



UNIVERSIDADE DE COIMBRA
FACULDADE DE CIÊNCIAS DO DESPORTO E EDUCAÇÃO FÍSICA

Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensino Básico e Secundário

**RELATÓRIO DE ESTÁGIO PEDAGÓGICO DESENVOLVIDO NA ESCOLA
BÁSICA 2,3 MARTIM DE FREITAS JUNTO DA TURMA C DO 9º ANO NO ANO
LETIVO 2011/2012**

**Variabilidade das Condições de Prática e Interferência Contextual da
Aprendizagem Motora no Ensino da Educação Física.**

Marta Margarida Sousa Moreira
2007020372

COIMBRA
2012



UNIVERSIDADE DE COIMBRA
FACULDADE DE CIÊNCIAS DO DESPORTO E EDUCAÇÃO FÍSICA

Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensino Básico e Secundário

**RELATÓRIO DE ESTÁGIO PEDAGÓGICO DESENVOLVIDO NA ESCOLA
BÁSICA 2,3 MARTIM DE FREITAS JUNTO DA TURMA C DO 9º ANO NO ANO
LETIVO 2011/2012**

**Variabilidade das Condições de Prática e Interferência Contextual da
Aprendizagem Motora no Ensino da Educação Física.**

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

Orientador: Professora Elsa Silva

Marta Margarida Sousa Moreira
2007020350

COIMBRA
2012

Moreira, M. M. S. (2012). *Relatório Final de Estágio*. Relatório de Estágio, Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra, Coimbra, Portugal.

Com Amor, dedico à minha Mãe,
por todo o amor e carinho com que sempre me educou,
pelo amor incondicional que me prestou e continua a prestar.

Agradecimentos

À minha Mãe, por todo o esforço, paciência, amizade, apoio e amor incondicional que me prestou ao longo deste percurso académico, por sempre ter lutado para que eu conseguisse alcançar este objetivo.

Ao meu pai, pois sem ele nada disto seria possível.

Ao meu irmão e à minha família Materna pelo suporte e apoio incondicional transmitido apesar da distância que nos separa.

Às minhas colegas estagiárias, pela partilha de experiências e saberes ao longo do ano de estágio e pelo clima de aprendizagem proporcionado. À Vera especialmente, e à Raquel também, por todos os momentos passados juntas, pelas palavras de amizade, e, por terem estado sempre do meu lado em todos os momentos, principalmente nos mais difíceis.

Ao Professor Nuno Barroso, por todo o apoio que me prestou durante este ano, pela forma como orientou o meu percurso, pela paciência e compreensão que sempre teve, pelos conhecimentos transmitidos e aprendizagens promovidas.

À minha Supervisora Científica, Professora Elsa Silva pela disponibilidade e feedbacks transmitidos, pela compreensão que teve frente aos diversos fatores que foram surgindo ao longo deste Estágio.

Ao Grupo de Educação Física pela simpatia e carinho com que sempre nos trataram.

Aos meus alunos, turma do 9º C, pelo respeito com que sempre me trataram e por me possibilitarem “aprender e ensinar a aprender”. Sem eles não teria o mesmo entusiasmo.

A todos eles, o meu sincero Obrigado!

Resumo

O Estágio Pedagógico é um momento culminante na vida dos candidatos a futuros docentes, marcando uma variedade de experiências, através de um processo de prática profissional autónoma, que apesar de orientada e supervisionada requer a adaptação da teoria a uma realidade mais complexa, a realidade do contexto escolar.

O presente Relatório Final de Estágio Pedagógico tem como principal finalidade descrever e refletir sobre as práticas pedagógicas vivenciadas com uma turma do 9º ano de escolaridade, ao longo do processo de formação pedagógica na Escola Básica 2,3 Martim de Freitas, no ano letivo de 2011/2012.

Num contexto de formação educacional especializada, são analisados os conhecimentos alcançados em contextos multidisciplinares de intervenção pedagógica, intrínsecos às áreas do desenvolvimento curricular, administração escolar, investigação educacional e avaliação pedagógica.

Deste modo, através de uma contextualização da prática, com referência aos objetivos de formação individual, será realizada a descrição das principais atividades desenvolvidas ao nível do planeamento do ensino, da condução, da avaliação e do *agir profissional*. Serão ainda referidas as justificações das opções tomadas. Nesta lógica, realizar-se-á uma análise reflexiva sobre a prática pedagógica, com referência às dificuldades identificadas e necessidades de formação contínua, à componente ética-profissional, a questões dilemáticas e às conclusões referentes à formação inicial.

Numa perspetiva de rutura com o desenvolvido em anos anteriores, pretende-se analisar e refletir sobre uma problemática específica enquadrada nos domínios de intervenção da Educação Física escolar, sendo neste caso aprofundado a Variabilidade das Condições de Prática e Interferência Contextual da Aprendizagem Motora no Ensino da Educação Física.

Palavras-chave: Educação Física; Estágio Pedagógico; Intervenção Pedagógica; Processo Ensino-Aprendizagem.

Abstract

The Pedagogic Internship is a culminating moment in the lives of candidates for future teachers, marking a variety of experiences, through a process of autonomous professional practice which, although guided and supervised, requires the adaptation of theory to a reality more complex, the reality of school context.

The present Final Report of Pedagogic Internship has as main purpose to describe and reflect on pedagogical practices experienced with a class of 9th grade, throughout the process of pedagogic formation in the Primary School 2,3 Martim de Freitas, in academic year 2011/2012.

In the context of specialized educational formation, is analyzed the acquirements achieved in multidisciplinary contexts of pedagogic intervention, intrinsic to the areas of curricular development, school administration, educational investigation and pedagogic evaluation.

Thus, through a contextualization of practice, with reference to the individual formation objectives, will be held the description of the principal activities developed at the level of teaching planning, conducting, evaluating and acting professional. Will also be referred the justifications of the options taken. In this logic, will be carried out a reflective analysis about the pedagogic practice, with reference to the difficulties identified and continuing training needs, the ethical-professional component, the dilemmatic questions and to the conclusions regarding the initial training.

In a perspective of rupture with the developed in previous years, is intended to analyze and reflect on a specific issue framed in intervention fields of school's Physical Education, being in this case deepened the variability of the conditions of practice and contextual interference in motor learning of Physical Education.

Key Words: Physical Education; Pedagogic Internship; Pedagogic Intervention; Teaching-Learning Process.

Índice

Introdução	1
CAPITULO I – CONTEXTUALIZAÇÃO DA PRÁTICA / DESCRIÇÃO	3
1. Expetativas iniciais em relação ao Estágio Pedagógico	3
2. Descrição e Justificação das Atividades Desenvolvidas.....	5
2.1. Planeamento do Ensino	6
2.1.1. Plano Anual	7
2.1.2. Unidades Didáticas.....	10
2.1.3. Unidades Temáticas.....	12
2.1.4. Planos de Aula.....	14
2.2. Condução do Ensino (Realização).....	16
2.2.1. Dimensões de Intervenção Pedagógica	16
2.2.1.1. Instrução	18
2.2.1.2. Gestão	21
2.2.1.3. Clima / Disciplina	23
2.2.1.4. Decisões de Ajustamento	24
2.3. Avaliação	25
2.3.1. Avaliação Inicial (Diagnóstico)	26
2.3.2. Avaliação Formativa	27
2.3.3. Avaliação Sumativa	28
2.4. Componente Ético-Profissional	30
2.5. Justificação das Opções Tomadas.....	31
CAPITULO II – ANÁLISE REFLEXIVA SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA ..	34
1. Ensino - Aprendizagem	34
1.1. Aprendizagens realizadas como Estagiário	34
1.2. Compromissos com as aprendizagens dos alunos	38
1.3. Inovação das Práticas Pedagógicas	40
2. Dificuldades e Necessidade de Formação	43
2.1. Dificuldades e Estratégias de Resolução de Problemas.....	43
2.2. Dificuldades a resolver no Futuro e Formação Contínua	46
3. Ética Profissional	47
3.1. Importância do Trabalho Individual e de Grupo	47

3.2. Capacidade de Iniciativa e Responsabilidade.....	49
4. Questões Dilemáticas.....	50
5. Conclusões Referentes à Formação Inicial	53
5.1. Impacto do Estágio na Realidade do Contexto Escolar	53
5.2. Prática Pedagógica Supervisionada.....	55
5.3. Experiência pessoal e profissional	57
CAPÍTULO III – DESENVOLVIMENTO DA TEMÁTICA.....	59
1. Variabilidade das Condições de Prática e Interferência Contextual da Aprendizagem Motora no Ensino da Educação Física.....	59
1.1. Considerações Iniciais	59
1.2. Revisão da Literatura e Desenvolvimento do tema	60
1.3. Considerações Finais.....	70
Referências Bibliográficas	74

Marta Margarida Sousa Moreira, aluna nº 2007020372 do MEEFEBS da FCDEFF-UC, venho declarar por minha honra que este Relatório Final de Estágio constitui um documento original da minha autoria, não se inscrevendo, por isso, no definido na alínea do artigo 3º do Regulamento Pedagógico da FCDEF.

Introdução

O presente Relatório Final de Estágio Pedagógico surge no âmbito das unidades curriculares de Estágio Pedagógico, contemplado no Plano de Estudos do Mestrado em Ensino da Educação Física dos Ensinos Básico e Secundário pela Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra. Este relatório tem como principal finalidade descrever e refletir sobre as práticas pedagógicas vivenciadas com uma turma do 9º ano de escolaridade, ao longo do processo de formação pedagógica na Escola Básica 2,3 Martim de Freitas, no ano letivo de 2011/2012.

O Estágio Pedagógico surge como um momento fundamental enquanto processo de transição de aluno para professor. É através deste que o aluno confronta a teoria com a prática, aplicando os conhecimentos adquiridos ao longo da sua formação académica, num contexto real. Deste modo, o estágio surge como a oportunidade de unificar as várias disciplinas que constituíram a componente académica do curso, através da sua articulação com situações reais. Segundo Franco e Machado (1993), citados por Ruas (2001), “é no estágio pedagógico que o aluno vai testar tudo aquilo que aprendeu e experimentar como é que a sua nova atividade o atinge profundamente naquilo que é como profissional e como pessoa”.

A atividade docente é caracterizada pelo desafio permanente dos profissionais da educação em estabelecer relações interpessoais com os educandos, de modo a que o processo de ensino e aprendizagem seja articulado e os métodos utilizados cumpram os objetivos a que se propõem. O Professor é cada vez mais responsável pelas decisões relativas aos modos de gerir o processo de ensino e aprendizagem, adaptando localmente o currículo nacional, identificando problemas educativos e procurando soluções para esses mesmos problemas. Deste modo, necessitamos de conceber o professor de Educação Física como um especialista com um conhecimento científico e pedagógico profundo, um profissional que realiza uma atividade técnica e reflexiva, que atua de uma forma crítica respeitando princípios éticos e morais, e que apresenta a disposição e capacidade para continuamente desenvolver e melhorar a eficácia do seu trabalho, perseguindo a dignidade profissional.

Neste âmbito, o Estágio Pedagógico assume extrema importância na formação pessoal e profissional dos futuros docentes, promovendo dinâmicas didático-metodológicas articuladas ao desenvolvimento curricular, bem como competências no domínio da interação, da comunicação e da investigação educacional, fomentando assim a melhoria da competência pedagógica. Segundo Carreiro da Costa (1995), a qualidade de ensino influencia em grande parte o êxito nas aprendizagens escolares por parte dos alunos, ou seja, a aprendizagem dos alunos depende da capacidade do professor criar condições de sucesso aos mesmos. De modo a garantir a qualidade do ensino, é necessário realizar uma reflexão contínua sobre a ação pedagógica, percebendo deste modo, quais as razões dos sucessos e insucessos verificados.

Este documento tem como finalidade evidenciar as aprendizagens desenvolvidas ao longo deste Estágio Pedagógico. Deste modo, o corpo do documento estruturar-se-á de acordo com três linhas orientadoras. Em primeiro lugar será realizada uma contextualização da prática descrevendo as atividades desenvolvidas durante o Estágio Pedagógico, evidenciando-se o planeamento, a condução e a avaliação do ensino. Serão ainda descritas as expectativas iniciais em relação ao estágio, bem como as opções tomadas no decorrer deste. De seguida será realizada uma análise reflexiva acerca das aprendizagens adquiridas, passando por questões fundamentais como o processo de ensino e aprendizagem, as dificuldades e necessidades de formação, a ética profissional, as questões dilemáticas e as conclusões referentes à formação inicial. Por último será realizado o aprofundamento de um tema relativo a uma das questões dilemáticas encontradas ao longo do estágio, sendo neste caso, Variabilidade das Condições de Prática e Interferência Contextual da Aprendizagem Motora no Ensino da Educação Física.

CAPITULO I – CONTEXTUALIZAÇÃO DA PRÁTICA / DESCRIÇÃO

1. Expetativas iniciais em relação ao Estágio Pedagógico

O ano do Estágio Pedagógico é, na minha opinião, a etapa mais importante e determinante para a conclusão da formação acadêmica, sendo um processo de aprendizagem indispensável a um profissional que deseja estar preparado para enfrentar os desafios de uma carreira. Este traz consigo um grande passo ao nível da transição de aluno/estagiário para um futuro professor, o qual na minha perspectiva se apresenta como um grande desafio e evolução tanto ao nível pessoal como profissional.

Assim, é no decorrer deste que temos a oportunidade de colocar em prática os conhecimentos adquiridos através da teoria até então, a aquisição de novas aprendizagens, responsabilidades, conhecimentos, assim como a promoção de autonomia, o desenvolvimento e aquisição de aptidões no meio da comunidade escolar e a oportunidade de crescer e evoluir através das autorreflexões, críticas construtivas e troca de experiências com os meus colegas estagiários e professores.

Sabemos que pedagogicamente a aprendizagem é muito mais eficaz quando é adquirida por meio da experiência. Temos muito mais retenção ao aprendermos na prática do que ao que aprendermos a ler ou ouvir. O que fazemos diariamente e com frequência é absorvido com muito mais eficiência, daí a importância deste estágio pedagógico. Será uma etapa decisiva na minha formação e de trabalho árduo. É desde já, que espero desenvolver as competências necessárias para me tornar numa boa professora de Educação Física e me tornar numa profissional da área de Desporto o mais completa e eficiente possível.

Com este estágio, pretendo distinguir aquilo que preciso de aprender daquilo que preciso de aperfeiçoar, identificar deficiências, falhas e corrigi-las, sendo este o momento mais apropriado para extrair benefícios dos erros. Espero conseguir ajustar o meu ensino às capacidades dos alunos que irei ensinar, utilizando as estratégias mais apropriadas de modo a garantir a aprendizagem destes, o alcance de êxito e sendo pedagogicamente correta.

Tenciono também perceber as formas mais adequadas de lidar com os alunos, tanto individualmente como em grupo, técnicas para os cativar para as aulas, formas de os ensinar e educar, repreender e congratular em ambiente de aula.

Estou assim um pouco ansiosa para chegar ao final do estágio e fazer uma pequena reflexão do que foi a minha primeira aula e o que foi a minha última aula, esperando sentir e ver uma evolução notória do meu trabalho. Espero aprender e crescer muito como profissional no seio de um Grupo de Educação Física, que já mostrou que está sempre pronto a ajudar e a passar um pouco da sua experiência.

Em relação à escola, tive boas referências acerca desta e pelo que já me foi possível perceber, trata-se de uma escola bem organizada, com um bom funcionamento, muito dinâmica em termos de atividades organizadas pelos Professores de Educação Física e não só. Espero assim adquirir noções de organização de várias atividades e levar essa experiência comigo para o meu futuro trabalho, assim como perceber todo o funcionamento, tanto ao nível da sua organização interna, como as respetivas funções de cada cargo/grupos, sobretudo o grupo de Educação Física. Pretendo por isso perceber todo o modo de funcionamento deste, aprendendo a desenvolver e realizar todos os documentos e atividades inerentes à disciplina, elaboradas pelo grupo.

No que diz respeito às minhas colegas estagiárias espero que sempre nos apoiemos como temos feito até agora e que cresçamos juntas, aprendendo todas com os erros que cada uma comete. Para que haja um maior crescimento no seio do Núcleo de Estágio, é importante que sejamos nós as maiores críticas umas das outras.

Quanto ao professor orientador Nuno Barroso, espero vir a crescer e aprender através da sua experiência no ensino, contando com todo o seu apoio no processo de ensino – aprendizagem, de modo a que eu consiga ultrapassar as dificuldades de um professor, utilizando as melhores estratégias para a lecionação das aulas e de forma a que eu consiga responder às diversas situações que me podem surgir. Basicamente, tudo aquilo que envolve o dia-a-dia de um professor.

No geral, espero chegar ao fim do ano a sentir que dei o meu melhor, orgulhosa do meu trabalho e levando comigo uma ampla aquisição de

conhecimentos. Gostava ainda de atingir o grau de mestria nos diferentes parâmetros de avaliação que correspondem às unidades curriculares do estágio pedagógico.

2. Descrição e Justificação das Atividades Desenvolvidas

“O ensino é um dos processos sociais mais importantes na atualidade, contribuindo para a transmissão da cultura para as gerações vindouras. Para o seu sucesso contribui, sem dúvida, o conhecimento e a percepção da forma como os alunos aprendem”.

Godinho (1999).

A escola de hoje transportou o professor, considerado outrora como um especialista de uma disciplina, a um ator e gestor decisivo do processo curricular, tornando a profissão docente cada vez mais dinâmica, interativa e com necessidades de se ajustar constantemente à realidade.

Sousa (1991), citado por Gomes (2004) refere a uma noção Tradicional de Professor, guardião do saber, fundamentalmente considerado um transmissor e um classificador de conhecimentos, opondo-se à atual noção de Professor, como alguém que deverá estar preparado para um mundo e um saber em constante evolução, e que, para além de um informador / comunicador seja também um organizador de situações de aprendizagem, um observador, um gestor e um avaliador.

Assim, parece-me equívoco pensar que o ensino se resume à transmissão e apropriação simples da matéria programativa, que é aconselhável exercer a profissão de docente sem se criar dinâmicas de atuação que promovam alterações relativamente estáveis do desenvolvimento psicossocial e motor dos alunos. Deste modo, é extremamente importante que se desenvolvam soluções pedagógicas favoráveis ao sucesso educativo, adequadas às características e condições da escola, da turma, dos alunos, permitindo-nos conduzir o processo de ensino-aprendizagem de forma correta e organizada.

No âmbito da descrição das atividades desenvolvidas durante este ano letivo, a minha análise segue as orientações do Guia de Estágio Pedagógico 2011/2012, que enquadra as atividades de ensino-aprendizagem em três grandes competências profissionais da prática docente: Planeamento do ensino, condução do ensino-aprendizagem (realização) e Avaliação. De seguida, serão descritas as opções tomadas, bem como as respetivas justificações.

2.1. Planeamento do Ensino

“O planeamento assume-se assim como o elo decisivo da ligação das exigências programáticas à situação concreta.”

(Bento, 1987).

Entende-se Planeamento como sendo “um processo de tomada de decisões, através de uma análise da situação e seleção de estratégias e meios, que visa a racionalização das atividades do professor e dos alunos, na situação de ensino-aprendizagem, possibilitando melhores resultados e em consequência uma maior produtividade”. (Gomes, 2004)

Segundo Bento (1987), todo o projeto de planeamento deve encontrar o seu ponto de partida na conceção e conteúdos dos programas ou normas programáticas de ensino, nomeadamente na conceção de formação geral, de desenvolvimento multilateral da personalidade e no grau de cientificidade e relevância prático-social do ensino. Contudo, o objetivo da planificação do processo de ensino e aprendizagem não reside exclusivamente no desenvolvimento de meios para a racionalização do processo de ensino, mas também em medida crescente, na descoberta de determinados contextos reguláveis deste processo.

