



João Pedro Nazaré Gonçalves

RELATÓRIO DE ESTÁGIO DESENVOLVIDO NO COLÉGIO SALESIANO DE MOGOFORES JUNTO DA TURMA DO 8ºB NO ANO LETIVO 2014/2015

Relatório de Estágio em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário orientado pelo Mestre Pedro Fonseca, apresentado à Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra

Junho de 2015



UNIVERSIDADE DE COIMBRA

JOÃO PEDRO NAZARÉ GONÇALVES

Nº 2013116125

**RELATÓRIO DE ESTÁGIO DESENVOLVIDO NO COLÉGIO
SALESIANO DE MOGOFORES JUNTO DA TURMA DO 8ºB NO
ANO LETIVO 2014/2015**

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: Mestre Pedro Fonseca

COIMBRA

2015

Esta obra deve ser citada como: *Gonçalves, J. (2015). Relatório de Estágio desenvolvido no Colégio Salesiano de Mogofores junto da Turma do 8ºB no ano letivo 2014/2015. Relatório Final de Estágio. Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra, Coimbra, Portugal.*

COMPROMISSO DE ORIGINALIDADE DO DOCUMENTO

João Pedro Nazaré Gonçalves, aluno nº 2013116125 do MEEFEBS da FCDEF-UC, 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 art. 30.º do Regulamento Pedagógico da FCDEF (versão de 10 de março de 2009).

Coimbra, 16 de junho de 2015

(João Gonçalves)

AGRADECIMENTOS

Prestes a concluir a etapa fulcral do meu percurso curricular, não poderia deixar de agradecer o contributo de todos aqueles que me acompanharam e apoiaram ao longo desta jornada.

Primeiramente, agradeço aos meus pais por toda a devoção, amor e confiança, mas sobretudo, pelos sacrifícios realizados em prol do sonho de ser Professor.

Ao meu irmão pelos ensinamentos e vivências que me levaram a ser a pessoa que sou hoje.

À minha namorada pelo amor e carinho, pela paciência e apoio incondicional.

Aos meus amigos, pela compreensão da minha ausência e amizade ao longo deste percurso.

À Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física e a todos os docentes que me transmitiram os conhecimentos científicos imprescindíveis ao meu crescimento pessoal e profissional.

Aos meus colegas de Mestrado por facilitarem a minha integração no curso e instituição.

Aos meus colegas de Estágio Ana Petra Santos e Miguel Veloso, pelo companheirismo, camaradagem e compreensão, pelas experiências vividas e eternização desta etapa tão importante da minha vida.

Ao Colégio Salesiano de Mogofores e a todos os seus intervenientes, pela amabilidade e compaixão com que nos receberam e integraram.

Ao Professor Diogo Simões pelo profissionalismo e orientação constante, pelos valores humanos e pedagógicos transmitidos, mas sobretudo, pela disponibilidade e confiança demonstrada nas nossas competências pedagógicas.

Ao Professor Pedro Fonseca pelas dúvidas e desafios criados, pela persistência e encorajamento e pela partilha e transmissão de conhecimentos.

À Turma B do oitavo ano pelos momentos inesquecíveis proporcionados, pela dedicação e empenho com que participaram, de forma ativa, no meu crescimento pessoal e profissional.

A todos vós, o meu eterno e sincero Obrigado!

RESUMO

O Relatório Final de Estágio encontra-se inserido na Unidade Curricular de Estágio Pedagógico contemplado no plano de estudo do segundo ano do Mestrado em Ensino da Educação Física dos Ensino Básico e Secundário, da Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra. O Estágio Pedagógico representa o culminar de um ciclo de estudos, visando a aplicação das aprendizagens e conhecimentos adquiridos ao longo da formação académica, através da lecionação da disciplina de Educação Física.

O presente Relatório de Estágio resulta da intervenção pedagógica junto da turma B do oitavo ano de escolaridade, do Colégio Salesiano de Mogofores, no ano letivo 2014/2015 visando a descrição e reflexão das aprendizagens realizadas, provenientes da prática pedagógica. Este relatório encontra-se estruturado em três capítulos fundamentais: *i)* Contextualização da Prática Desenvolvida; *ii)* Análise Reflexiva sobre a Prática Pedagógica; e *iii)* Aprofundamento do Tema – Problema. O primeiro remete para a definição das expectativas iniciais face ao Estágio Pedagógico, a caracterização da escola, do grupo disciplinar e da turma onde foi desenvolvido o mesmo e ainda a apresentação do projeto formativo. Por sua vez, a análise reflexiva procura descrever e refletir, de uma forma crítica, sobre as atividades de ensino-aprendizagem desenvolvidas, identificando as dificuldades encontradas, assim como, a justificação das estratégias e opções tomadas. Por último, o aprofundamento do tema – problema retrata a comparação do feedback pedagógico entre professores estagiários e professores experientes, no ensino de modalidades individuais e coletivas, na disciplina de Educação Física.

Palavras-chave: Educação Física; Estágio Pedagógico; Intervenção Pedagógica; Feedback Pedagógico.

ABSTRACT

The Final Report of Internship is part of the Teaching Practice Curricular Unit foreseen by the study plan for the MSc in Physical Education Teaching at Basic and Secondary Level, of the Faculty of Sport Sciences and Physical Education of the University of Coimbra. The Teaching Practice is the climax of an academic cycle, aiming at the application of knowledge acquired throughout the academic career, by means of teaching classes of Physical Education.

This Report of Internship is the result of pedagogical intervention by class B of the eighth grade of the Colégio Salesiano de Mogofores during the school year of 2014/2015 and it aims to describe and reflect over the knowledge acquired, derived from the pedagogical practice. It is divided into three fundamental chapters: i) The Contextualization of Pedagogical Practice; ii) Reflective Analysis of the Pedagogical Practice; e iii) Development of the Problem-theme. The first chapter aims to define the initial expectations about the Internship, characterize the school, the disciplinary group and the class with which it was performed and also to present the formation plan. In turn, the reflective analysis seeks to describe and reflect, in a critical fashion, over the learning-teaching activities performed, identifying any difficulties encountered as well as the reasoning for any options and strategies applied. Finally, the development of the problem-theme confronts the feedback of interning teachers versus experienced teachers, while teaching individual and collective sports, on classes of Physical Education.

Keywords: Physical Education, Teaching Practice, Pedagogical Intervention; Feedback.

SUMÁRIO

| | |
|--|-----------|
| AGRADECIMENTOS..... | 4 |
| RESUMO | 5 |
| ABSTRACT | 6 |
| SUMÁRIO | 7 |
| Capítulo I – Contextualização da Prática Desenvolvida..... | 11 |
| 1. Expectativas e Opções Iniciais em relação ao Estágio Pedagógico | 11 |
| 2. Projeto Formativo – Plano de Formação Individual | 12 |
| 3. Caracterização das Condições Locais e da Relação Educativa..... | 13 |
| 3.1. Caracterização da Escola..... | 13 |
| 3.2. Caracterização do Grupo de Educação Física..... | 13 |
| 3.3. Caracterização da Turma..... | 14 |
| Capítulo II – Análise Reflexiva sobre a Prática Pedagógica | 15 |
| 1. Atividades de ensino-aprendizagem desenvolvidas..... | 15 |
| 1.1. Planeamento..... | 15 |
| a) Plano Anual..... | 15 |
| b) Unidades Didáticas..... | 17 |
| c) Quinzenas..... | 23 |
| d) Plano de Aula..... | 24 |
| 1.2. Realização | 26 |
| a) Instrução | 26 |
| b) Gestão | 28 |
| c) Clima | 30 |
| d) Disciplina..... | 30 |
| 1.3. Avaliação..... | 31 |
| a) Avaliação Diagnóstica | 32 |
| b) Avaliação Formativa | 33 |
| c) Avaliação Sumativa..... | 34 |
| 2. Dificuldades Sentidas e Necessidades de Formação..... | 35 |
| 2.1. Dificuldades Sentidas e Soluções Encontradas | 35 |
| 2.2. Necessidades de Formação Contínua | 38 |
| 3. Atitude Ético-Profissional | 39 |
| 4. Questões Dilemáticas | 40 |
| 5. Conclusão..... | 42 |
| 5.1. Prática Pedagógica Supervisionada..... | 42 |
| 5.2. Experiência Pessoal e Profissional no Estágio | 43 |

| | |
|---|----|
| Capítulo III – Aprofundamento do Tema – Problema | 44 |
| 1. Introdução | 44 |
| 2. Pertinência do Estudo | 44 |
| 3. Enquadramento Teórico | 45 |
| 4. Contribuição do estudo | 47 |
| 5. Metodologia | 48 |
| 5.1. Participantes | 48 |
| 5.2. Amostra | 48 |
| 5.3. Procedimentos de coleta de dados | 48 |
| 5.4. Procedimentos estatísticos | 48 |
| 6. Análise dos Resultados | 48 |
| 6.1. Forma | 50 |
| 6.2. Objetivo | 51 |
| 6.3. Direção | 52 |
| 6.4. Afetividade | 53 |
| 7. Discussão dos Resultados | 53 |
| 8. Implicações Práticas | 54 |
| 9. Limitações do Estudo | 55 |
| 10. Recomendações | 55 |
| 11. Conclusão | 56 |
| REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS | 57 |

LISTA DE ABREVIATURAS

CSM – Colégio Salesiano de Mogofores

EF – Educação Física

EP – Estágio Pedagógico

FB – Feedback Pedagógico

FCDEF-UC – Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra

MEEFEBS - Mestrado em Ensino da Educação Física dos Ensino Básico e Secundário

NEEF – Núcleo de Estágio de Educação Física

PFI – Plano de Formação Individual

PNEF – Programa Nacional de Educação Física

UD – Unidade(s) Didática(s)

INTRODUÇÃO

O Estágio Pedagógico (EP) corresponde ao encerramento do processo de formação de um docente, facultando ao mesmo a possibilidade de aplicar em contexto real as aprendizagens adquiridas ao longo do seu percurso académico. Contudo, de acordo com Nóvoa (1992, p.25), “*a formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexibilidade crítica sobre as práticas*”, não existindo um ensino de qualidade sem uma formação de professores apropriada. Este Relatório Final de Estágio surge no âmbito da Unidade Curricular de Estágio Pedagógico do Mestrado em Ensino da Educação Física dos Ensino Básico e Secundário (MEEFEBS), da Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra (FCDEF-UC). Dividido em três pontos primordiais, este relatório de estágio pretende ilustrar todo o trabalho desenvolvido pelo professor estagiário, retratando, através de uma análise crítica, todas as aprendizagens adquiridas. No primeiro ponto são apresentadas as expectativas iniciais, o plano de formação individual (PFI) e a caracterização do contexto de aplicação. Por sua vez, no segundo ponto, são analisadas, de uma forma crítica, todas as ações tomadas e respetivas justificações, nas diferentes dimensões do EP. Por último, no terceiro ponto, é aprofundado o tema – problema “*Comparação do feedback pedagógico entre professores estagiários e professores experientes, no ensino de modalidades individuais e coletivas, na disciplina de educação física*”.

Capítulo I – Contextualização da Prática Desenvolvida

1. Expectativas e Opções Iniciais em relação ao Estágio Pedagógico

O EP surge no seguimento de um ciclo de estudos de cinco anos e tem com objetivo fundamental a aplicação de um vasto leque de conhecimentos adquiridos ao longo desta formação académica.

Foi com grande expectativa que aguardei pelo início deste ano letivo e pela possibilidade de assumir uma responsabilidade que desde cedo admirei: Lecionar a disciplina de Educação Física. Apesar de não possuir qualquer experiência profissional nesta área, decidi enfrentar esta nova etapa da minha formação, suplantando todos os medos e receios que se apoderaram de mim ao longo deste trajeto. No entanto, uma vez que o EP correspondia, assim, ao primeiro contacto com a função docente manifestei, como era de esperar, algumas inseguranças.

Primeiramente, no que concerne às expectativas iniciais, perspectivava para esta nova etapa a aquisição de novos conhecimentos com o professor supervisor, o professor orientador, os restantes colegas de estágio e demais corpo docente. Para além disso, pretendia encontrar uma realidade educativa que me permitisse a aplicação de um conjunto de conhecimentos adquiridos ao longo da minha formação, contribuindo para a construção de um processo de ensino-aprendizagem saudável.

De uma forma mais pormenorizada procurava, com a aplicação deste EP, dotar-me de uma bagagem de conhecimento ao nível do planeamento a curto, médio e longo prazo, assim como apropriar-me de um conjunto de competências ao nível das diferentes dimensões da intervenção pedagógica. Do mesmo modo, ao nível da avaliação pretendia com o desenvolvimento do EP a recolha de uma panóplia de conhecimentos que me facultassem as ferramentas indispensáveis para a aplicação das diferentes modalidades avaliativas.

Por sua vez, no que diz respeito à minha atuação enquanto membro da comunidade educativa idealizava uma participação ativa, envolvendo-me em todas as atividades desenvolvidas.

Uma vez definidas as expectativas iniciais para este período formativo, encarei o EP com enorme motivação e determinação permanecendo, sempre, consciente das dificuldades e limitações inerentes à minha intervenção.

2. Projeto Formativo – Plano de Formação Individual

Após o começo do EP, foi solicitada a elaboração de um PFI, onde os professores estagiários deviam identificar as suas fragilidades de desempenho e objetivos de aperfeiçoamento, no que se refere à sua intervenção pedagógica. Este documento devia, ainda, contemplar um conjunto de estratégias de formação para as três áreas de desenvolvimento: *i) Planeamento; ii) Realização; e iii) Avaliação.*

A tabela 1 mostra um resumo da retrospeção efetuada, apresentando as fragilidades, objetivos e estratégias previstas.

| | Fragilidades de Desempenho | Objetivos de Aperfeiçoamento | Estratégias |
|--------------------|---|---|--|
| Planeamento | <ul style="list-style-type: none"> - Planificação e Calendarização das Unidades Didáticas; - Elaboração da Sequencialização dos Conteúdos; - Seleção dos exercícios a contemplar na construção de uma Unidade Didática; - Seleção de exercícios adequados ao nível dos alunos. | <ul style="list-style-type: none"> - Construir um relatório superior de exercícios que me permita uma melhor seleção e inclusão numa unidade didática; - Conseguir antecipar a eficácia de determinado exercício; - Melhorar a minha perceção sobre aquilo que os alunos serão ou não capazes de executar; - Seleção de exercícios adequados aos níveis dos alunos mas, simultaneamente, desafiantes e motivantes para estes; - Aumentar os tempos de empenhamento motor dos alunos, reduzindo os tempos de instrução e transição das tarefas. | <ul style="list-style-type: none"> - Observação das aulas dos Colegas de Estágio e do Professor Orientador; - Realizar reflexões críticas com o restante Núcleo de Estágio de Educação Física; - Pesquisa bibliográfica |
| Realização | <ul style="list-style-type: none"> - Seleção da informação pertinente a transmitir aos alunos, nos momentos de instrução; - Gestão do tempo de aula; - Pertinência do Feedback; - Reajuste do Plano de Aula; | <ul style="list-style-type: none"> - Reduzir os períodos de instrução; - Aperfeiçoar as estratégias de ensino; - Utilizar o questionamento como forma de controlar a compreensão por parte dos alunos; - Utilizar os alunos como agentes de ensino. - Adotar medidas de ajustamento eficazes. | <ul style="list-style-type: none"> - Observação das aulas dos Colegas de Estágio e do Professor Orientador; - Realizar reflexões críticas com o restante Núcleo de Estágio de Educação Física; - Pesquisa bibliográfica |
| Avaliação | <ul style="list-style-type: none"> - Seleção das componentes a avaliar para cada Unidade Didática; - Recolha de informações pertinentes sobre todos os estudantes; - Detecção das lacunas existentes em determinados alunos; - Adaptar o processo de ensino-aprendizagem às limitações dos alunos. - Relacionar as avaliações sumativas e formativas; - Atribuir uma ponderação a cada uma das unidades didáticas avaliadas ao longo de um período; - Decidir que nota atribuir ao aluno de acordo com o seu desempenho; | <ul style="list-style-type: none"> - Análise e decodificação dos resultados obtidos; - Recolher informações válidas e pormenorizadas sobre todos os alunos; - Diminuir os níveis de ansiedade no momento de atribuição das avaliações; - Ser o mais coerente e justo com o trabalho desenvolvido pelo aluno | <ul style="list-style-type: none"> - Realizar reflexões críticas com o restante Núcleo de Estágio de Educação Física; - Construção de referenciais mais simples; - Estruturação de uma tabela de registo diário; |

Embora este plano surja de um modo sintetizado nunca representou um documento fechado, dado que à medida que o EP ia avançando outras dificuldades iam

surgindo. Assim, das fragilidades acima referidas algumas foram, facilmente, ultrapassadas, enquanto outras tomaram o seu lugar ao longo da aplicação do EP.

