



BRUNO MIGUEL RODRIGUES MOURATO

RELATÓRIO DE ESTÁGIO DESENVOLVIDO NA ESCOLA SECUNDÁRIA INFANTA D. MARIA JUNTO DA TURMA 7^oC NO ANO LETIVO 2014/2015

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

Junho 2015



UNIVERSIDADE DE COIMBRA

UNIVERSIDADE DE COIMBRA

FACULDADE DE CIÊNCIAS DO DESPORTO E EDUCAÇÃO FÍSICA



BRUNO MIGUEL RODRIGUES MOURATO

**RELATÓRIO DE ESTÁGIO DESENVOLVIDO NA ESCOLA SECUNDÁRIA
INFANTA D. MARIA JUNTO DA TURMA 7ºC NO ANO LETIVO DE 2014/2015**

COIMBRA

2015

BRUNO MIGUEL RODRIGUES MOURATO

2010144079

**RELATÓRIO DE ESTÁGIO DESENVOLVIDO NA ESCOLA SECUNDÁRIA
INFANTA D. MARIA JUNTO DA TURMA 7ºC NO ANO LETIVO DE 2014/2015**

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

Orientador: Mestre Antero Abreu

COIMBRA

2015

Esta obra deve ser citada como:

Mourato, B. (2015). *Relatório de Estágio Pedagógico desenvolvido na Escola Secundária Infanta D. Maria junto da turma 7ºC no ano letivo 2014/2015*. Relatório de Estágio, Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra, Coimbra, Portugal.

Eu, Bruno Miguel Rodrigues Mourato, aluno nº 2010144079 do Mestrado em Ensino da Educação Física da Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra, venho declarar por minha honra que este Relatório Final de Estágio constitui um documento original da minha autoria, não se inscrevendo, por isso, no disposto do artigo 30º do Regulamento Pedagógico da FCDEF (versão de 10 de Março de 2009)

29 de junho de 2015

Bruno Miguel Rodrigues Mourato

AGRADECIMENTOS

Assim, chega o momento em que termino mais uma etapa da minha vida, aproxima-se então a conclusão do Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário e como tal, gostaria de agradecer a todas as pessoas que (direta ou indiretamente) me acompanharam neste processo.

Antes de mais, quero agradecer a duas pessoas extremamente importantes na minha vida, os meus Pais, que com todos os seus esforços e forças, com mais ou menos dificuldades sempre estiveram a meu lado, que foram (e serão) o suporte de toda a minha formação académica (e pessoal...), pois sem eles nada disto seria possível.

Em seguida, também gostaria de agradecer aos dois professores – orientadores, o professor João Gandum, por todos os ensinamentos que me transmitiu (através da sua vasta experiência), não só na prática docente, mas também com conhecimentos ricos para a vida e o professor Antero Abreu, por me conduzir neste processo, “não me dando o peixe diretamente, mas ensinando-me a pescar”.

A agradecer aos meus dois colegas e amigos, André Costa e Nuno Couceiro, pelo magnífico ambiente criado no núcleo de estágio e por todos os momentos (de maior ou menor pressão) que passámos juntos, tanto na escola como fora dela, criando-se assim entre nós uma relação de “companheirismo” extremamente forte.

Tenho a agradecer ainda, aos meus amigos Miguel Andrade e Pedro Saraiva, pelo excelente ambiente vivido em casa, por todo o apoio que me deram nos momentos mais complicados da minha vida.

Além dos já mencionados, muitos outros amigos (que gostaria de os citar a todos individualmente) merecem uma palavra de agradecimento, por todos os conselhos que me forneceram, todas as experiências que com eles vivi, todos os momentos menos bons (que serviram para enaltecer as amizades) que com eles também vivi, toda a força que me deram nos momentos mais complicados que passei, acima de tudo, por me acompanharem nesta longa e por vezes dura batalha.

A todos eles o meu mais sincero e profundo...

Muito Obrigado!

RESUMO

Este relatório representa uma reflexão e um aprofundamento de todo o trabalho realizado neste ano de estágio pedagógico desenvolvido na Escola Secundária Infanta D. Maria, em Coimbra. O ano de estágio é um momento onde são dadas, ao formando, todas as oportunidades de colocar todos os seus conhecimentos, adquiridos em anos anteriores da sua formação, em prática. Por ser a primeira vez que o professor estagiário contata com um contexto novo, isto é, o contexto real, tendo a seu cargo funções como docente, o ano de estágio exige a realização de muitas pesquisas e reflexões de aperfeiçoamento das técnicas de intervenção pedagógica do futuro profissional, neste caso de Educação Física. Assim, ao longo deste ano, múltiplas são as tarefas desempenhadas pelos estagiários, desde logo a realização do planeamento anual a aplicar à turma específica em que leciona, tendo por base as indicações / orientações apresentadas no Programa Nacional de Educação Física, a definição de estratégias e aplicação das mesmas tendo em vista a melhoria do processo de ensino-aprendizagem, a execução dos processos de avaliação e reflexão dos mesmos. Este documento pretende relatar todas as experiências enquanto profissional, evidenciando os pontos fortes, pontos fracos, oportunidades de aprendizagem bem como as dificuldades sentidas. Sendo a nossa experiência enquanto profissional de educação física, desde logo considerámos este ano bastante entusiasmante, colocando-nos num papel até aqui pouco familiar, o de docente, bem como perante a presença de novos intervenientes no nosso processo de aprendizagem, sendo-nos fundamental a adoção de atitudes adequadas ao contexto onde nos inserimos. Na parte final deste trabalho, apresentaremos o aprofundamento de um tema-problema, sobre a variabilidade do *feedback*, constituindo assim um estudo realizado perante a turma em que lecionámos.

Palavras-Chave: Estágio pedagógico. Educação Física. Ensino-Aprendizagem. *Feedback*.

ABSTRACT

This report represents a reflexion and a deepening of all the work done this pedagogical internship year in Infanta D. Maria secondary school, in Coimbra. Placement year it's a moment where it's given, to the forming, all the opportunities to put in practice, all his knowledge, acquired in previous years of his formation. For being the first time that the teacher trainee contacts with a new context, i.e., the real context, being in charge the performing functions as teacher, the teaching practice year demands the realization of a lot of researches and improvement reflections of pedagogical intervention techniques professional future, in this case physical education. Therefore, throughout this year, they are multiples the tasks developed by the trainees, immediately with the realization of the annual planning to apply to specific class where he teaches, taking into account the indications/orientations presented in the Physical Education Nacional Program, the definition of strategies and the application of the same in view of the improving the teaching-learning process, the implementation of the evaluation and reflection of the same. This document pretends to report all my experiences as professional, showing my strengths, weakness, learning opportunities as well the difficulties. Being my first experience as physical education professional, immediately considered this year very exciting, put me in a role since until here unfamiliar, the teacher role, as well putted me before the presence of new players on my learning process, being fundamental the adoption of attitudes in the context where I as inserted. In the final part of this work, I shall present the deepening of a theme – problem, about the feedback variability, thus constituting a study before the class where I taught.

Keywords: *Pedagogical Internship. Physical Education. Teaching-Learning. Feedback.*

SUMÁRIO

AGRADECIMENTOS	IV
RESUMO	V
ABSTRACT	VI
SUMÁRIO	VII
LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS	IX
1. INTRODUÇÃO	10
2. CONTEXTUALIZAÇÃO DA PRÁTICA DESENVOLVIDA	12
2.1. Expetativas iniciais em relação ao Estágio Pedagógico	12
2.2. Caraterização das condições locais e relação educativa	13
2.3. Caraterização da turma	14
3. ANÁLISE REFLEXIVA SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA	17
3.1.1. Plano Anual	18
3.1.2. Planeamento das Unidades Didáticas	20
3.1.3. Elaboração do plano de aula	22
3.2. Realização	26
3.2.1. Dimensão Instrução	26
3.2.2. Dimensão Gestão	28
3.2.3. Dimensão Clima / Disciplina	30
3.2.4. Decisões de ajustamento	32
3.2.5. Observações de aulas	33
3.3. Avaliação	34
3.3.1. Avaliação Diagnóstica	35
3.2.2. Avaliação Formativa	36
3.2.3. Avaliação Sumativa	38
3.3.4. Autoavaliação	39

3.4. Atitude Ético-Profissional	40
3.5. Estratégias de Abordagem ao Ensino	42
3.6. Dificuldades Sentidas / Aprendizagens Realizadas	44
5. QUESTÕES DILEMÁTICAS	47
6. APROFUNDAMENTO DO TEMA-PROBLEMA	49
7. CONCLUSÕES FINAIS DO RELATÓRIO DE ESTÁGIO	63
8. BIBLIOGRAFIA	65
9. ANEXOS	68
Anexo 1 – Plano de aula	68
Anexo 2 – Grelha de Avaliação Diagnóstica	71
Anexo 3 – Grelha de Avaliação Formativa	73
Anexo 4 – Grelha de Avaliação Sumativa	74
Anexo 5 – Tabela de Frequências de <i>Feedback</i> (tema-problema)	77
Anexo 6 – Certificado de participação no FICEF	78
Anexo 7 – Certificado de Participação nas Jornadas Científico-Pedagógicas	79

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

EF: Educação Física

FCDEF: Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física

MEEFEBS: Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário

NEE: Necessidades Educativas Especiais

NEEF: Núcleo de Estágio de Educação Física

PFI: Plano de Formação Individual

PNEF: Programa Nacional de Educação Física

U.D.: Unidade Didática

U.D's: Unidades Didáticas

1. INTRODUÇÃO

Este relatório foi realizado no âmbito do Estágio Pedagógico em Educação Física, desenvolvido na Escola Secundária Infanta D. Maria, no ano letivo de 2014/2015, inserido no plano de estudos do 2º Ano do Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário (MEEFEBS), constituindo, este trabalho numa prática de reflexão construtiva sobre o ano letivo de estágio.

Como se sabe, a aprendizagem da profissão docente é um processo contínuo que começa com a formação inicial e pressupõem um constante desenvolvimento ao longo da carreira.

A formação inicial, segundo Costa *et al.* (1996) corresponde ao período durante o qual o futuro professor adquire os conhecimentos científicos e pedagógicos e as competências necessárias para enfrentar adequadamente a carreira docente.

Assim, o estágio pedagógico trata-se de um ponto-chave deste período de formação, sendo definido por Piéron (1996, p. 19) como “um momento de convergência, por vezes de confrontação, entre a formação teórica e o mundo real do ensino”, pois o professor estagiário procura aplicar todos os conhecimentos adquiridos nos anos anteriores, construir novas ideologias de prática pedagógica bem como refletir sobre a sua atuação no processo ensino-aprendizagem, tal como afirma Costa (1996) “a formação de professores pode ser entendida como um processo contínuo e sistemático de aprendizagem no sentido da inovação e aperfeiçoamento de atitudes, saberes e saberes-fazer e da reflexão sobre valores que caracterizam o exercício das funções inerentes à profissão docente”.

É neste ano que o professor estagiário se depara com a responsabilidade de orientar e conduzir o processo de ensino – aprendizagem de uma turma, o que se pode revelar um papel desconfortável e um estatuto que não lhe é familiar.

Com este relatório, pretendemos dar a conhecer todo o trabalho desenvolvido na escola, ao longo deste ano letivo, constituindo assim, uma reflexão das aprendizagens realizadas referentes ao processo ensino-aprendizagem. Como tal, este documento será constituído por 4 elementos essenciais, sendo eles, a introdução (aqui apresentada) e conclusão (a apresentar no final do documento), a

contextualização da prática desenvolvida, a análise reflexiva sobre a prática pedagógica e o aprofundamento do tema-problema.

2. CONTEXTUALIZAÇÃO DA PRÁTICA DESENVOLVIDA

2.1. Expetativas iniciais em relação ao Estágio Pedagógico

O meu gosto pelo desporto surge desde criança, e desde o ensino básico (7º ano) que me consciencializei de que queria ser Professor de Educação Física no futuro, pois além do gosto que tinha pela prática desportiva (sendo atleta federado até), tive docentes que me cativavam para as aulas de Educação Física (EF) e desde então que as minhas opções de formação académica orientaram-se para o ramo da Educação Física.

O estágio pedagógico é uma etapa fulcral no processo de desenvolvimento dos alunos enquanto futuros docentes e como tal nesta etapa, antes de iniciar o estágio, perspectivava colocar em prática todos os conhecimentos adquiridos durante a minha formação académica bem como construir novas ideologias, através da aquisição de novos conhecimentos respeitantes à prática docente em contexto real, mais propriamente ao modo de atuação numa Escola.

Sabia, antes de ingressar no estágio, que iria ser um ano exaustivo a nível de trabalho, pois teria de fazer algumas pesquisas para solucionar quaisquer situações que surgissem ao longo do ano, bem como teria de tomar todas as decisões (planeamento, realização e avaliação) de forma consciente e devidamente fundamentada. Contudo bastante enriquecedor a nível de conhecimentos e competências a adquirir visto que iria ter contato, não só com uma turma real, mas também com várias situações (burocrático-administrativas) até então “ouvidas falar” durante a formação académica.

No início deste estágio, visto tratar-se da primeira experiência profissional enquanto docente, esperava integrar-me da melhor forma possível na escola, colaborando em todas as tarefas em que fosse solicitado, recebendo de modo construtivo todo o *feedback* que me fosse fornecido quer pelo professor orientador João Gandum, quer pelos restantes professores da escola, quer mesmo pelos meus colegas de estágio (André Costa e Nuno Couceiro), de modo a adaptar a minha atuação pedagógica à metodologia seguida na escola, bem como de modo a desenvolver as minhas capacidades enquanto docente.

Foi com grande entusiasmo que iniciei o meu estágio pedagógico, no qual rapidamente me apercebi de que iria ser um ano repleto de experiências novas pelas quais nunca tinha passado. Como tal, encarava este ano como uma verdadeira incerteza, principalmente no início, onde nunca sabia o que poderia acontecer “amanhã”, revelando-se assim um sério desafio na minha formação como docente.

Enquanto professor estagiário tinha a intenção de apresentar a função específica de ensinar, transmitindo os conhecimentos já adquiridos, ou mesmo realizando pesquisas sempre que necessário de modo a proporcionar um desenvolvimento das capacidades dos alunos, não só como estudantes, mas também como cidadãos.

2.2. Caracterização das condições locais e relação educativa

Este estágio foi desenvolvido na Escola Secundária Infanta D. Maria, uma escola que alberga alunos que vão desde o 7º ano ao 12º ano de escolaridade. Como tal, e face aos resultados obtidos nos últimos anos (ranking nacional de escolas) é uma instituição de grande prestígio nacional, de acordo com o jornal Público.

Situa-se no centro da cidade de Coimbra, mais propriamente na zona da Solum (junto a uma grande superfície comercial da cidade) sendo frequentada maioritariamente por alunos com um nível socioeconómico médio-alto.

Atualmente frequentam esta escola (segundo os dados disponíveis no site da escola) cerca de 1001 alunos, sendo que apenas 202 residem em áreas de residência exteriores à cidade. Esta instituição conta com cerca de 87 professores, dos quais 57 pertencem ao Quadro da escola, conta ainda com 2 técnicos superiores (Psicóloga e Assistente Social), 9 assistentes técnicos e 26 assistentes operacionais. A escola dispõe ainda de gabinetes de apoio, mais propriamente apoio a alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE), um gabinete de mediação de conflitos e um gabinete de informação e apoio ao Aluno.

O Núcleo de Estágio de Educação Física (NEEF) está inserido no grupo de recrutamento de Educação Física pertencente ao Departamento de Expressões. No grupo de recrutamento estão incluídos 8 professores de Educação Física e 3 estagiários de EF. Denota-se entre os vários professores deste grupo, um bom clima de trabalho, pois todos os professores são acessíveis e dispostos a ajudar na

resolução de qualquer situação, além de proativos, visto estarem constantemente a planear/organizar atividades dinamizadoras para a comunidade escolar (pelo menos 1 vez por período).

No que toca aos espaços disponíveis para as aulas de Educação Física, a escola dispõe de boas condições visto possuir um ginásio interior, um campo exterior, um campo exterior coberto, denominado de polidesportivo. Além destes espaços, a escola ainda possui um protocolo com a Câmara Municipal de Coimbra que possibilita a utilização do Complexo Olímpico de Piscinas e do Pavilhão Multiusos Dr. Mário Mexia. Contudo, em alguns destes espaços as matérias que se podem lecionar são restritas, e a sua utilização é organizada através da consulta de um sistema de roulement (rotação de espaços).

