



Maria João Xambre Sanches

**RELATÓRIO DE ESTÁGIO DESENVOLVIDO NA ESCOLA BÁSICA DOS 2º E 3º CICLOS
DR.^a MARIA ALICE GOUVEIA JUNTO DA TURMA D DO 8º ANO
NO ANO LETIVO DE 2014/2015**

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

Junho 2015



UNIVERSIDADE DE COIMBRA

MARIA JOÃO XAMBRE SANCHES

Nº 2010141962

**RELATÓRIO DE ESTÁGIO PEDAGÓGICO DESENVOLVIDO NA ESCOLA
BÁSICA DOS 2º E 3º CICLOS DRA. MARIA ALICE GOUVEIA, JUNTO DA
TURMA D DO 8º ANO NO ANO LETIVO DE 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 dos Ensinos Básico e Secundário

Orientador: Mestre Antero Abreu

COIMBRA

2015

SANCHES, M. (2015). Relatório *Estágio Pedagógico desenvolvido na Escola Básica dos 2º e 3º ciclos Dra. Maria Alice Gouveia, junto da turma D do 8º ano* no ano letivo de 2014/2015. Relatório de estágio, Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra, Coimbra, Portugal.

Maria João Xambre Sanches, aluna nº 2010141962 do Mestrado em Ensino da Educação Física dos Ensinos Básico e Secundário da Universidade de Coimbra, vem declarar por sua honra que este Relatório Final de Estágio constitui um documento original da sua autoria, não se inscrevendo, por isso, no disposto art. 30º do Regulamento Pedagógico da Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra (versão de 10 de Março de 2009).

Coimbra, ____ de ____ de 2015

(Maria João Sanches)

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, que sempre foram um exemplo para mim. A minha mãe por representar a força e persistência que necessitei de agarrar para me ser possível alcançar esta etapa académica e pessoal. O meu pai por ser o melhor modelo que em mim tenho representado de atitude, disciplina e empenho. Sem eles jamais conseguiria obter o que obtive.

À minha irmã, por ser o pilar fundamental na estrutura organizacional e emocional da nossa casa. Se não fosse a minha irmã jamais poderia ter dedicado tanto tempo ao estágio.

A toda a minha família, em especial aos meus avós de Coimbra que me acolheram e proporcionaram as melhores condições durante os cinco anos que aqui estudei.

Aos meus amigos do Porto, por compreenderem os condicionalismos da distância e sempre me apoiarem, aconselharem e suportarem nos melhores e piores momentos.

Às amigas que a passagem pela Universidade de Coimbra me fez conquistar, principalmente aos meus amigos de curso pelo companheirismo e verdadeiro espírito académico que nos proporcionou inesquecíveis momentos de diversão.

Às minhas colegas e amigas de Núcleo de Estágio, Bárbara Guimarães e Daniela Rodrigues. Não foi desde o primeiro dia, mas foi bem cedo que percebi que o nosso núcleo tinha todas as condições para desenvolver um trabalho excepcional. O trabalho em equipa e entajuda caracterizam-nos fortemente e foi a base do nosso sucesso. À Daniela, estagiária que menos conhecia e se revelou uma boa surpresa para mim, por ser uma excelente aluna, muito empenhada e representar a “organização” do núcleo. À Bárbara Guimarães, estagiária que já conhecia bastante bem, minha grande amiga e confidente, por ser a verdadeira “lufada de ar fresco” que me tranquiliza e encoraja quando tendo a acreditar menos em mim... sei que vamos estar “Sempre juntas”.

Aos meus orientadores. À professora orientadora da escola, professora Lurdes Pereira, pela paciência e persistência que demonstrou. Por estar presente diariamente e pronta a ajudar, conduzindo-me sempre às melhores soluções possíveis aos meus problemas. Ao professor

orientador da faculdade, Mestre Antero Abreu, pelos conhecimentos transmitidos, pelas reflexões acerca do meu desempenho e por ter apurado o meu sentido crítico em relação à ação docente.

A toda a Escola Básica dos 2º e 3º ciclos Dra. Maria Alice Gouveia, especialmente ao grupo de professores de Educação Física e aos funcionários do pavilhão, D. São e Sr. João, que todos os dias me receberam na escola com boa disposição.

Finalizo agradecendo à turma 8ºD, aos meus queridos alunos, pela experiência que me proporcionaram, pelos “problemas” que me causaram dia após dia nas aulas e que me fizeram evoluir para a pessoa que sou hoje, ou seja, maior a nível pessoal e a nível profissional.

A todos,

um obrigada do fundo do coração!

RESUMO

No âmbito do Estágio pedagógico, que integra as unidades curriculares contempladas no plano de estudos do Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário da Universidade de Coimbra, surge o Relatório de Estágio. Este relatório é o resultado do trabalho desenvolvido ao longo do Estágio realizado na Escola EB 23 Dra. Maria Alice Gouveia, no ano letivo 2014/2015, com a turma D do 8º ano de escolaridade. O Estágio Pedagógico assume um papel fundamental para os estagiários, pois é o momento onde se torna possível por em prática todo um conjunto de conhecimentos teóricos adquiridos ao longo do processo de formação inicial. Se até então era nossa responsabilidade apoderarmo-nos de tais conhecimentos teóricos, eis que, com o estágio, chega o tão esperado momento de os colocar em prática através da intervenção pedagógica num contexto real de escola. O Relatório de Estágio está dividido em três partes principais: a contextualização da prática pedagógica, a análise reflexiva da prática pedagógica e o desenvolvimento do Tema-Problema. Na primeira parte, é realizada uma caracterização de todo o contexto de envolvimento onde se estagiou, são apontadas algumas expectativas e referidas fragilidades e, ainda, o projeto de formação inicial. A segunda parte, incide sobre uma extensa reflexão crítica das práticas desenvolvidas de docência, facilidades, dificuldades, bem como estratégias adotadas. Na terceira e última parte, relativa ao aprofundamento do Tema-Problema, é realizado um estudo comparativo entre desempenho imediato dos alunos do género feminino e masculino após ministração de *feedback*, ou seja, é verificada a influência imediata do *feedback* em função do género.

Palavras-chave: Relatório. Estágio Pedagógico. Educação Física. Ensino. Análise reflexiva. *Feedback*. Desempenho. Géneros.

ABSTRACT

Under the pedagogical stage, which is included in the Master's course in Teaching Physical Education in Primary and Secondary Education at the University of Coimbra, the Training Report arises. This report is the result of work done during Stage held at Escola EB 23 Dra. Maria Alice Gouveia, in the academic year 2014/2015, with the D class of 8th grade. The Teacher Training plays a key role for the trainees because it is the moment where it becomes possible to put into practice a whole range of theoretical knowledge acquired during the initial training process. Until then it was our responsibility to get such theoretical knowledge, behold, with the stage, comes the long awaited moment to put them into practice through educational intervention in a real context of school. The Training Report is divided into three main parts: the contextualization of teaching practice, the reflective analysis of pedagogical practice and the development Theme-Problem. In the first part, it is held one characterization of all involvement context where it aged, points out some expectations and weaknesses and, also, the initial training project. The second part focuses on an extensive critical analysis of practices developed in teaching, facilities, difficulties and strategies adopted. On the third and last part on the stepping Theme-Problem, it conducted a comparative study of immediate students' performance of male and female gender after feedback ministry, that means, checked the immediate influence of feedback on gender.

Keywords: *Report. Pedagogical Training. Physical Education. Teaching. Reflexive analysis. Feedbacks. Performance. Gender.*

SUMÁRIO

RESUMO.....	VI
ABSTRACT	VII
1. INTRODUÇÃO	11
2. CONTEXTUALIZAÇÃO DA PRÁTICA DESENVOLVIDA	12
2.1. Expetativas Iniciais	12
2.2. Fragilidades Iniciais	13
2.3. Caraterização do Contexto	14
2.3.1. Caraterização da Escola.....	14
2.3.2. Caraterização do Grupo Disciplinar de Educação Física.....	15
2.3.3. Caraterização do Núcleo de Estágio	16
2.3.4. Caraterização da turma	17
3. ANÁLISE REFLEXIVA SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA	20
3.1. Processo de ensino-Aprendizagem	20
3.1.1. Planeamento.....	20
3.1.1.1. Plano Anual	21
3.1.1.2. Unidades Didáticas.....	24
3.1.1.3. Plano de Aula	27
3.1.2. Realização.....	29
3.1.2.1. Dimensão Instrução.....	29
3.1.2.2. Dimensão Gestão	31
3.1.2.3. Dimensão Clima	33
3.1.2.4. Dimensão Disciplina	34
3.1.2.5. Decisões de ajustamento	36
3.1.3. Avaliação	37
3.1.3.1. Avaliação Diagnóstica	39
3.1.3.2. Avaliação Formativa	40
3.1.3.3. Avaliação Sumativa	42
3.1.3.4. Critérios de Avaliação.....	43
3.2. Questões Dilemáticas.....	44
3.3. Prática Pedagógica Supervisionada	50
3.4. Atitude Ético-Profissional.....	52

4. APROFUNDAMENTO DO TEMA/PROBLEMA - Importância do <i>feedback</i> na melhoria do desempenho dos alunos em função do gênero na unidade didáctica de ginástica de solo.....	53
4.1. Apresentação do Tema.....	53
4.2. Pertinência do Tema.....	53
4.3. Enquadramento Teórico	53
4.4. Objetivos do Estudo.....	57
4.5. Amostra do Estudo	57
4.6. Metodologias e Procedimentos.....	58
4.7. Resultados.....	59
4.8. Conclusões do estudo	60
4.9. Pontos Fortes/Fracos.....	62
5. CONCLUSÃO DO RELATÓRIO	64
6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	65
7. ANEXOS.....	68

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 – Avaliação diagnóstica nas diferentes unidades didáticas	19
Tabela 2 – Melhorias em cada tipo de <i>feedback</i> no total das aulas.....	59
Tabela 3 – Melhorias em função do género em cada tipo de <i>feedback</i> no total das aulas	60

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo 1 – Ficha de caracterização individual do aluno	69
Anexo 2 – Exemplo de plano de aula	71
Anexo 3 – Exemplo de grelha de avaliação diagnóstica	74
Anexo 4 – Exemplo de grelha de avaliação formativa.....	75
Anexo 5 – Exemplo de grelha de avaliação sumativa	76

1. INTRODUÇÃO

No âmbito do Estágio pedagógico, que integra as unidades curriculares contempladas no ciclo de estudos do Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário da Universidade de Coimbra, surge o Relatório de Estágio.

O Estágio Pedagógico assume um papel fundamental para os estagiários pois é o momento onde se torna possível por em prática todo um conjunto de conhecimentos teóricos adquiridos ao longo do processo de formação inicial. Se até então era nossa responsabilidade apoderarmo-nos de tais conhecimentos teóricos, eis que, com o estágio, chega o tão esperado momento de os colocar em prática através da intervenção pedagógica num contexto real de escola.

Este relatório visa demonstrar o trabalho desenvolvido ao longo do Estágio realizado na Escola EB 23 Dra. Maria Alice Gouveia, no ano letivo 2014/2015, com a turma D do 8º ano de escolaridade, de forma crítica e reflexiva.

O Relatório de Estágio está dividido em três partes principais: a contextualização da prática pedagógica, a análise reflexiva da prática pedagógica e o desenvolvimento do Tema Problema. Na primeira parte, é realizada uma caracterização de todo o contexto de envolvimento onde se estagiou, são apontadas algumas expectativas e referidas fragilidades e, ainda, o projeto de formação inicial. A segunda parte, incide sobre uma extensa reflexão crítica das práticas desenvolvidas de docência, facilidades, dificuldades, bem como estratégias adotadas. Na terceira e última parte, relativo ao aprofundamento do Tema-Problema, é realizado um estudo comparativo entre desempenho imediato dos alunos do género feminino e masculino após ministração de *feedback*, ou seja, é verificada a influência imediata do *feedback* em função do género.

2. CONTEXTUALIZAÇÃO DA PRÁTICA DESENVOLVIDA

2.1. Expetativas Iniciais

Algo que tivemos em conta para enveredar neste mestrado foi o prazer pelo desporto concomitantemente ao gosto pelo trabalho com crianças que já havia sido realizado em anos anteriores em campos de férias e treinos de basquetebol feminino em escalões de formação.

Foi possível colocar de parte toda a situação atual de desemprego e falta de empregabilidade dos professores aquando do momento da escolha do mestrado, pois acreditamos que a sociedade jovem não deve parar de se formar enquanto tiver possibilidades para tal. Apesar de não ser fácil criar grandes expetativas em relação à carreira de docência no ensino público num futuro próximo, o importante aqui foi sempre aprender aquilo que se gosta e nos realiza pessoalmente.

Tal como o referido no primeiro parágrafo, já tinham sido alguns os momentos em que se havia contactado com crianças/jovens no sentido de promover o desporto e atividade física. Contudo, isso não fez com que no início não surgissem diversas inseguranças típicas de quem nunca deu aulas e ficou, de certo modo, responsável pela aprendizagem de uma turma. Verificou-se antes um misto de emoções e sentimentos que faziam duvidar acerca de tudo e, ao mesmo tempo, ter certezas jamais tidas em outros momentos de formação.

Procuramos com o decorrer do Estágio munir-nos de competências, conhecimentos e sentido crítico para solucionar problemas de forma rápida, eficaz e permanente, inculcando sempre nos alunos os propósitos da Educação Física, isto é, conhecimentos acerca das matérias, bons valores e atitudes, gosto pela atividade física e, ainda, hábitos típicos de um estilo de vida saudável que os acompanhem no futuro.

Para alcançar os propósitos referidos no parágrafo anterior, perspetivámos desenvolver meios e formas de planear e estruturar o ensino a longo, médio e curto prazo através das formas típicas de planeamento para

esses três momentos distintos, isto é o Plano Anual de turma, as diferentes Unidades Didáticas e os Planos de aula. Cada um com a sua especificidade, que estiveram na base do trabalho deste estágio.

2.2. Fragilidades Iniciais

Com o início do estágio e lecionadas as primeiras aulas surgem também as primeiras dúvidas. É o momento em que todas as falhas típicas de um professor menos experiente sobressaem, sejam elas de planeamento, realização, avaliação, etc.

Começámos a aperceber-nos acerca da importância do planeamento, planeamento esse que deve ser realizado logo que possível, e isso nem sempre é fácil para um professor estagiário. Por onde começar? Qual o caminho a seguir? Estaremos nós a traçar um caminho sem “fim”? Será que os alunos são capazes de seguir o caminho traçado por nós? Todas estas e mais questões pairaram nas nossas cabeças quando nos deparámos com o planeamento, pois apesar de compreendermos que o planeamento não é algo permanente ou inalterável questionamo-nos acerca da nossa capacidade de adaptação e reorganização de ideias. O desenvolvimento do currículo a curto, médio e longo prazo deve seguir uma sequência lógica e de integração onde os propósitos de uns se consigam através da aplicação de outros. Quer-se com isto dizer que o Plano Anual deve seguir as diretrizes do Programa Nacional de Educação Física ao mesmo tempo que procura ir ao encontro das necessidades e interesses da turma, as Unidades Didáticas devem prescrever os propósitos do Plano Anual de forma mais específica e relacionada a uma dada matéria e, por fim, os planos de aula devem conduzir à realização dos objetivos das Unidades Didáticas através da mobilização de tarefas que desenvolvam os conteúdos pretendidos tendo em conta as características da turma e dos alunos na sua individualidade. Toda esta sequência lógica não é fácil de conseguir e exige do estagiário um conjunto de competências que só se vai conseguindo com os ganhos da prática contínua.