3. Caracterização das Condições Locais e da Relação Educativa

3.1. Caracterização da Escola

Os Salesianos de Dom Bosco representam uma Fundação de solidariedade social que procura fomentar entre os jovens um espírito de solidariedade humana, social e cristã, com vista à preparação de futuras gerações livremente responsáveis, mais justas e solidárias. As escolas Salesianas encontram-se presentes em mais de cento e trinta e um países, distribuídas pelos cinco continentes. Inaugurada em 1859, esta fundação, presenteou os habitantes de Mogofores no ano de 1928, tendo o atual colégio sido edificado no ano 1975.

O EP foi aplicado no Colégio Saleiano de Mogofores (CSM), tendo ocorrido ao longo do ano letivo de 2014/2015. Este colégio encontra-se inserido na província da Bairrada, contando, no ano letivo de 2014/2015 com a participação de 223 estudantes. Os mesmos encontravam-se abrangidos no âmbito da escolaridade obrigatória, estando repartidos entre nove turmas. Para assegurar uma educação plena destes mesmos jovens o CSM tem o apoio de vinte e dois professores, oito auxiliares e duas psicólogas.

Relativamente aos recursos espaciais o CSM encontra-se munido de um número de sala de aulas adequando às necessidades das turmas, disponibilizado ainda, para a aplicação da disciplina de Educação Física, um pavilhão polidesportivo, um ringue exterior, dois campos exteriores de basquetebol e um campo exterior de voleibol.

De uma forma geral as instituições salesianas procuram transmitir um projeto educativo, com bases católicas, onde o principal objetivo passa pela formação de “Bons Cristão e Cidadãos Honestos”, aplicando a trilogia preventiva salesiana: Razão, Religião e Coração.

3.2. Caracterização do Grupo de Educação Física

O grupo de Educação Física do CSM pertence ao Departamento de Expressões, sendo constituído por apenas um Professor de Educação Física e três estagiários. A relação existente entre os elementos constituintes deste grupo foi, desde o primeiro momento, cordial, destacando-se um clima dinâmico de cooperação e entreatajuda. A desnecessidade de existir um regime de rotação de espaços, dado que nunca coincidiam

duas turmas no mesmo bloco horário, contribuiu, também, para a construção de uma relação saudável entre os seus intervenientes. Embora existisse apenas um docente efetivo, o mesmo apresentou-se bastante recetivo, integrando todo o núcleo de estágio de uma forma criteriosa. O próprio docente demonstrou uma imensa disponibilidade, auxiliando os professores estagiários no seu desenvolvimento diário.

O núcleo de estágio de Educação Física (NEEF) é composto por dois elementos do sexo masculino e um do sexo feminino, tendo permanecido um espírito colaborativo e de boa disposição ao longo de todo o ano letivo. Procurámos ainda apoiarmo-nos e auxiliarmo-nos mutuamente na superação das nossas dificuldades, revelando uma coesão grupal no planeamento e elaboração dos diferentes documentos e uma atitude bastante participativa na aplicação dos diversos projetos.

3.3. Caracterização da Turma

A turma B do 8º ano é constituída por 25 alunos, dos quais doze são do sexo feminino e treze do sexo masculino. A idade dos alunos situa-se entre os 12 e os 14 anos, sendo a média da turma de 13 anos. Dos 25 alunos inseridos nesta turma, cinco reprovaram em anos anteriores, existindo, apenas, um estudante a repetir o oitavo ano de escolaridade. Em relação ao ano anterior, a turma recebeu dois estudantes novos, um dos quais pela primeira vez no CSM. Relativamente aos seus antecedentes clínicos, esta turma continha dois estudantes com dificuldades respiratórias e um caso de asma, bem como cinco estudantes com dificuldades visuais.

A turma apresentou na sua generalidade, para as diferentes dimensões avaliadas, um nível de aptidão física dentro do intervalo da zona saudável. No entanto, registaram-se oito estudantes com dificuldades no que se refere à aptidão aeróbia, sendo que, dois destes ultrapassavam o Índice Massa Corporal indicado para a sua idade e sexo. Através dos dados recolhidos da avaliação diagnóstica foi possível, ainda, constatar a existência de dois grupos de nível distintos na aplicação das modalidades individuais e um grupo homogéneo na execução das modalidades coletivas, excetuando a modalidade de futsal. Apesar de a turma ter apresentado no ano anterior índices de trabalho e empenho bastante reduzidos essa atitude não se verificou ao longo deste ano letivo. Embora existissem alunos referenciados como, possíveis, problemáticos, esse estatuto não foi assumido por qualquer estudante.

Capítulo II – Análise Reflexiva sobre a Prática Pedagógica

1. Atividades de ensino-aprendizagem desenvolvidas

Sem nunca esquecer que o papel do professor é, no que diz respeito à condução do processo de ensino-aprendizagem, multifacetada, dada às múltiplas tarefas que lhe são atribuídas, a sua ação centra-se em três momentos (antes, durante e após a aula) o que implica a execução de três tarefas essenciais: *i) Planeamento; ii) Realização; e iii) Avaliação.*

1.1. Planeamento

Planear consiste na delineação antecipada das ações a realizar, da forma como devem ser feitas e quem as deve aplicar. Um planeamento eficaz implica, ainda, uma análise prévia da situação em que se insere (Mesquita, 2005). Assim, a definição das atividades a aplicar ao longo do ano letivo devem ser projetadas de acordo com o contexto e recursos disponíveis na instituição, privilegiando os objetivos determinados pelo grupo de Educação Física (EF). Para além disso, o planeamento corresponde a uma das tarefas essenciais do EP, antecipando todas as atividades previstas de forma a reduzir o número de acontecimentos inesperados.

De uma forma mais concreta, Bento (2003) afirma que o planeamento se encontra dividido em três níveis de aplicação, sendo estes o planeamento a longo prazo (Plano Anual), planeamento a médio prazo (Unidades Didáticas) e planeamento a curto prazo (Plano de Aula). Por sua vez, na instituição de ensino em que efetuámos o EP, o NEEF operacionalizou, ainda, um momento intermédio do planeamento, denominado por Quinzenas.

a) Plano Anual

Bento (2003, p.67) refere que a construção de um plano anual “*constitui o primeiro passo do planeamento e preparação do ensino*”, procurando adaptar e situar o Programa Nacional de Educação Física (PNEF) ao contexto em que se insere a instituição de ensino e aos atores envolvidos. Contudo, este nível de planeamento não deve ser estanque porém reajustável, de acordo com as necessidades evidenciadas pelos alunos ao longo do ano letivo, de forma a garantir a consecução dos objetivos inicialmente propostos.

Este documento deve, deste modo, organizar todo o ano letivo, devendo contemplar uma análise do contexto, onde devem estar incluídas a caracterização do meio, da instituição e da turma, podendo ainda englobar um inventário dos recursos (Espaciais, Materiais e Humanos) disponíveis. No CSM a generalidade destes parâmetros encontram-se desde logo identificados, sendo apenas necessário proceder à atualização dos mesmos. Por sua vez, a caracterização da turma é disponibilizada no primeiro conselho de turma sendo, no entanto, aconselhável o seu reajuste de acordo com as alterações verificadas nos elementos constituintes da turma. Neste plano a longo prazo devem ainda estar contemplados os objetivos a alcançar para os domínios Cognitivo, Psicomotor e Sócio Afetivo, bem como as estratégias mais apropriadas para lidar com os diferentes elementos da turma. Inserido no Plano Anual, deve também estar definido o Plano Anual de Atividades, onde devem constar as atividades previstas para toda a comunidade escolar. Nesta instituição é costume encerrar as diferentes Unidades Didáticas (UD) com a aplicação de uma apresentação / mostra / evento desportivo, sustentado na UD concluída. Deste modo, a inclusão do plano anual de atividades representa uma vantagem para os docentes do grupo de EF, permitindo a planificação das suas aulas perspetivando, sempre, atingir um objetivo final conjunto, isto é, a organização das suas aulas com um fim em mente.

No que diz respeito à seleção e adequação dos conteúdos inerentes ao PNEF, procedemos à análise do mesmo, procurando adaptá-lo às características de cada turma e às competências, definidas pelo NEEF, a adquirir no final de cada ano de escolaridade. Assim, foi selecionada uma panóplia de modalidades, tendo sido seguida a seguinte sequência de matérias: *i)* Andebol; *ii)* Ginástica de Solo; *iii)* Atividades Rítmicas e Expressivas; *iv)* Basquetebol; *v)* Bitoque Rugby; *vi)* Ginástica de Aparelhos; *vii)* Futsal; *viii)* Voleibol; *ix)* Ginástica Acrobática; e *x)* Desportos de Raquetas. Para além disso, a UD de Capacidades Físicas foi aplicada no início dos dois primeiros períodos, tendo a UD de Atletismo sido distribuída pelos três períodos escolares. Por sua vez, embora a UD de Atividades Rítmicas e Expressiva tenha tido uma ênfase superior no primeiro período, a avaliação sumativa desta UD apenas surgiu no decorrer do segundo.

Uma vez selecionadas as matérias a abordar no ano letivo 2014/2015 procedemos então à organização das respetivas UD. Para efetuar esta organização é necessário, primeiramente, distribuir as cargas horárias das diferentes UD, tendo em conta os recursos espaciais e materiais. Afortunadamente, no CSM não foi necessário

ajustar as cargas de acordo com qualquer rotação de espaços ou disponibilidade de recursos materiais, dado que nunca se verificava a ocorrência de duas aulas simultâneas. Para além disso, o Colégio rege-se por um planeamento quinzenal, tendo, na sua generalidade, as UD contemplado duas a três semanas de lecionação. No entanto, era necessário definir a forma de organização das matérias selecionadas. Deste modo, a opção do NEEF recaiu sobre a organização por blocos em detrimento da periodização por etapas. Este modo de planeamento permite a abordagem de uma sucessão de blocos temáticos, relativamente independentes uns dos outros.

b) Unidades Didáticas

De acordo com Bento (2003, p.75), as Unidades Didáticas representam “*partes essenciais do programa de uma disciplina*”, sendo consideradas “*unidades fundamentais e integrais do processo pedagógico*”.

Relativamente à sua elaboração, as UD foram estruturadas, de uma forma geral, seguindo os mesmos critérios de forma a criar um padrão idêntico que facilitasse a sua consulta. Deste modo, era apresentada, primeiramente, uma caracterização da modalidade seguindo-se uma abordagem dos conteúdos técnicos e táticos, a caracterização dos recursos, a identificação das recomendações do PNEF, a definição dos objetivos pedagógicos para os diferentes domínios, a idealização de uma extensão e sequencialização de conteúdos, a proposta de progressões pedagógicas e dos momentos avaliativos, assim como a descrição das regras de segurança e estratégias a adotar. À semelhança do Plano Anual, as UD não representam um documento fechado, dado que estão suscetíveis a possíveis reajustes de acordo com o desempenho e desenvolvimento dos alunos. Ao longo do nosso EP este desfecho não foi muito constatado, verificando-se apenas a aplicação de um balanço final onde estas mudanças deviam estar contempladas.

A construção das UD seguia-se à aplicação da Avaliação Diagnóstica, sendo esta o ponto de partida para a seleção dos conteúdos a lecionar em cada uma das modalidades. Desta feita, a extensão e sequenciação de conteúdos foi ao encontro das necessidades e capacidades dos alunos, procurando o desenvolvimento permanente dos mesmos. Para tal, esta sequenciação contemplou os conteúdos a abordar, os objetivos específicos de cada aula e, principalmente, as funções didáticas das mesmas. Contudo, a adequação dos objetivos delineados no PNEF às capacidades reais dos diferentes alunos

revelou-se uma tarefa árdua, uma vez que consideramos que existe algum desfasamento entre as duas realidades. Para além disso a descoberta de progressões pedagógicas e exercícios adequados aos níveis dos alunos representou, também, na construção das diferentes UD, uma tarefa complexa.

Relativamente às estratégias de ensino adotadas ao longo das diferentes UD privilegiámos a aprendizagem cooperativa, onde os alunos colaboravam entre si, predominando um espírito de ajuda mútua, essencial para a evolução dos alunos e o alcance das aprendizagens pretendidas. Não obstante, a cooperação existente na disciplina de EF perseguia a missão definida pela Fundação Salesiana, sendo uma ferramenta indispensável na abolição da discriminação, da indisciplina e da exclusão social.

De uma forma idêntica, procurámos em todas as UD assumir os alunos como parte integrante do processo ensino-aprendizagem, incluindo-os como agentes de ensino. Do mesmo modo, sempre que um aluno se encontrava indisponível para realizar a atividade prática, era-lhe proposto o acompanhamento das preleções e dos feedbacks pedagógicos (FB) fornecidos, sendo-lhe solicitado a atuação como árbitro ou juiz sempre que exequível. No nosso entender, esta opção de integrar os alunos dispensados era benéfica para o desenvolvimento dos mesmos, sendo mais contributiva do que a execução de um relatório de aula.

Para além disso, no que se refere ao domínio cognitivo e controlo da compreensão por parte dos estudantes foi utilizado, recorrentemente, o questionamento como estratégia de ensino. Esta resultou de forma produtiva, uma vez que incentivou os estudantes a estarem constantemente atentos face à possibilidade de lhes ser colocada uma questão.

Por outro lado, no que concerne às modalidades coletivas, foram privilegiados, de uma forma geral, os exercícios aproximados do contexto real de jogo, sendo os exercícios analíticos utilizados, por diversas vezes, como meio de ativação específica. Para além disso, neste género de modalidades, estimulámos a cooperação nas situações de jogo, formando equipas heterogéneas e colocando regras que privilegiavam o jogo em equipa.

Por sua vez, nas modalidades individuais foram promovidas tarefas próximas da execução global. Para além disso, procurámos munir os estudantes de um poder de decisão inclusivo, onde os próprios se deveriam inserir num determinado nível de proficiência, de acordo com as suas capacidades.