Assim, de modo a promover um ensino qualitativo, que permita igualdade de oportunidades, prevendo a rotina e o desinteresse do processo de ensino e aprendizagem é necessário um empenho antecipado na realização do ensino, de modo a corresponder da melhor forma ao critério de exequibilidade

dos programas, para assim elevar a qualidade da Educação Física e ampliar o espectro dos efeitos a que se candidata.

É de acordo com este panorama que, nas tarefas de planeamento realizadas ao longo do ano letivo, esteve sempre presente o objetivo de adequar o processo de ensino e aprendizagem às características e especificidades únicas da turma, não só atendendo ao enunciado dos programas oficiais, como também analisando e relacionando entre si os dados recolhidos em vários momentos, como na caracterização da escola e turma e na avaliação diagnóstica, procurando assim definir objetivos, conteúdos, metodologias e estratégias de ensino adaptadas à realidade do contexto em que me encontrava.

Partindo de uma sequência lógica (do mais geral para o mais específico), apresentarei de seguida os contornos da elaboração do planeamento anual e das outras unidades de planificação parciais, quer de período (unidades didáticas/unidades temáticas), quer de sessão (planos de aula). Todas as orientações iniciais apresentaram sempre um carácter flexível, sendo reajustadas ao longo da modalidade/ano letivo com o intuito de responder às necessidades e especificidades da respetiva turma.

2.1.1. Plano Anual

“É um plano de perspetiva global que procura situar e concretizar o programa de ensino - no local e nas pessoas envolvidas.”

(Bento, 1987).

Segundo Januário (1992), o plano anual é o “processo através do qual os professores aplicam e põem em prática os programas escolares, cumprindo sempre a importante função de os desenvolver e adaptar às condições do cenário de ensino – características da população escolar e do meio envolvente, do estabelecimento de ensino e dos alunos das diferentes turmas.” Assim, torna-se notória a importância desta ferramenta para o papel docente, abrangendo toda a informação necessária para a organização do trabalho a ser desenvolvido e para os objetivos que se pretendem no decorrer do ano letivo.

Numa perspetiva abrangente, o Planeamento Anual estabelece-se como o primeiro passo de preparação do ensino em que se propõem e desenvolvem condições de aplicação dos Programas Nacionais de Educação Física e do desenvolvimento da disciplina. O importante para esta planificação é saber adequar o ensino às características e necessidades dos alunos, tanto individualmente, como enquanto turma. Devido a esta lógica de pensamento, o Grupo de Educação Física organizou o mapa de rotações de maneira a que nas primeiras quatro semanas todos os professores passassem uma semana por cada espaço, realizando a avaliação diagnóstica no seu todo no início do ano letivo. Isto permite auxiliar e garantir uma planificação curricular mais real e ajustada à turma, garantindo um processo de ensino e aprendizagem mais eficaz e operacional, sem por de parte as modificações necessárias de ajustamento dos objetivos e estratégias de ensino ao longo do processo de lecionação das aulas.

Na construção do plano anual encontram-se aplicados os programas dos anos anteriores referentes às matérias a lecionar, de forma a cumprir a perspetiva dos programas nacionais de seleção dos objetivos. Segundo estes programas, selecionar e operacionalizar os objetivos e atividades formativas tem que ver com o desempenho efetivo dos alunos, ditado pelas prioridades de desenvolvimento identificadas pela avaliação inicial (diagnóstica) e formativa (continua), pertencente ao conteúdo dos Programas Nacionais.

Pretende-se que um Plano Anual seja exequível, rigoroso em termos didáticos, que seja preciso quanto ao essencial, assumindo um compromisso no que respeita às características e necessidades gerais da turma.

Assim, a realização do Planeamento Anual, numa primeira fase envolveu o estudo dos Programas Nacionais de Educação Física para relevar condições de realização de articulação vertical do currículo bem como o estudo detalhado das decisões metodológicas e conceptuais do Grupo de Educação Física.

Ao realizar a planificação de todo o ano letivo, pretendia não só contemplar uma análise referente às características do meio, da escola e da turma, como também definir um conjunto de estratégias e objetivos adequados que me permitissem orientar a prática pedagógica durante este ano letivo.

Assim sendo, e realizando uma análise em sequência lógica (do mais geral para o mais específico), parti de uma caracterização do meio, para posteriormente analisar a escola, nomeadamente ao nível do seu modo de funcionamento, recursos humanos, espaciais, materiais e temporais, e por fim, caracterizar a própria turma, de modo a garantir um conhecimento aprofundado dos indivíduos desta, imprescindível para uma intervenção responsável e eficaz. De acordo com Shigunov e Pereira (1993) “ao propor-se uma análise das condições e necessidades no contexto de ensino e, especialmente, de educação física, isto leva invariavelmente à definição dos objetivos educacionais, que por sua vez determinam as estratégias de ensino, assim como os conteúdos e as disciplinas a serem estudadas”.

Deste modo, face às decisões conceituais e metodológicas realizadas no âmbito da área curricular, foi realizada a calendarização das matérias de ensino a abordar, as quais já estavam pré-definidas pelo Grupo de Educação Física para cada ano de escolaridade. Deste modo, apenas a matéria alternativa a lecionar foi uma escolha pessoal, tendo como questão central a sua valência pedagógica.

Partindo das análises anteriores e consoante os resultados das avaliações diagnósticas realizadas posteriormente, defini e ajustei um conjunto de objetivos e competências terminais a atingir. Por sua vez, de forma a alcançar esses objetivos, foram selecionadas e definidas as estratégias de ensino a privilegiar ao longo do ano letivo, nomeadamente no que concerne às dimensões do processo de ensino aprendizagem (instrução, gestão, organização, clima e disciplina).

Por fim, importa realçar que desde logo se procurou enquadrar e posicionar a avaliação como elemento de promoção das aprendizagens dos alunos, definindo procedimentos, momentos e instrumentos a utilizar no âmbito da avaliação diagnóstica, formativa e sumativa, respeitando as orientações da Área Curricular de Educação Física. O método utilizado para estas avaliações visava a utilização de grelhas, que contemplavam os critérios a atingir de acordo com três níveis (introdutório, elementar e avançado), critérios estes que já se encontravam definidos pelo grupo de Educação Física.

Este documento constitui assim, uma linha coerente e orientadora de toda a prática docente, sujeito a alterações e reajustamentos ao processo de ensino e aprendizagem, consequência de fatores intrínsecos à disciplina.

2.1.2. Unidades Didáticas

“As Unidades Didáticas são partes essenciais do programa de uma disciplina. Constituem unidades fundamentais e integrais do processo pedagógico e apresentam aos Professores e alunos, etapas claras e bem distintas de ensino-aprendizagem.”

(Bento, 1987).

De acordo com Siedentop, D (1998), a maioria das investigações sobre a planificação dos professores, indica que *“todos os professores eficazes realizam um forte trabalho na preparação e elaboração de unidades de ensino”*. O autor refere que qualquer que seja o nível de competência de um professor, considerando-se o próprio dependente ou não de planificação, passa por uma fase de planificação intensa no momento da criação de unidades de ensino pela primeira vez, continuando mesmo a melhorá-las segundo as suas experiências de ensino.

Bento, (1987), refere que *“de acordo com as indicações do programa, o plano anual subdivide-se em períodos, com diferentes unidades de matéria”*. É neste âmbito, de abordagem de diferentes matérias e em períodos específicos, que surge a elaboração das diversas unidades didáticas.

As Unidades Didáticas são elementos fulcrais na construção de uma unidade de ensino, e caracterizam-se pela adaptação dos programas nacionais de educação física ao contexto do meio escolar no qual nos encontramos inseridos.

A elaboração deste documento de planificação visa o planeamento específico e de um modo sistematizado de todo o processo de ensino e aprendizagem de uma determinada modalidade, de modo a que os objetivos que se pretendem alcançar sejam desenvolvidos. Para tal, a estrutura que esta apresenta não é rígida e inalterável, pois a qualquer momento pode ser

alterada em função das evoluções apresentadas pelos alunos ao longo das aprendizagens.

Este documento pretende ser um elemento facilitador do processo de lecionação, com uma estrutura que se pretende prática e facilitadora da ação educativa, principalmente da prática docente, visando a orientação do professor na sua intervenção no processo de ensino e aprendizagem. As unidades didáticas são planificadas pelo professor no processo global da organização do seu ensino, servindo de base para a preparação das diferentes aulas.

Em relação à elaboração deste documento, importa referir que, ao longo deste ano letivo, cada Unidade Didática era constituída por três a quatro Unidades Temáticas, dependendo da modalidade. Estas unidades didáticas eram lecionadas em dois ou mais momentos distintos do ano letivo, sendo influenciadas pelo mapa de rotação de espaços entre professores de Educação Física da escola, dado que cada espaço disponível tinha uma prioridade de prática de modalidades.

Numa primeira fase de planeamento destas unidades, desenvolveu-se coletivamente pontos comuns ao Núcleo de Estágio. Posteriormente, cada Professora Estagiária procedeu ao reajuste dos conteúdos e a adaptações necessárias, em relação ao diagnosticado nas turmas, considerando as características de desenvolvimento psicomotor e cognitivo dos alunos, o nível de expressão de aptidão física (capacidades condicionais e coordenativas) tornando possível a adequação das situações de aprendizagem. Só assim é exequível formar e desenvolver favoravelmente os alunos pela articulação das exigências programativas ao contexto concreto, real.

Neste âmbito, os aspetos fundamentais contemplados na planificação das unidades didáticas passaram por inicialmente realizar uma análise/caracterização da matéria/modalidade, nomeadamente no que concerne à sua história, regras, gestos técnicos principais e conteúdos técnicos/táticos específicos. Posteriormente, toda a planificação realizada resultou de um tratamento, análise e reflexão dos resultados obtidos na Avaliação Diagnóstica realizada no início do ano letivo, não esquecendo as

condicionantes de ensino relacionadas com os diferentes tipos de recursos disponíveis.

Através dessa análise, procedeu-se à definição de objetivos gerais e específicos diferenciados em função dos níveis de aprendizagem evidenciados. Por sua vez, de forma a alcançar os objetivos definidos, elaborou-se uma extensão de conteúdos por aula, e ainda as estratégias específicas a privilegiar no que concerne à complexidade das tarefas, feedback, estilos de ensino, e dimensões de intervenção pedagógica, procurando desde logo utilizar a diferenciação do ensino como forma de promover a igualdade de sucesso nas aprendizagens. A planificação das unidades didáticas contemplou ainda a definição de momentos e estratégias de avaliação, respeitando os critérios e estratégias definidos pelo Grupo de Educação Física.

2.1.3. Unidades Temáticas

“É na unidade temática que reside precisamente o cerne do trabalho criativo do professor. Em torno da unidade temática decorre a maior parte da atividade de planeamento e de docência do professor.”

(Bento, 2003).

As Unidades Temáticas, como já foi referido anteriormente, são parte integrante do planeamento de um ano letivo. A utilização destas justifica-se pela especificidade da escola em questão em relação ao sistema de rotação de espaços que vigora entre professores de Educação Física, e pelo facto de as aulas lecionadas serem aulas de multimatérias.

Na presente escola, as rotações realizaram-se geralmente de quatro em quatro semanas, exceto nas aulas de avaliação inicial, constituindo assim cada rotação uma Unidade Temática. Cada espaço disponível é prioritário à prática de determinadas modalidades, devido aos recursos materiais existentes e ao espaço físico inalterável.

Segundo Bento (1987), “Para o trabalho de professor de Educação Física o plano da Unidade Temática constitui o nível fundamental de planeamento do ensino. Aí deve ser representado de forma concreta, palpável

e explícita, os objetivos e as matérias para um espaço temporal de 2 a 6 semanas.” Desta forma, a elaboração destes documentos, foi baseada nas avaliações realizadas até ao momento em relação às matérias a serem abordadas, tendo em conta vários pressupostos que aumentem a qualidade do ensino-aprendizagem.

Para Siedentop (1998), a elaboração das Unidades Temáticas “concerne na elaboração dos conteúdos das tarefas e aprendizagens. Exige um conhecimento profundo das atividades físicas e a capacidade de análise das tarefas motrizes para elaborar progressões pedagógicas”. Deste modo, a planificação das Unidades Temáticas baseou-se no nível em que se encontravam os alunos, de modo a estabelecer-se os objetivos gerais e específicos no âmbito de cada modalidade, e pormenorizar as matérias a desenvolver ao longo das aulas práticas, naquele período de tempo. Foi também considerado pertinente a colocação dos objetivos traçados para a professora estagiária enquanto docente da disciplina, de modo a concentrar ali as dificuldades que queria ver ultrapassadas. A estrutura destas constou ainda com a planificação pormenorizada das aulas com os conteúdos a serem abordados nas diferentes matérias durante as quatro semanas da sua lecionação.

No final das rotações realizou-se um balanço final, de modo a perceber-se se foram ou não alcançados os objetivos inicialmente propostos. Nesse sentido, estabeleceu-se um ponto de comparação sobre aquilo que foi planeado com o que efetivamente foi realizado. Refletiu-se ainda sobre os ajustamentos e as decisões tomadas, justificando-se todos os passos alterados. Por fim, realizou-se uma comparação entre os resultados obtidos nas avaliações realizadas até ao momento, de modo a perceber a evolução dos alunos e quais as suas maiores dificuldades e facilidades.

As Unidades Temáticas apresentaram-se como um complemento mais específico das Unidades Didáticas, mostrando-se assim, tanto a planificação como a reflexão demasiadamente importantes para o desenvolvimento do professor, refletindo-se conseqüentemente na qualidade de ensino.

2.1.4. Planos de Aula

“Ensinar não é uma ciência, é uma interpretação da ciência, visa procurar as questões do intuitivo. Consequentemente o plano de aula dever ser interpretado como um “livro de apoios” e não como uma “Bíblia”.
(Graça, 2009).

Segundo Bento (2003), “Antes de entrar na aula o professor tem já um projeto da forma como ela deve decorrer, uma imagem estruturada, naturalmente, por decisões fundamentais. Tais são, por exemplo, decisões sobre o objetivo geral e objetivos parciais ou intermédios, sobre a escolha e ordenamento da matéria, sobre os pontos fulcrais da aula, sobre as principais tarefas didáticas, sobre a direção principal das ideias e procedimentos metodológicos.” É nesta base que assenta todo um processo de continuidade da extensão e sequência de conteúdos planeada em unidades didáticas e temáticas. Ou seja, o plano de aula pretende colocar em prática, através da programação de exercícios/tarefas com determinados objetivos específicos, todos os objetivos definidos em cada unidade didática e temática, tendo em vista o alcance de um determinado resultado.

A aula é o ponto de convergência do pensamento e da ação do professor. Da sua correta organização e estruturação e do que nela acontecer, dependem, grandemente, os resultados de aprendizagem dos alunos (Bento, 1987). No que concerne ao plano da aula, gostaria de realçar que considerarei sempre este documento como uma mera “hipótese”, compreendendo que não é obrigatório cumprir na íntegra todos os exercícios e decisões programadas, e que é essencial sempre que for necessário, reajustar ou eliminar as tarefas previstas, no sentido de promover as aprendizagens dos alunos. Aquando do planeamento das aulas procurei sempre estrutura-las de modo a que os alunos tivessem o máximo de tempo de empenhamento motor possível e sempre acompanhado de um bom potencial de aprendizagem, ou seja, através da execução de tarefas dinâmicas e adequadas ao nível dos alunos e ao objetivo de aula.

No decorrer do ano letivo, esta unidade mais simples de planeamento sofreu algumas modificações relativamente à sua estrutura, de modo a que esta fosse a mais adequada possível. Para tal, baseei a sua construção nos pressupostos presentes no guia de estágio pedagógico.

Na sua elaboração, considerei de extrema importância a seleção dos exercícios a incluir, corroborando Quina, (2009) quando refere que os exercícios assumem, no contexto do processo de ensino e aprendizagem em Educação Física, uma grande importância. Constituem o elemento mediador entre o ensino (professor) e a aprendizagem (aluno) e os exercícios devem ser vistos, simultaneamente, como objetos diretos de aprendizagem e como meios de desenvolvimento de habilidades, capacidades, conhecimentos, atitudes e valores. Bento (2009). Assim, todos os exercícios presentes procuravam ser adequados ao nível da turma. É ainda importante referir que os exercícios utilizados durante o ano todo, procuravam seguir uma lógica de estrutura idêntica, de modo a que os alunos pudessem assimilá-los de forma mais facilitada e rápida aquando das instruções. “As aulas apresentam assim e forçosamente, na maioria dos casos, a mesma estrutura de base; esquematismo e uniformidade são as consequências deste modo de pensar o planeamento da unidade temática” (Bento, 2003).

Existem vários modelos sobre a forma de estruturar a aula de Educação Física. O mais comum é o tripartido. Deste modo, optei por estruturar os planos de aula de acordo com este modelo, tal como refere Quina, (2009), distribuindo-se pela parte inicial, parte fundamental e parte final. Para além das três partes constituintes do plano de aula, para todas as aulas elaborei uma justificação das mesmas, onde apresentava as principais decisões e opções tomadas, com intuito de melhorar a sua contextualização e explicitação.

Posto isto, os planos de aula foram organizados segundo uma lógica coerente, definindo a função didática (Introdução; Exercitação; Consolidação); a modalidade de avaliação; o tempo dedicado a cada tarefa, o tempo dedicado às instruções e transições; os principais objetivos e critérios de êxito, as componentes críticas dos conteúdos definidos e a organização metodológica (esquemas) dos exercícios.

Tal como em todos os outros planeamentos elaborados sobre o processo de ensino e aprendizagem, também o plano de aula, após a sua concretização, era alvo de análise. Esta análise era conseguida através de uma conversa reflexiva no final das aulas, entre a professora estagiária, professor orientador de escola e colegas que estágio que tenham assistido à aula, e expressa em forma de relatório escrito. Esta reflexão ajudou a perceber a minha evolução enquanto docente, tendo como intuito avaliar a minha intervenção e perspetivar soluções de melhorias e resolução de dificuldades, de modo a que conseguisse criar sempre as melhores condições de aprendizagem aos alunos.

Sem um trabalho de reflexão suficientemente aprofundado não é possível a avaliação dos alunos e da atividade pedagógica do professor. E sem controlo permanente da qualidade do ensino nenhum professor consegue garantir a eficácia e a melhoria da sua prática pessoal (Bento, 2003). Neste sentido, as reflexões efetuadas, contribuíram bastante e positivamente para melhorar a minha intervenção pedagógica, que conseqüentemente influenciou o desenvolvimento na aquisição das aprendizagens dos alunos.

2.2. Condução do Ensino (Realização)

2.2.1. Dimensões de Intervenção Pedagógica

“Dimensões de Intervenção Pedagógica são um agrupamento didático das Técnicas de Intervenção Pedagógica numa taxonomia destinada a estudá-las analiticamente sem perder de vista a globalidade da competência a ensinar.”

(Silva, 2009).

Após as tarefas de planeamento, o professor é confrontado com as tarefas de realização do ensino. Estas tarefas representam o desafio mais gratificante de um professor, que é a condução e a realização do processo de ensino, podendo deste modo verificar a eficiência da sua prática pedagógica. Esta fase constitui o momento fulcral do processo de ensino e aprendizagem já que, segundo Bento (1987), os resultados obtidos pelos alunos dependem

grandemente dos acontecimentos que ocorrem nas aulas, e, daquilo que nelas fizerem o professor e os alunos.

No exercício da sua função, qualquer docente tem o desejo de ser proficiente. A proficiência no ensino está intrinsecamente ligada com a aquisição de conhecimentos e habilidades por parte dos alunos. Assim sendo, cabe ao professor possuir um capital de recursos cognitivos e técnicos que lhe permitam efetivar o seu objetivo.

