



**UNIVERSIDADE DE COIMBRA – FACULDADE DE CIÊNCIAS DO DESPORTO E  
DA EDUCAÇÃO FÍSICA**

**ANA ISABEL FERRAZ MOREIRA**

**RELATÓRIO DE ESTÁGIO PEDAGÓGICO**

**COIMBRA**

**2013**

**ANA ISABEL FERRAZ MOREIRA - 200702911**

**RELATÓRIO DE ESTÁGIO PEDAGÓGICO DESENVOLVIDO NA ESCOLA  
BÁSICA INTEGRADA COM J. I. PROF. DR. FERRER CORREIA JUNTO DA  
TURMA DO 8ºH NO ANO LETIVO 2012/2013**

Relatório de Estágio apresentado à Faculdade de Ciências do Desporto e de Educação Física – Universidade de Coimbra para cumprir os requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário

Orientadora de Estágio: **Mestre Maria João Campos**

**COIMBRA**

**2013**

Moreira, A. I. F. (2013). *Relatório de Estágio* – Dissertação de Mestrado, Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra, Coimbra, Portugal.

**Às minhas avós,  
Que sempre lutaram para que aqui  
chegasse, mesmo já ausentes fisicamente,  
sei que se orgulham por ter conseguido.**

## **AGRADECIMENTOS**

**O presente documento espelha todo o empenho e dedicação de um ano de trabalho. Mais do que isso, foi sem dúvida um ano de conquistas, de crescimento pessoal. Começo, portanto, por agradecer a todos os que me acompanharam ao longo desta jornada. O meu sucesso é também vosso.**

**- À Mestre Maria João Campos, por toda a disponibilidade, competência e apoio incondicional prestado ao longo de todo o EP. Toda a confiança e serenidade transmitida revelou-se de uma importância vital para esta etapa.**

**- Ao Professor Edgar Ventura, por ter sido mais do que um Professor Cooperante. Pela disponibilidade, compreensão e boa disposição com que sempre nos brindou. Pela liberdade concedida e pela forma como me mostrou o melhor caminho.**

**- Aos meus pais, irmão e família em geral. Por todo o amor incondicional e pelo facto de nunca me terem deixado desistir dos meus sonhos e objetivos. São a minha luz.**

**- À Catarina e à Cátia. Por todos os momentos de aprendizagem implícita, pela companhia durante as viagens e pelas gargalhadas que nos afastavam por momentos do trabalho e me mantiveram são psicologicamente.**

**- A todos os meus amigos de infância e àqueles que fui conquistando, por terem contribuído para o que sou hoje. Um especial agradecimento ao Tomé e ao Vítor Bastos, pela companhia e cooperação durante este ano importante da minha vida. Esta minha vitória também é vossa.**

**- Por fim, mas não menos importante, aos meus alunos. Obrigado por me terem mostrado que vale a pena investir em vocês. Por todas as experiências proporcionadas e momentos vividos. Aprendi imenso com vocês**

**Obrigada a todos...**

***“A escola carece de riso, de entusiasmo, de dinamismo, de palmas, de alegria, de animação; precisa que se goste dela. Ora o desporto é um meio primordial de renovar a educação, de lhe emprestar uma cara de festa e convivialidade.”***

(Bento, 1998)

## **RESUMO**

Mais do que meros relatórios sobre a caminhada que agora termino, o Relatório de Estágio tem como objetivo apresentar uma visão e reflexão crítica, estruturada e fundamentada de todas as minhas vivências decorrentes do EP.

Esta longa e desafiante jornada (EP) realizou-se na Escola Básica Integrada com J. I. Prof. Dr. Ferrer Correia, com um NE constituído por 4 elementos. Todo o processo foi acompanhado de forma contínua pelo Professor Cooperante (responsável pelas turmas e pelo acompanhamento diário na escola) e pela Orientadora (designado pela Faculdade para orientar o EP).

O presente documento encontra-se organizado em 5 grandes; o primeiro incorpora um breve prólogo “Expectativas Iniciais”; o segundo diz respeito ao “Contextualização da Prática Pedagógica”, onde é apresentado o contexto legal, institucional e local do EP; o terceiro capítulo, “Discrição do Processo ensino Aprendizagem”, é descrito todo o processo de Planeamento, Realização, Avaliação e a Atitude Ético-Profissional; o quarto capítulo refere-se à “Análise Reflexiva”, no qual é realizada uma reflexão sobre as minhas vivências durante todo o EP, bem como a relevância das mesmas para o meu desenvolvimento quer pessoal, quer profissional; no quinto capítulo é Apresentado e desenvolvido o “Tema/ Problema” onde foi realizado um estudo sobre a perceção dos alunos quanto à frequência nas aulas de dança lecionadas por mim ao longo do ano, como aulas extra-curriculares. Neste trabalho foi possível verificar que existiram mudanças importantes na auto-estima e confiança destes alunos.

**PALAVRAS-CHAVE:** ESTÁGIO PEDAGÓGICO. AUTO-ESTIMA. AUTOCONCEITO. AUTOCONFIANÇA. COMPORTAMENTOS. DANÇA. REFLEXÃO. DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL.

## **ABSTRACT**

More than stories about the journey that now ends, the Report Stage aims at presenting a structured vision and critical thought, based on all the experiences I went through the teaching practice.

This long and challenging journey was held in the Integrated Primary School with J.I. Prof. Dr. Ferrer Correia, with a Pedagogic Group comprising of four elements. The entire process was continuously monitored by the Cooperating Teacher (responsible for the classes and daily monitoring in school) and by the Supervisor (appointed by the Faculty to guide the teaching practice).

This document is organized into 5 chapters: the first includes a brief prologue "Initial Expectations"; the second concerns the "Context of Teaching Practice", which is presented the legal, institutional and local teaching practice; the third chapter, "Discretionary teaching Learning process", is described the whole process of Planning, Implementation, Evaluation and Ethical and Professional Attitude; the fourth chapter refers to "Reflective Analysis", which is held to reflect on my experiences throughout the teaching practice as well as the relevance of these in my development both personal and professional; in the fifth chapter is presented and developed the "Theme / Problem" which was a study on the perception of students regarding attendance at dance classes taught for me throughout the year, such as extra-curricular classes. In this work we found that there were significant changes in self-esteem and confidence of these students.

**KEYWORDS:** STAGE EDUCATIONAL. SELF-ESTEEM. SELF-CONCEPT. SELF-CONFIDENCE. BEHAVIOR. DANCE. REFLECTION. PROFESSIONAL DEVELOPMENT.



## SUMÁRIO

|   |      |
|---|------|
| AGRADECIMENTOS.....   | i    |
| RESUMO .....  | iii  |
| ABSTRACT.....   | iv   |
| LISTA DE ILUSTRAÇÕES.....                                     | vii  |
| LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS.....                           | viii |
| LISTA DE ANEXOS .....   | ix   |
| INTRODUÇÃO .....  | 1    |
| CAPÍTULO I – Expetativas Inicias .....                        | 3    |
| 1. Expetativas Iniciais .....                                 | 3    |
| 1.1 Planeamento .....   | 4    |
| 1.2 Realização.....   | 5    |
| 1.3 Avaliação .....   | 6    |
| 1.4 Ao nível pessoal.....                                     | 6    |
| CAPÍTULO II – Contextualização da Prática Pedagógica.....     | 7    |
| 2. Contextualização da Prática .....                          | 7    |
| 2.1 A Cidade .....  | 8    |
| 2.2 A Escola .....  | 8    |
| 2.3 O grupo de Educação Física.....                           | 10   |
| 2.4 Recursos Materiais.....                                   | 10   |
| 2.5 Núcleo de Estágio.....                                    | 11   |
| 2.6 Professores Orientadores.....                             | 11   |
| 2.7 A Turma.....  | 12   |
| CAPÍTULO III – DESCRIÇÃO DO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM..... | 13   |
| 3. Descrição do Processo.....                                 | 13   |
| 3.1 Planeamento .....   | 13   |
| 3.1.1 Plano Anual de Turma – Nível 1 .....                    | 14   |
| 3.1.2 Unidades Didáticas – Nível 2 .....                      | 15   |
| 3.1.3 Planos de Aula – Nível 3 .....                          | 17   |
| 3.2 Realização – Intervenção Pedagógica .....                 | 18   |
| 3.2.1 Instrução.....  | 21   |
| 3.2.2 Gestão Pedagógica .....                                 | 25   |

|  |    |
|--|----|
| 3.2.3 Clima/ Disciplina.....                     | 26 |
| 3.2.4 Decisões de Ajustamento.....               | 27 |
| 3.2.5 Estilos de Ensino.....                     | 28 |
| 3.3 Avaliação .....                              | 30 |
| 3.3.1 Avaliação Inicial ou Diagnóstica .....     | 31 |
| 3.3.2 Avaliação Formativa .....                  | 32 |
| 3.3.3 Avaliação Final ou Sumativa.....           | 33 |
| 3.4 Atitude Ético-Profissional.....              | 34 |
| CAPITULO IV – Análise Reflexiva .....            | 35 |
| 4. Análise Reflexiva do Estágio Pedagógico ..... | 35 |
| CAPÍTULO V – Tema/Problema .....                 | 41 |
| CONCLUSÃO .....                                  | 49 |
| BIBLIOGRAFIA.....                                | 51 |

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

|  |    |
|--|----|
| <b>Ilustração 1</b> - Relação entre níveis de planeamento, especificidade e abrangência dos mesmos ..... | 13 |
|--|----|

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

**EF** – Educação Física;

**EP** – Estágio Pedagógico;

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

**NE** – Núcleo de Estágio;

**PEE** – Projeto Educativo de Escola

**PFI** – Projeto de Formação Individual;

**EA** – Ensino-Aprendizagem

**NEE** – Necessidades Educativas Especiais;

**PAT** – Plano Anual de Turma

## **LISTA DE ANEXOS**

|   |           |
|---|-----------|
| <b>Anexo 1 – Guião de Entrevistas .....</b> | <b>54</b> |
|---|-----------|

Ana Isabel Ferraz Moreira aluna nº 2007029113, venho declarar por minha honra que o presente relatório constitui um documento original da minha autoria, não se inscrevendo por isso, no definido na alínea s do artigo 3º do Regulamento Pedagógico de estágio.

Ana Moreira

## **INTRODUÇÃO**

O EP assume-se como um momento privilegiado e de especial importância para a aprendizagem da arte de, mais do que ensinar, educar. Segundo Freire (2001), esta etapa permite uma aproximação à prática profissional, promovendo o desenvolvimento de um saber, saber fazer e de uma atitude crítica relativamente às consequências das suas decisões didáticas e pedagógicas (saber julgar).

Mais do que aplicar metodologias, estratégias e situações de aprendizagem abordadas ao longo da formação académica, o EP permite a descoberta e desenvolvimento de uma identidade própria relativamente ao ato de ensinar, com base numa constante experimentação de soluções. Desta forma, é vital a adoção de uma atitude pró-ativa na busca de soluções que concorram para o sucesso do processo ensino-aprendizagem, tendo sempre em mente que ensinar não é uma ciência exata, mas sim uma arte que se molda com base nas características específicas dos contextos nos quais se insere.

Contudo, é vital que tenhamos bem presente o facto de o desenvolvimento profissional ser um processo contínuo, não se cingindo exclusivamente ao EP.

A consciencialização de necessidade de mudança em prol do desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem exige do professor uma atitude reflexiva. Mais do que perceber as inferências retiradas de uma determinada reflexão, é na aplicação dessas mesmas inferências que a reflexividade ganha sentido e relevância.

O presente documento foi elaborado com base na atitude reflexiva que norteou toda a minha ação durante o EP. Mais do que um simples relato desta etapa, as seguintes páginas apresentam uma visão pessoal e reflexiva de todas as minhas vivências, estabelecendo uma triangulação entre os conhecimentos adquiridos ao longo da formação académica com os conhecimentos adquiridos e desenvolvidos durante a prática pedagógica, permitindo um desenvolvimento sustentado da prática pedagógica.

O Relatório de Estágio foi redigido no âmbito do EP, unidade curricular do 2º ano de estudos do Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e

Secundário, pela Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra.

Esta longa e desafiante jornada (EP) realizou-se na Escola Básica Integrada com J. I. Prof. Dr. Ferrer Correia, com um NE constituído por 4 elementos, sendo toda a etapa acompanhada de forma contínua pelo Professor Cooperante (responsável pelas turmas e pelo acompanhamento diário na escola) e pela Orientadora (designado pela Faculdade para orientar o EP).

Todo o processo de interação pessoal desenvolvido ao longo do ano letivo com os elementos do NE, Professor Cooperante, Orientadora e com a comunidade educativa, demonstraram-se de uma enorme importância durante todo o EP, ajudando no desenvolvimento desta atitude reflexiva desejável e, conseqüentemente, do processo de ensino-aprendizagem.

O Relatório de Estágio encontra-se organizado em 5 capítulos; o primeiro incorpora uma breve “Introdução”; o segundo diz respeito ao “Enquadramento Biográfico”, no qual se encontra um resumo do meu percurso de vida, académico e desportivo inclusive. Neste ponto são também enumeradas as expectativas criadas em torno do EP; no terceiro capítulo, “Enquadramento da Prática Profissional”, é apresentado o contexto legal, institucional e local do EP; o quarto capítulo refere-se à “Prática Profissional”, no qual é realizada uma reflexão sobre as minhas vivências durante todo o EP, tendo estas assumindo uma enorme relevância para o meu desenvolvimento quer pessoal, quer profissional. Este relatório encontra-se organizado nas 5 grandes capitulos de intervenção consagradas nas normas orientadoras do EP: Capítulo I – Expetativas Iniciais; Capítulo II – Contextualização e descrição do Processo de Ensino – Aprendizagem; Capítulo IV – Análise Refletiva e; Capítulo V – Tema/Problema.



