentimentos se instala. Sinto uma nostalgia por relembrar todas as experiências e os momentos vividos, as aprendizagens adquiridas neste EP e os alunos, que transformaram este momento inesquecível. No entanto, sinto uma enorme felicidade por ter terminado esta longa caminhada, por ter conseguido superar barreiras e estar no culminar de um processo que me levará a ser professora de EF.

Ao fim de cinco anos, de diversas aprendizagens, alegrias, dificuldades, superações, este último ano, o ano do EP, foi o momento que mais ansiava. Poder assumir a responsabilidade de lecionar uma turma durante um ano letivo inteiro, dizer que era “a minha turma”, foi, sem dúvida, um vivência inesquecível e especial. Este ano de prática pedagógica proporcionou-me a aquisição de diversos conhecimentos, particularmente ao nível dos métodos e estratégias de ensino, dos conteúdos, da própria disciplina, da escola, de gestão e organização. Desde o início que tentei assimilar os conhecimentos que diferentes elementos me transmitiam, a minha PC, a minha PO, que através da constante ajuda e conselhos me encaminharam na melhoria das minhas práticas, o NE um grupo que inicialmente partilhava conhecimentos e experiências, o que facilitou a minha integração, o grupo de professores de EF que nos receberam da melhor forma, mostrando-se sempre disponíveis, e sem nunca esquecer os alunos, os primeiros que me chamaram “stôra” e que se demonstraram importantes para o meu desenvolvimento pessoal e profissional.

O EP tornou-me mais observadora e confiante das minhas capacidades, assim como o ato reflexivo me auxiliou no questionamento do planeamento e da minha atuação, revelando-se um ponto fundamental para diminuir dificuldades e lacunas.

No que concerne às minhas perspetivas para o futuro, obviamente que após terminar este percurso pretendo voltar a esta realidade, a escola, apesar de estar consciente de que será algo bastante difícil. No entanto, não irei desistir do que realmente quero e para o qual estudei. Transmitir valores do desporto, ensinar as diferentes modalidades, partilhar o meu conhecimento do desporto e lidar com crianças é algo que quero continuar a fazer, sem dúvida alguma, num futuro próximo.

8. Referências Bibliográficas

Referências Bibliográficas

- Alarcão, I. (Org.). (1996). *Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão*. Porto: Porto Editora
- Alarcão, I., & Tavares, J. (1987). *Supervisão da Prática Pedagógica – Uma Perspectiva de Desenvolvimento e Aprendizagem*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Aranha, Á. (2004). *Organização, Planeamento e Avaliação em Educação Física*. Vila Real: Série Didática, nº 47, UTAD
- Aranha, Á. (2007). *Observação de aulas de Educação Física: Sistematização da observação: Sistematização de observação e fichas de registo*. Vila Real: Série Didática. Ciências Aplicadas; 334, UTAD
- Arends, R. I. (1997). *Aprender a Ensinar*. Alfragide: McGRAW-HILL de Portugal
- Batista, P., Graça, A., & Queirós, P. (Eds.). (2014). *O estágio profissional na (re)construção da identidade profissional em Educação Física*. Porto: Editora FADEUP
- Batista, P., & Queirós, P. (2013). O estágio profissional enquanto espaço de formação profissional. In P. Batista, P. Queirós & R. Rolim (Eds.), *Olhares sobre o estágio profissional em Educação Física* (pp. 31-52). Porto: Editora FADEUP. In Batista, P., Graça, A., Queirós, P. (2014). *O estágio profissional na (re)construção da identidade profissional em Educação Física*. Porto: Editora FADEUP
- Bento, J. O. (2003). *Planeamento e avaliação em educação física* (3ª ed.). Lisboa: Livros Horizonte.
- Canário, R. (2005). *O que é a escola?: um “olhar” sociológico*. Porto: Porto Editora.
- Cardoso, I., Batista, P., & Graça, A. (2014). Aprender a ser professor em comunidade de prática: Um estudo com estudantes estagiários de Educação Física. In P. Batista, A. Graça & P. Queirós (Eds.), *O estágio profissional na (re)construção da identidade profissional em Educação Física* (pp. 181-209). Porto: FADEUP.
- Carvalho, R. G. G. (2006). *Cultura global e contextos locais: a escola como instituição possuidora de cultura própria*. Revista Iberoamericana de Educación, 39(2), 5.