A investigação tem demonstrado que os alunos que têm um ensino corretamente orientado e assente numa boa estrutura, alcançam níveis elevados de aprendizagem (Good e Brophy, 1986). Isto significa que a competência didática dos professores, assim como outros fatores, são fundamentais para a qualidade do processo de ensino e aprendizagem.

De acordo com Siedentop (1983), *as dimensões de intervenção pedagógica correspondem a um agrupamento e a uma arrumação de destrezas técnicas de ensino num sistema de classificação destinado a estudá-las analiticamente, sem contudo se perder a visão global da competência para ensinar. Deste modo o mesmo autor referencia quatro: Dimensão Instrução, Dimensão Gestão Dimensão Disciplina e Dimensão Clima.* O cumprimento destas dimensões como um todo visa o sucesso de cada aula e de todo o processo de ensino e aprendizagem implícito nesta.

Neste parâmetro, além de referenciar estas quatro dimensões, falarei ainda das decisões de ajustamento que foram surgindo ao longo da minha lecionação a fim de melhorar a minha intervenção pedagógica.

A parte da realização do processo de ensino é uma parte fundamental e importantíssima do estágio pedagógico, pois é onde ocorre a intervenção pedagógica por parte do professor estagiário e a aprendizagem por parte dos alunos. É nesta fase que os conceitos teóricos e toda a planificação realizada anteriormente são postos em prática.

Através da lecionação das aulas e da observação realizada pelo orientador da escola, é possível ao professor estagiário evoluir e adquirir conhecimentos úteis, identificando as suas fragilidades e refletindo acerca destas. Assim, no final de cada aula foi realizada uma reflexão sobre a mesma, com o Professor Orientador e com as colegas do Núcleo de Estágio.

Tendo como pano de fundo o acima referido, este parâmetro serve para descrever o meu desenvolvimento e gradual crescimento no âmbito da intervenção pedagógica, ou seja, a aquisição de competências técnicas de ensino e dos princípios didático-metodológicos gerais. Permite ainda observar efetivamente a minha evolução na prática docente.

2.1.1.1. Instrução

“O termo Instrução refere-se aos comportamentos substantivos do Professor (i.e., os que têm a ver diretamente com os objetivos de aprendizagem), verbais ou não verbais, tais como: preleção, explicação, demonstração, feedback, e outras comunicações de informação sobre a matéria de ensino. Assim, a Dimensão Instrução tem por âmbito todos os comportamentos e destrezas técnicas de ensino que fazem parte do repertório do Professor para comunicar a informação substantiva,”
(Siedentop, 1983).

A instrução consiste na apresentação das atividades aos alunos. A transmissão de informação é fundamental numa aula de Educação Física, razão para que os cuidados se centrem nos princípios gerais da comunicação, e, a informação deve ser cuidada, acessível, exata e breve.

Segundo Siedentop (1991), há duas regras que o professor deve respeitar durante os períodos de transmissão de informação. A primeira está relacionada com o tempo gasto, o professor deve evitar longas exposições para não consumir o tempo da aula, penalizando a duração dos momentos de prática de aprendizagem. A segunda regra, está relacionada com a forma da informação, que deve ser objetiva e clara de maneira a que os alunos retenham a informação veiculada pelo professor. No início do estágio pedagógico, foi sentida alguma dificuldade em garantir uma boa qualidade de instrução, devido à minha inexperiência, e também pelo facto de não realizar instruções simples e objetivas, transmitindo muita informação aos alunos, sobretudo na informação inicial. Com o decorrer do tempo, estas instruções foram melhoradas e aperfeiçoadas, passando a ser mais sucintas e focadas nos

aspectos necessários para o bom funcionamento da aula e aprendizagem dos alunos.

Assim, no que concerne à **informação inicial**, através da prática e do esforço para a sua melhoria, esta foi transmitida com uma linguagem simples e adequada à turma, realizando uma revisão rápida da aula anterior e informando os alunos de forma clara e sucinta dos objetivos pretendidos para a aula em questão e consequentes conteúdos. Nesta parte da aula, o questionamento esteve sempre presente como pano de fundo, visando verificar a assimilação dos conteúdos transmitidos, bem como o envolvimento ativo dos alunos desde o início da aula e, visando ainda a estimulação da capacidade de reflexão dos mesmos. Procurei nesta parte da aula privilegiar um questionamento de forma dirigida, apesar de inicialmente não o ter feito, aspeto este que melhorei ao longo ao tempo.

No que diz respeito à **condução da aula**, no decorrer do ano letivo senti que fui aperfeiçoando este parâmetro, através da criação e adaptação de algumas estratégias que me ajudassem a realizar uma instrução concisa e coerente, não apresentando uma desordem informal.

Segundo Bañuelos, F. (1992), o canal visual constitui um meio rápido e direto de dar informação, uma vez que oferece a possibilidade de representar a imagem da ação de forma imediata. O autor defende ainda que despendendo o mesmo tempo na instrução, a quantidade de informação que se pode dar de forma verbal é muito inferior àquela que se pode proporcionar através da demonstração. Deste modo, no que toca às **demonstrações**, penso que este parâmetro se constatou fulcral para melhorar o processo de ensino e aprendizagem, permitindo rentabilizar o tempo de aula. Durante o ano letivo, optei pela sua utilização antes, durante e após as tarefas sempre que se mostrasse necessário, utilizando duas estratégias para tal. A primeira consistiu em ser eu a demonstrar a realização do gesto de acordo com a melhor técnica, e a segunda estratégia passou por utilizar os melhores alunos como agentes de ensino. No âmbito das estratégias utilizadas procurei ter sempre em conta a necessidade de colocar todos os alunos a visualizar o modelo claramente e do mesmo ângulo, realizando algumas demonstrações de forma lenta e terminando sempre com execuções à velocidade normal do movimento.

Como forma de complementar estas demonstrações, utilizei em determinadas situações meios auxiliares de ensino, nomeadamente meios visuais e gráficos, de maneira a ajudar os alunos a reproduzirem o pretendido e para os envolver ativamente nas aulas.

Durante as aulas e em termos de **feedback pedagógico**, procurei sempre privilegiar o feedback positivo, reagindo ao comportamento do aluno de forma aprovativa. Inicialmente demonstrei algumas dificuldades em prestar feedbacks de reforço, mas com o tempo fui melhorando a sua frequência. Este tipo de feedback é definido como “a reação do professor ao comportamento do aluno de forma aprovativa” (in documentos de apoio), e tem implicações sobre as dimensões **Clima**, favorecendo um ambiente de trabalho positivo, **Gestão**, garantindo uma maior disponibilidade e recetividade dos alunos em relação às tarefas e conteúdos, e **Disciplina**, dado contribuir para um maior empenho motor dos alunos nas tarefas, reduzindo a probabilidade de aparecimento de comportamentos inapropriados.

Relativamente à **qualidade dos Feedbacks**, sendo este um ponto crucial no processo de ensino e aprendizagem, fundamental para reorientar o processo e verificar o retorno das aprendizagens adquiridas ou não, este parâmetro revelou-se ao longo do ano letivo um desafio a evoluir e a progredir. Desta forma, ao longo das aulas procurei ter uma intervenção dinâmica com intuito de corrigir ou elogiar a execução técnica dos alunos, através de diversificados tipos de feedbacks, tanto de forma auditiva, visual e quinestésica, como com o objetivo prescritivo, descritivo e interrogativo, dirigidos tanto ao grupo como individualmente e por fim sempre com intuito de reforço positivo. O fecho de ciclos de feedback's foi um dos aspetos onde inicialmente apresentei maiores dificuldades, mas um dos que também dei especial relevância, pois considero que a informação de retorno é fundamental para que os alunos possam progredir nas suas aprendizagens.

Quanto à **conclusão da aula**, ao longo do tempo pude ir progredindo este ponto, visando não só realizar um balanço sobre as tarefas e aprendizagens desenvolvidas na aula, mas assinalando aos alunos se os objetivos previamente definidos tinham sido ou não atingidos. Realizei ainda um balanço sobre o comportamento e empenho dos alunos nas aulas,

evidenciando aos aspetos a melhorar. Identicamente à instrução inicial, o questionamento e em alguns casos a demonstração, puderam-me auxiliar tanto na estimulação da capacidade de reflexão dos alunos, como na verificação da assimilação dos conteúdos transmitidos. Por fim, apresentava aos alunos a devida extensão e sequência de conteúdos para a aula seguinte.

2.2.1.2. Gestão

“A gestão eficaz de uma aula consiste num comportamento do Professor que produza elevados índices de envolvimento dos alunos nas atividades da aula, um número reduzido de comportamentos dos alunos que interferiam com o trabalho do Professor, ou de outros alunos, e um uso eficaz do tempo de aula.”

Siedentop (1983).

Uma aula planeada de forma coerente, apresentando uma sequência lógica e contínua, bem organizada, prevenindo tempos mortos e diminuindo tempos de transição através de várias estratégias, é na minha perspetiva um ponto central para nos libertar, a nós professores, para um processo de ensino e aprendizagem mais eficaz.

Deste modo, ao nível da Gestão, os pontos principais de cuidado a desenvolver ao longo das aulas, através de um planeamento refletido com vista a potenciar o tempo de aprendizagem dos alunos, foram a redução dos tempos de transição entre tarefas, a definição de rotinas de aula e exercícios estruturalmente semelhantes, a prevenção de eventuais comportamentos desajustados, tendo a turma controlada e sob o campo de visão, o cumprimento dos tempos de aula previamente estipulados, o recurso a elevados índices de feedbacks e intervenções positivas. Assim sendo, no início do ano letivo defini estratégias que me ajudassem a ultrapassar estas dificuldades. Estas estratégias foram sofrendo adaptações e reajustes ao longo do tempo, de modo a que se tornassem o mais eficazes possível.

Ao nível da **Gestão Temporal** tive o cuidado de criar várias rotinas, de forma a diminuir eventuais tempos de transição durante as tarefas, como por exemplo realizar sempre a montagem do material antes de começar a aula, a

afixação prévia dos grupos de trabalho no início das aulas com a indicação dos grupos que usariam coletes e a respetiva cor. No final da aula, era sempre indicado antecipadamente aos alunos o espaço para onde se deviam dirigir na aula seguinte.

Outro dos pontos relevantes no que concerne à Gestão Temporal diz respeito em inculcar sempre nos alunos de forma rigorosa a hora de início das aulas, pois os alunos terão de ser responsabilizados para o cumprimento das regras básicas destas. Por outro lado, a hora de final da aula também foi um dos aspetos a ter em conta, respeitando o tempo destinado à higiene pessoal de cada um, bem como o tempo de intervalo a que têm direito.

Ainda relativamente a este parâmetro, devo referir que apresentei algumas dificuldades inicialmente relacionadas com uma má gestão temporal nos momentos de instrução inicial aos alunos, uma vez que as informações que transmitia eram demasiado longas e com muita informação. Esta má gestão do tempo de instrução logo na parte inicial da aula obrigou, por várias vezes, a que tivesse que reajustar os tempos planeados para as tarefas de aula, tendo optado normalmente por manter o tempo de execução das tarefas da parte fundamental e reduzido o tempo despendido para o aquecimento e para a instrução final.

Relativamente à **Gestão organizativa/transição**, principalmente no início do ano, defini rotinas específicas de trabalho, que tinham como finalidade instituir o cumprimento de algumas regras. Para tal, utilizei sinaléticas específicas, tanto para reunir os alunos como para efetuar as transições de estações. Assim sendo, posso frisar que desde o início do ano, que me preocupei em criar hábitos e rotinas de forma a permitir uma transição mais rápida entre tarefas, rentabilizando assim o tempo de empenhamento motor efetivo dos alunos na aula.

Uma outra estratégia aplicada em aula que visava a rentabilização do tempo de prática dos alunos diz respeito à estruturação de exercícios semelhantes de aula para aula. Isto prende-se com o facto de os alunos necessitarem inicialmente de um tempo de adaptação à tarefa para depois apresentarem um tempo de empenhamento na mesma com um maior potencial de aprendizagem. Deste modo, as aulas por diversas vezes possuíam a

mesma estrutura e exercícios, de modo a não se perder tanto tempo em explicação de novos exercícios. É de referir ainda que a lecionação das aulas por estações contribuiu bastante para que a mudança de tarefas de aula decorresse de um modo bastante rápido. Todas estas estratégias apresentaram-se bastante úteis e eficazes ao longo do ano letivo, tendo este aspeto sido positivo ao longo das minhas intervenções.

2.2.1.3. Clima / Disciplina

“Mais que intervir sobre o comportamento inapropriado, é preciso desenvolver os tipos de comportamento adequado e prevenir os distúrbios”.
(Siedentop, 1983).

De acordo com Sarmiento et al., 1998, clima relacional e disciplina estão intimamente ligados, pois o controlo da turma passa por uma boa relação interpessoal entre o professor e os alunos. Na minha opinião, esta dimensão é fulcral e de vital importância no processo de ensino e aprendizagem, sendo também a mais problemática quando a inexperiência se evidencia.

É sabido que, ao nível da eficácia pedagógica, o clima relacional é fundamental para o sucesso. A existência de um bom clima de aula contribui para a satisfação pessoal, para o empenhamento nas atividades prescritas pelo professor, e para a maturação emocional dos alunos. Assim, para um clima de aprendizagem favorável, no que respeita ao **controlo** ativo da turma e conhecendo comportamentos óbvios dos alunos, procurei prever algumas condutas inapropriadas que pudessem surgir, e, sempre que necessário, apliquei estratégias de castigo eficazes e pertinentes. Foram ainda reforçadas positivamente as condutas favoráveis. Além disto, em todas as aulas, tive o cuidado de ter um posicionamento correto, de modo a que todos os alunos se encontrassem dentro do meu campo de visão, realizando controlo à distância e circulando de um modo bastante dinâmico, para que os alunos sentissem a minha presença, prevenindo assim possíveis comportamentos de desvio ou indisciplina. Durante o ano letivo, procurei interagir positivamente com os alunos demonstrando entusiasmo e disponibilidade. No entanto, a postura

demasiado rígida que por vezes possuía nas aulas, por um lado fez com que existisse uma relação de respeito entre aluno-professor, mas por outro lado afetou um pouco o clima de aula, vindo isto a ser melhorado com o tempo.

Relativamente à disciplina, esta é um assunto que preocupa todos os professores. É comumente aceite que a disciplina é importante, pois as turmas com melhores comportamentos obtêm melhores resultados de aprendizagem, e por isso, é deveras importante a gestão dos comportamentos na aula. Nesta dimensão não possui grandes problemas, pois a turma apesar de conversadora, era disciplinada, não tendo apresentado grandes comportamentos de desvio. A par disto, desde o início do ano que defini e acordei com os alunos as regras/normas de funcionamento para todas as aulas, como forma de responsabilização progressiva. Ainda assim, pontualmente, perante alguns comportamentos de desvio, senti a necessidade de intervir, nunca indo além da repreensão devido à inexistência de situações graves. Relativamente à **comunicação**, fi-la sempre de uma forma clara e objetiva, tendo sempre em consideração os diversos níveis de compreensão dos alunos.

Considero que a minha relação de proximidade com os alunos, a preocupação em promover comportamentos responsáveis nestes, a postura de ético-profissional e toda a credibilidade que fui tentando transmitir para os alunos, bem como a significância das aprendizagens, e o controlo e garantia das questões de segurança, foram outros fatores, que de uma forma menos direta contribuíram favoravelmente para a Disciplina e Clima de aula.

2.2.1.4. Decisões de Ajustamento

Como refere Graça (1997), o professor pode ir controlando a resposta dos alunos, pode verificar se os alunos dão sinais de estar a acompanhar e a compreender. Se os alunos não acompanham, o professor faz pequenos ajustamentos, sem se afastar demasiado do planificado.

A formação tem um carácter contínuo ao longo da vida e portanto é importante que haja uma disponibilidade inocente de alteração de hábitos mediante os resultados. Assim, no que diz respeito às decisões de

ajustamento, os reajustes efetuados tiveram quatro indicadores de referência, o plano anual, as unidades didáticas, as unidades temáticas e o plano de aula. Estes reajustes resultaram do ato reflexivo sobre a prática, quer individualmente, quer com as colegas de estágio, quer com os orientadores em reunião, adaptando assim a minha intervenção pedagógica.

Tendo em conta as necessidades evidenciadas pelos alunos, em função das condições reais do ensino, considerando que a planificação era um conjunto de intenções em função das aprendizagens adquiridas por estes e indubitavelmente, pelo próprio docente, ponderei sobre as decisões didáticas, e, procurei desenvolver a minha capacidade de adaptar e integrar critérios sem desprezar os objetivos definidos, através de ajustamentos nos grupos, na complexidade das tarefas e no planeamento, de acordo com os imprevistos que foram surgindo na turma e ao longo das aulas.

2.3. Avaliação

“A função de avaliar corresponde a uma análise cuidada das aprendizagens conseguidas face às aprendizagens planeadas, o que se vai traduzir numa descrição que informa o professor e alunos sobre os objetivos atingidos e aqueles onde levantaram dificuldades.”

Ribeiro, A. e Ribeiro, L. (1990).

A avaliação faz parte do processo de ensino e aprendizagem, constituindo-se como um ato pedagógico que integra e acompanha todo o processo educativo. É, hoje, clara para todos os professores a necessidade de utilizar a avaliação como suporte de todas as decisões que se tomam no âmbito do ensino e da aprendizagem dos alunos.

A avaliação é um elemento integrante e regulador da prática educativa, permitindo uma recolha sistemática de informações que, uma vez analisadas, apoiam a tomada de decisões adequadas à promoção da qualidade das aprendizagens, no ensino básico. Segundo Sacristán (1998), é o meio pelo qual alguma ou várias características do aluno são analisadas por alguém, na perspetiva de conhecer suas características e condições, seus limites e

potencialidades, em razão de alguns critérios ou pontos de referência, para emitir um julgamento que seja relevante em termos educacionais. Esta é um dos parâmetros essenciais no exercício da atividade profissional docente.

De acordo com Cardinet (1983), a avaliação como suporte de decisões curriculares, só faz sentido se for assumida na sua pluralidade de funções, mas sempre numa perspectiva integrada. São três as funções pedagógicas da avaliação: a seleção/orientação – **Avaliação Diagnóstico e Prognóstico**; a regulação dos processos de ensino/aprendizagem – **Avaliação Formativa**; a certificação – **Avaliação Sumativa**. Estas funções necessitam de instrumentos e dispositivos específicos para a sua realização.

O Programa Nacional de Educação Física do 3º Ciclo enaltece que o resultado da avaliação deve concorrer para aperfeiçoar o processo de ensino-aprendizagem e, mais importante, para apoiar o aluno na procura e no alcance do sucesso nesta disciplina. Sucesso que é representado pelo domínio/demonstração de um conjunto de competências que decorrem de objetivos gerais. Finalizando, pretende-se dizer que mais do que atribuir uma classificação, a avaliação visa constituir em si própria um instrumento de retro controlo do processo de ensino e aprendizagem.

O processo de avaliação serve para avaliar as aprendizagens dos alunos na sua dimensão diagnóstica, formativa e sumativa, construindo e/ou selecionando corretamente os processos, técnicas e instrumentos de avaliação para o efeito, no respeito pelos critérios de rigor, utilidade, fiabilidade e viabilidade.

2.3.1. Avaliação Inicial (Diagnóstico)

“A avaliação diagnóstica pretende averiguar a posição do aluno face a novas aprendizagens que lhe vão ser propostas e a aprendizagens anteriores que servem de base àquelas, no sentido de obviar as dificuldades futuras, e, em certos casos, de resolver situações presentes.”

Ribeiro, L. (1999).

Segundo Bloom, Hastings e Madaus (1975), a avaliação diagnóstica procura a determinação da presença ou ausência de habilidades e pré-requisitos, bem como a identificação das causas de repetidas dificuldades na aprendizagem.