No que se refere à UD de Andebol, embora inicialmente tenhamos considerado a distribuição da turma de uma forma heterogénea nos momentos de situação de jogo e exercício critério, de forma a motivar os alunos com um nível proficiência inferior e encontrar um nível intermédio na turma para proporcionar aulas motivadoras e, simultaneamente, desafiadoras para todos os níveis, a opção por esta estratégia revelou-se aquém do objetivo pretendido. Deste modo, rapidamente procedemos à reformulação das estratégias de ensino, privilegiando a formação de dois grupos de nível distintos. Esta solução revelou-se benéfica, quer para os alunos com um nível de proficiência inferior, uma vez que o seu envolvimento na aula e conseqüente empenho motor aumentou, quer para os alunos de um nível superior, uma vez que a execução de exercícios mais complexos e a competição com colegas do mesmo nível lhes permitiu desenvolver as suas capacidades. Ao longo desta UD foram também potenciadas as situações de jogo reduzido em detrimento dos exercícios analíticos com uma componente mais tática.

Por sua vez, na UD de Ginástica de Solo optámos por um estilo de ensino recíproco, onde os alunos se organizavam em duplas e se auxiliavam mutuamente, exercitando os elementos gímnicos pretendidos. Para tal, numa fase inicial, existiu necessidade de fornecer aos alunos ferramentas indispensáveis para aplicarem as ajudas necessárias em segurança. Esta opção resultou de forma bastante produtiva tendo-nos libertado para auxiliar os alunos com maiores dificuldades permitindo, em simultâneo, fornecer FB constantes à turma. Contudo, em determinados momentos, foi necessário recorrer a uma metodologia e estilo de ensino diferente, tendo sido proposto aos alunos a sua organização e disposição por estações. Não obstante, foi privilegiado ao longo desta UD, a reprodução de diferentes elementos gímnicos, perspetivando o alcance de um objetivo final. Assim, no momento reservado para a avaliação sumativa desta UD, foi sugerido aos alunos a replicação de uma sequência gímica idêntica a todos. O facto de os alunos conhecerem, à partida, a sequência gímica a apresentar no final da UD permitiu-lhes concorrer para o alcance de um fim em mente, aperfeiçoando os elementos gímnicos de uma forma contínua, em detrimento do seu aperfeiçoamento de uma forma isolada. De salientar que, de forma a preservar a evolução e desenvolvimento constante dos alunos, a sequência gímica proposta previa a existência de níveis distintos, apresentando elementos de diferentes níveis de dificuldade.

Na UD de Atividades Rítmicas e Expressivas foram privilegiados dois estilos de ensino distantes, comando e descoberta guiada. Assim, numa fase inicial onde o

objetivo primordial era munir os estudantes de uma bagagem de conhecimentos e competências, foi utilizado, preferencialmente, um estilo de ensino por comando, onde os alunos replicavam os comportamentos do professor. Deste modo, foram munidos de um conjunto de danças tradicionais, contemporâneas, aeróbicas, step, com vista à sua aplicação num projeto de grupo futuro. Após este período inicial, foi favorecido o estilo de ensino por descoberta guiada, onde os alunos eram conduzidos para a construção de uma coreografia de grupo, a apresentar no momento avaliativo final desta UD. Contudo, a permissão concebida para os alunos formarem, de uma forma autónoma, os grupos de trabalho foi uma estratégia infrutífera, dado que um dos grupos formados manifestou índices de trabalho insatisfatórios, tendo sido difícil a sua motivação. Ao longo desta UD, acompanhámos e guiámos todos os trabalhos desenvolvidos, no entanto, de uma forma superficial com o intuito de promover a criatividade e autonomia dos estudantes. Para além disso, esta UD, embora tenha sido iniciada no decorrer do primeiro período, a sua avaliação foi proposta para a segunda semana do segundo período. Esta opção surgiu com o intuito de oferecer aos alunos um período temporal superior para desenvolverem os seus projetos de grupo.

Relativamente à UD de Basquetebol, esta era uma modalidade bem aceite por todo o corpo discente, existindo uma grande procura da mesma ao longo do período letivo. Deste modo, o interesse e motivação dos alunos foram notórios desde o primeiro momento, não tendo sido necessário, praticamente, o fornecimento de FB extrínseco. Uma vez que a turma era constituída por alguns atletas federados desta modalidade, foi notória a existência de dois grupos de nível na turma. Assim, à semelhança da UD de Andebol, privilegiámos a distribuição da turma por grupos de nível, aumentando, significativamente, os períodos de empenhamento motor. Para além disso, foram privilegiadas as situações de jogo reduzido, tendo sido escassos os momentos de aplicação de exercícios critério. Ainda assim, sempre que as condições meteorológicas o permitiam, as aulas eram lecionadas no recinto exterior da escola. Esta estratégia de alterar o espaço de aula revelou-se eficaz, sendo evidente o entusiasmo e motivação dos alunos nestes momentos.

No que concerne à UD de Bitoque Rugby, foi privilegiada nesta modalidade coletiva a criação de grupos heterógenos, contrariamente ao que havia sido efetuado nas restantes modalidades coletivas. Esta estratégia revelou-se benéfica para a totalidade da turma, uma vez que o nível de proficiência demonstrado pelos diferentes alunos era bastante próximo. A aplicação de exercícios analíticos revelou-se essencial para a

compressão de alguns princípios táticos fundamentais. Todavia, a opção por situações de jogo mais reduzidas influenciou preponderantemente a participação e motivação dos alunos. Para além disso, nesta UD, constatámos que a antecipação dos conteúdos para a aula seguinte motivou os alunos, levando-os a apresentarem-se na aula seguinte de uma forma entusiasmada. Ainda no que diz respeito à aplicação desta UD, tendo em conta o bom nível de desempenho da turma, foi possível antecipar conteúdos previstos para o nono ano de escolaridade

No que diz respeito à UD de Ginástica de Aparelhos, foi utilizado um estilo de ensino por tarefa, onde os alunos eram, normalmente, organizados por grupos heterogéneos e distribuídos por diferentes estações. Esta opção revelou-se bastante produtiva, uma vez que permitia aos alunos a repetição constante dos diferentes elementos, procurando o aperfeiçoamento dos mesmos. Ainda assim, a autonomia revelada pelos alunos permitia deslocarmo-nos às estações com maior grau de dificuldade, auxiliando os alunos que necessitavam da nossa ajuda. Em contrapartida, sempre que pretendíamos introduzir um novo elemento de grau de dificuldade mais elevado, para alunos mais avançados, procurávamos reunir os alunos por grupos de nível, auxiliando os mais aptos na execução do elemento pretendido. Por sua vez, no momento da avaliação sumativa, decidimos expor os alunos a um estilo de ensino inclusivo, onde os próprios tinham de seleccionar um elemento por aparelho, de acordo com as suas capacidades e níveis que pretendiam alcançar. À semelhança da UD de Ginástica de Solo, a estratégia de colocar os alunos a efetuarem uma avaliação individual, na qual os próprios se encontravam perante os restantes colegas, revelou ser uma boa estratégia na trave olímpica, tendo o nervosismo natural destes momentos contribuído para aumentar os seus índices de concentração. No entanto, na barra fixa, a mesma estratégia não surtiu o efeito desejado.

Na UD de Futsal, decidimos alternar entre a formação de grupos homogéneos e heterogéneos, de acordo com o objetivo específico da aula. Assim, se a formação de grupos de nível nos permitia, numa fase inicial da aula, aplicar exercícios analíticos distintos para os dois níveis, nos momentos globais de situação de jogo, a formação de grupos heterogéneos motivava os alunos para a prática da modalidade. No entanto, procurámos reservar, também, nas situações de jogo momentos em que os alunos se encontravam dispostos por grupos de nível, oferecendo aos alunos mais aptos situações de jogo mais complexas, enquanto os alunos com mais dificuldades permaneciam nas situações de jogo previstas. Assim, embora não se encontrasse estipulado decidimos

propor aos alunos mais evoluídos a possibilidade de realizarem uma situação de jogo 5x5, enquanto os restantes colegas se limitaram a uma situação de jogo de 4x4. Para além disso, ao longo da UD, procurámos despertar o espírito de entreajuda e cooperação entre os alunos de diferentes níveis de proficiência incluindo regras que estimulavam a partilha do objeto de jogo e a participação dos alunos menos desenvolvidos. Por sua vez, recorreremos ainda a outra estratégia de ensino, onde era proposto aos alunos mais aptos o seu posicionamento mais recuado no campo, de forma a auxiliarem, verbalmente, os colegas com maiores dificuldades. Ambas as estratégias referidas anteriormente sortiram o efeito desejado, tendo os alunos abandonado o estilo de jogo mais anárquico e individualista que apresentavam no início da UD.

Na UD de Voleibol, privilegiámos, à semelhança da UD de Bitoque Rugby, a formação de grupos heterogéneos, uma vez que a participação e envolvimento dos alunos na situação de jogo desta modalidade foram semelhantes à sua participação em grupos de nível. Através desta estratégia de organização, os alunos mais aptos conseguiam auxiliar os alunos com maiores dificuldades na interpretação das regras da modalidade, assim como indicar-lhes componentes críticas dos diferentes gestos técnicos. Contrariamente ao que havia sido verificado nas modalidades coletivas abordadas anteriormente, nesta UD, os alunos revelaram-se entusiasmados e motivados na aplicação de exercícios critério mais analíticos. Esta postura evidenciada pelos alunos permitiu-nos aperfeiçoar, de uma forma mais criteriosa, os gestos técnicos em que estes sentiam mais dificuldades. Uma vez que o Voleibol é uma modalidade que requer o domínio dos diferentes gestos técnicos procurámos, ao longo desta unidade didática, aproveitar os momentos iniciais da parte fundamental para aplicar tarefas mais analíticas, culminando as aulas com situações de jogo reduzidas.

Por último, no que diz respeito à UD de Atletismo, esta repartiu-se pelos três períodos, sendo a única que não respeitou a periodização por blocos. Nesta UD foram abordadas as especialidades de Salto em Altura, Corrida de Barreiras e Corrida de Estafetas, tendo existido uma alternância entre a formação de grupos de nível e a formação de grupos heterogéneos. Assim, se nos momentos de introdução, exercitação e consolidação das diferentes especialidades optámos por uma organização em grupos heterogéneos, no momento da avaliação sumativa, preferimos a formação de grupos de nível. Contudo, procurámos no final de cada especialidade a aplicação de tarefas onde os alunos competiam entre si. Para além disso tentámos privilegiar, nestes mesmos momentos, a formação de grupos de nível para que todos os alunos se sentissem

motivados e tivessem possibilidades de participar e desafiar os restantes colegas. Esta decisão permitiu-nos motivar os alunos, entusiasmando-os para a aula seguinte desta unidade didática.

c) **Quinzenas**

O planeamento anual efetuado no CSM incorpora um documento intitulado por Rotas de Aprendizagem, cujo objetivo é fornecer aos alunos um instrumento que identifique os objetivos de aprendizagem para cada disciplina. De uma forma mais concreta, as Rotas de Aprendizagem representam uma caminhada pessoal de cada aluno, encontrando-se fragmentadas em diferentes etapas ou unidades de ensino.

No seguimento da elaboração deste documento, os professores devem facultar aos alunos outro documento, denominado por Projetos Individuais Quinzenais de Aprendizagem (PIQA). Este visa a especificação das tarefas e conteúdos a desenvolver para cumprir as diferentes etapas desta caminhada, organizando, desta forma, as matérias a lecionar em períodos de quinze dias.

Ao longo de cada quinzena são solicitados aos alunos tarefas complementares, denominadas T-15. Estas tarefas permitem aos alunos a exercitação e consolidação das aptidões referentes ao PIQA e, aos professores das diferentes disciplinas, controlar a aquisição de conhecimentos dos mesmos.

Através deste nível de planeamento conseguimos orientar o processo de ensino-aprendizagem, fornecendo aos alunos e respetivos encarregados de educação informações detalhadas sobre as matérias abordadas, permitindo-lhes antecipar qualquer unidade didática. Este é um nível de planeamento recorrente nesta instituição de ensino, com o qual os professores e os alunos já se encontram familiarizados e identificados sendo, deste modo, de fácil aplicabilidade.

De uma forma geral, esta rotação quinzenal na nossa disciplina permite abordar um maior número de modalidades, apetrechando os alunos com um vasto leque de conhecimentos. Embora, comparativamente com outras instituições de ensino, esta distribuição implique um menor contacto com uma determinada UD durante um ano letivo, no final de cada ciclo de ensino os alunos usufruíram, de uma forma geral, de uma carga horária idêntica para cada modalidade. Esta circunstância só se verifica dado que as várias modalidades são relembradas ao longo de todo o percurso dos alunos no CSM.

d) Plano de Aula

Na Docência da disciplina de EF, a aula representa a unidade pedagógica fundamental do processo de ensino-aprendizagem. Neste sentido, Bento (2003, p.102), define a preparação da aula como “*o elo final da cadeia de planejamento do ensino*”. Segundo o mesmo autor, a aula deve encontrar-se estruturada em três partes: *i) Parte Preparatória; ii) Parte Principal; e iii) Parte final*. De acordo com a proposta deste mesmo autor, o NEEF decidiu elaborar um plano de aula que respeitasse estas divisões designando-as, no entanto, como parte inicial, parte fundamental e parte final. Para além disso, encontravam-se ainda contempladas no plano de aula respostas às questões o que devemos ensinar (Objetivos Específicos), como ensinar (Estilos de Ensino) e, por último, que comportamentos observar (Critérios de Êxito). No cabeçalho do documento decidimos inserir, também, o ano e período letivo, a designação da UD, o número da aula e o respetivo número de aula em relação ao total estipulado para a UD, o ano, turma e número dos alunos em atividade, assim como a data, o local, o horário e o material necessário para a aula. Por último, o plano de aula incorporava uma justificação das opções e decisões tomadas. Este processo era essencial para melhor expor os objetivos específicos das tarefas e, simultaneamente, definir algumas estratégias individuais, potencializando a diferenciação pedagógica.

A parte inicial da aula deve ser considerada como um momento de preparação pedagógica, psicológica e fisiológica, devendo ser apresentados aos alunos exercícios que se aproximem dos “*primeiros exercícios da parte principal*” e correspondam “*às exigências dos exercícios principais*” (Bento, 2003, p.155). No que diz respeito a esta parte foram utilizados, maioritariamente, exercícios mais gerais de ativação cardiovascular ou técnica de corrida, seguindo-se um período de mobilização articular. Este último momento era essencial para precaver possíveis lesões, sendo, normalmente, liderado por um aluno, o que permitia a instrução dos alunos quanto aos objetivos e tarefas da aula. Esta estratégia de ensino permitiu economizar o tempo de aula, reduzindo os momentos de preleção em repouso. Na abordagem de modalidades coletivas, optámos, por diversas vezes, pela aplicação de jogos lúdicos, muitas vezes, aproximados do contexto de jogo e com a utilização do objeto de jogo. Porém, os alunos demonstraram alguma desmotivação neste tipo de ativação, sendo ainda que a sua chegada paulatina ao espaço de aula retardava o início deste tipo de atividades.

