

UNIVERSIDADE DE COIMBRA
FACULDADE DE CIÊNCIAS DO DESPORTO E EDUCAÇÃO FÍSICA



MIGUEL FILIPE CLEMENTE GONÇALVES

**RELATÓRIO DE ESTÁGIO PEDAGÓGICO DESENVOLVIDO NA ESCOLA
SECUNDÁRIA JOSÉ FALCÃO JUNTO DA TURMA DO 10º3 NO ANO LETIVO
2012/2013**

COIMBRA
2013

MIGUEL FILIPE CLEMENTE GONÇALVES

2008021017

**RELATÓRIO DE ESTÁGIO PEDAGÓGICO DESENVOLVIDO NA ESCOLA
SECUNDÁRIA JOSÉ FALCÃO JUNTO DA TURMA DO 10º3 NO ANO LETIVO
2012/2013**

Relatório de Estágio apresentado à Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra com vista à obtenção do grau de Mestre em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário

Orientador: Professor Doutor Carlos Gonçalves

COIMBRA

2013

Gonçalves, M. (2013). *Relatório de Estágio Pedagógico*. Relatório de Estágio, Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra, Coimbra, Portugal

Aos meus pais e avó pelo quanto me amam.

AGRADECIMENTOS

Na conclusão deste trabalho quero agradecer, de forma especial, ao Professor e orientador da Faculdade Professor Doutor Carlos Gonçalves e ao Professor orientador da Escola Secundária José Falcão, Dr. Paulo Francisco, pelo apoio e disponibilidade com que me guiaram e orientaram ao longo deste estágio pedagógico, ao Dr. Francisco Manso pelas aprendizagens que me proporcionou enquanto Diretor de turma, ao Doutorando Artur Santos por toda a ajuda prestada, aos colegas do grupo de estágio, aos professores do grupo de Educação Física e restante comunidade educativa da Escola Secundária José Falcão pela amabilidade como que me receberam e pelos conhecimentos transmitidos.

Por último, mas não menos importante, não posso deixar de agradecer aos meus amigos da cultura física pela amizade e bons momentos passados e aos meus alunos da turma 10⁰³, pela colaboração, simpatia e educação demonstrada.

“O desporto tem a força de mudar o mundo”

Nelson Mandela

RESUMO

O presente relatório tem como finalidade a realização de uma reflexão crítica acerca do trabalho desenvolvido no âmbito do Estágio Pedagógico que decorreu na Escola Secundária José Falcão, junto da turma 10^o3, no ano letivo 2012/2013, inserido no Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário da Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra. Ao longo do documento será realizada uma analogia entre as expectativas inicialmente estabelecidas com as aprendizagens realizadas, a atitude ético-profissional e o trabalho desenvolvido a nível individual e coletivo. Como tema de estudo, foi analisada a comunicação de um professor estagiário, através da gravação de seis aulas (três por período) ao longo do 1^o e 2^o períodos, recorrendo ao sistema desenvolvido por Smith, Smoll & Hunt (1977), *Coach Behavior Assessment System* (CBAS). Recolhidos os dados, foram organizados numa base de dados, através do recurso ao programa SPSS Statistics 20.0. Do estudo realizado podemos verificar que as categorias mais privilegiadas nos dados observados foram a *Instrução Técnica Geral*, a *Comunicação Geral* e a *Instrução Técnica ao Erro*. Quando comparada a comunicação ao longo de dois períodos, verifica-se uma evolução nas categorias de *Reforço Positivo*, *Instrução Técnica Geral* e *Comunicação Geral*. Na generalidade as diferenças não se manifestam significativas.

Palavras-chave: Estágio Pedagógico. Reflexão. Comunicação. Formação Pessoal e Profissional. Formação Contínua.

ABSTRACT

The current report aims at presenting a critical assessment, reflection and analysis on the work developed during my pedagogical training at Escola Secundária José Falcão, with the students from the 10th3 class, during the school year 2012/2013, which was part of my masters' project in Teaching Physical Education to junior and senior high school, held at the Sports Department of the Coimbra University. Throughout the document, I will try to establish a relation between the initial expectations and the learning that took place, the professional and ethical behavior and the individual and collective work which was developed along the year.

As an essential theme for this research, I have analyzed the communication established between a trainee teacher and his students, through the recording of six classes (three by term), during the 1st and 2nd terms, using the system developed by Smith, Smoll & Hunt (1977), Coach Behavior Assessment System (CBAS). After the data were collected, they have been organized into a database, using the SPSS Statistics 20.0 program. From the study that has been conducted, we can assess that the categories most privileged by the trainee were the General Technical Instruction, the General Means of Communication and Teaching and Technical Instruction to Mistakes. When we compare the communication established along the two terms, we can see an evolution regarding the Positive Reinforcement, General Technical Instruction, and General Means of Communication. In general the differences among these were not, however, significant.

Keywords: Pedagogical Training. Reflection. Communication. Personal and Professional Training. Continuous Training.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	14
2. CONTEXTUALIZAÇÃO DA PRÁTICA DESENVOLVIDA.....	16
2.1. Expectativas iniciais	16
2.2. Projeto formativo	17
2.3. Caracterização da escola.....	19
2.4. Caracterização do grupo de educação física	21
2.5. Caracterização da turma 10 ⁰³	22
3. ANÁLISE REFLEXIVA SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA DESENVOLVIDA	23
3.1. Planeamento do processo ensino-aprendizagem	23
3.1.1. Planeamento.....	23
3.1.2. Plano anual.....	24
3.1.3. Unidades didáticas	25
3.1.4. Planos de aula	26
3.2. Intervenção pedagógica	27
3.2.1. Instrução	27
3.2.2. Gestão.....	28
3.2.3. Disciplina.....	29
3.2.4. Clima de aula.....	30
3.3. Avaliação	31
3.3.1. Avaliação diagnóstica.....	32
3.3.2. Avaliação formativa	33
3.3.3. Avaliação sumativa.....	34
3.4. A prática reflexiva	35
3.4.1. Aprendizagens realizadas com o estágio pedagógico.....	35
3.4.2. Aprendizagem dos alunos.....	36
3.4.3. Dificuldades sentidas e dificuldades superadas	36
3.4.4. Capacidade de iniciativa e responsabilidade	37
3.4.5. O trabalho individual e coletivo no contexto escolar	38
3.4.6. Importância da formação contínua ao longo da vida	39
3.4.7. Atitude ético- profissional	40
4. APROFUNDAMENTO DO TEMA/PROBLEMA	42
4.1. Introdução do tema de estudo	42
4.2. Objetivos	43
4.3. Definição das hipóteses	44
4.4. Procedimentos estatísticos	44
4.5. Métodos	45
4.6. Apresentação dos resultados descritivos	46
4.7. Apresentação dos resultados referentes às hipóteses	48

4.8. Discussão dos resultados	51
4.9. Conclusões	54
4.10. Limitações ao estudo	55
4.11. Propostas para estudos futuros	55
5. CONCLUSÃO	56
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	58
ANEXOS	61

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Termos percentuais do 1º e 2º período	48
----------	---	----

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Média e desvio padrão das categorias do CBAS, ao longo de dois períodos	46
Tabela 2	Média e desvio padrão das categorias do CBAS, para o 1º e 2º período.....	47
Tabela 3	Análise da normalidade da distribuição segundo o teste de <i>Shapiro-Wilk</i>	49
Tabela 4	Teste <i>Wilcoxon</i>	50
Tabela 5	Teste de <i>t</i> de Student	51

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AE - Ânimo ao Erro
AG - Ânimo Geral
CG - Comunicação Geral
DP - Desvio Padrão
DP1 - Desvio Padrão 1º Período
DP2 - Desvio Padrão 2º Período
IE - Ignorar Erro
ITE - Instrução Técnica ao Erro
ITG - Instrução Técnica Geral
ITP - Instrução Técnica Punitiva
M – Média
M1 – Média 1º Período
M2 - Média 2º Período
MC - Manter o Controlo
NEE – Necessidades Educativas Especiais
NR - Não Reforço
OG - Organização geral
P – Punição
PFI – Plano de Formação Individual
PNEF - Programa Nacional de Educação Física
RP - Reforço Positivo

DECLARAÇÃO DE HONRA

Miguel Filipe Clemente Gonçalves, aluno nº 2008021017 do Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, da Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra, vem declarar por sua honra que este Relatório Final de Estágio constitui um documento original da sua autoria, não se inscrevendo, por isso, no disposto no artº. 30º do Regulamento Pedagógico da Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física (versão de 10 de Março de 2009).

Coimbra, 17 de Junho de 2013

1. INTRODUÇÃO

O presente relatório de estágio tem por base a realização de uma reflexão estruturada sobre o percurso desenvolvido em Estágio Pedagógico na Escola Secundária José Falcão, no ano letivo 2012/2013. Este documento apresenta-se inserido no quarto e último semestre do Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário da Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra.

O relatório está dividido em quatro pontos: contextualização da prática desenvolvida; análise reflexiva sobre a prática pedagógica desenvolvida; aprofundamento de uma temática centrada num domínio de intervenção da Educação Física Escolar e por último a conclusão sobre o trabalho desenvolvido.

No primeiro ponto do relatório, abordar-se-á a contextualização da prática desenvolvida, serão exploradas as expectativas iniciais, projeto formativo, caracterização da escola, caracterização do grupo disciplinar de Educação Física e caracterização da turma de estágio.

No segundo ponto, será feita a análise reflexiva sobre a prática pedagógica desenvolvida, e nele serão abordadas as tarefas de planeamento (plano anual de atividades, as unidades didáticas e os planos de aula), a intervenção pedagógica (instrução, gestão, disciplina, clima de aula), o processo de avaliação, a atitude ético-profissional, a prática reflexiva (aprendizagens realizadas em estágio pedagógico, aprendizagens dos alunos, dificuldades sentidas/dificuldades superadas, capacidade de iniciativa e responsabilidade, trabalho individual e coletivo no contexto escolar, a importância da formação contínua ao longo da vida e a atitude ético-profissional).

O quarto ponto focará o desenvolvimento de um tema, intitulado “*A Intervenção Pedagógica de um Professor Estagiário da Escola Secundária José Falcão ao longo de dois períodos letivos*”, recorrendo ao sistema *Coach Behavior Assessment System* (CBAS), de Smith, Smoll & Hunt (1977). No sentido de melhor estruturar este estudo, este ponto subdividir-se-á da seguinte forma: introdução do tema de estudo; definição das hipóteses; procedimentos estatísticos; métodos; apresentação e discussão dos resultados; conclusões; limitações ao estudo; propostas para estudos futuros.

Finalmente, no último ponto será apresentada a conclusão sobre a experiência adquirida com a realização do Estágio Pedagógico.

A realização do estágio pedagógico foi, não só uma oportunidade para poder vivenciar, na prática, os conhecimentos adquiridos, mas também uma forma de me ajudar a enfrentar os desafios futuros. No entanto, face a uma sociedade cada vez mais complexa e em permanente mudança, é indispensável que o futuro professor procure constantemente atualizar-se nos vários domínios do saber.

2. CONTEXTUALIZAÇÃO DA PRÁTICA DESENVOLVIDA

2.1. Expectativas iniciais

O estágio pedagógico assume-se como uma etapa determinante na formação de qualquer profissional de educação, pois é a partir deste que os conhecimentos teóricos adquiridos ao longo do processo acadêmico passam a ser aplicados num contexto prático. Neste sentido, para o ano de estágio, propus-me realizar o conjunto de tarefas explanadas no guia de estágio, a correlacionar-me com diversas entidades e com os colegas de estágio, a compreender o funcionamento do sistema escolar e a adquirir o máximo de conhecimento junto do professor orientador da escola, Dr. Paulo Francisco, do professor orientador da Faculdade, Dr. Carlos Gonçalves, e com os restantes elementos da comunidade educativa.

Sob outro ponto de vista, e face à imagem instituída de que a Educação Física é uma disciplina dispensável, perspetivei orientar o meu desempenho no sentido de contrariar este estereótipo, ainda um pouco enraizado na nossa sociedade, procurando realçar as virtudes e os benefícios que estão associados à prática desportiva, transportar para o espaço de aula toda a minha energia e prazer pela atividade física, a fim de que os alunos consigam, não só sentir e partilhar todo esse meu entusiasmo e motivação, mas também interiorizar e reconhecer os benefícios para a saúde que da mesma advêm.