## CAPÍTULO I – EXPETATIVAS INICIAS

### 1. Expetativas Iniciais

Conhecedora do papel que o estágio pedagógico iria assumir no meu percurso académico, quer por colocar os meus conhecimentos em prática, quer por ter a hipótese de adquirir e consolidar mais conhecimento na área do ensino da Educação Física, eram evidentes as minhas expetativas para o estágio.

Numa fase inicial, as expetativas foram enumeradas num documento elaborado por mim, denominado por Plano de Formação Individual (PIF).

Este plano continha as seguintes expetativas:

- Continuar a aprender, por em prática quatro anos mais teóricos;
- Ter a oportunidade de contribuir para o crescimento dos alunos, ajudá-los;
- Vivenciar na prática o processo de ensino-aprendizagem;
- Desenvolver competências tanto pessoais como profissionais, que permitam refletir sobre a construção do meu conhecimento sobre as formas de o transformar em ação.

Revelei sempre o trabalho colaborativo entre os elementos do núcleo de estágio, de uma forma integradora valorizando as diferentes capacidades/ competências de cada um, respeitando os distintos ritmos e estratégias, de forma a apresentarmos um trabalho de referência tanto para os alunos/ grupo de Educação Física, como para a Escola.

Consciente das dificuldades que iria encontrar, não só em relação ao conjunto de atividades que um estágio já por si exige, mas sobretudo na coordenação com o trabalho de *Personal Trainer* e *Group Trainer* que desempenho no Holmes Place de Coimbra.

Tal como as minhas expetativas iniciais foram identificadas, as aprendizagens a realizar nos diferentes momentos do estágio, planeamento, realização, avaliação e ainda ao nível pessoal, também foram definidas.

## 1.1 Planeamento

Planeamento é “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 Vilar (1993), para que o professor possa otimizar o processo de ensino-aprendizagem, deverá realizar uma reflexão prévia, focalizada nas seguintes questões: O que recolhi? Para quem vou ensinar? Como vou ensinar? E como sei se houve aprendizagem?

Posto isto, ao nível do planeamento defini como objetivos o seguinte:

- Organização estratégica do processo de ensino, estruturada numa ação coerente e orientada para o sucesso;
- Domínio da matéria;
- Conhecer o Programa Nacional de Educação Física;
- Aprender a adaptar o currículo nacional à turma;
- Estruturar da melhor forma o plano de aula;
- Operacionalização dos objetivos até chegar às tarefas ajustadas às capacidades dos alunos;
- Encontrar as melhores formas de atingir objetivos;
- Desenvolver instrumentos de observação eficazes;
- Desenvolver metodologias de ensino;
- Diferenciar os objetivos operacionais;
- Adequar os conhecimentos anteriormente apreendidos à turma.

## 1.2 Realização

Quina (2009: 87), reporta-se à realização quando afirma que “após as tarefas de planeamento, o professor é confrontado com as tarefas de realização do ensino. Esta fase constitui o momento fulcral do processo de ensino - aprendizagem”.

Piéron (1996) alega que as aprendizagens dos alunos derivam da interação dos efeitos das dimensões de intervenção pedagógica instrução, gestão, disciplina e clima. Ao nível das dimensões de intervenção pedagógica, tal como Siedentop (1983), considero que fazem parte de “uma caixa de ferramentas”, agrupadas e arrumadas em destrezas e técnicas de ensino, as quais o professor de forma reflexiva utiliza, contextualiza, individualiza e avalia. A instrução, gestão, disciplina e clima, interagem de uma forma dinâmica, estando interligadas entre si, funcionando com um todo que visa a melhoria do processo EA, e ao docente cabe-lhe reger com mestria a sua operacionalização e orquestrá-las em sintonia com o grupo de alunos a que se dirige.

A este nível tinha como objetivos:

- Dominar técnicas de comunicação;
- Dominar conteúdos;
- Conseguir ser concisa e clara;
- Organizar as aulas de uma forma eficaz;
- Explicar a matérias oportunamente e de forma clara;
- Conseguir ter boa qualidade de feedbacks;
- Verificar se realmente a matéria foi bem compreendida e apreendida;
- Conseguir gerir excecionalmente o tempo de aula;
- Cumprir com o plano de aula;
- Conseguir com que as minhas aulas adquirissem uma estrutura coordenada, coerente, contínua e sem quebras;
- Capacidade para controlar os meus alunos;
- Construir estratégias para contornar comportamentos de desvio;

- Conseguir captar a atenção dos meus alunos;
- Ter uma atitude crítica e reflexiva e oportuna nas decisões de ajustamento;
- Capacidade para me adaptar e integrar no plano previsto sem contudo perder de vista os objetivos definidos e o essencial da aula.

### **1.3 Avaliação**

Para Rosado e Colaço (2002), a avaliação é vista como o processo de verificação de objetivos previamente definidos. Para estes autores, é no próprio processo de ensino-aprendizagem que surge a avaliação, funcionando como um mecanismo que verifica se os objetivos pretendidos são efetivamente atingidos.

Na avaliação pretendo conseguir:

- Dominar os momentos de avaliação diagnóstica, formativa e sumativa;
- Dominar um conhecimento aprofundado dos tipos, objetivos, instrumentos, técnicas e estratégias de avaliação, selecionando os mais pertinentes e adaptados ao momento;
- Utilizar os resultados dos vários tipos de avaliação no crescimento e desenvolvimento dos meus alunos nas diversas matérias;
- Dominar a avaliação da disciplina: condição física, capacidades coordenativas, performances desportivas – motoras, capacidades de jogos e aspetos cognitivos e sócio-afetivos.

### **1.4 Ao nível pessoal**

- Conseguir lidar e resolver diferentes situações, tanto na relação professor-alunos, como na relação aluno-aluno;
- Saber ouvir e respeitar as críticas ao meu trabalho, disponibilizando-me a executar as alterações necessárias;

- Desenvolver a capacidade de trabalhar em grupo e cooperação com as colegas;
- Desenvolver-me ética e profissionalmente.

## **CAPÍTULO II – CONTEXTUALIZAÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA**

### **2. Contextualização da Prática**

O EP desenvolve-se num contexto de escola ao longo de um ano letivo (2 semestres), num núcleo de estágio e sob supervisão pedagógica (Professor Cooperante e Supervisora).

Segundo Alarcão & Tavares (1987), a “supervisão” caracteriza-se como sendo um processo no qual um professor, “em princípio mais experiente e mais informado, orienta um outro professor ou candidato a professor”, tendo como objetivo principal o “desenvolvimento profissional do professor”

Esta etapa, de enorme importância, tem como objetivo primordial proporcionar ao estagiário uma iniciação à profissionalização de forma progressiva e orientada, no qual o ciclo de experimentação-reflexão se assume como uma ferramenta de vital utilidade.

Em termos práticos, cada elemento do núcleo de estágio assumiu o “controlo” de uma turma do professor cooperante, sendo que, apesar de aos olhos dos alunos sermos os professores deles, o responsável pela turma é sempre o professor cooperante. Esta característica, no meu entender, obriga-me a definir como “semi-real” o contexto do EP, uma vez que a maioria das decisões passaram pela mão do Professor Cooperante antes de serem realmente experienciadas pelos alunos. Concordo em pleno com esta atitude, uma vez que, na minha opinião, a aprendizagem do professor estagiário não se pode sobrepor em momento algum à aprendizagem do aluno.

Como tal, a contextualização da prática é feita em relação à cidade, à escola, ao Grupo Disciplinar de Educação Física (GDEF), aos recursos materiais, ao núcleo de estágio, aos orientadores da escola e por último à turma no 8º H.

## **2.1 A Cidade**

Coimbra, capital de distrito, é considerada uma das cidades mais importantes de Portugal, quer pela sua importância histórica quer pelas suas infra-estruturas e organizações. Apresenta como principal ex-libris a sua Universidade, a mais antiga de Portugal, atualmente com mais de 30 mil estudantes. Para além da conceituada Universidade, a cidade também usufrui de um vasto número de escolas públicas e privadas do ensino básico e secundário.

A escola onde desenvolvi o EP insere-se na Vila de Miranda do Corvo. Miranda do Corvo é uma vila sede de concelho, pertencente ao distrito de Coimbra. Possui uma área de 46,61 Km<sup>2</sup> distribuída pelos lugares: Bairro Novo, Bubau, Bujos, Cabeço, Cadaixo, Campo da Vila, Carapinhal, Corvo, Espinho, Fraldeu, Galhardo, Godinhela, Lobazes, Lomba do Faval, Meãs, Moita, Moinhos, Montoiro, Outeiro dos Moinhos, Pai Viegas, Pereira, Pinheiro, Flor da Rosa, Trémoa, Retorta, Ribeira dos Vicentes, Roçαιο, Tábuas, Tróia, Vale de Açor, Vale Salgueiro, Vale Simões, Vendas da Serra e o Senhor da Serra.

## **2.2 A Escola**

Na localidade do Senhor da Serra existiu, até ao ano letivo de 1967/68, um posto escolar com uma docente. A escola funcionava numa casa particular, pertencente a D. Maria Altina Ferrer Lemos Torres. Em 1968 foi construído, segundo o plano dos centenários, um edifício com duas salas destinado ao Ensino Primário. No ano letivo de 68/69 foi colocada uma professora profissionalizada efetiva e em 19 de Agosto de 1969 foram criados mais dois lugares em Diário do Governo.

Esta escola é constituinte do Agrupamento de Escolas de Miranda do Corvo. Destaca-se por ser uma escola integrada. O ensino Integrado permite realizar o intercâmbio cultural e ainda promover a articulação vertical e horizontal entre os membros da comunidade educativa. Articulação vertical, a nível dos programas curriculares e projetos pedagógicos, a médio prazo. Articulação horizontal, a nível pluridisciplinar dos diversos níveis de ensino, o que permite a troca de experiências entre professores e alunos. As crianças conhecem todos os professores da escola e podem até desenvolver atividades com docentes que não são habitualmente da sua turma.

Muitos foram os Projetos Específicos desta escola desde o seu início, salientando-se alguns deles a saber:

- A Educação Musical e a Educação Física que proporcionaram a todas as crianças da Educação Pré-Escolar, 1º, 2º e 3º Ciclos, formação de base fundamental ao seu desenvolvimento harmonioso, através de professores com formação específica para o efeito;
- O Grupo Coral e Instrumental, da responsabilidade dos professores de Educação Musical, constituído por crianças de todos os níveis de ensino, tendo como objetivo primordial a recolha de temas populares da região e ainda a divulgação da música e do canto na escola e na comunidade;
- O Grupo Folclórico, criado em 1984 por iniciativa de um grupo de professores, apoiados por dois elementos da comunidade local. Constituído por alunos dos diferentes ciclos, tinha como objetivos fundamentais manter as gerações mais novas informadas das suas heranças culturais, gastronómicas e etnográficas, proporcionando espaços de encontro e convívio durante os quais se mostravam os trabalhos desenvolvidos;
- Os Ateliers, hoje Clubes, tiveram o seu início em 1980/ 81, tendo como principal objetivo promover uma articulação vertical entre as crianças e adolescentes em atividades que não faziam parte do currículo escolar. Estas atividades decorriam semanalmente às quartas-feiras, no horário da tarde. Continuam a ser frequentadas por grupos de diferentes idades, de acordo com os interesses manifestados pelos alunos.

### **2.3 O grupo de Educação Física**

O grupo de Educação Física é composto por 2 professores.

Ambos os professores demonstram um espírito de entreatajuda e abertura na transmissão dos saberes, Às estagiárias mostraram-se sempre disponíveis para ajudar e transmitir os seus conhecimentos.

O grupo rege-se pelo regulamento redigido pelo sub-departamento de Educação Física a nível do Agrupamento. Através deste documento são definidos os espaços disponíveis à prática desportiva e respetivas matérias a lecionar, as instalações desportivas e as suas normas de utilização, competências dos professores, assim como orientações para o Desporto Escolar. O grupo tem ainda definido um sistema de rotação de espaços.

Tem ao seu dispor 2 espaços de aula, cobertos e um exterior. O espaço 1, espaço coberto, pavilhão e sala de ginástica e o espaço 2 inclui todo o espaço exterior ao pavilhão gimnodesportivo. Este espaço exterior incluir um campo de futsal, dois campos de *street basket*, uma pista de atletismo e uma caixa de saltos.

### **2.4 Recursos Materiais**

A escola, mais concretamente o grupo de Educação Física, é detentor de uma grande variedade de materiais para as diferentes modalidades, Atletismo, Ginástica, Golfe, Badminton, Andebol, Ténis, Voleibol, Futebol e Rugby, tem ainda à sua disposição material de apoio à prática, como coletes, cones sinalizadores, cronómetros, fitas de sinalização, diferentes tipos de redes, postes, etc.

Não tivemos qualquer dificuldade a este nível, o material foi suficiente pra todos e encontrava-se em bom estado.



## **2.5 Núcleo de Estágio**

O grupo de estágio foi formado na primeira reunião do ano letivo na Faculdade de Desporto. Do núcleo só conhecia do ano anterior a Catarina Reis. A Cátia Costa e a Elda Fernandes só de vista.