Na parte fundamental da aula procurámos selecionar e organizar as tarefas de acordo com uma sequência lógica, garantindo um aumento progressivo da

complexidade entre tarefas. Assim, procurámos iniciar esta parte da aula através de exercícios critério, mais analíticos, e de aperfeiçoamento de determinados padrões motores, progredindo posteriormente para situações mais complexas. Contudo, privilegiámos ao longo deste ano letivo, exercícios mais globais, concorrendo para as sugestões identificadas no PNEF (2001, p.23) que sustenta que *“na organização dos processos de aprendizagem e aperfeiçoamento em cada matéria, aplica-se o princípio segundo o qual a atividade formativa é tão global quando possível e tão analítica quanto necessário”*. Relativamente à distribuição das tarefas pelo tempo disponível procurámos encontrar um período de tempo que permitisse a reprodução dos exercícios pretendidos, sem provocar desinteresse ou desmotivação nos alunos. Embora, numa fase inicial do EP, tenhamos sentido algumas dificuldades na definição deste período temporal, com o desenrolar do mesmo e através das constantes reflexões após a aplicação da aula, conseguimos superar as nossas limitações. Ainda assim, a realização posterior de reflexões críticas sobre todas as aulas lecionadas, permitiu-nos aperfeiçoar a nossa intervenção pedagógica, garantindo a eficácia e a melhoria da nossa prática pessoal (Bento, 2003).

Na parte final da aula, privilegiámos a aplicação de exercícios que promoviam o retorno do organismo aos níveis basais. Para além disso procurámos reunir os estudantes num momento de retorno à calma, onde um liderava uma sequência de alongamentos, respeitando os grupos musculares mais solicitados ao longo da aula. Este momento final era ainda aproveitado para realizar um balanço da aula e questionar os alunos sobre os conteúdos e objetivos da aula, de forma a controlar a aquisição de conhecimentos por parte dos mesmos.

Apesar de todas estas características, um plano de aula deve, acima de tudo, adaptar-se às características e necessidades de cada aluno conciliando as mesmas com a extensão de conteúdos definida na UD. Para tal não devemos esquecer que este documento não deve impedir o professor de promover ajustamentos face à imprevisibilidade própria da realização da aula de Educação Física.

Tendo em conta tudo isto, procurámos no planeamento da aulas, seguir uma progressão lógica que correspondesse às necessidades de aprendizagem dos alunos. Assim, nas modalidades coletivas privilegiámos, inicialmente, a utilização de situações de superioridade numérica, recorrendo por diversas vezes à utilização de um joker, avançado, à medida que a evolução dos alunos o permitia, para situações de igualdade numérica. Nas modalidades individuais procurámos garantir que um aluno dominava

um determinado elemento técnico, antes de progredir para a aplicação de um mais complexo.

1.2. Realização

Um professor deve possuir no seu repertório, uma panóplia de técnicas de intervenção pedagógica que garantam a aplicação de um processo de ensino-aprendizagem eficaz. Assim, de acordo com Siedentop (1998) são quatro as dimensões do processo de ensino-aprendizagem que se encontram presentes em todos os episódios de ensino: *i) Instrução; ii) Gestão; iii) Clima; iv) Disciplina.*

a) Instrução

A dimensão Instrução engloba todos os comportamentos de intervenção pedagógica utilizados pelo professor, com vista à transmissão da informação aos alunos. Esta dimensão contempla as técnicas de preleção, demonstração, FB e questionamento, estando a qualidade da instrução diretamente associada à eficácia destas técnicas.

Relativamente à preleção, procurámos manter, ao longo do ano letivo, um discurso claro e coerente, utilizando, sempre, a terminologia correta, adequada ao nível dos alunos. Assim, nos momentos iniciais da aula, pretendemos esclarecer os alunos sobre a organização da aula, assim como divulgar os objetivos da mesma. Para além disso, ainda no que concerne à preleção inicial, procurámos enquadrar a aula em relação à UD, bem como relacioná-la com as aulas anteriores. No que se refere à preleção final, esta era, normalmente, efetuada ao longo da tarefa de retorno à calma, incidindo, essencialmente, no desempenho e prestação dos alunos. Não obstante, encontrava-se inerente a este momento final, um breve balanço da aula, onde eram lembrados os conteúdos abordados na mesma, assim como uma breve revisão das dificuldades evidenciadas. Em ambos os casos foi privilegiada a disposição dos alunos em semicírculo, garantindo o controlo de todos os estudantes e assegurando a sua visualização do professor.

A demonstração corresponde à apresentação de uma imagem representativa da tarefa a realizar, tendo como objetivo fundamental realçar as componentes críticas para a compreensão e concretização da mesma (Sarmiento, 1998). Ao longo da nossa intervenção pedagógica aplicámos a estratégia de demonstração, recorrendo por diversas vezes a um aluno como modelo, uma vez que as parecências entre o observador

e o executante eram mais aproximadas. Contudo, na introdução de tarefas mais complexas, sentimos necessidade de sermos nós próprios a demonstrar o elemento pretendido. Embora Landers e Landers (1973) nos alertem para as adversidades de uma demonstração mal executada por parte de um docente, a recorrência a este tipo de demonstração foi essencial, em alguns momentos, para alcançar os objetivos pretendidos. Assim, nos momentos em que recorremos aos alunos como agentes de ensino, tentámos encontrar um aluno com um nível de desempenho superior, concorrendo para as palavras de Magill (1998), que afirma que os alunos tendem a prestar mais atenção quando observam um colega com elevado nível de prestação. Para além disso, procurámos proporcionar aos alunos observadores um ângulo de visão idêntico a todos, assim como condições idênticas à realização posterior. Quanto ao momento da demonstração, privilegiámos a utilização da mesma nos momentos antecedentes à aplicação da tarefa, indo ao encontro das afirmações de Landers (1975), que assume que a demonstração precedente à tarefa se revela mais eficaz.

O FB é um dos fatores de aprendizagem posteriores à ação motora, sendo reconhecido como a variável mais importante da aprendizagem (Siedentop, 1998). É esta informação de retorno que permite controlar a ação produzida, fornecendo ao aluno o grau de cumprimento dos objetivos delineados. Para além disso, Rosado e Mesquita (2011) garantem que, para melhorar o desempenho de um aluno, é imprescindível, após a execução de uma ação motora, o fornecimento de um conjunto de informações de retorno sobre a forma como realizou a ação. Neste sentido, ao longo do ano letivo procurámos intervir de uma forma sistemática, fornecendo, constantemente, FB sobre a prestação dos alunos. Contudo, nos momentos iniciais do EP, o FB era, essencialmente, avaliativo, encontrando-nos mais centrando-nos na gestão e clima da aula. Contudo, com o desenrolar do EP, fomos diversificando o FB, alternando entre as diferentes dimensões do mesmo. Deste modo, no que diz respeito à forma do FB privilegiámos o FB verbal, procurando individualizá-lo sempre que possível. No entanto, sempre que o mesmo erro era cometido pela maioria da turma, optámos por fornecer FB para o grupo específico de alunos ou para a turma. No que se refere ao seu objetivo procurámos abandonar o FB centrado na prestação dos alunos, tentando indicar aos mesmos, aspetos a realizarem para melhorarem o seu desempenho. Para além disso, nos alunos com um nível de proficiência mais elevado, privilegiámos o FB do tipo interrogativo, de forma a promover as capacidades cognitivas dos mesmos. Não obstante, ao longo de todo o EP, preferimos a aplicação do reforço positivo, motivando e encorajando os alunos, de

forma a preservar um clima de aula favorável. Para além disso, procurámos fornecer FB, constantemente, aos alunos que se encontravam mais distanciados de nós, com o intuito de marcar a nossa presença e, desta forma, controlar a prestação dos alunos.

Por sua vez, o questionamento dos alunos foi utilizado, por diversas vezes, no desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem, tendo sido usualmente aplicado, ao longo da parte fundamental da aula, para verificar a compreensão das diferentes tarefas apresentadas, assim como, nos períodos de preleção final, para controlar a aquisição de conhecimentos, por parte dos alunos. De uma forma geral, através do recurso à técnica de questionamento, procurámos inteirar os alunos da sua aprendizagem, certificando que estes prestavam a devida atenção aos conteúdos transmitidos. Para além disso, procurámos nos momentos de aplicação do questionamento, adotar um conjunto de estratégias preponderantes para o sucesso do mesmo, como a formulação de questões simples e claras, a nomeação do inquirido *a posteriori*, a definição de um tempo de resposta e a valorização das respostas fornecidas. Não obstante, foram também utilizadas diferentes categorias de questionamento de acordo com os momentos da aula e a posição das mesmas em relação às UD. Assim, nas primeiras aulas da UD prevaleceram as questões recordatórias, onde os alunos, apenas, confirmavam, ou não, as questões colocadas, seguindo-se o questionamento convergente e divergente. Através da aplicação destas duas últimas categorias, tentámos conduzir o aluno para a descoberta de uma ou mais respostas para uma determinada problemática. Ainda assim, nos momentos finais das aulas, recorreremos algumas vezes às questões de valor para interrogar e promover uma análise crítica dos alunos, em relação à sua prestação e atitude ao longo da aula.

b) Gestão

A gestão eficaz de uma aula constitui um comportamento do professor que permite maximizar os níveis de envolvimento dos alunos nas tarefas da aula, reduzindo o número de comportamentos inapropriados, promovendo o uso eficaz do tempo de aula (Siedentop, 1998). Neste sentido procurámos desde o primeiro contacto com os alunos, definir algumas regras que aumentassem o tempo de empenhamento motor, potenciando, desta forma, as aprendizagens dos mesmos. Assim, a restrição, no começo do ano letivo, de um período de tempo para os alunos se equiparem, assim como a criação de rotinas de aula e a diminuição dos períodos de instrução, produziram efeitos

positivos na gestão de tempo de aula, reduzindo os períodos de inatividade. Porém, sempre que possível, decidimos proceder à montagem dos materiais indispensáveis à organização da aula, antes do início da mesma. Contudo, a atribuição de tarefas, como a preparação ou arrumo do material necessário, aos alunos que se encontrava indisponíveis para a realização da parte prática, foi outra das estratégias adotadas, tendo contribuído positivamente para a redução dos episódios de gestão.

Piéron (1996) afirma que, no momento da elaboração do plano de aula, o professor deve prever um conjunto de imprevistos, passíveis de suceder, encontrando soluções para os mesmos, de forma a maximizar o tempo de aula. Neste sentido, adotámos algumas estratégias que auxiliaram na diminuição dos episódios de gestão, aumentando os períodos de empenhamento motor. Nomeadamente, a formação prévia dos grupos de trabalho, foi uma das estratégias adotadas, de forma a prever comportamentos de desvio e encontrar soluções para os mesmos. Ainda assim, a seleção de tarefas sequenciais, de fácil organização e com estruturas semelhantes, permitiu a redução dos momentos de transição. Para além disso, foram privilegiados, dentro do possível, exercícios que contemplavam um maior número de alunos em atividade, reduzindo, deste modo, os tempos de espera.

O clima inerente à aula de EF é, também, uma variável preponderante para o uso eficaz do tempo de aula pelo que recorremos, essencialmente, ao FB de carácter positivo. Esta opção pelo fornecimento, constante, de FB positivo, revelou-se bem-sucedida, motivando os alunos e, conseqüentemente, aumentando o nível de participação nas tarefas propostas.

Resumidamente, considerámos que o conjunto de estratégias adotadas surtiram um efeito positivo na gestão do tempo de aula, promovendo a rentabilização do tempo útil. Por outro lado, a utilização de música durante os períodos de atividade motora motivou os alunos, aumentando os índices de empenhamento motor. Para além disso, sempre que necessitávamos de transitar de tarefa ou alterar alguma componente da mesma, bastava interromper a melodia, produzindo uma paragem automática da atividade motora. O conhecimento por parte dos alunos desta estratégia em concreto permitia que os próprios se centrassem na nossa instrução, garantido desta forma a percepção das informações transmitidas.

c) Clima

À semelhança da dimensão gestão, a garantia de um clima favorável nas aulas influencia, de uma forma preponderante, a aprendizagem dos alunos. Do mesmo modo, os comportamentos do professor influenciam o clima da aula, contribuindo para o aumento da propensão do aluno para aprender. Neste sentido, desde o começo do ano letivo, procurámos incentivar e motivar os alunos para a realização de todas as tarefas sugeridas, tendo adotado uma postura exigente porém afável com todos os estudantes. No entanto, a consecução de um clima favorável às aprendizagens dos alunos apenas é exequível através de uma relação recíproca entre professores e alunos. Para tal, comunicámos por diversas vezes com os mesmos, através de diálogos informais e interações extracurriculares, onde os questionávamos sobre as suas avaliações e trajeto escolar. Para além disso, em contexto de aula, procurámos promover o espírito de entreajuda e respeito pelos demais colegas, através da formação, frequente, de grupos heterógenos onde os alunos sentiam necessidade de interagir e se auxiliar mutuamente.

Demonstrámos disponibilidade ao longo de todo o EP, adotando uma postura entusiástica, que motivasse os alunos para a prática das atividades propostas. Ainda assim, de forma a preservar a motivação e interesse dos alunos pela disciplina foram propostas aos mesmos, sempre que possível, tarefas desafiantes de acordo com os seus níveis de proficiência, predominando um carácter competitivo em todas as tarefas.

De uma forma geral, procurámos destacar o empenho e esforço dos alunos reforçando as suas intervenções de uma forma positiva, abstraindo-nos, por diversas vezes, dos comportamentos fora da tarefa. No entanto, sempre que necessário, assumimos uma postura mais rígida, alertando ou corrigindo, os alunos, mediante o seu comportamento. Este clima contribuiu, de uma forma inequívoca, para a consecução das restantes dimensões do ensino, nomeadamente, a gestão e disciplina.

d) Disciplina

A dimensão disciplina encontra-se interligada com as restantes dimensões da intervenção pedagógica, sendo fortemente influenciada pelo controlo das mesmas. Deste modo, todas as estratégias definidas anteriormente objetivavam a manutenção da disciplina na aula.

A turma B do oitavo ano, pelo qual nos encontrávamos responsáveis, era considerada pelos docentes de outras disciplinas uma turma indisciplinada, revelando,

por diversas vezes, comportamentos fora da tarefa. No entanto, no que diz respeito à nossa disciplina, este pressuposto nunca se verificou, tendo a turma apresentado, na sua generalidade, um comportamento adequado à disciplina e matérias abordadas. Embora, no princípio do ano letivo, tenham existido algumas ocorrências de comportamentos fora da tarefa, o recurso a este tipo de comportamentos foi, claramente, escasso ao longo do restante ano letivo. O facto de termos adotado, desde o começo do EP, algumas estratégias de regulação, contribuiu para melhorar o controlo sobre a turma. Neste sentido o estabelecer no primeiro contacto com os alunos de um conjunto de regras e normas de funcionamento da disciplina revelou-se essencial para assegurar um clima de aula favorável, minimizando os comportamentos inapropriados. Ainda assim, adotámos uma posição nas aulas que permitisse ter todos os alunos no nosso campo de visão, procurando controlar os alunos mais afastados através de um FB verbal e os alunos mais próximos através da nossa presença física. Para além disso deslocámo-nos, sempre, por fora do espaço da aula, controlando as ações dos diferentes estudantes. Por sua vez, na formação prévia dos grupos de trabalho, tivemos em consideração o nível de proficiência dos alunos, mas também, as suas condutas enquanto grupo, precavendo a junção de dois estudantes mais expansivos.