Relativamente à realização, em contexto de aula, as principais fragilidades sentidas tiveram a ver com a criação de tarefas para uma turma de tão grandes dimensões e com características motoras tão distintas, isto é, tarefas que visassem os mesmos objetivos mas com dinâmicas distintas de modo a que todos os alunos pudessem trabalhar no seu ritmo. Também a instrução se tornava uma dificuldade quando não sabíamos concretamente que tipo de linguagem utilizar para a explicação dos conteúdos e isso conduzia, por vezes, à perda de tempo em repetições desnecessárias. Aliar as fragilidades anteriores com a gestão do tempo das tarefas e o controlo dos comportamentos dos alunos (que tendiam a ser bastante agitados e faladores), por vezes, fazia com que a ministração de *feedback* pedagógico ficasse de parte.

Também as primeiras avaliações dos alunos foram um problema inicial por ser complicado gerir todo plano de aula, fazer a observação dos desempenhos e ainda atribuir-lhes um significado (fosse ele qualitativo ou quantitativo). Se já a elaboração de instrumentos era complexa, o facto de a turma ser numerosa fazia com que o processo fosse demorado e era difícil desprender das grelhas de registo.

2.3. Caraterização do Contexto

2.3.1. Caraterização da Escola

O Agrupamento de Escolas Coimbra Sul é composto por 142 professores que se dividem por Educação Pré-Escolar, 1º, 2º e 3º Ciclo, podendo haver professores a lecionar em mais que uma escola do Agrupamento, havendo 65 funcionários (pessoal não docente) a exercer funções na Escola Dr.^a Maria Alice Gouveia.

A Escola Básica do 2º e 3º Ciclos Dr.^a Maria Alice Gouveia, no ano letivo 2014/2015, acolhe 723 alunos, num total de 28 turmas, das quais 12 pertencem ao 2º ciclo e 16 pertencem ao 3º ciclo. O 5º o 6º e o 7º ano é composto, cada

um, por seis turmas, já o 8º e o 9º ano possuem um total de dez turmas (cinco para cada ano).

Esta escola possui uma variedade de serviços e de instalações à disposição da comunidade escolar, sendo que para a Educação Física especificamente, existem espaços apropriados e reservados para a lecionação das aulas, nomeadamente os dois espaços interiores (G1 e G2) e os dois espaços exteriores (C1 e C2). Os G1 é o pavilhão, onde se podem abordar modalidades típicas de pavilhão como voleibol, andebol, basquetebol, badminton, etc. O G2 é a sala de ginástica, onde se podem lecionar todas as disciplinas da ginástica e onde se pode realizar trabalho de condição física (nomeadamente força e flexibilidade). No exterior, no C1 é onde se encontram os três campos de basquetebol, a pista de velocidade e a caixa de areia e, no C2, é onde encontram os dois campos de futebol/andebol.

Nesta escola o período de aulas também se encontra definido, sendo igual todos os anos. Desta forma, de segunda a sexta-feira as aulas iniciam às 08h30 e terminam às 17h, tendo cada ano de escolaridade, independentemente do seu horário diferenciado, uma manhã e uma tarde livre pré-definida.

As instalações da escola são compostas por quatro blocos de dois pisos (A, B, C e D), o bloco R que integra o refeitório e a papelaria, e o bloco G que corresponde ao pavilhão gimnodesportivo. O espaço envolvente concentra, quer espaços verdes, quer áreas desportivas.

2.3.2. Caraterização do Grupo Disciplinar de Educação Física

A Área Disciplinar de Educação Física, que integra o Departamento de Expressões, é composta por todos os professores de Educação Física da Escola, que são responsáveis pelo processo de ensino-aprendizagem das atividades físicas. O grupo disciplinar é constituído por nove docentes de Educação Física e pelo núcleo de estágio, composto por três estagiárias, neste caso a estagiária Bárbara Guimarães com a turma D do 9º ano, a estagiária Daniela Rodrigues com a turma A do 9º ano e a estagiária Maria João Sanches

com a turma D do 8º ano. Os vários professores além da lecionação das aulas podem exercer outros tipos de cargo, acumulando funções tais como de Coordenação do Departamento de Expressões, Assessoria da Direção, Direção de turmas, Coordenação do Desporto Escolar, responsáveis por equipas do Desporto Escolar e responsáveis pelas actividades com a comunidade deficiente da escola.

Ao longo deste estágio estabeleceu-se desde logo uma boa relação com o grupo disciplinar. Para além do trabalho produzido em conjunto para as actividades escolares, também relações de companheirismo foram criadas. Saliento grandes valores inerentes a este grupo, tais como a cooperação, a entreatajuda e o respeito pelo trabalho dos outros, valores esses que acredito ter interiorizado e que, certamente, vou levar comigo para trabalhos futuros.

2.3.3. Caraterização do Núcleo de Estágio

Como foi referido no ponto anterior, o núcleo de estágio é composto por três estagiárias, cada uma responsável pela lecionação de aulas de educação física de uma turma do 3º ciclo do ensino básico, nomeadamente a estagiária Bárbara Guimarães com a turma D do 9º ano, a estagiária Daniela Rodrigues com a turma A do 9º ano e a estagiária Maria João Sanches com a turma D do 8º ano.

Lembramo-nos, como se tivesse acontecido ontem, do dia da escolha das escolas, onde um professor deste mestrado nos lembrou da importância do trabalho em núcleo. Se no início do ano letivo eramos três colegas de trabalho, hoje podemos afirmar que somos três amigas que tivemos a sorte de escolher a mesma escola para estagiar, onde aprendemos em conjunto e partilhámos diariamente os nossos fracassos e conquistas sempre com uma palavra de conforto ou de enaltecimento.

2.3.4. Caraterização da turma

Este ponto reporta a caraterização da turma D, do 8º ano de escolaridade, tendo como principal objetivo conhecer mais detalhadamente a turma, as suas práticas e gostos desportivos, bem como os problemas que possam condicionar a prática desportiva.

Todos os alunos da turma preencheram a Ficha de Caraterização Individual (anexo 1), pelo que todos eles são contabilizados nesta caracterização. Apesar de a turma ter iniciado o ano com vinte e seis alunos, finalizou com vinte e oito devido à entrada de mais dois no segundo período (uma aluna no início e um aluno no final). A turma conta então com dezasseis alunos do sexo feminino (57,1%) e doze alunos do sexo masculino (42,9%). As suas idades, até à data de preenchimento da Ficha de Caraterização, eram compreendidas entre os 12 e os 16 anos, pois três dos alunos já tiveram uma retenção durante o seu percurso escolar e outros, no processo de mudança de país, perderam também anos de escolaridades. Também nesta turma do 8º ano temos um aluno com escalão social B e um aluno com escalão social A.

Apesar de a turma ser bastante extensa, é composta por três alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE), dois casos de défice de atenção e um caso de dislexia, portanto, devido aos problemas inerentes não há qualquer problema com a leccionação das aulas de Educação Física. Para além dos alunos com Necessidades Educativas Especiais é de salientar que dois alunos têm atestado médico. Um deles não pode realizar quaisquer aulas de educação física devido a uma lesão num joelho e outro apenas não pode realizar exercícios/tarefas que impliquem carga sobre a coluna cervical devido a uma intervenção cirúrgica que realizou no passado.

Uma característica interessante desta turma é a variabilidade de origens que possui, pois para além dos normais alunos de nacionalidade portuguesa, tem dois alunos de nacionalidade ucraniana, uma aluna de nacionalidade brasileira, um outro oriundo da República Democrática do Congo, um aluno vindo de S. Tomé e Príncipe e, ainda, um aluno da Guiné Bissau.

No que diz respeito à Educação Física, os inquéritos aplicados à turma concluem que 88,5 % dos alunos gostam da disciplina e os restantes 11,5 % não gostam. Os motivos apontados são o facto de não poderem realizar as aulas ou qualquer modalidade desportiva (os alunos com atestado) ou então o facto de não serem grandes fãs de desporto.

Relativamente à importância atribuída às aulas de Educação Física, foram oito os alunos que as consideraram muito importantes, dezoito os que as consideraram importantes e apenas dois que acham indiferente.

Também as preferências desportivas entre os géneros variam, pois na questão “Quais as modalidades que mais gostas?” as respostas das raparigas incidiram essencialmente sobre o Basquetebol e Badminton. Já as respostas dos rapazes para a mesma questão incidiram mais sobre o Futebol e também o Basquetebol. À questão “Qual a modalidade que menos gostas?” as raparigas responderam principalmente Futebol enquanto que os rapazes responderam que gostavam menos de Andebol.

A taxa de reprovação que esta turma apresenta é relativamente reduzida, onde apenas 3 alunos (11,6%) já reprovaram pelo menos um ano. Um desses alunos apenas perdeu o ano por ter mudado de país.

No que diz respeito ao desporto federado/escolar ou qualquer prática regular semanal de actividade física, são catorze (50%) os alunos que neles estão inseridos, dos quais sete são rapazes e outros sete são raparigas. Relativamente a percentagens em função do género, 58,3 % do total dos rapazes da turma realizam algum tipo de actividade física e 43,75% do total das raparigas da turma realizam também algum tipo de actividade física, ou seja, os rapazes são mais activos fisicamente do que as raparigas. No caso das raparigas, estas praticam Equitação, Hip Hop, Andebol, Dança Jazz, Ginásio e Basquetebol. No caso dos rapazes, praticam Ténis, Futebol, Rugby, Basquetebol, Judo e Ciclismo.

Mais concretamente no que diz respeito à caracterização do desempenho inicial dos alunos, segue a tabela 1 onde apresentamos os resultados que os

alunos da turma D do 8º ano obtiveram nas avaliações diagnósticas das diferentes unidades didáticas lecionadas neste ano letivo 2014/2015.

Unidade Didática	Nível segundo o PNEF	Nível Introdutório	Nível Elementar	Nível Avançado
Basquetebol	Elementar	2	16	7
Futebol	Parte do nível avançado	1	9	14
Gin. Solo	Elementar	5	8	12
Atletismo I	Elementar e parte do nível avançado	7	11	7
Andebol	Parte do nível elementar	8	12	6
Voleibol	Conclusão do nível elementar	10	13	3
Gin. Aparelhos	Elementar	10	13	3
Atletismo II	Elementar e parte do nível avançado	11	12	3
Badminton	Elementar	8	12	7
Atletismo III	Elementar e parte do nível avançado	9	16	2

Tabela 1 – Avaliação Diagnóstica nas diferentes Unidades Didáticas

3. ANÁLISE REFLEXIVA SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA

3.1. Processo de ensino-Aprendizagem

São três as etapas fundamentais que surgem de todo o processo de ensino aprendizagem e das suas atividades, nomeadamente o planeamento, a realização e a avaliação. Significa isto que o processo de ensino-aprendizagem é muito mais amplo que uma simples lecionação de um conjunto de aulas com um outro conjunto de tarefas. É preciso planejar para um determinado contexto segundo normas e directrizes específicas para que, depois, se possa realizar. Também a avaliação assume uma importância fundamental nestas três etapas referidas, pois é ela que permite regular todo o processo, indicando-nos se estamos a escolher o melhor caminho para atingir a meta.

3.1.1. Planeamento

O planeamento adquire uma grande importância no processo de ensino-aprendizagem, pois este, de acordo com Bento (2003), “constitui a esfera de decisão na qual o professor pré-determina quais os efeitos a alcançar no ensino e para quem são despendidos tempo e energias”. Quer isto dizer que deve existir um propósito para toda a acção e essa acção deve igualmente ser guiada por um conjunto de estratégias previamente definidas mas que podem sofrer alterações à medida que os resultados forem surgindo de forma positiva ou negativa. Deve haver uma apropriação de todos os conhecimentos para ser então possível elaborar matrizes curriculares que produzam avanços pedagógicos (Palma, *et al.*, 2010).

Um bom professor, independentemente da disciplina que lecionar, deve ser capaz de avaliar resultados e investigar soluções mais adequadas para os solucionar. Esta capacidade remete-nos para o ciclo de acção do professor que não se deve limitar a uma desejada preparação direta e à realização de aulas, mas antes assumir tarefas de planificação, realização e avaliação do ensino, criando por isso um ciclo contínuo, tal como referiu Bento (2003).

Palma, *et al.* (2010) considera até que a atividade profissional docente deve ir muito além do aproveitamento de ideias e teorias científicas, devendo ser, acima de tudo, uma elaboração pessoal perante situações complexas em que se deve contar com os conhecimentos, experiência e saber-fazer, depurados por uma crítica pessoal e colectiva realizada a partir dos valores que guiam a ação.

O planeamento pressupõe tomada de decisão e reflexão a vários níveis, a longo termo (plano anual de turma), a médio termo (unidades didáticas) e a curto termo (planos de aula). Contudo, tais decisões referentes ao planeamento nunca podem deixar de considerar cinco pontos fundamentais apontados por Siedentop (1998), são eles a conceção pessoal que cada professor possui sobre a Educação Física, a natureza da instituição local, o material/espço de aula, o programa educativo da escola e as características dos alunos. Quer isto dizer que o professor deve ter a arte de conjugar balizas orientadoras, sejam elas nacionais (pelo Programa Nacional de Educação Física) ou locais (pelo Regulamento Interno da Escola/Agrupamento e/ou Projeto Educativo da Escola), com as necessidades e interesses dos alunos, fazendo-se valer dos recursos materiais existentes e dos seus conhecimentos, perceções e competências para a Educação Física.

3.1.1.1. Plano Anual

O plano anual e a sua elaboração assume-se como uma necessidade fundamental primária, quer-se com isto dizer que para que o ensino seja eficiente são indispensáveis reflexões constantes balizadoras da intervenção durante o ano letivo. Trata-se, portanto de, numa fase inicial, cada docente “adquirir clareza acerca dos resultados a alcançar, necessariamente pelos alunos das suas turmas, no ano escolar (...) resultados respeitantes a capacidades, habilidades, conhecimentos, atitudes e qualidades de vontade e de carácter” (Bento, 2003). Compreende-se a partir daqui que a elaboração do plano anual tem que ser o primeiro momento do planeamento e preparação das

situações de ensino-aprendizagem, que seja exequível, exato, rigoroso, que oriente para o fundamental, tendo em conta os programas nacionais e o contexto real da turma e escola.

O ponto de partida para o plano anual é o estudo e conhecimento aprofundado acerca do Programa Nacional de Educação Física, os seus objetivos, normas e orientações. Uma vez que, no nosso caso de estágio, não possuímos informações relativas a resultados de anos anteriores para que de lá pudéssemos retirar ilações relevantes, podemos sempre contar com a necessária troca de ideias com colegas da área disciplinar, colegas de estágio e principalmente com a professora orientadora de estágio.