O núcleo de estágio composto, no total por quatro elementos, os quatro do sexo feminino, trabalhou ao longo da prática pedagógica com alguns percalços. Percalços que, com conversa e muita paciência por parte dos intervenientes, conseguimos o término de todos os objetivos a que nos propusemos.

Por incompatibilidades de horários, por existirem elementos do núcleo que mantiveram uma atividade profissional em paralelo com o estágio, levou a que não funcionássemos como um grupo no planeamento.

Todavia, todas as tarefas mais práticas, como as atividades da unidade curricular de Projetos e Parcerias Educativas, foram partilhadas por todas.

Inicialmente mantivemos reuniões semanais às segundas-feiras às 13h com o Professor Edgar Ventura. Nestas reuniões debatíamos aspetos fortes e aspetos a melhorar da aula de cada uma, claro está, depois de assistirmos a estas.

## **2.6 Professores Orientadores**

Ambos os orientadores, tanto o da escola como a da faculdade foram um pilar muito importante no decorrer do estágio pedagógico. Com eles foi possível adquirir conhecimento através dos seus comentários após cada aula, nomeadamente na planificação, realização e avaliação, na qualidade e adequação do processo de ensino-aprendizagem.

A Professora Maria João Campos, orientadora da faculdade, que supervisionou todo o meu trabalho ao longo da prática pedagógica, assistiu a uma aula de cada matéria

de ensino, e desta forma conseguiu de forma mais eficaz supervisionar todo o meu plano de aprendizagem.

O Professor Edgar Ventura, orientador da escola, esteve presente em todas as minhas aulas, e no final de cada uma reunia comigo para juntos analisarmos e refletirmos sobre os aspetos relevantes da aula. Demonstrou em todo o processo uma grande disponibilidade, uma grande paciência, transmitindo-me sempre o máximo de conhecimento e eficácia.

## **2.7 A Turma**

Ao iniciar o estágio o professor co-orientador deu a conhecer ao núcleo as turmas que os estagiários iriam trabalhar durante o ano letivo, duas turmas de 8º ano e duas turmas de 9º ano, todas estas turmas já conhecidas pelo professor.

A turma com que acabei por trabalhar durante o estágio foi a do 8º H.

Para conhecer as características da turma, e a partir daí conseguir planear de forma adequada todo o processo de ensino, foi realizado um estudo através de questionários no primeiro dia de aulas à turma do 8º H. Através deste estudo foi possível conhecer as características dos alunos da turma, da sua família, dos seus hábitos, da residência, assim como, perceber qual a importância atribuída por eles à disciplina de Educação Física.

A turma composta por um total de 14 alunos. Turma reduzida por estar inserida nela dois alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE). 7 Alunos do sexo feminino e 7 alunos do sexo masculino, com uma média de idades de 13,7 anos.

No geral esta turma é considerada uma turma calma, mas com bastantes dificuldades ao nível motor.

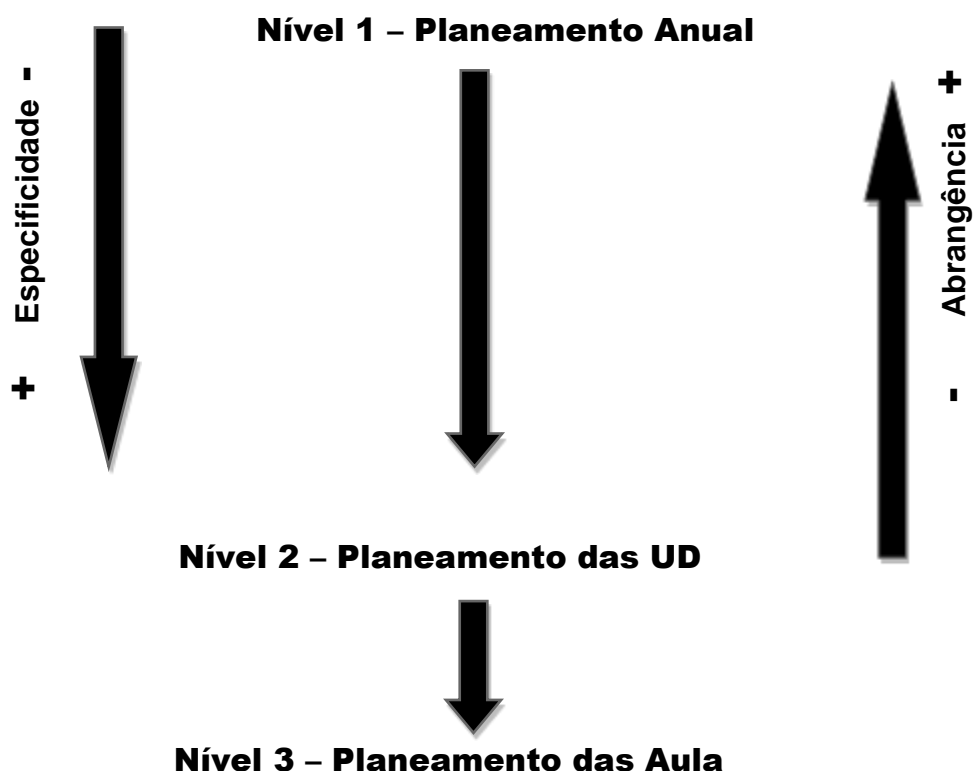
Foi-me muito fácil lidar com o comportamento destes alunos. Sempre foram respeitadores e educados, tirando umas situações pontuais com os meninos de NEE.

## CAPÍTULO III – DESCRIÇÃO DO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM

### 3. Descrição do Processo

#### 3.1 Planeamento

Quando abordamos o processo de planeamento, o que imediatamente se considera é a noção de plano de aula. No entanto, o planeamento caracteriza-se pela abrangência do processo, estando dividido em 3 níveis, numa perspetiva de funil relativamente à sua especificidade. Esta necessidade surge da lógica de realização progressiva do ensino e da continuidade inerentes a si. Neste sentido, os diferentes níveis de planeamento são elaborados seguindo uma lógica de continuidade e interdependência entre si, constituindo-se como etapas intermédias que possibilitam uma melhoria da qualidade de conceção e realização do ensino (Bento, 2003).



*Ilustração 1 – Relação entre níveis de planeamento, especificidade e abrangência dos mesmos*

### 3.1.1 Plano Anual de Turma – Nível 1

Constitui-se como um plano de perspetiva global, tendo por base os programas nacionais e a sua adaptação à realidade educativa com que o professor se depara. Desta forma, os objetivos consagrados no programa nacional para cada ano são alvo de uma formulação/adaptação, ainda que não muito específica.

O Professor está *“envolto numa multiplicidade de tarefas às quais tem de ser capaz de dar respostas”*, por isso, o professor só é capaz de resolver estas situações se compreender o que é Ser Professor, isto é, ser uma pessoa capaz de tomar decisões, face ao processo de ensino-aprendizagem, no sentido de encaminhar o aluno para um rendimento educativo (Alarcão, 1987; Matos, 1989; Silva, 2009).

O Plano Anual de Turma é um documento onde se formulam os objetivos de ensino, onde se define as matérias de ensino/ aprendizagem, onde se estabelecem formas de organização do ensino e por último, onde fica determinado métodos e conteúdos de controlo da avaliação.

Este plano deve constituir o primeiro passo do planeamento e preparação do ensino. Traduz, sobretudo, uma compreensão e domínio aprofundado dos objetivos de desenvolvimento da personalidade, bem como reflexões e noções acerca da organização correspondente do ensino no decurso de um ano letivo. Deve ser um plano exequível, didaticamente exato e rigoroso, que oriente para o essencial, com base nas indicações programáticas e em análises da situação na turma e na escola.

Posto isto, é pertinente salientar que o Plano Anual de Turma foi um dos primeiros documentos a ser elaborado ao iniciar o estágio pedagógico. Após determinar junto do meu orientador de estágio, o modelo de ensino e as matérias a lecionar durante os três períodos, dei início à sua construção.

O PAT deu origem a outras planificações parcelares como a Unidade Didáticas e o Plano de Aula. Dele surgiu igualmente a sequência de tarefas de elaboração. Antes de iniciar a sua elaboração, ocorreram-me uma série de trabalhos preparatórios, iniciando-se com uma análise da turma, seguido do inventário de material e averiguação dos espaços disponíveis. Após os trabalhos preparatórios, a formulação

dos objetivos para o ano e a devida distribuição e ordenamento de matérias, coordenação das tarefas de formação e educação, indicação de controlo – avaliação e, por último, marcação de pontos altos no ano letivo, tendo sempre como linha orientadora as especificidades do contexto escolar e um conjunto de documentos normativos existentes.

Este documento era apenas um documento orientador, esta ideia sempre esteve presente, por isso, esteve sempre sujeito a adaptações que se considerassem importantes para promover o desenvolvimento e conhecimentos dos 14 alunos da turma.

No PAT do 8ºH ficaram definidas 7 matérias a lecionar ao longo dos 3 períodos letivos: Basquetebol, Badmínton, Ginástica de Solo, Ginástica de Aparelhos, Voleibol, Futsal e Atletismo. Para cada matéria lecionada ficaram definidos os diferentes momentos de avaliação (diagnóstica, formativa e sumativa) e diferentes funções didáticas (introdução, exercitação e consolidação). Assim, os objetivos e a sua devida sequencialização dos conteúdos, como os momentos formais de avaliação, quer da Diagnóstica quer da Sumativa, prática e teórica, foram planeados e refletidos. Ainda nesta sequencialização foram determinadas as aulas com função de introdução, exercitação e consolidação dos conteúdos.

### **3.1.2 Unidades Didáticas – Nível 2**

Considerando as indicações prescritas no programa nacional, o planeamento anual (nível 1) encontra-se estruturado em períodos, nos quais serão lecionadas diferentes matérias. O presente nível de planeamento assegura a planificação pormenorizada das matérias a lecionar, sendo os conteúdos e as estruturas dos planos de cada unidade determinados pelos “objetivos, pelas indicações acerca da matéria e pelas linhas metodológicas do programa e planeamento anual” (Bento, 2003).

As Unidades Didáticas, também conhecidas por Unidades Temáticas ou de matéria, são parte essencial do programa de uma disciplina. A abordagem do planeamento do ensino, segundo uma perspetiva e uma estratégia alargada, implica

necessariamente a conceção didática de unidade temática, a questão do seu perfil base.

É na Unidade Didática que reside precisamente o cerne do trabalho criativo do professor. Em torno da UD decorre a maior parte da atividade de planeamento e de docência do professor.

A elaboração das UD permitiram responder à questão: para cada Módulo considerado, que conteúdo vou abordar, em que dia, e com que nível de profundidade?

Tais documentos permitem ao professor manter-se conectado com os objetivos que os alunos têm de atingir, sendo que, os conteúdos são estruturados em função dos objetivos criados para a turma. Desta forma, o ensino torna-se objetivo, direcionado, ajudando o professor a não se desviar de uma linha de atuação.

Estes documentos incorporam também as funções didáticas para os conteúdos, ou seja, o nível de profundidade com que serão abordados. Neste contexto, creio ser importante fazer referência a uma evidência que retirei da prática: na minha perspetiva, e após conversas com os meus colegas de estágio e Professora Cooperante, a função didática “consolidação” surge muito dificilmente no processo de ensino, sendo esta afirmação fundamentada por um simples exercício de raciocínio. Quando consideramos esta função didática, preconizamos a existência de uma consistência de um gesto eficiente e eficaz. Contudo, a verdade é que no contexto escolar, salvo raras exceções, os alunos não apresentam padrões motores consistentes que nos permitam afirmar que o aluno em causa revela um gesto consolidado.

Dentro do nível 2 de planeamento é importante mencionar a importância assumida pelo Modelo de Estrutura do Conhecimento proposto por Vickers (1989). No início do ano fomos estimulados a elaborar os referidos documentos para as modalidades a abordar, consistindo, como o próprio nome indica, num documento que visa estruturar o conhecimento relativo a uma determinada modalidade. Apesar da elaboração dos referidos documentos equiparado a uma autêntica maratona, reconheço que os mesmos têm uma grande utilidade para o processo de ensino, ajudando a criar linhas orientadoras para toda a ação do professor.

### **3.1.3 Planos de Aula – Nível 3**

O presente nível assegura a continuidade e correspondente colocação em prática das reflexões elaboradas nos níveis anteriores. Desta forma, tendo em consideração os planeamentos prévios, a matéria a lecionar, os alunos e as condições de ensino com que se depara, o professor estabelece os objetivos para cada aula, a sua sequência e as metodologias utilizadas para atingir os objetivos estipulados.

A construção dos planos de aula surge como a montagem de um puzzle. Durante muitos anos subsistiu a ideia depreciativa de que a Educação Física se constitui como uma mera disciplina de recreação. Porém, todas as situações de aprendizagem permitem proporcionar ao aluno o seu desenvolvimento integral, considerando a consecução de objetivos em 4 campos (motor, fisiológico, cognitivo e psico-social). Atrevo-me mesmo a dizer que nenhuma outra disciplina consegue nos alunos um desenvolvimento tão abrangente, baseado nos princípios da multilateralidade e da formação integral da personalidade dos indivíduos.

Seguindo a linha de atuação tomada, foram considerados os primeiros níveis de planeamento, bem como as situações de aprendizagem criadas para a consecução dos objetivos criados. Neste campo específico, é vital fazer referência à distinção dos níveis de desempenho dos alunos, no sentido de tornar as situações de aprendizagem mais adequadas, motivantes e significativas para os alunos.