Na partida para estágio pedagógico senti-me um pouco apreensivo e receoso, pois não sabia como seria o primeiro contacto com o meio escolar, nem se conseguiria desenvolver uma relação cordial com todos os agentes de ensino. Por outro lado, apresentava uma grande vontade em iniciar esta nova etapa da minha vida académica, esperava estar à altura de corresponder às expectativas criadas, de ser responsável e competente e de desenvolver um trabalho que me permitisse adquirir competências nas dimensões sobre as quais assenta o desempenho profissional do professor: dimensão profissional, social e ética; dimensão de desenvolvimento do ensino e aprendizagem; dimensão de participação na escola e de relação com a comunidade e a dimensão de desenvolvimento profissional ao

longo da vida, conforme estabelecido no Decreto-Lei nº 240/2001, de 30 de agosto e no Decreto Regulamentar n.º 2/2008 de 10 de janeiro.

2.2. Projeto formativo

O professor, enquanto ser em desenvolvimento, deverá encarar este período de formação como uma forma de crescer pessoal e profissionalmente, pois segundo Mesquita (2013), a formação inicial determina grande parte das aquisições de competências profissionais, constituindo-se como uma passagem, onde os formandos sentem os primeiros contactos com o ensino, já como professores, na prática pedagógica. É também da opinião que o professor, no seu desenvolvimento, adquire competências e forma uma imagem do que é ser profissional. Mas, enquanto profissional deverá, segundo Campos (2002, citado em Mesquita, 2013), ser capaz de analisar cada situação de ensino e nela produzir as práticas suscetíveis de conduzir o maior número possível de alunos à aprendizagem.

Tendo em conta que o objetivo principal é a qualificação profissional e pessoal do professor, o projeto formativo visou a aquisição de competências nas dimensões apontadas pelo *Perfil Geral de Desempenho Docente*, definidas no Decreto-Lei nº240/2001, de 30 de agosto. Assim, segundo o referido Decreto-Lei, na:

- *Dimensão profissional, social e ética*, o professor “assume-se como um profissional de educação, com a função específica de ensinar, pelo que recorre ao saber próprio da profissão, apoiado na investigação e na reflexão partilhada da prática educativa”.

Com base neste pressuposto, e a partir das minhas expectativas iniciais, procurei instruir os alunos competentemente em todas as áreas da Educação Física, garantir a formação qualitativa, integrar a prática desportiva na sua vida quotidiana e dar a conhecer os fenómenos sociais inerentes à prática desportiva, ajudando-os assim a adquirir e desenvolver noções de ética desportiva e social. Para que tal ocorresse, propus-me a autoanalisar regularmente todas as informações positivas e negativas ao longo das aulas e refletir sobre os métodos didáticos, de modo a dar resposta às necessidades individuais de cada aluno.

A nível social e ético, considero que me enriqueci, tanto a nível profissional como pessoal, com o contacto no meio educativo, e garanti uma bagagem de conhecimento e experiência prática que me permitirá um bom desempenho profissional no futuro.

A assiduidade, a pontualidade e o cumprimento das tarefas definidas foram também pontos que não descurei.

- *Desenvolvimento do ensino e da aprendizagem* - Nesta dimensão providenciei aos alunos o maior número de recursos e caminhos possíveis, para que estes atingissem os objetivos propostos com sucesso. Deste modo, e de acordo com o currículo formal, procurei desenvolver aprendizagens em todos os alunos, para que alcançassem o objetivo mais complexo (face ao nível e ao ciclo de ensino), trabalhando sempre num ambiente harmonioso, positivo e cooperante. Assim sendo, ao longo de todo o estágio, tentei adaptar-me às diferentes situações e verificar os pontos fortes e fracos de cada elemento, de forma a poder realizar uma reflexão qualitativa, com vista ao progresso dos alunos (e meu) no processo de ensino-aprendizagem.

A preparação e a organização de todas as atividades letivas foram cuidadosamente planificadas com recurso aos conhecimentos adquiridos anteriormente, à investigação e reflexão, e seguindo as orientações do professor orientador da escola, Dr. Paulo Francisco e do professor orientador da Faculdade, Prof. Dr. Carlos Gonçalves, pois de acordo com o Decreto-Lei nº 240/2001, de 30 de agosto, o papel do professor é valorizado como “profissional de educação com a função específica de ensinar, apoiado na investigação e na reflexão partilhada da prática educativa”.

- *Participação na escola* - A participação na escola é um direito que todos os professores têm e que devem exercer constantemente. Desta forma, enquanto estagiário, procurei adaptar-me ao ambiente da escola, integrar-me e dinamizar atividades curriculares e extracurriculares em colaboração com os restantes colegas de estágio, sob a supervisão do professor orientador, de modo a favorecer o desenvolvimento físico, psíquico e social de todos os atores envolvidos neste processo. A metodologia de trabalho baseou-se num clima de entreajuda, tanto formal como informal, de carácter coletivo mas também individual, com o intuito de

promover um bom ambiente no seio do grupo e que garantisse a aquisição de novas aprendizagens e conhecimentos a todos os envolvidos

Desenvolvimento e formação profissional - Conforme definido no Decreto-Lei nº 240/2001, “o professor incorpora a sua formação como elemento constitutivo da prática profissional, construindo-a a partir das necessidades e realizações que consciencializa, mediante a análise problematizada da sua prática pedagógica, a reflexão fundamentada sobre a construção da profissão e o recurso à investigação, em cooperação com outros profissionais”. Assim sendo, entendo que adquiri o máximo de competências ao longo deste ano letivo, e que realizei as melhores aprendizagens possíveis ao tomar conhecimento do que é a dinâmica de uma escola e de ser professor.

Dada a importância da formação contínua, procurei atualizar-me constantemente, quer pela via da participação em ações de formação, quer recorrendo a meios tão variados como a internet, a televisão, jornais, livros técnicos e legislação inerente à prática docente. Destes meios adveio um maior enriquecimento, o que facilitou a prática letiva. Este é um pressuposto que procurarei continuar a desenvolver, independentemente do contexto onde me venha a integrar num futuro próximo.

2.3. Caracterização da escola

A Escola Secundária José Falcão está localizada na parte norte da cidade de Coimbra, na zona de Celas, mais concretamente na Avenida D. Afonso Henriques, Freguesia de Santo António dos Olivais.

De acordo com a informação disponibilizada no *síte* oficial da escola, a sua origem está estritamente ligada à criação dos primeiros liceus em Portugal, datada de 1836, por Passos Manuel. Na altura, foi designado como Liceu de Coimbra e substituiu o Colégio das Artes (fundado por D. João III em 1548). Fez parte de uma secção da Universidade de Coimbra, de tal forma que os seus alunos, durante muito tempo, trajaram de capa e batina. A partir de 1870 ficou instalado no Colégio de S. Bento e, após a implantação da República, tomou o nome de Liceu José Falcão. Mais tarde, em 1936, como resultado da fusão com o Liceu Dr. Júlio Henriques, que

também funcionava no Colégio de S. Bento, toma o nome de Liceu D. João III, tendo para o efeito sido construído o atual edifício, projetado pelo arquiteto Carlos Ramos.

Após o 25 de Abril de 1974, o Liceu D. João III retoma o nome de José Falcão e, em 1978, com a unificação dos Liceus e Escolas Comerciais e Industriais, passou a designar-se Escola Secundária José Falcão.

A Escola Secundária José Falcão possui um bloco central composto por três pisos, um bloco anexo ao anterior, antigamente “Casa do Reitor”, onde funcionam salas de trabalho dos grupos disciplinares. Junto a estes espaços existe o bar dos alunos e, por fim, um outro bloco que engloba três ginásios (um de grandes dimensões e dois mais pequenos), três salas de aula, um auditório, uma cozinha e um refeitório. No total, a escola possui vinte e três salas de aula, quase todas equipadas com projetores e algumas com quadros interativos. No espaço exterior existe um espaço ajardinado, um pátio de convívio para os alunos e um campo de jogos destinado a atividades coletivas e individuais. Os espaços destinados às aulas de Educação Física possuem todos os recursos materiais e humanos necessários para a uma boa prática letiva.

A oferta educativa da Escola Secundária José Falcão inclui cursos do Ensino Secundário e 3º Ciclo do Ensino Básico, em regime diurno. A população escolar é composta por cerca de mil alunos. O corpo docente possui uma larga experiência profissional, é formado por noventa e cinco professores, quase todos efetivos na escola, o que lhe confere uma larga estabilidade. A sua competência e nível de exigência, bem como a qualidade da relação pedagógica e das práticas letivas, são pontos positivos normalmente realçados por alunos e encarregados de educação. Do pessoal não docente, fazem parte trinta e sete pessoas, (um psicólogo, funcionários administrativos e funcionários de ação educativa). A escola possui ainda vários protocolos que envolvem a comunidade escolar e outras instituições do meio local, das quais se destacam as ligadas à prática desportiva.

De realçar ainda que, para além de todo o mérito e prestígio que lhe é reconhecido a nível do ensino e educação de alunos do ensino secundário, a escola possui também uma larga experiência e tradição no que respeita à formação de professores.

“Gerações de professores estagiários passaram pelo Liceu D. João III e pela Escola Secundária José Falcão, vindo alguns a ser professores no próprio Liceu e, atualmente, na Escola Secundária José Falcão, e tendo outros seguido a profissão em diversas escolas do país. (cit. site oficial da escola, 2013)”

2.4. Caracterização do grupo de educação física

O Grupo de Educação Física da Escola Secundária José Falcão para o ano letivo 2012/2013 foi composto por dez professores, sendo quatro dos quais professores estagiários.

Lecionaram ao 3º ciclo os docentes Dr. Rafael Batista, Dr. Ivan Gonsalves e Dr. Ricardo Vieira. No ensino secundário, a disciplina foi igualmente ministrada pelos docentes supra citados e pela Dr.^a Luísa Viseu e o Dr. António Cortesão. O núcleo de estágio foi composto pelos professores estagiários João Pereira, Margarida Morão, Miguel Gonçalves e Miguel Serina. Todos os professores estagiários deram aulas ao 10º ano de escolaridade, com exceção da colega Margarida Morão, que lecionou ao 12º ano. A função de orientador de estágio foi atribuída ao Dr. Paulo Francisco, que conduziu e orientou toda formação profissional dos professores estagiários, utilizando para o efeito a sua vasta experiência de mais de vinte anos dedicados ao ensino.

No que concerne ao desempenho de cargos de gestão, os seguintes docentes exerceram as seguintes funções: Dr. António Cortesão – Diretor de Turma; Dr. Ivan Gonsalves – Responsável pelo Clube de Ténis; Dr. Luísa Viseu – Diretora de Turma e Coordenadora do Grupo de Educação Física; Dr. Paulo Francisco – Diretor de Turma, Orientador de Estágio e Responsável pelo Clube de Xadrez; Dr. Rafael Batista – Diretor de Turma e Responsável pelo Clube de Basquetebol; Dr. Ricardo Vieira – Diretor de Turma e Coordenador do Desporto Escolar.

Numa retrospectiva pessoal, considero que, tanto o Grupo de Estágio como o Grupo Disciplinar trabalharam de forma bastante unida, cooperante e incansável ao longo de todo o ano letivo. Desenvolveram-se laços de amizade e solidariedade entre todos os elementos e partilharam-se opiniões e ideias, o que me permitiu fazer amizades e valiosas aprendizagens.

2.5. Caracterização da turma 10º3

Para a realização do Estágio Pedagógico foi-me atribuída a turma 3 do 10º ano do curso Científico-Humanístico de Ciências e Tecnologias da Escola Secundária José Falcão. Com o objetivo de efetuar a caracterização da turma e, através dela, ficar a conhecer o perfil de cada aluno e da turma, foram recolhidos, do inquérito individual realizado aos alunos, dados e informações que, depois de tratados e analisados, serviram de base para conhecer o perfil da turma e para a elaboração da planificação da atividade letiva. Tal como refere Roldão (1995), é importante conhecer os alunos pois, na sua opinião, este é um dos primeiros passos que o professor deve realizar para dar início a um planeamento da atividade letiva que seja o mais adequado possível ao grupo de alunos que terá. O agir profissional do professor resulta da combinação entre saber o que ensinar, como ensinar e conhecer quem aprende (Mesquita, 2013).

A turma 3 era composta por vinte e quatro alunos, sendo que apenas vinte e dois estavam matriculados na disciplina de Educação Física. Doze alunos eram do sexo masculino e dez do feminino. A média das idades situava-se nos quinze anos. Todos os alunos são oriundos do concelho de Coimbra e a maioria reside próximo da escola, com os pais e irmão (s) e, atendendo ao seu local de residência e à escolaridade dos pais e mães, poder-se-á dizer que provêm de um meio social médio a médio-alto. Na turma não existia nenhum aluno com necessidades educativas especiais. Nos tempos livres, a prática de atividade física é uma preferência e fazem-na com regularidade.

Ao longo do ano letivo, o seu empenho e dedicação foram uma constante. A facilidade com que os alunos aderiram às tarefas propostas, a sua simpatia e cordialidade, geraram um clima propício a aprendizagens significativas e muito gratificantes, tanto para eles, como para mim enquanto professor estagiário.