A elaboração do plano anual deve conter uma sequência lógica de tarefas. São necessários trabalhos preparatórios referentes ao estudo do programa, estudo da turma e dos seus alunos, estudo das condições espaciais, temporais e materiais. O estudo da turma assume uma importância particular no plano anual. Deve procurar saber-se de forma pormenorizado a estrutura social da turma, o nível educativo (atitudes, valores, interesses, necessidades, comportamento, disciplina, sentido de cooperação, responsabilidade, etc), o estado maturacional, o potencial de desenvolvimento dos alunos com nível mais elevado e menos elevado de rendimento e, por fim, a atividade desportiva/ física escolar e extra escolar (Bento, 2003).

Faz parte da sequência lógica de tarefas a determinação e concretização dos objetivos, isto é, formulação de objetivos para todas as unidades didáticas a lecionar no ano letivo, que surge logo após os trabalhos preparatórios indicados no paragrafo anterior.

Logo de seguida, nessa sequência, surge a distribuição e ordenamento de horas, matérias e conteúdos, ou seja, a extensão e sequência dos conteúdos. Conquistados os pontos anteriores da sequência lógica que temos vindo a delinear eis que surge o momento de avaliar o nível alcançado com todo o planeamento realizado.

Tendo em conta os conhecimentos teóricos referidos nos parágrafos anteriores deste ponto 3.1.1.1., procedemos à elaboração do plano anual logo no início do ano letivo 2014/2015. Os trabalhos preparatórios revelaram-se

fundamentais para iniciar o este planeamento, uma vez que nos obrigou a conhecer melhor o Programa Nacional de Educação Física, conduziu-nos a uma procura de informações importantes acerca da escola e das suas condições materiais/espaciais e orientou a nossa busca na investigação do contexto de turma (de modo a melhor compreendermos quais as necessidades e interesses dos alunos no geral e individualmente).

A escola onde estagiamos, para cada ano de escolaridade, já prevê uma serie de matérias fixas. No caso do 8º ano, prevê-se que os professores lecionem no 1º Período Basquetebol, Futebol, Ginástica de Solo e Atletismo (resistência); no 2º Período Andebol, Voleibol, Ginástica de Aparelhos e Atletismo (velocidade e salto em comprimento); e no 3º Período Badminton, Atletismo (barreiras e salto em altura) e outras anteriores que necessitassem revisão/consolidação. Deste modo, o nosso trabalho preparatório teve a ver com a compreensão do ponto de partida de cada aluno para cada uma das matérias já previstas, interpretando assim as necessidades dos mesmos e criando grupos de nível para trabalhar nas aulas (sempre que necessário).

A extensão e sequência dos conteúdos foi uma preocupação inicial, onde procurámos ter o máximo cuidado para conjugar as rotações dos espaços onde cada matéria é leccionada. Apesar de se pressupor a polivalência dos espaços nas escolas, na nossa em particular aquilo que se verificava era que cada espaço correspondia à leccionação de certas matérias específicas. Deste modo, como a escola funcionava num sistema de rotação de espaços (*roulement*) e existindo quatro espaços à disposição das aulas de Educação Física, o que acontecia era que em cada semana cada turma tinha um espaço específico, sendo por isso forçada a abordar as matérias que nela eram possíveis (por exemplo nos dois espaços exteriores não era possível leccionar ginástica). Foi um processo complicado, principalmente pelo fato de as aulas desta turma estarem inseridas em horas onde a rotação se realizava efectivamente pelos quatro espaços (ou seja, só conseguíamos estar no mesmo espaço de quatro em quatro semanas), no entanto, após diversas reflexões acerca dos dados recolhidos nas avaliações diagnósticas, conseguiu-

se efetuar um planeamento que ia ao encontro das matérias, espaços de aula e necessidades da turma.

Resolvido o problema da extensão e sequência dos conteúdos, incluímos no plano anual um conjunto de estratégias e estilos de ensino para nos auxiliarmos ao longo do ano letivo para cada uma das unidades didáticas.

Foram algumas as dificuldades percepcionadas na elaboração deste plano anual. Saliámos a apropriação das orientações do Programa Nacional de Educação Física às características da turma e a extensão e sequenciação dos conteúdos de cada período (devido à rotação dos espaços referida em cima).

3.1.1.2. Unidades Didáticas

As unidades didáticas, tal como o plano anual, têm como função orientar a prática pedagógica do professor, no entanto, esta orientação está relacionada a uma determinada matéria com os seus conteúdos. “Abrangem um propósito (projeto, intenções) de ensino, relativamente integral – sob o ponto de vista didático – e tematicamente delimitado, que se estende por várias aulas e que encara um contributo bem delineado para a realização dos objetivos de tarefas inscritas no programa anual e global (...) de uma disciplina” tal como referiu o Coletivo de Autores (1980), citado por Bento (2003).

É na conceção e preparação das unidades didáticas que reside o trabalho criativo dos docentes pois é em torno desta que se processa grande parte do planeamento do professor. Ainda assim, as unidades didáticas, devem ser a base para uma elevada qualidade e eficácia do processo real de ensino considerando o desenvolvimento dos alunos a diversos níveis, não devendo ser apenas uma distribuição da matéria de ensino pelo tempo disponível das aulas, tal como referiu Bento (2003). Essas considerações fazem com que o professor se interrogue desde logo acerca do tipo de habilidades e capacidades motoras; na forma de transmissão e apropriação de conhecimentos (determinado cada um deles); quais as atitudes, comportamentos, interesses e valores se devem favorecer; e, ainda, de que

modo se podem conjugar as interrogações anteriores. Estas interrogações conduzem o processo pedagógico de ensino – aprendizagem para um determinado tipo de resultados.

Antes de se planejar qualquer unidade didática é fundamental a realização de uma avaliação diagnóstica. É através da avaliação diagnóstica que o professor depreende as necessidades dos alunos face à matéria em questão, distribuindo-os por grupos de nível. Também a partir daqui se tiram ilações acerca da melhor forma de produzir a extensão e sequência dos conteúdos, isto é, de determinar a quantidade de tempo para a transmissão da matéria e dos seus conteúdos, desde a exercitação até à consolidação. Igualmente importante é definir estratégias e estilos de ensino, bem como progressões pedagógicas e tarefas que conduzam ao alcance dos objetivos da unidade didática.

Para compreender se os pressupostos das unidades didáticas estão a ser convenientemente alcançados devem surgir momentos de controlo. Esse controlo é realizado através de avaliações que devem ser aplicadas ao longo das unidades didáticas. Pretende-se com isto dizer que também as unidades didáticas, à semelhança do plano anual, podem sofrer alterações ao longo da sua realização, pois o que importa não é a aplicação tal qual como ela está mas sim o alcance dos objetivos e o desenvolvimento dos alunos.

Uma vez que as três estagiárias lecionam turmas do 3º ciclo e, por isso mesmo, abordam as mesmas matérias em cada um dos três períodos letivos, o processo de produção das unidades didáticas obedeceu a uma estrutura comum resultante de reflexões conjuntas em Núcleo. Essa estrutura comum continha a apresentação da modalidade a abordar, contextualização histórica, características e regras, regras de segurança e os recursos disponíveis para cada matéria.

Tal como já foi referido no plano anual, as aulas e as suas distribuições ao longo do período, por vezes, vinham a sofrer alterações. Essas alterações aconteciam devido à rotação dos espaços e condições climatéricas. No último caso, na nossa escola, por norma, os professores que se encontram nos

espaços interiores cedem metade do seu espaço para os professores vindos do exterior. Contudo, sempre que tal não é possível, as turmas exteriores devem encontrar soluções ou na sala de dança ou em outras salas de aula dos restantes blocos. Apesar de, em alguns dias, ser possível prever essas circunstâncias, noutras era totalmente inesperado e obrigava a um grande sentido de adaptação da nossa parte. No nosso caso em concreto, o que se sucedeu várias vezes foi a partilha do espaço interior com outras turmas nos dias de chuva. O dia em que essa partilha se revelou mais problemática foi numa terça-feira (aula de noventa minutos), onde se lecionou basquetebol com apenas uma tabela e meio campo para vinte e seis alunos (1º Período). Fomos obrigados a alterar o plano de aula sem que houvesse prejuízo nos objetivos que estavam estabelecidos e isso não foi tarefa fácil.

O processo de seleção dos objetivos exigiu um longo processo de reflexão, de modo a que fossem explanados de forma clara para cada um dos domínios onde se pretende que os alunos se desenvolvam, são eles o cognitivo, psicomotor e socioafetivo. As unidades didáticas continham então os objetivos que nós pretendemos enquanto docentes e perspetivávamos conseguir com a turma. Os objetivos foram definidos de forma a serem alcançados, tendo em conta o nível de habilidade inicial dos alunos (Siedentop, 1998).

A extensão e sequência dos conteúdos foram realizadas de modo a que houvesse uma progressão na sua abordagem, quero com isto dizer que pretendemos sempre iniciar no mais simples e terminar no mais complexo que exigisse mais capacidades/competências dos alunos. Essa ordem cronológica também tinha em consideração os diferentes ritmos de aprendizagem existentes na turma.

Terminada a extensão e sequenciação dos conteúdos, importa definir os meios de alcance dos objetivos. Para tal mobilizamos estratégias adequadas ao contexto que tínhamos em mãos, selecionamos estilos de ensino que melhor se adaptavam às necessidades e ainda produzimos progressões

pedagógicas para facilitar o nosso papel e para que os alunos fossem integrando os conhecimentos de forma contínua, progressiva e lógica.

A avaliação assume um papel fundamental de controlo e, por isso, é parte integrante das unidades didáticas, pois é a partir dela que verificamos a apropriação do processo de ensino-aprendizagem às características do contexto, assim como procedemos a melhorias na nossa ação docente. Quanto às suas funções ela pode ser diagnóstica, formativa e sumativa, sendo mobilizadas em momentos distintos previamente estabelecidos na unidade didática e também consoante as necessidades que forem surgindo.

Para terminar as unidades didáticas apresentamos o seu balanço final, balanço esse que pesa todas as decisões tomadas ao longo da mesma, quer sejam elas relativas aos objetivos, estratégias e resultados dos alunos. Este balanço resulta numa forte reflexão, quer para o planeamento, realização e avaliação e, ainda para o papel do professor nas diferentes dimensões de intervenção pedagógica, ou seja, a instrução, a gestão, o clima e as decisões de ajustamento.

Foram diversas as dificuldades sentidas ao longo do processo de planeamento das unidades didáticas. Das demais, saliento a seleção de meios para atingir os fins, isto é, a seleção de estratégias, estilos de ensino, progressões pedagógicas para conseguir que os alunos alcançassem os objetivos definidos.

3.1.1.3. Plano de Aula

Tal como Bento (2003) afirmou, a aula é o verdadeiro ponto de convergência do pensamento e das ação do professor. Isto significa que o plano de aula atinge uma relevância fulcral no processo de ensino-aprendizagem pelas suas características, dado ser aqui que o professor verdadeiramente expõe as suas logicas e reflexões.

Os planos de aula surgem no seguimento daquilo que está previsto nas unidades didáticas e são a forma de o professor planear o meio de alcance dos seus objetivos junto com a turma, devendo por isso ser claros, objetivos e de fácil consulta.

No início do ano letivo, as estagiárias do Núcleo produziram, em conjunto, um modelo de plano de aula, que veio a ser modificado e melhorado com os pareceres dos dois orientadores, o orientador da faculdade e a orientadora da escola, culminando na sua versão finalizada que apresentamos no anexo 2.

O nosso plano de aula possui duas tabelas e uma fundamentação. A primeira tabela onde colocamos os dados gerais relativos ao que se vai lecionar, tais como, a turma a que se aplica, a data e horas, o número de aula e número de aula respetiva à unidade didática, o espaço onde vai decorrer a aula, a duração, os objetivos, a função didática e os recursos materiais necessários. A segunda tabela segue a concordância defendida por Quina (2009), que diz que a aula é composta por três momentos articulados de forma coerente, sendo eles a parte inicial, a parte fundamental e a parte final. Para cada uma das partes apresentam-se os objetivos específicos do professor, a descrição da tarefa, os critérios de êxito/componentes críticas e também estratégias/estilos de ensino. Cada tarefa tem ainda a sua duração no tempo total e parcial da aula.

Planeada a aula, precedemos sempre à sua fundamentação, onde indicávamos a justificação das nossas escolhas em relação às tarefas, organização, tempo de aula e objetivos. Esta fundamentação seguia sempre as linhas orientadoras das unidades didáticas produzidas para as diferentes matérias, forçando-nos assim a refletir acerca das nossas decisões metodologias e didáticas.

Leccionadas as sessões/aulas, era nosso dever realizar um relatório crítico acerca da nossa intervenção, aferir se os objetivos foram ou não conseguidos, se as tarefas tiveram sucesso ou não (justificando devidamente) e sugerir estratégias futuras. Estes relatórios, para além de desenvolverem em nós um maior sentido crítico e reflexivo (fundamentais para as nossas práticas

pedagógicas), também nos conduziam a uma busca de soluções, continuando a melhorar a nossa formação.

Foram algumas as dificuldades em relação ao planejamento das aulas. Assinalo principalmente a seleção de exercícios/tarefas para a turma, onde conseguisse ter em conta os grupos de nível, o elevado número de alunos para espaços, por vezes, reduzidos e com pouco material. Nem sempre era simples fazer com que as tarefas tivessem o tempo motor necessário para a aquisição das competências por parte dos alunos, daí que o desenvolvimento de estratégias, nesses casos, foi uma dificuldade.

3.1.2. Realização

Finalizado o planejamento dos processos de ensino, surge a sua realização. Para Siedentop (1983) destacam-se quatro dimensões, a instrução, a gestão, o clima e a disciplina. Estas dimensões são fundamentais e vivem na dependência umas das outras, por se complementarem e serem essenciais no processo de ensino-aprendizagem, conduzindo ao desenvolvimento dos alunos.

Foi na Realização que tomamos consciência da dificuldade que é interagir perante uma turma, conduzindo-a ao alcance dos nossos propósitos e fazendo-os estar empenhados e cooperantes.

3.1.2.1. Dimensão Instrução

A dimensão instrução engloba quatro formas distintas, a saber: a preleção, o questionamento, o *feedback* e a demonstração. Siedentop (1998) refere que os professores de Educação Física dedicam entre 10 a 50% do tempo de aula à instrução.

Nas preleções, nas partes iniciais e finais das aulas, deve haver um cuidado para que estas sejam o mais curtas e claras possível, adequadas às situações, pertinentes, e que informem concretamente os alunos sobre as

espectativas que possuímos, para que se possa rentabilizar o tempo de aula ao máximo.

O questionamento, por sua vez, será mobilizado como método de ensino, de forma a apurar a compreensão das tarefas por parte dos alunos, assim como o seu estado de atenção e de conhecimentos adquiridos ao longo das sessões.

Tal como na instrução, também o *feedback* deve ser curto, com uma linguagem clara e de fácil compreensão, de modo a concentrar a atenção dos alunos e permitir que estes detenham a informação passada. Para Piéron (1999), a capacidade de fornecer *feedback* depende da qualidade do conhecimento da matéria ensinada, da capacidade de identificar os erros e imitar uma reacção imediata adequada. O *feedback*, deve ser direccionado para o foco de aprendizagem, de forma oportuna, pertinente e atempada, de maneira que o aluno consiga retificar o erro cometido. Os ciclos de *feedback* devem ser fechados e, para isso, o professor tem que verificar se existiu alteração ou manutenção do comportamento. Se o comportamento se mantiver, deve ser transmitido um novo *feedback*, acompanhando-se novamente a execução do aluno, e assim sucessivamente. O professor deve procurar recorrer ao *feedback* prescritivo, descritivo, avaliativo e de questionamento, individualizado ou para um grupo/turma (se o erro for frequente entre vários alunos da turma, torna-se mais pertinente o *feedback* para o grupo para não se perder tempo de aula) e sob a forma auditiva, Quinestésica, visual e mista (conjugação de mais do que um tipo).