No início do ano letivo ficou definido em reunião do grupo de Educação Física, que durante as primeiras quatro semanas de aulas, as turmas iriam passar pelos diversos espaços de aula, para deste modo os professores realizariam as avaliações diagnosticas referentes às modalidades que iriam ser lecionadas ao longo do ano letivo. Cada professor passou pelos quatro espaços destinados às aulas de Educação Física, tendo ocupado em cada semana um espaço diferente, de modo a realizar a referida avaliação.

Para esta avaliação o instrumento utilizado foi uma grelha de observação baseada nos critérios específicos da modalidade, que foram pré-definidos para o 3º Ciclo pelo Grupo de Educação Física, segundo os níveis: Introdutório, Elementar e Avançado.

No final de cada aula, foi realizado, de forma sucinta, o balanço do posicionamento dos alunos em relação aos critérios de avaliação pré-definidos. A partir desta avaliação inicial, tomei decisões acerca do nível em que os alunos se encontravam, quais os objetivos a atingir e as estratégias para obtenção desses objetivos. Em suma, esta avaliação permitiu organizar todo o processo ensino-aprendizagem do ano letivo para a turma correspondente.

2.3.2. Avaliação Formativa

“A avaliação formativa acompanha todo o processo de ensino-aprendizagem, identificando aprendizagens bem sucedidas e as que levantaram dificuldades, para que possa dar remédio a estas últimas e conduzir à generalidade dos alunos à proficiência desejada e ao sucesso nas tarefas que realizam.”

Ribeiro, L. (1990).

A avaliação formativa é a componente indispensável e indissociável da prática pedagógica, e, é geralmente realizada durante todo o processo de ensino e aprendizagem. As suas múltiplas funções resumem-se na orientação

e regulação do processo de ensino-aprendizagem no âmbito da aprendizagem significativa, realizando ajustamentos sempre que necessário, tendo sempre em vista o alcance dos objetivos definidos, neste caso, no início das unidades temáticas. É um processo que se caracteriza por ser contínuo e sistemático, que permite não só acompanhar os alunos ao longo das aprendizagens e identificar as suas maiores dificuldades, como também identificar possíveis erros no processo de ensino. Deve ser fornecido, rapidamente, um feedback aos alunos, permitindo que entendam o seu próprio processo de aprendizagem e que possam corrigir eventuais erros de interpretação do conteúdo ensinado.

Resumidamente, a avaliação formativa define-se como um processo de regulação da aprendizagem em que são mantidas ou mudadas as estratégias de ensino para que o aluno evolua e atinja os objetivos propostos.

A informação sobre o desenvolvimento das aprendizagens e competências psicomotoras foi recolhida no decorrer da lecionação das diferentes modalidades, sendo administrado um instrumento de avaliação formativa informal. Este instrumento foi de trabalho direto, onde se procedeu à observação dos alunos segundo os mesmos critérios definidos para as restantes avaliações, e nesta, descreveu-se a situação dos mesmos para assim ser possível verificar se os alunos estavam no caminho pretendido para a obtenção dos objetivos ou se se teria de proceder a modificações estratégicas para que a aprendizagem destes fosse mais efetiva indo de encontro aos objetivos desejados.

2.3.3. Avaliação Sumativa

“A avaliação sumativa procede a um balanço de resultados no final de um segmento de ensino-aprendizagem, acrescentando novos dados aos recolhidos pela avaliação formativa e contribuindo para uma apreciação mais equilibrada do trabalho realizado.”

Ribeiro, L. (1990).

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. Tem como objetivo formular um juízo globalizante, de maneira concentrada, dos resultados obtidos no processo de ensino e aprendizagem. A sua aplicação procura traduzir o quão distante o avaliado ficou de atingir os objetivos estipulados inicialmente. Permite aferir resultados de aprendizagem e introduzir correções no processo de ensino, permite valorar o produto final e os processos, e decidir se este trabalho final foi positivo ou negativo. Esta avaliação pode ser chamada também de função creditativa, pois tem o propósito de classificar os alunos no final de um período de aprendizagem, de acordo com os níveis de aproveitamento.

A informação relativa a esta avaliação exprime resultados através de números de uma escala, neste caso, numa classificação de 1 a 5 valores, a qual pode ser complementada, sempre que se considere relevante, por uma informação descritiva. Esta resulta da avaliação das três grandes competências – Específicas da Disciplina, Sociais e de Trabalho – e é o somatório, de todos os resultados obtidos em momentos específicos, tendo sido realizada, de uma forma geral, na última semana de aulas das respetivas Unidades Temáticas. Através da mesma, foi possível observar os comportamentos dos alunos nos conteúdos abordados, de forma a aferir a sua progressão na aprendizagem e a consolidação dos conhecimentos. Os instrumentos de registo utilizados foram as grelhas onde estavam definidos os vários critérios de avaliação.

Foi ainda realizado um teste sumativo por período, onde os conhecimentos dos alunos sobre as várias temáticas foram apreciados, verificando-se, assim, se os conteúdos abordados foram adquiridos e consolidados corretamente.

As competências da avaliação em cima mencionadas tiveram uma divisão diferenciada, no nosso caso, sendo que adquiriram uma nomenclatura diferente. No entanto, o mesmo seria se falássemos nas três grandes componentes da avaliação: Psicomotora, Socio efetiva e Cognitiva. As grelhas de Avaliação utilizadas foram definidas pelo grupo de Educação Física no início do ano letivo e foram utilizadas por todos os professores do respetivo grupo.

2.4. Componente Ético-Profissional

“A ética profissional constitui uma dimensão paralela à dimensão intervenção pedagógica e tem uma importância fundamental no desenvolvimento do agir profissional do futuro professor. A ética e o profissionalismo docente são os pilares deste agir e revelam-se constantemente no quadro do desempenho diário do estagiário”.

(in Guia de Estágio).

Segundo Costa, C.; Carvalho, L.; Onofre, M.; Diniz, J.; Pestana, C. (1996), as habilidades de ensino são essenciais para realizar uma prática educativa de qualidade, contudo, não substituem ideias e valores. Por sua vez, Silva (1994), refere “Com efeito, relativamente ao modo como os professores definem a sua docência, assume particular relevo a função de educar, formar os alunos e contribuir para o desenvolvimento pessoal e social das crianças e jovens” sublinhando-se que “ser professor (...) obriga a um modo particular de ser e de estar”.

O desenvolvimento de competências ético-profissionais por parte do professor estagiário revela-se um ponto de extrema importância que deve estar sempre presente ao longo da sua prática pedagógica. Foi neste sentido que ao longo deste Estágio Pedagógico assumi uma atitude de responsabilidade, disponibilizando-me sempre para as várias tarefas e atividades adjacentes à vida escolar, sendo pontual, assídua e responsável. Ao longo do ano agi de forma a transmitir estes princípios e valores aos meus alunos, como também promover a formação ética dos mesmos. Procurei sempre criar uma boa relação com toda a turma tanto no ambiente de aula como fora desta. Por sua vez, através do acompanhamento do cargo de Diretor de Turma, estive sempre bastante envolvida com a vida escolar da turma, mantendo-me sempre informada dos seus percursos.

No que diz respeito ao compromisso com as aprendizagens dos alunos, penso que criei sempre as condições necessárias para as suas aprendizagens, fomentando sempre a igualdade de oportunidades. Apresentei também um carácter “aberto” e reflexivo sobre as minhas ações e procurei sempre

aumentar os meus conhecimentos através da partilha de experiências, autoformação e suporte bibliográfico, tendo sempre como preocupação a melhoria do processo de ensino e aprendizagem dos alunos. Deste modo, considero essencial manter uma capacidade autocrítica e de autorreflexão, avaliando o desempenho e definindo estratégias para os problemas identificados.

Relativamente ao Núcleo de Estágio Pedagógico, penso que se verificou sempre entreatajuda e cooperação entre os seus intervenientes. De igual modo, o professor orientador revelou sempre ética-profissional demonstrando total disponibilidade para ajudar no nosso processo de formação e aprendizagem.

2.5. Justificação das Opções Tomadas

Pacheco (1996) refere-se ao professor como alguém que está constantemente a valorizar as circunstâncias da aula, processando informações sobre as mesmas, a tomar decisões sobre o que fazer, guiando as decisões e observando o efeito das ações nos alunos.

No decorrer deste ano letivo foram e ao longo de todo o processo de ensino e aprendizagem, foram inúmeras as decisões que necessitei de tomar. Deste modo, apresento as justificações relativas às diversas opções tomadas.

No âmbito do **planeamento**, e relativamente ao modo de estruturação das aulas, segui o conselho do professor orientador e optei por uma abordagem de aulas por **multimatérias**. A decisão tomada teve como base o mapa de rotação de espaços entre professores de Educação Física e as matérias a lecionar em cada um desses espaços definidas pelo grupo. Esta opção justificou-se pelo facto de que através deste tipo de lecionação, os alunos não contactam com as diversas modalidades abordadas apenas num momento pontual do ano letivo. Aliado a isto, mostra-se mais motivador para os alunos as aulas com mais do que uma matéria. Após esta decisão procedeu-se à distribuição das matérias nucleares pelos espaços existentes. A escolha da **matéria alternativa** a abordar, foi inteiramente da minha autonomia, e recaiu sobre o bitoque rugby devido ao facto de ser uma modalidade que pratico e sobre a qual possuo alguns conhecimentos. Deste modo, tive todo o gosto em

tentar transmitir aos meus alunos um pouco daquilo que sei sobre este jogo que é muito pouco conhecido e praticado, motivo pelo qual também justifico esta decisão. Aliado a isto, o facto de ser um jogo desportivo coletivo diferente de todos os outros com os quais os alunos estão familiarizados contribui para o facto de ter optado pela sua abordagem nas aulas.

A utilização de aulas por multimatérias levou a que tivéssemos que utilizar unidades de ensino mais pequenas, tendo assim que se criar **unidades temáticas**. Isto prende-se com o facto de que as unidades didáticas não poderiam ser lecionadas de forma contínua, pois as rotações de espaços ocorrem de 4 em 4 semanas. Deste modo, cada unidade didática foi constituída por três a quatro unidades temáticas e porventura até mais. Nas unidades temáticas abordei de um modo geral entre 2 a 4 modalidades, isto devido ao facto da mudança de espaços que ocorreu no decorrer do ano letivo, a qual já referenciei anteriormente.

Outra opção tomada diz respeito à rotina dos **grupos de trabalho** nas aulas. Inicialmente testei várias estratégias, acabando por decidir utilizar a afixação de uma folha com os grupos previamente definidos e com a cor dos respetivos coletes quando necessário. Aquando da sua chegada à aula, os alunos consultavam a respetiva folha para saberem qual o seu grupo de trabalho. Esta estratégia teve como propósito a redução dos tempos de organização da aula.

No âmbito da **parte fundamental** da aula, optei pela utilização do sistema de rotação por **estações**. Uma vez mais, esta decisão teve alguma influência do professor orientador, mas, desde logo achei que seria a mais adequada, ajudando a promover a entreaajuda e cooperação entre os alunos. O número de estações variava de acordo com o espaço e as modalidades, mas geralmente as aulas eram constituídas por quatro estações. Por vezes tornava-se complicada a estruturação deste tipo de aulas por se tratar de uma turma com um grande número de alunos.

Quanto aos exercícios presentes nas aulas tentei sempre partir do mais simples para o mais complexo. No que diz respeito aos Jogos Desportivos Coletivos, adotei a metodologia desenvolvida por Bunker e Thorpe (1982) de **Teaching Games for Understanding** que promove a inteligência tática através

da atenção nos jogos condicionados, de procura dirigida. Neste âmbito, segui uma sequência lógica de abordagem ao jogo, primeiro através da exercitação de habilidades simples sem oposição; de seguida exercitação da combinação de habilidades sem oposição; para posteriormente realizar a exercitação em situação de oposição simplificada, através de formas parcelares de jogo número reduzido de jogadores em vantagem ou igualdade numérica; e por último exercitação em situações semelhantes ao jogo.

Apoiei-me nesta teoria pois já realizei uma pequena investigação sobre a mesma, sendo totalmente a favor desta, e, como pude confirmar através da realidade vivenciada, um aluno deve saber o que fazer, para poder resolver o problema subsequente, selecionando a resposta motora mais adequada quando a densidade de estímulos, de repetição assim o permite. De facto, parece pertinente a observação de Gréhaigné e Guillon (1992) referindo que “emprega-se muito tempo no ensino da técnica e muito pouco tempo ou nenhum no ensino do jogo propriamente dito”.

Relativamente aos **estilos de ensino** utilizados, os mais usuais foram o por comando e tarefa. Inicialmente optei pelo estilo de ensino por comando de modo a ter um maior controlo sobre a turma e posteriormente quando achei pertinente já optei de modo a que a tomada de decisões passa-se do professor para o aluno (estilo de ensino por tarefa). A modalidade de Ginástica constituiu-se uma exceção a estas opções, sendo por sua vez utilizados nestas aulas os estilos de ensino, recíproco, inclusivo e descoberta guiada.

No que concerne às **funções avaliativas**, a avaliação diagnóstica realizou-se nas primeiras quatro semanas do ano letivo, decisão esta tomada pelo Grupo de Educação Física de modo a uniformizar para todas as turmas o momento em que esta era realizada. As avaliações sumativas foram sempre realizadas na última e/ou penúltima semanas da unidade temática, em aulas que se estruturavam e desenrolavam de forma igual a todas as outras mas com o intuito de verificar o cumprimento ou não dos critérios de avaliação, e de modo a se poder classificar os alunos segundo um nível. Ainda relativamente às avaliações sumativas importa referir que dada toda a situação a que estive sujeita por causa da alteração no horário e conseqüentemente no espaço de aula (estas alterações já foram referida ao longo deste documento), optei por

realizar as avaliações apenas no final das aulas de 90 minutos. Isto tendo em conta que a passagem pelo espaço se realizava da seguinte forma: durante quatro semanas as aulas de 45 minutos eram lecionadas nesse espaço. Na rotação seguinte permanecíamos nesse espaço mas nos blocos de 90 minutos. Assim, não fazia sentido para mim estar a proceder a uma avaliação sumativa, depois de quatro aulas de 45 minutos, ou por vezes até menos, quando na rotação seguinte iríamos dispor do mesmo número de aulas mas de 90 minutos e no mesmo espaço.

CAPITULO II – ANÁLISE REFLEXIVA SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA

1. Ensino - Aprendizagem

1.1. Aprendizagens realizadas como Estagiário

“Na vida as pessoas aprendem quando querem, quando desejam ou quando têm necessidade. Ora, a escola decretou que aprender sem se querer isso não funciona”.

(François Bégaudeau, 2008).

O sentimento de responsabilidade e o interesse para com as aprendizagens dos alunos e toda a envolvente escolar levou a que, ao longo deste ano, realizasse inúmeras aprendizagens e de diversos âmbitos.

Em relação ao **Planeamento**, logo no primeiro contacto com a escola, sobretudo nas várias reuniões que participei com o grupo de Educação Física, foi possível perceber todo o trabalho de organização que é efetuado no início do ano letivo. Deste modo, o acompanhamento de todo este processo fez com que adquirisse conhecimentos sobre os mesmos que me auxiliarão no futuro, nomeadamente ao nível do plano anual de atividades, dos reajustamentos em relação aos critérios de avaliação, criação de mapas de rotações pelos espaços de aulas, assuntos relacionados com o desporto escolar, entre outros.

Com isto, refleti sobre a importância de conjugar as diversas informações inerentes à planificação dos vários documentos de orientação do processo de ensino e aprendizagem, de modo a que estes sejam exequíveis e adequados às necessidades do contexto real. A elaboração dos múltiplos

documentos de planeamento (plano anual, unidades didáticas, unidades temáticas e planos de aula) foi fundamental para a condução da prática pedagógica e constitui um aprendizado de grande importância para a minha formação, percebendo assim a importância que um planeamento fidedigno tem no processo de ensino e aprendizagem. Para tal foi necessário recorrer a pesquisas bibliográficas e à orientação do professor orientador.

A adequação da prática pedagógica às necessidades dos alunos através da seleção pertinente de conteúdos, exercícios, da definição de objetivos a alcançar, estratégias de ensino a utilizar, formas de organização da aula são aspetos a ter em consideração no que antecede a realização do processo de ensino e aprendizagem, de modo a que a estrutura deste processo possibilite um elevado grau de empenhamento e aprendizagem do aluno. Ainda relativamente aos planos de aula, percebi a importância da sua estrutura ser realista e coerente com os objetivos propostos. Todos estes documentos de planeamento devem possuir uma estrutura flexível, pois ao longo da prática docente os reajustamentos são uma constante necessidade.

Um outro aspeto que evolui ao longo do ano letivo foi relativamente ao planeamento das aulas, tentando sempre que não existissem demasiadas “quebras” de modo a potenciar o maior tempo possível de empenhamento motor aos alunos. Assim, posso concluir que a planificação, a avaliação e a adequação do processo de ensino e aprendizagem são elementos fundamentais para o sucesso educativo, tendo com este estágio adquirido diversas aprendizagens a este nível.

No que diz respeito à minha **Intervenção pedagógica**, desenvolvi conhecimentos nas várias dimensões. Foi neste domínio da condução do ensino que senti mais progressos relativamente às minhas aprendizagens.

Quanto à dimensão **Instrução** identifiquei alguns aspetos com os quais me fui tentando consciencializar com o passar do tempo, tentando sempre agir de forma a melhorá-los. As informações iniciais foram evoluindo de uma forma natural, tornando-se mais adequadas aos alunos e mais sucintas, recorrendo sempre à utilização das terminologias específicas das modalidades. Percebi ainda a importância de relacionar a aula que iria lecionar com as anteriores, procurando contextualizar todo o processo no âmbito do que estávamos a

abordar, de modo a facilitar a compreensão dos alunos. Na utilização do questionamento como forma de verificação de conhecimentos, tentei sempre direccionar a pergunta.

Relativamente ao **feedback pedagógico**, recorri frequentemente à sua utilização, de acordo com os vários tipos existentes, tentando sempre dirigi-los para os aspetos mais importantes da aprendizagem e acompanhando a prática subsequente ao mesmo, isto é, fechando os ciclos. De salientar, o desenvolvimento da utilização do feedback de reforço que era pouco frequente nas minhas intervenções e que sofreu um aumento exponencial com o tempo. Verifiquei ainda que este causava grande impacto na motivação dos alunos. É de referir também o facto de ter começado a direccionar a informação, quer a nível individual, de grupo ou à turma sempre que evidenciados erros comuns. A evolução verificada relativamente à credibilidade de transmissão de informação permitiu-me intervir durante a aula com uma maior qualidade, promovendo assim as aprendizagens dos alunos.

Por último, no que concerne às instruções finais, o facto de rever os conteúdos abordados no balanço da aula, verificando a assimilação destes por parte dos alunos permitiu melhorar o processo de ensino. A referência a nível individual ou de grupo em relação ao comportamento e empenho na aula foi um aspeto onde senti grande evolução da minha parte.

Ao nível da **gestão**, o tempo de transição entre as tarefas foi diminuindo pois desenvolvi várias rotinas de organização de modo a promover nos alunos o máximo de tempo de aprendizagem motora efetiva. A demonstração associada às preleções foi bastante utilizada, de modo a promover a eficácia informacional assim como rentabilizar o tempo de aula. A preparação prévia dos materiais para a aula, a afixação dos grupos de trabalho efetuada no início desta, as regras e sinais para rotações de estação e para reunir os alunos foram aspetos que beneficiaram o funcionamento e gestão das minhas aulas. Independentemente destes fatores foi-me possível perceber que o tempo que dedicamos a cada tarefa no plano de aula, trata-se apenas de uma orientação para a prática, não tendo que ser cumprido na íntegra, pois está sempre sujeito às variabilidades do contexto e prática.