3. ANÁLISE REFLEXIVA SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA DESENVOLVIDA

3.1. Planeamento do processo ensino-aprendizagem

3.1.1. Planeamento

No contexto educativo, o termo planeamento significa uma reflexão pormenorizada acerca da direção e do controlo do processo de ensino numa determinada disciplina (Bento, 1987). O mesmo autor refere que o programa constitui-se como ponto de partida e como referência para todos os trabalhos práticos de preparação do ensino.

Por sua vez, para Sousa (1991), o planeamento também pode ser visto como um método de previsão, organização e orientação do processo ensino-aprendizagem. No entanto, as questões centrais do planeamento, da preparação, da realização e da avaliação do ensino pelo professor prendem-se com a concentração no essencial (Hunneshagen/Leuter, 1984, cit. Bento, 1987).

Antes de se iniciar o ano letivo, foi delineado pelo professor orientador o planeamento anual tendo em conta:

- O quadro de extensão da Educação Física do Programa Nacional;
- Matérias distribuídas por ano de escolaridade;
- Número de rotações para cada ano;
- Espaços distribuídos (mapa geral de rotações);
- Tempos letivos;
- Período do ano;
- Formação específica, dos professores estagiários, nas matérias;
- Uniformização do número de aulas dadas por matéria;
- Realização de avaliações diagnósticas nas primeiras três semanas.

Após estes procedimentos, e efetuado o reconhecimento do espaço e das infraestruturas escolares, foram elaborados o plano anual, a extensão e sequência

de conteúdos para cada unidade didática diagnosticada, bem como a estrutura dos planos de aula e dos relatórios de observação.

Durante a fase de planeamento foram ainda definidas e marcadas as datas dos eventos a incluir no plano anual de atividades da escola, mediante a aprovação da Direção da Escola.

3.1.2. Plano anual

Para Bento (1987), a elaboração do plano anual constitui o primeiro passo do planeamento e preparação do ensino. Na sua perspetiva, deve ser um plano exequível, exato e rigoroso, que oriente para o essencial e se baseie nas indicações programáticas e em análises da situação na turma e na escola.

O plano anual começou a ser delineado nas semanas que antecederam o início do ano letivo e, embora tenha sido concluído durante as primeiras semanas de aulas, sofreu reajustamentos ao longo do ano. A sua elaboração implicou, conforme considera Bento (1987), um conjunto de trabalhos preparatórios que passaram pela recolha de dados que, depois de devidamente analisados e compilados, deram origem ao documento final que serviu de fio condutor e regulador da minha prática pedagógica.

Do plano anual consta a caracterização do meio escolar, onde é possível conhecer a história da Escola Secundária José Falcão, a sua localização, recursos espaciais, materiais e humanos, com ênfase especial nos espaços destinados à prática da Educação Física, mas também, e de não menor importância, o contexto social onde a mesma se insere. A tomada de conhecimento destes dados foi determinante para a minha integração no espaço escolar e para a delimitação de estratégias de atuação enquanto professor estagiário.

Do plano atual fazem também parte o calendário e horário escolares e dos serviços, fundamentais para a planificação e gestão das atividades curriculares e extracurriculares. Foi também elaborada a caracterização da turma, que permitiu conhecer, tanto o perfil da mesma, como o perfil individual de cada aluno, assim como o seu contexto sociofamiliar. Esse conhecimento favoreceu a definição de estratégias de trabalho e a forma de atuação em aula.

A avaliação e os seus critérios, as estratégias de ensino, as decisões metodológicas, o clima e gestão da aula e os cuidados a ter a nível da segurança no espaço de aula foram também pontos focados no plano anual, que se revelaram da máxima importância na prática do dia a dia, uma vez que facilitaram a interação professor-aluno e potenciaram as aprendizagens.

A inclusão do Programa Nacional de Educação Física (PNEF), da sua extensão, à organização e funcionamento da disciplina e do seu regulamento interno, completaram o plano e proporcionaram-me um domínio geral dos conteúdos programáticos, da forma como os mesmos poderiam ser ministrados, bem como das funções e da responsabilidade que implicam o facto de se ser professor.

Este plano, apesar da sua complexidade de elaboração, englobou um conjunto de informações importantes que o transformaram num fio condutor e regulador daquilo que foi a minha prática letiva.

3.1.3. Unidades didáticas

Segundo Bento (1987), as unidades didáticas são partes essenciais do programa de uma disciplina, na medida em que apresentam e fornecem, aos professores e alunos, etapas claras e distintas do processo de ensino e de aprendizagem. Este planeamento tem início com a sensibilização dos objetivos deduzidos no programa, no plano anual e nas matérias auxiliares.

A planificação das unidades didáticas é o ponto de partida para o processo de ensino-aprendizagem, o qual permite, não só estruturar os conteúdos com uma sequência lógica e progressiva, mas também definir as prioridades formativas a serem trabalhadas no espaço de aula, tendo em conta o nível inicial dos alunos e as características da turma. Embora sejam delineadas no início de um bloco de matéria, é suscetível a que ocorram alterações no decorrer das mesmas, sempre que se verifique que as progressões estejam desajustadas em relação ao inicialmente previsto. Bento (1987) reforça esta perspetiva, afirmando que os objetivos temáticos apenas podem ser alcançados de forma gradual, requerendo por isso uma planificação bem inter-relacionada de todo o seu processo.

Na elaboração das unidades didáticas, foram seguidas as orientações metodológicas fornecidas pelo Guia de Estágio, bem como as aprendizagens realizadas no âmbito da cadeira de Didática da Educação Física e Desporto Escolar, inerente ao primeiro semestre do Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário.

A estrutura adotada para cada documento completou os seguintes pontos: perspetiva histórica, caracterização da modalidade, gestos técnicos fundamentais, recursos disponíveis, objetivos programáticos, específicos e comportamentais, progressões pedagógicas para os diferentes gestos técnicos, avaliação, estratégias de ensino, relatório da avaliação diagnóstica, extensão e sequência dos conteúdos e relatório final da unidade didática. As unidades didáticas foram planeadas segundo os métodos de progressão pedagógica dos diversos conteúdos a abordar e tiveram o *feedback* regular e contínuo do professor orientador Dr. Paulo Francisco.

Estes documentos, para além de servirem de guia orientador do processo de ensino-aprendizagem, assumem um papel determinante na formação contínua de qualquer profissional, na medida em que constataam os principais problemas surgidos, enumeram os procedimentos bem sucedidos e permitem determinar medidas de aperfeiçoamento futuro.

3.1.4. Planos de aula

Todas as sessões pressupõem a elaboração de um plano de aula devidamente pensado, organizado e trabalhado, para que sejam alcançados os objetivos previamente estabelecidos. No entanto, todo o planeamento poderá estar sujeito a ajustamentos e/ou planos alternativos, de modo a dar resposta a situações inesperadas que possam comprometer a aula e a aprendizagem dos alunos.

A estrutura dos planos de aula foi definida em conjunto pelo Núcleo de Estágio de Educação Física da Escola Secundária José Falcão, tendo em conta os elementos do currículo abordados na cadeira de Estudos Avançados em Desenvolvimento Curricular em Educação Física e os parâmetros definidos no Guia de Estágio. Refere Ribeiro (1990, citado em Évora, 2005), que os elementos do currículo mais comuns neste tipo de planificação são os objetivos, os conteúdos, as

estratégias, o tempo, o espaço, os recursos e a avaliação. A estrutura adotada para o planeamento das aulas pressupôs os seguintes pontos: data, hora, duração, número da aula, local, período, número de alunos, nome do professor, unidade didática, recursos materiais necessários, função didática, objetivos de aula, tempo total e parcial, conteúdos, organização das tarefas, objetivos e estilos de ensino.

Para além dos procedimentos estruturais, cada sessão foi devidamente planeada, segundo três grandes etapas: parte inicial, parte fundamental e parte final. Foram também tidos em conta os princípios de estimulação motora.

No final de cada sessão, foram efetuadas reflexões críticas acerca da prestação motora, dos conhecimentos adquiridos e dos principais problemas detetados, com o intuito de gerir e otimizar o processo de ensino-aprendizagem.

3.2. Intervenção pedagógica

3.2.1. Instrução

Para Silva (2010), “a dimensão da instrução consiste em todos os comportamentos de intervenção pedagógica que fazem parte do repertório do professor para informação substantiva”. O processo de instrução contempla quatro grandes ações, a preleção, o questionamento, o *feedback* e a demonstração.

No início de cada sessão, os alunos eram dispostos em semicírculo à frente do professor, procurando desta forma observar e ser observado por todos os elementos. De seguida era realizada a preleção inicial acerca dos conteúdos a abordar e sua respetiva organização. Durante esta etapa, as transmissões eram efetuadas de forma breve e objetiva, para que todos os alunos compreendessem facilmente os aspetos relevantes, evitassem comportamentos dispersivos e iniciassem rapidamente a prática motora.

No decurso da atividade motora propriamente dita, eram garantidas demonstrações e *feedback*, especialmente de carácter corretivo, procurando constantemente verificar se a correção efetuada havia surtido o efeito desejado, caso contrário, prescrevia novo *feedback*, tentando simplificar o objetivo da tarefa.

Relativamente ao *feedback* positivo, reconheço que poderia ter garantido um maior número ao longo das aulas.

Em todas as etapas era realizado um controlo ativo da prática motora, procurando desta forma perceber a evolução dos alunos, evitar comportamentos fora-da-tarefa e reforçar o número de *feedbacks*.

A utilização dos alunos como agentes de ensino apenas foi solicitada nas unidades didáticas de ginástica de solo e andebol, dada a presença de duas alunas de nível de aprendizagem avançado.

No final de cada aula, os alunos eram dispostos em frente ao professor, realizando alongamentos de baixo impacto ou exercícios de relaxamento, conforme a situação. Concluídas essas tarefas, eram instruídos os conteúdos da aula seguinte e, se o tempo permitisse, era realizada uma revisão geral da matéria lecionada.

Ao longo de todo o estágio, esta dimensão foi gradualmente aperfeiçoada e assumiu-se como um fator determinante no sucesso do processo de ensino-aprendizagem.

3.2.2. Gestão

Para Siedentop (1983), uma gestão eficaz de aula consiste num comportamento do professor que produza elevados índices de envolvimento dos alunos nas atividades da aula, um número reduzido de comportamentos que interferiram com o trabalho do professor, ou de outros alunos, e um uso eficaz do tempo de aula.

No sentido da aula ter início à hora prevista, o material era devidamente preparado e requisitado junto das funcionárias do pavilhão, pelo que à hora de entrada toda a estrutura já se apresentava previamente montada. Seguidamente, o tempo de aula era gerido de modo eficaz na etapa inicial e procedia-se à verificação das ausências através do questionamento ao delegado e subdelegado de turma, confirmando posteriormente o pressuposto no decurso da etapa inicial.

Em certos momentos do ano letivo, foram definidas rotinas específicas para o aquecimento, nomeadamente nas unidades didáticas de ginástica acrobática e

dança contemporânea, de modo a rentabilizar o tempo de aula e ser incrementado o tempo destinado à exercitação motora.

No decurso das atividades, a prática motora era gerida e observada de perto, procurando solucionar as dúvidas rapidamente, de forma a serem evitados comportamentos de desvio e fora-da-tarefa.

Ao longo das aulas não foi necessário definir sinais específicos para reunião, para além de um sinal sonoro, dado tratar-se de uma turma disciplinada, aplicada, e com valores éticos e morais definidos.

Apenas de salientar que, nas etapas finais das aulas, a gestão do tempo poderia ter sido melhor gerida, no entanto este facto estava intimamente correlacionado com o empenho dos alunos e com a pré-disposição para abdicar do intervalo em prol da disciplina.

3.2.3. Disciplina

A disciplina apresenta-se interligada com a dimensão de gestão e de instrução, ou seja, o comportamento dos alunos depende do modo como o professor gere as aulas ao longo de todo o ano letivo e da forma como este os instrui nas várias matérias.

Segundo Silva (2010), os comportamentos dividem-se em dois grandes tipos: apropriados e inapropriados, podendo os últimos subdividir-se em comportamentos fora da tarefa ou de desvio. No sentido de dar resposta aos comportamentos incorretos, o professor deverá ignorá-los sempre que possível, contudo sempre que se observe um comportamento mais grave/desvio é fundamental que sejam tomadas medidas punitivas, não apenas para prevenir situações futuras como para manter o controlo da turma.

Na turma de estágio, devo salientar que de um modo geral, todos os alunos adotaram um comportamento exemplar ao longo do ano letivo. No entanto, como em todas as turmas, por vezes surgem comportamentos desenquadrados da tarefa, que foram devidamente geridos e corrigidos pelo professor sem que houvesse necessidade de utilizar medidas punitivas. Esta dimensão deverá ser investigada e

explorada a outro nível, quando surgir a hipótese de ingressar no mercado de trabalho.