- Chalita, M. A. (2013). *A resposta da escola na prevenção da obesidade no Estado de Alagoas: Estudo centrado em escolas do ensino médio da cidade de Maceió*. Dissertação de Doutoramento apresentada à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.
- Chepyator-Thomson, J. R., & Liu, W. (2003). Pre-service teachers reflections on student teaching experiences: lessons learned and suggestions for reform in PETE programs. *Physical Educator* 60(3), 2-12.
- Doyle, W. (1986). Classroom organization and management. In M.C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (pp.392-431). New York: Macmillan.
- 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.
- Gimeno Sacristan, J. (2000). *Currículo: Uma reflexão sobre a prática*. Porto Alegre: ArtMed.
- Gonçalves, F., Albuquerque, A., e Aranha, A. (2010). *Avaliação um Caminho para o Processo de Ensino e de Aprendizagem*. Edições ISMAI: Centro de Publicações do Instituto Superior da Maia.
- Hill, G., & Brodin, K. L (2004). PE teachers` perceptions of the adequacy of university course work in preparation for teaching. *Physical Educator*, 61(2), 75-87.
- Housner, L. (1990). Selecting Master Teachers: Evidence From Process-Product Research. *Journal of Teaching in Physical Education*, 9: 201-226.
- Kirk, D. (2010). *Physical Education Futures*. New York: ROUTLEDGE.
- Matos, Z. (2012). *Normas Orientadoras do Estágio Profissional do ciclo de estudos conducente ao grau de Mestre em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário*. Porto: FADEUP
- Matos, Z. (2014). *Normas Orientadoras do Estágio Profissional do ciclo de estudos conducente ao grau de Mestre em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário*. Porto: FADEUP
- McGown, C. (1991). *O Ensino da Técnica Desportiva*. *Treino Desportivo*, 22, 15-22.

- Metzler, M. W. (2011). *Instructional models for physical education* (3rd ed.). Scottsdale: Holcomb Hathaway Publishers.
- Mesquita, I. (2006). Ensinar bem para aprender melhor o jogo de voleibol. In G. Tani, J. Bento & R. Peterson (Eds.), *Pedagogia do Desporto* (pp. 327-344). Rio de Janeiro: Guanabara Koogan.
- Mesquita, I., & Bento, J. (2014). *Professor de Educação Física: Fundar e dignificar a profissão*. Editora FADEUP.
- Mesquita, I., & Graça, A. (2011). Modelos instrucionais no ensino do desporto. In A. Rosado & I. Mesquita (Eds.), *Pedagogia do Desporto* (pp. 39-68). Cruz Quebrada: Edições FMH.
- Oliveira, M. (2002). *A Indisciplina Em Aulas de Educação Física*. Instituto Superior Politécnico de Viseu.
- O'Sullivan, M. (2003). Learning to teach in PE. In Silverman, J., Ennis, C. (Eds.) *Student Learning in PE* (pp. 275-90). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Pereira, F. (2009). *Abordagens instrucionais no treino de jovens em Voleibol - Contributo para a excelência profissional do treinador*. Porto: F. Pereira. Dissertação de Doutoramento apresentada a Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.
- Projeto Educativo - TEIP. Consult. 12 Nov. 2015, disponível em <https://sites.google.com/site/aperovazcaminha/documentos-orientadores>.
- Ribeiro, L. (1999). *Avaliação da Aprendizagem*, 7ª edição. Lisboa: Texto Editora.
- Rodrigues, E. (2009). *Supervisão Pedagógica – desenvolvimento da autonomia e da capacidade reflexiva dos estudantes estagiários*. Porto: E. Rodrigues. Dissertação de 2º Ciclo de Estudos apresentada à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.
- Rodrigues, E. (2013). Ser professor cooperante: das funções aos significados. In P. Batista, P. Queirós & R. Rolim (Eds.); *Olhares sobre o Estágio Profissional*. Porto: Editora FADEUP.
- Rosado, A. (2007). Sport and Personal and Social Development. In M.J. Coelho e Silva and C. Gonçalves (Ed.), *Sport and Education*. Coimbra: Imprensa Universitária.