No que requer aos recursos materiais, a escola dispõe de boas condições, com uma diversidade de equipamentos disponíveis que facilitam o ensino de uma vasta gama de matérias, bem como um número considerável de materiais (por matéria) que possibilitem que em turmas de, por exemplo, 28 alunos, todos estejam em prática simultaneamente durante as aulas.

2.3. Caracterização da turma

Neste ano de estágio lecionei a turma C do 7º ano, composta por um total de 28 alunos, dos quais 11 do sexo masculino e 17 do sexo feminino com idades compreendidas entre os 11 e 12 anos (média = 11,6 anos), não havendo alunos com Necessidades Educativas Especiais.

De acordo com os dados recolhidos pelas fichas autobiográficas, entregues ao diretor de turma, constatamos que a maioria dos alunos reside a menos de 2 km da escola (24 alunos) sendo que apenas 4 habitam a uma distância superior a 2 km mas inferior a 5 km. Apesar da aparente curta distância a maior parte (17 alunos) desloca-se para a escola em transporte familiar, sendo que 13 se deslocam a pé para a escola (2 alunos utilizam tanto transporte familiar como se deslocam a pé para a escola).

Quanto às preferências disciplinares a Educação física (16 alunos), as Ciências Naturais (14) e Inglês (13) são as mais referidas pelos alunos, sendo que as disciplinas de Matemática (10), Língua Portuguesa (7) e Educação Física (5) são as referidas pelos alunos como de maior dificuldade. Poucos são os alunos que mencionaram os

cursos que gostariam de frequentar no futuro, sendo que Medicina (5), Ciências (3) e Biologia (2) foram os mais referidos.

Do total de alunos da turma, 16 referem que são apoiados nos estudos, quer por familiares quer por explicadores e todos afirmam possuir computador com internet em casa. A maioria dos alunos respondeu que despendia em média entre 30 a 60 minutos a ver televisão e/ou a utilizar o computador. No que toca às preferências culturais, a Leitura (20), o Cinema (23) e Computadores (17) são as opções referidas existindo ainda a opção “outros” (5 alunos). Das atividades extracurriculares a maior parte refere que pratica desporto (26), seguindo-se a escola de línguas (16 alunos frequentam-na) e música (9).

Tendo em conta as avaliações diagnósticas dos alunos nas unidades de didáticas (U.D's) lecionadas, podemos definir um padrão de desempenho inicial apresentado pelos alunos:

Na Unidade Didática (U.D.) de Voleibol, os alunos apresentaram níveis bastante baixos de desempenho, sendo que 22 alunos se situavam no nível introdução, apenas 6 no nível elementar e nenhum aluno no nível avançado.

Na U.D. de Natação, já encontrámos uma maior distribuição pelos níveis, contudo os níveis de desempenho continuaram baixos em relação ao previsto no PNEF, sendo que 20 alunos se situavam no nível introdução, 5 no nível elementar e 3 no nível avançado.

Na U.D. de Atletismo, voltámos a deparar-nos com um nível baixo de desempenho, sendo que 25 alunos encontravam-se no nível introdução, apenas 3 alunos no nível elementar e nenhum aluno no nível avançado.

Na U.D. de Futebol, encontrámos diferenças, mais propriamente entre rapazes e raparigas com os rapazes a apresentar melhores resultados, sendo que 18 alunos encontravam-se no nível introdução, 3 alunos no nível elementar e 7 alunos no nível avançado.

Na U.D. de Basquetebol, voltámos a verificar níveis baixos de desempenho, com 22 alunos no nível introdução, 5 no nível elementar e nenhum no nível avançado.

Nesta unidade de ensino, encontrou-se uma aluna de atestado médico pelo que não realizou avaliação diagnóstica.

Na U.D. de Ginástica, voltámos a deparar-nos com a diferença entre rapazes e raparigas, pelo que desta vez as raparigas a apresentarem níveis mais altos que os rapazes. Contudo, dos 28 alunos, 16 foram classificados no nível introdução, 7 no nível elementar e 4 alunos no nível avançado. Nesta unidade de ensino a mesma aluna apresentou atestado médico, pelo que também lhe fomos impossibilitados de realizar a avaliação diagnóstica.

3. ANÁLISE REFLEXIVA SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA

3.1. Planeamento

“ O plano visa a preparação e realização racionais do ensino e, por isso, deve conter tomadas de posição ou decisões acerca das componentes mais relevantes da atuação didática e metodológica do professor: objetivos, conteúdo ou matéria de ensino, formas de trabalho, atividade de grupos, meios, etc.” (Bento, 1987, p. 14)

Assim, o planeamento torna-se numa etapa fundamental do processo ensino-aprendizagem, sendo determinante na orientação deste mesmo processo. A planificação do ensino, segundo Ribeiro e Ribeiro (1990, p. 433) “ realiza-se em diferentes âmbitos temáticos ou diversos segmentos temporais ao longo do programa que o professor leciona.”

É nesta fase que o professor toma decisões acerca dos objetivos a atingir, metodologias a utilizar, estratégias a adotar ao longo do ano letivo, tendo em conta as orientações apresentadas no Programa Nacional de Educação Física (PNEF), tornando-se numa racionalização da prática pedagógica do professor, tal como afirma Bento (1987, p.13) “ planificação é o elo de ligação entre as pretensões, imanentes ao sistema de ensino e aos programas das respetivas disciplinas, e a sua realização prática”.

Segundo Pinto (1999) o planeamento “é um dos temas centrais na área dos processos de pensamento do professor, reportando-se às decisões pré-interativas que o professor necessita de tomar no processo de ensino-aprendizagem”. Já Zabalza (1992) afirma que planificar consiste em converter uma ideia ou um propósito num curso de ação. Piéron (1996, p.33) afirma que a “planificação ultrapassa a simples escolha das atividades para determinar os objetivos, prever a disposição e a organização dos alunos e do material, para, por fim, considerar eventuais procedimentos de avaliação.”

Em Educação Física, esta etapa assume um caráter decisivo na organização do processo de ensino ao pressupor a elaboração de um plano anual, orientador da ação a decorrer ao longo do ano letivo, levando o professor a antecipar um determinado conjunto de situações possíveis de acontecer na sua prática pedagógica, permitindo-lhe assim um maior controlo do processo de ensino, dado que, segundo Bento (1987, p. 51) “a atividade de planeamento do professor de Educação Física

corporiza ainda uma antecipação mental do seu ensino, compreendendo tomadas de decisão acerca de determinadas categorias didáticas, procurando definir os contornos de um modelo de atuação no processo pedagógico”.

Todas as decisões tomadas durante esta fase, visam promover um ensino de qualidade, tal como todos os didáticos consideram que uma “planificação criteriosa e refletida constitui uma determinante da qualidade do ensino.” (Piéron, 1996, p.33) Trata-se então de promover uma igualdade de oportunidades de aprendizagem a todos os seus alunos garantindo-lhes assim, um processo de formação eficaz, tratando-se este de um dos principais objetivos por parte dos professores.

Há ainda a referir que todo este conjunto de intenções e decisões assume um carácter flexível, estando sujeito a adaptações, face às condições existentes e em benefício dos alunos, ao longo de todo o ano letivo.

3.1.1. Plano Anual

A preparação do planeamento do ano letivo surgiu ainda antes do início das aulas, com a consulta e análise do Programa Nacional de Educação Física (PNEF) e consequente elaboração do Plano Anual.

“ A elaboração do plano anual constitui o primeiro passo do planeamento e preparação do ensino e 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”. (Bento, 1987, p.58)

Assim, este será um documento orientador de toda a ação do professor, que sustenta todas as suas intenções e opções tomadas. Este deverá ter em conta as indicações do PNEF, bem como deverá ser exequível, isto é, terá de responder às características da turma e do meio, tal como afirma Bento (1987, p. 58) “ 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”.

No início do ano letivo, houve lugar a uma reunião com o professor orientador João Gandum, na qual ficou definido que turma iríamos lecionar, bem como, em conjunto com o restante núcleo de estágio, foram definidas as matérias a lecionar. Posto isto, estavam reunidas as condições para a realização do Plano Anual.

Primeiro, analisámos o número de aulas previstas tendo em conta o calendário escolar (interrupções letivas, feriados, etc.) bem como as atividades previstas a realizar (Atividade de iniciação ao Ski na Serra da Estrela nos dias 23, 24 e 25 de fevereiro de 2015 e Acampamento em Penacova a realizar nos dias 8,9,10 e 11). Após calculado o número de aulas a lecionar, bem como o número de blocos de aulas, consultámos o mapa de rotação dos espaços e distribuámos as várias matérias a lecionar pelo ano letivo considerando os recursos existentes e o espaço disponível, bem como foram elaboradas as respetivas Unidades Didáticas. No total foram lecionadas seis matérias: Voleibol, Natação, Atletismo, Futebol, Basquetebol e Ginástica (solo e aparelhos).

No entanto e tal como vimos anteriormente, o plano anual apresenta-se como um documento “aberto”, flexível que possibilita alterações ao longo do ano letivo, e neste caso, ocorreram algumas alterações ao planeado previamente, desde logo, com as avaliações diagnósticas realizadas em cada Unidade Didática, constatámos que o nível inicial da turma era mais baixo que o previsto, o que fez com que tivéssemos de rever a extensão e sequência de conteúdos a lecionar em cada matéria, de modo a responder às necessidades dos alunos.

Emergiu ainda a necessidade de alterar o número de aulas a lecionar, pois as atividades previstas no início do ano foram canceladas devido a divergências entre o conselho pedagógico e os membros organizadores das atividades, bem como outras alterações ocorrentes no quotidiano escolar, nomeadamente, a impossibilidade de frequentar determinado espaço ou lecionar determinada matéria devido às condições climatéricas.

Posto isto, importa salientar que neste documento estabelecemos os objetivos a atingir no final de cada unidade didática, bem como definimos as funções didáticas para o conjunto de aulas. Ainda definimos os tipos de avaliação a utilizar nas matérias a lecionar, neste caso privilegiámos a avaliação diagnóstica, formativa e sumativa.

3.1.2. Planejamento das Unidades Didáticas

“As unidades de matéria e de ensino são planejadas pelo professor no processo global da organização do seu ensino, servindo de base para a preparação das diferentes aulas”. (Bento, 1987, p. 65).

De acordo com Ribeiro e Ribeiro (1990) após formulados os conteúdos e objetivos, classificados e hierarquizados, torna-se necessário planejar a sequência e desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem.

Definidas as matérias a abordar, os seus objetivos a atingir e a sua distribuição anual, torna-se necessário desenhar o caminho a percorrer para atingir as metas previamente estabelecidas, isto é a planificação das unidades didáticas, também designadas de unidades de ensino, unidades de matéria ou temáticas.

Ribeiro e Ribeiro (1990, p. 433) defendem que “as unidades didáticas são desmembradas em lições que contemplam a aprendizagem de determinados objetivos e conteúdos, obedecendo a uma certa organização e sequência do ensino, que é objeto de planificação por parte do professor.”

Tendo em conta o plano anual (matérias, objetivos e calendário) e também as orientações apresentadas no PNEF, na elaboração das unidades didáticas elaborámos o quadro de extensão e sequência de conteúdos, fazendo o levantamento de um determinado conjunto de conhecimentos a transmitir, isto é, dos conteúdos a lecionar, bem como “pensámos” na forma como os transmitir, ou seja, definimos as estratégias de ensino mais adequadas às características dos alunos e às suas necessidades, servindo esta planificação de base para a preparação de cada aula da respetiva unidade de ensino.

Aquando da elaboração das unidades didáticas, tendo em consideração todos os dados fornecidos pelo professor orientador, surgiu uma necessidade de refletirmos acerca de que habilidades e/ou capacidades motoras a desenvolver nos alunos, tal como “pensámos” em situações que privilegiem esse desenvolvimento, simplificando a definição dos objetivos específicos para cada aula, de modo a seguirmos uma sequência lógica de transmissão de conteúdos, pois, segundo Bento (1987, p.65) “ é na unidade temática que reside precisamente o cerne do trabalho do professor. Em

torno da unidade temática decorre a maior parte da atividade de planeamento e de docência do professor”.

Podemos dividir a construção de uma unidade didática em duas partes, uma parte comum a todas as unidades de ensino, constituída por uma breve história da modalidade, os recursos existentes, a componente crítica de cada conteúdo (gesto técnico), progressões pedagógicas e definição dos momentos de avaliação (grelhas de avaliação diagnóstica, formativa e sumativa), sendo esta parte elaborada pelos 3 elementos do Núcleo de Estágio, contudo, cada tópico individual desta parte foi realizado pelo respetivo professor da turma. A outra parte, parte individual da U.D., foi realizada por cada membro individualmente, e relativamente à turma do 7ºC incluímos os tópicos que requeriam uma análise reflexiva acerca das decisões tomadas no decorrer da unidade de ensino, mais propriamente a análise das características da turma, a análise dos resultados da avaliação (independente do momento) obtidos pelos alunos, o planeamento da extensão e sequência de conteúdos a lecionar, a definição dos objetivos específicos a atingir bem como as estratégias racionalizadas para atingir essas metas.

Outro elemento a constar na parte individual da U.D. é o balanço da respetiva U.D., visto que o planeamento da unidade de matéria não se limita à distribuição da matéria pelo tempo, tal como afirma Bento (1987, p.67) “ um planeamento adequado de unidades temáticas tem que ser algo mais do que a distribuição da matéria pelas diversas aulas, tem que ser a base para uma elevada qualidade e eficácia do processo real de ensino”. Assim, este elemento apresenta-se como um momento que consiste numa reflexão crítica sobre a minha atuação, onde identificamos os pontos fortes e fracos do meu planeamento e intervenção pedagógica, avaliando se as estratégias delimitadas surtiram o seu efeito e se é necessário estabelecer novas estratégias. Com este balanço, ainda é possível verificar a evolução do nível de competências apresentado pelos alunos, comparando o nível inicial (avaliação diagnóstica) e o nível de saída de cada unidade de ensino (avaliação sumativa). Posto isto, verificou-se uma evolução das capacidades dos alunos, de um modo geral, nas modalidades lecionadas até ao momento.

3.1.3. Elaboração do plano de aula

As aulas de Educação Física exigem uma boa preparação, devendo estimular os alunos no seu desenvolvimento. Para levar a cabo uma boa preparação das aulas, torna-se necessário elaborar previamente o plano de aula, no qual “esquematizamos” todas as tarefas que pretendemos apresentar aos alunos, na medida em que “a aula é realmente o verdadeiro ponto de convergência do pensamento e da ação do professor” (Bento, 1987, p.88).

Todavia, um bom plano de aula não é sinónimo de uma boa aula, pois de acordo com Bento (1987, p. 88) “a aula não é somente a unidade organizativa essencial, mas sobretudo a unidade pedagógica do processo de ensino”. O plano de aula trata-se “apenas” de um documento orientador do processo de ensino, sendo um documento flexível que permite alterações, mesmo durante a aula, tendo em conta as características do contexto e da turma.

No que toca à elaboração do plano de aula, no início do ano o núcleo de estágio desenvolveu, em conjunto, um documento onde a sua estrutura se dividia em 5 colunas, tempo (parcial e total), tarefas / situações de aprendizagem, objetivos específicos, descrição da tarefa / forma organizativa e componentes críticas / critérios de êxito. Ainda se encontrava dividida em 3 partes, coincidindo com as partes das aulas, inicial, fundamental e final. No documento apresentava-se também um cabeçalho, onde se indicavam todos os dados referentes à aula, nomeadamente a data, hora, local, duração (total e tempo útil), o número da aula (total e da unidade didática) e a referente unidade didática. Indicava ainda os objetivos da aula, os recursos materiais necessários e o sumário da aula. Existia ainda neste documento um “espaço reflexivo”, com a fundamentação da aula, onde justificávamos as nossas opções e a reflexão crítica, onde, tal como o nome indica, fazíamos uma reflexão sobre o decorrer da aula (aspetos positivos da aula, aspetos menos bons, oportunidades de aprendizagem, decisões de ajustamento, etc.). Esta estrutura foi utilizada na parte inicial da unidade didática de voleibol.