Resumidamente, procurámos, ao longo do ano letivo, preservar um clima de aula favorável, privilegiando o reforço positivo das ações dos alunos, ignorando os comportamentos de menor importância. Contudo, sempre que necessário, repreendemos ou corrigimos os alunos, de acordo com os comportamentos evidenciados, respeitando um critério idêntico para todos os estudantes. Estas estratégias foram bem-sucedidas, desencorajando os alunos a repetir as condutas de indisciplina.

1.3. Avaliação

De acordo com o Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho, “*a avaliação constitui um processo regulador do ensino, orientador do percurso escolar e certificador dos conhecimentos adquiridos e capacidades desenvolvidas pelo aluno*”. Deste modo, o processo avaliativo não contempla, somente, um carácter avaliativo, mas também formativo, na medida em que permite a aplicação de reajustes, de acordo com as necessidades dos alunos, promovendo a qualidade das aprendizagens. Não obstante, Perrenoud (2000) destaca que a função nuclear da aprendizagem é ajudar o aluno a aprender e o professor, a ensinar.

O processo avaliativo incorpora três funções avaliativas (diagnóstica, formativa e sumativa), sendo analisadas em seguida de acordo com a função que exercem no processo ensino-aprendizagem. Para além disso, no âmbito do processo avaliativo é necessário avaliar as aptidões tendo em consideração os domínios cognitivo, sócio afetivo e psicomotor. Fernandes (2005) destaca, ainda, que o processo avaliativo deve ser transparente. Assim, o grupo de EF do CSM, adotou um processo avaliativo com base numa avaliação criterial, comparando o conhecimento dos alunos com os critérios pré-estabelecidos. Para tal, foram fornecidos aos alunos, nos momentos iniciais do ano letivo, os respetivos critérios de avaliação, previamente definidos pelo grupo de EF.

a) Avaliação Diagnóstica

Segundo Ribeiro (1999, p.79), a Avaliação Diagnóstica “*pretende averiguar da posição do aluno face a novas aprendizagens que lhe vão ser propostas e a aprendizagens anteriores que servem de base àquelas*”.

O Decreto-Lei n.º 6/2010, de 19 de fevereiro, complementa esta afirmação, declarando que “*A avaliação diagnóstica conduz à adoção de estratégias de diferenciação pedagógica e contribui para elaborar, adequar e reformular o projeto curricular de turma, facilitando a integração escolar do aluno*”

De uma forma mais concreta, esta modalidade de avaliação averigua se os alunos detêm os conhecimentos e aptidões imprescindíveis para iniciarem novas aprendizagens (Avaliação dos Pré-requisitos), adequando o processo ensino-aprendizagem às necessidades dos alunos. Neste sentido, os resultados obtidos permitiram determinar os conteúdos onde os alunos revelavam maiores dificuldades, prognosticando ainda o nível desempenho que podiam atingir. Deste modo, após a análise da avaliação diagnóstica, procedemos à definição dos objetivos a alcançar pela turma, tendo sempre em consideração os critérios estabelecidos no PNEF. Após esta aplicação procedeu-se, ainda, à distribuição dos alunos por grupos de nível, individualizando o processo de ensino aprendizagem.

A avaliação diagnóstica pode ocorrer no início do ano letivo ou no início de uma unidade didática, tendo, neste caso, o NEEF, decidido aplicar esta modalidade de avaliação nas duas primeiras aulas de cada UD. A aplicação desta avaliação no início das diferentes UD, em detrimento do início do ano letivo, permitiu a obtenção de resultados atuais do desempenho dos alunos.

De salientar que todas as informações recolhidas não representam um “rótulo” identificativo do aluno, porém um “conjunto de indicações que caracterizam o nível a partir do qual o aluno e o professor consigam um progresso na aprendizagem” (Cortesão, 2002, p.39).

b) Avaliação Formativa

Na perspectiva de Cardinet, *et al* (1986, p.14) a avaliação formativa “*visa orientar o aluno quanto ao trabalho escolar, procurando localizar as suas dificuldades para o ajudar a descobrir os processos que lhe permitirão progredir na sua aprendizagem (...) considerando os erros como normais e característicos de um determinado nível de desenvolvimento na aprendizagem*”. Esta perspectiva é apoiada por Gonçalves, Albuquerque e Aranha (2010, p.18), que consideram o erro “*como um momento de aprendizagem e não como sendo algo a evitar ou uma fraqueza repreensível*”.

Neste sentido, Bloom, *et al* (1971) afirma que esta modalidade de avaliação permite ao professor a aplicação de ajustamentos sucessivos, que adaptam a sua ação pedagógica em função das dificuldades de aprendizagem dos alunos. Resumidamente, Ribeiro (1999) conclui que a avaliação formativa procura determinar a posição dos alunos ao longo de determinada UD, identificando as suas necessidades e solucionando-as.

Desta forma, recorremos a esta modalidade de avaliação intermédia ao longo de todas as aulas do ano letivo, excetuando nos momentos reservados para a aplicação da avaliação diagnóstica ou sumativa. O registo avaliativo do desempenho dos alunos foi efetuado, *a posteriori*, de uma forma descritiva, onde eram mencionadas, essencialmente, as dificuldades dos alunos. Na mesma linha de reflexão, após cada intervenção pedagógica, elaborávamos uma reflexão crítica onde era analisado o sucesso das diferentes tarefas e estratégias de ensino adotadas, assim como, as alterações em relação ao planeamento definido. Esta reflexão fornecia-nos elementos fundamentais para avaliarmos, de uma forma formativa, a nossa prática docente, permitindo-nos atuar sobre a mesma.

Em suma, esta modalidade de avaliação foi fundamental para potenciar as aprendizagens dos alunos, permitindo-nos adequar o processo de ensino-aprendizagem às necessidades dos mesmos. Para além disso, numa fase mais avançada do EP,

permitiu-nos antecipar alguns dados sobre o desempenho dos alunos, sendo apenas necessária a sua confirmação, ou reformulação, de acordo com o desempenho demonstrado no momento reservado para a avaliação sumativa.

c) Avaliação Sumativa

Segundo Ribeiro (1999, p.89), a avaliação sumativa *“pretende ajuizar o 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”*. Assim sendo, esta modalidade avaliativa consiste na formulação de um *“juízo globalizante sobre o desenvolvimento dos conhecimentos, competências e atitudes dos alunos”* (Rosado & Silva, 1999, p.8).

Resumidamente, a avaliação sumativa determina os conhecimentos e capacidades adquiridas pelos alunos, no final de uma etapa (Ano Letivo, Período Letivo ou UD). Deste modo, esta modalidade de avaliação surge, naturalmente, no final de uma destas etapas, ostentando um caráter classificativo ou certificativo. Neste sentido, reservámos, sempre, duas aulas no final de cada UD, para verificar os resultados finais da aprendizagem e quantificar o produto final alcançado. Para tal adotámos uma grelha de avaliação criterial, construída pelo NEEF, aplicada através da observação direta. Neste mesmo instrumento de avaliação era registado o nível de desempenho dos alunos em função dos objetivos delineados, sendo atribuídas cotações que variavam entre o nível um – “Não Executa”, e o nível cinco – “Executa Corretamente”.

O domínio psicomotor foi avaliado através das prestações motoras dos alunos, sendo promovidas tarefas idênticas às realizadas ao longo da UD. Deste modo, no que diz respeito às UD de modalidades coletivas privilegiámos a avaliação em contexto de jogo reduzido, na UD ginástica de solo propusemos a avaliação através da replicação de uma sequência gímnica, enquanto na UD de ginástica de aparelhos sugerimos aos alunos a seleção e execução de um elemento por aparelho. Por sua vez, no que concerne às UD de Atividades Rítmicas e Expressivas e Ginástica Acrobática, promovemos a criação e apresentação de uma coreografia de grupo. Por último, na UD de atletismo efetuámos a avaliação de acordo com os pressupostos de cada especialidade.

Relativamente aos demais domínios, estes foram avaliados, no caso do domínio cognitivo, através do questionamento ao longo das diferentes UD e, no caso do domínio socio afetivo, pela qualidade de relacionamento demonstrada.

2. Dificuldades Sentidas e Necessidades de Formação

2.1. Dificuldades Sentidas e Soluções Encontradas

De acordo com Veenman (1984) a aprendizagem por ensaio-erro é uma constante verificada na generalidade dos professores estagiários. Deste modo, ao longo de todo o processo de ensino, desenvolvido no âmbito do EP, foram várias as dificuldades sentidas, tendo sido procuradas as soluções ideais para colmatar as mesmas.

No que se refere ao planeamento, logo na elaboração do plano anual, sentimos dificuldades na planificação das UD a lecionar ao longo do ano letivo, assim como na distribuição das matérias pelo calendário escolar.

De igual modo, na construção das UD deparámo-nos com bastantes dúvidas na definição das estratégias de ensino e da sequencialização e extensão dos conteúdos. No que concerne a este último momento, reconhecemos, essencialmente, dificuldades na seleção dos conteúdos a abordar e na sua distribuição pelas aulas da UD, não conseguindo antecipar os momentos mais oportunos para inserir novos conteúdos. Não obstante, apresentámos, também, algumas limitações na proposta de diferentes progressões de ensino, adequadas às necessidades dos alunos e aos seus diferentes níveis de proficiência.

Por sua vez, na determinação das estratégias de ensino deparámo-nos com algumas indecisões quanto às estratégias de ensino mais apropriadas para a nossa turma, assim como na sua distinção de UD para UD.

No que concerne ao plano de aula, exibimos algumas inseguranças na estruturação do documento, revelando algumas incertezas quanto à importância dos demais parâmetros a incluir nesta última etapa de planeamento. Para além disso, na elaboração dos mesmos apresentámos, na fase inicial do EP, algumas dúvidas quanto à seleção de exercícios, promotores da diferenciação pedagógica, que se encontrassem adequados às necessidades dos alunos.

Com vista à elaboração de um planeamento mais eficaz recorreremos, por diversas vezes, ao longo deste ano letivo, à observação das aulas dos restantes professores do grupo de EF, refletindo sobre as opções assumidas pelos mesmos. Ainda assim, a conceção de uma reflexão crítica sobre todas as aulas lecionadas, bem como a execução de um balanço final de cada UD, permitiu averiguar quais as estratégias de ensino mais

assertivas. Estas decisões permitiram-nos aperfeiçoar, consideravelmente, a nossa capacidade de planeamento.

Por outro lado, no que diz respeito à intervenção pedagógica sentimo-nos, por norma, confortáveis, existindo, no entanto, algumas limitações patentes na nossa prestação.

Relativamente à dimensão instrução, apresentámos por diversas vezes uma preleção demasiado extensa, reduzindo o tempo útil de aula e produzindo algum desinteresse e desmotivação nos alunos. Para além disso, no que se refere à quantidade e qualidade dos FB fornecidos aos alunos, consideramos que, num momento inicial do EP, a percentagem de FB transmitidos era diminuta, assim como a sua utilização era de carácter, essencialmente, avaliativo. Com o desenvolver do EP e, conseqüente, reprodução constante da intervenção pedagógica fomos aprimorando esta técnica de intervenção, procurando a aplicação de um FB descentrado da prestação do aluno. Contudo, nem sempre conseguimos encontrar o momento mais oportuno para proferir o FB, tendo a sua distinção para os diferentes níveis de proficiência sido uma tarefa árdua. Porém, o recurso a esta técnica de intervenção foi aperfeiçoada ao longo do EP, sendo notória uma evolução na diversificação do FB, para as diferentes situações. Para esse efeito contribui a proeminência, no plano de aula, das componentes críticas sobre as quais deveriam incorrer o nosso FB. É ainda de salientar que nas modalidades coletivas o nosso FB era, inicialmente centrado nas prestações individuais dos alunos e na execução dos diferentes gestos técnicos, tendo progredido para uma observação mais abrangente do contexto de jogo, permitindo um reforço do jogo como um todo.

No que diz respeito à dimensão gestão manifestámos algumas lacunas no controlo do tempo de aula, prolongando em demasia os tempos destinados a alguns exercícios, prejudicando o período de retorno à calma e o balanço dos conteúdos adquiridos. Para colmatar esta limitação, desde cedo, concluímos que uma gestão eficaz da aula, apenas, seria alcançável através da diminuição dos episódios de gestão e transição de tarefas. Para isso adotámos algumas estratégias ao longo do EP, entre as quais a instrução fornecida a grupos de menores dimensões ou a formação prévia dos grupos de trabalho, que nos permitiram controlar este mesmo processo. Não obstante, procurámos, ainda, promover exercícios com uma componente organizativa idêntica, com o objetivo de reduzir estes mesmos períodos.

No que se refere à dimensão clima, na generalidade das aulas, prevaleceu um clima agradável a todos os alunos, excetuando três estudantes que se encontravam, no

início do ano letivo, constantemente desmotivados. A nossa dificuldade prendeu-se por encontrar um meio de motivar estes estudantes para a prática desta disciplina, promovendo o ensino inclusivo, não descorando os restantes elementos da turma. A atitude destes estudantes veio a alterar-se ao longo do processo de ensino-aprendizagem, em grande parte devido a um conjunto de estratégias adotadas como a desvalorização das suas constantes faltas de interesse pela disciplina e o encorajamento e reforço dos seus desempenhos e atitudes positivas.

No que concerne à dimensão disciplina, havíamos sido avisados, desde o início do ano letivo, que as relações existentes no seio da turma eram suscetíveis de originar desentendimentos entre os alunos. Este tipo de irreverências não se verificou nas aulas de EF, tendo os alunos evidenciado, na maioria das vezes, um comportamento cordial com os restantes colegas. No entanto, consideramos que o estabelecer, desde o primeiro contacto com os alunos, de regras de conduta contribuiu para preservar um bom clima de aula e potenciar as suas aprendizagens. Para além disso, sempre que foi necessário, repreende-mos os alunos, bastando, na maioria das vezes, alterar o tom de voz ou gesticular para os alunos entenderem que o seu comportamento não era o mais adequado.

Por sua vez, no que diz respeito às decisões de ajustamento tomadas ao longo das aulas, sentimos inúmeras dificuldades em nos libertarmos dos planos de aula elaborados e encontrarmos soluções viáveis para ajustar o mesmo às circunstâncias da aula. Contudo, com o desenrolar do EP, fomos aperfeiçoando a nossa capacidade de leitura, antecipando a necessidade de reforçar, reajustar ou, inclusivamente, retirar alguma tarefa.

Por último, no que se refere as diferentes modalidades avaliativas, sentimos uma dificuldade inicial na construção das grelhas de avaliação, no entanto, a experiência adquirida ao longo do EP permitiu-nos contornar este obstáculo. Para além disso evidenciámos, também, no momento da aplicação das avaliações sumativa e diagnóstica, algumas limitações na condução do processo de ensino-aprendizagem em simultâneo com a recolha das informações pretendidas. Nesse sentido, adotámos algumas estratégias que nos permitiram estar mais libertos ao longo destas aulas como, por exemplo, o preenchimento das grelhas após o final da aula ou o preenchimento antecipado das mesmas, de acordo com os resultados da avaliação formativa. Ainda no que concerne à dimensão avaliação deparámo-nos com algumas dúvidas no que respeita às modalidades coletivas, questionando-nos sobre qual o contexto mais indicado para a

sua aplicação. Assim, na abordagem inicial aos jogos desportivos coletivos, adotámos uma avaliação com base na aplicação de exercícios critério, tendo existido uma progressão para a contextualização das componentes críticas em situação de jogo, assim como para a valorização das ações técnico-táticas mais relevantes.