- Rosado, A., & Ferreira, V. (2011). Promoção de ambientes positivos de aprendizagem. In A. Rosado & I. Mesquita (Eds.), *Pedagogia do Desporto* (pp. 185-206). Cruz Quebrada: Faculdade de Motricidade Humana: Edições FMH.
- Rosado, A., & Mesquita, I. (2011). Melhorar a Aprendizagem otimizando a Instrução. In A. Rosado & I. Mesquita (Eds.), *Pedagogia do Desporto* (pp. 69-130). Cruz Quebrada: Faculdade de Motricidade Humana: Edições FMH.
- Rosenshine, B., & Stevens, R. (1986). Teaching functions. In M. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (3rd ed.). New York: Macmillan.
- Sarmiento, P. (2004). *Pedagogia do Desporto e Observação*. Cruz Quebrada: Faculdade de Motricidade Humana: Edições FMH.
- Schön, D. (1991). *The reflective practioner: How Professional think in action*. Avebury: Aldershot Hanks.
- Silva, M. P., & Neves, I. P. (2004). O que leva os alunos a serem (in)disciplinados? Uma análise sociológica centrada em contextos diferenciados de interacção pedagógica. *Revista de Educação*, *XIII*(2), 37-57.
- Siedentop, D. (1983). *Developing teaching skills in Physical Education* (2nd ed.) Palo Alto: Mayfield Pub.
- Tang, S. Y. F. (2004). The dynamics of school-based learning in initial teacher education. *Research Papers in Education*, *19*(2), 185-204.
- Vickers, J. (1990). *Introduction design for teaching physical activities: A knowledge structures approach*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Wenger, Etienne. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning and identity* (17th ed.). New York: Cambridge University Press.
- Wenger, E. (2015). Communities of practice: a brief introduction. Intro-to-CoPs. Consult. 16 de Setembro de 2016, disponível em <http://wengertrayner.com/Intro-to-CoPs/> artigo

ANEXOS

Anexo 1 – Planeamento Anual Geral de EF

Escola EB 2/3 Pêro Vaz de Caminha



Planeamento Anual Geral de Educação Física

1º Período				
Semanas	Setembro	Outubro	Novembro	Dezembro
	21 – 25 28 – 02	05 – 09 12 – 16 19 – 23 26 – 30	02 – 06 09 – 13 16 – 20 23 – 27	30 – 04 07 – 11 14 – 17 *

1º Período	2ºCEB		3ºCEB
	5ºano	6ºano	
	Aptidão Física (4)	Aptidão Física (4)	Aptidão Física (3)
	Atletismo (13)	Atletismo (13)	Basquetebol (12)
	Luta (9)	Luta (9)	Atletismo (12)
	Jogos (13)	Basquetebol (13)	Rugby (12)
Nº total de aulas: 39			

2º Período			
Semanas	Janeiro	Fevereiro	Março
	04 – 08 11 – 15 18 – 22 25 – 29	01 – 05 11 e 12 * 15 - 19 22 – 26	29 – 04 07 – 11 14 – 18

2º Período	2ºCEB		3ºCEB		
	5º ano	6º ano	7ºano	8ºano	9ºano
	Voleibol (14)	Voleibol (14)	Andebol (13)	Futebol (10)	Futebol (10)
	Badminton (15)	Badminton (15)	Ginástica (10)	Ginástica (13)	Ginástica (13)
	Orientação (4)	Orientação (4)	Badminton (10)	Badminton (10)	Badminton (10)
Nº total de aulas: 33					

3º Período			
Semanas	Abril	Mai	Junho
	04 – 08 11 – 15 18 – 22 25 – 29	02 – 06 09 – 13 16 – 20 23 – 27	30 – 03 06 – 09

3º Período	2ºCEB		3ºCEB		
	5º ano	6ºano	7ºano	8ºano	9ºano
	Futebol (10)	Futebol (10)	Voleibol (13)	Andebol (13)	Voleibol (12)
	Ginástica (10)	Ginástica (8)	Dança (10)	Dança (10)	Dança (12)
	Dança (7)	Dança (6)	Orientação (4)	Orientação (4)	Aptidão Física (3)
	Aptidão Física (3)	Aptidão Física (3)	Aptidão Física (3)	Aptidão Física (3)	
Nº total de aulas: 27 (6º e 9º) e 30 (5º, 7º, 8º)					

Anexo 2 – Parte do Planeamento Anual Específico

Período	Mês	Semana	Dia da Semana	Aulas	Sessão	Conteúdo/Modalidade	Local
2º Período	Janeiro	2ª Semana	6 – Quarta	38	1	Ginástica	Gin/Ext
			8 – Sexta	39 e 40	1 e 2	Futebol	Pav
		3ª Semana	13 – Quarta	41	3	Futebol	Pav
			15 – Sexta	42 e 43	2 e 3	Ginástica	Gin/Ext
		4ª Semana	20 – Quarta	44	4	Ginástica	Gin/Ext
			22 – Sexta	45 e 46	4 e 5	Futebol	Pav
		5ª Semana	27 – Quarta	47	6	Futebol	Pav
			29 – Sexta	48 e 49	5 e 6	Ginástica	Gin/Ext
	Fevereiro	1ª Semana	3 – Quarta	50	7	Ginástica	Gin/Ext
			5 – Sexta	51 e 52	7 e 8	Futebol	Pav
		2ª Semana	12 – Sexta	53 e 54	1 e 2	Badminton	Pav
			17 – Quarta	55	8	Ginástica	Gin/Ext
		4ª Semana	19 – Sexta	56 e 57	3 e 4	Badminton	Pav
			24 – Quarta	58	5	Badminton	Pav
	Março	1ª Semana	26 – Sexta	59 e 60	1 e 2	Natação	Gin/Ext
			2 – Quarta	61	6	Badminton	Gin/Ext
		2ª Semana	4 – Sexta	62 e 63	3 e 4	Natação	Pav
			9 – Quarta	64	7	Badminton	Pav
		3ª Semana	11 – Sexta	65 e 66	5 e 6	Natação	Gin/Ext
			16 – Quarta	67	1	Teste teórico	Gin/Ext
			18 – Sexta	68 e 69	7 e 8	Natação	Pav