A demonstração deve ser realizada sempre que o professor considerar pertinente e oportuno, como forma de proporcionar aos alunos uma imagem mental da execução ideal do gesto/exercício, identificando as componentes críticas de forma clara e precisa, bem como os erros a evitar. Como afirma Sarmiento (n.d), demonstrar um gesto é mostrá-lo, isto é, permitir ao praticante uma percepção da realização do gesto de acordo com a melhor técnica. Inicialmente deverá demonstrar-se a habilidade a uma velocidade reduzida, e no final à velocidade normal. O professor deve seleccionar cuidadosamente o local e a disposição dos alunos face ao demonstrador, como forma de todos os

alunos o visualizarem do mesmo ângulo, devendo recorrer preferencialmente aos alunos com melhor nível de desempenho motor.

Nesta dimensão da realização foram diversas as dificuldades sentidas. Começando pelas preleções de início e final das aulas, por vezes tornava-se complicado definir claramente aquilo que se queria transmitir aos alunos. Havia uma tendência inicial ou para expor de mais, ou para expor de menos. Essa dificuldade, com o passar dos meses foi sendo superada, pois já se conseguia estabelecer concretamente as informações mais pertinentes e o melhor modo de as transmitir.

No questionamento, quando começamos em Setembro, a principal dificuldade era a escolha das questões, ou seja, aquelas que mais se adequavam aos objetivos das aulas. Ao longo do ano letivo, tornou-se perceptível para nós e a seleção das perguntas passou a ser algo quase intuitivo.

Relativamente ao *feedback*, por vezes, a dificuldade residia no facto de o conhecimento acerca das matérias e componentes críticas dos gestos técnicos não ser muito aprofundado e, por isso, ser difícil identificar os erros. Como estratégia adotada, procuramos munir-nos de mais informações através da mobilização de manuais de apoio ao professor e ainda trocamos pareceres junto da orientadora da escola.

A demonstração não se revelou uma grande dificuldade, pois acreditamos ter sempre conseguido escolher os melhores modelos dentro das possibilidades que tínhamos à nossa disposição, fosse com os alunos da turma, fosse mesmo com as próprias estagiárias. Houve uma clara preocupação com os ângulos de visualização da turma assim como com as velocidades de execução.

3.1.2.2. Dimensão Gestão

Para Siedentop (1983), uma gestão eficaz de uma aula consiste num comportamento do professor que produza elevados níveis de envolvimento dos

alunos nas tarefas, um número reduzido de comportamentos inapropriados e o uso eficaz do tempo de aula. Para que a gestão seja eficaz é necessária a criação de algumas rotinas, rotinas essas que Oliveira (2002) crê que reduzem a incerteza que podem conduzir à indisciplina, mantendo a fluidez da aula, a continuidade das tarefas e o envolvimento dos alunos de forma empenhada. Tal tarefa não se revela simples e implica um conjunto de capacidades que os estagiários nem sempre possuem desde o início do ano letivo.

De modo a simplificar a gestão das aulas foram diversas as estratégias que procuramos adotar enquanto núcleo, desde logo, para cada uma das três partes das aulas (parte inicial, fundamental e final). Na parte inicial da aula, procuramos ser pontuais, iniciando e terminando a aula nas horas previstas; trazer antecipadamente o material necessário à realização da aula; montar antecipadamente o material, sempre que possível; realizar uma breve preleção aos alunos, transmitindo os objetivos da aula, os conteúdos a abordar, relacionando-os com as aulas anteriores e posteriores; criar exercícios de aquecimento que estimulassem as capacidades físicas dos alunos, e que os preparassem para o resto da aula, mobilizando os principais grupos musculares necessários à realização da mesma. Na parte fundamental, procuramos circular pelo espaço de aula de forma imprevisível para os alunos, de forma a tê-los todos no nosso campo de visão; definir rotinas específicas; reduzir ao indispensável os períodos de instrução; recorrer a elevados índices de *feedback* e intervenções positivas; reduzir os tempos de espera na tarefa, na transição e na organização; definir sinais sonoros, gestuais ou mistos; prever comportamentos inapropriados; criar um clima de aula positivo, mantendo o ritmo e entusiasmo pela mesma. Na parte final da aula, procuramos fazer um balanço final, refletindo acerca dos conteúdos abordados, fazendo a ponte com as aulas anteriores e posteriores; utilizar o questionamento como forma de verificar a aquisição de conhecimentos por parte dos alunos; incentivar o questionamento dos alunos, opiniões pessoais e sentimentos; e diminuir a ativação física e psicológica dos alunos.

Obviamente que não foi fácil conseguir aplicar todas estas estratégias em todas as aulas, pois existem sempre acontecimentos imprevisíveis que, por vezes, nos levam a ter que reagir rápido para solucionar outro tipo de problemas. Ainda assim, consideramos ter sido uma mais-valia o desenvolvimento destas estratégias, pois elas tornaram possível uma melhor gestão das aulas, com mais tempo de empenhamento motor dos alunos de forma ordenada.

3.1.2.3. Dimensão Clima

“A relação entre a motivação e a aprendizagem não é apenas unidireccional. Quer isso dizer que existe uma relação de reciprocidade entre duas variáveis. Na verdade, se a motivação afeta a aprendizagem, o inverso também se verifica, ou seja, a aprendizagem suscita um acréscimo da motivação para se querer aprender mais” (Magill, 1984), citado por Pereira, *et al.* (1998).

A dimensão clima diz respeito às relações interpessoais e às relações humanas. O ambiente criado no contexto de aula influencia positiva ou negativamente as aprendizagens dos alunos. “O professor e o aluno devem trabalhar como parceiros para desenhar um ambiente conducente a uma aprendizagem produtiva” (Enni, 1995), citado por Oliveira (2002). Desta feita, torna-se fundamental que o professor consiga criar um clima de aula positivo e motivador, com um ambiente propício à aprendizagem dos alunos. Uma boa interacção entre alunos e entre alunos-professor propícia a boas aprendizagens, portanto, cabe ao professor cuidar de comportamentos inapropriados a interferirem no decorrer da aula, para que esta não fique comprometida e influencie negativamente os aspectos motivacionais dos seus educandos.

Finalizado este estágio, consideramos relevantes certas características humanas, tais como, prontidão para ajudar os alunos sempre que estes o solicitem (e mesmo quando não solicitam mas mesmo assim necessitam de

ajuda); prestar elogios pelas conquistas conseguidas e apoiar nos momentos de insucesso, procurando solucionar os problemas; tratar todos os alunos de igual modo no encorajamento à superação de dificuldades; e mostrar disponibilidade.

No caso concreto da turma D do 8º ano da escola onde realizamos o estágio, verificou-se que os alunos, de um modo geral, se apresentavam motivados para as aulas de educação física, cumprindo sempre com as tarefas solicitadas. Os casos particulares de alunos que necessitavam de mais algum encorajamento e motivação, com o passar do tempo, com ganho de confiança em relação aos docentes e com o alcance de algumas conquistas pessoais, passaram a demonstrar níveis motivacionais superiores.

A relação entre professor-aluno sempre foi positiva, o que fez com que o empenho nas aulas também fosse o melhor esperado. Os alunos demonstravam interesse pela aprendizagem e buscavam sempre, de um modo geral, a sua superação pessoal.

3.1.2.4. Dimensão Disciplina

A dimensão disciplina diz respeito ao modo como o professor consegue controlar os comportamentos da turma, conferindo-lhe ordem. Esta dimensão apresenta-se intimamente relacionada com a dimensão clima caracterizada no ponto anterior.

Para Sarmiento, *et al.* (1998) o controlo da aula “passa óbvia e necessariamente, por uma eficaz ordenação das relações interpessoais, ou seja, por um conjunto de condições que intensifiquem a manutenção de comportamentos apropriados”. Assim sendo, o professor deve procurar elevar os níveis motivacionais e estimular os comportamentos adequados com interações positivas. Para tal, não há nada como o estabelecimento prévio de um conjunto de regras de conduta, onde se define aquilo que é pedagogicamente aceite e não aceite, pois “ a indisciplina surge quase sempre como a negação ou violação de qualquer regra, norma e princípios ou padrões

sociais, relacionando-se com a atividade consciente do indivíduo” (Oliveira, 2002). Os comportamentos inapropriados apresentam-se de dois diferentes tipos, podem ser fora da tarefa e podem ser de desvio/indisciplina. Para cada um desses comportamentos existem formas de agir que se considera serem os mais adequados. No momento em que os alunos praticam comportamentos inapropriados, o professor deve ter uma atitude baseada num sistema misto de prevenção e ação, ou seja, um misto de punição momentânea e o desenvolvimento da consciência do aluno sobre as regras que tem que cumprir (Graham, 1992), citado por Oliveira (2002). Sempre que os alunos apresentem momentos fora da tarefa, devemos tentar ignorar de modo a que estes entrem novamente na tarefa por eles próprios. Caso os alunos apresentem comportamentos desviantes, aí o modo de agir do professor já deve ser no sentido de repreender verbalmente ou até mesmo punir com castigos justos, coerentes à situação em questão. Como forma de justiça, os castigos aplicados devem ser os mesmos para situações semelhantes. No caso dos comportamentos de indisciplina é ainda imprescindível que se atue no momento certo e de forma assertiva.

Apesar de Fernandez Balboa (1991), citado por Oliveira (2002), acreditar que os professores pouco experientes, num estágio primário de desenvolvimento, não sejam capazes de refletir sobre as causas do mau comportamento nem nas consequências das suas ações sobre os alunos mais problemáticos, sempre tivemos consciência de que a turma D do 8º ano era bastante agitada e apresentava características propícias a alguma indisciplina. Facto é que foram raros os momentos em que necessitamos de intervir por questões de indisciplina graves, no entanto, sempre que tal foi necessário, procuramos a justiça máxima na repreensão, chamando-os à razão. Os alunos sempre foram conscientes dos seus atos e revelaram arrependimento logo após a ação.

Aquilo que era mais frequente nas aulas desta turma eram as conversas constantes entre os alunos. Esta turma apresenta características muito positivas de companheirismo e entreajuda, o que os tornava muito unidos. O

problema era que essas mesmas características faziam com que se tornassem muito faladores e brincalhões uns com os outros, daí que os principais comportamentos inapropriados eram os fora da tarefa. A principal dificuldade sentida relativamente à dimensão disciplina foi conseguir fazer com que os alunos compreendessem quais os momentos mais sérios onde era exigido trabalho empenhado e os momentos em que realmente se podia relaxar e descontraír onde a brincadeira podia estar presente.

3.1.2.5. Decisões de ajustamento

As decisões de ajustamento têm a ver com todas as decisões que se realizam de forma não planeada e que têm como vista a melhoria do processo de ensino-aprendizagem. Normalmente acontecem sempre que algo imprevisível ao planeamento surge no contexto de aula e obriga a uma rápida análise reflexiva sempre com o objetivo de melhorar.

Apesar de os ajustamentos poderem ser realizados no planeamento efectuado a longo, médio e curto prazo, aqueles que foram mais frequentes foram os últimos referidos. O professor deve sempre manter uma postura de investigador e, portanto, sempre que os meios não estão a ser suficientes para atingir os fins é momento de procurar as falhas e refletir acerca delas.

Como já foi referido, as principais decisões de ajustamento aplicadas surgiam no contexto de aula por diversos motivos. Quando os motivos derivavam das condições climatéricas, víamo-nos obrigadas a partilhar um espaço de aula com uma outra turma e isso obrigava à completa reestruturação das tarefas para a matéria que estávamos a lecionar e, algumas vezes, obrigada mesmo à alteração da matéria de ensino. Para professores em estágio, esta não se revela uma tarefa simples, muito pelo contrário, exige uma enorme capacidade de adaptação e análises reflexivas rápidas. Quando os motivos derivavam da complexidade das tarefas propostas, em situações em que se revelavam demasiado simples ou demasiado complexas para os alunos/grupos de trabalho também era da nossa competência intervir de modo

a que ocorresse uma reformulação e os objetivos de aula não ficassem comprometidos.

Como é lógico, era pré-estabelecido um determinado tempo para as tarefas, no entanto, sempre que os objetivos das mesmas eram alcançados por parte dos alunos, procedia-se à passagem para tarefas seguintes para que não se perdesse tempo de aula e ainda se ganhasse tempo para abordar novos conteúdos.

Esta é uma dimensão bastante complexa, que exige muita perícia dos professores. Inicialmente foi complicado gerir tudo, o plano de aula, a gestão do tempo, a disciplina, a instrução com as decisões de ajustamento. Havia uma tendência para nos focarmos no que estava planeado e de o quisermos seguir à risca. Só com o passar das aulas é que começamos a ser capazes de “tirar a cabeça do papel” para interpretar as situações e ajustarmos a nossa prática.

3.1.3. Avaliação

A avaliação veio a sofrer alterações na sua concetualização e, neste momento, é vista, essencialmente, como um processo de decisão compreensiva orientada para a intervenção reguladora, tal como afirmou Pinto (2004). Quer isto dizer que se olharmos para a avaliação para o caso da educação física, ela visa aferir acerca das práticas docentes no sentido de as regular, ou seja, perceber até que ponto o planeamento e as práticas estão a ser eficazes e eficientes de modo a poder aplicar-se (ou não) uma mudança no sentido da melhoria. É a partir daqui que se compreende que o primordial objetivo da avaliação em Educação Física, tal como em qualquer outra disciplina, é a melhoria do ensino, como afirma Sobral e Barreiros (1980). Para que tal seja possível, a avaliação carece de um vasto processo de recolha de informações orientadas para determinados objetivos, sendo a partir delas que o professor de educação física produz juízos de valor e procede a tomadas de decisão.

A função reguladora da avaliação é extremamente útil para os professores, pois é com ela que estes procedem à verificação do seu planeamento, ou seja, verificar se o que está planeado realmente vai ao encontro das necessidades dos seus alunos, se os objetivos propostos são alcançáveis ou não, se as estratégias definidas estão a ser as mais eficazes, entre outros. Esta verificação faz-se através da avaliação dos seus alunos/turma, pois são eles que fornecem as informações úteis para a reflexão e tomada de decisão.

Em Educação Física são três os domínios a ser avaliados, são eles o domínio cognitivo, socioafetivo e psicomotor. O primeiro domínio diz respeito ao conjunto de conhecimentos teóricos lecionados nas aulas nos momentos de instrução e questionamento; o segundo domínio diz respeito às atitudes e valores, tais como o sentido de responsabilidade, empenho, cooperação, pontualidade, assiduidade, entre outros; e o último domínio diz respeito à aplicação prática dos conteúdos avaliada através do desempenho motor dos alunos.