3.2.4. Clima de aula

O conceito de clima de aula é definido pelo *Comenius Projet*, citando Rodriguez (2004), como sendo o conjunto das características psicológicas e sociais da sala de aula, determinado por fatores estruturais, pessoais e funcionais. O mesmo autor refere ainda que esta dimensão se apresenta relacionada com as características e comportamentos de professores, alunos, e da interação entre estes.

Na turma onde lecionei estabeleceu-se logo de início um clima positivo, de empatia mútua e de entreajuda entre todos os elementos. A boa relação entre professor e alunos facilitou a predisposição para a aquisição e interiorização de conhecimentos e favoreceu o desenvolvimento das aptidões físicas dos alunos. Ao longo de todas as aulas, tentou transpor-se para os alunos um conjunto de padrões e valores éticos e morais, promover aulas cativantes, desafiantes e motivadores, estabelecer diálogos formais e informais, bem como recompensar toda a progressão e empenho dedicado à disciplina. Daí resultou o sucesso do processo de ensino-aprendizagem.

Porém, é importante referir que as boas relações entre todos os alunos da turma, a sua educação e os valores que transportam consigo estiveram na base de um clima facilitador de aprendizagens.

3.3. Avaliação

A avaliação é parte integrante do processo de ensino-aprendizagem e constitui, segundo o artigo 23º, nº1, do Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho, um processo regulador do ensino, orientador do percurso escolar e certificador dos conhecimentos adquiridos e capacidades desenvolvidas pelo aluno. Segundo Gómez (2006, citado em Lopes & Silva, 2012), a avaliação é também “um indicador que permite determinar a eficácia e o grau de avanço do ensino-aprendizagem e a formação dos alunos, uma vez que permite ao professor julgar o seu próprio trabalho e refletir sobre ele para o redirecionar e corrigir”.

Para que o professor possa avaliar a qualidade do seu trabalho e o nível de aprendizagens realizadas pelos alunos, é indispensável que proceda regularmente a uma reflexão aprofundada sobre a sua prática pessoal. Como refere Bento (1987), o processo de análise e avaliação deve decorrer ao longo da aula, na parte final da mesma, com os alunos, e após a aula, em casa. Nesse sentido, ao longo do ano, todo o processo de avaliação foi fruto, não só de uma reflexão crítica pessoal, mas também do *feedback* do professor orientador. A análise e a avaliação individual e/ou conjunta permitiram saber, em cada momento, se os alunos estavam a alcançar ou não os resultados previstos e repensar, melhorar e aperfeiçoar a prática pedagógica. Foram utilizadas como modalidades de avaliação da aprendizagem a avaliação diagnóstica, a avaliação formativa e a avaliação sumativa.

3.3.1. Avaliação diagnóstica

A avaliação diagnóstica tem como principal objetivo fornecer informações sobre o nível inicial de desempenho dos alunos e identificar as suas principais dificuldades. Segundo Ribeiro, L. (1999), “a avaliação diagnóstica pretende averiguar a posição do aluno face a novas aprendizagens que lhe vão ser propostas e as aprendizagens anteriores que servem de base àquelas, no sentido de obviar as dificuldades futuras e, em certos casos, de resolver situações do presente”.

Com este objetivo, a avaliação supracitada foi realizada durante as três primeiras semanas do ano letivo 2012/2013 e no início de cada unidade didática (das matérias em falta), o que permitiu determinar o nível inicial de conhecimentos e aptidões dos alunos. Com base nos resultados diagnosticados, foram elaboradas as extensões e sequência de conteúdos para cada unidade didática, e para cada modalidade foram definidos os critérios de êxito e as componentes a ser avaliadas, bem como a escala a utilizar: 1 - Muito Insuficiente; 2 - Insuficiente; 3 - Suficiente; 4 - Bom; 5 - Muito Bom.

Todos os parâmetros foram registados numa grelha de observação, desenvolvida pelo Núcleo de Estágio no início do ano letivo. Posteriormente, os resultados da avaliação foram devidamente analisados e interpretados, resultando daí a atribuição de um nível de aprendizagem (Introdutório, Elementar ou Avançado) a cada aluno.

Determinado o nível de aprendizagem dos alunos, foram elaborados relatórios de avaliação diagnóstica, que serviram de base para a definição de objetivos e estratégias de atuação em aula. Ao longo do ano letivo foram sendo feitos ajustes, em função das dificuldades manifestadas pelos alunos e dos níveis de proficiência alcançados.

3.3.2. Avaliação formativa

A avaliação formativa assume-se como parte integrante do processo de ensino-aprendizagem e permite obter dados concretos, de forma sistemática e contínua. Segundo Bloom (1993, citado em Dias e Rosado, 2003), “o objetivo da avaliação formativa não é atribuir notas ou certificados aos alunos, mas sim ajudar o professor, os alunos e outros intervenientes, a regular o processo de ensino”. Esta avaliação identifica as aprendizagens bem sucedidas e as que suscitam mais dificuldades, procurando dar resposta às últimas através da localização do erro, do *feedback* regular professor-aluno e da adequação dos métodos de trabalho. Quando os resultados confirmam as expectativas formuladas, pode colocar-se a hipótese de serem introduzidos novos elementos de maior nível de complexidade; por outro lado, se isto não se verificar, pode ser necessário reformular as estratégias de ensino para que todos os alunos venham a atingir com sucesso os objetivos delineados no início e ao longo do ano letivo.

Ao contrário do que se verificou no decorrer da avaliação diagnóstica (principalmente centrada no domínio psicomotor) realizada no início do ano letivo e no início de cada unidade didática, na avaliação formativa foram também contemplados aspetos relativos aos domínios socioafetivo (comportamento do aluno em termos da pontualidade, respeito, assiduidade e participação nas aulas) e ao domínio cognitivo (conhecimento da modalidade, das regras de segurança, do material, determinantes técnicas e erros mais comuns associados aos gestos técnicos de cada unidade didática). Recolhidas as informações relativas às aprendizagens e interpretados os resultados em relação às dificuldades manifestadas pelos alunos, adaptaram-se ou reestruturaram-se as atividades.

Esta avaliação ocorreu de modo regular e contínuo ao longo de todo o ano, no entanto algumas matérias contemplaram momentos de observação específicos, pela necessidade de entrega de fichas de síntese de informação ao Diretor de Turma.

3.3.3. Avaliação sumativa

De acordo com o despacho normativo n.º 6/2010, esta avaliação consiste “na formulação de um juízo globalizante sobre o desenvolvimento das aprendizagens do aluno e das competências definidas para cada disciplina e área curricular”. Também Ribeiro (1999) considera que a avaliação sumativa “pretende ajuizar do progresso realizado pelo aluno no final de uma unidade de aprendizagem, no sentido de aferir resultados já recolhidos por avaliações de tipo formativo e obter indicadores que permitam aperfeiçoar o processo de ensino.” Neste sentido, o principal objetivo desta avaliação foi o de aferir os resultados de aprendizagem e realizar um balanço final do trabalho desenvolvido. A avaliação realizou-se nas últimas aulas de cada unidade didática e foi registada numa grelha de acordo com os conteúdos abordados e os objetivos definidos. A avaliação do desempenho psicomotor foi realizada através do registo dos parâmetros previamente definidos e debatidos com o professor orientador Dr. Paulo Francisco. Posteriormente foi elaborada a reflexão crítica de cada uma das unidades temáticas/didáticas.

Os critérios de avaliação foram estipulados segundo uma escala de avaliação baseada nas componentes críticas de cada gesto técnico. A escala adotada foi cotada de 0-10 pontos subdividindo-se nos seguintes parâmetros: Mau (Não realiza); Insuficiente (Realiza, mas não respeita as componentes críticas); Suficiente (Respeita algumas componentes críticas); Bom (Respeita a maioria das componentes críticas) e em Muito Bom (Respeita todas as componentes críticas). Efetuada a observação e o registo da avaliação sumativa, foram elaborados os relatórios de avaliação onde foram analisados os dados obtidos. Posteriormente, realizou-se o balanço final do processo ensino-aprendizagem, de forma a controlar e a comparar se os objetivos inicialmente propostos foram ou não atingidos pelos alunos.

3.4. A prática reflexiva

3.4.1. Aprendizagens realizadas com o estágio pedagógico

No decurso do estágio pedagógico, os conhecimentos foram adquiridos de forma progressiva ao longo do ano letivo. O contacto com o meio escolar permitiu-me enquadrar e aplicar as aprendizagens realizadas ao longo da minha formação académica, tanto ao nível da Licenciatura em Ciências do Desporto e Educação Física, como no Mestrado no qual me insiro.

Uma das aprendizagens marcantes foi a assessoria ao cargo do Diretor de Turma, da qual recebi conhecimento bastante enriquecedor relativamente ao desempenho do mesmo, às suas funções, ao modo como se organiza e gere o seu trabalho e ao papel que desempenha no meio escolar. Para tal, contei com o apoio, a experiência e a amabilidade do Dr. Francisco Manso, que teve um papel central nesta etapa da minha formação. Do ponto de vista didático, contei com o suporte, apoio, experiência e paciência regular do Dr. Paulo Francisco, que me auxiliou bastante no aperfeiçoamento da instrução técnica e do feedback, bem como na seleção dos conteúdos. Além do professor orientador, os restantes colegas de estágio também foram uma mais-valia neste processo, pelo debate e partilha de opiniões sempre que era realizada uma observação de aula. Com a cooperação, disponibilidade e apoio das diversas entidades mencionadas, considero que saí bastante enriquecido deste primeiro contacto com o meio escolar e fiquei a par de uma realidade bem distinta daquela que, muitas vezes, é passada na teoria. Este pressuposto vai ao encontro do defendido por Godinho & Mendes (1996), ao caracterizar o processo de aprendizagem como a interação de um conjunto de variáveis referentes à tarefa de aprender, ao contexto de aprendizagem e às características do indivíduo que aprende.

Importante referir também que o tipo de alunos com o qual me deparei assumiu um papel primordial neste processo, pelo empenho que estes dedicaram à disciplina, pela cooperação e participação ativa em todas as aulas e pelo respeito que mantiveram do início ao fim do ano letivo.

3.4.2. Aprendizagem dos alunos

No início do ano letivo foi diagnosticado que os alunos apresentavam algumas lacunas em determinadas matérias e, como tal, todo o planeamento elaborado teve de ser adequado às capacidades coletivas e individuais, procurando desta forma alcançar-se uma progressão contínua, de modo a que no final das unidades didáticas se conseguisse atingir os objetivos definidos pelo grupo de Educação Física. O mesmo procedimento foi adotado para os alunos com níveis de proficiência motora mais elevados, pretendendo-se com isto levá-los à execução de tarefas de complexidade acrescida. Para conseguir cativar os alunos para a disciplina, foi necessário estabelecer uma relação positiva com todos os elementos, integrá-los no seio da turma, uma vez que muitos eram provenientes de outras organizações escolares, assim como promover diálogos informais.

Na abordagem das unidades didáticas, procurei introduzir os conteúdos gradualmente, recorrendo por vezes a jogos lúdicos e a situações facilitadoras de aprendizagem, ou direcionando várias aulas para a exercitação motora, de modo a que todos pudessem alcançar sucesso coletivo/individual.

Findo o ano de estágio, concluo que, ao longo deste processo, os alunos apresentaram uma progressão inigualável, facto este que, pode ser comprovado nas unidades didáticas elaboradas, e nos resultados das avaliações. Desta forma, considero que contribuí positivamente para que os alunos alcançassem os objetivos pré-definidos e explorassem da melhor forma o seu pico de crescimento pubertário.

3.4.3. Dificuldades sentidas e dificuldades superadas

Algumas dificuldades com que me deparei no início do ano letivo correlacionaram-se com a gestão do tempo de aula, o tempo dedicado à instrução e a lecionação da modalidade de dança contemporânea. O primeiro fator adveio do reduzido tempo de aula, aproximadamente trinta e cinco minutos úteis por sessão, o que por vezes obrigava a decisões de ajustamento. Outro fator com o qual senti

dificuldades foi o tempo atribuído à instrução, onde algumas vezes prolonguei este procedimento, e como tal, a estimulação motora ficou condicionada. Por último, e possivelmente a minha maior dificuldade, foi a lecionação da modalidade de dança contemporânea, devido à falta de experiência, à ausência de contacto com a matéria durante a Licenciatura em Ciências do Desporto e Educação Física e a reduzida bibliografia existente acerca da temática. No entanto, a formação realizada e o apoio do Dr. Paulo Francisco foram uma mais-valia para a aquisição de conhecimentos nesta matéria.