Anexo 3 - Exemplo de Grelha de Avaliação Sumativa

Grelha de Avaliação Sumativa de Ginástica										
Critérios de Avaliação										
Ginástica de Solo	Avião									Nível 1 – Não realiza Nível 2 – Realiza com dificuldade Nível 3 – Realiza com eficácia
	Roda									
	Apoio facial invertido									
	Rolamento à frente									
	Rolamento à frente MI afastados									
	Rolamento à retaguarda									
	Ponte									
	Salto de Tesoura									
	Meia pirueta									
Sequência	Saudação inicial e final									
	Conhece a sequência									
	Cria ligações entre os elementos gímnicos									
	Harmonia e fluidez dos movimentos									

Níveis de avaliação das habilidades gímnicas

Elementos Gímnicos	Nível	Percentagem
Cada elemento gímnico: Rolamentos, Saltos gímnicos ponte; avião; Roda; apoio facial invertido; elementos de ligação	Nível 1 - Não realiza	0%
	Nível 2 - Realiza com dificuldade/com ajuda	0,25%
	Nível 3 - Realiza com eficiência	0,50%

Níveis de avaliação da sequência

Níveis	Critérios	Percentagem
Nível 1	Não executa nenhum critério;	0%
Nível 2	Executa um dos critérios;	0,10%
Nível 3	Executa dois dos critérios;	0,20%
Nível 4	Executa três dos critérios;	0,35%
Nível 5	Executa todos os critérios.	0,50%

Anexo 4 – Exemplo de Plano de Aula

Plano de Aula			
Professor Cooperante:	Data:	Hora:	Duração:
Professor – Estagiário:	Nº alunos previstos:		Material:
	Aula n.º		
	Sessão:		
	Modalidade:		
	Objetivo da aula:		
Função Didática/conteúdo:	Espaço:		
	Local:		

P.A		Objetivos Comportamentais	Situações de Aprendizagem	Componentes críticas	Organização metodológica
Parte Inicial					
Parte Fundamental					
Parte Final					

Anexo 5 – Ficha de Observação do Comportamento do Professor

Aula:	Sessão:	UD:	Conteúdos:		Data: <u> </u> / <u> </u> / <u> </u>
Professor Observador:		Professor Observado:		Turma:	Observações
Min.	0'' - 15''	15' - 30'	30'' - 45''	45'' - 60''	
1'					
2'					
3'					
4'					
5'					
6'					
7'					
8'					
9'					
10'					
11'					
12'					
13'					
14'					
15'					
16'					
17'					
18'					
19'					
20'					
21'					
22'					
23'					
24'					
25'					
26'					
27'					
28'					
29'					
30'					

Categorias	Sigla	Duração Absoluta	Duração relativa
Instrução	I		
Feedback	FB		
Organização	Q		
Afetividade Positiva	AP		
Afetividade Negativa	AN		
Intervenções Verbais do Aluno	IVA		
Observação	OB		
Outros Comportamentos:	OC		
Total:			100%

Anexo 6 – Ficha de Observação do Comportamento do Aluno

Aula:	Sessão:	UD:	Conteúdos:	Data: <u> </u> / <u> </u> / <u> </u>
Professor:	Aluno:		Turma:	Observações
Min.	0'' - 15''	15' - 30'	30'' - 45''	45'' - 60''
1'				
2'				
3'				
4'				
5'				
6'				
7'				
8'				
9'				
10'				
11'				
12'				
13'				
14'				
15'				
16'				
17'				
18'				
19'				
20'				
21'				
22'				
23'				
24'				
25'				
26'				
27'				
28'				
29'				
30'				

Categorias	Sigla	Duração Absoluta	Duração relativa
Atividade Motora	AM		
Demonstração	D		
Ajuda	A		
Manipulação de Material	M		
Deslocamentos	D2		
Atenção à Informação	AI		
Espera	E		
Comportamento Fora da Tarefa	CFT		
Interações Verbais	IV		
Afetividade	AF		
Outros Comportamentos	OC		
Total:			100%