A avaliação é um processo constante no ensino-aprendizagem e pode adotar diversas funções de complementaridade. Quando é realizada no início das unidades didáticas, assume uma função de diagnose, onde se pretende depreender as necessidades e o nível dos alunos face às matérias de ensino. Esta avaliação inicial é fundamental para se proceder ao planeamento mais apropriado às turmas. Ainda assim, não basta apenas avaliar inicialmente, é imprescindível que se proceda uma avaliação continua que nos forneça informações acerca dos processos mobilizados para o alcance dos pressupostos do planeamento de modo a realizar ajustamentos (ou não). Numa fase mais final dos períodos letivos também se realiza a avaliação, sendo que esta, aqui, assume uma outra função, a função de certificação das competências alcançadas pelos alunos possibilitando a atribuição de classificações. Igualmente a avaliação final serve para que o professor se consciencialize acerca das suas práticas estabelecendo estratégias futuras para turmas/anos seguintes.

Os critérios de avaliação da disciplina devem ser do conhecimentos dos alunos e, por isso, foi-lhes entregue no início do ano uma lista com os mesmos devidamente especificados.

É claro que a avaliação é um processo complexo de contantes reflexões e tomadas de decisão que nem sempre os estagiários são capazes de realizar sem lacunas, pois tal como afirmou Chevallard (1999), citado por Pinto (2004), a avaliação é “um processo semelhante à reparação de um automóvel. Esta só falha na mão de inexperientes. A avaliação aparece como uma tecnologia pura.”. Contudo, houve todo um trabalho a produzir em prol da aquisição de competências no sentido de nos especializarmos nesta função.

3.1.3.1. Avaliação Diagnóstica

Esta avaliação assume uma grande importância quando vão ser propostas novas aprendizagens aos alunos, isto porque é esta que permite depreender qual o estado inicial dos mesmos, quais as suas necessidades bem como facilidades. É, portanto, utilizada no início de qualquer nova aprendizagem, não querendo isso dizer que tenha que ser realizada no início do ano letivo ou início de cada período letivo, tal como referiu Ribeiro (1999).

Trata-se de uma avaliação que dá informações acerca das aprendizagens anteriores dos alunos e que servem de base ao planeamento da unidade didática a iniciar. Tais aprendizagens denominam-se de pré-requisitos. A avaliação diagnóstica revelou-se muito pertinente ao longo deste ano letivo, pois tornou possível apurar os conhecimentos, atitudes e aptidões necessárias à aquisição de outros que deles dependem (Ribeiro, 1999), agrupando os alunos por níveis de desempenho e foi a parti daí que procedemos a todo o planeamento das unidades didáticas.

Para estas avaliações, foram mobilizados instrumentos de avaliação produzidos pelo grupo da Área Disciplinar de Educação Física no início do ano letivo e utilizados por todos os docentes deste mesmo grupo. De um modo bastante simples, os instrumentos permitiam que fossemos capazes de

recolher informações úteis para classificar o estado dos alunos em três níveis, eram eles o introdutório, o elementar e o avançado. Apesar de as grelhas estarem uniformizadas (ver exemplo no anexo 3) para o grupo da área disciplinar, por vezes, consideramos pertinente a aplicação de algumas alterações que nos pudessem beneficiar no processo de recolha de dados e que fornecessem informações mais úteis acerca dos conteúdos a observar.

Nas primeiras avaliações diagnósticas, o processo de recolha de dados mostrou-se algo complexo por diversos fatores. O primeiro fator que destacamos foi a identificação dos alunos, fator esse que conduzia a alguma perda de tempo com confirmação de nomes e ordens de pauta. Um segundo fator que apontamos foi a observação de uma turma tão extensa de 28 alunos, o que levou a que o processo, por vezes (consoante as matérias), se tornasse um pouco demorado. De forma a colmatar estas dificuldades e tornar o processo menos complexo, optou-se pela organização dos alunos por ordem de pauta e foram sempre definidas algumas regras organizativas que facilitassem a nossa observação.

Com o passar do tempo, as avaliações diagnósticas tornaram-se mais simples de realizar, não só por já conhecermos os alunos e os identificarmos facilmente, mas também porque tínhamos desenvolvido algumas estratégias que nos simplificavam a tarefa.

Compreendemos a importância desta avaliação e afirmamos que sem ela o planeamento jamais faz sentido, pois é necessário compreender os pontos de partida para se poderem definir meios de alcance dos fins.

3.1.3.2. Avaliação Formativa

De acordo com Allal (1989), a finalidade da avaliação formativa é a de fornecimento de informações que possibilitem a adaptação do ensino às diferenças individuais observadas na aprendizagem dos alunos. Esta avaliação pretende, assim, regular a intervenção e planeamento do professor durante o período de formação, tendo por base o desempenho dos alunos. A avaliação

formativa permite que se possam fazer juízos de valor que conduzam à manutenção ou alteração das formas de ensino-aprendizagem. Tal como apontou Allal (1989) nos seus trabalhos, são três as principais etapas fundamentais da avaliação formativa, a primeira relativa à recolha de dados, a segunda relativa à interpretação dos dados e, por último, a terceira relativa à adaptação das actividades de ensino de acordo com as interpretações feitas na segunda etapa. Ainda esta recolha de dados pode servir para o aluno se consciencializar acerca dos seus desempenhos, compreendendo quais as suas falhas e o que ainda está por melhorar.

No nosso caso em concreto, a avaliação formativa foi realizada de um modo formal e informal, dependendo das matérias em questão e dependendo também dos momentos das mesmas. Quer isto dizer que existiam momentos concretos da unidade didáctica para a recolha de dados formativos (formal) e existiam registos diários com informações acerca dos alunos (informal).

A avaliação formativa e os nossos instrumentos tinham em conta os três domínios (cognitivo, socioafetivo e psicomotor) e representavam-se sob a forma de grelhas com as diferentes datas de leccionação das aulas das unidades didácticas como se pode verificar no anexo 4. Quando se tratava de avaliações formativas formais todos os alunos presentes na aula eram avaliados, no entanto, quando se tratava de avaliações formativas informais nem todos os alunos precisavam de ser avaliados. Pretendia-se nesta última avaliar os alunos de uma forma geral, para cada um dos três domínios.

As principais dificuldades sentidas passaram por isso mesmo, a seleção das informações a recolher. Também a avaliação dos três domínios nem sempre era fácil, principalmente no caso do domínio cognitivo, visto só alguns alunos serem sujeitos ao questionamento durante as aulas. De modo ultrapassar estas dificuldades, tentou-se fazer um sistema mais ou menos contínuo, para que todos os alunos fossem questionados pelo menos uma vez ao longo de cada unidade didáctica.

Tal como a avaliação diagnóstica se revelou fundamental para a compreensão de pontos de partida, também a avaliação formativa se revelou

essencial para a compreensão acerca dos meios e estratégias de intervenção pedagógica para o alcance dos fins.

3.1.3.3. Avaliação Sumativa

Segundo Ribeiro (1999), “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”.

Isto significa que a avaliação sumativa é um meio de determinar o domínio dos conteúdos de uma unidade didática para os três domínios da educação física, sendo esta realizada no final, quando todo o processo já alcançou o seu fim e já existem dados suficientes para produzir uma apreciação aos alunos. Essa apreciação dos alunos foi sempre criterial, isto é, teve em conta os critérios de êxito dos conteúdos e os objetivos pré-estabelecidos.

As nossas avaliações sumativas foram realizadas no final de cada unidade didática, mobilizando sempre entre uma a duas aulas de 45 minutos. Para a recolha de dados sumativos, produziram-se algumas grelhas em núcleo de estágio (exemplo no anexo 5), no entanto, como os conteúdos e as suas exigências nem sempre eram as mesmas para as três turmas, cabia a cada uma de nós adaptá-las consoante a necessidade e pertinência.

Para avaliar os alunos no desempenho motor eram seleccionadas tarefas em tudo semelhantes às tarefas seleccionadas ao longo da unidade didática, para que, desta forma, os alunos se sentissem mais confortáveis e confiantes nas mesmas. No caso dos jogos desportivos coletivos aplicar sempre ênfase na componente técnica e táticas e no caso das modalidades individuais dar ênfase ao desempenho dos alunos de uma forma global.

Na avaliação do domínio cognitivo colocamos questões aos alunos, tanto no início, durante e no final das aulas e, ainda realizamos testes sumativos teóricos (no final do 1º período e no final do 3º Período).

No final, com a avaliação sumativa, pretende-se obter uma classificação quantitativa que resulte da relação de todos os dados recolhidos na avaliação continua para os três domínios.

Esta avaliação, em particular, revelou-se mais simples que as duas anteriores, pois nesta aquilo que, muitas vezes, acontecia era uma confirmação dos dados recolhidos ao longo das aulas. Era portanto um trabalho mais simples no processo de recolha de dados. No caso dos alunos com atestado médico, foram tidos em conta os relatórios produzidos pelos mesmos em cada aula, os conhecimentos demonstrados no questionamento e, ainda, testes teóricos extra que realizavam para além do teste de final de período. Estes testes continham perguntas relativas a componentes críticas, progressões pedagógicas mobilizadas nas aulas, regras de segurança/jogo, entre outras.

Se a avaliação diagnóstica se revelou fundamental para a compreensão de pontos de partida e a avaliação formativa se revelou essencial para a compreensão acerca dos meios e estratégias de intervenção pedagógica, também a avaliação sumativa se mostrou imperativa para verificação dos fins.

3.1.3.4. Critérios de Avaliação

De acordo com Pacheco (2002), é de extrema importância a enunciação clara dos critérios de avaliação, servindo estes para julgar, apreciar e comparar o “referido”, isto é, os dados recolhidos da avaliação, com o “referente” ou conjunto de parâmetros que são considerados na comparação com o referente.

Os critérios e parâmetros de avaliação de Educação Física da nossa escola foram definidos no início do ano letivo em reunião de área disciplinar e aprovados *a posteriori* pelo Conselho Pedagógico. Estes critérios servem para que todos os alunos sejam avaliados de igual modo e da forma mais justa possível.

Foram definidos critérios de avaliação para cada um dos domínios da Educação Física, sendo que ao domínio psicomotor atribui-se um peso de

70%, ao domínio cognitivo um peso de 10%, e ao domínio socioafetivo um peso de 20%. No caso dos alunos com atestado, procedeu-se a uma alteração simples que consistiu na atribuição dos 70% respectivos ao domínio psicomotor ao valor obtido no teste teórico extra.

As classificações dos períodos resultam das médias aritméticas das classificações dos períodos anteriores (à exceção do 1º Período, onde apenas esse conta para a média). Estas classificações asseguram a continuidade da avaliação.

3.2. Questões Dilemáticas

Para abordar este ponto, e tendo em conta as reflexões já realizadas até então no Relatório, recorreremos aos quatro grandes temas do *Teaching Stress Events Inventory*, referidos por Piéron (1999). O primeiro tema diz respeito às inquietudes relacionadas com a disciplina e violência, o segundo tema diz respeito aos acontecimentos da organização e de tensão que dependem sobre toda a organização escolar e sobre os quais o professor não tem nenhum poder de decisão, o terceiro tema é relativo aos acontecimentos associados à noção de realizar bem o seu trabalho e o quarto e último tema refere-se aos acontecimentos relacionados com a função pedagógica, como preparar uma sessão ou avaliar os alunos.

Relativamente ao planeamento foram alguns os dilemas com os quais nos deparamos. Nomeadamente no caso do plano anual, deveríamos olhar às orientações do Programa Nacional de Educação Física e cumpri-las integralmente ou olhar às características e necessidades reais da turma para cada matéria de ensino? A solução passou logicamente pela apropriação das orientações às necessidades dos alunos, no entanto não foi um processo simples para nós.

No caso das unidades didáticas, destacamos a seleção de meios para atingir os fins, isto é, a seleção de estratégias, estilos de ensino, progressões

pedagógicas que levassem os alunos ao alcance dos objetivos definidos. Deveríamos selecionar os estilos de ensino tendo em conta as características comportamentais da turma (tendência para comportamentos de desvio e, portanto, estilos de ensino de comando ou tarefa) ou será que isso não ia por em causa o seu desenvolvimento cognitivo no que diz respeito ao raciocínio rápido e eficaz para solucionar problemas? Como criar progressões pedagógicas que interessassem a todos os alunos e não provocassem nem a estagnação das aprendizagens dos alunos mais avançados, nem limitassem os alunos menos avançados? Como conjugar estas questões com a sequência dos conteúdos (o que introduzir primeiro, quanto tempo exercitar)? Para solucionar estes dilemas nas unidades didáticas pensamos em estilos de ensino como os referidos para introdução e exercitação de técnicas e, no caso de matérias onde existia a tática, estilos de ensino como a descoberta guiada. Conseguindo-se deste modo um melhor controlo dos comportamentos da turma. As progressões pedagógicas foram elaboradas pensando-se sempre nos alunos mais e menos avançados, não queremos com isso dizer que, por vezes, os alunos mais avançados não passassem por um processo de “revisão” e, portanto, repetissem algumas das progressões dos restantes. A sequência dos conteúdos foi baseada nas respostas às questões levantadas em cima, contudo é importante referir que o importante é o desenvolvimento do aluno, e sempre que foi necessário aumentar/reduzir momentos de introdução/exercitação/consolidação essas alterações foram realizadas.

Foram também alguns os dilemas em relação ao planeamento das aulas. Assinalamos principalmente a seleção de exercícios/tarefas para a turma, onde se conseguisse ter em conta os grupos de nível, o elevado número de alunos para espaços, por vezes, reduzidos e com pouco material. Nem sempre era simples fazer com que as tarefas tivessem o tempo motor necessário para a aquisição das competências por parte dos alunos, daí que o desenvolvimento de estratégias, nesses casos, foi uma dificuldade. Como criar tarefas onde os alunos tivessem mais tempo em empenhamento motor sem que isso tornasse a aula desorganizada? Deixar os alunos trabalhar de forma autónoma e correr o risco de ter a tarefa arruinada por comportamentos

impróprios ou não correr esse risco desde o início e criar situações onde o professor está literalmente a comandar as tarefas e os alunos executam de forma organizada e supervisionada? Devo separar os alunos por grupos de nível ou manter os níveis juntos? Como fazer para que não se verifiquem casos de desmotivação derivados da separação por níveis ou da manutenção de todos os níveis? Acima de tudo, aquilo que pretendemos sempre foi proporcionar aos alunos tarefas onde estes pudessem ter o máximo tempo de empenhamento motor possível. Foi, sempre que possível, dada a possibilidade aos alunos de trabalhar de forma autónoma e responsável, no entanto, houve a preocupação de ocupar todos os alunos para que eles não se dispersassem, fosse com tarefas organizativas fosse na rotação pelo espaço de aula. Nas diferentes aulas das diversas unidades didáticas que foram abordadas, a turma trabalhou com e sem grupos de nível. Optamos por esta solução pelas questões motivacionais referidas e para tentar incrementar o desempenho de todos.

Foi na Realização que tomamos consciência da dificuldade que é interagir perante uma turma, conduzindo-a ao alcance dos nossos propósitos e fazendo os alunos estar empenhados e cooperantes.

Começando pela instrução, nas preleções de início e final das aulas, por vezes tornava-se complicado definir claramente aquilo que se queria transmitir aos alunos. Havia uma tendência inicial ou para expor de mais, ou para expor de menos. Devo expor tudo no início da sessão ou ir expondo ao longo da mesma? O que devo expor no início, durante e após a aula? Essa dificuldade, com o passar dos meses foi sendo superada, pois já se conseguia estabelecer concretamente as informações mais pertinentes e o melhor modo de as transmitir. No início da aula eram passados os objetivos da mesma, sendo também lembrados conteúdos precedentes, durante a aula eram transmitidos os conteúdos (que podiam ser novos ou não) e, no final da aula, era feita uma revisão da principal informação passada aos alunos.