O planeamento assume uma importância vital em todo o processo de ensino-aprendizagem. Contudo, esta vitalidade apenas ganha sentido quando concebemos o planeamento como uma linha de orientação e não como um documento inflexível. Quando consideramos o ensino, jamais deveremos preconizar que este é um processo de mera acumulação de conhecimentos definidos pelas macroestruturas. O verdadeiro ensino acontece diariamente, na presença de alunos com diferenças inter-individuais, em escolas com diferentes recursos humanos e materiais que, por si só, funcionam como fator limitativo da imposição de um programa único e inflexível.

Urge, portanto, que concebamos um ensino que tenha em consideração todos os fatores passíveis de afetar o processo de ensino-aprendizagem; que adotemos uma

postura descomprometida de crenças, valores e atitudes inflexíveis e imutáveis, que funcionarão como inibidor da adequação de processos à realidade em que nos deparamos; que sejamos reflexivos e não meros reprodutores de práticas assimiladas ao longo da nossa formação académica.

Apesar de ter a consciência de toda a importância de todos os níveis de planeamento, confesso que no momento de contacto com a escola fiquei um pouco confuso, reconhecendo que este sentimento poderá também ter sido criado por alguma insegurança inicial. No entanto, acredito que a maior dificuldade estivesse a ser imposta por mim mesmo, uma vez que adotei uma postura de um certo desleixe na análise do programa, contribuindo posteriormente para o avolumar das dificuldades subsequentes (planeamento das UT e das aulas).

Para cada aula do meu estágio pedagógico foi elaborado um plano de aula. A estrutura e organização de cada um permitiram cumprir com o estabelecido e proposto nas diferentes etapas das UD. Estes estavam explícitos no que diz respeito às suas tarefas, organização e condução da atividade, constituindo um guia completo para toda a ação e interpretação de qualquer outro professor. A estrutura inicial do PA foi alterada pelo núcleo de estágio a miados da realização da 2ª UD. Achamos que estávamos a gastar muita tinta e que talvez uma estrutura mais sóbria fosse mais eficaz.

### **3.2 Realização – Intervenção Pedagógica**

**“A escola carece de riso, de entusiasmo, de dinamismo, de palmas, de alegria, de animação; precisa que se goste dela. Ora o desporto é um meio primordial de renovar a educação, de lhe emprestar uma cara de festa e convivialidade.”**

**(Bento, 1998)**

As aulas de EF configuram-se como um veículo privilegiado para o desenvolvimento integral dos alunos, sendo importante que estes sejam estimulados para tal.



O facto da atividade desportiva estar associada a uma conceção de hedonismo, leva as pessoas a pensar que lecionar a disciplina de EF é uma tarefa fácil, ou mais fácil de ensinar do que as restantes disciplinas. Contudo, esta ideia carece de veracidade.

Ensinar assume-se como uma tarefa complexa, independentemente da disciplina. A principal tarefa do professor é, sem sombra de dúvida, ensinar, sendo que, é necessário ter em consideração uma variedade de fatores, entre os quais podemos enumerar as conceções do próprio professor ou o conhecimento que este detém relativamente ao contexto onde está inserido, aos alunos e sobre a modalidade que leciona. Como refere Rink (1993), ensinar não se constitui como uma ciência exata, sendo que, encontrar as formas adequadas de atingir os objetivos constitui-se como o grande desafio para o professor.

A “realização” preconiza uma preparação prévia, sendo que, no momento em que inicia a aula o professor deve ter em mente um projeto de como esta decorrerá, dos processos, metodologias e situações de aprendizagem a realizar (Bento, 2003). No entanto, é vital ter a consciência de que nem sempre é possível realizar de forma cirúrgica o que está previamente planeado. Na verdade, esta capacidade de modelação afigura-se como uma importante ferramenta para a adaptação do processo ensino-aprendizagem e, conseqüentemente, para o desenvolvimento profissional do professor.

Numa fase interativa do ensino, a apresentação da tarefa, os tipos e momentos do feedback (FB) a fornecer e a concretização da organização são variáveis centrais da realização das habilidades psicológicas.

Por outras palavras, segundo os documentos de apoio à unidade curricular de Didática da Educação Física e desporto Escolar (2012), no ensino da atividade física existem certas habilidades pedagógicas fundamentais para a aula de Educação Física: o tempo que o aluno passa em atividade motora; a reação do professor às prestações dos alunos e ainda o clima/organização da atividade.

O tempo de empenhamento motor deve ser efetivo à prática de um trabalho específico e de qualidade, orientada para o sucesso e concretização dos objetivos delineados, pois este tempo efetivo representa a aprendizagem dos alunos.

Na reação do professor, às prestações dos alunos, o FB pedagógico, ultrapassa a simples informação do correto ou do incorreto, pois este indica os meios pelo qual os alunos poderão fazer uso para melhorarem as suas prestações. É um processo de retroação, de informação frequente e de qualidade.

O clima das aulas em especial das tarefas deve ser positivo, através de um desenvolvimento para o sucesso da prática desportiva do aluno, num clima de apoio e encorajamento de todos os intervenientes. No que diz respeito à organização, este deve ser cuidada, prevalecendo a maximização do tempo em atividade física, a frequência do FB, o empenho cognitivo como meio facilitador das aprendizagens motoras e o controlo da aula.

Desta foram, com o intuito de uma organização do ensino coerente e cuidada surgem as estratégias de ensino.

As estratégias de intervenção pedagógica, apresentadas em para cada unidade basearam-se nos três pilares de ação Vinh-Bang (1990), um ao nível individual do aluno, outro ao nível da turma e por fim, ao nível da escola. Neste âmbito as estratégias definidas foram:

- Ativas: permitindo a participação consciente e responsável do aluno no processo, nas diferentes dimensões;
- Flexíveis: possibilitando reajustes, em função das características dos alunos, dos recursos disponíveis, do caminho a seguir;
- Participativas: fomentando a cooperação e a autonomia;
- Integradoras: desenvolvendo as capacidades técnicas, táticas, da aptidão física, dos conhecimentos e valores de cada aluno, quer individualmente, quer no contexto turma/escola, independentemente das suas características.

Nesta perspetiva, as técnicas de intervenção pedagógica são subdivididas em quatro competências de ensinar: **Dimensão Instrução, Gestão, Clima e Disciplina.**

Ao longo do meu estágio apliquei e melhorei as técnicas de intervenção com a turma. De início, utilizadas com alguma dificuldade, depois durante o desenvolvimento da atividade, melhoradas e aplicadas de uma forma segura e consciente. Nunca tive problemas com o controlo dos meus alunos no que diz

respeito ao seu comportamento, apenas quis desde o início fazer com que eles cumprissem pequenos rituais para a criação de rotinas nas aulas.

### 3.2.1 Instrução

A dimensão instrução consiste em todos os comportamentos e as técnicas de intervenção, que fazem parte do repertório do professor para informações com bastante qualidade. Desta forma, as preleções nos diferentes momentos da aula, o questionamento, o FB e a demonstração fazem parte desta dimensão. Segundo vários autores os componentes da instrução,

“...entre outros, são o feedback, as perguntas e a organização.”

(Shigunov & Pereira, 1993)

Segundo os documentos de apoio da unidade curricular de Didática da Educação Física e Desporto Escolar (2012), as técnicas de intervenção na instrução são:

- Diminuição do tempo passado em explicações da aula;
- Acompanhamento da prática após o FB;
- Diversidade do FB;
- Apoiar e controlar ativamente a práticas dos alunos;
- Utilizar os alunos como agentes de ensino;
- Garantir a qualidade e a pertinência da informação;
- Utilizar o questionamento como método de ensino.

Na **instrução inicial da aula** dei a conhecer os objetivos da mesma, enquadrando-os com a aula anterior e com a unidade didática. Procurei de forma clara indicar aos alunos como iríamos atingir esses objetivos, apresentando as tarefas e a sua organização. Procurei utilizar o questionamento como interface de perceção de aquisição da instrução inicial, sendo que as instruções iniciais, das diferentes modalidades didáticas, colocando os alunos em semicírculo, promovendo uma melhor visualização e interação. Utilizei uma terminologia científica e didática ajustada às características dos alunos, preocupando-me sempre em fornecer uma

instrução objetiva, clara e com uma lógica sequencial com momentos definidos. Procurei valorizar sempre a interiorização da instrução.

Na **condução da aula**, outras indicações devem ser seguidas, como o posicionamento, a apresentação das tarefas, a apresentação de um modelo, os períodos de instrução, os comportamentos dos alunos, os métodos de intervenção, meios auxiliares alternativos, extensão e integração da matéria e certificação da compreensão da mensagem.

Siendentop (1983) afirma mesmo isto que referi anteriormente e considera como as destrezas técnicas de ensino, durante a condução da aula, as seguintes tarefas:

- Planear cuidadosamente as demonstrações, selecionando um bom modelo, recorrendo aos alunos de nível avançado. Tendo possibilitado de igual forma, que a demonstração fosse feita quer por rapazes, quer por raparigas. Nalgumas demonstrações, recorri a meios auxiliares de ensino (alguns deles resultantes de ações concertadas do núcleo de estágio). Destaquei e reforcei as “palavras-chave” mais importantes.
- Garantir a segurança dos alunos, muito associada à fase de planeamento, procurei dirigir a minha intervenção selecionando criteriosamente os exercícios, a sua organização e localização, a disposição do material. Incuti e salientei a importância de regras de higiene e segurança nos alunos quanto aos objetos de adorno, o cabelo preso, o calçado adequado. Associei a esta área algumas regras de aula, nomeadamente na ginástica. Analisei também o local de realização da aula face ao piso.
- Comunicar informação sem consumir tempo de aula, deste cedo, considerei prioritário dotar a aula de uma comunicação à qual os alunos também poderiam recorrer no decurso da mesma. Utilizei os manuais de educação física (no enquadramento das modalidades), bem como o projetor multimédia na modalidade de ginástica. Desta forma valorei o tempo de atividade, de empenhamento motor e de aprendizagem.
- Garantir a Qualidade e Pertinência da Informação, (Lino, 2004), refere que “O Professor, através da sua explicação, torna o aluno competente para dizer/fazer de forma simples e completa a meta a atingir (objetivo), a sua razão de ser (porquê), a sequência lógica de tarefas (como), o contexto em

que as mesmas se resolvem (onde e quando) respetiva (quanto) ”. Procurei que na realização desta destreza a informação fosse clara, objetiva, perceptível, de qualidade e ajustada aos alunos, estruturando a informação por fases e verificando posteriormente a sua validade, recorrendo ao questionamento. Tive em conta o contexto e o conteúdo visando a compreensão da tarefa por parte de todos os alunos, tendo se por vezes manifestado pertinente reformular a informação.

- Aumentar a frequência dos Comportamentos de Instrução, durante a lecionação neste estágio pedagógico valorizei a redução dos momentos de observação sem interação (sem Feedback).

O **Feedback** é uma informação que deve ser dada aos alunos, de forma verbal ou não verbal, após uma prestação motora, cognitiva ou afetiva. Devendo assumir possíveis funções, a de informar, analisar ou reforçar.

Segundo Pérez e Bañuelos (1997), existem alguns motivos para o fornecimento de feedback aos alunos:

- Insuficiente ou errônea interpretação por parte do desportista da informação sobre a realização da tarefa que ele realiza;
- Falta de atenção seletiva aos estímulos que vêm a facilitar a atuação e o correto controlo da realização da tarefa;
- Carência de informação necessária sobre alguns aspetos de execução difíceis ou impossíveis de obter por si mesmo.

É fundamental fazer uma correta avaliação das necessidades do feedback para a deteção dos erros que comete o esportista. Não é útil ser redundante e proporcionar uma informação que o esportista pode captar por si mesmo. Por outro lado, é necessário transmitir informações sobre aqueles aspetos que o esportista não pode captar por seus próprios meios, nota-se neste aspeto a competência pedagógica e técnica do professor.

Para SCHMIDT (1993) e FRANCO (2002) o feedback pode ser dividido em intrínseco e extrínseco.

### Feedback Intrínseco

Segundo SCHMIDT (1993) é a informação fornecida como uma consequência natural da realização de uma ação. Todos os aspetos dos movimentos intrínsecos à tarefa podem ser percebidos mais ou menos diretamente, sem métodos ou aparelhos, ou seja, através dos órgãos sensoriais e proprioceptivos.

### Feedback Extrínseco

SCHMIDT (1993) afirma que este tipo de feedback é constituído por informação do resultado medido da performance, que é a resposta informada ao executante por algum meio artificial, seja verbal, visual ou sonoro. Deste modo, o feedback extrínseco é fornecido após o feedback intrínseco.

Tem como característica a suplementação da informação naturalmente disponível (feedback intrínseco) e, o mais importante, este feedback é "a informação sobre a qual o técnico ou instrutor tem controlo". Portanto, este deve levar em conta quando deve apresentá-lo, de que forma e, até mesmo se deve ser apresentado para influenciar na aprendizagem.

Ainda dentro deste tipo de feedback pode-se subdividi-lo em dois tipos particulares de informação: "Conhecimento de Resultado" e "Conhecimento de Performance". O feedback extrínseco pode ser de dois tipos: aquele relacionado com a própria realização - conhecimento da execução ou da performance; e o relacionado com o resultado obtido - conhecimento de resultado (Pérez; Bañuelos, 1997).