Das dificuldades enumeradas, todas foram sendo ultrapassadas ao longo do tempo, no entanto, considero necessário reforçar os meus conhecimentos psicomotores e cognitivos na área da dança. As dificuldades inicialmente enumeradas no Plano de Formação Inicial (PFI) foram progressivamente melhoradas e solucionadas, até terem sido completamente superadas. O professor orientador e os colegas de estágio tiveram um papel imprescindível ao longo de todo o processo e no favorável desfecho. Para além das dificuldades a nível didático, outra componente superada foi o trabalho exigido ao longo de todo o estágio pedagógico, que nem sempre foi fácil de concretizar devido ao trabalho contínuo no contexto escolar. Contudo, considero que todas as tarefas propostas foram indispensáveis para uma formação superior competente e de qualidade.

3.4.4. Capacidade de iniciativa e responsabilidade

No decurso do estágio pedagógico presenciei todos os momentos formais e informais desenvolvidos no meio escolar, cooperei ativamente em todas as tarefas, apresentei-me disponível a tempo inteiro e respondi positivamente a tudo o que me foi solicitado.

Segundo Silva (2010) citando Siedentop & Eldar (1989), um professor deve: questionar-se sobre as razões subjacentes às suas decisões educativas; questionar-se sobre o insucesso de alguns alunos; fazer dos planos de aula hipóteses de trabalho a confirmar em sala de aula; ler criticamente os manuais ou propostas didáticas que lhe são feitas e questionar-se sobre as funções da escola. Neste sentido, no presente ano letivo interroguei-me regularmente, com o professor

orientador, acerca dos métodos didáticos a implementar em função dos anos de escolaridade; realizei antecipadamente todos os planos de aula e debati-os com o orientador; abordei e discuti as medidas a implementar, para os alunos que se afastavam dos objetivos pré-estabelecidos; investiguei várias propostas didáticas de abordagem das matérias, através de manuais escolares, internet e obras contempladas na biblioteca da faculdade; elaborei documentos de apoio para matérias suscetíveis a gerar dificuldades (ginástica de solo e ginástica acrobática); recorri a meios-audiovisuais para demonstrar gestos técnicos; questionei-me sobre as funções da escola, estruturas, membros, população escolar, protocolos, entre outras informações junto do diretor e subdiretor.

Não menos importante, foram as atividades desenvolvidas no âmbito da cadeira de Projeto e Parcerias Educativas, no qual o núcleo de estágio teve participação, empenho, iniciativa e responsabilidade inigualável, facto este que foi premiado com um louvor em conselho pedagógico.

3.4.5. O trabalho individual e coletivo no contexto escolar

Ao longo do processo formativo foram desenvolvidas todas as tarefas mencionadas no Guia de Estágio, assim como a participação e colaboração em várias atividades extracurriculares, tais como ações de formação, reuniões de núcleo e de professores estagiários da Escola Secundária José Falcão, reuniões de avaliação, lecionação de aulas de apoio de Educação Física (as quais tiveram bastante adesão por parte dos alunos), entre outras tarefas de carácter obrigatório e facultativo.

Como fruto do trabalho coletivo, todos os professores estagiários adotaram uma atitude de amizade, união e colaboração do princípio ao fim do ano letivo, que se estendeu ao trabalho de equipa com os restantes professores do grupo de Educação Física. De destacar que, a nível coletivo, foram promovidas, desenvolvidas e implementadas algumas metodologias didáticas (normas para realização de trabalhos de alunos sujeitos a adaptação curricular; sequência gímnica de ginástica de solo; evento com perspetiva de continuidade futura) para a escola e

que todos os membros do grupo contaram com o apoio, presença e cooperação dos estagiários em todas as reuniões e tarefas realizadas.

É importante referir ainda que os professores estagiários foram muito bem recebidos, acompanhados e ajudados na sua integração no meio escolar quer pelos seus órgãos dirigentes, quer pelos restantes grupos disciplinares e pessoal não docente. Todos se prontificaram a apoiar-nos e a cooperar, oferecendo ajuda e apoio em tudo o que fosse necessário.

3.4.6. Importância da formação contínua ao longo da vida

Segundo o artigo 3.º do decreto-lei n.º 249/92, de 9 de novembro, a formação contínua tem como objetivos fundamentais: a) a melhoria da qualidade do ensino e das aprendizagens, através da permanente atualização e aprofundamento de conhecimentos, nas vertentes teórica e prática; b) o aperfeiçoamento das competências profissionais dos docentes nos vários domínios da atividade educativa, quer a nível do estabelecimento de educação ou de ensino, quer a nível da sala de aula; c) o incentivo à autoformação, à prática da investigação e à inovação educacional; d) a aquisição de capacidades, competências e saberes que favoreçam a construção da autonomia das escolas e dos respetivos projetos educativos; e) o estímulo aos processos de mudança ao nível das escolas e dos territórios educativos em que estas se integrem, suscetíveis de gerar dinâmicas formativas; f) o apoio a programas de reconversão profissional, de mobilidade profissional e de complemento de habilitações. Pela sua pertinência Mesquita (2013), considera que a profissão docente para ser exercida com sucesso deve estar em diálogo com a formação, pensada e concebida em diferentes momentos na vida de um professor. Sob este ponto de vista, a formação contínua assume um papel preponderante, pois permite aprofundar e atualizar conhecimentos, e só através dela, o professor fica mais habilitado para poder trabalhar e adaptar-se a contextos diferenciados.

Aprender a ensinar é, segundo Arends (2008), um processo de desenvolvimento para toda a vida pois um professor torna-se progressivamente mais competente mediante a atenção que prestar ao seu próprio processo de

aprendizagem e ao desenvolvimento das suas características e competências específicas, para isso é necessário que esteja aberto a novas ideias, a novos conhecimentos para que se possa valorizar e dessa forma utilizar e aplicar novas estratégias no processo ensino-aprendizagem, (Mesquita, 2008).

Durante o decurso do estágio pedagógico, numa perspetiva de formação do professor estagiário, o Dr. Paulo Francisco promoveu duas ações: uma de andebol e uma de dança contemporânea. O SPO (Serviços de Orientação e Psicologia) promoveu também duas ações pedagógicas acerca do trabalho e da avaliação para alunos com necessidades educativas especiais (NEE), intituladas de “O Papel da Educação Especial” e “ Avaliação para alunos com NEE”. Sobre outros conteúdos, foram frequentadas as seguintes ações: “O papel do Diretor de Turma” e “O adolescente e a escola”. Considero que todas elas foram extremamente úteis à minha formação e prática pedagógica.

Do ponto de vista pessoal, é meu objetivo continuar a atualizar-me em busca de novos saberes, seja pela via da investigação, seja recorrendo a formação geral e específica, pois entendo que o estágio pedagógico não pode ser visto como o fim de uma aprendizagem, mas sim como o início de um compromisso com a formação ao longo da vida. Só através de um constante processo de aprendizagem um profissional de Educação Física poderá manter-se atualizado e dar resposta às necessidades que se veem operando na sociedade.

3.4.7. Atitude ético- profissional

A ética, segundo, Campos, D. (s/d), pode ser entendida como sendo um conjunto de valores morais e princípios que orientam o homem na sociedade, isto é, serve para possibilitar o equilíbrio e o funcionamento social. Embora a ética não se possa confundir com as leis, está relacionada com o sentimento de justiça social.

Além dos princípios gerais, existe também a ética de determinados grupos ou locais específicos. Neste sentido, podemos considerar a ética profissional como a base de atuação nos diversos contextos profissionais, sendo esta designada por atitude ético-profissional.

“A ética profissional constitui uma dimensão paralela à dimensão intervenção pedagógica e tem uma importância fundamental no desenvolvimento do agir profissional do futuro professor.” (Silva et al. 2012)

Subjacente a esta citação o professor para além das competências teórico-práticas indispensáveis ao exercício da função docente deve possuir competências sociais e humanas que permitam aos seus alunos, através da sua postura, das suas atitudes, dos seus atos, formarem-se enquanto indivíduos e cidadãos.

Sendo o professor uma referência para os seus alunos não pode deixar de pensar que as suas atitudes e comportamentos têm uma repercussão direta na sua formação e na sua educação enquanto cidadãos. É pois necessário que pondere como reagir e atuar em cada situação de forma consciente, pensada e refletida e que se reja por uma conduta ética para ajudar a formar cidadãos conscientes e reflexivos.

Ao longo ano letivo, fui assíduo e pontual e a minha atuação baseou-me no respeito pelo outro e no estabelecimento de relações saudáveis e de empatia com toda a comunidade educativa. Procurei manter sempre uma postura de colaboração, disponibilidade, entajuda e partilha, quer para com os meus colegas de grupo, quer para com os restantes elementos da comunidade educativa. Coloquei-me à disposição dos alunos para os ajudar a superar as suas dificuldades mas, também, para os incentivar a participar ativamente na vida da escola e nas atividades desportivas.

O trabalho em equipa, o espírito de colaboração entre os elementos do grupo de estágio, o apoio e as orientações de um profissional experiente como o professor orientador Dr. Paulo Francisco permitiram-me adquirir aprendizagens na componente ética-profissional que dificilmente irei esquecer.

4. APROFUNDAMENTO DO TEMA/PROBLEMA

4.1. Introdução do tema de estudo

O *Coach Behavior Assessment System (CBAS)*, de Smith, Smoll & Hunt (1977), consiste num sistema de avaliação do comportamento do treinador, que recorre ao uso de meios audiovisuais para registar as intervenções do preletor. Neste estudo, o CBAS, será aplicado a um professor estagiário da Escola Secundária José Falcão, com o intuito de analisar a sua intervenção pedagógica ao longo de dois períodos letivos.

Para autores deste sistema, os comportamentos ocorridos dividem-se em duas grandes classes: comportamentos reativos e comportamentos espontâneos. Os primeiros advêm de uma resposta a comportamentos específicos, por exemplo uma instrução técnica após um erro. Por sua vez, os espontâneos, partem da iniciativa do treinador, como por exemplo, o incentivo para o início de um jogo.

Das doze categorias de comunicação do CBAS, Weinberg, S. & Gould, D. (1999) citando Smoll and Smith (1980), consideram que oito se correlacionam com comportamentos reativos:

Respostas a Desempenhos Desejáveis

- 1- Reforço Positivo: Reação positiva a um bom esforço;
- 2- Não Reforço: Incapacidade em responder a uma ação positiva.

Resposta a Erros

- 3- Ânimo ao Erro: Incentivo prestado após um erro cometido;
- 4- Instrução Técnica ao Erro: Instrução/Demonstração procurando solucionar o erro cometido;
- 5- Punição: Ação negativa (verbal ou não verbal) relativamente a um erro cometido;
- 6- Instrução Técnica Punitiva: Instrução técnica subsequente a um erro, fornecida de maneira punitiva ou hostil;
- 7- Ignorar Erro: Falha na resposta a um erro cometido;

Respostas Indesejáveis

8- Manter o Controlo: Reação que procura restaurar ou manter a ordem do grupo.

As restantes quatro categorias foram atribuídas a comportamentos espontâneos:

Relacionados com o Jogo

9- Instrução Técnica Geral: Instrução espontânea acerca das estratégias e técnicas da modalidade;

10- Ânimo Geral: Encorajamento espontâneo, sem dependência de um erro;

11- Organização Geral: Intervenção que visa a alterar a estrutura e/ou organização.

Irrelevantes ao Jogo

12- Comunicação Geral: Interação não relacionada com o jogo/aula ou seus participantes.

4.2. Objetivos

- a) Analisar a comunicação e a intervenção de um professor estagiário da Escola Secundária José Falcão, durante as aulas de Educação Física Escolar do 1º e 2º período, através da gravação de vídeo e áudio e do posterior tratamento dos resultados de acordo com categorias do CBAS;
- b) Analisar o desempenho dos alunos nas tarefas propostas, segundo as categorias pré-estabelecidas.

4.3. Definição das hipóteses

H0: Não existem diferenças estatisticamente significativas entre os valores observados nas diversas categorias do CBAS relativamente aos dois observadores independentemente do momento em que o registo foi efetuado.

H1: Existem diferenças estatisticamente significativas entre os valores observados nas diversas categorias do CBAS relativamente aos dois observadores independentemente do momento em que o registo foi efetuado.

As categorias em estudo foram o *Reforço Positivo* (RP), *Não Reforço* (NR), *Ânimo ao Erro* (AE), *Instrução Técnica ao Erro* (ITE), *Punição* (P), *Instrução Técnica Punitiva* (ITP), *Ignorar o Erro* (IE), *Manter o Controlo* (MC), *Instrução Técnica Geral* (ITG), *Ânimo Geral* (AG), *Organização Geral* (OG) e a *Comunicação Geral* (CG).