Contudo, após sugestão do professor orientador Antero Abreu, este documento sofreu algumas alterações, mais propriamente na sua estrutura, ao ser acrescentada uma outra coluna destinada aos estilos, estratégias e modelos de ensino utilizados em cada tarefa, sendo esta estrutura utilizada nos restantes planos de aula da unidade

didática de voleibol e em todas as aulas de unidades seguintes, nomeadamente, Natação, Atletismo, Basquetebol (ver anexo 1).

No entanto, dado que o professor Antero Abreu se encontrar a realizar um estudo com professores estagiários, nas unidades de ensino de Futebol e Ginástica, os planos de aula (referentes à turma do 7ºC) sofreram mais uma alteração na sua estrutura, passando a apresentar mais uma coluna (para além das referidas nas estruturas anteriores) com o registo por parte do professor dos vetores de desenvolvimento cognitivo, social, físico, emocional e ético por cada tarefa da aula.

Tal como referido anteriormente, dividimos o plano em 3 partes, inicial, fundamental e final, sendo as aulas lecionadas de acordo com essa divisão. Na parte inicial da aula, de um modo geral, eram verificadas as presenças, sendo que os alunos dispunham de 5 minutos de tolerância para se equiparem. Ainda nesta parte da aula, eram apresentados os conteúdos da aula bem como se recordavam componentes críticas de conteúdos lecionados em aulas anteriores, visto que segundo Bento (1987, p.132) “uma das tarefas mais importantes do professor, no início da aula, é a comunicação aos alunos dos objetivos e atividades que nela se vão desenvolver”.

Seguia-se então o aquecimento, que nas primeiras aulas consistia num aquecimento geral e só na parte fundamental se trabalhava especificamente a matéria a abordar. Após as indicações dadas pelos professores orientadores (da escola e da faculdade), o aquecimento passou a ser mais específico em algumas aulas, pois “a escolha dos exercícios para a parte preparatória deve corresponder às exigências dos exercícios principais” (Bento, 1987, p. 133). Contudo, em algumas aulas posteriores, privilegiou-se o aquecimento geral seguido de desenvolvimento de capacidades de flexibilidade.

Na parte fundamental, apresentava as situações de aprendizagem propostas para os alunos, tentando sempre de forma clara e objetiva, referindo as componentes críticas bem como critérios de êxito para cada exercício. Visto revelar-se uma estratégia eficaz, nas instruções recorria à demonstração, em muitas situações realizadas por um aluno, a fim de facilitar a compreensão da tarefa por parte dos alunos aumentando assim o empenhamento motor dos alunos. Durante as aulas, procurei acompanhar a prática dos alunos de forma ativa, fornecendo *feedback* individualizado como coletivo quando se justificava.

É nesta parte da aula que se desenrola a maior parte da ação pedagógica do professor, sendo este o momento em que o professor deverá estar mais interventivo perante os alunos, tal como afirma Bento (1987, p.135) “é na parte principal que o professor tem a tarefa de realizar os objetivos e de transmitir os conteúdos, propriamente ditos na nossa disciplina, pelo que é aqui que as suas capacidades metodológicas são particularmente colocadas à prova”.

Dado o nível de capacidades motoras dos alunos nas matérias lecionadas (verificado na avaliação diagnóstica), o professor orientador da escola sugeriu-me que optasse por uma estratégia de ensino massificado, onde todos os alunos realizassem a mesma tarefa ao mesmo tempo, visto me proporcionar maior controlo da turma, sendo-me possível fornecer o maior número de *feedback* aos alunos. Em algumas unidades didáticas (mais propriamente jogos coletivos) por vezes, utilizávamos a estratégia de formar grupos de nível e apesar de realizarem a mesma tarefas, o facto de estarem em “espaços” diferentes permitia que os alunos realizassem a tarefa com ritmos diferentes.

Após a parte fundamental surge a parte final da aula, onde procuramos fazer um balanço da aula, recordando os conteúdos abordados, alertando-os sobre eventuais ocorrências comportamentais que ocorreram, a fim de os evitar em aulas seguintes, bem como informar os alunos sobre as matérias a abordar na aula seguinte, tal como afirma Bento (1987, p. 197) “no final da aula o professor procede ao seu balanço, avalia a disciplina, os resultados e deficiências gerais, destaca aspetos relevantes e faz a ligação com as próximas aulas”. Para fazer este balanço, por vezes recorremos ao questionamento, desenvolvendo assim a capacidade de reflexão dos alunos, por outras apenas referia as principais componentes críticas a reter.

Há a salientar que nas unidades didáticas de Futebol e de Ginástica, que como referido anteriormente são objeto de estudo do professor Antero Abreu, a parte final da aula era destinada ao preenchimento de questionários por parte dos alunos.

Tal como referido anteriormente, no plano de aula existe um “espaço reflexivo” com um local destinado à fundamentação do plano e outro destinado à reflexão crítica. Na fundamentação, elaborada aquando da construção do plano de aula, pretendemos apresentar as nossas motivações para a escolha das tarefas, assim como das progressões pedagógicas, adotando um caráter justificativo, onde “explicamos tudo o

que pretendemos fazer”. Na reflexão crítica, fazíamos uma análise da aula, destacando os pontos fortes da aula, identificávamos os pontos fracos e seguidamente encontrávamos estratégias adequadas para resolução desses pontos fracos. Neste “ponto”, quando me fornecidos, mencionava todos os feedback quer dos professores orientadores, quer mesmo dos meus colegas, pois eles “estando de fora” tinham perceções diferentes da minha sobre a aula.

3.2. Realização

É nesta fase, após todas as tarefas de planeamento, que colocamos em prática todo o desenho previamente “pensado”, sendo esta a fase em que o professor (estagiário) é colocado à prova.

A título pessoal, considero esta a fase mais entusiasmante do estágio, pois é a altura em que entramos em contato com os alunos, tendo a oportunidade de fazer o que se gosta, ensinar. Apesar de nos apoiarmos nos nossos conhecimentos das fases anteriores, é nesta que eles são realmente testados na prática.

Neste ponto do relatório pretendemos abordar essencialmente as estratégias de intervenção pedagógica no que respeita às dimensões desta temática, a dimensão instrução, gestão, clima / disciplina e decisões de ajustamento.

3.2.1. Dimensão Instrução

A dimensão instrução diz respeito a todos os comportamentos e técnicas de intervenção pedagógica que o professor recorre para transmitir a informação aos seus alunos. Encontramos esta dimensão em vários momentos da aula, seja na preleção, no questionamento, no fornecimento de *feedback* e na demonstração.

Em anos anteriores ao estágio, ao longo da nossa formação académica ouvimos falar constantemente de um conjunto de técnicas de intervenção que visam uma melhoria da qualidade do ensino e como tal, neste ano de estágio, adotámo-las com esse mesmo propósito.

Inicialmente, aquando da minha preleção, os períodos de apresentação da tarefa eram relativamente longos devido ao excesso de informação fornecida aos alunos, pois em vez de fornecer um conjunto simplificado de componentes de êxito essenciais à tarefa, fornecia todas as componentes críticas do conteúdo lecionado. Contudo, a demora nas preleções, não se deveu apenas à quantidade excessiva de informação, mas também à necessidade de estar constantemente a controlar a disciplina da turma, por vezes interrompendo a instrução para repreender os alunos que não estariam com atenção.

A fim de reduzir os tempos de instrução, o uso da demonstração apresenta-se como uma estratégia eficaz, pois permite desde logo, a visão global (ou parcial) da tarefa a realizar, favorecendo assim a sua compreensão. Nas primeiras aulas, tal como referido, recorria pouco à demonstração, privilegiando apenas a instrução verbal, todavia com o decorrer do tempo, e no seguimento de orientações que me foram prestadas, adotei a estratégia de recorrer à demonstração, assim, a quantidade de informação diminuiu e a compreensão dos alunos aumentou nas tarefas.

Uma outra das estratégias referidas anteriormente consiste em acompanhar a prática subsequente ao *feedback*, sendo pedido ao professor que feche o ciclo de *feedback*, isto é, após o *feedback* inicial, o professor acompanha a execução seguinte e faz novo juízo sobre a prestação do aluno, verificando se a sua correção surtiu efeito ou não, fornecendo-lhe nova informação.

Devido à inexperiência enquanto docente, algumas foram as dificuldades sentidas neste capítulo, pois por vezes fornecia *feedback* aos alunos, mas logo de seguida não fechava o ciclo porque me preocupava com a execução de um outro aluno. Aliada a essa dificuldade, o número elevado de alunos na turma, também contribuiu negativamente para salientar a ausência de informação de retorno “pós-prática”. No entanto tentei ultrapassar esta lacuna, com o decorrer da prática pedagógica, conseguindo melhorar a minha atuação neste campo, ao acompanhar atentamente a prática dos alunos.

No processo de ensino, como sabemos, o fornecimento de *feedback* tem como finalidade ajudar os alunos a manter comportamentos motores adequados e eliminar os comportamentos incorretos. Como tal, outra técnica de intervenção pedagógica que procurámos adotar foi o aperfeiçoamento do *feedback* pedagógico, ou seja, o professor deve procurar que a sua informação influencie a qualidade do desempenho do aluno, enquadrando-a com os objetivos da situação de aprendizagem e não fornecer informação “deslocada” desses objetivos.

Na nossa atuação pedagógica, nas aulas iniciais de cada unidade didática, verificava-se um fornecimento de informações aos alunos, por vezes isolada dos objetivos pretendidos devido ao fraco domínio de determinadas matérias. Para combater esta lacuna, nestas matérias, fazia uma preparação prévia para a matéria

seguintes de modo a fornecer *feedback* diretamente focado para os objetivos de aprendizagem propostos para os alunos.

Para um fornecimento de *feedback* adequado aos alunos, pede-se ao professor que apoie e controle ativamente a prática dos alunos, sendo esta outra técnica de intervenção a ter em conta e neste campo, ao longo da minha prática docente, senti-me à vontade visto desde o início das aulas procurei estar sempre bem colocado em relação à turma, acompanhando-a “por fora da tarefa”, isto é, evitar ter alunos a realizar a tarefa nas minhas costas, bem como na instrução, onde também exigia não ter ninguém atrás de mim. Isto permitia-me ter uma visão global da prática dos alunos, permitindo-me assim controlar quaisquer comportamentos fora da tarefa que ocorriam bem como, mesmo encontrando-me mais perto de um grupo conseguia fornecer *feedback* a um outro grupo mais distante.

Outra das técnicas de intervenção pedagógica utilizada consiste na utilização do questionamento como método de ensino, onde nas minhas preleções, seja em instrução ou em *feedback*. Na instrução, as questões feitas tinham o propósito de averiguar o nível de conhecimento dos alunos, visto por norma as questões incidirem sobre conhecimentos abordados nas aulas anteriores, mais propriamente componentes críticas e critérios de êxito. Durante o *feedback*, o questionamento, apesar de incidir também nas componentes críticas e critérios de êxito, adota uma finalidade diferente visto pretendermos levar o aluno a refletir sobre a sua prática, nomeadamente sobre os erros que se encontra a cometer bem como será a execução correta.

3.2.2. Dimensão Gestão

“ O tempo de aula deve ser aproveitado de forma a oferecer ao aluno uma máxima possibilidade de participação...” Bañuelos (1992, p. 266)

A dimensão gestão diz respeito a todos os comportamentos do professor que produzam elevados índices de empenhamento motor dos alunos nas atividades da aula, reduzindo o número de comportamentos inapropriados (fora da tarefa ou desviantes), permitindo assim o aproveitamento eficaz do tempo útil da aula, tratando-se, segundo Piéron (1996, p.33) de um elemento chave na eficácia do ensino das atividades física e desportivas.” Este autor afirma ainda que o empenhamento motor

do aluno é considerado condição fundamental facilitador das suas aprendizagens e que para obtermos altos índices de empenhamento motor, por parte dos alunos, é-nos exigido não só uma planificação cuidada, mas também um controlo permanente da atividade realizada.

Segundo Bañuelos (1992, pp. 266-267) uma organização deficiente por parte do professor pode ter como resultado, uma diminuição da possibilidade de participação ativa por parte do aluno.

Nesta dimensão, algumas são as técnicas de intervenção pedagógica que devemos respeitar para mantermos uma aula organizada a fim de rentabilizarmos o tempo disponível para a prática, tais como o controlo da atividade inicial, o começar a aula a horas, a gestão do fluxo de aula e a definição de sinais, sonoros ou não sonoros, de atenção, reunião e transição.

No que toca à mobilização destas técnicas, durante a minha prática pedagógica, senti dificuldades em controlar a atividade inicial dos alunos bem como o começar a aula a horas, mais propriamente nas aulas de 45 minutos, de segunda-feira, pois os alunos saíam de uma outra aula, chegando, alguns, sistematicamente atrasados à aula de Educação Física. Outra dificuldade sentida foi a gestão do ritmo da aula, apesar de preparar e planear as aulas, por vezes perdia demasiado tempo em transições. Contudo, um dos pontos fortes da minha prática foi o estabelecimento de regras de organização da aula, com a definição de sinais de reunião e de atenção (como por exemplo, colocar a bola debaixo do braço quando reunimos para instrução).

Ainda definimos outras rotinas de trabalho ao longo do ano letivo, como a colocação dos alunos aquando da instrução e/ou demonstração, colocando-se sempre em frente ao professor não havendo ninguém nas suas costas, e tal como já foi dito, nos desportos com bola, os alunos foram ordenados a colocar a bola debaixo do braço quando se encontravam a ouvir a instrução do professor. Ainda definimos, desde o início do ano, que os alunos colaboravam na organização e/ou transporte do material da aula, por um lado diminuindo os tempos de organização das tarefas e por outro, pretendemos estimular o sentido de responsabilidade dos alunos.

3.2.3. Dimensão Clima / Disciplina

Estas dimensões estão inteiramente relacionadas, não só entre si, mas também com as anteriores, sendo afetadas pela organização da aula, na medida em que quanto menos tempos “mortos” se verificarem, menor será a probabilidade de ocorrerem comportamentos de indisciplina, sejam eles fora da tarefa, sejam desviantes. São também afetado pela qualidade da instrução, na medida em que uma clara compreensão das tarefas por parte dos alunos também significa uma diminuição deste tipo de comportamentos.

Segundo Piéron (1999, p.250) os problemas de controlo da turma, os comportamentos conflituosos e a desobediência constituem a primeira preocupação dos professores e dos alunos que frequentam cursos de formação de professores (estagiários). Como tal, e seguindo as orientações fornecidas pelos professores orientadores, desde o início do ano, procurei adotar uma postura autoritária perante os alunos, não permitindo excesso de confiança, a fim de controlar desde cedo a disciplina da turma. Esta postura não se apresenta como favorável à motivação dos alunos para a aula, pois não haveria espaço a distrações durante a aula, contudo acreditamos que se revela a mais eficaz referente à manutenção de condutas corretas por parte dos alunos durante a aula.

Além das estratégias definidas para controlo da turma, mencionadas nas dimensões anteriores, temos a destacar que procurámos atuar “apenas” em situações em que se verificava que os comportamentos dos alunos afetavam a sua prática e consequente aprendizagem, através de ações repreensivas, nas quais se repreendiam os alunos sobre o seu comportamento, de forma individual ou coletiva (quando assim se justificava), através de punição, no momento da sua infração e no caso de se repetirem os comportamentos inapropriados, onde se ordenava os alunos a realizar exercícios de condição física (com observação para os encarregados de educação, via caderneta do aluno). Em casos mais graves, apesar de não se terem verificado, tínhamos a indicação de encaminhar os alunos para o gabinete de mediação de conflitos existente na escola para esses efeitos.

Tal como referido anteriormente, a dimensão disciplina está intimamente relacionada com a dimensão clima que por sua vez diz respeito às condições existentes na aula para promover o sucesso de aprendizagem de todos os alunos.

Assim, o Clima engloba aspetos de intervenção pedagógica relacionados com interações pessoais e ambiente da aula.