Durante o processo de Ensino-Aprendizagem, os feedbacks que transmiti à turma sofreram melhorias. Comecei insegura, e progressivamente, fui aumentando a qualidade e quantidade dos meus feedbacks. Cometa inicialmente um erro, não incidia no feedback positivo, este fator foi alterando ao longo de todo o processo. Este processo que crescimento fez com que nota-se substancialmente a diferença entre uma aula com bons e maus feedbacks. Sem dúvida que posso concluir, por experiência prática que se os feedbacks forem concisos, positivos e numa linguagem compreensível fazem com que os alunos mais rapidamente cheguem aos objetivos propostos.

A **conclusão da aula** foi conduzida de forma progressiva com um retorno à calma ativo com alongamentos dos principais grupos musculares.

Os alongamentos eram feitos sobre a minha indicação e na maior parte das vezes, durante as minhas preleções finais.

Nesta preleção, com todos os alunos no meu campo de visão e posicionados de forma a não se distraírem, era feita a revisão da matéria abordada, uma vez mais com recurso ao questionamento como forma e método de avaliação da compreensão dos alunos sobre os conteúdos da aula. Eram apresentados os conteúdos das aulas seguintes e referidos os aspetos positivos e negativos da aula, no final, terminava a preleção com um reforço positivo, de forma a estimular os alunos para as aulas seguintes.

### **3.2.2 Gestão Pedagógica**

Siedentop (1983), citado por Oliveira (2006), define que 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.

A gestão do tempo de aula é, sem dúvida, um aspeto de condensada importância para o sucesso do ensino e das aprendizagens dos alunos da turma. Desta feita, existem vários fatores que condicionam uma boa gestão da aula, entre eles o controlo do clima emocional, a gestão dos comportamentos dos alunos e a gestão das situações de aprendizagem.

Sabemos que a aula foi bem gerida quando se reflete bom empenhamento motor por parte dos alunos e conseqüentemente resulta numa aprendizagem efetiva. Isto realça o facto de para que haja um elevado tempo de aprendizagem é necessário minimizar os episódios de organização e transição, cumprindo com tempos e horários estipulados para as tarefas e partes da aula, assim como a estruturação de rotinas.

Resumindo, as técnicas de intervenção a ter em conta na gestão pedagógica são:

- Controlo da atividade inicial;
- Começo da aula a horas;
- Recorrentes FB e intervenções positivas;
- Afixação de recordes de tempo gasto em gestão dos alunos;
- Gestão do fluxo de aulas;
- Definição de sinais para chamar a atenção, reunir a turma e transições.

Comecei sempre as aulas a horas, os meus alunos sempre foram bastantes pontuais.

A formação dos grupos de trabalho ou equipas eram refletidas. Para facilitar, na maior parte das aulas, os grupos eram logo construídos no início da aula ou no aquecimento.

As transições entre tarefas também planeadas com a finalidade de se tornarem mais rápidas. Desde o início que fui tentando incutir rotinas nos meus alunos. A criação de rotinas facilitou bastante também a criação de normas de segurança.

Esta foi uma dimensão que surgiu ao longo do estágio, principalmente no início de cada UD, como um desafio, pois a pouca experiência não me permitia prever algumas situações.

### **3.2.3 Clima/ Disciplina**

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

**(Siedentop, 1983).**

A manutenção de um clima saudável e positivo, assim como a disciplina e respeito mútuo durante as aulas é um passo para a concretização dos objetivos. Nesta perspetiva abordei as aulas de Educação Física de forma positiva, motivando os comportamentos apropriados com interações positivas, na presença de



comportamentos inapropriados usei diferentes tipos de estratégias, desde castigos e a chamadas de atenção, individuais, coletivas, no momento ou no final da aula.

Considerei desde o início da minha intervenção, que estas duas dimensões clima e disciplina eram de vital importância no processo EA.

Desde o início do ano letivo que não tive qualquer problema em gerir o comportamento dos meus alunos. Sempre se demonstraram respeitadores e conhecedores das regras de um bom funcionamento da aula.

Para as diferentes matérias foi possível observar diferentes interesses e motivações dos alunos da turma. Na matéria de Ginástica de Solo e Aparelhos foram, maioritariamente, as raparigas que mostraram mais empenho e dedicação, já na matéria de Futsal, como seria de esperar foram os rapazes, apesar das raparigas terem-me surpreendido pela positiva com a sua vontade e persistência na superação das dificuldades.

#### **3.2.4 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.

O processo de ensino não é estático. Logo, este depende de muitas fatores que, na grande maioria das vezes, não são possíveis prever na realização. Como tal, o planeamento que é elaborado não é inflexível, este deve ser visto e interpretado como um guia orientador da atividade e não como um documento normativo a seguir ao pormenor. Todo o planeamento, PAT, UD e PA, são considerados flexíveis e dinâmicos.

O PAT foi o documento que mais sofreu alterações. Inicialmente para o 3º período estavam projetadas três matérias, o Atletismo, o Futsal e a Dança. Contudo, com o aproximar das semanas apercebemo-nos, em núcleo de estágio, que seria mais

motivante e interessante para os alunos terem mais tempo de abordagem nas matérias de Futsal e Atletismo e quem tivesse realmente interessado na matéria de Dança poderia frequentar a aulas extra curriculares que lecionei durante todo o ano letivo.

Nas aulas também existiram decisões de ajustamento. Por vezes em tarefas que estavam organizadas de uma forma e que por alguma razão não estava a funcionar ou a ir em contra os objetivos previstos, nestas alturas modifiquei as condicionantes ou a tarefa propriamente dita. Outros motivos pelo qual eu realizava decisões de ajustamento eram em relação aos materiais e espaço da aula disponíveis. Existiram vezes, pelas condições meteorológicas pouco favoráveis, foi necessário mudar para um espaço de aula diferente.

### 3.2.5 Estilos de Ensino

Utilizar-se os Estilos do professor Mosston (1985) altera a conceção de professor-instrutor e converte-o em criador, planeador, observador e conselheiro que impulsiona o aluno a avançar e superar-se a si mesmo.

Mosston atribuiu letras de A a K para cada estilo que assim se apresentam:

- No Estilo A, **Comando**, a característica básica é o estímulo - resposta. Neste estilo todas as decisões são tomadas pelo professor e cabe ao aluno seguir, realizar, obedecer.
- No Estilo B, **Tarefa**, há a mudança de certas decisões do professor para o aluno surgindo novos relacionamentos, havendo ainda estímulo – resposta.
- No Estilo C, **Recíproco**, as características são as relações sociais entre pessoas e a retroalimentação imediata.
- No Estilo D, **Auto - controlo**, é dado mais poder ao aluno, alterando a realidade anterior na relação professor - aluno. Neste estilo o aluno retroalimenta-se, tornando-se mais independente, identificando os seus limites e sucessos.

- No Estilo E, **Inclusão**, é introduzido um conceito novo de planeamento de tarefa, esta pode atingir vários níveis de performance e os alunos decidem qual o nível mais adequado para se iniciarem no processo.
- No Estilo F, **Descoberta Guiada ou Dirigida**, a alteração está no relacionamento professor - aluno pois o professor estimula o aluno à descoberta do conceito ou da resposta para aquela tarefa. O professor nunca dá a resposta, aguarda com retroalimentação simples, que o aluno cheque à resposta.
- No Estilo G, **Convergente ou Solução de problema** indica-se o problema e para cada problema há uma solução apenas, algo que converge sempre ao objetivo, sem a possibilidade de outras respostas.
- No Estilo H, **Divergente**, caracteriza-se por um alistamento anterior no processo de descoberta e na produção de opções, pois um determinado problema pode ter respostas múltiplas e divergentes.
- No Estilo I, **Individual**, solicita-se maior independência do aprendiz mas ainda é o professor quem toma as decisões.
- No Estilo J, **Iniciado pelo Aluno**, é o aluno que conduz o ensino e sua aprendizagem. Todas as decisões são do aluno.
- No Estilo K, **Auto ensino**, dispensa-se totalmente a presença de alguém para ensinar.

Esses estilos sempre vão desenvolver, em menor ou maior grau de intensidade, os canais de desenvolvimento especificados por Mosston (1985) em aspetos Físicos, Cognitivos, Sociais, Emocionais e Morais.

Esta teoria fez com que a visão do processo Ensino-Aprendizagem da Educação Física fosse alterada, saindo da área do desenvolvimento puramente motor e social, possibilitando avanços, sobretudo no canal cognitivo, numa relação dialética de que ainda alimenta as relações, as atitudes e as expectativas dos profissionais e estudantes da área.

As decisões do processo de ensino, nas quais as decisões são um produto da interação Professor-Aluno, estes estilos de ensino são determinantes.

Estas decisões dizem respeito à autonomia do aluno nas tarefas e consequentemente à presença do professor no ensino. Tal facto influencia o tipo e estilo de ensino no processo de Ensino-Aprendizagem.

Durante o estágio e nas minhas aulas com o 8ºH, devido às características pouco autónomas que a turma possuía, entre outros fatores, os estilos de ensino trabalhados com mais frequência foram os estilos de ensino por comando (A) e por tarefa (B). Ao longo do ano letivo, mas principalmente numa fase inicial da matéria, foi conferida pouca autonomia aos alunos, estes praticavam a reprodução dos conteúdos, realizando as tarefas por mim explicadas e demonstradas com rigor. Estes estilos de ensino também me permitiam prever os comportamentos dos alunos e portanto, manter um bom controlo do clima e disciplina na sala de aula. No entanto, em alguns momentos do ensino, e em determinadas matérias, foi atribuída à turma maior autonomia, administrando aos alunos maior poder de decisão. Como exemplo das transferências de pequenas tomadas de decisão por parte do aluno foi: a elaboração da sequência de Ginástica; o trabalho a pares, em que um aluno executa e o outro dá feedbacks segundo os critérios do professor; ou a atribuição de diferentes tarefas para diferentes grupos e nível.

### 3.3 Avaliação

Scriven (1994), no seu trabalho sobre “o nascimento da avaliação”, atribui uma incompatibilidade entre a teoria e a prática da avaliação:

*“O aspeto mais interessante da história da avaliação é o motivo por que esta levou tanto tempo a emergir como disciplina autónoma. Para compreender o atraso, temos de saber que o nascimento de uma disciplina de avaliação foi colocado em situação desfavorecida desde muito antes da gestação. A avaliação foi uma cria não desejada pelos progenitores alegadamente incompatíveis, cujas famílias se opunham ao casamento. Ao parto difícil seguiu-se uma infância perturbada, teve como pai o exercício prático de avaliar e como mãe a ciência (metodologia científica). **O problema radical desta criança consistiu na dificuldade de crescer com um autoconceito minimamente coerente e em desenvolver a autonomia suficiente para poder respeitar-se a si própria**”*

(Scriven, 1994)

Esta autonomia do processo avaliativo está muito relacionado por este processo consistir numa recolha constante de informação, que possibilita juízos de valor facilitando uma tomada de decisão. A avaliação surge para informar o aluno sobre a qualidade do seu desempenho escolar, tendo em conta os objetivos pré-definidos e ainda o educador verificar a eficácia da sua ação e o valor de um método pedagógico.

A avaliação em Educação Física deve, primeiro que tudo, assumir um nível de congruência elevado, sobre o que se quer ensinar e o que se ensina de facto, para que depois o processo de avaliação seja lógico. Portanto a congruência entre planificação, realização e avaliações é indispensável.

O sistema de Avaliação, e seus instrumentos, para as minhas aulas, foram elaborados de forma rigorosa e adaptada às condições de ensino pelo núcleo de estágio com a ajuda do professor Edgar Ventura, respeitando a validade e fidelidade do sistema, assim como os objetivos traçados no planeamento, do ciclo, ano e matéria, nos domínios cognitivos (aprender a saber), sócio afetivo (aprender a ser) e psico-motor (aprender a fazer). Desta forma foram organizados quer os momentos, (formais e informais) quer as grelhas de avaliação, com base nas competências, objetivos e critérios de êxito.

### **3.3.1 Avaliação Inicial ou Diagnóstica**

A avaliação diagnóstica, como o próprio nome indica, não é “formular um juízo” mas recolher informação para estabelecer prioridades e ajustar a atividade dos alunos ao sentido de seu desenvolvimento. Permite identificar as competências dos alunos no início de uma fase de trabalho e colocar o aluno num grupo ou nível de aprendizagem ajustado às suas capacidades. Ou seja, é preciso fazer aprender e quem tem dificuldades tem o direito de ser apoiado, procurando as soluções mais adequadas depois de identificadas as suas dificuldades.

Esta ideia é reforçada por Cortesão e Torres (1993), ao referirem que “a avaliação pode fornecer ao professor os elementos que lhe permitirão adequar o tipo de

trabalho que vai desenvolver, às características e conhecimentos dos alunos com que irá trabalhar”. Esta avaliação permite: melhorar processos /planificação, objetivos, metodologias, estratégias,...); identificar as reais necessidades do aluno naquele momento e contexto; e comunicar com o aluno de uma forma interessada, procurando motivá-lo para um fim em vista – a eficácia. A avaliação diagnóstica facilita, então, a ação do professor na medida em que fornece a informação adequada, permitindo tomar as decisões necessárias e ajustadas às capacidades dos alunos, promovendo, desta forma, o sucesso educativo do aluno.

A AD foi realizada na primeira aula de cada matéria, aqui era feita uma observação e recolha de dados sobre as capacidades e habilidades que os alunos da turma possuíam no momento inicial. Posteriormente foi refletido e planeado todo o processo, segundo as capacidades dos alunos, de forma a decidir sobre os conteúdos a abordar e as estratégias de intervenção para os diferentes grupos de alunos. Para determinar o nível dos alunos, foram determinados os critérios de êxito para cada um dos níveis e a partir daí, cada conteúdo era avaliado de 1 a 5.