No questionamento, quando começamos em Setembro, a principal dificuldade era a escolha das questões, ou seja, aquelas que mais se

adequavam aos objetivos das aulas e quais os alunos que deveríamos seleccionar para responder. Quando questionar alunos directamente? Quando questionar a turma e deixar voluntários responder? Ao longo do ano letivo, tornou-se perceptível e a seleção das perguntas passou a ser algo quase intuitivo. Optamos por realizar perguntas directamente aos alunos sempre que pretendíamos manter os nossos registos pessoais acerca dos alunos actualizados (por exemplo verificar se o aluno prestou atenção à instrução ou se esteve distraído a conversar com os colegas) e questões para a turma sempre que se pretende apenas fazer uma revisão de conteúdos que todos devem saber.

Relativamente ao *feedback*, por vezes, os problemas residiam no facto de o conhecimento acerca das matérias e componentes críticas dos gestos técnicos não ser muito aprofundado e, por isso, ser difícil identificar os erros. Quando devem os *feedback* ser para a turma ou para alguns alunos individualmente? Quando devemos parar a aula para fornecer *feedback* à turma? Tendo em conta que a turma é agitada, quando vale a pena parar a aula para dar *feedback* a todos sem que isso altere a estrutura organizacional e dinâmica da aula? Também estas questões foram levantadas. Inicialmente procurámos munir-nos de mais informações acerca das matérias através da mobilização de manuais de apoio ao professor e ainda trocámos pareceres junto da orientadora da escola. De seguida, começámos a compreender que *feedback* individual é essencial e necessário sempre que a informação tenha que ser fornecida aos alunos de forma pontual. Sempre que se verificava que a grande maioria da turma necessitava do mesmo *feedback* o ideal era o *feedback* para a turma com paragem da aula (os alunos podiam muitas vezes até nem precisar de sair do local de trabalho e apenas pousavam o material e escutavam as informações).

Em relação à dimensão gestão, os dilemas tiveram a ver com o controlo do tempo das tarefas de modo a cumprir com todos os objetivos do plano de aula, com a gestão do número de alunos pelo espaço e também o material. Quantos alunos por tarefa? Qual o momento certo para finalizar uma tarefa?

Devemos seguir com o plano de aula porque o tempo definido para uma tarefa acabou ou continuar com a mesma dado que esta ainda não atingiu os seus objetivos? Agora que o estágio terminou a resposta a esta última questão é óbvia, ou seja, devemos sempre ir ao encontro dos nossos objetivos independentemente de isso alterar o tempo das tarefas, no entanto, estas decisões relativas à gestão do tempo eram um “bicho-de-sete-cabeças”, pois inicialmente não nos sentíamos tão capazes de decidir e receávamos as consequências.

A principal dificuldade sentida relativamente à dimensão disciplina foi conseguir fazer com que os alunos compreendessem quais os momentos mais sérios onde era exigido trabalho empenhado e os momentos em que realmente se podia relaxar e descontraír onde a brincadeira podia estar presente. O primeiro e principal dilema surge logo na primeira semana de aulas. Qual deve ser a nossa postura perante a turma no início do ano letivo? Devemos ser professores bem-dispostos e sorridentes ou professores mais autoritários que não tolerem qualquer tipo de comportamento desviante? Devemos querer ganhar a confiança e amizade dos alunos desde o início ou devemos impor uma barreira com bastantes limites que os alunos devem respeitar? Em qual das duas opções conseguimos uma turma mais motivada, empenhada e disciplinada? Com os conhecimentos que já possuíamos acerca da turma através da primeira reunião de conselho de turma (bem antes do início das aulas em Setembro) e olhando às nossas próprias concepções acerca da postura que um professor de educação física deve ter, adotamos desde logo uma postura um pouco mais autoritária. Acreditávamos que, deste modo, conseguíamos ter a turma mais empenhada e disciplinada e que, com o passar do tempo e das aprendizagens, os alunos fossem ganhando cada vez mais motivação, algo que se verificou. É evidente que com o passar dos meses nos fomos conhecendo e isso acabou por revelar que não somos assim tão autoritários quanto isso e que sabemos igualmente demonstrar a boa disposição e sentido de humor quando necessário.

Também as decisões de ajustamento eram dilemáticas. Esta é uma dimensão bastante complexa, que exige muita perícia dos professores. Inicialmente foi complicado gerir tudo, o plano de aula, a gestão do tempo, a disciplina, a instrução com as decisões de ajustamento. Havia uma tendência para nos focarmos no que estava planeado e de o querermos seguir à risca. Só com o passar das aulas é que começamos a ser capazes de “tirar a cabeça do papel” para interpretar as situações e ajustarmos a nossa prática.

Na avaliação também se levantaram alguns problemas. Nas primeiras avaliações diagnósticas, o processo de recolha de dados mostrou-se algo complexo por diversos fatores. O primeiro fator que destacamos foi a identificação dos alunos, fator esse que conduzia a alguma perda de tempo com confirmação de nomes/ordens de pauta. Um segundo fator que apontamos foi a observação de uma turma tão extensa de 28 alunos, o que levou a que o processo, por vezes (consoante as matérias), se tornasse um pouco demorado.

No caso da avaliação formativa, a principal dificuldade passou pela seleção das informações a recolher. Também a avaliação dos três domínios nem sempre era fácil, principalmente no caso do domínio cognitivo, visto só alguns alunos serem sujeitos ao questionamento durante as aulas (podemos aqui ir buscar de novo os dilemas apontados parágrafos acima relativamente ao questionamento). De modo ultrapassar estas dificuldades, tentou-se fazer um sistema mais ou menos contínuo, para que todos os alunos fossem questionados pelo menos uma vez ao longo de cada unidade didática.

Todas estas questões dilemáticas e mais algumas que derivavam destas, fizeram-nos engrandecer enquanto futuros professores de educação física, tornando-nos pessoas críticas acerca do nosso próprio trabalho, reflexivas acerca das realidades que temos em nossas mãos e capazes de procurar sempre superar as nossas limitações.

3.3. Prática Pedagógica Supervisionada

Formosinho, J. (n.d.) define a supervisão pedagógica na formação inicial de professores como um processo em que um professor experiente orienta, em contexto escolar, um candidato a professor na sua aprendizagem experiencial do desempenho docente numa sala de aula e numa escola, apoia a sua iniciação ao exercício pleno da profissão docente e ao início do seu desenvolvimento profissional numa perspectiva de aprendizagem ao longo da vida. Quer isto dizer que o estagiário, ou professor inexperiente, é sujeito a um processo de supervisão e condução da sua prática por um professor experiente.

Olhando à nossa situação concreta de estágio, a supervisão da prática é realizada por dois orientadores, sendo que um dos orientadores é um professor da escola onde se realiza o estágio e o outro orientador é um professor da faculdade onde os estagiários realizam o mestrado em questão. Cada um dos orientadores tem um tipo de intervenção específica que vai muito além da transmissão de conhecimentos, técnicas de trabalho ou “receitas”. O trabalho destes passa, essencialmente, pela formação dos estagiários tornando-os capazes de inovar, capazes de criar face a situações que nunca existiram e que são inteiramente novas, como refere Oliveira (2002). É uma supervisão que modela as nossas práticas de docência a nível do planeamento, da realização e da avaliação e que tem o objetivo de desenvolvimento profissional do professor, segundo Alarcão (2003).

O orientador da escola é o mais presente em todo este estágio, pois a ele cabe-lhe a função de acompanhar diariamente o trabalho dos candidatos a professores. Entre outras funções, este orientador deve ser capaz de guiar e “iluminar” o caminho dos estagiários, de modo a que estes sejam capazes de se desenvolver nas diferentes dimensões em cima referidas. No fundo trata-se de um professor que estimule o desenvolvimento das nossas capacidades, apresentando críticas construtivas que nos façam refletir e melhorar a cada dia de trabalho, pois tal como referiu Sarmiento, et. al. (1998), a competência de supervisão exige a identificação de insuficiências de ensino, a determinação da

sua natureza e das suas causas, a produção de soluções de formação que suportem uma melhoria das competências de ensino.

O orientador docente da faculdade, também acompanha o estágio, ainda que, de forma não tão presente quanto o orientador de escola. As suas intervenções são, igualmente, no sentido de estimular a melhoria do desempenho dos professores inexperientes, prestando *feedback* e refletindo em conjunto com os mesmos para que estes busquem sempre a superação de dificuldades e dilemas.

O conceito de ensino reflexivo que Zeichner (1993) desenvolveu afirma que “os formadores de professores têm a obrigação de ajudar os futuros professores a interiorizarem (...) a disposição e a capacidade de estudarem a maneira como ensinam e de a melhorar com o tempo, responsabilizando-se pelo seu próprio desenvolvimento profissional”. Tendo isso em conta, consideramos da máxima importância a supervisão destes dois docentes, sem eles as conquistas conseguidas jamais seriam alcançadas. A qualidade da informação de retorno prestada por ambos e as reflexões que com eles fazíamos revelaram-se essenciais para a nossa melhoria, quer a nível do planeamento, realização e avaliação. Acreditamos que todos saímos a ganhar com esta supervisão, não só os professores estagiários, como também os alunos das turmas que tiveram um apoio incondicional no processo de ensino-aprendizagem.

Para finalizar este ponto, é imprescindível ainda referir a importância das reflexões que as estagiárias do núcleo, de forma informal, realizavam, apoiando-se incondicionalmente e buscando soluções aos problemas de forma cooperativa.

Tanto as reflexões com os orientadores, como as reflexões com as colegas estagiárias e, ainda, as experiências significativas partilhadas tendem a potenciar a nossa ação profissional no futuro, munindo-nos de competências acerca do que é ser-se profissional, como assegura Mesquita (2011).

3.4. Atitude Ético-Profissional

Dado a função educativa ter como fim o desenvolvimento de outros seres humanos, torna-se evidente que ela tem que ser eticamente exercida, significando isso que quem a desempenha tem de orientar as suas práticas por princípios éticos de carácter geral e por normas de carácter mais específicos ajustados às situações profissionais e/ou a uma deontologia, como salienta Estrela (2010).

A ética profissional deve acompanhar desde sempre a prática pedagógica e assume uma relevância fundamental na ação profissional dos estagiários. Os estagiários devem adoptar uma postura ética e de profissionalismo diariamente a todos os níveis e dimensões do ensino.

Desta feita, o nosso estágio foi visto, desde o seu início, como algo que exige um grande sentido de responsabilidade e entrega nos diferentes domínios que o compões, seja ele de planeamento, realização e avaliação. Houve uma consciência das implicações que uma outra atitude, que não a ética, poderia ter sobre o processo de ensino-aprendizagem dos alunos e isso não era, de todo, aquilo que se pretendia.

Assim sendo, a partir do momento que nos comprometemos com o estágio (orientadores, colegas de núcleo e turmas), a nossa ação foi sempre no sentido de oferecer o melhor de nós, respeitando todos os envolvidos. Respeito pelas ideias/opiniões, respeito pelas diferenças nas capacidades, respeito pelos valores próprios de cada origem cultural e respeito pelos interesses/dificuldades. Houve uma preocupação especial com a gestão destas diferenças por forma a ser possível incluir todos de igual modo no processo de ensino-aprendizagem, motivando-os e apoiando-os incondicionalmente. Para tal, demonstramo-nos sempre disponíveis para os alunos, independentemente das suas necessidades e aspirações.

De igual modo foi também demonstrada disponibilidade para atuar nas actividades existentes na escola que não fossem da nossa própria responsabilidade organizativa.

4. APROFUNDAMENTO DO TEMA/PROBLEMA - Importância do *feedback* na melhoria do desempenho dos alunos em função do género na unidade didáctica de ginástica de solo

4.1. Apresentação do Tema

O tema seleccionado para aprofundar neste relatório de estágio tem a sua ênfase no *feedback* e no seu impacto no desempenho dos alunos nas aulas de ginástica de solo em função do seu género.

4.2. Pertinência do Tema

O presente tema problema, é realizado no âmbito do Estágio Pedagógico inserido no Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básicos e Secundário da Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra, e desenvolveu-se na Escola Básica de 2º e 3º Ciclo Dra. Maria Alice Gouveia, em Coimbra, junto da turma D do 8º ano (ano lectivo 2014/2015).

Este estudo revela-se pertinente na medida em que nos vai conduzir à aquisição de um conjunto de conhecimentos e competências relativas ao tema em questão. Foi aqui aproveitada uma oportunidade que poucos núcleos de estágio tiveram, que foi a mobilização de filmagens de aulas de ginástica de solo com respetivo áudio das mesmas.

4.3. Enquadramento Teórico

O *feedback*

O *feedback* é algo determinante na relação pedagógica mas também uma preocupação dos professores, sendo encarado como um reforço que permite informar os alunos sobre o carácter correto ou incorreto das suas respostas motoras.

O *feedback* é também o ponto de união entre o ensino e a aprendizagem. Existe uma comparação entre o desempenho do aluno e o desempenho desejado da qual o professor realiza um diagnóstico e identifica a causa da diferença. A partir daí o professor deve ser capaz de produzir um *feedback* que auxilie o aluno a melhorar o seu desempenho. Nos estudos de

Hoffman (1983), citado por Pierón (1999), após o aluno realizar uma segunda tentativa, o professor deve voltar a fazer uma comparação com o desempenho desejado e recomeça-se novamente o ciclo de *feedback*.

Apesar de existirem outros fatores condicionantes na melhoria do desempenho dos alunos, o *feedback* assume uma grande importância. Para Bilodeau (1969), segundo Piéron (1999), uma prestação motora evolui positivamente na presença de *feedback* e tende a estagnar, podendo até evoluir negativamente, quando este deixa de existir.

A melhoria da prestação através do uso do *feedback* depende de uma série de operações relativas à observação, ao tratamento de dados e tomada de decisões pertinentes. Quer-se com isto dizer que a informação contida numa retroação depende em grande parte da capacidade que o professor tem para observar e analisar um comportamento motor atribuindo-lhe um significado.

Existem diferenças significativas entre professores experientes e professores inexperientes no que diz respeito à quantidade ministrada, demonstrando os primeiros um maior índice de *feedback* ministrados comparativamente com os segundos. No entanto, o número superior de anos de ensino não implica necessariamente uma qualidade superior na relação pedagógica (Freedman, 1978) citado por Piéron (1999).

O *feedback* cumpre duas funções essenciais: uma de informação e outra de reforço, como declara Quina, *et al.* (1998), pois este proporciona ao aluno informações relativas à execução e ao resultado do movimento. Assim, o *feedback* adopta uma função de informação quando este constitui o referencial fundamental quer para a avaliação da execução do movimento face ao programa pré-estabelecido, quer para eventuais correções. Por outro lado, adopta a função de reforço quando a intervenção do professor se debruça sobre a estrutura motivacional do aluno, reforçando-a ou modificando-a, correspondente a mensagens de aprovação ou reprovação, e a valências positivas ou negativas, respetivamente.