Ainda no que concerne à gestão da aula, parece-me pertinente referir uma das competências onde perspetivei uma evolução bastante positiva da minha parte ao longo do ano letivo, isto é, relativamente ao meu posicionamento e circulação, tentando sempre enquadrar-me de modo a ter todos os alunos no meu campo de visão e de modo a que estes sentissem sempre a minha presença na aula.

Quanto à dimensão **Clima**, uma das aprendizagens que levo é sem dúvida a importância da elevação dos níveis de motivação nas aulas, estando o desenvolvimento desta motivação intimamente relacionado com o empenho dos alunos nas aulas. Deste modo, tentei criar estratégias de forma a fomentar a motivação dos alunos. Ao longo da minha intervenção foi possível perceber que o facto de começar a informação prestada ao aluno por algum aspeto positivo, contribui para a sua motivação e conseqüente empenho. Importa ainda realçar a necessidade de estabelecer uma relação pessoal com os alunos facilitando o processo comunicativo com estes.

Relativamente à **disciplina**, penso que se deve salientar que o clima de aula influencia o surgimento de comportamentos inapropriados. Desde cedo que impus regras e defini estratégias em termos de gestão e instrução de modo a evitar o surgimento de comportamentos inapropriados. Assim, nunca me deparei com grandes dificuldades a este nível. Levo como aprendizagem desta dimensão o facto de por vezes termos que “ignorar” certos comportamentos dos alunos, ou chamar a atenção posteriormente e em particular, dependendo da gravidade da situação, de modo a que isto não cause interferências com o resto da aula.

É de referir o facto de as experiências vivências terem fomentado o desenvolvimento do sentido crítico e autorreflexivo, proporcionando uma melhor confiança e interpretação no que concerne às **decisões de ajustamento** perante situações de imprevisibilidade.

Avaliar exige um processo preciso e adequado. Para tal é importante que o processo de ensino e aprendizagem se assente na ideia de avaliar para formar. No âmbito da **avaliação**, e dadas as dificuldades apresentadas inicialmente, adquiri diversas competências resultantes da prática pedagógica. Nestas competências verificaram-se melhorias ao nível da observação, um

maior rigor no preenchimento e adaptação dos instrumentos de avaliação e uma maior capacidade de síntese dos dados recolhidos. Consegui ainda colocar em prática as várias funções da avaliação (diagnóstica, formativa e sumativa), e transformar os dados recolhidos nestas em informações capazes de apoiar decisões pedagógicas de modo a melhorar a prestação dos alunos.

No âmbito das aprendizagens realizadas penso que é relevante apontar a utilização dos diversos estilos de ensino e a diversidade de tarefas propostas que contribuíram de grande modo para o enriquecimento dos meus conhecimentos e para a realização de novas aprendizagens. No entanto, apesar da grandiosidade de aprendizagens que realizei ao longo deste ano de estágio, existem diversos aspetos a melhorar e sempre algo de novo para aprender. Assim, é fundamental investir numa formação contínua de modo a poder evoluir cada vez mais, enriquecendo o meu leque de conhecimentos e tornando-me cada vez melhor no âmbito do meu desempenho docente na área de Educação Física.

1.2. Compromissos com as aprendizagens dos alunos

No exercício da sua função, qualquer docente tem o desejo de ser proficiente. A proficiência no ensino está intrinsecamente ligada com a aquisição de conhecimentos e habilidades por parte dos alunos. Assim sendo, cabe ao professor possuir um capital de recursos cognitivos e técnicos que lhe permitam efetivar o seu objetivo.

Segundo Costa (1995), a qualidade de ensino influencia em grande parte o êxito nas aprendizagens escolares por parte dos alunos, ou seja, a aprendizagem dos alunos depende da capacidade do professor criar condições de sucesso aos mesmos.

Ensinar bem está relacionado com a capacidade que o professor tem de, nas mais variadas situações, conseguir criar condições favoráveis de maneira a que todos os alunos possam assimilar os conteúdos abordados, sabendo aplica-los posteriormente de uma forma autónoma. Segundo Onofre (1995), o sucesso dos alunos, no que diz respeito à sua aprendizagem, está dependente da qualidade do desempenho do professor, esta, por sua vez, depende da sua

capacidade para analisar as circunstâncias de cada situação e assim selecionar e aplicar as formas que mais se coadunem com o contexto que se lhe apresenta, de maneira a que todos os alunos possam tirar o máximo proveito. É a diferenciação do ensino que promove a mediação entre o ensino massivo (imposto pelo sistema) e o ensino individualizado/personalizado. Trata-se pois de adequar o processo educativo às diferenças individuais dos alunos, Costa (1995).

Durante este ano letivo assumi um compromisso ético com as aprendizagens dos alunos. Para tal, a promoção da diferenciação na aprendizagem e a atitude inclusiva perante os diferentes alunos esteve sempre presente em todas as aulas, permitindo proporcionar uma igualdade em termos de sucesso na aprendizagem. Costa, F. (1983), afirma que “a investigação no ensino confirmou a posição defendida por Joyce ao caracterizar o “bom” professor como o que possuía a capacidade de criar, aplicar e modificar estratégias de ensino de acordo com as circunstâncias e necessidades dos alunos”. Assim, estou ciente de que cada ação pedagógica voluntária e consciente que tive, causou um impacto no sentido da procura do desenvolvimento integral dos meus alunos, com vista a uma integração social em consequência da instrução de valores e comportamentos que constituem a cultura da sociedade onde nos inserimos. Para tal, tentei sempre acompanhar a turma ao máximo em todos os seus interesses e necessidades, com muita dedicação e tendo sempre em conta o sucesso dos alunos. Esforcei-me de modo a ensinar e a apoiar os alunos, não só pedagogicamente mas no seu crescimento como indivíduos integrados e dinâmicos de uma sociedade.

Em relação ao compromisso com as aprendizagens dos alunos, importa salientar que me comprometi a refletir constantemente sobre toda a prática pedagógica, procurando cada vez mais proporcionar situações e momentos de aprendizagem promotores e enriquecedores das aprendizagens dos alunos, e, tentando perceber quais as práticas que estavam a contribuir para a aprendizagem dos alunos e as que não se mostravam enquadradas com as necessidades destes.

Após as Avaliações Diagnósticas realizadas, verificou-se a existência de diferentes grupos de alunos com níveis psico-motores, características e

dificuldades específicas. Assim, planifiquei todo o processo de ensino tendo em consideração o facto de proporcionar tarefas, tempos e sequências de aprendizagem diferenciados e optar por estilos e estratégias de ensino adequados às características únicas dos diferentes grupos evidenciados, permitiu-me orientar o processo de ensino no sentido de promover as aprendizagens de todos os alunos.

Por sua vez, procurei através da instrução e feedback diferenciados proporcionar uma individualização do ensino face às necessidades e especificidade de cada aluno. Durante a leccionação, tentei mostrar-me o mais interventiva possível, transmitindo bastantes feedbacks aos alunos. Sabendo que o feedback é uma estratégia preponderante na condução do ensino, considerei algumas orientações que admitiam um reflexo positivo para os alunos: utilização do feedback específico e essencialmente positivo em situações pertinentes; emissão repetida de feedback para confirmação da correção do erro; associação da demonstração à instrução. Como refere Shiguno, V; Pereira, V. (1994), “a oportunidade de oferecer feedback ao aluno é um dos pontos mais importantes da aula”.

Contudo, durante este ano letivo não só assumi um compromisso com as aprendizagens dos alunos como também procurei envolver os alunos num compromisso com as suas aprendizagens. Para tal, foi fundamental fazer com que os alunos possuíssem elevados índices de motivação. Sem motivação não é possível aprender favoravelmente, portanto tentei sempre aumentar o nível de expectativa dos meus alunos, tentando centrar a atenção destes nos elementos críticos da tarefa.

1.3. Inovação das Práticas Pedagógicas

“As práticas pedagógicas inovadoras orientam os alunos para a autonomia e, deste modo, a aprendizagem cooperativa poderá promover a autonomia”.

Varela (1999).

A inovação das práticas pedagógicas tem como objetivo melhorar qualitativamente os processos de ensino e aprendizagem e compreende-se

como a substituição das práticas mais retrógradas ou uso paralelo destas, com o objetivo de estimular os alunos e motivá-los. De acordo com Arantes, 2010, entende-se como práticas pedagógicas inovadoras “estratégias pedagógicas que sejam efetivas na produção de conhecimento e que estejam em consonância com as diretrizes educacionais.”

Deste modo, e no que toca às Inovações Pedagógicas, algumas surgiram da aplicação prática de conhecimentos teóricos adquiridos, outras emergiram da experimentação e adaptação de estratégias, cujos resultados práticos trouxeram influências positivas e traduziram melhorias ao nível da intervenção pedagógica. Todas estas tiveram sempre como principal objetivo adequar o processo de ensino-aprendizagem às necessidades apresentadas pelos alunos.

Importa referir que o esforço maior foi efetuado no sentido de inovar as atividades de **planeamento**. Assim, no que concerne à abordagem nas aulas, estas forma lecionadas por **multimatérias**, uma sugestão efetuada pelo professor Nuno Barroso que vai ao encontro do que é estipulado pelos Programas Nacionais.

Foi possível verificar que esta abordagem potencia claramente o tempo de empenhamento motor dos alunos, sendo que a solicitação alternada entre pelo menos duas modalidades, fizeram aumentar os índices de motivação nos alunos, pela solicitação variada de exigências distintas. Através de uma estratégia organizativa onde predominou a rotação dos alunos por estações, foi possível manter a gestão, fluidez e controlo desejados, com reduzidos tempos de transição.

Como desvantagens, refiro apenas a exigência ao nível da organização e preparação das aulas, que foi inevitavelmente maior, uma vez que a mudança de tarefas, implicou, na maioria das vezes, uma reorganização significativa das mesmas, e uma montagem antecipada de grande quantidade e variedade de material a utilizar para cada aula.

Relativamente ao ensino dos Jogos Desportivos Coletivos, a metodologia que utilizei teve por base o modelo **Teaching Games For Understanding**. Será unânime considerar que um dos principais objetivos da Educação Física é inculcar nas crianças e jovens o hábito da prática regular de

atividade física. Esta prática rotineira, leva por vezes, segundo especialistas da Psicologia do Desporto, a uma falta de divertimento e prazer das crianças e jovens nas atividades físicas. O jogo parece ser a forma mais motivante e estruturante, conforme a personalidade da criança. A atividade motivada no jogo é uma condição básica para garantir maior empenhamento na atividade e uma correspondente maior solicitação das capacidades condicionais (Marques, 1995). É com base nestes fundamentos que nas minhas aulas coloquei sempre mais ênfase sobre a componente tática e propus formas simplificadas de jogo como contexto favorável para o ensino do jogo.

Quanto às Unidades didáticas de Ginástica Acrobática e de Aparelhos, utilizei **estilos de ensino** novos para a turma (descoberta guiada, inclusivo e recíproco), onde os alunos eram os principais reguladores das suas aprendizagens e evolução, e, ainda cooperavam com os colegas. Na abordagem destas modalidades, os alunos dispuseram de meios gráficos auxiliares às suas aprendizagens, estratégia também inovadora para estes.

A promoção de várias funções por tarefa (**multiplicidade de funções**) proporcionou uma grande riqueza nas aprendizagens dos alunos, não só ao nível motor como também ao nível cognitivo. Ao nível motor, aumentou a possibilidade de abordar um maior número de conteúdos, não só técnicos, como também táticos; e ao nível cognitivo, aumentou a capacidade de raciocínio cuja atenção era imprescindível.

No que concerne à **intervenção pedagógica**, durante a Preleção Inicial, desenvolvi meios gráficos auxiliares, assim como vídeos descritivos das matérias ou determinantes técnicas, tirando posteriormente partido do feedback interrogativo.

No âmbito da **avaliação**, mais especificamente de Ginástica, e de modo a envolver os alunos no processo avaliativo, foram criadas grelhas de autoavaliação, que todas as aulas eram preenchidas pelos alunos consoante a sua evolução e as aprendizagens que já tinham adquirido.

A forma de estruturar novas vivências, novos métodos e estratégias são muitas vezes determinantes no desenvolvimento das competências tanto do professor como dos alunos, com o aumento da qualidade do ensino e aprendizagem. No entanto, deve-se ter em atenção a sua utilização ser

moderada, pois a criação de rotinas também é importante para as dimensões da aula, levando a que os alunos não tenham que estar sempre em constante mudança e assimilação de processos.

2. Dificuldades e Necessidade de Formação

2.1. Dificuldades e Estratégias de Resolução de Problemas

“O sucesso é aprender a ir de fracasso em fracasso sem desespero”.

Winston Churchill.

Ao longo de todo o processo de socialização proporcionado pelo Estágio Pedagógico, e face a não termos à partida nenhuma experiência em termos de docência, foram surgindo diversas dificuldades, das quais emergiram dúvidas e levantaram-se questões. Partindo de uma análise reflexiva individual e conjunta, surgiram sugestões, ideias, e eventuais hipóteses de resolução, que através da sua experimentação foi possível verificar se iam ao encontro das dificuldades encontradas. Nem sempre a forma de resolver determinadas questões resultou à primeira tentativa, necessitando de acertos e mudanças, até que uma solução se verificasse o tanto eficaz quanto o pretendido. Neste sentido, procurei sempre definir ou reajustar estratégias que me permitissem superar as dificuldades encontradas. Estas dificuldades verificaram-se nas várias dimensões da prática docente, isto é, no planeamento, na realização e na avaliação.

Após o início do ano letivo, a turma que acompanhava sofreu uma alteração no seu horário que fez com que uma das aulas de Educação Física fosse alterada para outro dia da semana e num horário diferente. Esta alteração trouxe consequências relativamente aos espaços de aula, fazendo com que na mesma semana, um dos blocos de aula se realizasse num espaço e o outro em outro espaço diferente. Tendo em conta que os espaços são prioritários para a prática de determinadas modalidades, e, o facto de as aulas lecionadas serem de multimatérias, esta situação fez com que na mesma semana houvesse a abordagem de quatro ou mais matérias diferentes.

Inicialmente, esta situação trouxe-me algumas dificuldades ao nível da planificação, pois tornou-se confusa tendo em conta os ajustes que decidi realizar para compensar as adaptações que tiveram que ser realizadas. O facto de estar a realizar uma abordagem através de aulas multimatérias já era algo novo para mim, mas o facto de na mesma semana não ter continuidade dos conteúdos de abordagem de uma aula para a outra causou-me alguma confusão inicialmente. Contudo, fui-me adaptando a estas modificações, e planeando o ensino dos alunos da forma que achei mais pertinente para o sucesso do seu processo de ensino e aprendizagem adotando as estratégias mais adequadas.

Outra dificuldade presenciada inicialmente no que diz respeito ao planeamento, tem que ver com o plano de aula e os critérios de êxito que neste constavam. Assim, aquando das elaborações dos planos de aula, deparei-me com dificuldades ao nível de sintetização dos conteúdos, mais especificamente, dos critérios de êxito que deveriam constar neste, colocando por vezes excessiva informação. Deste modo, tentei tornar esta informação mais sucinta, referindo apenas aqueles que pretendia observar na aula.

No que concerne às dimensões de intervenção pedagógica, as principais dificuldades sentidas foram relativamente à dimensão Instrução. Nos momentos de instrução, a informação que transmitia era por vezes demasiado longa e excessiva, levando assim a instruções iniciais muito demoradas que acabavam por ir além do tempo programado, atrasando assim o início de outras partes da aula. O facto de as aulas serem multimatérias fazia com que houvesse mais que uma matéria a falar. Deste modo, tornava-se complicado conseguir ser mais rápida e sucinta, dado que tinha vários conteúdos a abordar de diferentes matérias. Para atenuar esta dificuldade, passei a fazer uma seleção da informação mais minuciosa, tentando ser mais sucinta nas informações que prestava e definindo os aspetos mais importantes a serem abordados. Dispus ainda de conselhos dados pelo nosso orientador e recorri a algumas pesquisas bibliográficas relativamente à matéria, pois como Siedentop e Eldar (1989) referem, “para se ensinar com competência é necessário conhecer a fundo a matéria de ensino”.

Relativamente ao feedback pedagógico, uma das maiores dificuldades sentidas diz respeito ao encerramento de ciclos de feedback, pois nem sempre procurava verificar se o feedback transmitido tinha obtido o efeito pretendido. A administração de feedback's de vários tipos foi sempre uma constante durante a minha intervenção, mas no entanto o feedback de reforço era muito pouco administrado. Ao longo das aulas e com um esforço para melhorar neste sentido, estes aspetos foram corrigidos, tendo sentido que houve uma grande evolução da minha parte, relativamente a este aspeto. Para tal, não só contribuiu a constante prática pedagógica supervisionada e as reflexões conjuntas realizadas, como também a definição de estratégias de resolução das dificuldades sentidas. Além disto, o facto de ter procurado aprofundar cada vez mais os conhecimentos relativos a cada modalidade consultando bibliografia diversa, colocando questões aos colegas da área curricular e refletindo cada vez mais sobre a prática pedagógica, foi de grande relevo para melhorar este aspeto nas minhas intervenções.

Por último, no que diz respeito à avaliação, uma das dificuldades sentidas tem que ver com a recolha de dados avaliativos. Inicialmente não consegui usufruir de capacidade para avaliar todos os critérios de avaliação descritos nos instrumentos durante a aula. O facto de ainda não saber o nome de todos os alunos, aliado à ajuda que necessitava de prestar, tornou ainda mais complicada esta tarefa de avaliação.

Inicialmente, no decorrer das situações de avaliação diagnóstica e sumativa, devido ao facto de procurar ser o mais rigorosa possível nestas, foi frequente verificar-se um descuido da minha parte no que diz respeito ao feedback pedagógico, esquecendo-me que antes de uma função avaliativa, está presente uma aula de Educação Física onde deve ocorrer a promoção das aprendizagens dos alunos no qual o feedback pedagógico é uma componente essencial. Deste modo, para além de procurar concentrar-me nas componentes críticas ou aspetos táticos fundamentais de cada elemento ou parâmetro avaliado, procurei trazer para as aulas de Avaliação Sumativa o instrumento já preenchido como resultado dos dados da Avaliação Formativa, procedendo apenas aos ajustes que se mostrassem necessários.

2.2. Dificuldades a resolver no Futuro e Formação Contínua

“O verdadeiro professor é um investigador e a sua investigação tem íntima relação com a sua função de professor”.
Siedentop e Eldar (1989).

É do conhecimento geral que a melhoria da qualidade de ensino e da educação pressupõe uma elevada qualificação profissional dos seus agentes, exigindo-se deste modo, uma formação contínua e permanente ao longo de toda a carreira profissional. Aliás, este é um dos assuntos mais debatidos na Educação nos dias de hoje, pois numa sociedade em constante mudança e evolução, torna-se essencial estarmos preparados e constantemente atualizados, de modo a conseguir responder às exigências cada vez mais diversificadas dos alunos. Assim, torna-se para mim fundamental o investimento na formação contínua, uma vez que o processo formativo de um professor jamais estará concluído, mas sempre sujeito a um constante desenvolvimento. Como também refere Frontoura (2005), “por mais adequada e completa que seja a formação inicial, esta nunca confere ao futuro professor todas as competências necessárias ao desenvolvimento da docência”.

No decorrer deste Estágio Pedagógico, inúmeras foram as dificuldades que foram superadas. No entanto, existem alguns aspetos que por não estarem contemplados nesta formação inicial, mostram-se como dificuldades a resolver no futuro.