Assim, acreditamos que um clima positivo, isto é, onde as interações professor-aluno se resumam ao fornecimento de *feedback* e instrução e não à constante organização e controlo da disciplina, contribui para o favorecimento de um processo de ensino-aprendizagem de qualidade. Do mesmo modo, constatamos que as relações entre alunos, com colaboração nas tarefas a desempenhar, onde os alunos de níveis superiores ajudam os de nível inferior a superar as dificuldades, também constituem um fator de promoção do sucesso de aprendizagem de todos.

Posto isto, importa comunicar que na minha prática pedagógica, as interações professor-aluno não incidiam só na transmissão de conhecimentos mas também, e em grande escala, no controlo da disciplina da turma, o que por vezes proporcionava quebras no ritmo da aula. Face à faixa etária da turma e o elevado espírito competitivo apresentado, as interações entre aluno não constituíram as mais desejadas, visto que em determinadas tarefas, além de estarem constantemente em busca da vitória não se preocupando com as suas aprendizagens, os alunos ainda se preocupavam mais com a execução do colega a fim de “gozarem” com a prestação do companheiro. Quando se verificava esta situação, como docente, alertava os alunos para a importância da perceção das aprendizagens a adquirir na tarefa, desligando-se da competição, bem como para a necessidade de ajudarem o colega do lado que apresenta mais dificuldades, promovendo assim a adoção, por parte dos alunos, de um comportamento baseado em valores.

Outros aspetos que contribuem para um clima favorável ao sucesso no processo de ensino-aprendizagem, referem-se mais propriamente às tarefas propostas, isto é, devemos, sempre que possível e tendo em conta os objetivos, apresentar tarefas que se revelem motivadoras para os alunos, pois a motivação diz respeito à perceção das suas capacidades bem como com a oportunidade de atingir o sucesso.

Roberts *et al.* (1981), Feltz e Petlichkoff (1983) e March (1994) (cit. in Piéron, 1999, p. 205) relacionam a motivação com a autoestima, a confiança dos alunos em si mesmos e com a perceção da sua própria competência. Já Harter em 1985, (cit. in

Piéron, 1999, p. 205) afirma que “a explicação do êxito ou fracasso do aluno depende muito amplamente da ideia que o aluno tem de si mesmo”.

Posto isto, cremos que para os alunos se sentirem motivados durante a aula, as situações de aprendizagem propostas devem estar adequadas às suas necessidades, devendo todos os alunos estar em igualdade de oportunidades de sucesso nas tarefas. Para tal, torna-se fundamental conduzir a aula de forma organizada, intervindo nos momentos em que se verifique a sua necessidade, sendo que ao professor é-lhe pedido que gira as emoções e os sentimentos dos alunos da melhor forma possível.

3.2.4. Decisões de ajustamento

Partindo da ideia de que um bom plano de aula não é sinónimo de uma boa aula, apresentando-se como um documento orientador do processo de ensino, apesar de bem estruturado e planeado, este não contempla todas as situações que possam ocorrer durante a aula. Deste modo, surge a necessidade de serem tomadas medidas de ajustamento exigindo dos professores, uma boa capacidade de intervenção no “imediato” face a qualquer imprevisto que possa afetar o funcionamento da aula.

Durante este ano letivo deparámo-nos com algumas situações inesperadas, desde logo a previsão de lecionar a aula num determinado espaço e ser impossível face às intempéries, surgindo a necessidade de alterar o espaço da aula, contudo procurámos manter a matéria a lecionar, adaptando os exercícios propostos ao espaço disponível.

Outras situações inesperadas ocorreram durante a aula, desde logo o número de alunos disponíveis para a prática a ser inferior ao previsto, o que afetava o número de alunos por estação bem como a organização dos alunos em determinadas tarefas. Também surgiram situações em que as tarefas planeadas não correspondiam às capacidades dos alunos, devendo o professor adaptá-las ao nível dos alunos ou optando por tarefas mais simples que servissem de progressão.

Importa salientar que neste capítulo sempre me senti um pouco à-vontade, contudo, inicialmente, dada a pouca experiência como docente, em situações mais complexas contei com a colaboração do professor orientador da escola, e em conjunto definíamos novas tarefas a apresentar. Com o decorrer do tempo, fui adquirindo maior

experiência e autonomia e conseqüentemente mais facilidade em tomar este tipo de decisões.

3.2.5. Observações de aulas

Desde o início do ano letivo ficou estabelecido com o professor orientador João Gandum que iríamos assistir a todas as aulas das cinco turmas (as três dos estagiários e as duas do professor), ou seja, lecionaríamos uma turma e observávamos as restantes quatro. Assim, tivemos a oportunidade de observar realidades diferentes bem como o professor atua em cada um delas. Com isto, constatámos que o contexto influencia a nossa atuação enquanto docentes, visto que determinadas opções resultam numa turma e nas outras não surtem os efeitos pretendidos e vice-versa.

Foi-nos sugerido que elaborássemos os relatórios das nossas observações, resultando assim num processo reflexivo, que vemos como uma ação pertinente visto que nos obriga a refletir sobre as diferentes práticas pedagógicas ajudando-nos a melhorar a nossa prática enquanto docente pois a assistência das restantes aulas permitiu-nos desenvolver as capacidades de deteção de erros e conseqüente fornecimento de *feedback*. Ainda, nos permitiu uma aquisição de um vasto conjunto de exercícios destinado ao desenvolvimento de determinadas habilidades dos alunos.

3.3. Avaliação

“ A avaliação é um elemento integrante e regulador das práticas pedagógicas, mas assume também uma função de certificação das aprendizagens realizadas e das competências desenvolvidas”. (Gonçalves *et al.* 2010, p. 17)

Sánchez (1996, p.19) afirma que “avaliar é uma atividade bastante comum que realizamos em múltiplas situações da vida quotidiana e que só comporta ações como recolher informação, emitir um juízo a partir de uma comparação”. “ O «julgar», o «comparar», isto é o «avaliar» faz parte do nosso quotidiano, seja através de reflexões informais que orientam as frequentes opções do dia-a-dia ou, frequentemente, através da reflexão organizada e sistemática que define a tomada de decisões” (Dalben, 2005, cit. in Chueiri, 2008).

Avaliar implica compreender e determinar o valor e a qualidade dos processos formativos a partir da recolha, análise e interpretação dos dados relevantes, com base em critérios explícitos, que funcionam como referencial para a emissão dos juízos de valor e conseqüentemente para a tomada de decisões, tal como afirma Sánchez (1996, p.13) “avaliar consiste em atribuir um valor, um juízo, sobre algo ou alguém”.

Assim, a avaliação revelou-se essencial na condução do processo de ensino-aprendizagem, neste caso concreto da turma 7^oC, sendo esta importante para a recolha de dados sobre o nível da turma em cada matéria abordada, possibilitando assim uma orientação para a tomada de decisões adequadas ao contexto específico onde estamos inseridos.

No processo de ensino-aprendizagem procuramos atingir determinadas metas, ou objetivos, e através do processo de avaliação tornou-se possível a sua definição, bem como a definição de estratégias que possibilitem atingir os fins propostos.

Acreditamos que o processo de avaliação deverá assumir um caráter contínuo, realizado ao longo de todo o ano letivo, sendo a recolha de dados em 3 momentos de cada U.D., que os objetivos são específicos tendo em conta o momento em que é realizada. Assim, definimos os 3 momentos em avaliação diagnóstica, realizada no início da U.D, em avaliação formativa, com registos de informação de todas as aulas da U.D. e em avaliação sumativa, realizada no final da U.D., e segundo Costa *et al.*

em 1985 (cit. in Albuquerque, 2010), a cada um destes momentos podemos-lhe atribuir uma função específica, sendo que a avaliação diagnóstica assume a função de orientação da evolução futura do aluno, à avaliação formativa é atribuída a função de regulação dos processos de aprendizagem e por fim a avaliação sumativa tem a função de certificação de competências.

3.3.1. Avaliação Diagnóstica

Ribeiro e Ribeiro (1990) defendem que “a Avaliação Diagnóstica tem como objetivo fundamental proceder a uma análise de conhecimentos e aptidões que o aluno deve possuir num dado momento para poder iniciar novas aprendizagens.”

Sánchez (1996, p.30) entende a avaliação diagnóstica como o “primeiro momento do processo avaliativo, que pretende determinar o nível de um aluno em relação a determinados parâmetros”.

Assim, a avaliação diagnóstica não diz respeito à “formulação de um juízo de valor”, mas consiste em recolher e informações, realizada no início de cada U.D., como forma de averiguar a posição do aluno, situando-os em determinados níveis de desempenho face às suas aprendizagens anteriores, permitindo-nos estabelecer prioridades e ajustar a atividade dos alunos na direção do seu desenvolvimento.

Nas primeiras aulas de cada unidade de ensino recorreremos a esta forma de avaliar os alunos, identificando as suas capacidades iniciais nas matérias a lecionar, servindo esta de pré-requisito à definição dos conteúdos a lecionar, estratégias a adotar e objetivos (finais) a atingir. Permite ainda identificar as necessidades dos alunos face a anteriores e novas aprendizagens, servindo de base para quaisquer decisões a tomar no futuro.

Após a recolha de informação, as decisões tomadas foram ao encontro das necessidades dos alunos, tendo em conta as suas características. Através desta forma de avaliação, verificámos se os alunos dominavam (ou não) as aprendizagens anteriores, que são pré-requisito à introdução de novas aprendizagens.

O registo da avaliação foi realizado em observação direta, isto é, enquanto os alunos executavam as tarefas, o professor procedia ao registo, sendo que para

recolha de dados recorreremos a grelhas específicas para o devido efeito elaboradas pelo Núcleo de Estágio (Ver Anexo 2).

Há a salientar que os valores atribuídos nesta avaliação eram debatidos entre elementos do Núcleo assim como o professor, visto pretendermos eliminar quaisquer erros observação a fim de realizarmos um juízo correto evitando prejudicar os alunos.

Constatámos, desde o início do ano, que os alunos nas unidades de ensino de Voleibol, Natação, Atletismo, Futebol, Basquetebol e Ginástica apresentavam índices baixos de desempenho, menores que o esperado, pelo que sentimos necessidade de ajustar as decisões iniciais tomadas no que concerne à definição de objetivos, conteúdos a abordar.

3.2.2. Avaliação Formativa

Scallon, em 1982 (cit. in Abrecht, 1994, p.31) define avaliação formativa como “um sistema de avaliação, que consiste em recolher, em ocasiões diferentes, no decorrer de um programa de estudos ou de um curso de informações úteis para verificar, periodicamente, a qualidade da aprendizagem. [...] A avaliação formativa tem por objetivo detetar as deficiências ou as eventuais dificuldades da aprendizagem”.

Assim, a avaliação formativa consiste no registo de dados ao longo do processo de ensino-aprendizagem, tendo como objetivo a valoração dos processos tendo em conta a sua melhoria, permitindo então uma ação reguladora entre o processo de ensino e o de aprendizagem. Consiste então na recolha de informações sobre as principais dificuldades sentidas pelos alunos, possibilitando ao professor a constante adaptação das atividades de ensino.

Para Abrecht (1994) não existe uma teoria unificada que defina este tipo de avaliação, contudo este autor cita outros autores que apresentam definições que apontam na mesma direção. Segundo Cardinet em 1979 (cit. in Abrecht, 1994) esta consiste numa avaliação que tem por finalidade guiar o aluno no seu trabalho escolar, procurando situar as dificuldades sentidas pelo aluno e ajudá-lo a adquirir novas aprendizagens.

Landsheere, em 1980 (cit. in Abrecht, 1994) defende que a avaliação formativa deve criar uma situação de progresso, e reconhecer as dificuldades do aluno e ajudá-lo a superá-las.

Por sua vez, Allal em 1982 (cit. in Abrecht, 1994) afirma que esta forma de avaliação tem a finalidade de assegurar a regulação dos processos de formação, fornecendo informações sobre os processos e/ou resultados de aprendizagem do aluno, de modo a possibilitar uma adaptação do processo de ensino-aprendizagem.

Esta adquire um caráter contínuo, podendo ser realizada de modo formal ou informal, isto é, de um modo formal pretende realizar um balanço, a dado momento, da atividade realizada pelo aluno, havendo registos das observações dos alunos, tendo em vista a orientação / adaptação do processo de ensino. Por outro lado, o modo informal resulta da interação entre professores e alunos, professores e seus colegas, ou mesmo de um processo de reflexão individual, onde se analisa todo o *feedback* recebido, os desafios / dificuldades sentidas, tendo em vista a adaptação das tarefas e orientação do processo de ensino.

Para levar a cabo este tipo de avaliação, adotámos a estratégia de observar e registar as informações de um conjunto de alunos, em determinadas aulas respeitantes às funções didáticas de exercitação e consolidação. Procurámos, para cada observação, registar todas as informações consideradas pertinentes, evitando seleções repetidas (apenas se repetia quando se justificava) de modo a abranger um maior número de alunos.

Os dados recolhidos revelaram-se importantes na medida em que, para além de nos informarem sobre a evolução dos alunos em cada matéria lecionada, revelavam as principais dificuldades sentidas pelos alunos assim como as suas necessidades em cada matéria abordada, permitindo-nos assim ajustar o processo de ensino no decorrer de cada U.D. Contudo, também sentimos necessidade de recolher informações sobre as situações de comportamentos fora da tarefa e/ou de indisciplina, sendo que estas observações, além de comunicadas posteriormente ao diretor de turma (quando se justificavam), eram relevantes para a atribuição de valores nos domínios sócio-afetivo da avaliação final.

3.2.3. Avaliação Sumativa

“A Avaliação Sumativa é um juízo globalizante sobre o desenvolvimento dos conhecimentos, competências, capacidades e atitudes dos alunos.” (Rosado e Silva, 1999, cit in. Gonçalves *et al.* 2010, p. 56)

A avaliação sumativa, realizada no final de uma unidade de ensino e do período escolar, consiste numa valoração dos produtos, isto é, tem a finalidade de atribuir um valor às aprendizagens adquiridas pelos alunos ao longo da matéria lecionada. Ao invés do que acontece com as outras avaliações (mencionadas anteriormente), com esta pretende-se ajuizar se o resultado final do processo de aprendizagem é positivo ou negativo, atribuindo-lhe um valor correspondente, não havendo a possibilidade de o ajustar.

Ribeiro e Ribeiro em 1990 referem-se à avaliação sumativa como um balanço dos resultados no final de um segmento de ensino-aprendizagem, na qual acrescentamos novos dados aos recolhidos na avaliação formativa contribuindo para uma mais equilibrada / justa apreciação do trabalho desenvolvido.

Com esta, pretendemos ainda realizar um balanço da respetiva U.D., ou seja, logo após o seu término, analisámos os objetivos atingidos comparando-os com os propostos inicialmente. Esta análise revela-se enriquecedora, pois através da prática reflexiva das opções tomadas, levantámos os pontos fortes e aspetos a melhorar, ajustando as nossas decisões nas unidades de ensino seguintes.

Tal como na avaliação diagnóstica, na avaliação sumativa optámos pela observação direta dos alunos enquanto realizavam o exercício critério, com o preenchimento da respetiva grelha de avaliação elaborada para os devidos efeitos, pelo Núcleo de Estágio (ver anexo 4). Ao contrário da avaliação diagnóstica, neste tipo de avaliação, não se situam os alunos em determinado nível, mas atribuíamos um valor final à sua prestação, de acordo com um conjunto de componentes críticas estabelecidas previamente.

Mais uma vez, no final de cada avaliação, os elementos do núcleo reuniram-se e debatiam os resultados obtidos de forma a evitar eventuais erros de observação e/ou quaisquer outros fatores que prejudicassem os alunos. Consideramos esta prática de grande importância, visto que nos permite enriquecer / melhorar capacidade

de avaliação pois, a observação de outras turmas (colegas de estágio) permitia-nos aperfeiçoar as técnicas de observação.

As grelhas de avaliação foram elaboradas pelo Núcleo de estágio, sendo preenchidas numa escala de 1 a 5 em contendo os mesmos conteúdos avaliados na diagnose, permitindo assim averiguar se as aprendizagens desejadas foram ou não consolidadas.

3.3.4. Autoavaliação

Por sua vez, a autoavaliação consiste na perceção individual do aluno acerca das suas aprendizagens, comparando as suas prestações com o esperado. Com esta avaliação pretendemos conduzir o aluno a um processo de reflexão crítica, levando-o a “olhar” para a sua prática e, comparando com os objetivos previstos. Para o professor, esta é uma forma importante de perceber se os seus alunos detêm uma noção real dos objetivos a atingir bem como das suas capacidades.