### **3.3.2 Avaliação Formativa**

“A melhor avaliação, a avaliação digna desse nome, a única que vale a pena é a inerente à própria caminhada da aprendizagem, é a de carácter formativo, a que é realizada a cada momento”

(Cardoso, 1993)

A AF permite, ao longo do ano, orientar e regular a atividade pedagógica e controlar os seus efeitos. Este é um fator determinante no desenvolvimento da EF. É aplicada aos processos utilizados pelo professor para adaptar a sua ação pedagógica em função dos processos e problemas de aprendizagem observados nos alunos. Este tipo de avaliação pode ser dividido em três fases: recolha de dados ou informações, interpretação desses dados e o ajustamento das atividades de acordo com essa

interpretação. A sua grande finalidade é assegurar a articulação entre as características dos intervenientes e as características do sistema.

Durante o meu processo de Ensino-Aprendizagem, a AF foi realizada de uma forma informal, através da observação diária e do questionamento. Posteriormente eram feitas as anotações qualitativas acerca dos resultados e, quando necessário, definidos novos reajustamentos ao ensino.

### **3.3.3 Avaliação Final ou Sumativa**

“ A avaliação sumativa é um juízo globalizante sobre o desenvolvimento dos conhecimentos, competências, capacidades e atitudes do aluno”

(Rosado e Silva, 1999)

Esta avaliação é caracterizada pelo juízo em relação à prestação global dos alunos. Ou seja um balanço final sobre o desenvolvimento dos conhecimentos e competências, capacidades e atitudes dos alunos. Tem lugar no final de cada período letivo, no final de cada ano e de cada ciclo de ensino, podendo, também, ter lugar no final de uma ou várias unidades temáticas.

A AS foi realizada na última semana de aulas da matéria e no final do período letivo. No final de cada matéria eram feitas as avaliações práticas. Os testes das matérias lecionadas eram realizados no final de cada período. Estas situações eram realizadas em momentos formais onde cada conteúdo era avaliado numa escala de 1 a 5, onde o (1) não executava o conteúdo e o (5) executava na perfeição. Depois na AS de final do período, eram tidos em conta os vários domínios da avaliação, domínio psicomotor (50%), o domínio cognitivo (20%) e o domínio Socio afetivo (30%), onde eram realizadas as médias das duas matérias lecionadas no período letivo. Desta forma eram feitas quer as Avaliações Práticas, quer as Avaliações Teóricas da matéria de ensino.

### 3.4 Atitude Ético-Profissional

“Precisamos pôr na ética as nossas mãos e o nosso coração (...) uma ética que, tecendo-se nos confrontos e desenhando-se a partir da diversidade de vida comum não abdica nunca de si mesma (..) trata-se pois de uma nova forma didática política (...) uma ética que concretiza, assim sua ligação visceral com a educação” (Kramer, 1993)

Este domínio foi particularmente fácil para mim desempenhá-lo com Mestria. Pela minha atitude face ao estágio pedagógico e pela minha atitude face à vida. Por vezes prejudico-me para conseguir ajudar o próximo.

Apresentei um domínio e uma mobilização contextualizada de conhecimentos gerais reconhecendo a auto formação e a pesquisa autónoma como elemento potenciador do meu processo de aprendizagem profissional; revelei disponibilidade sistemática para os alunos e para a escola com uma interação e intervenção empenhada e construtiva; promovi trabalho de equipa, assumindo o trabalho de equipa como uma responsabilidade própria e coletiva; revelei sentido de responsabilidade, respeito pelos compromissos assumidos e capacidade de iniciativa; revelei um compromisso ético com as aprendizagens dos alunos, promovendo a diferenciação da aprendizagem; assumi uma apresentação e conduta pessoal adequadas perante os alunos, professores e funcionários; fui pontual e assíduo, promovendo estes valores junto dos alunos e dos elementos do grupo de estágio.

Nos diferentes momentos de planeamento, realização e avaliação tomei sempre uma atitude crítica e reflexiva, sobre as minhas ações. Quando deparada com questões ou situações problemáticas do ensino adotei uma postura reflexiva com o objetivo de encontrar soluções que beneficiassem todo o ensino, em especial as aprendizagens dos alunos.



“O Bom professor deve ser capaz de desenvolver e de promover nos alunos a aptidão para ser tudo o que se pode ser. Logo o valor atribuído aos docentes não deve ser tanto ao seu saber, (embora também) mas sobretudo às relações interpessoais que se estabelece (...)” (Cunha, 2008)

## **CAPITULO IV – ANÁLISE REFLEXIVA**

### **4. Análise Reflexiva do Estágio Pedagógico**

Terminado o estágio pedagógico cabe-me a mim, aluna do Mestrado do Ensino básica da Educação Física dos ensinos Básico e Secundário e estagiária da Escola Básica com J.I. Prof. Dr. Ferrer Correia – Senhor da Serra, na disciplina de Educação Física, descrever, refletir e analisar todo o meu percurso pedagógico. Ressaltar quais as minhas formas de trabalho e intervenção junto da turma e da escola, as aprendizagens realizadas enquanto estagiária, as minhas experiências como professora e dinamizadora do conhecimento e habilidades dos alunos, as minhas dificuldades e formas de resolução, assim como a capacidade de auto-reflexão e crítica, tanto no trabalho individual, como no trabalho de grupo, são os tópicos que pretendo analisar de seguida.

Considero o estágio pedagógico uma experiência bastante enriquecedora, tanto ao nível pessoal como profissional. Ao longo dos meses de estágio foi possível adquirir novos conhecimentos/ saberes e consolidar todos outros adquiridos durante o meu percurso académico, a partir da minha experiência como professora estagiária, integrada numa escola e num grupo disciplinar. Transferi para o meu futuro profissional, as experiências positivas e menos positivas, como um ensinamento e exemplo para as minhas futuras funções como docente de Educação Física.

Das **Aprendizagens Realizadas**, foco dois pontos fundamentais, que no decorrer do estágio me fui apercebendo como sendo fundamentais para um desenvolvimento do processo Ensino-Aprendizagem e naturalmente do meu sucesso. Primeiro o relacionamento Professor – Aluno e conseqüentemente o clima e disciplina na aula, depois a importância de uma boa preparação, no domínio dos conhecimentos e técnicas pedagógicas de cada matéria da disciplina de Educação Física que resultaria em feedbacks consistentes e que conseguissem chegar aos alunos, com isto o processo de ensino-aprendizagem torna-se mais eficaz e completo.

Nesta perspetiva, a de qualidade e dedicação do professor, assumi perante a turma e perante todo o estágio um **Compromisso com as Aprendizagens dos Alunos**. O meu objetivo como estagiária de Educação Física, foi o de conseguir potencializar as capacidades dos meus alunos ao máximo, tendo como linha orientadora as suas capacidades e habilidades motoras. Tal compromisso foi possível através da elaboração de um planeamento, onde tentei que os alunos da turma fossem alvo de um crescimento individualizado, quer nas aprendizagens significativas da disciplina, quer na transferência de valores, direcionado para o desenvolvimento de indivíduos dinâmicos e ativos na sociedade.

A troca de ideias com o restante núcleo de estágio, com o professor Edgar e com o restante departamento de Educação Física existiu, e foi muito importante para mais rapidamente ter consigo resolver problemáticas que iam surgindo.

Assim, ao iniciar do ano letivo, o núcleo de estágio, junto do orientador e sobre orientação dos documentos normativos, como o Plano Nacional de Educação Física, foi definido as modalidades a abordar no ano letivo. A periodização das matérias deu-se por blocos, intercalando as matérias coletivas e individuais. A última matéria planeada no PAT veio a sofrer alterações, em vez de três matérias (atletismo, dança e futsal), resolveu-se por abordar apenas duas, o Futsal e o Atletismo.

Desta forma, no **Planeamento** das aulas de Educação Física, no PAT, nas UD e PA, procurei junto das minhas colegas de estágio, orientadores e professores da escola, efetuar sempre uma análise para uma consistente **justificação das estratégias de ensino**, planeamento da estrutura organizativa e procedimentos de otimização das diferentes dimensões e habilidades pedagógicas que um professor deve dominar.

Nas minhas aulas procedi à sequência de conteúdos, conforme o planeado no PAT e nas UD. Nas aulas de 90 minutos introduzia, na maioria das vezes, novos conteúdos, enquanto as aulas de 45 minutos serviam para exercitação ou consolidação dos conteúdos já introduzidos. Estas sequencializações respeitaram sempre os momentos de introdução, exercitação e consolidação das aprendizagens programadas para a aula, através da UD. Existiram momentos, em que estes conteúdos foram alterados e adaptados, umas vezes pela progressão e prestação dos alunos, outras por questões de calendário. Partindo sempre dos conteúdos e situações mais simples para as mais complexas, através de progressões exequíveis até chegar às situações reais ou jogo formal.

Uma estratégia utilizada nas aulas foi o trabalho por estações. O meu objetivo ao realizar uma aula com vários postos de trabalho era o de aumentar o empenhamento motor dos alunos e conseqüentemente o tempo em prática, a responsabilização das suas ações e a ajuda entre eles. É claro que para este formato de aula eram elaborados documentos de apoio com ilustrações e critérios de êxito, presente em cada estação, para além da instrução inicial bem clara, com os objetivos e critérios de êxito bem definidos. As aulas de Ginástica foram um bom exemplo do trabalho por estações, cada aula tinha 4 a 5 estações onde em cada uma era desenvolvido uma tarefa e objetivos diferentes.

Esta forma de trabalho foi tendencialmente trabalhada por grupos de nível. Cada grupo de trabalho era formado pelo nível de proficiência, apresentados nas primeiras aulas de avaliação diagnóstica, e juntos trabalhavam os mesmos objetivos. Os grupos de nível, ou os grupos de trabalhos, eram pensados e formados por mim antes das aulas, com o objetivo de maximizar o tempo e fazer uma boa gestão das tarefas e sua organização.

Posto isto, acho importante realçar dois aspetos que não correram tão bem numa fase inicial do estágio, as instruções e as demonstrações. Foi a minha luta durante o estágio. Nem sempre me conseguia preparar bem para as aulas, por ter um emprego além do EP, e senti por muitas vezes dificuldade em demonstrar algumas matérias como foi o caso da ginástica de aparelhos.

Nas primeiras aulas o tempo passado em instrução era muito reduzido, o discurso era demasiado sintético e por vezes não transmitia a informação completa e

necessária, pois ficavam por referir algumas informações selecionadas para a aula. Isto acontecia principalmente pela inexperiência, e por querer rentabilizar ao máximo o empenhamento motor da turma. No entanto, com o tempo, melhorei as minhas habilidades nas instruções e preleções da aula e como resultado, o ensino e o desempenho dos alunos veio a melhorar, pois uma boa preleção facilita o entendimento das tarefas, suas organizações e ainda, o mais importante, a execução dos critérios de êxito. Nas minhas demonstrações eram apresentados os elementos críticos e critérios de êxito das tarefas, por vezes era eu própria que demonstrava as tarefas, outras vezes, um aluno que apresentasse um bom desempenho técnico da modalidade. Numa fase inicial as minhas demonstrações passavam por simples demonstrações verbais. Com o tempo vim a aperceber-me que o estímulo visual era mais permanente e efetivo, ao contrário do estímulo verbal, a partir daí comecei a trabalhar neste sentido.

Estes foram alguns dos meus métodos e estratégias adotadas na Realização das aulas de Educação Física. Experimentadas e desenvolvidas, quando me deparei com **Dificuldades do Ensino**, nas diferentes matérias e momentos do estágio.

As dificuldades com que me deparei ao longo do ano concentraram-se principalmente em dois momentos da realização: nas primeiras semanas de contato com a turma e nas primeiras aulas de cada matéria.

O primeiro momento, onde tudo e todos eram novidade, a dificuldade residiu no contato com todas as dimensões do ensino, mas o maior desafio e mais importante no momento inicial foram as dimensões do Clima e Disciplina da aula. No segundo momento a dimensão de gestão, foi o meu maior desafio. A par destes dois momentos a dimensão de instrução foi desenvolvida ao longo de todas as aulas e, nesta dimensão, senti uma grande evolução, desde do momento inicial até ao final.

O FB foi trabalhado dia após dia, sendo o meu maior desafio fechar o ciclo deste, ou seja, (1º) atribuir o primeiro FB após observação/interpretação, (2º) acompanhar a prestação do aluno, a fim de verificar se o FB teve o efeito pretendido e (3º) diagnosticar novo FB. Com o avançar do estágio a quantidade e qualidade foi melhorando, procurei sempre utilizá-lo para que este influencia-se a qualidade do empenhamento motor das tarefas, apercebi-me ainda da importância de um reforço positivo contínuo para a motivação dos alunos. Existiram duas matérias que para

mim foram mais desafiante neste campo, o Badminton e a Ginástica de Aparelhos, pois estas eram matérias que não dominava tão bem como as restantes e por isso foi necessária uma boa preparação para as aulas, através da investigação na didática específica da matéria.