Como afirma Quina, *et al.* (1998) a valorização do papel da atividade dos alunos na sua própria aprendizagem (ou seja, aquilo que os alunos fazem para

aprender) teve como consequência a transferência progressiva da preocupação dos investigadores acerca dos aspetos de natureza quantitativa do *feedback* para aspectos de natureza mais subjetiva e difícil análise, tais como os processos cognitivos do aluno para reagir ao *feedback*.

A observação e a avaliação

Como afirma Sobral e Barreiros (1980), nas habilidades motoras individuais, tanto os gestos mais simples como os mais complexos podem ter um carácter quantitativo de fácil e direta mensuração ou um carácter qualitativo, de mensuração e determinação mais problemáticas e que têm por missão específica a precisão do gesto. É realmente complexo avaliar um aluno quando as habilidades/gestos que temos em mãos são de carácter qualitativo e isso levanta questões relativamente à forma como devemos medir o desempenho do aluno atribuindo-lhe significado. Quando se procede à atribuição de números a variáveis qualitativas, segundo Sobral e Barreiros (1980), os números assumem uma função estritamente identificadora, ou seja, cada número passa a significar qualquer coisa mais descritiva.

As variações pessoais da sensibilidade dos observadores conduzirão inevitavelmente a registos marcados por uma maior ou menor margem de subjectividade.

“Observar “qualquer coisa” não é só olhar o que se passa à nossa volta. Mais do que isso, é captar significados diferentes através da visualização. Na verdade, “ver” não se limita a um olhar sobre um facto ou uma ideia mas, mais do que isso, atribui-lhe um sentido significativo” (Sarmiento, P. 2004), no entanto, esta atribuição de um significado não é tarefa simples para os professores, muito menos quando se tratam de professores estagiários.

O género e a Educação Física

Segundo Gomes, *et al.* (2000) por género entende-se, os processos sociais, culturais e psicológicos segundo os quais se constrói e reproduz a feminilidade e a masculinidade, e assim pode sofrer variações segundo a cultura, a época histórica e o ciclo de vida. “O Desporto e a Educação Física não têm um bom historial no que se refere ao respeito à mulher. Muitos dos estereótipos limitadores que as mulheres aprendem sobre elas mesmas manifestam-se em campos de jogo e situações de jogo” (Siedentop, 1998).

À semelhança dos outros países democráticos, em Portugal, a igualdade de oportunidades e a não discriminação de género estão expressas, de forma explícita, na Lei de Bases do Sistema Educativo. Ainda assim, a verdade é que “as diferenças de género estão tão enraizadas e são tão óbvias que não as vemos; configuram a nossa linguagem, os nossos conceitos, a nossa visão do mundo” (Subirats, 1997), citado por Gomes, *et al.* (2000).

Acredita-se que os professores (sejam eles homens ou mulheres) apresentam alguma dificuldade em construir currículos e actividades que interessem e coloquem desafios tanto a rapazes como a raparigas. A “sobrevalorização, consciente ou inconsciente, do aspecto competitivo na aprendizagem dos jogos e dos desportos, onde ganhar é um factor decisivo, descentra o processo daquilo que se julga realmente importante: aquisição de conhecimentos, habilidades e hábitos que permitam uma actividade física saudável, autónoma, e conscientemente assumida como um valor, ao longo da vida” (Gomes, *et al.*, 2000).

Mas será que a valorização dos objetivos da Educação Física é a mesma entre raparigas e rapazes?

Com as experiências de insucesso associadas, na competição, ao perder; são percebidas como negativas criam um sentimento de incompetência, a auto-estima é beliscada, a confiança nas capacidades e habilidades próprias é posta em causa, podendo instalar-se um estado de insegurança corporal (Gomes, *et al.* 2000). Isto é o que se verifica com as raparigas de um modo geral.

O preconceito é também algo que ainda paira nas mentes dos rapazes em relação às matérias consideradas tipicamente femininas (matérias que exigem ritmo, coordenação e flexibilidade). E é por isso que este estudo recai sobre a ginástica de solo. Quero com isto dizer que se procura estudar uma matéria onde se acredita que o género feminino esteja mais à-vontade e motivado de modo a compreender se, realmente, os fatores indicados nesta revisão, de algum modo, se verificam.

4.4. Objetivos do Estudo

Com este tema visa-se, essencialmente, perceber qual a resposta motora imediata dos alunos após a aplicação do *feedback*, tendo em conta o seu género.

Para tal, estabeleceram-se alguns objetivos a atingir:

- ✓ Aprofundar conhecimentos práticos e teóricos acerca do *feedback* pedagógico;
- ✓ Apurar a importância do *feedback* na melhoria do desempenho dos alunos do 8ºD na Unidade Didática ginástica de solo;
- ✓ Conhecer as principais diferenças no desempenho dos alunos;
- ✓ Compreender de que modo o *feedback* conduz à melhoria dos comportamentos motores dos alunos do sexo feminino e masculino nesta mesma unidade didáctica.

4.5. Amostra do Estudo

O presente estudo tem como amostra a turma D do 8º ano da Escola EB 23 Dra. Maria Alice Gouveia no ano lectivo 2014/2015, composta por 26 alunos (nessa data) dos quais apenas 24 realizam as aulas. Serão então observados um total de dez alunos do género masculino (42%) e um total de catorze alunos do género feminino (58%). Do total da turma, duas alunas são ex-praticantes

de Ginástica (8%) e, ainda, houve apenas um aluno no início do ano a referir a ginástica como a modalidade que menos gostava de abordar nas aulas de EF.

Faz parte da amostra também o *feedback* individual ministrado na parte fundamental das cinco aulas de Ginástica de Solo leccionadas à turma referida e, ainda, a professora estagiária.

4.6. Metodologias e Procedimentos

Como em qualquer outro estudo, também neste é imprescindível a apresentação da metodologia e procedimentos a utilizar. Assim sendo, todas as aulas de Ginástica de Solo foram gravadas a nível visual e também a nível áudio, de modo a poderem ser captadas todas as informações prestadas aos alunos.

No total, foram utilizadas cinco gravações de aulas desta Unidade Didática, das quais três são relativas às aulas de 90 minutos e duas relativas às aulas de 45 minutos. Com as gravações audiovisuais, de cada uma das aulas, será preenchida uma tabela de *feedback* com a direção, com o objetivo e com a forma; desempenho motor antes do *feedback* e após *feedback* e a verificação se houve ou se não houve melhoria na resposta motora dos alunos.

As melhorias às respostas motoras referidas no parágrafo anterior que se pretendem observar são apenas relativas aos conteúdos específicos das aulas de ginástica de solo e, por esse motivo, apenas as partes fundamentais das aulas serão tidas em conta para a recolha dos dados do estudo.

Uma vez que se pretende fazer uma distinção entre género, também o *feedback* ministrado será filtrado e, por conseguinte, somente o *feedback* individual com resposta motora imediata observável nas gravações vai ser estudado.

Como instrumentos a utilizar, temos a câmara de gravação de vídeo, o microfone para gravação áudio e uma grelha de *feedback* individual e avaliação do desempenho dos alunos.

O procedimento a utilizar, apesar de demoroso, é simples. No momento em que o professor ministra *feedback* individual, faz-se o seu registo, retrocede-se no vídeo para avaliar o desempenho motor do aluno (de 1 a 5), volta-se a reproduzir o vídeo esperando a resposta motora e, quando esta surge, volta-se a avaliar o desempenho do aluno (de 1 a 5) confirmando a melhoria ou não. Sempre que o aluno obtém 1 significa que procura realizar o elemento, mas não o consegue concretizar; 2 significa que realiza o elemento com muitas incorrecções; 3 significa que realiza o elemento completo mas com algumas incorrecções; 4 significa que realiza o elemento completo com poucas incorrecções; e 5 significa que realiza o elemento com total correção.

4.7. Resultados

Analizadas as 5 aulas de ginástica de solo e completadas as grelhas de registo, eis que surgem os seus resultados. Inicialmente procurou-se saber acerca da capacidade que cada tipo de *feedback* teve sobre a turma no geral para a melhoria dos comportamentos motores e verificaram-se os resultados obtidos na tabela 2.

	FB Avaliativos	FB Prescritivos	FB Descritivos	FB Interrogativos
Nº Total de FB	11	49	31	8
% Total de "melhorias"	72,7	55,1	58,1	87,5
% Total de "não melhorias"	27,3	44,9	41,9	12,5

Tabela 2 – Melhorias em cada tipo de *feedback* no total das aulas

Seguidamente, quando já se sabia de que modo cada tipo de *feedback* influenciou a turma no geral, averiguou-se o modo como os mesmos influenciavam os alunos em função do seu género. Os resultados das

melhorias dos comportamentos motores em função do género encontram-se descritos na tabela 3.

	FB Avaliativos	FB Prescritivos	FB Descritivos	FB Interrogativos
Nº Total de FB	11	49	31	8
Nº Total de FB M	6	27	11	6
Nº Total de FB F	5	22	20	2
% "melhoria" na 2ª obs M	66,7	48,1	63,6	83,3
% "melhoria" na 2ª obs F	80,0	63,6	55	100
Diferença na melhoria entre M e F	13,3	15,5	8,6	16,7

Tabela 3 – Melhorias em função do género em cada tipo de *feedback* no total das aulas

4.8. Conclusões do estudo

Com este estudo conseguimos compreender que o *feedback* prescritivo (cerca de 49 vezes no total das cinco aulas) foi o mais utilizado nas aulas de Ginástica de Solo analisadas (em relação a 11 vezes avaliativo, 31 vezes descritivo e 8 vezes interrogativo). Importa, uma vez mais, referir que estes números correspondem ao *feedback* individual que teve uma resposta motora imediata por parte dos alunos e que era observável nas gravações e, por isso, algum *feedback* ministrado perdeu-se por não se identificar o recetor ou não ser possível visualizar o desempenho.

O *feedback* que sortiu “mais melhoria” junto da turma D do 8º ano foi o interrogativo (87,5%), apesar de ser aquele que foi mobilizado menos vezes nas aulas por nós. Logo a seguir ao interrogativo seguiu-se o avaliativo com 72,7%, depois o descritivo com 58,1% e, por último o prescritivo com 55,1%.

No caso dos alunos do género masculino a ordem mantém-se, ainda que, com percentagens um pouco diferentes: 83,3% nos interrogativos, 66,7% nos avaliativos, 63,6% nos descritivos e 48,1% nos prescritivos. A mesma ordem não se verifica no caso particular dos alunos do género feminino. As meninas apresentaram percentagens maiores de melhoria no *feedback*

interrogativo (100%), depois no Avaliativo (80%), seguido do prescritivo (63,6%) e o que apresentou menos melhoria foi o descritivo (55%).

Fazendo uma comparação em relação às melhorias de cada *feedback* por género, verificou-se que, no caso do *feedback* avaliativo os alunos do género feminino melhoraram em mais 13,3% das vezes que os do género masculino; no caso do *feedback* prescritivos os alunos do género feminino melhoraram mais 15,5% das vezes que os do género masculino; já no caso do *feedback* descritivo foram os alunos do género masculino que melhoraram mais 8,6% das vezes em relação aos do género feminino; e no interrogativo, uma vez mais, os alunos do género feminino melhoraram em mais 16,7% das vezes face aos alunos do género masculino. Percebe-se então que as raparigas apresentaram mais melhorias do que os rapazes em todos os tipos de *feedback* à excepção do descritivo.

De um modo geral, pode-se interpretar que os alunos quando questionados (FB interrogativo) são forçados a uma maior consciencialização do seu desempenho através de raciocínios lógicos, compreendendo melhor aquilo que devem melhorar. Também quando o seu desempenho é simplesmente avaliado através de um juízo ou apreciação o aluno tende a ter uma melhor resposta motora imediata.

No caso do *feedback* prescritivo e descritivo, onde os alunos apresentam menos melhorias, pode inferir-se que o excesso de informação típico dos mesmos conduz o aluno a uma maior confusão mental e, por isso, torna-se difícil organizar as ideias/componentes críticas, etc.

As percentagens de melhoria demonstram-se sempre acima dos 50% em ambos os géneros para todo o *feedback* (à excepção do *feedback* prescritivo nos alunos do género masculino com 48,1%) mas aquilo que, acima de tudo, se conclui é que as raparigas na Unidade Didática de ginástica de solo aproveitam mais o *feedback* ministrado pelo professor para melhorar o desempenho motor e isso, aliado a um bom tempo de prática, pode conduzir a

melhores aprendizagens que os rapazes. Estes, tendem a aproveitar menos bem o *feedback* do professor em benefício da melhoria do desempenho motor.

Podemos aliar vários fatores para estes resultados. E eles são, a motivação para a matéria em questão (normalmente as raparigas gostam de ginástica), o facto de não existir competição/confronto direto entre uma ou mais pessoas (coisa que as raparigas apreciam e os rapazes tendem a desmotivar), e o facto de esta ser uma das matérias socialmente mais atribuída ao género feminino (o que conduz a um certo preconceito em relação aos rapazes e promove o desinteresse pela aprendizagem).

4.9. Pontos Fortes/Fracos

São vários os pontos fortes que salientamos em relação a este estudo. São eles a mobilização de tecnologias avançadas para a observação das aulas e registo de *feedback* (coisa que foram poucos os estagiários a ter possibilidade de aceder), o facto de todo o *feedback* ficar registado a nível áudio e, ainda, a facilidade de as aulas poderem ser revistas tantas vezes quantas as necessárias para o preenchimento da grelha de registo.

No entanto, também podemos salientar pontos fracos, tais como a câmara não captar todas as respostas motoras após um *feedback* ou não se conseguir visualizar qual o aluno que recebe o *feedback* (devido à rotação da mesma pelo restante espaço de aula).

5. CONCLUSÃO DO RELATÓRIO

Concluído o Estágio Pedagógico são várias as reflexões em forma de conclusão que podemos inserir neste Relatório. Antes de mais, enaltecer a relevância que este tem para a nossa formação e preparação para a carreira docente, pois sem ele jamais seríamos capazes de desenvolver tamanhas competências para tal e iríamos entrar no mundo do ensino com os olhos absolutamente “fechados”.

É de salientar a importância que este núcleo de estágio, bem como o papel dos orientadores, tiveram para o nosso desenvolvimento acadêmico, profissional e pessoal. Foi no seio das suas boas influências que adquirimos e apresentamos um conjunto alargado de instrumentos e meios eficientes e eficazes para a prática docente.

É enorme o sentimento de dever cumprido, pois agora olhamos para trás e conseguimos tomar consciência das aprendizagens alcançadas a todos os níveis. Finalmente, já não se tratam de aprendizagens de conteúdos teóricos mas sim de aprendizagens derivadas da prática diária daquilo que mais nos realiza pessoalmente, que é a lecionação de aulas de Educação Física a jovens maravilhosos com quem muito aprendemos também.

6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alarcão, I. e Tavares, J. (2003). SUPERVISÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA. Uma perspetiva de desenvolvimento e aprendizagem. Edições Almedina, SA. 2ª edição revista e desenvolvida.

Allal, L. (1989). Estratégias da avaliação formativa: conceções psicopedagógicas e modalidades de aplicação.

Aranha, Á. (2007). Estágio Pedagógico em Educação Física. Parâmetros e critérios de avaliação do estagiário em Educação Física: documento de orientação. Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro. Vila Real: UTAD (Extra-série).

Bento, J. (2003). Planeamento e Avaliação em Educação Física. Livros horizonte, 3ª edição.