Denotámos, no caso específico da turma do 7ºC, que os alunos na sua maioria se sobrevalorizavam em relação às notas a obter no final do período, por um lado, por não terem uma consciência real da sua prestação face aos parâmetros de avaliação e por outro por pretenderem influenciar a nota atribuída pelo professor. Pensamos que esta atitude de sobrevalorização, pelo segundo ponto, advém pouca maturidade verificada nos alunos, não tendo estes a capacidade para admitir os erros cometidos, encontrando oportunidades de aprendizagem, optando por “esconde-los com uma nota” que não corresponde à realidade. Por outro lado, também verificámos a existência de alunos que se subvalorizavam em relação à sua nota, não assumindo as suas qualidades, por um lado justificado pelo excesso de humildade, por outro pode ser justificado pela vergonha.

Para realização da sua autoavaliação, no final de cada período escolar, foi entregue uma ficha, por sugestão do professor João Gandum, na qual, cada aluno a título individual preenchia-a, analisando a sua prestação e respetivas aprendizagens.

3.4. Atitude Ético-Profissional

De acordo com os autores do guia de estágio do ano 2014/2015, “a ética profissional constitui uma dimensão paralela à dimensão intervenção pedagógica e tem uma importância fundamental no desenvolvimento do agir profissional do futuro professor”. (Silva, Fachada e Nobre, 2014. P. 21).

Assim, acreditamos que esta dimensão é de extrema relevância pois exige um conjunto de comportamentos, centrados nos valores sociais e éticos, tais como o respeito, a colaboração, o profissionalismo, etc., perante a comunidade escolar, levando a um correto desempenho da função docente.

Neste ponto, penso que a nossa atuação foi adequada, respeitando sempre as decisões tomadas pelo núcleo de estágio, as opções tomadas pelos professores orientadores, bem como a comunidade escolar (restantes professores, alunos e funcionários). Além disto, cumprimos com as tarefas propostas de uma forma responsável assentes em valores sociais corretos.

Também, e em conjunto com os restantes elementos do núcleo de estágio, colaborámos em todas as tarefas propostas, como exemplo, a recuperação dos espaços desportivos, bem como em atividades extra grupo de educação física, como por exemplo, na colaboração em visitas de estudo e outras atividades inseridas na semana intercultural (aula de aeróbica para alunos estrangeiros que visitaram a escola).

Durante o ano letivo sempre fui assíduo e pontual quer para lecionar as minhas aulas, quer para observação das restantes aulas previstas, obedecendo sempre às diretrizes a mim indicadas, no que toca ao cumprimento do número de observações de aulas.

Segundo o Decreto-Lei n.º240/2001 de 30 de Agosto, “o professor promove aprendizagens curriculares, fundamentando a sua prática profissional num saber específico resultante na produção e uso de diversos saberes integrados em função das ações concretas da mesma prática, social e eticamente situada”.

Deste modo, a sua atividade profissional deve apoiar-se na investigação e reflexão partilhada, de modo a aplicar corretamente o currículo e neste ponto de vista

procurei desde logo realizar pesquisas sobre todas as minhas dúvidas, bem como conceitos que sentia que não os dominava, esclarecendo-me com os professores e colegas de estágio, a fim de levar a cabo uma prática profissional adequada e responsável.

3.5. Estratégias de Abordagem ao Ensino

Inicialmente, aquando da realização do planeamento, procurámos distribuir as matérias a lecionar por blocos, isto é, lecionar as unidades de ensino de um modo compacto, com a avaliação diagnóstica dos alunos a ser realizada no início de cada U.D., sendo-nos possível encontrar o nível de desenvolvimento dos alunos, na respetiva modalidade, possibilitando-nos assim delinear as estratégias que considerámos adequadas para fazer face às dificuldades apresentadas pelos alunos. Deste modo, também consideramos importante e eficaz esta distribuição, pois possibilita aos alunos realizarem o *transfer* das habilidades aprendidas de uma aula para a aula seguinte.

Por outro lado, também vemos, nesta forma de organizar o ensino, um problema de aquisição de habilidades, que reside no fato dos alunos terem uma matéria em determinada altura do ano e só a voltarem a exercitar no ano seguinte, o que, a nosso entender pode provocar a perda desse *transfer* dada a falta de exercitação.

Em todas as modalidades lecionadas, recorremos a progressões pedagógicas como forma facilitadora das aprendizagens dos alunos. Estas incidiram essencialmente em exercícios analíticos, visando a aquisição de competências base que serviram de pré-requisito à situação de jogo. Nestas progressões, privilegiámos a exercitação das tarefas propostas, aumentando o tempo de empenhamento motor dos alunos, permitindo-lhes, através de um processo de repetição, adquirirem as aprendizagens pretendidas.

Dadas as competências de base apresentadas pelos alunos, verificadas na avaliação diagnóstica, se situarem abaixo das previstas pelo PNEF e dadas também as características da turma, a nossa intervenção pedagógica passou pela adoção dos estilos de ensino por comando e por tarefas, sendo estes classificados, segundo o espectro dos estilos de ensino de Mosston e Ashworth (2008), estilos de reprodução do conhecimento, atribuindo uma menor autonomia de trabalho ao aluno, ficando a tomada de decisão a cargo do professor. O estilo de ensino por comando caracteriza-se pelo propósito de promover uma aprendizagem exata das tarefas propostas, num curto espaço de tempo, onde o aluno se limita a seguir as instruções do professor. Por sua vez, o estilo de ensino por tarefas, caracteriza-se pelos propósitos de possibilitar

ao aluno trabalhar individualmente nas tarefas, possibilitando ao professor fornecer *feedback* individualizado.

Há ainda a salientar que nas modalidades individuais, dadas as características das mesmas, privilegiámos o uso da diferenciação pedagógica, com formação de grupos de nível, estabelecendo, em cada tarefa, objetivos diferentes para os grupos. Por seu lado, nas modalidades coletivas (à exceção do Futebol), recorreremos ao ensino massificado, devido à prevalência de erros e dificuldades comuns sentidas pelos alunos. No caso do Futebol, devido às características da turma, optámos por recorrer às duas técnicas anteriormente apresentadas, isto é, por vezes recorreremos ao ensino massificado, por outras, diferenciámos o ensino, formando grupos de nível homogéneos, isto é, os alunos mais aptos na matéria realizam uma tarefa e os alunos menos aptos realizam outra tarefa separadamente. Nas situações de jogo, privilegiámos os jogos reduzidos / condicionados, formando grupos homogéneos, mas dadas as condições existentes (no que toca à utilização dos espaços) e como forma de manter a motivação dos alunos nas aulas, recorreremos também em determinadas aulas à formação de grupos heterogéneos como forma de os alunos mais desenvolvidos na modalidade ajudarem os menos proficientes na matéria, aumentando-lhes assim o sentido de responsabilidade.

3.6. Dificuldades Sentidas / Aprendizagens Realizadas

O ano de estágio trata-se do primeiro de prática letiva e conseqüentemente surgiram, desde logo, algumas dificuldades às quais necessitamos de encontrar estratégias de resolução. Inicialmente deparámo-nos com a dificuldade em definir os objetivos a atingir pela turma, tendo em conta as suas características, bem como a seleção adequada dos conteúdos que visam o alcance desses objetivos. Para tal, recorreremos à colaboração do professor orientador que nos orientou neste processo, possibilitando-nos uma adequada definição das metas a atingir. Quanto aos conteúdos a abordar, também recorreremos à colaboração do professor orientador da escola, visto este ter um maior conhecimento do contexto em que nos encontramos inseridos.

Uma das funções do professor é a transmissão de conhecimentos aos seus alunos, no entanto para que esta seja exercida corretamente, o docente deverá dominar os conhecimentos técnicos a transmitir e neste campo, verificámos algumas dificuldades, no que toca ao domínio científico de certos conteúdos a ensinar, pelo que sentimos necessidade de realizar investigações na literatura das respetivas áreas de forma a colmatar as lacunas apresentadas.

Como consequência do pouco domínio de algumas matérias, outra dificuldade que registámos foi o fornecimento adequado de *feedback*, verificado principalmente nos inícios de cada U.D. Podemos-lhe ainda associar uma outra dificuldade, intimamente relacionada, que consiste na observação e identificação dos erros dos alunos, bem como a perceção de quando um erro era global (realizado por mais de 50% da turma) ou não. Esta sentiu-se não só no decorrer das aulas, mas também na realização das avaliações diagnósticas e sumativas de determinadas unidades de ensino. Com o objetivo de resolver estes problemas surgiu a necessidade de mais uma vez recorrer à literatura, bem como optámos pela estratégia de observar as restantes turmas tendo em vista melhorar a capacidade de observação e identificação de erros.

Contudo, este ano de estágio também nos trouxe aprendizagens que devemos transportar para o nosso futuro enquanto docentes. Desde logo constatámos que se torna fundamental fazer um planeamento adequado e correto tendo em vista a organização do processo de ensino e conseqüentemente melhoria do processo de

aprendizagem. Desse planejamento correto resulta o conhecimento do PNEF, no âmbito dos objetivos e metas a atingir em determinados patamares.

Ao nível da aula, a necessidade de manter uma postura autoritária no início do ano revelou-se eficaz para, desde logo, mantermos o controlo da turma a fim de evitarmos quaisquer problemas de indisciplina ocorrentes ao longo do ano. Quando ocorriam os comportamentos fora da tarefa, também aprendemos estratégias de intervenção a fim de resolvê-las imediatamente.

Em relação aos anos anteriores da minha formação, este ano caracterizou-se por ser um ano bastante prático, surtindo daí, aprendizagens ao nível de gestão e controlo da aula, de tomada de decisões de ajustamento, para além das referidas anteriormente quando mencionadas as estratégias de resolução das dificuldades sentidas que resultaram em aprendizagens conseguidas.

4. PRÁTICA PEDAGÓGICA SUPERVISIONADA

“ É no ano de estágio que se aplicam os conhecimentos adquiridos ao longo do curso. Assim, mais do que ensinar o que fazer e como fazer, o que importa é desenvolver nos futuros professores o conjunto de capacidades e de competências que os ajudem a tomar decisões mais adequadas a cada momento de incerteza”. (Gonçalves, 2010, p. 132)

Posto isto, consideramos esta prática de extrema importância pois permite ao aluno (estagiário) a aquisição e a aplicação dos seus conhecimentos de forma confortável e devidamente suportada, pois o estudante conta com alguém (professor – orientador) que orienta e conduz a sua prática pedagógica bem como todas as suas intervenções durante este ano letivo.

Segundo Piéron (1996), o conceito de supervisão traduz-se no conceito de orientação pedagógica e corrobora esta ideia, ao defini-lo como um processo que permite o aperfeiçoamento dos futuros professores no âmbito da sua formação inicial ou dos professores em exercício no âmbito da sua formação contínua.

Trata-se de um momento único na vida de qualquer estagiário, pois em mais nenhum ano da sua carreira docente terá oportunidade de se suportar em conhecimentos de “alguém” mais experiente a fim de fundamentar as suas opções. No nosso caso, contamos com a orientação assídua do professor João Gandum, que acompanhou todas as nossas aulas, permitindo-nos uma constante evolução enquanto professor. No entanto, quando algo não se encontrava no seu agrado, o professor intervinha na altura da situação, o que *a priori*, nos poderia retirar autoridade perante os alunos, contudo foi lhes explicado no início do ano que (os estagiários) também nos encontrávamos em ano de aprendizagem, além de que consideramos esta postura nos ajudou a superar determinadas dificuldades.

5. QUESTÕES DILEMÁTICAS

O ano de estágio pedagógico trata-se, essencialmente de um momento de novas aprendizagens mais direcionadas para a prática, contudo os conhecimentos adquiridos, por vezes, provém de dúvidas, curiosidades que requereram alguma pesquisa e reflexão, a fim de nos conduzir à adoção de estratégias adequadas de atuação. Como tal, neste capítulo referimos algumas das principais dúvidas que surgiram bem como a estratégia adotada para sua resolução.

No início do ano, na fase de elaboração do plano anual, surgiu-nos logo uma dúvida, no que toca à escolha do momento da realização da avaliação diagnóstica, se no início do ano para todas as modalidades se a realizávamos no início de cada U.D. Após discussão entre núcleo de estágio e com o professor orientador João Gandum, decidimos que a avaliação diagnóstica seria realizada no início de cada U.D. visto possibilitar o transfer das dificuldades apresentadas nas matérias avaliadas, para a aquisição de novas aprendizagens em aulas seguintes.

Outra dúvida que nos surgiu, ainda nesta fase de planeamento, foi a escolha na forma de periodização das matérias, se as distribuíamos por etapas, se as distribuíamos por blocos. Neste caso, a opção tomada recaiu pela periodização por blocos, por um lado tendo em conta o *roulement* dos espaços que favorecia esta opção visto que nos encontrámos num determinado espaço (desportivo) por um período de tempo constante. Por outro lado, procurámos ter em conta a facilidade de aprendizagens dos alunos, visto que a periodização por blocos permite ao alunos adquirir e consolidar novos conhecimentos num curto espaço de tempo, visto haver um transfer desde a primeira aula (da U.D.) até à última.

Deparámo-nos ainda com uma outra dúvida na fase de planeamento, mais propriamente na elaboração do plano de aula, aquando da escolha de propostas de aquecimento, se recaíamos sobre um aquecimento geral ou se optaríamos por um aquecimento específico. Neste campo, e mais uma vez após alguma reflexão entre núcleo e seguindo as orientações dos professores João Gandum e Antero Abreu, a decisão tomada incide na realização de aquecimento geral nas aulas de 90 minutos, visto o esforço ser prolongado pelo que se exige um aquecimento dos grupos musculares mais eficaz, bem como um aumento dos índices físicos adequados para o tempo de aula. Nas aulas de 45 minutos e por forma a economizar o tempo útil de

aula, optámos pelo aquecimento específico procurando, em simultâneo, um aumento rápido dos índices físicos necessários à prática de atividade física.

Ainda no início do ano letivo, encontramos uma dúvida, que exigiu menos pesquisa e menos debate pois facilmente foi resolvida. Esta dúvida diz respeito à mobilização de estilos de ensino de maior autoridade por parte do professor ou de estilos de ensino que promovam uma maior autonomia aos alunos. Face às características da turma (reveladora de muita brincadeira) optámos pela decisão da adoção de estilos de ensino que promovam um maior controlo da turma por parte do professor. Associada aos estilos de ensino mobilizados, está a seleção de exercícios / tarefas a apresentar na aula, sendo que no início do ano, também necessitámos de refletir se optaríamos por exercícios analíticos ou se privilegiávamos situações de jogo (embora reduzido). Concluimos que, face às características da turma e suas necessidades, a estratégia passou pela proposta de tarefas analíticas nos inícios das U.D's. e introduzir situações de jogo reduzido de forma gradual nos finais de cada U.D., visto considerarmos que os alunos se encontravam em níveis baixos de desempenho motor pelo que não se apresentavam em condições de realizarem situações de jogo de forma eficaz sem antes aprenderem os gestos técnicos básicos.

Por fim, surgiu-nos uma outra dúvida, mais relacionada com a dimensão instrução referente à realização, que se prendia ao fato de adotar a estratégia de fornecer instrução / *feedback* com recurso à demonstração ou fornecimento de instrução / *feedback* sem recorrer à demonstração. Levantámos esta questão pois os alunos, no início do ano letivo apresentavam muitas dificuldades de concentração e, por vezes, não ouviam as instruções do professor, esperando pela demonstração. Posto isto, procurámos adotar a estratégia de não demonstrar as tarefas (salvo quando se verificava que era mesmo necessário) de modo a “obrigar” os alunos a estarem atentos à preleção do professor. Posteriormente, invertemos a estratégia, passando a recorrer à demonstração, por um lado, na medida em que os alunos corrigiram a sua postura e começaram a ouvir o professor, no entanto, as preleções revelavam-se muito extensas diminuindo assim os tempos de empenhamento motor. Com esta estratégia, os tempos de instrução diminuíram significativamente, facilitando desde logo uma maior compreensão dos alunos sobre as tarefas propostas

6. APROFUNDAMENTO DO TEMA-PROBLEMA

Título: *A variabilidade do feedback fornecido pelo professor-estagiário de acordo com a função didática da aula na unidade didática de futebol*

Resumo

Atualmente o papel de qualquer professor, em especial o de Educação Física, dentro da sala de aula centra-se na transmissão de conhecimentos. Como tal, o *feedback* aparece como ponto-chave nesse nessa função, pois é através dele que o professor transmite a informação ao aluno sobre a sua prestação.