4.4. Procedimentos estatísticos

Depois de recolhidos os dados foram organizados numa base de dados recorrendo ao programa SPSS Statistics 20.0.

Em primeiro lugar procedeu-se à análise descritiva dos mesmos. Para tal foram determinadas medidas de tendência central (média) e de dispersão (desvio-padrão). Recorreu-se ainda à elaboração de gráficos percentílicos.

Com o objetivo de analisar a possibilidade de realização de testes paramétricos, foram efetuados testes de normalidade.

Recorreu-se ao teste de Shapiro-Wilk dada a reduzida dimensão da amostra ($n < 30$).

No sentido de testar as hipóteses estatísticas foram realizados testes paramétricos (teste t de student) e não paramétricos (teste de Wilcoxon) para amostras emparelhadas.

Esta decisão teve em conta a presença ou não de normalidade no par de variáveis em estudo.

Definição do Tema de Estudo:

A seleção da temática foi realizada através da consulta do grupo de estágio e do professor orientador da Escola Secundária José Falcão, Dr. Paulo Francisco ao professor orientador da Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra, Professor Doutor Carlos Gonçalves e ao Doutorando Dr. Artur Santos. Posteriormente, foi definido o modelo de CBAS e os procedimentos a adotar para análise das categorias pré-estabelecidas.

4.5. Métodos

Participantes:

- Alunos da turma lecionada pelo professor estagiário em estudo.

Amostra:

- Professor Estagiário de Educação Física da Escola Secundária José Falcão.

Medidas:

- CBAS (Coach Behavior Assessment System – Smith, Smoll & Hunt (1977)).

Procedimentos:

Para a análise da intervenção do professor estágio, foram gravadas um total de seis aulas (três no 1º período e três no 2º período), com recurso a uma câmara de filmar, Zoom HQ3HD, e a um microfone portátil de lapela, Sennheiser EK-100. Os resultados de cada aula foram analisados por dois professores estagiários do núcleo de estágio, segundo as categorias do *Coach Behavior Assessment System* (CBAS).

Tratamento dos Dados

Analizadas todas as gravações pelos diferentes observadores, os dados foram inseridos no programa SPSS Statistics 20.0 e seguiu-se à análise estatística via programa citado e excel.

4.6. Apresentação dos resultados descritivos

Verificou-se para o *Reforço Positivo* (RP) um valor na totalidade dos períodos médio de $M = 23,75$ ($DP = 16,37$). Para o *Ânimo ao Erro* (AE) uma média de $M = 5,33$ ($DP = 5,64$). Na categoria *Instrução Técnica ao Erro* (ITE) $M = 50,58$ ($DP = 46,26$). Para *Punição* (P) uma média de $M = 0,50$ ($DP = 1,73$). Na categoria *Instrução Técnica Punitiva* (ITP) $M = 10,42$ ($DP = 8,12$). Na variável *Ignorar Erro* (IE) $M = 0,33$ ($DP = 0,65$). Na categoria *Manter o Controlo* (MC) constatou-se uma média de $M = 7,17$ ($DP = 8,37$). Na *Instrução Técnica Geral* (ITG) detetou-se uma média de $M = 212,08$ ($DP = 134,75$). Para o *Ânimo Geral* (AG) foram observadas em média $M = 21,33$ ($DP = 9,86$). Na categoria *Organização Geral* (OG) foi detetada uma média global de $M = 22,58$ ($DP = 18,08$) e por fim para a *Comunicação Geral* (CG) foi verificado $M = 80,17$ ($DP = 48,83$).

Os resultados apresentam-se expressos na tabela abaixo:

Categorias do CBAS												
	RP	NR	AE	ITE	P	ITP	IE	MC	ITG	AG	OG	CG
Média (M)	23,75	0,00	5,33	50,58	0,50	10,42	0,33	7,17	212,08	21,33	22,58	80,17
Desvio-Padrão (DP)	16,37	0,00	5,64	46,26	1,73	8,12	0,65	8,37	134,75	9,86	18,08	48,83

Tabela.1 Média e Desvio-Padrão das categorias do CBAS, ao longo de dois períodos.

Relativamente aos respetivos valores por período verificou-se que para o 1º período o observado garantiu em média na categoria *Reforço Positivo* $M1 = 21,5$ ($DP = 20,21$). Para o *Ânimo ao Erro* foram fornecidas uma média de $M1 = 7,83$ ($DP = 5,84$). Em *Instrução Técnica ao Erro* $M1 = 58,83$ ($DP = 58,30$). *Punições* foram registadas uma média de $M1 = 12,16$ ($DP = 8,42$). Em *Ignorar Erro* $M1 = 0,66$ ($DP =$

0,81). Na categoria *Manter o Controlo* a média foi de $M1 = 7,66$ ($DP = 8,89$). Relativamente a *Instruções Técnicas Gerais* verificou-se $M1 = 203,5$ ($DP = 130,42$). *Ânimo Geral* uma média de $M1 = 24,83$ ($DP = 10,83$). Em *Organização Geral* registaram-se em média $M1 = 30,83$ ($DP = 20,75$). Por sua vez, a categoria *Comunicação Geral* contabilizou em média $M1 = 67$ ($DP = 20,82$).

Relativamente ao 2º período, na categoria de *Reforço Positivo* foi registada uma média de $M2 = 26$ ($DP = 12,99$). Em *Ânimo ao Erro* foi registada uma média de $M2 = 2,83$ ($DP = 4,57$). A categoria *Instrução Técnica ao Erro* envolveu uma média de $M2 = 42,33$ ($DP = 33,85$). Como medidas punitivas, a categoria *Instrução Técnica Punitiva* contabilizou uma média de $M2 = 8,66$ ($DP = 8,18$), enquanto que a *Punição* não ocorreu durante este momento. Na variável *Manter o Controlo* foi contabilizada em média $M2 = 6,66$ ($DP = 8,64$). Em *Instrução Técnica Geral* $M2 = 220,66$ ($DP = 150,87$). Na categoria *Ânimo Geral* registou-se em média $M2 = 17,83$ ($DP = 8,20$). Em *Organização Geral* foi contada uma média de $M2 = 14,33$ ($DP = 11,20$). Por último a categoria de *Comunicação Geral* contabilizou uma média de $M2 = 93,33$ ($DP = 66,30$).

Os resultados apresentados podem ser analisados na tabela nº2.

Categorias do CBAS 1º e 2º Período												
	RP	NR	AE	ITE	P	ITP	IE	MC	ITG	AG	OG	CG
Média (M1)	21,5	0	7,83	58,83	1	12,16	0,66	7,66	203,5	24,83	30,83	67
Desvio-Padrão (DP1)	20,21	0	5,84	58,30	2,44	8,42	0,81	8,89	130,42	10,83	20,75	20,82
Média (M2)	26	0	2,83	42,33	0	8,66	0	6,66	220,66	17,83	14,33	93,33
Desvio-Padrão (DP2)	12,99	0	4,57	33,85	0	8,18	0	8,64	150,87	8,20	11,20	66,30

Tabela. 2 Média e Desvio-Padrão das categorias do CBAS, para o 1º e 2º período.

Em termos percentuais foram comparados os valores obtidos entre as categorias, relativamente aos dois períodos de estudo.

Para o primeiro período, contabiliza-se para a categoria *Reforço Positivo* uma percentagem de 45,26%, enquanto que no segundo período se verificam 54,73%. Na categoria *Ânimo ao Erro*, no primeiro período, surge uma percentagem de 73,43% e no segundo período 26,56%. Para a *Instrução Técnica ao Erro* são

contabilizados 58,15% no primeiro período e 41,84% no segundo. Na categoria *Instrução Técnica Punitiva* verificaram-se nas primeiras gravações 58,4% e nas segundas 41,6%. Na variável *Manter o Controlo* no primeiro período ocorre uma percentagem de 53,48% e no segundo 46,51%. Para a *Instrução Técnica Geral* contabiliza-se 47,97% no primeiro período e 52,02% no segundo período. Em *Ânimo Geral* é gerada uma percentagem de 58,20% no primeiro período e 41,79% no segundo período. A *Organização Geral* totaliza no primeiro período 68,26% e no segundo 31,73%. Por fim a categoria *Comunicação Geral* regista um termo percentual de 41,78% no primeiro período e 58,21% no segundo.

Os resultados obtidos podem ser observados no gráfico seguinte:

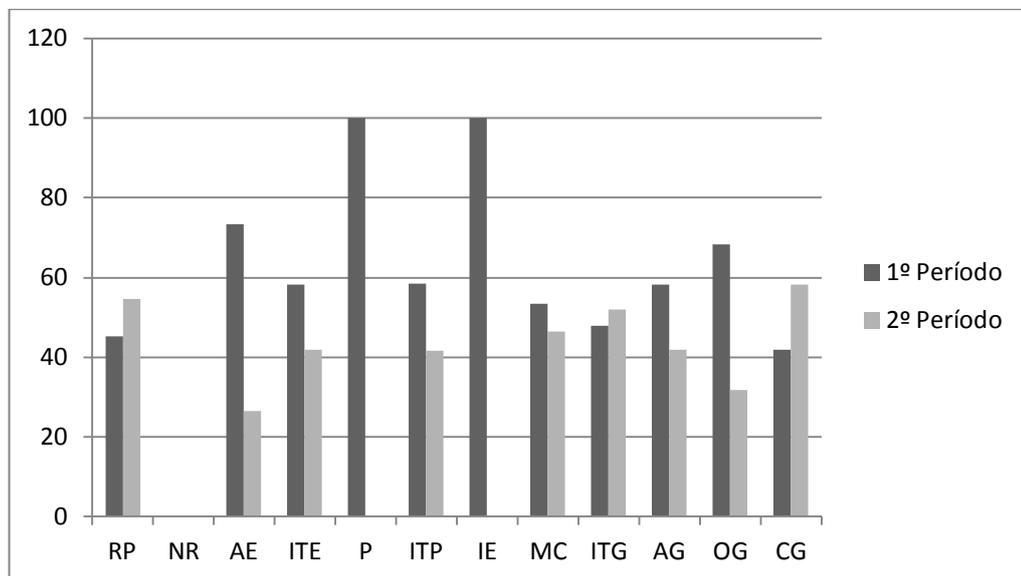


Figura.1 Termos percentuais do 1º e 2º período.

4.7. Apresentação dos resultados referentes às hipóteses

Procedeu-se à análise da normalidade das variáveis consideradas, por forma a decidir sobre a realização de testes paramétricos. Esta foi verificada utilizando o teste de Shapiro-Wilk, já que a amostra é de tamanho reduzido ($n < 30$). Por observação dos resultados desses testes pode concluir-se que a algumas das variáveis em causa não apresentam distribuição normal ($p < 0.05$), embora na generalidade isso ocorra.

Os testes referidos visam a deteção de diferenças nas observações dos dois investigadores em relação ao mesmo registo.

Teste de Normalidade						
	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
RP	,194	6	,200*	,902	6	,385
AE	,211	6	,200*	,889	6	,314
ITE	,189	6	,200*	,901	6	,377
P	,492	6	,000	,496	6	,000
ITP	,300	6	,098	,770	6	,031
IE	,293	6	,117	,822	6	,091
MC	,223	6	,200*	,908	6	,421
ITG	,325	6	,047	,791	6	,048
AG	,223	6	,200*	,850	6	,158
OG	,371	6	,010	,772	6	,033
CG	,214	6	,200*	,942	6	,676
RP1	,234	6	,200*	,887	6	,305
AE1	,321	6	,053	,654	6	,002
ITE1	,309	6	,077	,740	6	,016
ITP1	,299	6	,102	,799	6	,058
MC1	,227	6	,200*	,861	6	,193
ITG1	,342	6	,027	,786	6	,044
AG1	,187	6	,200*	,920	6	,506
OG1	,251	6	,200*	,908	6	,424
CG1	,258	6	,200*	,805	6	,066

a. Lilliefors Significance Correction

*. This is a lower bound of the true significance.

b. NR is constant. It has been omitted.

c. NR1 is constant. It has been omitted.

d. P1 is constant. It has been omitted.

e. IE1 is constant. It has been omitted.

Tabela. 3 Análise da normalidade da distribuição segundo o teste de Shapiro-Wilk.

A variável *Instrução Técnica Geral* (ITG) não apresenta distribuição normal nos dois períodos. No que diz respeito às variáveis *Punição* (P), *Instrução Técnica Punitiva* (ITP), *Organização Geral* (OG), *Ânimo ao Erro* (AE), *Instrução Técnica ao Erro* (ITE) e *Ignorar Erro* (IE), verifica-se que não apresentam distribuição normal em pelo menos uma das observações. Por esse motivo, e para essas variáveis, foram desenvolvidos testes de Wilcoxon, que se revelam bastante robustos nestas circunstâncias.