É evidente que durante este ano não tive oportunidade de abordar determinadas modalidades que constam nos programas curriculares, para as quais necessito de desenvolver um domínio teórico-prático. Outro dos aspetos que não foi possível vivenciar durante esta fase de estágio diz respeito à planificação, realização e avaliação pedagógica em mais do que uma turma. Atualmente é exigido ao professor de Educação Física a responsabilidade de planificar, conduzir e avaliar o processo de ensino e aprendizagem em diversas turmas, pelo que no futuro terei de me adaptar à necessidade de coordenar todas estas responsabilidades, que este ano apenas se centravam numa turma. Contudo, o nosso professor orientador sugeriu-nos a lecionação de uma

semana completa de aulas, de modo a termos a noção do que é dar aulas a diferentes turmas, de diferentes anos e num horário de trabalho completo. Assim, levo daqui uma pequena noção do como será exercer a docência perante várias turmas.

Por ultimo, e ainda relativamente aos aspetos não contemplados durante o estágio pedagógico, o facto de apenas ter realizado a assessoria ao cargo de Diretor de Turma, apesar de ter sido uma opção minha, leva a que não tenha os conhecimentos necessários para desempenhar outras funções que poderão ser exigidas como por exemplo o cargo de Coordenador do Desporto Escolar, sendo necessário investir a minha formação neste sentido.

Assim, considero essencial incorporar a formação como elemento constitutivo da prática profissional. Deste modo, é fulcral continuar a refletir constantemente sobre a prática pedagógica e aspetos éticos intrínsecos à profissão, perspetivar o trabalho de equipa como fator de enriquecimento da formação e da atividade profissional, privilegiando a partilha de saberes e experiências, e, estudar através de pesquisa bibliográfica constante no contexto do ensino e aprendizagem, no sentido de atualizar e inovar a minha ação pedagógica.

Como refere Alarcão (1991), “a experimentação e a reflexão são elementos auto formativos que levam à conquista progressiva da autonomia e descoberta de potencialidades”.

3. Ética Profissional

3.1. Importância do Trabalho Individual e de Grupo

“O processo de construção profissional é um processo de autoformação sistemático, numa atenção constante às necessidades próprias e num processo de mudança de posição face ao conhecimento e aos atores de relação educativa”.

Alarcão, I.; Roldão, M. (2008)

Ao longo de todo o Estágio Pedagógico, o trabalho individual e de grupo assumiram-se como suportes essenciais na planificação, realização e avaliação do processo de ensino e aprendizagem.

Além de todo o trabalho individual de intervenção pedagógica que se processa relativamente à turma que se leciona, é importante transparecer uma perspetiva de desenvolvimento, onde o trabalho individual tem uma importância muito grande para um professor. Desta forma, é necessário adotarmos uma postura autorreflexiva para atenuar as nossas dificuldades e potenciar as facilidades. Para tal, as conversas, reflexões e pedidos de aconselhamento ao Professor Orientador foram fundamentais no meu desenvolvimento enquanto docente. Aliado a isto, as inúmeras conversas informais que mantive com profissionais da área e com outros colegas estagiários e a pesquisa autónoma efetuada, de forma a associar indicadores de ação que melhor me elucidassem sobre as condutas pedagógicas, foram trabalhos individuais com um carácter relevante para a minha formação ao longo deste ano, e que tiveram o intuito de aumentar o meu conhecimento e melhorar o meu desempenho docente.

Nos dias de hoje, a diversidade de habilidades e competências exigidas tornam indispensável a adoção de uma postura participativa e dinâmica assente no trabalho de equipa como fator de enriquecimento da formação. É essencial fomentar a partilha de experiências e saberes entre todos os elementos que constituem a realidade escolar. Deste modo, no que concerne ao trabalho de grupo, penso que é indispensável o desenvolvimento de dinâmicas de cooperação efetiva entre todos os membros do Núcleo de Estágio e mesmo entre professores do Grupo de Educação Física. Assim, as interações estabelecidas permitem a evolução quer individual, quer coletiva. Esta envolvimento torna-se muito importante no desenvolvimento de competências que no futuro me permitirão estar melhor preparada profissionalmente, ciente da realidade do ensino e do trabalho a desenvolver, tendo sempre como propósito o sucesso nas aprendizagens dos alunos. Ao longo deste ano letivo, o espírito de colaboração, entretida esteve presente entre os elementos do Núcleo de Estágio, assim como entre os restantes docentes da área curricular.

O trabalho em grupo entre os elementos do Núcleo de Estágio funcionou de um modo positivo, no entanto, na maioria das vezes este apenas se verificou quando era necessário e não por iniciativa própria de todo o Núcleo de Estágio, sendo que muitas das decisões, reflexões e iniciativas que surgiram no decorrer do ano foram de carácter individual e não de grupo. Apesar disto, considero que todo o trabalho realizado com o Núcleo de Estágio foi bastante proveitoso, ajudando-me no aperfeiçoamento das minhas práticas como futura docente e consecutivamente no alcance dos objetivos traçados. Todas trabalhamos com o mesmo propósito de querer aprender, aliado ao prazer de lecionar, todas nos deparamos com dificuldades e todas nos tentamos ajudar sempre que possível, realizando reflexões conjuntas e partilha de experiências e conhecimentos que é um elemento formativo fundamental.

Tanto o trabalho de grupo como o trabalho individual apresentaram uma grande importância na minha ação pedagógica e, quando conjugados, contribuem para o propósito de enriquecer a minha formação como futura docente.

3.2. Capacidade de Iniciativa e Responsabilidade

No âmbito da minha atitude ético-profissional, procurei ao longo de todo o ano letivo, demonstrar capacidade de iniciativa, tanto nos trabalhos individuais como nos de grupo, e em todas as decisões e problemas que envolveram o processo de ensino e aprendizagem. Esta capacidade de iniciativa foi bastante fomentada pelo Professor Orientador, dada a autonomia que me prestou para conduzir, definir e intervir sobre todo o processo de ensino e aprendizagem. Ao adotar esta postura, o Professor Orientador estimulou ainda as responsabilidades de cada um, permitindo que fosse figura presente em todas as tarefas que envolviam a turma, desde as reuniões intercalares e de avaliação às decisões das classificações finais. Alarcão, I.; Roldão, M. (2008) refere que “os formadores sentem dificuldade em se pensarem profissionais, situação que só se torna evidente quando lhes é dada autonomia e responsabilidade pela docência”.

Em termos de responsabilidade, foi desde o início do ano letivo que comecei a sentir a sua importância, uma vez que todo o trabalho que envolve a docência da disciplina de Educação Física da turma foi-me concedido e remetido. Este processo foi conduzido por mim com enorme responsabilidade, procurando sempre respeitar os compromissos assumidos, e, transmitir estes valores às minhas colegas e aos meus alunos.

Acima de tudo, tentei sempre responsabilizar-me perante as aprendizagens da turma, e, tomei a iniciativa própria de redefinir a minha ação educativa sempre que achei pertinente para o sucesso do processo de ensino e aprendizagem dos alunos.

4. Questões Dilemáticas

“O contacto privilegiado com a realidade da prática docente apresenta-se como provocador de questionamentos e pesquisas, mobilizadores de saberes, atribuidor de sentidos a saberes disciplinares anteriormente lecionados”.

Alarcão, I.; Roldão, M. (2008).

Ao longo da realização do estágio pedagógico foram surgindo inúmeras questões dilemáticas envolvendo vários temas da disciplina, que levantaram alguma controvérsia e foram alvo de exposição e debate de ideias no âmbito do Núcleo de Estágio.

Uma das questões dilemáticas que me deparei no início do ano diz respeito à rotação de espaços que o Grupo de Educação Física desta escola definiu, realizando-se esta de 4 em 4 semanas. Dado o facto de a estruturação das aulas neste caso, se dar através de um trabalho por multimatérias como defende o Programa Nacional de Educação Física, e tendo em conta a especificidade deste tipo de aulas, não será muito pouco tempo o disponibilizado para a abordagem das diversas matérias que este tipo de aulas engloba? Não afeta isto a continuidade das aprendizagens dos alunos?

Uma questão muito discutida tem que ver com a exequibilidade do Programa Nacional de Educação Física em contexto real de ensino, pois nem sempre é possível a aplicação de objetivos quer de ciclo quer de área de

extensão. Embora o grupo de Educação Física já tivesse assegurado a inclusão de uma parte principal do programa nos seus planos curriculares e adaptado o mesmo à realidade do nosso contexto escolar, em algumas modalidades os objetivos a alcançar pelos alunos ainda parecem ser demasiado exigentes para o nível apresentado por estes. Neste sentido, estará o Programa Nacional de Educação Física adequado às necessidades dos alunos e de acordo com o contexto escolar?

No âmbito do planeamento do ensino, quanto aos conteúdos do Programa Nacional de Educação Física, selecionados pelo grupo de Educação Física e os objetivos definidos para os diferentes anos. Isto gerou algum debate de ideias e opiniões relativos à adequação dos conteúdos em função dos anos de escolaridade, bem como da definição dos objetivos de turmas, em função dos níveis apresentados aquando da realização da avaliação diagnóstica. Neste âmbito, surgiram também questões relacionadas com o número de matérias abordadas ao longo do ano letivo. Será que um aluno consegue realizar o processo de ensino e aprendizagem eficaz em dez matérias lecionadas durante o ano letivo? Não seria melhor dividir estas matérias pelos anos que constituem o ciclo onde se encontram? As opiniões divergem, devido à especificidade desta questão.

Outra dilemática que se colocou tem que ver com os aquecimentos e alongamentos efetuados nas aulas. A realização ou não de aquecimento nas aulas de 45 minutos foi uma dúvida que se colocou em relação ao planeamento das aulas. Ainda em ambos os blocos, de 45 e 90 minutos, ficou a incerteza sobre a realização de alongamentos no final das mesmas.

No âmbito do processo de intervenção pedagógica, um dos aspetos que foi discutido tem que ver com a formação de grupos de nível na aula. É melhor para as aprendizagens dos alunos a formação de grupos homogéneos ou heterogéneos? É sabido que a criação de grupos homogéneos potencia as aprendizagens de acordo com as necessidades e dificuldades de cada um, mas até que ponto será benéfico incluirmos os alunos com um nível mais elevado de aptidões todos num grupo, ao invés de os distribuímos por grupos com alunos que apresentam níveis mais baixos, de modo a que estes transmitam as suas aprendizagens aos colegas no trabalho por estações? O

facto de contactarem com os colegas mais aptos não os ajudará a evoluir mais?

Por um lado a formação de grupos heterogéneos pode permitir que os alunos que apresentam um nível mais elevado de aptidões ajudem os colegas de nível mais baixo a evoluir, mas por outro, é sabido que se formarmos grupos homogéneos é possível diferenciar o ensino proporcionando tanto a uns como a outros a aquisição de novas competências, mas com ritmos de aprendizagem diferentes, permitindo assim aos alunos em níveis mais avançados uma maior evolução. É ainda passível de nos questionarmos se a formação de estes grupos (homogéneos ou heterogéneos) se justifica de acordo com a matéria que está a ser lecionada?

No âmbito da avaliação, a primeira questão que foi alvo de dúvidas foi relativamente à avaliação diagnóstica. Deve-se realizar a avaliação diagnóstica de todas as disciplinas no início de ano letivo, ou no decorrer deste, isto é, no início de cada unidade temática?

Relativamente à percentagem definida pelo grupo de Educação Física, em relação aos domínios que constituem a nota final do aluno (psicomotor, sócio afetivo e cognitivo), esta gerou algum debate de ideias. Não se pode ser indiferente quando Avaliamos para formar. Não é fácil chegar a um consenso entre a controvérsia da valorização do empenhamento na aula versus a facilidade na componente prática da disciplina pelo natural domínio de aptidão motora. Assim, será justo para um aluno que se empenhou, trabalhou e se esforçou durante todo o ano letivo, mas que não conseguiu atingir os objetivos esperados no domínio psicomotor, ser valorizado em relação a um aluno desinteressado, pouco esforçado, mas que consiga revelar competências ao nível do domínio psicomotor pelas aptidões naturais que já possui?

Outra dilemática em relação ao ponto da avaliação prende-se com o facto de os alunos serem avaliados no final de cada unidade temática, através de critérios do nível introdutório, elementar e avançado de uma matéria. Embora se concorde com a uniformização, a nível escolar, dos critérios de observação para cada nível de aprendizagem, dado proporcionar a igualdade entre os alunos das diversas turmas, questionamo-nos se a avaliação não deveria apenas incidir sobre os conteúdos abordados até ao momento. Será

justo um aluno ser avaliado e situar-se no nível introdutório, quando os conteúdos dos restantes níveis ainda não foram lecionados? Será que este fator influencia negativamente a nota ou impede o aluno de alcançar uma nota melhor? Será que a avaliação se deveria basear em critérios ajustados pelo professor em relação aos conteúdos lecionados e não em critérios gerais definidos para todas as turmas do mesmo ano? Este tema foi muito debatido, devido aos diferentes ritmos de aprendizagem dos alunos das diferentes turmas do mesmo ano. Existem muitas outras questões que poderiam ser levantadas relativamente ao processo de ensino-aprendizagem e relativamente à especificidade da Educação Física. No entanto, estas foram as questões mais discutidas ao longo do estágio pedagógico pelo núcleo de estágio.

5. Conclusões Referentes à Formação Inicial

5.1. Impacto do Estágio na Realidade do Contexto Escolar

Durante este ano letivo e face à nossa intervenção, enquanto Núcleo de Estágio em diferentes níveis de realização, considero extremamente positiva a relação que estabelecemos em todas as áreas da escola. A existência de um Núcleo de Estágio de Educação Física nesta escola já se verifica há alguns anos, contribuindo deste modo para a formação de professores estagiários.

Assim, o ambiente que se vivenciou na escola entre os elementos do Núcleo de Estágio e os restantes professores, quer de grupo de Educação Física, quer de outras disciplinas da escola, foi um fator de motivação e incentivo propício à realização de aprendizagens, mostrando-se estes sempre disponíveis para nos auxiliar.

Desde o início do estágio pedagógico que decidimos envolver-nos ao máximo no contexto escolar, o que ficou patente não só no tempo que dedicámos à escola como também nos cargos que realizámos, nas atividades que desenvolvemos e no conhecimento que adquirimos ao nível de todo o funcionamento da Escola Básica 2,3 Martim de Freitas, finalizando o ano com o sentimento de estarmos totalmente inseridas no ambiente e estrutura da escola. Para tal, contribuiu também não só o nosso espírito de iniciativa como o

incentivo do nosso orientador que sempre nos motivou a desempenhar diversas tarefas, a promover relações interpessoais e a conhecer todo o funcionamento da escola.

No que concerne às atividades desenvolvidas, as duas unidades curriculares realizadas no âmbito do estágio pedagógico contribuíram para um impacto do estágio na realidade escolar. Relativamente à Organização e Gestão Escolar, a assessoria realizada à Diretora de Turma não passou despercebida. A presença nas atividades e reuniões relativas à direção de turma e ainda aos Conselhos de Turma, demonstrou a minha disponibilidade, trabalho e dedicação, no que diz respeito ao acompanhamento deste cargo.

Por outro lado, no âmbito da unidade curricular de Projetos e Parcerias Educativas, ao longo do ano letivo realizámos algumas atividades com grande impacto na realidade escolar. Destas posso destacar a minimaratona que precedeu a cerimónia de abertura das V Olimpíadas da Martim de Freitas e a visita à Serra da Estrela.

Para além destas atividade, estive presente na maioria dos eventos que constavam do plano anual de atividades de Educação Física, entre os quais, corta-mato escolar, torneios inter-turmas de futsal, badminton, torneios “compal-air”, jogos entre alunos e professores, auxiliando os responsáveis pela atividade nos diversos níveis da sua preparação e demonstrando assim espírito de disponibilidade, colaboração e iniciativa, contribuindo para a dinâmica e sucesso de todas as atividades realizadas.

Dado que o ano de estágio é o primeiro ano que nos encontramos inseridas e em contacto com a situação real de uma comunidade escolar, é com alguma naturalidade que a inovação e o empenho fazem parte das características do professor estagiário. Deste modo, volto a salientar o impacto positivo do estágio no contexto escolar, quer pela transmissão de aprendizagens da escola aos professores estagiários, quer pela presença ativa e inovadora demonstrada por estes, contribuindo assim para a formação e enriquecimento de ambas as partes.

5.2. Prática Pedagógica Supervisionada

“Efetivamente para que o processo de supervisão se desenrole nas melhores condições é necessário criar um clima favorável, numa atmosfera afetivo relacional positiva, de entreatajuda recíproca, espontânea, aberta, autêntica, cordial, empática, entre o supervisor, orientador e o professor”.

Alarcão e Tavares (1987).

Na opinião de Frontoura (2005), o estágio pedagógico é a melhor forma de adaptação à realidade que o aluno estagiário irá encontrar no futuro, na medida que esta fase de iniciação decorre com o apoio de outros professores.

Esta etapa de Estágio Pedagógico é de extrema relevância na minha formação como futura docente. Assim, a prática pedagógica supervisionada contribui de forma inequívoca para esta formação e teve o seu foco essencialmente sobre a prática da lecionação das aulas. O apoio prestado pelo Supervisor científico e pelo Orientador pedagógico teve como objetivo ajudar-me a aplicar o conhecimento adquirido, a auxiliar-me na ultrapassagem de dificuldades provenientes do processo de ensino e aprendizagem, encontrando as soluções mais adequadas, contribuindo assim para o aperfeiçoamento da minha ação pedagógica. Assim, Alarcão e Tavares (1987) sublinham que este é “o processo em que um professor, em princípio mais experiente e mais informado, orienta um outro professor ou candidato a professor, no seu desenvolvimento”.

A disponibilidade, incentivo e colaboração dos orientadores da Escola e Faculdade e todo o clima positivo gerado em volta do núcleo de estágio são de inegável importância para a minha formação e para o sucesso educativo. A função primordial desta prática supervisionada foi o controlo da prática pedagógica, onde a reflexão se destaca como elemento central.

No âmbito das vantagens da prática pedagógica supervisionada, concordando com Glikman e Bey (1990), citados por Onofre (1996), a mais importante das vantagens está relacionada com os efeitos encontrados nos alunos ensinados por professores que são sujeitos a uma formação didática

por via de um ajustado processo de Supervisão. Segundo os autores supracitados, estes alunos aprendem mais e com maior qualidade.

No que diz respeito ao modo como decorreu a prática pedagógica supervisionada, o Orientador da escola, Professor Nuno Barroso, observou, acompanhou e orientou a minha entrada na prática docente em contexto escolar. Este esteve sempre disponível para me dar feedback's e claramente que foi o agente de ensino mais apto para me ajudar a modificar os erros que foram surgindo ao longo deste percurso. Assim, as reflexões críticas realizadas no final de cada aula com o mesmo, foram determinantes para o enriquecimento e melhoria da minha prática pedagógica. A atitude positiva e calma que este sempre teve é de salientar, contribuindo de uma forma muito positiva para a minha evolução. A par disto, o facto de este não se limitar a ensinar apenas o que sabia em termos pedagógicos, mas também aquilo que são as suas atitudes e valores morais, proporcionou o meu enriquecimento pessoal.

A autonomia que o Orientador proporcionou a todo o Núcleo de Estágio, na realização das várias tarefas foi de enaltecer e de grande importância no nosso desenvolvimento, estando sempre aberto ao diálogo e à troca de opiniões, sem nunca impor os seus pontos de vista, e partilhando connosco as suas vivências. Este relacionou-se ainda de uma forma muito próxima com todas as estagiárias, demonstrando sempre simpatia e simplicidade, promovendo-nos menores constrangimentos no desenrolar do estágio. Defendeu ainda os vários interesses do Núcleo de Estágio, e orientou de uma forma responsável e crítica as nossas atividades. A par disto, a promoção do auto conhecimento, da capacidade de reflexão e problematização face à análise da prática de ensino que este nos submeteu, levou a que fossemos gradualmente construindo uma identidade pessoal e profissional com condições de nos adaptarmos no futuro a diferentes contextos de ensino. Por fim, o Supervisor científico/Orientadora da Faculdade, Professora Elsa Silva, acompanhou o decorrer da prática, observando esporadicamente as aulas.