De uma forma geral, para a superação destas dificuldades, o professor orientador teve uma contribuição preponderante promovendo, regularmente, uma reflexão crítica entre o NEEF. Para além disso, ao longo do EP, o mesmo docente, proporcionou aos estagiários ações de formação teórico-práticas, abordando as UD em que estes se sentiam menos preparados, de forma a antecipar as dificuldades inerentes à sua aplicação. Não obstante, o facto de irmos conhecendo o perfil dos estudantes, e adaptarmos as diferentes dimensões do processo ensino-aprendizagem às suas características e necessidades, revelou-se um fator preponderante para a evolução da nossa prática pedagógica.

2.2. Necessidades de Formação Contínua

A formação contínua assume um papel fundamental no desenvolvimento profissional dos professores, viabilizando o aumento da qualidade de ensino e, conseqüentemente, a melhoria das aprendizagens dos alunos. Frontoura (2005) defende esta mesma afirmação, assumindo que a formação docente é um processo vitalício. Neste sentido, ao longo do EP nunca negligenciámos a formação contínua, comparecendo e participando em diversas formações.

Não desvirtuando todas as virtudes apresentadas ao longo do EP, consideramos que estas formações não foram suficientes para colmatar as lacunas, acima, evidenciadas, sendo necessária uma formação contínua que nos permita alcançar o domínio da função docente.

Desta forma, no que se refere ao planeamento consideramos essencial aprofundar o conhecimento sobre esta matéria, conseguindo reunir um conjunto de ferramentas que nos permitam antecipar o processo de ensino-aprendizagem de uma forma mais assertiva.

Relativamente à intervenção pedagógica é necessário investir na capacidade de síntese das preleções iniciais e finais, desenvolver a capacidade de reajuste do plano de aula, assim como melhorar a qualidade do FB, distribuindo-o de uma forma equitativa pela turma e completando os ciclos do mesmo.

Por sua vez, para o domínio da componente avaliativa julgamos pertinente aperfeiçoar a leitura dos resultados obtidos nas avaliações diagnósticas, de forma a projetar o processo de ensino-aprendizagem de uma forma mais consistente e coerente com as necessidades dos alunos. Para além disso, a descodificação dos resultados obtidos nas restantes modalidades avaliativas é, também, um dos objetivos da nossa avaliação contínua.

3. 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” (Guia das Unidades Didáticas dos 3º e 4º Semestre, p.21). Neste sentido, procurámos ao longo do nosso EP cumprir com algumas competências indispensáveis ao bom funcionamento da profissão docente, considerando a ética e o profissionalismo os pilares do desempenho desta função.

Assim, ao longo de todo o EP assumimos uma apresentação e conduta pessoal adequada na presença dos alunos, professores e restante comunidade escolar, promovendo, ainda, a consecução destes valores junto dos mesmos. Além do mais, fomos, sempre, pontuais e assíduos no desempenho das nossas funções, revelando uma disponibilidade sistemática para os alunos e para a escola.

Para além disso, assumimos um compromisso ético com as aprendizagens dos alunos, promovendo a inclusão dos mesmos nas aulas de EF e privilegiando a diferenciação pedagógica. Para tal, aplicámos os conhecimentos gerais e específicos, adquiridos ao longo da nossa formação inicial, sendo inovadores no planeamento e na aplicação da nossa intervenção pedagógica.

No que se refere ao trabalho desenvolvido com o restante NEEF, tentámos promover o trabalho em equipa, estimulando a partilha de problemas e dificuldades, com o intuito de refletir sobre as mesmas e propor soluções credíveis. Para além disso, revelámos ainda um enorme sentido de iniciativa e responsabilidade, respeitado, de uma forma escrupulosa, todos os compromissos assumidos.

Por último, no que concerne ao compromisso com as nossas próprias aprendizagens e ao nosso desenvolvimento profissional permanecemos, constantemente, conscientes das nossas limitações e virtudes. Neste sentido, comparecemos ao longo do EP em diversas formações no âmbito do MEEFEBS, das quais se destacam o III Fórum Internacional das Ciências de Educação Física, concebido pela FCEF-UC, a atividade

“Oficina de Ideias”, desenvolvida pela Escola Secundária Avelar Brotero e a Ação de Formação de Tag Rugby e Basquetebol, apresentado pelo CSM. Não obstante, participámos ainda nas jornadas científico-pedagógicas, onde expusemos uma investigação desenvolvida por nós.

4. Questões Dilemáticas

Ao longo do nosso EP e do desenvolvimento da prática docente, deparámo-nos com alguns dilemas na aplicação da nossa intervenção pedagógica. Embora algumas tenham sido anteriormente abordadas ao longo deste relatório, considerámos pertinente apresentar, de uma forma sucinta, as questões levantadas.

O primeira dilema com que nos deparámos no início do EP, prendeu-se pela abordagem mais eclética do CSM, onde se encontrava prevista a lecionação de doze matérias distintas, contrariamente às sete preconizadas no PNEF para o 3º ciclo. Neste sentido, questionámo-nos sobre a eficácia desta periodização anual, procurando determinar as vantagens da mesma. Uma perspetiva mais eclética do ensino levou-nos a reduzir o tempo de lecionação das diferentes matérias, no entanto, a manutenção de um conjunto de matérias ao longo de um ciclo de ensino proporciona aos alunos uma aprendizagem mais enriquecedora.

Por sua vez, na construção das UD, constatámos a existência de uma diferença notória entre as capacidades reais dos alunos, e os objetivos propostos no PNEF. Neste sentido, interrogámo-nos se seria preferível o consentimento dos objetivos delineados no programa ou a diminuição das exigências expostas no mesmo. Uma vez que o processo de ensino-aprendizagem visa a promoção de uma aprendizagem de acordo com as necessidades da turma sentimos necessidade, ao longo do EP, de ajustar e adaptar os conteúdos expostos no PNEF às limitações da nossa turma. Para isso foi necessário selecionar objetivos ambiciosos mas possíveis em função das competências dos alunos, promovendo a superação das suas dificuldades e a elevação das suas capacidades. Não obstante, procedemos também, à diferenciação dos objetivos operacionais, procurando oferecer aos alunos uma atividade formativa tão coletiva quanto possível mas, simultaneamente, tão individualizada quanto o necessário (PNEF, 2001).

No que se refere à nossa intervenção pedagógica em concreto, surgiram-nos algumas questões que nos suscitaram dúvidas e, conseqüentemente, nos levaram a refletir e a otimizar as estratégias de ensino.

Num momento introdutório do EP, assumindo que a ativação arroga uma preponderância indiscutível na preparação do organismo para o esforço, precavendo a existência de lesões, a preferência por uma ativação geral ou específica, foi o primeiro dilema despontado. Assim sendo, dado que a ativação geral mobiliza a maioria dos grandes grupos musculares, recorremos a esta forma de ativação na generalidade das aulas. O facto de os alunos já se encontrarem rotinados com este tipo de preparação, reduzia os episódios de instrução, aumentando, assim, o tempo útil de aula. No entanto, sempre que era abordada uma UD com condições específicas de aplicação, era reservado um momento inicial da aula para os alunos completarem a sua ativação através de exercícios próprios da matéria a abordar.

No seguimento da nossa intervenção pedagógica, na lecionação de jogos desportivos coletivos, questionámo-nos sobre a aplicação de exercícios analíticos ou situações jogo adaptadas, de forma a promover a consecução dos objetivos delineados. Ao longo do EP adotámos uma perspetiva pedagógica equilibrada, tendo, contudo, privilegiado a aquisição dos diferentes gestos técnicos através da decomposição da situação de jogo em situações de complexidade crescente. No entanto, numa primeira fase das UD adotámos uma perspetiva mecanicista, onde eram abordadas tarefas mais analíticas que permitiam aprimoramento dos diferentes gestos técnicos. Porém, decidimos não prolongar em demasia a aplicação deste tipo de tarefas pois, de acordo com Garganta (1998), as ações técnicas devem ser desenvolvidas em função das ações táticas, sendo a relação entre estas duas partes preponderante para a compreensão do jogo e domínio das componentes técnicas.

Por outro lado, a constituição de grupos de nível ou heterogéneos foi outro dos dilemas provenientes da nossa intervenção pedagógica. No entanto, rapidamente nos apercebemos que a formação de grupos heterogéneos, onde existia constantemente interação entre alunos com diferentes níveis de aptidão, era preponderante para motivar os alunos, sendo as aprendizagens realizadas neste contexto mais eficazes. Não obstante, de forma a privilegiar a diferenciação do ensino, procurámos, em alguns momentos, formar grupos de nível. Contudo, adotámos esta estratégia, apenas, quando existiam diferenças evidentes entre os diferentes grupos, sendo uma etapa essencial para a eficácia do processo ensino-aprendizagem.

Por último, no que diz respeito aos procedimentos e modalidades de avaliação, deparámo-nos com algumas dúvidas em relação ao momento de aplicação da avaliação diagnóstica. Uma vez que esta modalidade de avaliação não possui um momento temporal definido para a sua aplicação, pode ser realizada no início do ano letivo ou no começo de uma nova unidade de ensino. Neste sentido, decidimos aplicar a avaliação diagnóstica nos momentos iniciais das diferentes UD, uma vez que os resultados obtidos numa avaliação inicial seriam influenciados pela aquisição de novas capacidades, bem como pelo desenvolvimento da aptidão física dos alunos. Desta forma, os resultados obtidos na avaliação inicial tornar-se-iam irrealistas. Contudo, consideramos que a aplicação de uma avaliação inicial poderia ter sido útil, no início do ano letivo, para uma distribuição mais exata das cargas horárias das diferentes matérias.

5. Conclusão

5.1. Prática Pedagógica Supervisionada

A supervisão da prática pedagógica é uma componente inerente ao EP e assume uma relevância fundamental na regulação do processo ensino-aprendizagem. De acordo com Soares (2009), a supervisão pedagógica surge com o intuito de auxiliar o professor supervisionado, estimulando o seu desempenho através da promoção das capacidades críticas e reflexivas sobre a prática pedagógica.

Ao longo deste EP, esta supervisão foi aplicada, de uma forma mais concreta, pelo professor orientador de escola, Professor Diogo Simões, e o professor orientador universitário, Professor Pedro Fonseca. Ambos procuraram orientar a nossa prática pedagógica, partindo do pressuposto “ensinar os professores a ensinar” (Alarcão & Tavares 2003).

O professor Diogo Simões foi incansável ao longo de todo este processo, assumindo-se como um facilitador das aprendizagens. O seu apoio foi notório no desenvolvimento, da plenitude, das dimensões do EP, tendo o seu acompanhamento diário contribuído para colmatar as dificuldades inerentes a esta etapa da formação docente. O mesmo adotou uma postura próxima dos seus estagiários, incentivando-os a refletir sobre todas as tomadas de decisão efetuadas no processo de ensino-aprendizagem.

Por sua vez, o professor orientador universitário, acompanhou este mesmo processo de uma forma mais distanciada, porém as suas intervenções foram

determinantes para a nossa aprendizagem. A profundidade com que o próprio abordava as diferentes dimensões do EP e questionava todas as opções tomadas, transcendiam as nossas capacidades, levando-nos a refletir sobre todo o processo de ensino.

Alarcão (2013, p.121) acrescenta ainda que “*todos na escola são supervisores*”, levando-nos a destacar, para além dos orientadores supracitados, os restantes estagiários constituintes do NEEF. Estes assumiram, também, um papel fundamental no desenvolvimento da nossa capacidade crítica e reflexiva, essencialmente, pela partilha de conhecimentos e experiências.

De uma forma geral, consideramos que o reforço da capacidade reflexiva representou uma estratégia preponderante para a afirmação da nossa autonomia profissional enquanto docentes, promovendo a construção de conhecimento profissional e, consequentemente, influenciando a aprendizagem dos alunos. Apesar do contributo de todos estes atores, permanecemos conscientes de que o professor estagiário é o principal responsável pelo seu desenvolvimento profissional.

5.2. Experiência Pessoal e Profissional no Estágio

Na opinião de Schön (2000, p.60), a aprendizagem dos professores inicia-se com a aplicação prática dos conhecimentos adquiridos, sendo indispensável a execução da reflexão na ação, *i.e.*, a “*análise e interpretação da sua própria atividade*”.

Uma vez finalizada esta etapa, destacamos a importância deste ano de EP para a aquisição de novos conhecimentos e contextualização dos nossos saberes. A realização do presente relatório de estágio permitiu analisar todo o processo desenvolvido, contribuindo não só para a nossa formação profissional, mas também, para a formação pessoal.

Em suma, concluímos que este ano de EP representou um momento enriquecedor da nossa formação profissional, sendo com enorme agrado que reconhecemos a consecução dos objetivos delineados no PFI. Desta forma, confirmando as afirmações de Frontoura (2005, p.8), reconhecemos que “*por mais adequada e completa que seja a formação inicial, esta nunca confere ao professor todas as competências necessárias ao desenvolvimento da docência*”, no entanto, encontramos-nos convictos de que, hoje, apresentamos as competências necessárias para a aplicação de uma prática docente eficaz.

Capítulo III – Aprofundamento do Tema – Problema

1. Introdução

A aplicação de um estudo enquadrado com os domínios de intervenção da Educação Física, é um dos capítulos inseridos no âmbito da unidade curricular de Estágio Pedagógico. De acordo com o Guia das Unidades Curriculares do 3º e 4º Semestre do ano letivo de 2014/2015 (p. 37), o Aprofundamento do Tema/Problema *“explora um tema ou problema que se enquadre nos domínios de intervenção da Educação Física escolar – da didática, do currículo, da avaliação ou da ética e profissionalismo; centrando-se numa componente do planeamento e/ou da intervenção pedagógica específica, numa estratégia, estilo de ensino, modelo estudado”*.

A seleção do tema a abordar deve estar relacionada com as fragilidades encontradas pelos estagiários na sua formação enquanto docentes, contribuindo para o seu desenvolvimento. Deste modo, a opção pela dimensão FB e a sua comparação entre professores profissionalizados e professores estagiários surge como agente do nosso desenvolvimento, visando a descoberta das diferenças existentes entre níveis de experiência distintos. De acordo com Piéron (1999) existe uma correlação positiva entre a aplicação do FB e a aprendizagem dos alunos, pelo que se torna assim essencial a análise desta variável para o desenvolvimento do nosso processo de ensino-aprendizagem. Deste modo, as dissemelhanças identificadas contribuíram para o desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem, procurando aproximar a intervenção pedagógica de uma docente inexperiente à intervenção de um docente experiente.

2. Pertinência do Estudo

Para a consecução de um processo de ensino-aprendizagem bem-sucedido, a intervenção do professor é fundamental para alcançar o sucesso. Rosado e Mesquita (2009, p.74) corroboram esta afirmação assumindo que o *“Feedback se assume como uma etapa básica que garante a qualidade da informação dentro do processo instrucional”*.

Deste modo, o professor deve atuar de uma forma eficaz ao longo de todo este processo, uma vez que as suas capacidades definem, em grande parte, o êxito ou fracasso do sistema educativo (Estrela, 1994).

Piéron (1986) salienta ainda a necessidade de analisar o comportamento de um professor, dado que este é o principal responsável pelas ações e decisões tomadas dentro do espaço de aula, dirigindo o processo de ensino-aprendizagem.