Na tabela seguinte podem observar-se os valores obtidos para este teste.

	P-Value	Z
AE	0.173	-1.363
ITE	0.753	-0.314
P	0.317	-1.000
ITP	0.046	-1.992
IE	0.102	-0,633
ITG	0.463	-0.734
OG	0.528	-0.631

Tabela. 4 Teste de Wilcoxon.

Por observação da tabela anterior, pode observar-se que o p-valor do teste de Wilcoxon é sempre superior a 0.05, exceto na categoria ITP relativamente à qual se verifica $p = 0,046$. Por este motivo, não se rejeita a hipótese nula (H_0 : Os valores medianos de cada uma das variáveis analisadas permanecem inalterados) com a exceção referida. Assim, os valores referentes aos dois observadores não diferem significativamente em qualquer uma das variáveis consideradas a não ser na que se relaciona com a *Instrução Técnica Punitiva*, relativamente à qual é observado um valor médio superior no primeiro observador ($M = 15,50$; $DP = 5,958$) em relação ao segundo ($M = 5,33$; $DP = 6,919$).

No que diz respeito às restantes variáveis, e tendo em conta que se verificava a normalidade das suas distribuições em ambas as observações, foram desenvolvidos testes t de Student.

	P-Value	t
RP	0.625	-0.521
MC	0.041	-2.745
AG	0.404	-0.911
CG	0.369	0.986

Tabela. 5 Teste t de Student.

Por observação da tabela anterior pode verificar-se que não existem diferenças estatisticamente significativas nos valores das variáveis consideradas, em cada uma das situações em que foram observadas ($p\text{-valor} > 0.05$), exceto no que se refere à variável *Manter o Controle*.

4.8. Discussão dos resultados

Pelos resultados apresentados na tabela 1, conclui-se que a comunicação do professor assenta essencialmente nas categorias de *Instrução Técnica Geral* (ITG), *Comunicação Geral* (CG) e *Instrução Técnica ao Erro* (ITE). Este pressuposto vai ao encontro do estudo de Sidentop (1998) citado por Silva (2010), ao afirmar que os professores de Educação Física dedicam entre 10 a 50% do tempo de aula em instrução.

Quando comparada a categoria de instrução com a perspetiva do treino desportivo, Santos (2003) citando Smith, Smoll e Hunt (1978) ao observarem 51 treinadores e 542 atletas de basebol em competição verificaram que a conduta punitiva/negativa do treinador foi muito inferior às categorias de *reforço positivo* (17,1%), *instrução técnica geral* (27,4%) e *encorajamento geral* (21,4%). O mesmo pressuposto foi confirmado por Isberg (1993), ao estudar o padrão de comportamento de três treinadores de elite em diferentes modalidades e a reação dos atletas em situação de competição, no qual constatou uma dominância nas instruções (46%-72%), seguido do *feedback* (19%-32%) e de apoio psicológico (9%-24%). Deste modo, é possível constatar que no contexto do treino a instrução também é uma categoria bastante privilegiada por parte dos treinadores.

Para a variável *Comunicação Geral*, (CG) a bibliografia é bastante reduzida, no entanto esta variável poderá correlacionar-se com conversas, não fundamentais

para a aula, com os alunos nas etapas iniciais e finais de cada sessão, onde se procura manter um clima positivo e preparar os alunos para as tarefas e sessões seguintes. Sob outro ponto de vista, também se pode interligar com conversas com elementos externos à aula, tal como o professor orientador e/ou professores estagiários.

A prevalência da categoria *Instrução Técnica ao Erro* (ITE) é um fator positivo a considerar, manifestando o observado uma preocupação com a técnica e com aperfeiçoamento do desempenho dos alunos. Esta categoria também se poderá correlacionar com o género da turma, na qual existem 17 elementos femininos e apenas 6 masculinos. Segundo um estudo de Nicaise et al (2007), quando aplicado o CBAS em aulas de badminton e condição física, o professor garantiu ao sexo feminino um maior número de incentivos e *feedbacks* corretivos comparativamente ao sexo masculino. No entanto, o tipo de modalidade não é descurado por parte do referido autor.

Num patamar inferior mas igualmente importante, verifica-se no observado um razoável número de reforços positivos, os quais favorecem a motivação intrínseca e um bom clima de aula, tese esta defendida por Smoll & Smith (2009) citado por Mora & Cruz (2009), ao reforçarem a ideia de que o *reforço positivo* se torna mais efetivo na motivação de jogadores para alcance de objetivos e na promoção de uma relação agradável entre treinador e atleta.

A categoria *Organização Geral* (OG) também foi privilegiada neste estudo, estando os valores alcançados dentro dos parâmetros mencionados por Silva (2010), ao afirmar que 10-35% do tempo de aula era dedicado a esta componente, dependendo este valor do nível escolar dos alunos. Neste sentido a organização do espaço é fundamental para uma boa gestão do tempo e um eficaz processo ensino-aprendizagem, como tal todos os professores devem prestar atenção à organização dos momentos iniciais, às transições entre tarefas, às deslocações e à etapa final das aulas.

As categorias menos privilegiadas ao longo dos dois períodos foram o *Não Reforço* (NR), *Ignorar Erro* (IE) e a *Punição* (P). Os dois primeiros não se apresentam muito fundamentados na literatura, no entanto é possível considerar estes parâmetros como um fator positivo, pois transparece que o professor observado se preocupa com a aquisição de conhecimento e com exercitação correta dos seus alunos. O reduzido número de punições também é uma boa estratégia a

adotar por parte do professor, o qual Mesquita, Sobrinho, Rosado, Pereira & Milistetd (2008) citando Potrac et al. (2002,2007) defendem que esta medida pode incrementar a perda de respeito pelos treinadores e a diminuição da receptividade das suas instruções. Santos (2003), também apresenta considerações interessantes, ao observar três treinadores e constatar que apenas 2% da instrução era punitiva e 50% era dirigida para a componente técnica e tática.

No que diz respeito à comparação entre dois períodos distintos verificaram-se incrementos nas categorias de *Reforço Positivo*, *Instrução Técnica Geral* e *Comunicação Geral*, o que parece natural dada a experiência acumulada ao longo de dois períodos e da relação de empatia que se desenvolve ao longo do tempo. O incremento do número de *reforços positivos* e *instruções técnicas* também foi evidenciado num estudo de Gardner (1998) citado por Smith, Corinna, Ethington & Li (2005), ao afirmar que atletas universitários que receberam do seu treinador um aumento dos níveis de treino, instruções e reforços positivos ficaram mais propensos ao envolvimento nas tarefas. Nas observações analisadas, ficou perceptível que os reforços positivos do observado favoreciam o ambiente de aula, o envolvimento dos alunos nas tarefas e o bom desempenho motor.

Não se registaram diferenças estatisticamente significativas nos valores de cada categoria observada pelos dois observadores, exceto no que diz respeito às variáveis ITP e MC. Estes resultados podem ser considerados razoáveis pois a avaliação das categorias é específica de cada observador.

Os resultados das análises realizadas e referidas neste estudo estão com certeza, relacionados com o reduzido número de observações consideradas e com o tempo decorrido entre cada aula gravada. Por esse motivo seria pertinente, no futuro realizar este estudo, mas considerando um maior número de observações e estendo-o ao longo do ano letivo.

4.9. Conclusões

Tendo em conta o objetivo do estudo, retiro algumas ilações através dos seguintes pontos:

- 1- A comunicação do professor estagiário em estudo assenta na *Instrução Técnica Geral, Instrução Técnica ao Erro e Comunicação Geral*.
- 2- Entre o 1º e o 2º período ocorreram incrementos nas variáveis *Instrução Técnica Geral, Comunicação Geral e Reforço Positivo*, enquanto que as restantes apresentaram uma ligeira regressão.
- 3- A *Punição, Ignorar Erro* e o *Não Reforço* foram as categorias menos aplicadas nas aulas do professor estagiário observado.
- 4- Apenas se verificaram diferenças estatisticamente significativas nos valores das categorias *Instrução Técnica Punitiva e Manter o Controlo*, quando observadas em dois momentos distintos.

4.10. Limitações ao estudo

Como fatores limitativos a este estudo salienta-se:

- 1- Ausência de realização de questionários aos alunos.
- 2- Ausência de entrevistas a grupos focais.
- 3- Tempo destinado à gravação.
- 4- Disponibilidade dos meios audiovisuais e acessórios.
- 5- Reduzido número de aulas gravadas.
- 6- Ausência de estudos característicos em aulas de Educação Física Escolar.
- 7- Modo de análise dos vídeos pelos diferentes observadores.

4.11. Propostas para estudos futuros

Numa perspectiva futura considero pertinente a comparação da comunicação de professores estagiários com professores experientes e verificar se existem divergências na comunicação em função do gênero do professor (masculino/feminino) e do tipo e do número de alunos por turma.

5. CONCLUSÃO

O estágio pedagógico foi o culminar de dois ciclos de estudo (Licenciatura e Mestrado) e revelou -se um momento privilegiado para o desenvolvimento de competências pessoais e profissionais que se estreitou por uma atitude colaborativa entre todos os intervenientes diretos (alunos, colegas de estágio, professor orientador da Faculdade e professor orientador da Escola) e indiretos (professores do grupo disciplinar, direção e restante comunidade educativa). Foi gerador de novos conhecimentos profissionais mas também da aquisição de competências sociais e éticas.

Para além da reflexão pessoal, o aprender com os outros, o partilhar de boas experiências mas também das angústias, dos medos e das dúvidas, conduziram a busca de soluções e a aprendizagens gratificantes, para isso muito contribui o professor orientador Paulo Francisco com a sua vasta experiência e boa vontade.

Considero ainda que foi um ano bastante enriquecedor e compensador, apesar do árduo trabalho, pois ao terminar sinto que consegui superar algumas das dificuldades e que contribui para o desenvolvimento de aprendizagens significativas dos alunos. Parto para o mercado de trabalho com mais confiança e determinação por ter passado por esta experiência e pelo quanto ela me enriqueceu, volto a repetir, a nível profissional, social e ético.

O aprofundamento do tema estudado deu-me a conhecer noções sobre o processo de intervenção pedagógica de um professor estagiário. Os resultados observados dão a possibilidade ao futuro professor de adequar a sua instrução para que possa refletir sobre a estratégia utilizada e com isso melhorar ou alterar a sua prática pedagógica.

Em suma o estágio pedagógico assumiu-se como um processo bastante gratificante, não só pelos conhecimentos adquiridos e já referenciados, mas também pela relação desenvolvida entre professor – aluno - colegas de estágio - orientador da escola e grupo disciplinar.

No entanto, como construtor e principal responsável pela minha aprendizagem é meu dever não dar como terminada a minha formação, mas sim considerá-la como o início de um longo trajeto de crescimento.

O momento que vivemos e as mudanças rápidas que se estão a operar na sociedade exigem a um profissional de educação que saiba trabalhar e adaptar-se a contextos sociais diferenciados. Para que tal seja possível, é necessário que exista uma atualização constante de conhecimentos e uma disponibilidade total para aprender com todos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALLAL, L., CARDINET, J. ET PERRENOUD, Ph. (Coord.) (1986). *A avaliação formativa num ensino diferenciado*. Coimbra: Livraria Almedina.
- ARENDS, R.(2008). *Aprender a ensinar*. Madrid: McGraW-Hill
- BENTO, O. J.(1987). *Planeamento e Avaliação em Educação Física*. Livros Horizonte.
- Campos, D. (s/d) , *Ética e Filosofia Moral*. Retirado abril 5 2013, de http://www.joinville.udesc.br/sbs/professores/debora/materiais/_TICA_E_FILOSOFIA_MORAL_GERAL.pdf
- COMENIUS (2006). *Clima da sala de aula em ambientes inclusivos*. Retirado maio 9 2013, http://www.irisproject.eu/teachersweb/PT/docs/TT_Clima_Sala_de_Aula_WD_PT.pdf
- DIAS, L. & ROSADO, A. (2003). *A avaliação formativa em Educação Física*. In *Pedagogia do Desporto – Estudos 7*. Lisboa: FMH Edições – Ciências Desporto.
- ELSA, S. (2010). *Documento de apoio à cadeira de Didáctica da Educação Física e Desporto Escolar*. Universidade de Coimbra – Portugal.
- ÉVORA, S. (2005). *Análise de Planos de Aula dos Estagiários da FCDEF – Um Estudo Comparativo dos Elementos do Currículo*. Monografia de Licenciatura em Ciências do Desporto e Educação Física. Universidade de Coimbra.
- GODINHO, M. & MENDES, R. (1996). *Aprendizagem Motora*. Lisboa: Edições FMH.
- HISTÓRIA (*Site oficial da Escola Secundária José Falcão*). Retirado maio 2, 2013, de <http://esjf.edu.pt>
- LOPES, & SILVA.(2012). *50 Técnicas de avaliação formativa*. Lisboa. Lidel.