Assim sendo, o fornecimento da informação de retorno (também denominada de *feedback*) seja sobre a prestação do aluno ou sobre o resultado obtido torna-se essencial no processo de ensino-aprendizagem visto promover alterações comportamentais no aluno tendo em vista o sucesso do mesmo.

Este artigo tem em vista o estudo da variabilidade do *feedback* fornecido pelo professor-estagiário, tendo em consideração a função didática da aula, verificando se existe alterações quer no número como no tipo (conteúdo, objetivo e direção) de *feedback* fornecido aos alunos. Este estudo segue uma metodologia de análise de resultados quantitativa, comparando os resultados obtidos com os presentes na literatura, sendo que para a recolha de dados recorre-se a um processo de filmagem das aulas da respetiva unidade didática.

Pertinência do Estudo

O presente estudo será realizado no âmbito do Estágio Pedagógico e a ser apresentado no relatório de estágio. Este tema será desenvolvido na Escola Secundária Infanta D. Maria, em Coimbra, junto da turma do 7ºC, turma esta que me encontro a lecionar como professor estagiário, no presente ano letivo.

A escolha deste tema tem como principal objetivo compreender a variação da quantidade e do tipo de *feedback* fornecido aos alunos ao longo da unidade didática de futebol, considerando o conteúdo (corretivo ou organizacional/disciplinar), o objetivo e a sua direção.

Desta forma pretende-se fazer um estudo comparativo sobre a atuação do professor – estagiário em cada função didática desta unidade de ensino.

Permite, ainda, ao professor-estagiário perceber se ao longo da modalidade a lecionar existe uma variação do *feedback* de acordo com a confortabilidade na modalidade e o conseqüente aumento do conhecimento da matéria a abordar.

Surge ainda a possibilidade de se retirar outras conclusões, realizando-se um estudo do número de intervenções por minuto comparando-o posteriormente com a literatura de forma a verificar se o professor se encontra dentro dos padrões. Pode-se ainda comparar a variabilidade do *feedback* entre aulas de 90 e 45 minutos, bem como caracterizar o perfil enquanto professor, identificando eventuais pontos fracos e fortes da sua atuação, permitindo-me no futuro (enquanto docente) melhorar a minha prática pedagógica.

Objetivos do estudo

Com este estudo pretende-se:

- ✓ Verificar se a função didática da aula influencia a variabilidade de *feedback* fornecido pelo professor estagiário;
- ✓ Perceber se essa variação diz respeito apenas ao número de *feedback* ou se também existe alteração quanto ao tipo, nomeadamente no conteúdo, objetivo e direção;
- ✓ Estudar o número de intervenções por minuto;
- ✓ Compreender se um maior conhecimento da matéria lecionada tem influência no fornecimento de *feedback* aos alunos.

Metodologia

Amostra

Este estudo tem como amostra todo o *feedback* fornecido pelo professor estagiário da turma do 7ºC da Escola Secundária Infanta D. Maria em 4 aulas (1 aula Introdução, 1 Exercitação, 1 Consolidação e 1 Avaliação Sumativa).

Procedimentos

1. Lecionação da unidade didática de futebol no 2º período (do ano letivo de 2014/2015), iniciando no dia 23 de fevereiro e termina no dia 19 de Março de 2015.
2. Gravação audiovisual de todas as aulas lecionadas referentes à unidade didática em questão;
3. Construção de uma grelha de registo de *feedback*;
4. Visualização das gravações de uma aula de função didática de introdução, exercitação, consolidação e avaliação sumativa;
5. Análise das gravações tendo em conta o objetivo do estudo;
6. Comparação e análise dos resultados obtidos;
7. Discussão dos resultados obtidos.

Enquadramento teórico

Na aprendizagem motora, o *feedback* é considerado uma ideia chave, tratando-se de um reforço, visto que se informa o aluno acerca da sua prestação, procurando-se promover alterações nas suas respostas e/ou reforçar o seu bom desempenho.

Siedentop (1998) afirma que a melhor forma de evoluir uma determinada habilidade motora é praticando-a e recebendo *feedback* apropriados. Bilodeau (1969, cit. in Piéron, 1999) conclui que uma prestação melhora quando existe *feedback* e deixa de se verificar melhorias quando se verifica a sua ausência. Rosado e Mesquita (2005, cit. in Castro, 2013, p.67) destacam esta ideia, afirmando que “a transmissão de informação [entenda-se *feedback*] é uma das competências fundamentais dos professores, sendo evidente a sua importância na aprendizagem”.

Rink (1993, cit. in Martins, 2009) afirma que o *feedback* é a informação fornecida aos alunos sobre a sua performance, sendo tradicionalmente classificada em duas

categorias, o conhecimento do resultado e o conhecimento do processo, dizendo, a categoria referente ao conhecimento do resultado, respeito à informação sobre a ação comparando-a com o objetivo previsto e o conhecimento do processo, à informação centrada na execução de movimentos (Arnold, 1981, cit. in. Martins, 2009).

Este provoca efeitos sobre a velocidade e nível de aprendizagem realizada, isto é, quanto mais específico for o conhecimento dos resultados, mais rápido é o aperfeiçoamento da prestação, quanto mais longo for o atraso entre a prestação e o *feedback* menos importante será seu efeito (Ammons, 1956, cit. in Piéron, 1996).

Sendo assim, o *feedback* trata-se de uma relação personalizada entre o professor e o aluno, com ponto de partida na sua prestação em atividades/tarefas em que este esteja empenhado, constituindo o ponto de união entre os fenômenos complementares, isto é, o ensino e a aprendizagem. Tudo isto tem lugar num contexto de procura de aperfeiçoamento da prestação dos alunos.

Em Educação Física, o *feedback* pode ser definido como uma informação fornecida aos alunos para os ajudar a repetir os comportamentos motores adequados, eliminar os comportamentos incorretos e conseguir os resultados previstos, sendo frequente considerar dois grandes tipos de *feedback*, o intrínseco, que diz respeito às informações que o aluno recebe (via recetores localizados nos músculos, tendões ou articulações) ao realizar o movimento, e o *feedback* extrínseco, sendo este fornecido por uma fonte externa, mais frequentemente pelo professor, de forma verbal ou não verbal.

De acordo com Stewart (1997); Demarteu e Piéron (1978) e Freedman (1978) (cit. in Piéron, 1999) “o *feedback* encontra-se na maioria dos planos ou sistemas de observação dos comportamentos dos professores ou das suas interações com os alunos” (Piéron & Drion, 1977, cit. in Piéron, 1999).

Segundo indica Piéron (1999), é através do *feedback* que se diferenciam os professores cujas turmas conseguem maiores progressões em comparação a professores em que nas suas turmas a progressão é menor.

Contudo, a qualidade da informação fornecida pelo professor depende em grande parte das suas habilidades profissionais ou de qualidades de tomada de

decisão, decisões estas que devem obedecer a uma sequência lógica, segundo Piéron (1996):

1. O professor observa e identifica os erros / dificuldades nos alunos;
2. Aquando da observação, decide reagir (fornecer *feedback*) ou não;
3. Antes de fornecer *feedback*, determina a causa do erro;
4. Após reconhecer o erro e a sua causa, o professor intervém;
5. Após intervir, o professor acompanha a prática do aluno, tentando perceber se a sua informação surtiu o efeito desejado, fechando assim o ciclo de *feedback*.

O *feedback* pode ser agrupado em 5 grandes categorias:

1. *Feedback* aprovativo simples, onde o professor aprova a prestação do aluno de forma estereotipada (“sim, boa, ok, bem-feito”);
2. *Feedback* aprovativo específico, onde professor fornece uma informação aprovativa relativa à execução, precisando eventualmente a razão da sua avaliação, indicando uma modificação desejada na execução (“desta vez as tuas pernas estavam bem esticadas”);
3. *Feedback* desaprovativo simples, no qual o professor desaprova a performance do aluno de forma estereotipada (“não, está mal, mal-feito”);
4. *Feedback* desaprovativo específico, aqui o professor considera a performance insatisfatória, precisando a forma de melhorar (“no remate, não fletes o pulso”);
5. *Feedback* específico neutro, o professor fornece uma informação sobre a performance do aluno, sobre as correções a introduzir no movimento, sem fornecer uma avaliação positiva ou negativa (“no salto, tens que colocar as mãos no extremo do plinto”).

Quanto à forma o *feedback* pode ser distinguido em verbal (percetível pela audição do aluno), quinestésico (através do tato) e visual (mais usualmente sob forma

de demonstração), podendo este ser dirigido à turma, a um grupo específico ou a um aluno isoladamente, adotando, no que toca ao conteúdo, um caráter corretivo, quando incide na execução técnica das ações motoras do aluno, ou um caráter organizativo/disciplinar, quando incide no posicionamento do aluno na tarefa, ou a sua atitude.

No que toca ao seu objetivo, o *feedback* pretende informar o aluno acerca do seu desempenho motor, ajudando-o a modificar o seu comportamento, avaliar a sua evolução e descrever a sua ação, podendo ser distinguido em 4 tipos:

1. Avaliativo simples ou avaliativo neutro, proporcionando uma informação qualitativa do desempenho do aluno, adotando um caráter aprovativo ou de desaprovação, constituindo uma reação à prestação com juízo de valor sem referência ao conteúdo;

2. Descritivo, recordando os principais critérios de realização da atividade e comparando a performance do aluno com a prestação ideal, o professor fornece a informação ao aluno de como fez, descrevendo o movimento realizado pelo aluno na sua totalidade ou em parte.

3. Prescritivo, fornecendo uma correção para a próxima execução do aluno, isto é, fornece a informação ao aluno de como deve fazer. Impõe uma solução ao aluno, a prescrição positiva insiste nos critérios de êxito a representar e a prescrição negativa insiste no erro que o aluno deve evitar.

4. Interrogativo, através do qual o professor interroga o aluno sobre a sua prestação para fazer com que descubra os meios a utilizar para corrigir o seu desempenho. Consiste numa pergunta que estimula a autoanálise do aluno.

Resultados

Para análise do *feedback* foi criada uma tabela de frequências de modo a fazer uma distribuição do tipo de *feedback* fornecido pelo professor estagiário, a fim de posteriormente fazer um estudo do número de *feedback* fornecido aos alunos (ver anexo 5).

Posteriormente foram elaborados gráficos com as respetivas percentagens para cada aula, gráficos esses que serão analisados em seguida.

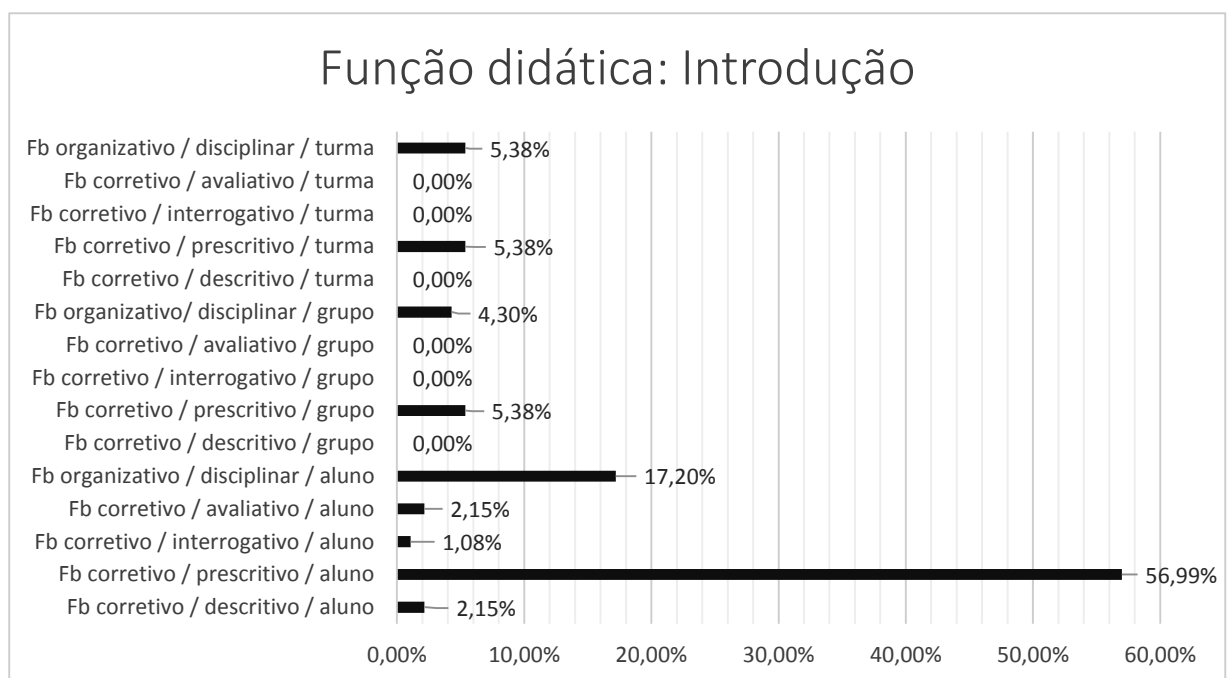


Figura 1: Gráfico referente à função didática Introdução

Na aula referente à função didática de Introdução foram fornecidos um total de 93 *feedback* numa aula de 90', correspondendo aproximadamente a 1 intervenção por minuto, mais propriamente a cada 54 segundos, sendo que o principal tipo de *feedback* fornecido aos alunos é o corretivo prescritivo (56,99%) e o segundo tipo mais fornecido é o organizativo / disciplinar (17,20%).

Quanto aos tipos de *feedback* menos fornecidos encontram-se o corretivo descritivo dirigido a um grupo, o corretivo interrogativo dirigido a um grupo e o corretivo avaliativo dirigido a um grupo, o corretivo descritivo dirigido à turma, o corretivo interrogativo dirigido à turma e o corretivo avaliativo dirigido à turma (todos com 0%).

Denota-se ainda que a maior percentagem de feedback são dirigidos ao aluno (individualmente) e a menor percentagem é dirigido a um grupo específico.

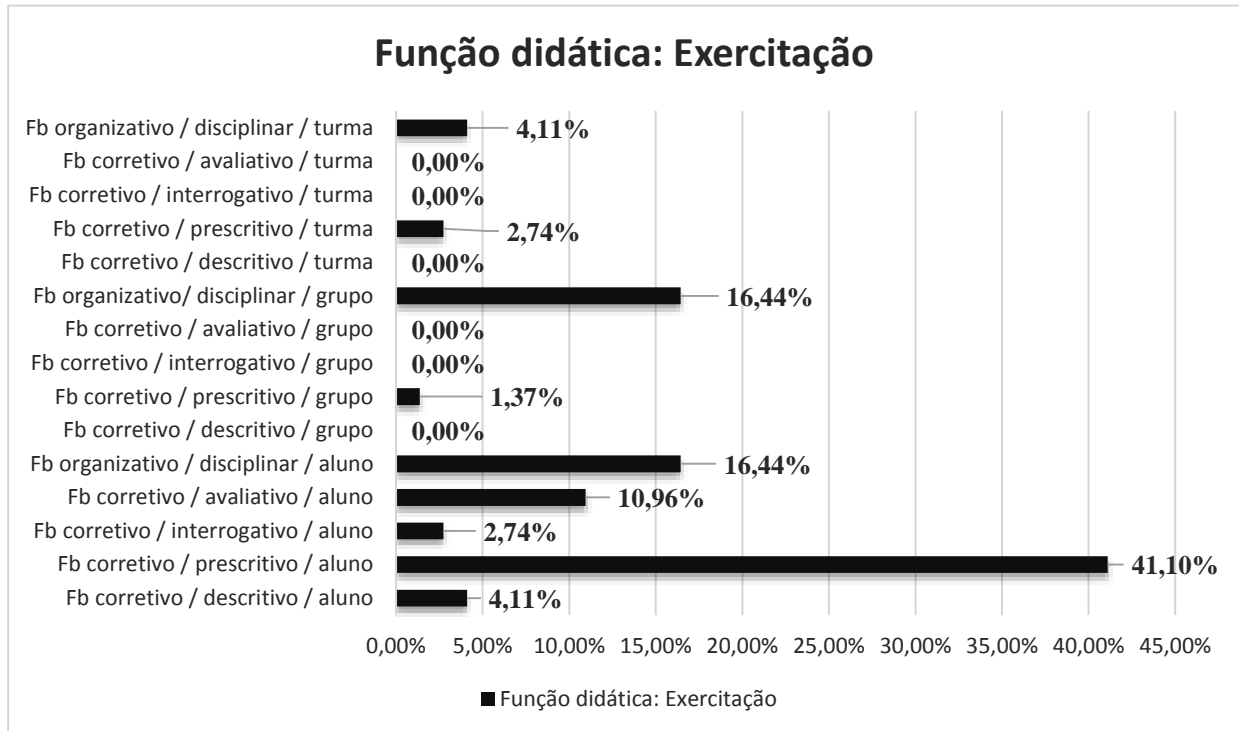


Figura 2: Gráfico referente à função didática Exercitação

Na aula referente à função didática Exercitação foram fornecidos um total de 73 *feedback* correspondendo a 1 intervenção a cada 72 segundos, isto é a cada 1 minuto e 12 segundos, sendo que o principal tipo fornecido foi o corretivo prescritivo dirigido ao aluno (41,10%) e o segundo tipo mais fornecido foram o organizativo / disciplinar dirigido ao aluno e o organizativo / disciplinar dirigido a um grupo (16,44%).