Procuramos, então, através da aplicação deste estudo verificar a frequência de FB emitido pelos professores em diferentes níveis de experiência, comparando a sua distribuição pelas dimensões forma, objetivo, direção e afetividade.

3. Enquadramento Teórico

O sucesso expectável das aprendizagens escolares depende, na sua generalidade, da qualidade da prática pedagógica e do domínio de um conjunto de competências pedagógicas.

De acordo com Moreira & Pereira (2009) a experiência de um professor influencia a condução do processo ensino-aprendizagem e a adoção das melhores estratégias de ensino. Assim sendo, segundo o mesmo autor, um professor com uma maior experiência transmite uma maior segurança na aplicação das suas competências, contudo a constatação desta conjuntura não garante a seleção das estratégias mais adequadas. Graças a este fator, Moreira & Pereira (2009) e Souza (2009), assumem que é difícil encontrar um momento preciso em que um professor larga o rótulo de inexperiente e assume a qualificação de “expert”, aceitando os primeiros cinco anos de lecionação como uma referência temporal. Não obstante, apesar de existirem diferenças na condução do processo de ensino aprendizagem, ambos os docentes devem assumir uma preocupação com as aprendizagens dos seus alunos, não circunscrevendo as suas funções às de um mero animador ou dinamizador de atividades desportivas.

De acordo com Piéron (1986), existem dois fatores que revelam um papel essencial na aprendizagem motora dos alunos: o tempo de empenhamento motor e o FB. No que concerne ao FB, Piéron (1986, p.100) define esta técnica da intervenção pedagógica como “*Réaction à la prestation du sportif centrée sur la manière de réaliser la technique ou la stratégie de jeu*”. De acordo com vários autores, o domínio deste instrumento da intervenção pedagógica está associado à eficiência do professor. Piéron (1986) reforça esta afirmação, acrescentando que existe uma correlação positiva entre a aplicação do FB e a aprendizagem dos alunos. Por sua vez, Correia (1996) apoia as declarações de Piéron (1986), sobrepondo que “*a informação fornecida pelo feedback*

não só afeta a aprendizagem e a prestação como também, na sua ausência não há aprendizagem”.

Deste modo, o FB assume-se como um elemento preponderante no processo de ensino aprendizagem, conduzindo muitos autores para o estudo e análise do mesmo. No entanto, os estudos realizados incidem sobre dois tipos de análise: a análise quantitativa da intervenção, onde os autores registam, apenas, as unidades de intervenção no que se refere ao FB, e a análise estrutural e multidimensional, onde, após a decomposição dessa intervenção em unidades de informação, os autores procedem à categorização das mesmas.

Sarmiento, *et al* (1998), destaca, assim, quatro dimensões da análise do FB, fundamentais para a atuação do professor: i) Objetivo; ii) Forma; iii) Afetividade; e iv) Direção;

No que se refere à dimensão objetivo, os autores supracitados definem quatro categorias que circunscrevem esta dimensão: i) FB Avaliativo; ii) FB Prescritivo; iii) FB Descritivo; e iv) FB Interrogativo.

Assim, o FB avaliativo, refere-se ao momento em que o professor reage à prestação do aluno, emitindo uma simples apreciação dessa execução sem qualquer referência à sua forma. O FB prescritivo à reação do professor à prestação do aluno, informando-o da forma como deverá realizar a execução seguinte ou, ainda, a forma como a deveria ter realizado. O FB descritivo corresponde à descrição, por parte do professor, da prestação do aluno, informando-o sobre a forma como a realizou, enquanto o FB interrogativo consiste na ação de questionar o aluno sobre a sua prestação motora.

Por sua vez no que diz respeito à dimensão forma, os mesmos autores assumem a existência de quatro categorias que permitem a diferenciação do FB: i) FB Auditivo; ii) FB Visual; iii) FB Quinestésico; e iv) FB Misto.

O FB auditivo constata-se quando o professor se manifesta, exclusivamente, de forma oral. O FB visual verifica-se quando o professor interage com o aluno por meio da utilização de formas gestuais de desaprovação ou aprovação. O FB quinestésico surge quando o professor recorre ao contacto ou manipulação do corpo do executante. Por último, o FB misto ocorre quando o professor aplica em simultâneo, pelo menos, duas das categorias descritas anteriormente.

No que concerne à dimensão afetividade ou autores supracitados apresentam duas categorias relacionais: i) Positiva; e ii) Negativa.

O FB de teor positivo, surge quando o professor reage ao desempenho do aluno, sob a forma de expressão gramatical positiva, elogiando e/ou encorajando a sua prestação. Contrariamente, o FB negativo comporta uma reação do professor à prestação do aluno, sob a forma de expressão gramatical negativa, que denigre essa mesma prestação.

Em último lugar, para a dimensão direção, Sarmiento, *et al* (1998) expõe três categorias distintas: i) Individual; ii) Grupo; iii) Turma.

O FB individual ocorre quando o professor se dirige à prestação de, apenas, um aluno. O FB para o grupo é direcionado para um conjunto de alunos composto por, pelo menos, dois alunos, sendo o FB para a turma, dirigido para a globalidade dos alunos da mesma.

Tendo em conta todos os conteúdos acima referidos decidimos, com base na sustentação teórica apresentada, abordar, no presente estudo, três categorias da dimensão objetivo (Prescritivo, Descritivo e Avaliativo), quatro categorias da dimensão forma (Auditivo, Visual, Quinestésico e Misto), três categorias da direção (Individual, Grupo e Turma) e duas categorias da afetividade (Positiva e Negativa).

4. Contribuição do estudo

A literatura existente denota algumas limitações no que se refere à diferenciação da prática pedagógica, de acordo com os estados de desenvolvimento dos docentes. Para além disso, existe uma escassa rede de trabalhos relacionados com a intervenção pedagógica concretizada pelos estagiários

Nesse sentido, a aplicação deste estudo apresenta como principal objetivo a distinção entre professores estagiários e professores experientes, no fornecimento de FB aos alunos, *i.e.*, procura perceber as diferenças existentes, de acordo com o nível de experiência dos docentes, na diferenciação do FB.

Para o efeito analisar-se-ão as dimensões objetivo, forma, direção e afetividade, servindo as referidas dimensões para caracterizar a intervenção pedagógica do docente.

5. Metodologia

5.1. Participantes

Participaram 3 docentes de educação física, dois dos quais estagiários, inseridos no MEEFEBS, da FCDEF-UC, e um profissionalizado.

5.2. Amostra

Relativamente à amostra em investigação, analisou-se a parte fundamental de doze aulas da disciplina de educação física do 3º ciclo, dos respetivos docentes. De uma forma mais pormenorizada, foram analisadas quatro aulas de cada participante, distribuídas, equitativamente, pelas unidades didáticas de Ginástica de Aparelhos e Futsal.

5.3. Procedimentos de coleta de dados

A recolha de dados foi obtida através da observação direta, mediante a aplicação do sistema de observação do FB de Sarmiento, *et al* (1998). O registo dos dados foi efetuado através da codificação das ocorrências em unidades de informação, sendo considerada uma nova unidade sempre que ocorre uma alteração de alguma categoria.

5.4. Procedimentos estatísticos

O procedimento adotado para o tratamento estático dos dados resumiu-se à obtenção dos valores médios. Não foi realizado qualquer prova de estatística, paramétrica ou não paramétrica, para a comparação das variáveis pretendidas.

6. Análise dos Resultados

Os resultados obtidos comparam o FB fornecido entre professores estagiários e um professor profissionalizado, na lecionação das modalidades de futsal e ginástica de aparelhos. Dessa forma, caracterizam o FB quanto à dimensão objetivo, direção, forma e afetividade, na lecionação de modalidades coletivas e individuais.

Tabela 1. Resultados médios das funções do feedback por grau de experiência

| | | Dimensões Feedback | | | | | | | | | | |
|----------------------------|----|--------------------|------|----------|------|---------|---|-------------|------|---|------|------|
| | | Forma | | Objetivo | | Direção | | Afetividade | | | | |
| | | ABS | % | ABS | % | ABS | % | ABS | % | | | |
| Professores Estagiários | A | 61,4 | 95,9 | P | 20,8 | 32,4 | I | 37,5 | 58,6 | + | 50,4 | 78,7 |
| | V | 1,8 | 2,7 | D | 22,9 | 35,7 | G | 15,0 | 23,4 | - | 13,6 | 21,3 |
| | Q | 0 | 0 | A | 20,4 | 31,8 | T | 11,5 | 18,0 | | | |
| | AV | 0,9 | 1,4 | | | | | | | | | |
| | AQ | 0 | 0 | | | | | | | | | |
| Professor Experiente | A | 70,8 | 87,3 | P | 42,3 | 52,2 | I | 39,3 | 48,5 | + | 71,3 | 88,0 |
| | V | 3,3 | 4,0 | D | 22,5 | 27,8 | G | 29,3 | 36,1 | - | 9,8 | 12,0 |
| | Q | 1,0 | 1,2 | A | 16,3 | 20,1 | T | 12,5 | 15,4 | | | |
| | AV | 6,0 | 7,4 | | | | | | | | | |
| | AQ | 0 | 0 | | | | | | | | | |

Tabela 2. Resultados médios do objetivo do feedback por modalidades de ensino

| | | Objetivo do Feedback | | | | | |
|----------------------------|-----|----------------------|------|------------|------|------------|------|
| | | Prescritivo | | Descritivo | | Avaliativo | |
| | | UD | ABS | % | ABS | % | ABS |
| Professores Estagiários | GA | 16,5 | 26,2 | 13,3 | 21,0 | 33,3 | 52,8 |
| | FUT | 25,0 | 38,5 | 32,5 | 50,0 | 7,5 | 11,5 |
| Professor Experiente | GA | 38,0 | 50,7 | 15,0 | 20,0 | 22,0 | 29,3 |
| | FUT | 46,5 | 53,4 | 30,0 | 34,5 | 10,5 | 12,1 |

Tabela 3. Resultados médios da direção do feedback por modalidades de ensino

| | | Direção do Feedback | | | | | |
|----------------------------|-----|---------------------|------|-------|------|-------|------|
| | | Individual | | Grupo | | Turma | |
| | | UD | ABS | % | ABS | % | ABS |
| Professores Estagiários | GA | 41,3 | 65,5 | 18,8 | 29,8 | 3 | 4,8 |
| | FUT | 33,8 | 51,9 | 11,3 | 17,3 | 20,0 | 30,8 |
| Professor Experiente | GA | 50,5 | 67,3 | 19,5 | 26,0 | 5,0 | 6,7 |
| | FUT | 28,0 | 32,2 | 39,0 | 44,8 | 20,0 | 23,0 |

Tabela 4. Resultados médios da forma do feedback por modalidades de ensino

| UD | | Forma do Feedback | | | | | | | |
|-------------------------|-----|-------------------|------|--------|-----|--------------|-----|-----------------|------|
| | | Auditivo | | Visual | | Quinestésico | | Auditivo Visual | |
| | | ABS | % | ABS | % | ABS | % | ABS | % |
| Professores Estagiários | GA | 58,5 | 92,9 | 3,3 | 5,2 | 0 | 0 | 1,3 | 2,0 |
| | FUT | 64,3 | 98,8 | 0,3 | 0,4 | 0 | 0 | 0,5 | 0,8 |
| Professor Experiente | GA | 58,5 | 78,0 | 5,0 | 6,7 | 2,0 | 2,7 | 9,5 | 12,7 |
| | FUT | 83,0 | 95,4 | 1,5 | 1,7 | 0 | 0 | 2,5 | 2,9 |

Tabela 5. Resultados médios da afetividade do feedback por modalidades de ensino

| UD | | Afetividade do Feedback | | | |
|-------------------------|-----|-------------------------|------|----------|------|
| | | Positivo | | Negativo | |
| | | ABS | % | ABS | % |
| Professores Estagiários | GA | 49,0 | 77,8 | 14,0 | 22,2 |
| | FUT | 51,8 | 79,6 | 13,3 | 20,4 |
| Professor Experiente | GA | 65,5 | 87,3 | 9,5 | 12,7 |
| | FUT | 77,0 | 88,5 | 10,0 | 11,5 |

6.1. Forma

No que se refere à dimensão “Forma”, verificamos que existem diferenças entre os professores estagiários e o professor experiente. Deste modo, conseguimos constatar que, ambos os docentes apresentam uma preferência pelo FB auditivo, no entanto, o professor com uma experiência superior valoriza, em seguida, o FB do tipo misto (Auditivo Visual). No caso dos professores estagiários é perceptível a utilização do FB verbal em detrimento do FB misto. Por outro lado, quando confrontada a dimensão forma do FB na leção de modalidades coletivas e individuais é notória uma oscilação nos valores apresentados, essencialmente, no professor mais experiente. Desta forma, podemos constatar uma utilização predominante, por parte do professor profissionalizado, do FB do tipo auditivo, na leção de modalidades coletivas. No entanto, quando analisamos o FB fornecido na modalidade de ginástica de aparelhos,

constatamos que, o mesmo docente, recorre ao FB auditivo, contudo com uma predominância inferior. Deste modo, o próprio docente, atribui uma ênfase inferior a este tipo de FB, optando por fornecer, em quantidades superiores, FB visuais e audiovisuais. Não obstante, o professor experiente fornece também, em quantidades bastante reduzidas, FB quinestésico. Relativamente aos professores estagiários, não existem diferenças consideráveis entre a lecionação de modalidades coletivas e modalidades individuais. Porém, nas modalidades individuais, os professores no primeiro ano de ensino apresentam um ligeiro progresso na aplicação de FB visuais e audiovisuais, em relação às modalidades coletivas.

Em suma, estes resultados obtidos revelam uma tendência do professor estagiário para a adoção de um FB simples, enquanto o professor profissionalizado apresenta uma maior preponderância para aplicação de um FB misto, mais complexo. Na modalidade de ginástica de aparelhos o professor mais experiente recorre, ainda, ao FB quinestésico. Este desfecho sugere uma atitude mais confortável por parte deste docente, permitindo-lhe um contacto direto com os seus discentes.

6.2. Objetivo

Relativamente à dimensão “Objetivo”, constatamos a existência de diferenças entre os diferentes níveis de experiência, tendo os professores estagiários aplicado de uma forma idêntica as três categorias desta dimensão, enquanto o professor experiente adotou uma postura, essencialmente, prescritiva. Deste modo, embora exista uma ligeira tendência dos professores estagiários para o FB descritivo, os mesmos, apresentaram valores significativos para objetivo prescritivo e avaliativo. No que diz respeito ao professor com um grau de experiência superior, existe uma predominância do FB prescritivo, sendo desvalorizado o FB avaliativo. Contudo, quando confrontamos a lecionação de modalidades coletivas e individuais, constatamos que os professores estagiários adotam uma postura distinta na lecionação das mesmas. Assim, no ensino de modalidades coletivas, os professores com menor experiência, empregam de uma mais regular o FB descritivo, enquanto, nas modalidades individuais, o seu FB tende para um objetivo mais avaliativo. Deste modo, embora possamos associar, em termos médios, a intervenção pedagógica dos professores estagiários, a uma prática mais distribuída, este conceito não se verifica quando confrontadas modalidades coletivas e modalidades individuais. No que concerne ao professor experiente, é notória a conservação de uma

atitude, tendencialmente, prescritiva, no entanto, com algumas oscilações no que se refere à aplicação dos FB do tipo descritivo e avaliativo. Assim, na lecionação de modalidades individuais, o professor experiente, recorre em segundo plano ao FB do tipo avaliativo, relegando para terceiro plano o FB descritivo. Por sua vez, nas modalidades coletivas, o mesmo docente, opta por um FB descritivo, em detrimento do FB avaliativo.