No que diz respeito à **Avaliação das Aprendizagens** e respeitando os domínios de avaliação na Educação Física, a avaliação, realizada ao longo do ano letivo e em cada Unidade Didática, através dos diferentes tipos de avaliação: diagnóstica, formativa e sumativa. Em reunião de estágio ficou decidido que a AD ira ser realizada na primeira aula de cada UD. Os instrumentos de avaliação eram construídos individualmente, após definição dos objetivos finais para a UD eram delineados os pré-requisitos necessários para a lecionação da matéria e para avaliação inicial. No final de cada aula, os resultados da avaliação e os grupos de nível eram refletidos. A partir dessa análise era possível determinar as principais dificuldades dos alunos, perceber as aptidões da turma e refletir sobre as tarefas a realizar, suas organizações e complexidade.

A AF assume funções indispensáveis ao processo de ensino, pela sua função e caráter regulador das aprendizagens realizadas pelos discentes. Esta foi feita em todas as aulas de forma contínua e informal, através da observação e interpretação dos resultados. Desta forma, a verificação das habilidades permitiu-me ajustar e corrigir várias vezes as minhas aulas, como forma de verificar as aprendizagens e resultados. Também neste tipo de avaliação existiu um instrumento para anotar as informações qualitativas de cada aluno após as aulas.

A AS corresponde a um balanço final das aprendizagens, onde é formulado um juízo global sobre o aluno. É uma informação sobre um todo, sobre o qual, até aí tinham sido feitos juízos parcelares. As grelhas de avaliação, os testes cognitivos e ainda uma matéria resumo para os alunos estudarem para o dia do teste, eram também construídas em grupo de estágio, tendo como linha orientadora os objetivos traçados para o final da UD e as características da turma. No que diz respeito à avaliação final do período letivo, foram feitas as médias dos domínios psicomotor e cognitivo das duas matérias abordadas nesse período e posteriormente, avaliados os domínios sócio afetivo e a condição física.

Dada a inexperiência e a insegurança, numa fase inicial, tanto na Avaliação Diagnóstica, como na Formativa ou Sumativa, senti dificuldades ao nível da avaliação, no que diz respeito ao preenchimento das grelhas, principalmente na transcrição dos resultados quantitativos e qualitativos para o instrumento. Nesta fase, questionei-me diversas vezes: se estaria a ser justa nas avaliações; se o meu rigor estaria ser equitativo para todos os alunos; e se o meu grau de exigência permanecia sempre igual ao longo das avaliações, dos primeiros alunos a serem avaliados, para os últimos. De alguma forma, saber se a minha avaliação seria verdadeiramente justa, foi uma das minhas preocupações. A Avaliação da Condição Física foi avaliada no início do ano letivo e no final do 3º período. Para esta avaliação o grupo disciplinar possuía um protocolo de avaliação com vários testes, (resistência, velocidade, flexibilidade, força inferior, força superior e força abdominal) para posteriormente cada professor aplicar nas suas turmas.

No que diz respeito às **Inovações Pedagógicas** realizadas durante o estágio, penso que estas não tiveram tanto lugar no meu estágio como gostaria. Na fase inicial do estágio foi pouco o tempo entregue a este tópico, pois a minha atenção e preocupações estavam dirigidas para outros temas. Gostaria de ter inserido mais os alunos, quer no processo avaliativo das suas aprendizagens, das suas e das dos outros, quer no conhecimento dos objetivos individuais de cada aluno nas diferentes matérias.

Analisando de uma forma geral todo o meu estágio pedagógico, quer no momento de planeamento, quer nos momentos de realização e avaliação, posso concluir que os meus objetivos inicialmente traçados no PFI foram atingidos, uns de uma forma mais aprofundada que outros. Neste momento final do estágio, entendo a perceção dos erros e das dificuldades sentidas, durante a conceção e realização do processo de ensino, como algo positivo. Através destas desenvolvi as minhas capacidades de reflexão e reformulação, e também foram através destas que desenvolvi as minhas capacidades como professora de Educação Física. Acima de tudo eu queria vivenciar a parte prática, o Ser professor. O trabalho teórico não ficou tão bem como desejaria porque senti muitas dificuldades em gerir o meu tempo para conseguir passar tudo para o “papel”. Foi um ano muito desgastante em que pensei algumas vezes que não iria conseguir levar isto até ao fim, mas aqui estou.

## CAPÍTULO V – TEMA/PROBLEMA

### **As Aulas de Dança aumentaram a Auto Estima dos alunos (as) e a melhoraram o seu Comportamento?**

Descrever e desenvolver um Tema/Problema que experienciei durante o meu estágio pedagógico, demonstrando integração do conhecimento de carácter científico e de relevância à prática da disciplina de Educação Física, é o objetivo do presente capítulo. Assim o Tema/Problema que irei desenvolver irá repostar à problemática: Será que as aulas de Dança aumentaram a Auto Estima e melhorou o comportamento dos alunos (as)?

Primeiro vou identificar algumas noções essenciais para a melhor compreensão do tema/problema, de seguida, explicarei como funcionaram as aulas de dança, o seu intuito e os seus objetivos. Por último, vou descrever todas as conclusões tiradas e de que forma cheguei a elas.

### **Algumas Aprendizagens**

Desde sempre que a minha paixão pela dança existiu. Nela encontrei liberdade para expressar sentimentos, opiniões e o modo de estar na vida. Quando estou triste eu danço, quando estou feliz eu danço, quando estou apreensiva eu danço. Vejo na dança uma forma de ser Eu.

Melhor que eu dançar é poder conseguir passar um pouco deste bom sentimento às outras pessoas no meu dia-a-dia. Foi este o simples objetivo que quis levar aos meus alunos.

Mas antes de explicar mais detalhadamente o porquê deste projeto, acho interessante recorrer de alguma bibliografia para a melhor compreensão deste tema/problema.

**“A importância do estudo do auto conceito prende-se com o seu carácter preditivo quanto à realização dos indivíduos nos diversos domínios da existência, entre eles o académico, o físico e o social. De facto, o desenvolvimento do auto conceito parece conduzir a uma melhor aceitação de si próprio e a realizações melhoradas, para além de permitir um maior aproveitamento da competência pessoal: os indivíduos que reconhecem e valorizam a sua competência têm mais probabilidades de a rendibilizar “**

(Burns, 1979; Calsyn & Kenny, 1977; Man & Hrabal, 1989; Shavelson & Bolus, 1982; Sternberg, 1993).

O estudo do auto-conceito e da auto-estima tem conhecido grande interesse no seio da Psicologia da Educação. Grande parte desse interesse reside na associação comprovada entre essas representações pessoais e indicadores de ajustamento escolar. Deste modo, o presente estudo centra-se em torno das relações entre auto-estima, autoconceito e resultados escolares.

Múltiplos fatores contribuem para o desenvolvimento das representações que construímos acerca de nós próprios. Entre estes, podemos referir a influência da família, dos grupos em que nos inserimos e, necessariamente, da escola. A escola, contexto no qual, em períodos cruciais do desenvolvimento, passamos grande parte do tempo, erige-se como local privilegiado para a construção e consolidação das auto-representações. Esta sua importância decorre de vários aspetos. Em primeiro lugar, a escola “obriga” a que o indivíduo interaja com outros, o que pode originar sentimentos de animosidade, rejeição, discriminação, aceitação ou popularidade, o que se reflete, necessariamente de forma diferente nas representações que a criança ou adolescente vão construindo sobre si próprios (Osborne, 1996).

A interação com outros origina, igualmente, um espaço que permite a existência de processos de comparação social, em que o indivíduo compara o seu desempenho com os dos seus colegas, fornecendo, desse modo, mais um contributo para a construção das auto-representações e para a aquisição de padrões de avaliação do desempenho. Em particular, a vivência de situações ligadas ao sucesso e ao ultrapassar das dificuldades que os contextos de aprendizagem proporcionam contribuem, como veremos ao longo da síntese bibliográfica na área, para a



construção de auto-representações e de sentimentos positivos em relação a si. Da mesma forma, e porque na escola não se vivenciam apenas sucessos, ela é fonte para muitos alunos de experiências penosas e frustrantes associadas ao insucesso. Importa assim, perceber como o insucesso afeta as auto-representações que o aluno constrói, bem como os efeitos que produz nos sentimentos em relação a si próprio.

Posto isto, **por gostar muito de Psicologia do Desporto, por gostar muito de dança, por saber os benefícios que ela tem em mim, quis perceber até que ponto esta atividade extra curricular alterou as relações entre a auto-estima, o autoconceito, o rendimento escolar e as dinâmicas relacionais com a família.**

Passarei agora a explicar as definições de cada conceito que me propus a estudar.

### **AUTOCONCEITO E AUTO-ESTIMA: o mesmo construto sobre designações diferentes?**

Esta confusão terminológica deve-se algumas vezes a uma desarticulação entre as conceções teóricas e os instrumentos utilizados na recolha de dados, outras aos próprios modelos teóricos perfilhados e, ainda, como refere Marsh (1993a, 1997; Marsh & Craven, 1997) por o autoconceito (e a auto-estima) padecer do mal de “toda a gente saber o que significa”, levando a que em muitas investigações não seja fornecida qualquer definição do que está a ser avaliado.

Hattie (1992) define o autoconceito como avaliações cognitivas que incluem as crenças ou conhecimento sobre as descrições, prescrições e avaliações de nós próprios. De entre estes aspetos, Hattie refere a componente descritiva como a principal constituinte do autoconceito. Por seu turno, Harter (1993a) define a auto-estima, ou o auto-valor, como a visão global que a pessoa tem de si própria, enquanto Rosenberg (1979) se refere à auto-estima como a atitude global que a pessoa tem em relação a si própria, a qual implica um sentimento de valor.

Embora, à primeira vista, estas diferentes definições pareçam reenviar para diferentes designações do mesmo fenómeno, é possível estabelecer algumas características distintivas. Assim, Rosenberg (1979) refere que a auto-estima e as

diferentes componentes do autoconceito “não são idênticas nem intermutáveis: ambas existem dentro do campo fenomenológico do indivíduo como entidades separadas e distintas” (Rosenberg, 1979, p. 20). Campbell e Lavalley (1993), distinguindo também autoconceito e auto-estima, definem o autoconceito como o conjunto de crenças que os indivíduos possuem acerca de si próprios, assumindo um carácter fundamentalmente cognitivo, enquanto a auto-estima se assumiria como uma componente predominantemente afetiva da representação que a pessoa constrói sobre si.

Deste modo, poderemos considerar a auto-estima e o autoconceito como duas entidades psicológicas distintas e que reenviam para diferentes formas de avaliação do self. Enquanto o autoconceito se constitui como uma componente avaliativa de cariz cognitivo, a auto-estima assume-se como possuindo uma forte componente afetiva.

### **Fatores Sociais no desenvolvimento do autoconceito e da auto-estima**

Os fatores sociais influenciam a construção das representações sobre si próprio em diferentes aspetos. Desde logo, porque o próprio desenvolvimento cognitivo se encontra na dependência de fatores sociais.

Para além da influência que fatores de natureza social exercem sobre o desenvolvimento do autoconceito e da auto-estima, por via da influência exercida sobre o desenvolvimento cognitivo, o próprio desenvolvimento das representações sobre si próprio pode ser considerado como uma construção social (Harter, 1999; Markus & Cross, 1990). A este respeito Markus e Cross (1990) referem que “o que cada um “precisa para ser alguém (takes oneself to be)” é uma realização interpessoal, derivando quase inteiramente das relações individuais com outros” (p. 576). Leary, Tambor, Terdal e Downs (1995), vão um pouco mais longe, afirmando que a auto-estima é um “sociómetro” que regula as nossas relações interpessoais, indicando em que grau a pessoa é aceite ou rejeitada pelos outros. Deste ponto de vista, a manutenção da auto-estima é perspectivada como algo de fundamental, para a manutenção das redes sociais do indivíduo.

## **Efeitos da idade sobre o autoconceito e a auto-estima**

Como já vimos, o desenvolvimento do autoconceito está dependente, entre outros fatores, do desenvolvimento cognitivo individual, pelo que será de esperar que, com a idade, as conceções sobre si próprio se vão alterando, diversificando, tornando-se progressivamente mais complexas, devido ao aumento das potencialidades cognitivas. Para além disso, também as vivências se vão multiplicando e diversificando, uma vez que à medida que o indivíduo cresce, vai aumentando o leque de pessoas com que interage (amigos, colegas, professores).

A adolescência pode ser considerada como uma fase de transição devido às alterações físicas, cognitivas e de redefinição dos papéis sociais que ocorrem neste período (Bolognini & Plancherel, 1998; Brettschneider & Heim, 1997; Coleman & Hendry, 1999; Harter, 1990; Palmonari, 1987; Palmonari, Carugati, Bitti & Sarchielli, 1984). O início da adolescência com as modificações físicas introduzidas pela puberdade pode produzir oscilações, tanto em termos de autoconceito físico como nos níveis de auto-estima (Alsaker, 1992; Coleman & Hendry, 1999; Williams & Currie, 2000). O desenvolvimento das capacidades cognitivas, por seu turno, permite a emergência de um autoconceito mais complexo e sofisticado (Coleman & Hendry, 1999; Harter 1998a, 1999). Por outro lado, a adolescência comporta mudanças ao nível das relações sociais, as quais se traduzem numa importância crescente do papel assumido pelos pares, o início das relações amorosas, uma maior diversidade de contextos sociais em que é chamado a interagir, a redefinição do seu papel no seio da família, entre outras (Brettschneider & Heim, 1997; Coleman & Hendry, 1999; Cotterell, 1996; Gouveia Pereira, 1995, 1996; Harter, 1998a, 1999; Kirchler & Gouveia Pereira, 1996). Todas estas situações podem contribuir para a consolidação e/ou para mudanças no autoconceito dos adolescentes. Também as alterações introduzidas pela vida escolar, nomeadamente as transições de ciclo, a passagem para sistemas formais de avaliação (como acontece nalguns sistemas educativos em que os alunos passam a receber notas apenas a partir do 6º/7º ano de escolaridade) ou a experiência do insucesso, podem contribuir para redefinições dos sentimentos de competência em áreas específicas do autoconceito, com implicações nos níveis de auto-estima dos adolescentes.