Quanto aos tipos de *feedback* menos fornecidos encontram-se o corretivo descritivo dirigido a um grupo, o corretivo interrogativo dirigido a um grupo e o corretivo avaliativo dirigido a um grupo, o corretivo descritivo dirigido à turma, o corretivo interrogativo dirigido à turma e o corretivo avaliativo dirigido à turma (todos com 0%).

Nesta aula também se verificou que a maior parte de feedback são dirigidos aos alunos individualmente e a menor parte é dirigido à turma (global).

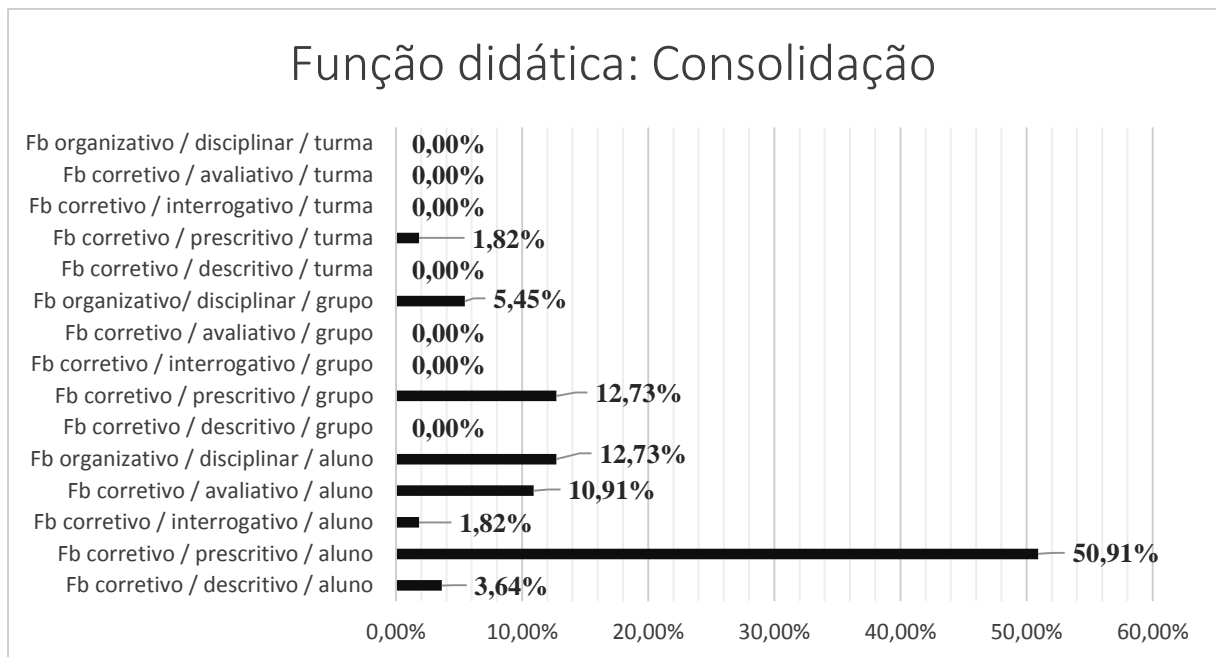


Figura 3: Gráfico referente à função didática de Consolidação

Antes de apresentar os resultados, convém salientar que nesta função didática Consolidação, por motivos técnicos, foi analisada uma aula de 45 minutos ao contrário das outras funções didáticas.

Contudo foram fornecidos um total de 55 *feedback*, correspondendo a um total de 1 intervenção a cada 48 segundos, sendo que o principal tipo fornecido foi o corretivo prescritivo dirigido ao aluno (50,91%) e o segundo tipo mais verificado foram o organizativo / disciplinar dirigido ao aluno e o corretivo prescritivo dirigido a um grupo (ambos com 12,73%).

Quanto aos tipos de *feedback* menos fornecidos encontram-se o corretivo descritivo dirigido a um grupo, o corretivo interrogativo dirigido a um grupo e o corretivo avaliativo dirigido a um grupo, o corretivo descritivo dirigido à turma, o corretivo interrogativo dirigido à turma, o corretivo avaliativo dirigido à turma e o organizativo / disciplinar dirigido à turma (todos com 0%).

Verifica-se ainda que a maior parte de *feedback* é fornecido ao aluno (individualmente) e a menor parte é à turma (globalidade).

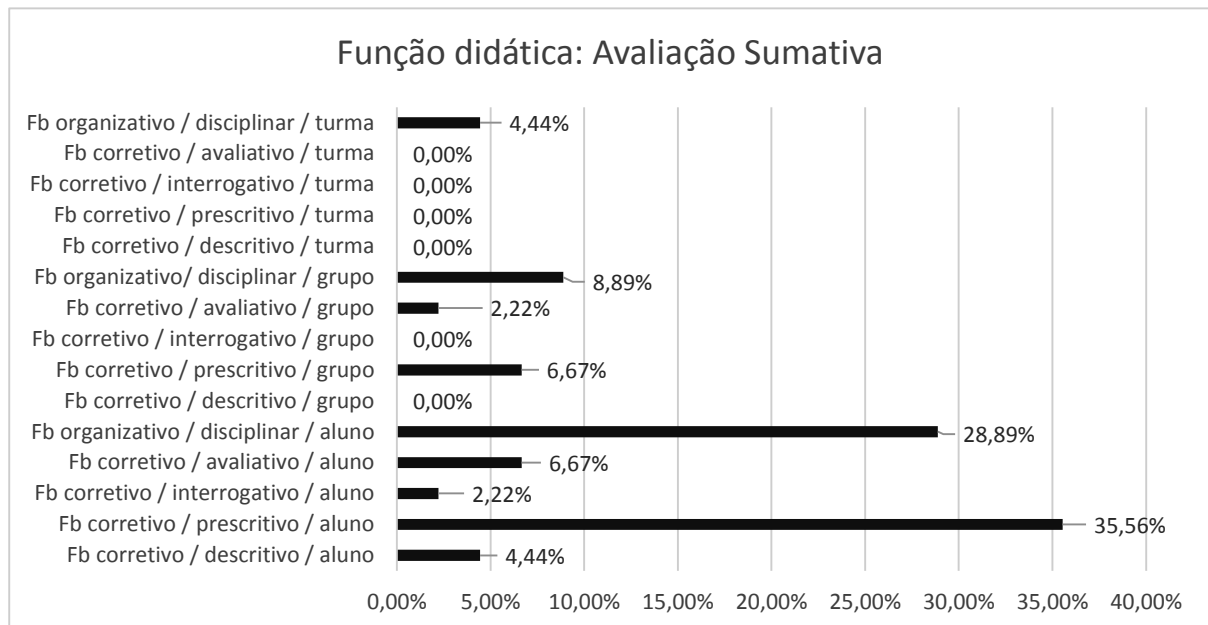


Figura 4: Gráfico referente à função didática Avaliação Sumativa

Nesta aula de Avaliação Sumativa foram fornecidos um total de 45 *feedbacks*, correspondendo a um total de 1 intervenção a cada 120 segundos, isto é, a cada 2 minutos, sendo que o principal tipo fornecido foi o *feedback* corretivo prescritivo dirigido ao aluno (35,56%) e o segundo tipo que mais se verificou foi o organizativo / disciplinar dirigido ao aluno.

Quanto aos tipos de *feedback* menos fornecidos encontram-se o corretivo descritivo dirigido a um grupo, o corretivo interrogativo dirigido a um grupo, o corretivo descritivo dirigido à turma, o corretivo prescritivo dirigido à turma, o corretivo interrogativo dirigido à turma, o corretivo avaliativo dirigido à turma (todos com 0%).

Constata-se ainda que a maior parte do *feedback* é fornecido aos alunos individualmente e a menor parte é dirigido à turma (globalidade).

Análise e Discussão de resultados

Tal como referido anteriormente, “na aprendizagem motora o *feedback* é considerado um ponto-chave, contudo, neste campo por vezes nos limitamos a fornecer informação sobre o resultado” (Piéron, 1999). Nestes casos trata-se apenas

de um simples reforço, onde apenas se informa os alunos sobre o caráter correto/positivo ou incorreto/negativo da sua prestação.

Segundo Piéron (1999) “existem diferenças significativas entre os professores com experiência e os futuros professores”, pois, segundo Rosado (1997, p.48) o “*feedback* resulta de uma competência de tomada de decisões oportunas com base na seleção e processamento de informação pertinente recolhida durante uma observação”. Para tal, de acordo com Mesquita (2005, cit. in. Castro, 2013) o professor deve procurar desenvolver as suas competências de observação, que lhe permitem detetar erros críticos de execução (dos alunos), possibilitando-lhe efetuar correções oportunas e eficazes.

Quanto à variabilidade do número de *feedback* fornecido nas aulas, verificou-se que com o avançar da função didática, surgiu a necessidade de fornecer uma quantidade menor de *feedback*, o que poderá estar relacionado com um aumento dos conhecimentos dos alunos bem como a melhoria de execução dos mesmos. Há a salientar que a aula de Consolidação tem a duração de 45 minutos pelo que o número de *feedback* é certamente menor, contudo se fosse analisada uma aula de 90 minutos, este número poderia aumentar, podendo ou não verificar-se esta tendência.

No que toca à variabilidade quanto ao tipo (conteúdo e objetivo), independentemente da função didática, o professor optou por fornecer em maior quantidade o *feedback* corretivo prescritivo, o que nos leva a acreditar que este professor privilegia mais o *feedback* individual. Por outro lado, pode se verificar a dificuldade de perceção do erro global, isto é, a ausência de informação de retorno dirigido à turma, pode sugerir que o professor tem dificuldades em perceber se mais de 50% da turma está a cometer o mesmo erro.

Tendo em conta o estudo de Freedman (1978, cit. in Piéron, 1999) no qual observou 14 professores experientes e 16 professores-estagiários e constatou que os professores-estagiários forneceram mais *feedback* do tipo corretivo que os professores com experiência, podemos afirmar que a prestação deste professor corresponde aos resultados obtidos nos estudos realizados por este autor, concluindo que a experiência profissional não comporta uma qualidade superior na relação pedagógica

Estes resultados, quanto ao tipo, poderão ainda estar relacionados com o estilo de ensino utilizado nas aulas desta matéria, o ensino por comando e o estilo de ensino por tarefas, onde os alunos realizam as tarefas por vagas ou em pequenos grupos de trabalho, o que por si só estimula mais o fornecimento de *feedback* individualizado.

Ainda em relação ao tipo, importa salientar que o corretivo prescritivo, independente de ser dirigido ao aluno, a um grupo ou à turma, é o mais utilizado devido às capacidades dos alunos visto que a informação consiste na prescrição de como realizar corretamente a ação e não na descrição de como está a ser realizada, o que para os alunos se torna de mais fácil compreensão. Com esta análise podemos concluir este professor, no que toca ao fornecimento de *feedback*, procura canalizar a informação para o processo e não para o resultado final.

Há a salientar que quando utilizado o *feedback* corretivo descritivo, independentemente da direção, seguia-se sempre o corretivo prescritivo, pois a tendência do professor é informar os alunos de “como fazer”. Acreditamos que esta postura é a forma mais eficaz de promover aprendizagens nos alunos, tal como comprovam alguns estudos realizados, que associam maiores ganhos (dos alunos) ao *feedback* descritivo (Costa, 1998, cit. in Rosado, 1997) e ao *feedback* prescritivo (Piéron, 1980, cit. in Rosado, 1997).

Quanto ao número de intervenções por minuto, Fishman e Tobey (1978, cit. in Piéron 1999) realizaram um estudo onde calcularam uma frequência de *feedback* em aproximadamente 1 intervenção a cada 45 segundos. Arena (1979, cit. in Piéron 1999) observou 30 professores e detetou uma média superior a 1 intervenção por minuto. Posto isto, nas aulas de Introdução e de Consolidação, o número de intervenções por minuto enquadrava-se nos resultados observados nos estudos destes autores.

Se tivermos em conta o estudo de Brunell *et al.* (1983, cit. in Piéron 1999), onde se observou uma frequência de *feedback* de 1 intervenção a cada 1,48 minutos, isto é a cada 88 segundos, podemos afirmar que apenas a aula de função didática de Avaliação Sumativa não se encontra dentro dos padrões estudados, visto que nesta se verificou uma média de 1 *feedback* a cada 2 minutos.

Piéron (1999) afirma que estas frequências observadas parecem superiores quando os professores lecionam a modalidade em que são especialistas (neste caso

em que dominam), registrando-se uma média de 4 intervenções por minuto. Posto isto, podemos afirmar que o maior conhecimento da matéria, visto ser a modalidade em que o professor observado dominava, não influenciou a variabilidade de *feedback* fornecido, pois, quanto ao tipo de informação fornecida não se verificou alterações e quanto ao número, se compararmos com os dados obtidos no estudo acima mencionado, em qualquer uma das aulas observadas, não se registaram valores próximos das 4 intervenções por minuto.

Tendo em conta que estes resultados dizem respeito à prestação de um professor-estagiário, em jeito de conclusão deixamos em aberto outras hipóteses de estudo que nos permitiriam retirar outras ilações acerca do perfil docente deste estagiário, tais como: Em que medida a presença constante do professor-orientador nas aulas influenciou o fornecimento de *feedback*? Manter-se-á esta postura com o aumento dos anos de experiência de prática? E de que forma o aumento da experiência poderia afetar a variabilidade do *feedback* fornecido? Em que medida o ano de escolaridade lecionado poderá influenciar estes resultados?

Quanto à primeira hipótese lançada, acreditamos que a constante presença do professor-orientador nas aulas e o conseqüente processo de avaliação sobre o professor-estagiário, influenciou a variabilidade no fornecimento de *feedback*, na medida em que, ao saber que está sujeito à avaliação, o professor-estagiário está mais predisposto para o fornecimento de informações sobre a performance dos alunos. Ao acompanhar as aulas, o professor-orientador, também forneceu dicas de observação e correção de erros, pelo que também poderá ter influenciado o número de *feedback* fornecido. Quanto ao tipo de *feedback*, não nos é possível estabelecer relação direta entre a variabilidade e a presença do professor-orientador, pois cremos que o tipo de *feedback* a fornecer resulta, não só de um conjunto de crenças pessoais sobre o processo de ensino-aprendizagem, mas também resulta do contexto de prática em que nos inserimos.