Se fazer supervisão como afirma Vieira (1993) é fundamentalmente “dialogar, informar, questionar, sugerir, encorajar e refletir para criar novos

olhares e novas formas de agir”, então acredito que estas funções foram cumpridas.

5.3. Experiência pessoal e profissional

“A formação de estudantes, futuros professores, para promover o desenvolvimento pessoal e social das crianças, deve fazer-se na escola, e requer inevitavelmente, a promoção da sua maturidade psicológica. Em última análise, promover o desenvolvimento pessoal e social dos professores em formação é contribuir para o seu desenvolvimento como professores reflexivos.”

Formosinho (1987).

No que concerne à formação pessoal e profissional do professor de Educação Física, Frontoura (2005), salienta que “entre os momentos marcantes que vão moldando a identidade profissional de qualquer professor, o estágio assume uma posição de destaque ao representar, para a maioria dos alunos da formação inicial, o primeiro contacto sério com o mundo real da atividade docente”. Por sua vez, Veenman em 1984, citado por Ruas (2001), descreve o estágio pedagógico como “uma fase caracterizada por tensões e aprendizagens intensas em contextos muitas vezes desconhecidos”.

Terminado o Estágio Pedagógico, posso afirmar que este ano de profundas mudanças e aprendizagens superou as minhas expectativas, na medida em que se estabeleceu como um complemento valioso à minha formação inicial e para o meu crescimento pessoal.

Foram diversas as situações vivenciadas, as aprendizagens realizadas, os conhecimentos adquiridos e os obstáculos superados. Assim, a constante prática e reflexão pedagógica foram fundamentais para o meu processo de formação, tendo contribuído de forma inequívoca para o meu desenvolvimento pessoal e profissional. Isto levou a que a minha atitude pedagógica sofresse alterações significativas, passando a possuir uma visão mais profunda e precisa da realidade escolar, ao nível do ensino da Educação Física.

Nos dias que correm assistimos a grandes mudanças na sociedade moderna e na própria realidade escolar, vivenciando constantes mudanças.

Assim, ser Professor já não tem que ver apenas com tarefas tradicionais de ensino pois a escola mudou, exigindo um quadro teórico de reflexão mais profundo e mais dinâmico. Deste modo, a nossa intervenção na escola não pode ser só trazida à atuação no âmbito curricular. É necessário assumir a docência num sentido mais amplo, ligada à dinâmica concreta da vida social.

Ao longo deste Estágio, o trabalho que fui desenvolvendo teve sempre como propósito adequar as tarefas às especificidades dos alunos, utilizando as estratégias mais apropriadas para que estes conseguissem alcançar situações de êxito, para que pudessem, de facto, aprender algo de valorativo para a vida futura. De acordo com Bento (1998), “não constitui novidade para ninguém, a necessidade de recriar e tornais mais atraentes as formas de realizar a educação”. Contudo, é para mim evidente que ainda ficou muito por aprender, não terminando aqui a minha formação. Assim, é essencial a formação continua no decorrer da vida profissional de um docente, levando-o constantemente a refletir, inovar e aperfeiçoar as práticas pedagógicas, os saberes e as atitudes que caracterizam as funções inerentes à profissão.

De acordo com Frontoura (2005), “por mais adequada e completa que seja a formação inicial, esta nunca confere ao professor todas as competências necessárias ao desenvolvimento da docência.” Alarcão e Tavares (1987) afirmam ainda que “A aprendizagem da profissão não principia com a frequência de um curso de formação inicial e termina com a obtenção de um grau académico, é algo que o professor realizada toda a sua vida.” Assim, ainda tenho muito para aprender, descobrir e superar, tendo sido este um início de descobertas que espero que vão preencher o meu futuro exercendo esta profissão.

Esta experiência de grande carisma e aprendizagem subjacente foi sem dúvida única, e nunca mais terei oportunidade de vivenciar algo deste género que é desempenhar o papel de professor e o de aluno ao mesmo tempo. É aqui que se dá o ponto de viragem de aluno para professor, o começo de um novo e longo caminho. Esta experiência faz de mim hoje, uma futura docente mais madura e mais consciente da responsabilidade em educar o futuro de amanhã.

CAPÍTULO III – DESENVOLVIMENTO DA TEMÁTICA

1. Variabilidade das Condições de Prática e Interferência Contextual da Aprendizagem Motora no Ensino da Educação Física.

1.1. Considerações Iniciais

Como em qualquer outra área da cultura o ensino em Educação Física enfrenta uma questão fundamental: como conseguir o máximo de efeitos educativos nos alunos.

Andar, chutar uma bola, escrever uma carta, tocar piano, conduzir um carro... A lista de atividades motoras que realizamos no dia-a-dia é imensa. De facto, a qualidade da nossa vida passa pela capacidade de aprender a realizar movimentos orientados a determinados fins. Em relação às atividades motoras, é de senso comum dizer que “a prática traz a perfeição”. A investigação experimental da aquisição de habilidades motoras comprova este ditado popular. A variável prática foi e continua a ser uma das mais investigadas no contexto da aprendizagem motora.

Desde a década de 1960 que profissionais da área do comportamento motor se questionam sobre os diversos tipos de processos que ocorreriam durante a aprendizagem e o controlo de habilidades motoras (Schmidt 1975, apud Córdova; Castro, 2001). Uma das características consistentes nas teorias de aprendizagem é a ênfase dada às vantagens para o aprendiz, decorrentes da variabilidade da prática. Nessas teorias, a variabilidade da prática refere-se à variedade de movimento e das características do contexto que o aprendiz vivência durante a prática de uma habilidade (Magill, 2000).

Neste âmbito, surgem algumas questões. Variar a prática de uma habilidade motora é benéfico para o processo de aprendizagem? A maior quantidade de erros decorrentes da prática variada deve ser considerada como algo positivo na aquisição de habilidades motoras? A prática variada com um maior grau de imprevisibilidade e aleatorização proporciona aprendizagem mais eficaz de movimentos em comparação à prática mais previsível e menos aleatória? Estas são algumas questões centrais associadas ao estudo de um

dos importantes fatores que afetam a aquisição de habilidades motoras, isto é, a variabilidade de prática, cuja continuidade se dá com os estudos acerca do fenómeno da interferência contextual.

1.2. Revisão da Literatura e Desenvolvimento do tema

Segundo Guedes (1995), Aprendizagem é o centro de toda a educação, uma vez que constitui um elemento essencial do desenvolvimento humano. Refere-se a todo um processo educativo que envolve o indivíduo como um todo e que portanto abrange diferentes domínios que caracterizam o seu comportamento: cognitivo, afetivo e motor. Há aprendizagem quando um organismo colocado várias vezes na mesma situação, modifica o seu comportamento de uma forma sistemática e relativamente duradoira, (Rechlin, 1977). De acordo com Tani (1988), a Aprendizagem motora procura explicar o que acontece internamente a um indivíduo, quando evolui do desconhecimento da execução de uma determinada tarefa motora, para a sua realização e com facilidade.

Deste modo, a Aprendizagem Motora constitui um amplo campo de investigação, razão pela qual tem tido uma participação cada vez maior e mais intensa de pesquisadores de diferentes áreas, especialmente da Psicologia, Neurofisiologia, Pedagogia e até da Didática da Educação Física e do Desporto, que procura estudar o diversificado conjunto de processos que, segundo Schmidt (1982), conduz a modificações relativamente permanentes do comportamento, que está dependente das experiências anteriores do indivíduo e da sua exercitação. Assim, a função adaptativa do comportamento humano manifestar-se-á a partir da aquisição da capacidade de resolver um problema, ou de se conformar com as exigências de uma situação, produzindo uma resposta adequada, Guedes (1995).

A capacidade de aprender é crucial para a sobrevivência de qualquer ser vivo. Quando a aprendizagem envolve a aquisição de habilidades motoras, o termo Aprendizagem Motora é utilizado e os especialistas da área têm procurado entender os processos envolvidos na aquisição de novas habilidades motoras, Barela, J.A. & Barela, A.M.F.. É defendido por estes

autores que, tradicionalmente, os estudos na área de Aprendizagem Motora têm-se voltado para entender três questões básicas: a) como a aprendizagem ocorre; b) quais são as variáveis envolvidas na aprendizagem; c) sugerir propostas para implementar programas de aprendizagem.

Com base nisto, Schmidt (1988) ressaltou algumas características da Aprendizagem Motora: a aprendizagem é um conjunto de eventos, ocorrências ou mudanças que ocorrem quando uma prática possibilita às pessoas tornarem-se habilidosas em alguma tarefa; a aprendizagem ocorre como resultado direto de prática ou experiência; a aprendizagem não pode ser observada diretamente, ou seja, a aprendizagem ocorre por decorrência de mudanças internas e não pode ser medida diretamente, mas sim inferida a partir da verificação de um comportamento; a aprendizagem leva a mudanças relativamente permanentes. Estas características estão refletidas na definição clássica de Aprendizagem Motora que é considerada como sendo um conjunto de processos associados com prática e experiência que levam a mudanças relativamente permanentes na capacidade de um ser em responder numa determinada situação (Magill, 1984; Schmidt, 1988; 1991; Schmidt & Lee, 1999).

Perante a necessidade de discernir entre efeitos diferenciados a diferentes níveis, generalizou-se a utilização das designações aquisição, retenção e transfer, para cobrir, respetivamente, as transformações concomitantes verificáveis ao longo do período de prática (aquisição), geralmente sob controlo experimental, a medida da persistência da aprendizagem (retenção) após intervalos de duração variável sem prática e, finalmente, a medida da capacidade de transferência do aprendido para situações novas com algum grau de similaridade com a tarefa aprendida (transfer).

A escolha da tarefa e estruturação da prática exigem conhecimentos teóricos, metodológicos e experimentais pois questões básicas como o grau de dificuldade da tarefa, a duração da ou das sessões de prática, ou a informação a dar ao executante, precisam de respostas fundamentadas. Além disso, há necessidade de conhecer e/ou controlar da melhor forma possível fatores externos ou internos à experiência capazes de alterar o comportamento dos executantes (Barreiros, J., Carita, I., Godinho, M.). São inúmeros os fatores que

influenciam o processo de aprendizagem (Schmidt & Lee, 1999; Godinho et al, 1999), podendo ser classificados de fatores relativos ao indivíduo, à tarefa e ao envolvimento.

Os fatores relativos à tarefa e ao envolvimento devem ser considerados e/ou controlados na conceção da tarefa e na organização da prática. A duração de cada uma das fases do modelo experimental, bem como o intervalo de tempo entre elas, é da responsabilidade do investigador e embora aparentemente pacífica a decisão sobre os tempos associados à experiência, é fundamental e pode condicionar as conclusões de um estudo. Como fixar o período de aquisição? Quanto tempo é necessário para que os indivíduos aprendam uma tarefa?

A dosagem da fase de aquisição é normalmente bem cuidada, podendo considerar aspetos como a intensidade da prática (número de ensaios e sua distribuição, proporção entre o tempo efetivo de prática e o tempo entre ensaios, etc.), o modo de progressão, ou a estrutura de blocos de aquisição. Embora o número de ensaios ou a duração da fase de aquisição sejam normalmente uniformes e estabelecidos previamente para todos os indivíduos, podem ser observadas dosagens diferentes, usando como critério a obtenção de um valor pré-fixado de performance – o valor critério. Uma vez atingido esse valor, considera-se que ocorreu aprendizagem. Frequentemente realizam-se estudos preliminares utilizando a mesma tarefa com o objetivo de decidir se determinado número de ensaios é suficiente para provocar alterações significativas na performance. Estabelecer a duração da prática desta forma não pode originar limitações à aprendizagem? Considerar mais um ou menos um ensaio não conduz a maior ou menor aprendizagem?

Barreiros, J., Carita, I. & Godinho, M., questionaram-se acerca de tudo isto e concluíram que, as fases seguintes, de retenção e transfer são em geral mais curtas do que a fase de aquisição e frequentemente com o mesmo número de ensaios. A decisão sobre o número de ensaios a considerar nestas fases obedece apenas a “regras” empíricas. A duração dos intervalos entre as fases de aquisição e retenção, e retenção e transfer não é necessariamente a mesma, e, por bastantes vezes o intervalo entre as duas últimas fases é maior. Estes intervalos são tempos de repouso durante os quais os indivíduos não

praticam a tarefa estando sujeitos ao “esquecimento”, e a sua maior ou menor extensão influenciará a capacidade de memória dos executantes (Barreiros, J., Carita, I., Godinho, M.).

“É já clássica a distinção entre aprendizagem e performance. A aprendizagem é uma transformação com efeitos relativamente duradouros ou permanentes, a performance é uma ação com efeitos momentâneos. Contudo, não é possível aceder à primeira sem ser por intermédio da segunda. Para estudar a aprendizagem a partir da performance devemos conseguir distinguir no comportamento de um indivíduo, o que é resultado de efeitos duradouros daquilo que é um efeito momentâneo. Quer isto dizer que a performance pode não traduzir só efeitos momentâneos? Efeitos à parte, explica-se assim a necessidade de incluir fases de retenção e transfer no desenvolvimento experimental de um estudo.

A fase de aquisição constitui o tempo de prática, representa por isso o processo de aprendizagem – a performance mede efeitos momentâneos. A fase de retenção representa a aprendizagem como capacidade adquirida com a prática – a performance mede efeitos duradouros. Finalmente a fase de transfer representa a capacidade adaptativa como resultado da aprendizagem – a performance mede efeitos duradouros.” (Barreiros, J., Carita, I., Godinho, M.).

Choshi & Tani (1983) e Tani (1982) propuseram que a aquisição de habilidades motoras envolve pelo menos duas etapas: estabilidade e adaptação. O processo adaptativo era mais eficaz para indivíduos que apresentavam respostas antecipatórias na realização de uma sequência de movimentos orientada a um padrão de estímulos seriados. Carvalho (1991) diz que a estabilização das condições de prática pode ser favorável em termos de aquisição, mas não em termos de retenção e de transfer.

No domínio motor, a interação indivíduo-ambiente é dinâmica, exigindo frequentemente respostas motoras novas para o mesmo problema motor, ou uso da mesma solução para diferentes problemas (Bernstein, 1967; Connolly, 1977). Assim, uma habilidade adquirida é apenas relativa, se considerarmos que a mesma deverá passar por novas adaptações para que uma dada ação motora seja efetuada com sucesso. Portanto, o contraste entre permanência e

mudança é ainda mais decisivo quando visto na perspetiva de que a aprendizagem é um processo contínuo, que está longe de terminar.

Anteriormente à década de 1970, as pesquisas na área de Aprendizagem Motora preocupavam-se em descobrir a melhor forma de ensinar habilidades motoras. Assim, os estudos voltaram-se para a estrutura da prática (pelo todo ou pelas partes), a sua distribuição (maciça ou distribuída), o conhecimento do resultado (quantidade e precisão), entre outros aspetos (Tani, 1989). Estas pesquisas tiveram como principal objetivo entender os fatores que afetavam a aquisição de habilidades motoras, e para isso utilizavam tarefas do quotidiano, nomeadamente tarefas desportivas. Como consequência desta opção metodológica, a fidedignidade do estudo era comprometida, o que dificultava a generalização dos resultados.

Após este período, houve uma importante mudança na área, em virtude da síntese de conhecimentos de áreas ligadas à Psicologia Cognitiva e Neurofisiologia (Schmidt, 1988). Os investigadores passaram assim a ter por objetivo investigar os processos e mecanismos subjacentes à aquisição e controlo de habilidades motoras. Os experimentos de controlo e aprendizagem motora passaram a ser realizados em ambientes controlados, com tarefas motoras elaboradas com a finalidade específica de investigação experimental. Houve um aumento crescente da fidedignidade dos estudos, em que pesava o sacrifício da validade ecológica. O resultado desse movimento foi a elaboração de duas teorias de aprendizagem motora de grande impacto: a teoria de circuito fechado (Adams, 1971) e a teoria do esquema motor (Schmidt, 1975).

As pesquisas deste período ficaram conhecidas como pertencentes à abordagem orientada ao processo (Pew, 1970). A principal preocupação era investigar as mudanças internas que ocorrem durante a prática de uma determinada habilidade. O papel da prática é visto de forma diversa nas duas teorias mencionadas.

Para Adams (1971), o essencial é que a prática garanta as informações sobre o que foi executado a fim de que o aprendiz faça as comparações entre o que foi planeado e o que foi realizado. Deste modo, ele pode construir um quadro de referência sobre como deve ser a resposta mais adequada. Ainda que Adams não faça qualquer menção sobre o tipo de prática, pode-se

depreender das suas proposições que a prática deveria ser constante, para que haja o que ele chama de reforço subjetivo.

Na teoria de esquema motor de Schmidt (1975), a prática desempenha outro papel: ela deverá possibilitar o maior número possível de comparações entre diferentes tipos de informação, condições iniciais, especificações da resposta, consequências sensoriais esperadas e reais. Diferentemente de Adams, Schmidt propõe que o fortalecimento da memória para o movimento não se dá com a tentativa de se repetir o mesmo movimento a cada execução, mas sim com a variação dessa execução dentro de certos limites. Baseado nessa teoria, Moxley (1979) propôs a hipótese da variabilidade da prática como forma de testá-la. A aprendizagem de habilidades motoras seria mais eficiente se o aprendiz praticasse de forma variada uma certa tarefa motora. Por exemplo, na aprendizagem do serviço no Voleibol, o aprendiz praticaria os movimentos com variações no local e direção do serviço.

Segundo Schmidt (1988), um esquema de evocação, elaborado em condições de variação das condições de prática terá capacidade de se adaptar mais facilmente a novas condições iniciais. Entende-se por condição variável de prática aquela em que um ou mais dos fatores incluídos nas condições iniciais assume ao longo da fase de aquisição diferentes valores, por oposição à prática constante em que se mantêm a estabilidade desses fatores.

A noção de estabilidade está assim presente nas definições clássicas de habilidade e aprendizagem, entretanto, poucos se preocupam em verificar o grau de estabilidade após um período de prática. Segundo Guedes, M.G.S., talvez a negligência com relação à estabilidade possa ser atribuída à predominância dos estudos com prática variada que provoca muitas flutuações no desempenho durante a fase de aquisição.

Conceptualmente pode entender-se a variação das condições de prática como geração de novos parâmetros de especificação da resposta (Schmidt, 1985) e a diversificação das consequências sensoriais decorrente da sujeição a um processo de aquisição caracterizado por uma modificação sistemática e intencional das condições de realização da tarefa (Barreiros, J.M.P.). A variabilidade da prática é importante porque o esquema não armazena detalhes de cada ação, mas sim relações entre as condições iniciais,

especificações da resposta, consequências sensoriais e a resposta propriamente dita.

Schmidt (1975) propôs um outro constructo na sua teoria, denominado de programa motor generalizado, definido como uma representação abstrata de uma classe de ações. Quando o programa é selecionado, a ele são adicionados os parâmetros necessários para executar a ação mediante o esquema de lembrança. O esquema de reconhecimento, por sua vez, gera um referencial de correção permitindo comparar a ação planeada e a executada; se houver diferença. Ele envia uma ordem de correção para a tentativa seguinte ou mesmo para o movimento em execução, caso haja tempo. A variabilidade da prática não dá conta de explicar como o programa motor generalizado é formado. Todavia, a capacidade de os esquemas conseguirem atribuir valores válidos ao programa generalizado está na dependência dessa variabilidade.