Posto isto, é necessário fazer uma ponte de ligação entre a bibliografia apresentada anteriormente e o meu tema/problema.

Por me encontrar numa escola básica com 2º e 3º ciclos, onde os alunos se encontram numa fase de pré-adolescência e adolescência, idades propícias a modificações/alterações de comportamentos, sentimentos, do autoconceito e da auto-estima, e por ter noção do papel que a dança teve em mim nessa faixa etária, achei interessante poder passar aos alunos um bocado desta minha paixão e ao mesmo tempo consegui guiá-los numa perspetiva de vida, que na minha opinião é benéfica e enriquecedora.

Quis perceber quais as problemáticas que se levantam nas cabeças dos meus alunos e compreender se as aulas extra curriculares de Dança os ajudariam ou não a combater essas questões.

### **Como implementei o projeto?**

As aulas extra curriculares de Dança funcionaram na Escola Básica Integrada com J.I. Prof. Dr. Ferrer Correia, no pavilhão gimnodesportivo, todas as 4ªs feiras das 14h às 15h desde Novembro de 2012 até ao presente mês, Junho de 2013.

As aulas foram lecionadas por mim, e depois de publicidade fixada na escola, tive uma aderência de 35 alunos (as).

O intuito inicial das aulas foi de coreografar com os alunos algumas músicas para eventos realizados na escola: o Sarau de Natal (1ºperíodo), o Ensaio geral do Sarau de Ginástica de Dança realizado pelo nosso núcleo de estágio (2ºperíodo) e por fim, no 3ºperíodo, realizamos o Sarau de Ginástica e Dança na sua globalidade aberto aos encarregados de educação e a toda comunidade escolar.

Estas aulas com o passar do tempo transformaram-se num encontro de pessoas, amigos, que adoravam dançar. Que iam porque sentiam necessidade.

Quando me apercebi que as aulas estavam a ter este impacto nos alunos, decidi partir para este tema/problema de estudo.

Do decorrer das aulas fui demonstrando aos meus alunos as sensações que a Dança me transmitia, e ao mesmo tempo tentei perceber se com eles estava a acontecer o mesmo.

Eles viram em mim além da “professora estagiária simpática” uma amiga, uma confidente, o que levou a que tivesse várias conversas com estas alunas, onde pude uma a uma plantar um bocado da minha semente. Esta semente é uma semente de autoconfiança, bem-estar, auto-estima e autoconceito. Fazer com que elas percebessem que durante toda a sua vida elas tinha que acreditar o seu potencial, nos seus valores, no seu EU.

Expliquei-lhes que a dança para mim era isso mesmo. Ser Eu. Que através dela transformava os meus medos, as minhas incertezas, as minhas inseguranças em passos de alegria, bem-estar, autocontrolo, autoconfiança e auto-estima. Fiz com que elas percebessem que durante o meu percurso académico eu lutei para aquilo. Para ser Eu. Para ter a divindade de passar o resto da minha vida a fazer aquilo que realmente me concretiza como pessoa e como profissional.

Fiz com que elas percebessem que a dança é algo mais do que a junção de uma música com uma roupa “janota” e uns passes bem conseguidos. Muitas vezes lhes passei a frase : *“Dancing with your feet is one thing, but dancing with your heart is another”*.

Era mesmo isto que lhe queria transmitir, que tudo que fizessem durante as suas vidas fosse feito com o coração, porque se isso acontecesse, seguramente se sentiriam concretizadas, felizes, autoconfiantes, com o seus autoconceitos bem definidos e com as suas auto-estimas no auge.

### **Processo de Recolha de Dados**

A recolha de dados foi feita de modo informal. Tive uma conversa guiada com 5 alunas do meu grupo de dança, com 2 Encarregados de Educação e com 2 Docentes da escola.

A conversa foi guiada por um guião de entrevista da minha auditoria (Anexo1). Dois guiões diferenciados. Um aplicado às Alunas e o outro às Docentes e aos Encarregados de Educação.

A metodologia utilizada para a análise dos dados foi uma **Metodologia Qualitativa e Análise de Conteúdo**.

Do ponto de vista ontológico, esta metodologia tem como objeto de análise o mundo humano, o que implica, como afirmam Michaelle Léssard-Herbert e outros, considerar que «os factos sociais não são “coisas” e a sociedade não é um organismo natural, mas sim um artefacto humano. Do que se precisa é de compreender o significado dos símbolos sociais, artefatuais e não explicar as realidades sociais “externas”. O ponto de vista “objetivo” ou “neutro”, recomendado pelo positivismo, é uma impossibilidade metodológica e uma ilusão ontológica: estudar o social é compreendê-lo (o que não se torna possível sem o reviver); o projeto social não é uma realidade exterior – é uma construção subjetivamente vivida» (1994).

### **Conclusões do Tema/Problema**

Conseguí concluir após ter conversado com as alunas, com as docentes e com os encarregados de educação que a mensagem chegou às aulas.

Realmente, consegui com que elas fossem pessoas mais felizes, com um maior autocontrolo, com uma maior auto-estima, maior autoconfiança e conseqüentemente adolescentes com um pensamento mais positivo e com vontade de lutarem pelos seus objetivos e crenças. A docente Fernanda Fernandes dizia: “espetacular ver em pouco tempo que cá estiveste a forma como entraste na vida destas miúdas, elas acarinham-te e vêm em ti um exemplo de esforço e determinação”.

Acabo com um sentimento de missão cumprida. O meu maior objetivo com o Estágio Pedagógico era este mesmo, conseguir transmitir aos meus alunos positivismo, vontade de vencer, vontade de crescer, vontade de aprender, e que acima de tudo eles quisessem ser felizes, ser eles. Contribuir não só para o seu desenvolvimento

motor e cognitivo mas também conseguir que os comportamentos sócio afetivos destes alunos fossem delineados, fortes e concisos.

## **CONCLUSÃO**

Findada mais uma etapa na minha formação, termino a mesma com um sorriso nos lábios.

Apesar de habituado a lidar com crianças, senti desde o primeiro momento alguma reserva no que diz respeito a esta etapa. No entanto, rapidamente me consciencializei da necessidade de encarar o EP com a seriedade exigida, motivando-me de forma constante: se tinha de percorrer este caminho, percorrê-lo-ia de forma alegre e com o rumo bem definido.

Hoje, terminado o EP, tenho a consciência de que o caminho nem sempre foi realizado por auto-estradas, mas tenho uma certeza: cheguei ao meu destino. Não sei quando voltarei a desempenhar as funções de professor, já que o futuro na área do ensino não se revela muito animador. No entanto, tenho a certeza que é algo que quero abraçar com todo o carinho. Poder contribuir para o desenvolvimento integral das crianças e para a criação de uma sociedade mais justa e equilibrada é um privilégio que está ao nosso alcance enquanto professores, e eu quero fazer parte desta família.

Defendi sempre que a disciplina de EF tem um potencial enorme no que diz respeito ao desenvolvimento integral dos alunos, e pude comprovar esse facto nas minhas aulas. Mais do que um local de aprendizagem motora e cognitiva, a EF assume uma importância vital no desenvolvimento psico-social dos alunos, fomentando a responsabilidade, cooperação ou o respeito mútuo. Neste campo específico, acredito piamente que a relação gradual que se foi construindo entre mim e os alunos tenha contribuído de forma extremamente positiva para a consecução dos objetivos delineados.

A relação com os alunos foi um dos pilares sustentadores da minha ação. Apesar da crise que o ensino sofre, continuo a acreditar na ideia de que os alunos olham para

os professores como exemplos e, neste sentido, optei por criar uma relação mais próxima com eles, tendo sido uma estratégia interessante, produzindo efeitos práticos quer ao nível da aprendizagem dos alunos, como ao nível motivacional (quer dos alunos, quer minha).



## BIBLIOGRAFIA

- Alsaker, F. D. (1992). Pubertal timing, overweight and psychological adjustment. *Journal of Early Adolescence*, 12, 396-419.
- Aranha, Á., Albuquerque, A., Gonçalves, F. (2010). Avaliação – Um caminho para o sucesso no processo de Ensino e de Aprendizagem. ISMAI.
- Baptista, P., Graça, A., Mesquita, I., Pereira, F. (2009). Análise da Instrução de estagiários em Educação Física no período final de estágio pedagógico. I Congresso Internacional de Intervenção Pedagógica e Profissional. ISMAI. Edição em formato digital.
- Barreiros, J. M. (1992). Aprendizagem Motora. Variabilidade das Condições de Prática e Interferência Contextual. Cruz Quebrada: Faculdade de Motricidade Humana.
- Bento, J. O. (2003). Planeamento e Preparação da Unidade Temática ou Didática. In J. O. Bento, *Planeamento e Avaliação em Educação Física* (p. 75;100). Lisboa: Horizonte.
- Bolognini, M., Plancherel, B., Bettschart, W., & Halfon, O. (1998). Self-esteem and mental health in early adolescence: Development and gender differences. *Journal of Adolescence*, 19, 233-245.
- Brettschneider, W.-D., & Heim, R. (1997). Identity, sport, and youth development. In K. R. Fox (Ed.), *The physical self: From motivation to well-being* (pp.205-227). Leeds: Human Kinetics
- Burns, R. B. (1979). *The self-concept: Theory, measurement, development and behaviour*. New York: Longman Inc.
- Carvalho, A. d., Amorim, J. G., Cardoso, L., Silva, R. d., & Silva, S. d. (2011). El acto de planificar y la importancia de la planificación en la organización del profesional de la Educación Física. *efdesportes* .
- Campbell, J. D., & Lavalley, L. F. (1993). Who Am I? The role of self-concept confusion in understanding the behavior of people with low self-esteem. In R. F. Baumeister (Ed.), *Self-esteem: The puzzle of low self-regard* (pp. 13-20). New York: Plenum Press.

- Carvalho, L. M. (1994). *Avaliação das Aprendizagens em Educação Física*. Lisboa: Sociedade Portuguesa de Educação Física.
- Cunha, A. C. (2008). *Ser Professor - Basas de uma Sistematização Teórica*. Braga: Casa do Professor.
- Guerra, I. C. (2010). *Pesquisa Qualitativa e Análise de Conteúdo – Sentidos e formas de uso*. Edições Principia.
- Hattie, J. (1992). *Self-concept*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Harter, S. (1993a). Causes and consequences of low self-esteem in children and adolescents. In R. F. Baumeister (Ed.), *Self-esteem: The puzzle of low self-regard* (pp. 87-116). New York: Plenum Press.
- Hérbert, M. L. (1994). *Investigação Qualitativa: Fundamentos e Práticas*, Piaget, Lisboa.
- Leary, M. R., Tambor, E. S., Terdal, S. K., & Downs, D. L. (1995). Self-esteem as an interpersonal monitor: The sociometer hypothesis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 68, 518-130.
- Markus, H., & Cross, S. (1990). The interpersonal self. In L. A. Pervin (Ed.), *Handbook of personality: Theory and research* (pp. 576-608). New York: Guilford Press.
- Marsh, H. (1993a). Academic self-concept: Theory, measurement and research. In J. Suls (Ed.), *Psychological perspectives on the self: The self in social perspective* (Vol. 4, pp. 59-98). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Mosston, M., & Ashworth, S. (Maio-Junho de 1985). Estilos de Ensino. *Horizonte*, 23-32.
- Osborne, J. W. (1996). Academics, self-esteem, and race: A look at the underlying assumptions of the disidentification hypothesis. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 21, 449-455.
- Pierón, M. (1996). *Formação de Professores. Aquisição de técnicas de ensino e supervisão pedagógica*. Lisboa: Edições FMH.
- Pinto, J. (2004). *A Avaliação em Educação: da linearidade dos usos à complexidade das práticas*. Setúbal: Escola Superior de Educação de Setúbal.

- Ribeiro. (1999). Tipos de Avaliação. In Avaliação da Aprendizagem. Lisboa: Porto Editora.
- Rodrigues, M. (2000). O Treino da Força nas condições da aula de Educação Física. Porto: UP.
- Rosado, A., Colaço, C., & Romero, F. (2002). Critérios Gerais de Concepção de Sistemas e Instrumentos de Avaliação: Aplicado à Educação Física e às Ciências do Desporto. In Avaliação das Aprendizagens: fundamentos e aplicação no domínio das actividades físicas (pp. 99-150). Lisboa: Omniserviços.

## ANEXO 1

### **GUIÃO DE ENTREVISTA ÀS ALUNAS:**

1. O que é para ti a auto-estima?
2. O que é para ti a autoconfiança?
3. O que representaram para ti as aulas de Dança?
4. Agora sentes-te mais confiante? E a tua auto-estima como está?
5. Para ti eu represento o quê?
6. Que balanço fazes das aulas de dança?

### **GUIÃO DE ENTREVISTA ÀS DOCENTES E AOS ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO:**

1. Qual o feedback que o seu aluno/educando lhe deu das aulas de Dança?
2. Notou alguma diferença no comportamento do aluno/educando depois de começar a frequentar estas aulas?
3. Acha conveniente este trabalho continuar a ser desenvolvido?