De uma forma geral, podemos constatar que os professores inexperientes tendem a apresentar uma postura centrada no comportamento do aluno, fornecendo-lhes FB em relação aquilo que estes já se encontram capazes de executar, não acrescentando qualquer informação à ação motora realizada. Por outro lado, o professor com maior experiência, face ao seu domínio, patente, das diferentes modalidades, apresentou uma postura mais serena procurando fornecer aos alunos informações pertinentes para o desenvolvimento das suas aprendizagens.

6.3. Direção

No que diz respeito à dimensão “Direção”, comprovamos a existência de diferenças na lecionação de modalidades coletivas e individuais. Assim, embora de uma forma mais abrangente, ambos os docentes, com diferentes níveis de experiência, apresentem uma propensão para o FB individual, tendem a aplicar, em segundo plano, o FB direcionado a um grupo específico de alunos, em detrimento do FB direcionado à turma. Contudo, no caso do professor com maior experiência, os valores apresentados para o FB individual e para a turma, são inferiores em relação aos apresentados pelos professores estagiários, verificando-se a situação oposta no FB direcionado para um grupo de alunos. Ao invés, na lecionação da modalidade de ginástica de aparelhos, o professor experiente, apresenta valores superiores para o FB direcionado aos alunos. No entanto, na lecionação de modalidades coletivas, o mesmo docente, opta, recorrentemente, pelo FB direcionado ao grupo. Por sua vez, o professor estagiário, valoriza o FB individual, sendo perceptível uma segunda preferência pelo FB grupal, nas modalidades individuais, e pelo FB à turma, nas modalidades coletivas.

Em suma, é notória a preferência, em ambos os casos, pelo FB individualizado, no entanto, no caso do professor com um grau de experiência superior os valores percentuais apresentados, para este tipo de FB, são inferiores aos apresentados pelos docentes estagiários. De salientar, que em ambos os casos, no momento da lecionação

da modalidade de ginástica de aparelhos, os resultados obtidos poderá ter sido influenciados pela estrutura organizativa adotada pelos docentes nas suas aulas. Uma vez que todos os docentes decidiram organizar a sua aula por estações, a seleção do FB grupal tornou-se mais usual.

6.4. Afetividade

No que concerne à dimensão “Afetividade”, não existem diferenças relevantes na lecionação de modalidades coletivas ou individuais. No entanto, o professor com maior experiência consegue fornecer aos seus alunos um FB mais motivacional e encorajador, utilizando, de forma mais recorrente, o reforço positivo. Por sua vez, os docentes estagiários, embora adotem, também, um reforço positivo, a sua taxa de solicitação é inferior ao professor profissionalizado. Deste modo, quando confrontados os dois tipos de docentes, podemos constatar que ambos apresentam uma tendência para o FB positivo, contudo, o professor com maior experiência utiliza o mesmo de uma forma mais frequente.

7. Discussão dos Resultados

As diferentes dimensões do FB influenciam, invariavelmente, o sucesso do processo ensino-aprendizagem. No entanto, o controlo desta técnica de intervenção pedagógica é, em grande parte, determinado pela experiência do professor responsável.

Foi nesse sentido que, através do presente estudo, procuramos analisar a prestação de docentes com diferentes níveis de profissionalização. Recorrendo às dimensões do FB, objetivo, forma, direção e afetividade, foram analisadas diversas intervenções pedagógicas, objetivando determinar as diferenças existentes entre professores estagiários e professores experientes.

Após a análise dos dados verificados para a dimensão forma, constata-se que à semelhança do estudo apresentado por Ardachassian (1993), existe uma preferência notória pelos FB verbais. O mesmo autor defende ainda uma utilização secundária do FB audiovisual, de forma a promover a compreensão da mensagem. Embora este resultado seja comprovado na intervenção pedagógica do docente experiente, os valores alcançados pelo mesmo (7,4%) não se aproximam dos valores identificados pelo autor (24%). Rodrigues (1997) e Azevedo (2007) contrariam os resultados obtidos, pelos docentes estagiários, no presente estudo, registando valores próximos de 78% para o FB

audiovisuais. Os mesmos autores contrastam ainda os valores registados para os docentes profissionalizados (87,3%), sugerindo montantes próximos dos 55%. Por sua vez, no que concerne ao FB quinestésico, Azevedo (2007) não registou, também, qualquer percentagem, corroborando deste modo, os resultados obtidos no presente estudo.

Relativamente à dimensão objetivo foi possível verificar que os valores registados pelos docentes profissionalizados vão ao encontro do estudo realizado por Mesquita (1998) que afirma que o FB deve ser predominantemente prescritivo. Da mesma forma, Azevedo (2007) confirma as afirmações expressas por Mesquita (1998), apresentando valores de 68% e 58% para a ocorrência de FB prescritivos, em docentes experientes e inexperientes, respetivamente. Estes dados aproximam-se dos valores registados, no presente estudo, para os docentes profissionalizados (52,2%), no entanto, não espelham os resultados obtidos pelos professores estagiários. Não obstante, no caso concreto dos professores no primeiro ano de docência, os valores verificados contrariam os registos sugeridos pelos autores supracitados, evidenciando valores superiores para o FB descritivo. Contudo, estes resultados corroboram o estudo de Rodrigues (1997) que defende a utilização, preferencial, do FB descritivo, pelos docentes estagiários.

Considerando a dimensão direção, de acordo com Rodrigues (1997) vários autores assumem que não existem grandes alterações em função da experiência do docente responsável. No entanto, segundo Azevedo (2007) os docentes tendem a aplicar de uma forma predominante o FB direcionado para a turma, tendo registado valores de 56,48% para professores experientes e 39,02% para professores estagiários. No entanto, o presente estudo contrapõe os dados recolhidos por este autor, apresentando valores superiores para o FB individual.

8. Implicações Práticas

Este estudo foi realizado no sentido de proporcionar aos docentes estagiários investigados informações pertinentes sobre a sua intervenção pedagógica, salientando as diferenças existentes entre as suas prestações e as intervenções de professores profissionalizados. Deste modo, através das categorias avaliadas, facultou-se a estes docentes a análise das dimensões objetivo, forma, direção e afetividade da sua intervenção pedagógica.

Consideramos ainda que o presente estudo poderá ainda fornecer aos futuros docentes estagiários informações uteis relativamente à intervenção pedagógica

esperada, e às diferenças expetáveis entre o seu desempenho e o dos seus colegas efetivos.

9. Limitações do Estudo

Na elaboração desta investigação, foram várias as dificuldades encontradas. Embora parte delas tenham sido eliminadas ao longo do processo investigativo, algumas subsistiram, traduzindo-se em limitações do presente estudo. Assim, neste ponto, serão identificadas as limitações despontadas nesta investigação.

- i. A amostra ser reduzida e não permitir a sua generalização e aplicação externa;
- ii. O facto de o número de aulas observadas ser bastante reduzido para o estudo pretendido;
- iii. A análise exclusiva das modalidades de futsal e ginástica de aparelhos impossibilita a sua generalização para todas as modalidades coletivas e individuais;
- iv. A ausência de controlo sobre a função didática das aulas observadas;
- v. O método de recolha de dados e inexperiência do observador poderá ter condicionado o registo dos comportamentos observados.

10. Recomendações

No seguimento da discussão dos resultados e conclusões obtidas, na aplicação do presente estudo, apresentamos algumas recomendações para futuras investigações.

- i. Aplicar o mesmo estudo com uma amostra superior;
- ii. Estender o número de aula observadas, de forma a certificar as ações verificadas;
- iii. Potenciar o aumento do número de modalidades em investigação;
- iv. Distinguir as restantes dimensões do FB de acordo com a dimensão objetivo;
- v. Conjuguar a utilização de instrumentos de captação de vídeo e som, permitindo uma análise posterior;

11. Conclusão

De entre as principais conclusões recolhidas após a aplicação do presente estudo destacou-se a individualização do FB e a preferência dos docentes inexperientes pelo FB descritivo. Neste sentido, os valores registados para a dimensão direção, asseveram os dados fornecidos por Ardachassian (1993), no entanto, estes registos remetem para a prestação de treinadores de voleibol onde o FB é direcionado, primordialmente, para o atleta. Não obstante, quando confrontados com estudos elaborados na área de ensino, os valores apresentados, afastam-se das tendências mais comuns. Ao invés, na dimensão objetivo, os docentes profissionalizados vão ao encontro dos estudos realizados, enquanto os docentes inexperientes apresentam uma ligeira tendência para o FB descritivo. Por sua vez, no que diz respeito à dimensão forma do FB, ambos os docentes corroboram o estudo supracitado, contrariando os estudos de Rodrigues (1997) e Azevedo (2007). Por último, no que concerne à afetividade do FB, ambos os docentes, independentemente da sua experiência profissional, apresentam uma tendência para o reforço positivo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alarcão, I. & Tavares, J. (2003). *Supervisão da Prática Pedagógica. Uma Perspetiva de Desenvolvimento e Aprendizagem*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Alarcão, I. (2013). *Formação reflexiva de professores – Estratégias de supervisão*. Porto: Porto Editora.
- Allal, L., Cardinet, J., Perrenoud, P. (1986). *A Avaliação Formativa num Ensino Diferenciado*. Coimbra: Almedina.
- Ardachassian, R. (1993). *Estudo descritivo e comparativo de feedbacks emitidos por dois treinadores de Voleibol com experiência profissional diferente em escalões de formação*. Porto: Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física.
- Azevedo, H. (2007). *Feedback Pedagógico nas Aulas de Educação Física: Professores experientes versus professores estagiários*. Gandra: Instituto Superior de Ciências da Saúde-Norte.
- Bento, J. (2003). *Planeamento e Avaliação em Educação Física*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Bloom, B., Hastings, J., Madaus, G. (1971). *Handbook on Formative and Sumative Evaluation of Student Learning*. New York: McGraw-Hill Book Company
- Cortesão, L. (2002). Formas de ensinar, formas de avaliar. Breve análise das práticas correntes de avaliação. In P. Abrantes e F. Araújo (Coord.), *Avaliação das aprendizagens das conceções às práticas*. Lisboa: Ministério da Educação, 35-42
- Estrela, A. (1994). *Teoria e prática de observação de classes: uma estratégia de formação de professores*. Porto: Porto Editora
- Fernandes, D. (2005). *Avaliação das aprendizagens: Desafios às teorias, práticas e políticas*. Lisboa: Texto Editores.
- Formosinho, J. (2009). *Formação de professores: Aprendizagem Profissional e Ação Docente*. Porto: Porto Editora.
- Frontoura, C. (2005). *O estagiário em educação física no processo de estágio pedagógico: A perceção das dificuldades dos estagiários da FCDEF-UC na fase inicial e na fase final do estágio pedagógico*. Dissertação de Mestrado Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra, Coimbra, Portugal

- Garganta, J. (1998). Para uma teoria dos Jogos Desportivos Coletivos. In: Graça, A., Oliveira, J. (Ed.). *O Ensino dos Jogos Desportivos Coletivos*. Universidade do Porto.
- Gonçalves, F., Albuquerque, A., Aranha, A. (2010). *Avaliação – Um Caminho Para o Sucesso no Processo de Ensino e de Aprendizagem*. Maia: Edições ISMAI.
- Graça, A. (2009). *A docência como profissão*. Porto: Universidade do Porto.
- Landers, D. (1975). Observational learning of a motor skill: temporal spacing of demonstrations and audience presence. *Journal of Motor Behavior*, 7, 281-287.
- Landers, D. & Landers, D. (1973). Teachers versus peer models: Effects of model's presence and performance level. *Journal of Motor Behavior*, 5, 129-139.
- Magill, R. (1998). *Motor learning: Concepts and applications*. Dubuque, IO: WCB.
- Mesquita, I. (1998). *A instrução e a estruturação das tarefas no treino de voleibol*. Dissertação de Doutoramento. Porto: Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade do Porto.
- Moreira, C., & Pereira, J. (2009). *O ensino do conteúdo Esporte na Escola: O olhar dos professores iniciantes e professores experientes*, 33-60
- Nóvoa, A. (1992). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote
- Perrenoud, P. (2000). *Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens, entre duas lógicas*. Porto Alegre: Artmed.
- Piéron, M. (1986). *Enseignement des activités physiques et sportives – Observation et recherche*. Liège: Université de Liège.
- Piéron, M. (1996). *Formação de Professores – Aquisição de Técnicas de ensino e supervisão pedagógica*. Lisboa: Edições FMH.
- Piéron, M. (1999). *Para una Enseñanza Eficaz de las Actividades Físico-Desportivas*. Barcelona: INDE Publicaciones.
- Ribeiro, L. (1999). *Avaliação da Aprendizagem*. Lisboa: Texto Editora.
- Rodrigues, J. (1997). *A análise da função de feedback em professores profissionalizados e estagiários, no ensino da educação física e desporto*. Pedagogia do Desporto. Lisboa: Edições FMH
- Rosado, A., Silva, C. (1999). Conceitos básicos de avaliação das aprendizagens. *Estudos de Pedagogia do Desporto*. Lisboa: Edições FMH, 21-44.

- Rosado, A., Mesquita, I (2011). Melhorar a aprendizagem otimizando a instrução. In. Rosado A., Mesquita, I. (Ed.). *Pedagogia do desporto*. Lisboa: Universidade Técnica de Lisboa, Faculdade de Motricidade Humana.
- Rosado, A., Mesquita, I. (2009) *Pedagogia do Desporto: Melhorar a aprendizagem otimizando a instrução*. Lisboa: Edições FMH, 69-130
- Rosado, A. (1998). *A Disciplina nas classes de Educação Física*. Horizonte, 7 (38), 47 – 55.
- Sarmiento, P., Veiga, A., Rosado, A., Rodrigues, J., Ferreira, V. (1998). *Pedagogia do Desporto. Instrumentos de Observação Sistemática da Educação Física e Desporto*. Lisboa: Edições FMH.
- Schön, D. (2000) *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed.
- Siedentop, D. (1991). *Developing Teaching Skills in Physical Education*. Mayfield Publishing Company.
- Siedentop, D. (1998). *Aprender a enseñar la educación física*. Barcelona: INDE
- Soares, M. (2009). A Supervisão Pedagógica: uma leitura dos tempos. *Ozarfaxinars E-revista*, 12.
- Souza, D. (2009). *Os dilemas do professor iniciante: reflexões sobre os cursos de formação inicial*. Revista Multidisciplinar da UNIESP, 8, 35-45
- Veenman, S. (1984). Perceived problems of beginning teachers. *Review of Educational Research*, 54, 143-178.

Legislação

- Decreto-Lei n.º 139/2012 de 5 de Junho de 2011. Diário da República n.º 129 - I Série A. Ministério da Educação. Lisboa.
- Decreto-Lei n.º 6/2010 de 19 de Fevereiro de 2010. Diário da República n.º 35 - II Série A. Ministério da Educação. Lisboa.

Outra Documentação

- Programa Nacional de Educação Física do Ensino Básico (2001). Ministério da Educação.
- Guia das Unidades Didáticas dos 3º e 4º Semestres
- Projeto Educativo do Colégio Salesiano de Mogofores