Na mesma época em que a teoria do esquema motor era proposta, houve também a proposição de uma teoria com grandes implicações para o entendimento do papel da prática. Essa teoria vinculava-se às pesquisas relacionadas com a aprendizagem verbal, com destaque para o efeito da interferência contextual como um fator benéfico para a aprendizagem (Battig, 1966, 1972, 1979).

A interferência contextual ocorre quando as variações da prática interferem na aprendizagem, resultando assim numa aprendizagem superior. Esta supõe que a introdução de fontes de interferência na aprendizagem de uma tarefa se repercute de forma positiva, quer na retenção dessa tarefa, quer na facilitação do transfer para uma segunda tarefa relacionada: “intertask facilitation is produced by intratask interference.” (Battig, 1966). Magill e Hall (1990) definiram como o grau com que a prática de várias habilidades interfere na aprendizagem. A variação nesse grau geraria dois níveis de interferência: baixa e alta. A interferência contextual é baixa quando a prática é variada por blocos. A interferência contextual é alta quando as mesmas habilidades são praticadas de forma aleatória. Com a variação aleatória da prática, fica difícil para o aprendiz prever qual a habilidade que irá executar a cada nova tentativa gerando maior interferência.

Segundo Del Rey (1982) admite-se que as condições de prática com alta interferência contextual são responsáveis por traços de memória mais resistentes a períodos longos de retenção e menos dependentes do contexto inicial de aprendizagem, razão pela qual o transfer para novas situações será mais fácil. As razões justificativas desta suposição prendem-se com a existência de uma relativa margem de imprevisibilidade e num maior esforço de diferenciação em relação a ensaios anteriores pela variação sistemática das condições de realização, (Del Rey, Wughalter, Du Bois & Carnes, 1982).

Porém, outros autores defendem que a criação de elevada interferência contextual pode pois entender-se como a organização de informações sensoriais variáveis na sequência de aquisição. A este propósito cabe referir que a produção de interferência contextual elevada se aproxima bastante da noção de “repetição sem repetição” de Bernstein (1967).

A interferência contextual é uma maneira de organizar a prática de diferentes habilidades, levando a diferentes estruturas de prática variada. Na teoria do esquema, a variabilidade da prática consistiria em variar a prática o máximo possível, sem qualquer preocupação com a estrutura dessa variabilidade.

Genericamente a interferência contextual delimita-se pela manipulação da estrutura da sessão de prática ao longo do processo de aquisição. Barreiros, J.M.P., define quatro tipos principais de organização:

- 1) Por blocos, em que um conjunto de ensaios apresenta sempre a variável independente em causa no mesmo estado, com uma variação de bloco para bloco (exemplo: AAA BBB CCC);
- 2) Por séries em que há variação de ensaio para ensaio em progressão pré-determinada com repetições do ciclo (exemplo: ABC ABC ABC);
- 3) Aleatória (random) em que a sequência de ensaios é variada aleatoriamente desde que não se verifiquem ensaios consecutivos com a variável independente do mesmo estado (exemplo: BCA CAB CBA);
- 4) Por aproximação sucessiva ao valor critério, em que de entre as diferentes condições de prática possíveis, se organiza uma sequência de condições cada vez mais próximas do valor central (valor critério) da variável independente considerada;

No âmbito do Comportamento Motor, o primeiro estudo feito sobre o efeito de interferência contextual foi realizado por Shea e Morgan (1979), no qual o grupo que praticou por blocos obteve resultados superiores na fase de aquisição, mas o grupo de prática aleatória apresentou resultados superiores nos testes de retenção e transferência. Esses resultados foram interpretados como o efeito positivo da prática com alta interferência contextual na aprendizagem de habilidades motoras, corroborando os resultados sobre aprendizagem verbal obtidos por Batting (1972, 1979). A principal característica da interferência contextual no domínio motor é a melhoria na capacidade de adaptação às novas demandas quando uma outra tarefa é requerida (Shea & Morgan, 1979).

A vantagem da organização aleatória da prática em relação à prática organizada por blocos ou à prática em condições não variáveis deriva da atividade complementar de esquecimento induzido pela própria variação sistêmica da tarefa. A maior facilidade de transfer verificada nos grupos sujeitos a prática variável (por blocos ou aleatória) opõe-se a maior estabilidade e superior prestação dos grupos de prática constante em relação às condições praticadas da tarefa.

A prática por blocos corresponde a uma condição de reduzida interferência contextual, caracterizando-se pela realização de todos os ensaios de prática de uma dada tarefa, antes de ser apresentada outra tarefa ou uma nova variação da mesma tarefa. A prática aleatória equivale a uma condição de elevada interferência, sendo a estrutura de prática organizada uma sequência aleatória.

Lee & Magill (1983) desenvolvem experiências em que, de forma muito clara, concluem que níveis mais elevados de interferência contextual são simultaneamente responsáveis por um pior desempenho durante a fase de aquisição e por um melhor na fase de retenção. Neste mesmo estudo verificou-se que o grupo de prática por blocos teve melhor desempenho durante a aquisição registrando-se uma posição inversa em dois momentos de retenção. Os grupos de prática aleatória e de prática por séries registaram um desempenho semelhante em aquisição, mas distinto entre si, em ambos os

testes de retenção; neste caso o melhor desempenho pertenceu ao grupo de prática aleatória.

Segundo um estudo de Del Rey (1982) o grupo sujeito a prática aleatória teve algumas vantagens no que diz respeito à aquisição. Segundo o mesmo estudo, não há grande diferença entre os grupos de prática constante e o grupo de prática variada, quer por blocos quer aleatória.

Whitehurst & Del Rey (1983) tentam responder às dúvidas suscitadas afirmando que o grupo sujeito a prática aleatoriamente organizada apresenta uma evolução constante em toda a fase de aquisição e em todos os níveis de dificuldade da tarefa; o grupo com prática por blocos apenas evolui na tarefa de nível mais complexo.

Kerr (1982) e Turnbull & Dickinson (1986) avaliam a retenção usando a tarefa de transfer, ou seja, avaliam a capacidade de retenção na adaptação a novas versões da tarefa praticada. Em geral, os resultados indicam que a fase de aquisição parece ser benéfica numa situação de prática constante; a retenção parece ser superior nos grupos sujeitos a prática variável. No entanto, o estudo de Kerr (1978) indica um efeito mais expressivo da prática variável após um período mais longo de retenção (uma semana). A variação das condições de prática é responsável por uma melhor adaptação a variações não praticadas da tarefa. Contudo, Husak & Reeve (1979) indicam uma vantagem, em termos de transfer do grupo sujeito a prática variada que teve um período de aquisição mais prolongado.

Del Rey, Wughalter & Whitehurst (1982) tratam o problema da relação entre o tipo de passado motor e a interferência contextual da fase de aquisição. Em indivíduos sem experiência anterior, tanto a prática constante como a organizada por blocos originam resultados superiores aos do grupo de prática aleatoriamente organizada, em indivíduos experientes esta situação inverte-se. Isto contradiz Schmidt (1975, 1982), que dizia que as condições de práticas variáveis serão tanto mais proveitosas em termos de retenção e transfer quanto mais baixo for o nível de organização do esquema.

A ausência de uma teoria clara de explicação é salientada por Lee & Magill (1983, 1985) e, nesse sentido, é formulada a teoria correntemente designada na literatura especializada por Hipótese do esquecimento

(“Forgetting Hypothesis”). A teoria atribui ao esquecimento relativo verificado de repetição para repetição a função de seleção das componentes principais da resposta motora e o grau da sua adaptabilidade a diferentes contextos.

Neste âmbito, e responsável pela origem da teoria do esquecimento, está o “efeito do espaçamento”, que diz respeito, segundo Melton (1967), aos efeitos da interpolação de tarefas motoras ou verbais durante os intervalos de apresentação de estímulos sucessivos num processo de aprendizagem.

Lee & Magill (1983, 1985) defendem que a interpolação de tarefas entre duas repetições, promove o esquecimento de certas informações sobre o plano de ação, solicitando a reconstrução ativa do plano do movimento no ensaio subsequente da mesma tarefa. É este esforço de processamento cognitivo, exclusivo da prática aleatória que é responsável por capacidades acrescidas de retenção e transfer.

Em crianças são notórios os efeitos positivos da prática variada logo na fase de aquisição. Todas as sínteses no âmbito da interferência contextual (Lee, Magill & Weeks, 1985; Magill, 1989) apontam para um efeito “degenerativo” da variação acrescida nas condições de prática em fase de aquisição, como consequência dos processos de interferência e esquecimento (Lee & Magill, 1983).

Contudo, a revisão dos estudos indica que o efeito de interferência contextual não se tem evidenciado nas tarefas predominantemente “abertas” ou “externamente reguladas”, que solicitam uma importante interação de custos perceptivos e motores. A ausência de efeitos de interferência contextual nos casos anteriormente mencionados sugere a possibilidade do efeito não se manifestar em certos tipos de tarefas com solicitações e exigências de processamento específicas, realçando a importância das características da tarefa e dos processos de controlo que lhes são inerentes na explicação dos efeitos de interferência contextual. (Barreiros, J., Figueiredo, T.).

1.3. Considerações Finais

A Educação Física é uma área em busca de legitimidade académico-científica e, como tal, tem procurado estruturar-se como uma área de

conhecimento. A aprendizagem motora deu e tem dado uma contribuição significativa para esse avanço acadêmico nesta área.

O ensino das habilidades motoras é um dos principais objetivos da Educação Física, seja escolar ou não escolar. Se partirmos do princípio de que para poder ensinar é importante ter-se conhecimentos sobre como ocorre a aprendizagem (Tani, 1992), os conhecimentos de Aprendizagem Motora surgem como fortes candidatos. Deste modo, à medida que esses conhecimentos se tornam disponíveis mediante pesquisa, aumentam as possibilidades da sua aplicação no ensino de habilidades motoras (Tani, 1992). Assim sendo, a organização da aprendizagem motora é uma questão decisiva não apenas para a compreensão da adaptação humana, mas também para uma mais efetiva estruturação da prática pedagógica qualquer que seja o seu contexto aplicativo.

A pesquisa básica em Aprendizagem Motora procura desenvolver um corpo de conhecimentos orientado à teoria que possibilite descrever e explicar como ocorre a aquisição de habilidades motoras e prever acerca desse fenômeno. Contudo, esta não se orienta para a solução de problemas como aqueles encontrados no ensino da Educação Física.

Existem dois tipos de pesquisa em Aprendizagem Motora que podem ser realizados dentro dessa perspectiva: a elucidação dos mecanismos e processos subjacentes à aquisição de habilidades motoras e o estudo dos fatores que influenciam a aquisição de habilidades motoras. Os conhecimentos produzidos por esses dois tipos de pesquisa não informam como as habilidades motoras devem ser ensinadas, no entanto, saber como ocorre a aprendizagem pode auxiliar ao nível do seu ensino. Podemos considerar então que apesar de os conhecimentos de Aprendizagem Motora não fornecerem soluções para os problemas práticos, eles têm o potencial de auxiliar a encontrá-las (Magill, 1990). Os fatores que influenciam a aquisição de habilidades motoras como motivação, demonstração, estabelecimento de metas, tipo de prática, estrutura de prática variada e conhecimento de resultados são, em última análise, as variáveis manipuladas pelos profissionais que lidam com o ensino de habilidades motoras numa situação real de prática profissional.

A prática é uma das variáveis mais importantes para a aquisição de habilidades motoras. Nas duas últimas décadas, os estudos sobre a variabilidade da prática na aprendizagem motora proporcionaram uma série de conhecimentos sobre como esta variável afeta o processo de aprendizagem.

Estes estudos sobre variabilidade e também interferência contextual, como foi possível verificar anteriormente, vieram salientar um facto importante: a robustez de uma aprendizagem, pelo menos em termos de retenção e transfer, parece estar associada à instabilidade do processo de aquisição.

Quando se inicia o processo de aprendizagem de uma tarefa relativamente desconhecida para o indivíduo, este realiza um conjunto de operações de comparação e contraste com experiências anteriores. É necessário perceber a tarefa, as suas componentes e quais os requisitos necessários para a sua concretização. Se nesta fase se produzirem variações sistemáticas das condições de realização, o processo de aprendizagem poderá ser afetado. Shea, Kohn e Indermill (1990) encontram efeitos positivos na organização da prática por blocos na fase inicial da aprendizagem, o que sugere a necessidade de atingir um certo nível de êxito antes de provocar interferência contextual significativa. A dosagem da interferência não deve pois apenas ser entendida relativamente à quantidade de interferência mas também ao seu enquadramento na sequência individual de aprendizagem. Infelizmente há poucas indicações que nos permitam indicar com alguma segurança quais os momentos mais adequados para a perturbação funcional do processo de aprendizagem.

A contraposição entre resultados dos estudos de laboratório e os de campo, no que concerne ao efeito da interferência contextual, faz com que a compreensão sobre o papel da prática na aprendizagem de habilidades motoras careça não só de novos estudos, mas, notadamente, de novas conceções teóricas. Os estudos que tentaram generalizar o Efeito de Interferência Contextual, apresentam uma falta de coesão que pode ser atribuída a vários fatores, como as características dos sujeitos e da tarefa, dos tipos e momentos de aplicação dos testes, da sensibilidade dos sistemas de pontuação utilizados, e da combinação desses fatores. Logo, pode-se dizer que as conclusões acerca do Efeito de Interferência Contextual indicam uma linha

de inconsistência, visto que não apontam claramente para uma direção específica.

Nessa direção, algumas questões deveriam merecer a atenção dos interessados em entender as implicações dessa variável para a aquisição de habilidades motoras: o efeito positivo da prática aleatória na aquisição de habilidades motoras é dependente do grau de complexidade da tarefa motora a ser aprendida? A interferência contextual facilita a retenção de habilidades simples ou ela auxilia a desenvolver a capacidade de adaptação – tão necessária às habilidades abertas, quando já existe um certo domínio da habilidade? Estas são apenas algumas das muitas questões que surgem em torno deste assunto e para as quais ainda não é possível encontrar respostas consistentes. Assim sendo, é importante a existência de mais estudos neste sentido, de modo a conseguirmos retirar algumas conclusões coesas relativamente a este tema que aqui foi desenvolvido.

Referências Bibliográficas

Alarcão, I & Tavares, J. (1987). Supervisão da Prática Pedagógica. Uma perspectiva de Desenvolvimento e Aprendizagem. Coimbra: Livraria Almedina.

Alarcão, I., & Roldão, M. (2008). Supervisão. Um contexto de desenvolvimento profissional dos professores. Edições Pedagogo, LDA.

Arends, R. (1995). Aprender a Ensinar. Editora MacGraw-hill.

Barreiros, J. (1992). Aprendizagem Motora. Variabilidade das Condições de Prática e Interferência Contextual. Faculdade de Motricidade Humana. Lisboa.

Barreiros, J., Figueiredo, T., Interferência Contextual numa Tarefa de Antecipação-Coincidência com Crianças, Maria da Graça Sousa Guedes – Aprendizagem Motora: problemas e contextos, pp 79-92, Edições FMH.

Bento, J. (1987). Planeamento e Avaliação em Educação Física. Livros Horizonte.

Bento, Jorge Olímpio (2003). “Planeamento e avaliação em Educação Física” 3ª Edição, Livros Horizonte.

Bañuelos, F. (1992). Bases para una didáctica de la educación física y el deporte. GYMNOS.

Cardinet, J. (1986). Linhas de desenvolvimento dos trabalhos atuais sobre a avaliação formativa. In: L. Allal, J. Cardinet & P. Perrenoud. A Avaliação Formativa num Ensino Diferenciado. Coimbra: Livraria Almedina.

Córdova, C. O. A.; Castro, I. J. (2001). Efeitos da estrutura da prática no planeamento de uma habilidade motora contínua. Revista Brasileira Ciência e Movimento Brasília v. 9, n. 2.

Costa, F. (1983). A Seleção de Estratégias de Ensino em Educação Física. ISEF.

Costa, F. (1995). Diferenciação do ensino: relação entre a atitude pré-interativa e os indicadores interativos de apresentação da informação, contextos de ensino, feedback pedagógico e participação do aluno. Coimbra.

Costa, F., Carvalho, L., Onofre, M., Diniz, J., & Pestana, C. (1996). Formação de Professores em Educação Física: Conceção, Investigação e Prática. Lisboa: Edições FMH

François, B. (2008). A turma. Paris: Don Quixote.

Formosinho, J. (1987). O currículo pronto-a-vestir de tamanho único. Edições Pedagógicas. Portugal.

Frontoura, C. C. (2005). O estagiário em educação física no processo de estágio pedagógico: A perceção das dificuldades dos estagiários da FCDEF-UC na fase inicial e na fase final do estágio pedagógico. Dissertação de mestrado. Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra, Coimbra, Portugal.

Graça, A. (2006). A Instrução como sucesso. Revista Brasileira de Educação Física e Esporte.

Guedes, M. (2001). Aprendizagem Motora. Problemas e Contextos. Faculdade de Motricidade Humana. Lisboa.

Godinho, M. (1999). Controlo Motor e Aprendizagem, fundamentos e Aplicações. 1ª Edição. Faculdade de Motricidade Humana. Lisboa.

Gomes, M. (2004). Planeamento em educação física – comparação entre professores principiantes e professores experientes.

Januário, C. (1992). "O pensamento do professor. Relação entre as decisões pré-interativas e os comportamentos interativos de ensino em Educação Física." Dissertação de Doutoramento. FMH-UTL.

Marques, R. (1994). O diretor de turma, o orientador de turma: estratégias e atividades. Lisboa: Texto Editora.

Mosston, M.; Ashworth, S. (1985). Horizonte com: MussKa Mosston e Sara Ashworth. Horizonte, vol II, n.º 1, Maio-Junho. Lisboa. Livros horizonte.

Pacheco, A. (1996). Currículo: Teoria e Praxis. Porto: Porto Editora .

Pereira, V., & Shigunov, V. (1994). Pedagogia da Educação Física - O desporto coletivo na escola, os componentes afetivos. São Paulo: Ibrasa.

Pérez, L. (1994). Deporte y Aprendizaje. Procesos de adquisición y desarrollo de habilidades. A. Machado Libros, S. A., 2002. Madrid.

Ribeiro, A. C., & Ribeiro, L. C. (1990). Planificação e Avaliação do ensino-aprendizagem. Lisboa: Universidade Aberta.

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

Ruas, P. (2001). Um olhar reflexivo sobre a prática pedagógica/estágio. Dissertação de mestrado. Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra, Coimbra, Portugal.

Siedentop, D. (1983). Development teaching skills in Physical Education, 2nd edition. Palo Alto: Mayfield Publishing Company.

Siedentop, D. (1998). Las estrategias generales de enseñanza. In Aprender a enseñar la educación física. Barcelona: INDE.

Silva, E. (2010). Didática da Educação Física.- Material de Apoio da unidade curricular – FCDEF-UC.

Silva, E., Fachada, M., & Nobre, P. (2011-2012). Guia das Unidades Curriculares dos 3º e 4º semestre. Coimbra: FCDEF-UC.

Silva, N. (2003). A importância do trabalho de equipa nas instituições educacionais. Monografia. Universidade Cândido Mendes, Brasil.

Shigunov, V. (1993). Pedagogia da Educação Física: o desporto coletivo na escola: as componentes afetivas. São Paulo: IBRASA.

Sousa, J. (1991). Pressupostos, Princípios e Elementos de um Modelo de Planeamento em Educação Física. Revista Horizonte, Vol. VIII, p.46;

Tani, G. (2005). Comportamento Motor, Aprendizagem e Desenvolvimento. Editora Guanabara Koogan S.A. Rio de Janeiro.

Varela, F. (1997). De cuerpo presente: las ciencias cognitivas y já experiência humana. Gedisa.

Vieira, F. (1993). Supervisão: Uma Prática Reflexiva da Formação do Professor. Coleção em foco. Edições Asa.