MESQUITA, E. (2013). *Competências do Professor*. Lisboa. Edições Silabo.

MESQUITA, I. et al. (2008). A Systematic Observation of Youth Amateur Volleyball Coaches Behaviours. *International Journal of Applied Sports Sciences*, 20, 37-58. Retirado abril 10, 2013, de Base de Dados Académica.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. (2001). *Programa de Educação Física 10º, 11º e 12º anos – Cursos Científicos- Humanísticos e Tecnológicos*, DGIDC.

MORA, A. & CRUZ, J. & Torregrosa (2009). Effects of a Training Program in Communications Styles of Basketball Coaches. *Revista de psicologia del Deporte*, 18, 299-302. Retirado abril 15, 2013, de Base de Dados Académica

NICAISE, V. et al. (2007). Teacher feedback and interactions in physical education: Effects of student gender and physical activities. *European Physical Education*, 13, 319-337. Retirado março 5, 2013, de Base de Dados Académica

PAIS, S. & ROMÃO, P. (1999). *Educação Física 10.º/11.º/12.º anos*. Porto.

QUINA, J. (2009). *A organização do processo de ensino em Educação Física*. Retirado outubro 5, 2012, de <https://bibliotecadigital.ipb.pt>

RIBEIRO, L. (1999). *Tipos de avaliação*. Lisboa: Texto Editora.

RIBEIRO, L. (1999). *Avaliação da Aprendizagem*. Lisboa: Texto Editora.

Roldão, M. (1995). *O Director de Turma e a Gestão Curricular. Coleção Cadernos de Organização e Gestão Curricular*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

SANTOS, A. (2003). *Análise da Instrução na Competição em Futebol*. Dissertação de Mestrado. Universidade de Lisboa.

SOUSA, J. (1991). *Pressupostos, Princípios e Elementos de um Modelo de Planeamento em Educação Física*. Dossier, Revista Horizonte, Vol VIII, nº46.

SIEDENTOP, D. (1983). *Development teaching skills in Physical Education*, 2nd edition. Palo Alto: Mayfield Publishing Company. (apud Gonçalves, C. 1998).

SILVA, E. et al. (2012). *Guia das unidades curriculares dos 3º e 4º semestres 2012-2013*. Universidade de Coimbra.

SILVA, E.(2010). Documento de apoio à cadeira de Didática da Educação Física e Desporto Escolar. Universidade de Coimbra.

SMITH, S. et al. (2005). The Effect of Female Athletes `Perceptions of Their Coaches` Behaviors on Their Perceptions of the Motivational Climate. *Journal of Applied Sport Psychology*, 17, 170-177. Retirado março 6, 2013, de Base de Dados Académica.

UNESCO (1978). *Carta Internacional da Educação Física e do Desporto*. UNESCO. Paris.

WIKIPEDIA (s/d). *Cohen`s kappa*. Retirado junho 5, 2013, de http://en.wikipedia.org/wiki/Cohen's_kappa

SANTOS, A. (2008). *O efeito da Experiência do Treinador no Ambiente de Formação Desportiva*. Dissertação de Mestrado. Universidade de Coimbra

Weinberg, R.& Gould, D. (1999). "*Foundations of sport and exercice psychology*.(2ª end).Champaign Human Kinetsc

REFERÊNCIAS LEGISLATIVAS

Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho

Decreto-Lei nº240/2001, de 30 de Agosto

Decreto-Lei n.º 249/92, de 9 de Novembro

Despacho *Normativo* n.º 6/2010, de 19 de Fevereiro.

Decreto Regulamentar n.º 2/2008 de 10 de Janeiro

ANEXOS

Anexo 1- Tabela 1. Estatística Descritiva Geral

Tabela 1. Estatística Descritiva Geral

		Statistics											
		Reforço Positivo	Não Reforço	Ânimo ao Erro	Instrução Técnica ao Erro	Punição	Instrução Técnica Punitiva	Ignorar o Erro	Manter o Controle	Instrução Técnica Geral	Ânimo Geral	Organização Geral	Comunicação Geral
N	Valid	12	12	12	12	12	12	12	12	12	12	12	12
	Missing	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Mean		23,75	,00	5,33	50,58	,50	10,42	,33	7,17	212,08	21,33	22,58	80,17
Std. Deviation		16,371	,000	5,646	46,263	1,732	8,129	,651	8,376	134,758	9,866	18,083	48,830
Percentiles	25	9,50	,00	,25	14,25	,00	1,50	,00	1,00	118,50	13,25	11,00	37,25
	50	19,00	,00	3,00	39,00	,00	13,50	,00	2,50	143,50	18,50	16,00	72,00
	75	39,50	,00	10,25	82,00	,00	17,00	,75	16,50	337,00	31,25	33,25	127,75

ANEXO 2- Tabela 2. Estatística Descritiva por Período

Tabela 2. Estatística Descritiva por Período

1º Período

RP	NR	AE	ITE	P	ITP	IE	MC	ITG	AG	OG	CG
38	0	11	48	0	20	1	2	143	22	19	64
7	0	7	13	6	20	2	2	126	10	13	85
9	0	8	91	0	17	1	4	361	38	62	84
55	0	17	162	0	12	0	0	380	37	49	80
7	0	0	18	0	1	0	18	116	19	11	31
13	0	4	21	0	3	0	20	95	23	31	58
129	0	47	353	6	73	4	46	1221	149	185	402
Médias											
21,5	0	7,833333	58,83333	1	12,16667	0,666667	7,666667	203,5	24,83333	30,83333	67
D. P.											
20,21633	0	5,845226	58,30066	2,44949	8,424172	0,816497	8,891944	130,4251	10,83359	20,7501	20,82306

2º Período

RP	NR	AE	ITE	P	ITP	IE	MC	ITG	AG	OG	CG
43	0	2	37	0	17	0	1	180	14	19	142
15	0	2	8	0	15	0	1	144	13	11	154
24	0	12	101	0	4	0	3	506	18	2	17
40	0	0	41	0	0	0	12	101	16	34	32
23	0	1	55	0	16	0	1	265	12	13	162
11	0	0	12	0	0	0	22	128	34	7	53
Médias											
26	0	2,833333	42,33333	0	8,666667	0	6,666667	220,6667	17,83333	14,33333	93,33333
D.P.											
12,99231	0	4,578937	33,85656	0	8,189424	0	8,640988	150,877	8,20772	11,20119	66,30133

ANEXO 3- Análise Percentílica 1º e 2º período

Análise Percentílica 1º e 2º período

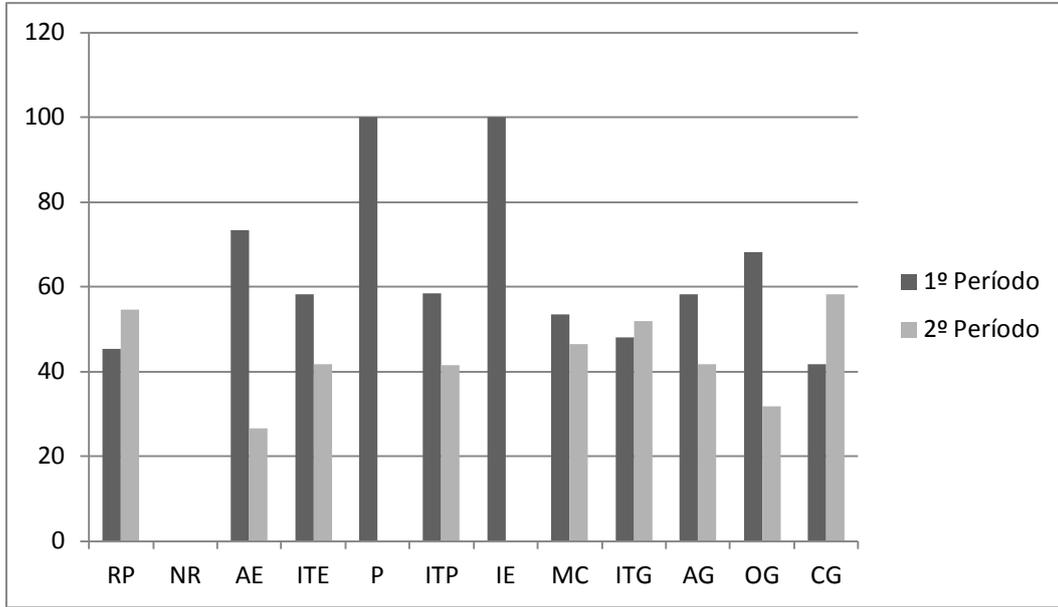
RP	NR	AE	ITE	P	ITP	IE	MC	ITG	AG	OG	CG
38	0	11	48	0	20	1	2	143	22	19	64
7	0	7	13	6	20	2	2	126	10	13	85
9	0	8	91	0	17	1	4	361	38	62	84
43	0	2	37	0	17	0	1	180	14	19	142
15	0	2	8	0	15	0	1	144	13	11	154
24	0	12	101	0	4	0	3	506	18	2	17
RP1	NR1	AE1	ITE1	P1	ITP1	IE1	MC1	ITG1	AG1	OG1	CG1
55	0	17	162	0	12	0	0	380	37	49	80
7	0	0	18	0	1	0	18	116	19	11	31
13	0	4	21	0	3	0	20	95	23	31	58
40	0	0	41	0	0	0	12	101	16	34	32
23	0	1	55	0	16	0	1	265	12	13	162
11	0	0	12	0	0	0	22	128	34	7	53

Percentagens por Categoria

RP	NR	AE	ITE	P	ITP	IE	MC	ITG	AG	OG	CG
45,26316	0	73,4375	58,15486	100	58,4	100	53,48837	47,97642	58,20313	68,26568	41,78794
54,73684	0	26,5625	41,84514	0	41,6	0	46,51163	52,02358	41,79688	31,73432	58,21206

ANEXO 4- Gráfico percentual

Figura 1- Gráfico percentual



ANEXO 5- Tabela 3. Testes de Normalidade

Tabela 3. Testes de Normalidade

Tests of Normality ^{b,c,d,e}						
	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
RP	,194	6	,200*	,902	6	,385
AE	,211	6	,200*	,889	6	,314
ITE	,189	6	,200*	,901	6	,377
P	,492	6	,000	,496	6	,000
ITP	,300	6	,098	,770	6	,031
IE	,293	6	,117	,822	6	,091
MC	,223	6	,200*	,908	6	,421
ITG	,325	6	,047	,791	6	,048
AG	,223	6	,200*	,850	6	,158
OG	,371	6	,010	,772	6	,033
CG	,214	6	,200*	,942	6	,676
RP1	,234	6	,200*	,887	6	,305
AE1	,321	6	,053	,654	6	,002
ITE1	,309	6	,077	,740	6	,016
ITP1	,299	6	,102	,799	6	,058
MC1	,227	6	,200*	,861	6	,193
ITG1	,342	6	,027	,786	6	,044
AG1	,187	6	,200*	,920	6	,506
OG1	,251	6	,200*	,908	6	,424
CG1	,258	6	,200*	,805	6	,066

a. Lilliefors Significance Correction

*. This is a lower bound of the true significance.

b. NR is constant. It has been omitted.

c. NR1 is constant. It has been omitted.

d. P1 is constant. It has been omitted.

e. IE1 is constant. It has been omitted.

ANEXO 6- Tabela 4. Teste de Wilcoxon

Tabela 4. Teste de Wilcoxon para amostras emparelhadas

Test Statistics ^a							
	AE1 - AE	ITE1 - ITE	P1 - P	ITP1 - ITP	IE1 - IE	ITG1 - ITG	OG1 - OG
Z	-1,363 ^b	-,314 ^c	-1,000 ^b	-1,992 ^b	-1,633 ^b	-,734 ^b	-,631 ^c
Asymp. Sig. (2-tailed)	,173	,753	,317	,046	,102	,463	,528

a. Wilcoxon Signed Ranks Test

b. Based on positive ranks.

c. Based on negative ranks.

ANEXO 7 - Tabela 5. Teste T para amostras emparelhadas

Tabela 5. Teste T para amostras emparelhadas

		Paired Differences					t	df	Sig. (2-tailed)
		Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference				
					Lower	Upper			
Pair 1	RP - RP1	-2,167	10,187	4,159	-12,857	8,524	-,521	5	,625
Pair 2	MC - MC1	-10,000	8,922	3,642	-19,363	-,637	-2,745	5	,041
Pair 3	AG - AG1	-4,333	11,656	4,759	-16,566	7,899	-,911	5	,404
Pair 4	CG - CG1	21,667	53,836	21,978	-34,830	78,164	,986	5	,369