Estrela, M. (2010). Profissão Docente. Dimensões Afectivas e Éticas. Areal Editores.

Formosinho, J. (n.d.). A supervisão pedagógica da formação inicial de professores no âmbito de uma comunidade de prática. Instituto de Estudos da Criança da Universidade do Minho.

Gomes, P., Silva, P. e Queirós, P. (2000). Equidade na educação. Educação Física e desporto na escola. Faculdade de Ciências de Desporto e Educação Física da Universidade do Porto. Associação Portuguesa A Mulher e o Desporto

Mesquita, E. (2011). Competências do Professor. Representações sobre a Formação e a Profissão. Edições Sílabo.

Nobre, P. (2012). Estudos Avançados em Desenvolvimento Curricular em Educação Física. Apontamentos Pedagógicos de apoio ao Mestrado do Ensino da Educação Física no Ensino Básico e Secundário. Universidade de Coimbra. Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física. Coimbra.

Oliveira, M. (2002). A indisciplina em aulas de educação física. Estudo das crenças e procedimentos dos professores relativamente aos comportamentos de indisciplina dos alunos nas aulas de Educação Física do 2º e 3º Ciclado ensino básico. Instituto Superior Politécnico de Viseu.

Pacheco, J. (2002) Critérios de avaliação na escola. In Avaliação das aprendizagens: das concepções às práticas. Lisboa: Departamento da Educação Básica (p. 53 – 64)

Palma, A., Oliveira, A. e Palma, J. (2010). Educação Física e a Organização Curricular: Educação infantil, ensino fundamental e ensino médio. Editora Eduel.

Piéron, M. (1999). Para una enseñanza eficaz de las actividades físico-deportivas. Barcelona: INDE.

Pereira, P., Carreiro da Costa, F. e Diniz, J. (1998). A motivação dos alunos para a educação Física. A sua influência no comportamento das aulas. Horizonte – vol. XV – nº86.

Pinto, J. (2004). A avaliação em educação. Escola Superior de Setúbal (documento policopiado).

Quina, J. (2009). A Organização do Processo de Ensino em Educação Física. Bragança: Edição do Instituto Politécnico de Bragança.

Quina, J., Carreiro da Costa, F. e Diniz, J. (1998). O *Feedback* Pedagógico. Análise da informação retida pelos alunos em aulas de Educação Física. *Intervención en conductas motrices significativas*. (p. 735-747)

Ribeiro, L. (1999). Tipos de avaliação.

Sarmiento, P. (2004). Pedagogia do Desporto e Observação. FMH edições.

Sarmiento, P. (n.d.). A demonstração como processo de auto-observação.

Sarmiento, P., Rosado, A., Rodrigues, J., Ferreira, V., Leça -Veiga, A., e Alves, E., (1998). Supervisão Pedagógica em Educação Física. Artigo para publicação na Revista INOVAÇÃO.

Siedentop, D. (1998). *Aprender a Enseñar la educación Física*. Colección La Educación Física en... Reforma. INDE publicaciones.

Siedentop, D. (1983). *Development teaching skills in Physical Education*. Second edition. Palo Alto: Mayfield Publishing Company.

Silva, E., Fachada, M. e Nobre, P. (2014/2015). Guia das Unidades Curriculares dos 3º e 4º Semestres 2013 - 2014. Universidade de Coimbra. Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física. Coimbra.

Silva, E. (2013). Didática da Educação Física e Desporto Escolar. Apontamentos Pedagógicos de apoio ao Mestrado em Ensino da Educação Física dos Ensinos Básico e Secundário. Universidade de Coimbra. Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física. Coimbra.

Sobral, F. e Barreiros, M. (1980). Fundamentos e Técnicas de Avaliação em Educação Física. Universidade Técnica de Lisboa. Instituto Superior de Educação Física.

Zeichner, K. (1993). A Formação Reflexiva de Professores: Ideias e Práticas. Coleção educa Professores.

7. ANEXOS

Anexo 1 – Ficha de caracterização individual do aluno

Ficha de caracterização do aluno

Lê a seguinte ficha atentamente e responde a todas as questões apresentadas. Caso tenhas alguma dúvida, coloca-a à professora de modo a preencheres tudo corretamente.

Esta é uma ficha de caráter confidencial, portanto pretende-se que respondas com sinceridade.

1- Perfil do aluno:

- a) Nome Completo: _____

- b) Idade: _____
- c) Género: Feminino _____ Masculino _____
- d) Nacionalidade: _____ Naturalidade: _____
- e) Peso: _____ Altura: _____
- f) Repetente: Sim ___ Não ___ (se sim, quantas vezes? _____)
- g) Tens algum tipo de deficiência que te condicione a prática de educação física?
Sim ___ Não ___ (se sim, qual(ais)? _____)
- h) Meio de deslocação para a escola (exemplo: a pé, transportes públicos, etc.):

- i) Refeições por dia (sim ou não):
- | | |
|-------------------------|-------------|
| • Pequeno-almoço _____ | Local _____ |
| • Lanche da manhã _____ | Local _____ |
| • Almoço _____ | Local _____ |
| • Lanche da tarde _____ | Local _____ |
| • Jantar _____ | Local _____ |
| • Ceia _____ | Local _____ |

2- Perfil Socioeconómico:

a) Agregado Familiar:

Nome	Filiação	Idade	Habilitações Literárias*	Situação Profissional**

Legenda:

*: 4º ano, 9º ano, 12º ano, ensino superior.

** : Trabalhar por conta própria, trabalhar por conta de outrém, desempregado, domésticos e imigrantes.

3- Educação Física e Desporto:

a) Gostas das aulas de Educação Física?: Sim ___ Não ___

Porquê? Justifica a tua resposta:

b) Quais as modalidades que mais gostas?

c) Quais as modalidades que menos gostas?

d) Praticas algum desporto (federado ou desporto escolar)? Sim ___ Não ___

Sem sim, qual? _____

e) Que importância atribuis às aulas de Educação Física?

Muito importante ___ Importante ___ Indiferente ___ Pouco importante ___

4- Ocupação dos tempos livres:

Coloca cinco dos teus *hobbies* favoritos:

Obrigada pela colaboração,

As professoras estagiárias de Educ. Física.

Anexo 2 – Exemplo de Plano de Aula

Turma: 8ºD	Espaço de Aula: G2	Data: 4/12/2014	Hora: 16:15h
Nº Aula: 6	Nº Aula UD: 5	Duração da Aula: 45'	Nº Alunos Previstos: 26
Unidade Didáctica: Atletismo (resistência)			
Objectivos de Aula: - Treino para o corta-mato e melhoria dos tempos registados em aulas anteriores.			
Função Didáctica: Consolidação			
Recursos Materiais: - Cronómetro e apito.			

Tempo		Objetivos/ Conteúdos	Descrição da Tarefa/Organização	Critérios de Êxito/ Componentes Críticas	Modelos/ Estilos de Ensino/ Estratégias
T	P				
Parte Inicial					
16:25 h	5'	Verificar as presenças; - Apresentar a dinâmica que se vai proceder na aula.	Os alunos em meia-lua prestam atenção nas informações.	Os alunos escutam atentamente as informações prestadas pela professora e no caso de terem dúvidas, colocam as suas dúvidas.	Adequação da linguagem a utilizar ao nível dos alunos
15:30 h	5'	Preparar o organismo para a tarefa seguinte	Tarefa 1: Corrida de aquecimento Os alunos correm num espaço livre realizando skipings, rotações de braços e saltos de canguro ao meu comando.	Os alunos realizam com correcção todos os exercícios solicitados, empenhando-se e cumprindo as componentes críticas do gestos.	Ensino por comando
Parte Fundamental					
16:40 h	10	- Preparar os alunos apurados para o corta-mato. - fazer com os alunos não apurados melhorem o seu tempo da avaliação.	Tarefa 3: corrida de corta-mato Os alunos realizam o número de voltas ao corta-mato previstas para o seu escalão.	Sempre procurando controlar a respiração e realizar uma prova de superação de capacidades, os alunos fazem todo o percurso do corta-mato sem interrupções.	Ensino por tarefas
Parte final					

16.50 h	10 '	- Considerações Finais. - Revisão dos conteúdos teóricos para o teste.	Os alunos sentam-se e atentam nas informações e questões acerca dos conteúdos.	Os alunos respondem correctamente às questões e colocam as suas dúvidas.	Questionament o
------------	---------	---------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------	--------------------

Fundamentação:

Para esta quinta aula da Unidade Didáctica Atletismo está previsto que os alunos melhorem os seus tempos no percurso do corta mato.

Desta forma, os alunos vão fazer um aquecimento rápido no espaço interior G2, como descrito no plano de aula, de modo a preparar-se para a parte fundamental

Na parte fundamental, cada aluno vai realizar o número de voltas respectivas ao seu escalão sem paragens e de preferência sem desistências (como aconteceu na aula anterior). Para isso os alunos devem realizar uma corrida controlada desde o início, de modo a conseguir finaliza-la como é suposto. Os alunos que apuraram para o corta-mato da escola devem tentar fazer um tempo menor para, continuamente, se superarem e terem maior chance de melhor se classificarem dia 12 de Dezembro.

No final da aula será feita uma revisão teórica dos conteúdos desta unidade didáctica que podem sair na ficha de avaliação (componente dos conhecimentos 10%). Os alunos serão questionados acerca da matéria e eu própria explicarei sucintamente os conteúdos para que não restem dúvidas.

Relatório

A presente aula não decorreu consoante o que se esperava no plano de aula. Iniciei com a prelecção inicial, onde expliquei toda a dinâmica da aula e verifiquei as presenças. De seguida, encaminhei os alunos para o exterior para realizarem o aquecimento.

Na parte fundamental (tarefa2), percurso do corta-mato, nem todos os alunos realizaram a prova com empenho e dedicação. A maioria das meninas mantiveram-se na conversa o tempo inteiro que estiveram a correr/caminhar e os rapazes não apurados não

se preocuparam em melhorar os tempos das aulas anteriores. De uma maneira geral, apenas os alunos apurados para a prova de corta mato da escola é que se esforçaram para melhorar, todos os restantes limitaram-se a cumprir minimamente com a tarefa.

Agravando mais a situação, antes da parte final sobraram ainda alguns minutos que eram o suficiente para fazer um jogo que já há várias aulas os alunos me vinham a pedir no espaço G2.

De boa vontade ia fazer o Jogo do Mata durante uns minutos. Montei as linhas do jogo e pedi a dois alunos que organizassem duas equipas. Após estarem feitas as equipas, a turma, que já vinha agitada do exterior, começou num alvoroço inexplicável, não sendo eu capaz de intervir e acalma-los.

Não quis elevar o tom, pois eles não me iriam ouvir. Resolvi sentar-me junto às minhas colegas estagiárias à espera que eles se apercebessem que estaria à espera que se calassem pra prosseguir a aula. Ao fim de aproximadamente 1 minuto fez-se silêncio total no G2. Recusei-me a fazer o jogo para os castigar pelo mau comportamento e, ainda, ficaram até ao final da aula a fazer trabalho de força ao meu comando.

Antes de os dispensar, fiz a intervenção que devia fazer acerca do sucedido e, para além de mim, também a professora Lurdes interveio reforçando as minhas palavras.

Anexo 3 – Exemplo de grelha de avaliação diagnóstica

Avaliação Diagnóstica – Atletismo parte II 8ºD

N	Nome	Técnica a avaliar:						
		Técnica de Corrida			Velocidade		Salto em Comprimento	
		I	E	A	Nível	Tempo	Nível	Distância
1		X			I	7,82	I	2,45
2		X			I	9,24	I	2,35
3			X		E	7,13	E	3,15
4			X		E	6,67	E	2,65
5			X		E	6,95	E	3,35
6			X		I	7,35	I	2,95
7		X			I	9,30	I	2,80
8		X			I	7,73	I	2,90
9				X	A	5,92	E	4,50
10			X		E	7,69	E	3,15
11				X	A	5,17	A	4,65
12		X			I	8,55	I	2,15
13		X			I	8,08	I	2,40
14		X			E	8,33	I	2,95
15		X			I	9,26	I	2,35
16			X		A	6,51	E	3,85
17				X	A	6,20	A	5,25
18			X		A	6,52	E	3,65
19		X			E	7,62	I	2,95
20		X			E	7,58	E	3,35
21			X		E	7,29	E	3,55
22		X			E	6,95	I	3,50
23			X		E	6,08	E	4,75
24			X		E	7,39	I	3,05
25			X		E	7,32	E	3,65
26		-	-	-	-	-	-	-
27			X		E	7,05	E	2,85
28		-	-	-	-	-	-	-

Anexo 4 – Exemplo de grelha de avaliação formativa

Avaliação formativa – andebol 8ºD

Nº	Nome	20 jan	24 fev	5 mar	17 mar
		90'	90'	45'	90'
1			S	S	
2			SB	SB	
3			S	NS	
4			SB	E	
5			SB	SB	
6			SB	SB	
7			NS	-	
8			SB	-	
9			S	S	
10			SB	-	
11			S	S	
12			S	S	
13			S	S	
14			S	S	
15			SB	SB	
16			S	S	
17			SB	SB	
18			SB	SB	
19			SB	SB	
20			SB	SB	
21			SB	SB	
22			SB	SB	
23			-	SB	
24			S	SB	
25			SB	SB	
26			-	-	
27			S	SB	
28			-	E	

AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA

AVALIAÇÃO SUMATIVA

Anexo 5 – Exemplo de grelha de avaliação sumativa

Avaliação sumativa – andebol 8ºD

Nº	Nome	Gestos Técnicos (60%)						Enquadramento em jogo (40%)		Nota Final da UD	
		Passe	Receção	Remate em Suspensão	Remate em Apoio	Drible	Bloco	Ofensivo	Defensivo		
1		3	3	2	2	3	-	2	2	2,6	3
2		3	3	3	3	3	-	3	3	3	3
3		4	4	4	4	3	-	3	3	3,8	4
4		5	4	4	4	4	-	4	4	4,1	4
5		5	5	5	4	4	-	4	4	4,35	4
6		5	5	4	4	5	-	5	4	4,75	5
7		3	2	2	2	3	-	2	2	2,45	2
8		4	3	3	3	3	-	3	3	3,15	3
9		5	5	4	5	5	-	5	5	4,8	5
10		5	5	5	5	5	-	5	5	5	5
11		5	5	5	5	4	-	5	5	4,8	5
12		3	3	2	2	3	-	2	2	2,7	3
13		3	3	2	2	3	-	2	2	2,7	3
14		3	3	3	3	4	-	3	3	3,3	3
15		4	3	3	3	4	-	3	3	3,45	3
16		4	4	4	4	4	-	5	5	4,4	4
17		5	5	4	5	5	-	5	5	4,9	5
18		4	4	4	4	4	-	5	5	4,4	4
19		5	5	4	4	4	-	5	4	4,55	5
20		4	4	4	3	3	-	4	4	3,95	4
21		4	4	4	4	4	-	5	5	4,5	5
22		5	4	4	4	4	-	4	4	4,1	4
23		4	4	4	4	4	-	5	5	4,4	4
24		5	4	4	4	4	-	4	4	4,05	4
25		3	3	3	3	3	-	3	3	3	3
26		4	4	4	3	3	-	4	4	3,95	4
27		5	4	4	4	4	-	4	4	4,25	4
28		5	5	5	5	5	-	5	5	5	5