A segunda e a terceira hipótese estão relacionadas entre si, referindo-se ambas ao aumento da experiência profissional do professor-estagiário. No que toca a estas ideias, prevemos que esta postura manter-se-á ao longo da prática docente, mesmo não estando sujeito ao processo de avaliação (direta), devido às influências sofridas pela sua formação inicial (académica), mantendo-se a predisposição para o

fornecimento de *feedback*, por forma a melhorar o desempenho dos alunos. Contudo no que diz respeito ao conteúdo e objetivo do *feedback*, apesar de com o aumento de anos de prática e do conseqüente desenvolvimento da capacidade de observação e correção de erros, não podemos prever mudanças, pois, embora acreditemos que o contexto da prática possa influenciar o tipo de informação a transmitir, a formação base poder-se-á sobrepor às influências do contexto.

Por fim, quanto à quarta ideia levantada, acreditamos que o ano de escolaridade modifica a postura do professor no que toca ao fornecimento de *feedback*, mais propriamente em relação ao conteúdo e ao objetivo, pois defendemos que em anos de escolaridade mais baixos devemos centrar-nos no fornecimento de informações e/ou correção de erros referentes ao “como fazer” (processo) e não “ao que foi feito” (resultado), visto que se pretende a aquisição de conhecimentos dos processos básicos e conseqüente desenvolvimento de competências base para a aquisição de novas aprendizagens. Em anos de escolaridade superiores, pressupomos que essas competências base já estejam adquiridas, permitindo-nos fornecer *feedback* orientado para resultado obtido, visto que os alunos já devem possuir a capacidade, de quando recebem a informação sobre o seu desempenho, fazer o *transfer* para o processo, modificando-o quando necessário. Posto isto, prevemos que se em anos futuros de prática docente, o professor lecionar anos de escolaridade superiores, a sua postura sofrerá modificações no que toca à prestação de *feedback*.

7. CONCLUSÕES FINAIS DO RELATÓRIO DE ESTÁGIO

Ao terminar mais uma etapa da minha formação enquanto futuro docente de Educação Física, chega a altura de tecer um balanço sobre este ano de Estágio Pedagógico desenvolvido na Escola Secundária Infanta D. Maria. Este ano caracterizou-se pelas múltiplas experiências vividas perante um contexto real (escola) bem como por todo o trabalho desenvolvido.

Foi um ano muito trabalhoso, onde ao longo deste processo muitas dúvidas / dificuldades surgiram, cabendo-nos transformar essas dificuldades em aprendizagens. Para tal, torna-se fundamental levar o ano estágio de forma séria e empenhada, pois assim conseguimos encontrar as soluções que nos permitem resolver os problemas, fornecendo-nos um conjunto de ferramentas que nos são úteis para ultrapassar determinadas barreiras. Com isto, e visto que o conhecimento está em constante evolução, fica a ideia de que o professor deverá estar em constante formação, a fim de estar na posse de mecanismos de ação que lhe permita exercer a sua função corretamente, isto é, ensinar.

Este ano, além de termos tido a função de ensinar, transmitir os nossos conhecimentos, foi um ano em que estivemos perante um processo de aprendizagem contínua, sendo múltiplas as experiências enriquecedoras, vividas durante este processo de estágio pedagógico.

Contudo, contamos com a presença de dois professores que nos acompanharam ao longo deste processo, o professor Antero Abreu que nas suas observações de aula e conseqüentemente fornecimento de *feedback* nos mostrou todos os pontos fortes e fracos da nossa atuação, bem como nos ajudou a conduzir o processo de elaboração deste relatório. Por sua vez, o professor João Gandum, que com toda a sua experiência, nos forneceu um determinado conjunto de ferramentas consideradas importantes para a nossa prática de intervenção pedagógica.

No entanto, este ano não se fez só da relação com professores e de pesquisas, a relação com os alunos é outro ponto a destacar, visto ser para eles que se orienta todo o processo de ensino-aprendizagem. Quanto a eles, contribuíram em grande escala para a minha evolução enquanto docente, pois deparei-me com a ideia de que

o professor deverá adaptar o seu processo de ensino tendo em conta as características dos alunos, respondendo às suas reais necessidades.

Por sua vez, cabe à Escola formar os seus alunos quer ao nível de conhecimentos técnicos das várias disciplinas, quer ao nível da sua preparação para o futuro enquanto cidadãos, fornecendo-lhes formação baseada nos valores a respeitar perante a sociedade.

Em suma, tenho a destacar o bom ambiente criado no seio do núcleo de estágio, onde todos os intervenientes atuaram perante um processo de reflexão partilhada, transmissão de conhecimentos, entajuda na superação de dificuldades e cooperação nas mais variadas tarefas a desenvolver. Isto aliado às várias experiências vividas bem como a todos os conhecimentos adquiridos e/ou transmitidos permitiram-me construir um novo “EU” enquanto docente, levando comigo um conjunto enorme de conhecimentos que considero úteis, não só para um nível profissional, transportando-os para um nível pessoal sempre que necessário.

8. BIBLIOGRAFIA

ABRECHT, R. (1994). *Avaliação Formativa*. Coleção Práticas Pedagógicas. Edições ASA. 1ª Ed.

BAÑUELOS, F. (1992). *Bases para una didáctica de la educación física y el deporte*. Madrid, Espanha. Gymnos Editorial.

BENTO, J. O. (1987). *Planeamento e Avaliação em Educação Física*. Livros Horizonte.

CASTRO, B. (2013). *O Feedback Pedagógico Nas Aulas de Educação Física: Relação Com a Informação Inicial, Especificidade e Direção - Relatório de Estágio Profissional apresentado com vista à obtenção do 2º Ciclo de Estudos conducente ao grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário*. Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.

CHUERI, M. (2008). Concepções sobre a Avaliação Escolar. *Estudos em Avaliação Educacional*, v. 19, n. 39, jan./abr. 2008.

COSTA, F., CARVALHO, L., ONOFRE, M., DINIZ, J. e PESTANA, C. (1996). *Formação de Professores em Educação Física. Conceções, Investigação, Prática*. Faculdade de Motricidade Humana - Universidade Técnica de Lisboa. Lisboa: Edições FMH

Decreto-Lei n.º240/2001 de 30 de agosto. Perfil de Desempenho Docente.

GARCIA, R. e CORREIA, D. (2014). *Ranking das Escolas*. Jornal online O Público. <http://www.publico.pt/ranking-das-escolas-2014/listas>. Disponível a: 17 de Abril de 2015

GONÇALVES, F., ALBUQUERQUE, A., ARANHA, A. (2010). *Avaliação – um caminho para o sucesso no processo de Ensino e de Aprendizagem*. Maia. Edições ISMAI – centro de publicações do Instituto Superior da Maia.

HADJI, C. (1994). *A avaliação, regras do jogo. Das intenções aos instrumentos*. Porto Editora.

MARTINS, G. (2009). *Perfil institucional do estudante estagiário em aulas de atletismo: Análise das dimensões objectivo, direcção e conteúdo do Feedback pedagógico*. Porto: G. Martins. Dissertação de Licenciatura apresentada à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.

MOSSTON, M. e ASHWORTH, S. (2008). *Teaching Physical Education – First Online Edition*. <http://www.spectrumofteachingstyles.org/> Disponível em: Maio 2015

NOBRE, P. (2010). *Materiais de apoio da disciplina de Avaliação Pedagógica em Educação Física: Mestrado do Ensino da Educação Física no Ensino Básico e Secundário do ano letivo 2013-2014*, Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra, Coimbra

NOBRE, P. (2010). *Materiais de apoio da disciplina de Estudos Avançados em Desenvolvimento Curricular: Mestrado do Ensino da Educação Física no Ensino Básico e Secundário do ano letivo 2013-2014*. Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra, Coimbra

PIÉRON, M. (1996): *Formação de Professores: Aquisição de Técnicas de Ensino e Supervisão Pedagógica*. Lisboa. Faculdade de Motricidade Humana – Serviço de Edições.

PIÉRON, M. (1999): *Para una enseñanza eficaz de las actividades físico-deportivas*. Barcelona. Colección La Educación Física en... Reforma. INDE.

RIBEIRO, A. & RIBEIRO, L. (1990). *Planificação e avaliação do ensino-aprendizagem*. Universidade Aberta, Lisboa.

RIBEIRO, L. (1999). *Tipos de Avaliação - Texto de Apoio*. Faculdade de Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra: Coimbra

ROSADO, A. (1997). *Observação e reacção à prestação motora*. Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana – serviço de edições.

SÁNCHEZ, D. (1996). *Evaluar en educación física*. Barcelona. Inde publicaciones. 3ª edición.

SIEDENTOP, D. (1998): *Aprender a enseñar la educación física*. Barcelona. Colección La Educación Física en ... Reforma. INDE.

SILVA, E., FACHADA, M., NOBRE, P. (2012). *Guia das Unidades Curriculares dos 3º e 4º Semestres 2014-2015*. FCDEF-UC.

SILVA, E. (2013). *Didática da Educação Física e Desporto Escolar – Material de Apoio da unidade curricular – FCDEF-UC*.

ZABALZA, M. (1987). *Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola*. 1ª ed.; Rio Tinto: Edições Asa.

OUTRAS REFERÊNCIAS CONSULTADAS:

ALBEQUERQUE, C. (2010). *Processo Ensino-Aprendizagem: Características do Professor Eficaz*. Millenium, 39: 55-71. Acedido a 21 de maio de 2015, em <http://www.ipv.pt/millenium/Millenium39/4.pdf>


COUTINHO M.C. (2011). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teorias e Práticas*. Coimbra: Almedina. (pp 217-229).

PIÉRON, M, (2005). *Para un enseñanza eficaz de las actividades físico-deportivas*. Barcelona: Ines Publicaciones. 2ª Ed.

MESQUITA, I. (2005). *A Pedagogia do Treino: a formação em jogos desportivos colectivos*. Livros horizonte. 3ª Ed.

9. ANEXOS

Anexo 1 – Plano de aula

PLANO DE AULA						
Professor: Bruno Mourato (estagiário) e Prof. João Gandum		Ano/Turma: 7 ^o C	Período: 1 ^o	Data: 04/12/2014	Hora: 10.15h	
Duração: 90'	Tempo Útil: 50'	Local/Espaço: Piscina	N ^o Aula: 33 e 34	N ^o Alunos Previstos: 28		
Unidade Didática: Natação		N ^o Aula da UD: 7 e 8 de 16		Função Didática: Exercitação		
Objetivos da Aula: Grupo 1 – Exercitação dos estilos <u>crawl</u> , costas e bruços, incidindo na componente da respiração. Grupo 2 – Exercitação da pernada de <u>crawl</u> , costas e bruços e braçada de <u>crawl</u> e costas, incidindo em aspetos relativos à respiração e flutuação. Introdução da braçada de bruços e do mergulho em diferentes posições de flutuação.						
Recursos Materiais: Pranchas e <u>pullbuoys</u>						
Sumário: Unidade de ensino de natação, exercitação dos estilos de <u>crawl</u> , costas e bruços. Exercícios de resolução de problemas de flutuação e respiração.						
Tempo		Tarefas/Situações de aprendizagem	Objectivos específicos	Descrição da tarefa/Forma organizativa	Componentes críticas/Critérios de êxito	Estilo de ensino/Modelo de ensino
T	P					
PARTE INICIAL						
10:15h	10	- Entrada dos alunos para o balneário. - O professor prepara o material para a aula. - Verificação de Presenças	- Os alunos equipam-se de forma correta - Informar os alunos sobre os objetivos e conteúdos da aula. - Verificar a assiduidade, pontualidade dos alunos. Verificar se os alunos estão equipados devidamente e se não transportam qualquer acessório que possa por em causa a segurança dos colegas	Os alunos após o toque de entrada dirigem-se ao balneário para se equiparem para a aula. O Professor prepara e organiza o material necessário à aula. Os alunos dispõem-se em semicírculo para que o professor os consiga observar a todos. O professor realiza a chamada e transmite aos alunos os objetivos a cumprir na aula. Verificação se os alunos estão devidamente equipados. 	Os alunos mantêm-se em silêncio e ouvem com atenção as instruções do professor. Os alunos apresentam-se equipados segundo as normas da disciplina.	
10:25h	5	Aquecimento Mobilização articular / flexibilidade	Promover a ativação geral do organismo, elevando os parâmetros fisiológicos de base e ativando os grupos musculares e articulações mais solicitadas.	Os alunos dispostos em meia-lua realizam os exercícios de acordo com a indicação do professor	Os alunos mantêm-se empenhados na tarefa.	Estilo de ensino por Comando

PARTE FUNDAMENTAL						
1 0 - 3 0 h	35	<p>Exercício 1 (grupo 1) 4 x 50m pernada crawl + 4 x 50m braçada crawl + 4 x 50m estilo completo - crawl</p> <p>Exercício 1 (grupo 3) Agarra e afunda</p>	<p>Exercitação do estilo crawl</p> <p>Adaptação ao meio aquático – Desenvolvimento da estrutura rítmica da respiração</p>	<p>Na pista 5, os alunos realizam 4 piscinas de pernada crawl (com pullbuoy em frente da cabeça), com respiração lateral, 4 piscinas de braçada crawl (até meio, nada com braço direito e até final com o braço esquerdo com o pullbuoy entre as pernas) e 4 piscinas de estilo completo sem flutuador.</p> <p>Se disponível nas bordas da piscina, se não, nas boias, os alunos agarram-se à parede / boias, e efetuam a imersão, deitando o ar fora (expiração prolongada) e em seguida a emersão, inspirando o ar rapidamente (inspiração breve), repetindo o processo durante 40 vezes.</p>	<p>Pernada: Flexão do joelho seguida de extensão rápida da perna (efeito de “chicotada”); Braçada: À frente da cabeça, entre a linha média da cabeça e a linha do ombro; Cotovelo ligeiramente fletido em posição alta (fora de água); Movimento para a frente e para baixo Respiração: A inspiração faz-se pela rotação lateral da cabeça; Entrada da cara na água antes da entrada da mão.</p> <p>Os alunos devem imergir totalmente a cabeça, realizando a expiração longa e emergir a cabeça, sem tirar os ombros da água, inspirando rapidamente.</p>	<p>Estilo de ensino por tarefas</p> <p>Estilo de ensino por tarefas</p>
		<p>Exercício 2 (grupo 1) 4 x 50m pernada braços + 4 x 50m braçada braços + 4 x 50m estilo completo - braços</p> <p>Exercício 2 (grupo 3) 4 x 50m pernada crawl + 4 x 50m braçada crawl + 4 x 50m estilo completo – crawl +</p>	<p>Exercitação do estilo braços</p> <p>Exercitação da técnica de crawl. Estimulação da flutuação e respiração lateral</p>	<p>Na pista 5, os alunos realizam 4 piscinas de pernada de braços (com pullbuoy em frente da cabeça), com respiração frontal, 4 piscinas de braçada de braços com o (pullbuoy entre as pernas) e 4 piscinas de estilo completo sem flutuador.</p> <p>Na pista 6, os alunos realizam 4 piscinas de pernada crawl (com prancha à frente da cabeça e pullbuoy entre as pernas), com respiração lateral, 4 piscinas de braçada crawl (até meio, nada com braço direito e até final com o braço esquerdo com o pullbuoy entre as pernas) e 4 piscinas de estilo completo sem flutuador.</p>	<p>Na pernada: Flexão dos joelhos e aproximação dos calcaneares às nádegas; pés orientados para fora e realizar movimento circular até à extensão das pernas; Braçada: Extensão dos braços, mãos viradas para baixo; Movimento das mãos para fora e para baixo; Depois para dentro - atrás; Manter os cotovelos altos.</p> <p>Pernada: Flexão do joelho seguida de extensão rápida da perna (efeito de “chicotada”); Braçada: À frente da cabeça, entre a linha média da cabeça e a linha do ombro; Cotovelo</p>	<p>Estilo de ensino por tarefas</p> <p>Estilo de ensino por tarefas</p>
PARTE FINAL						
1 1 - 1 5 h	5	<p>Instrução final</p> <p>Saída dos alunos para a higiene pessoal</p> <p>Arrumação do material</p>	<p>- O professor faz um balanço sobre a aula e informa os alunos sobre a próxima aula - Questionamento</p>	<p>Os alunos dispõem-se em meia lua para ouvir o professor.</p> <p>Os alunos abandonam a aula em direcção ao balneário.</p>	<p>- Os alunos devem estar em silêncio a ouvir o professor.</p> <p>- Os alunos devem sair ordeiramente do recinto da aula para irem realizar a sua higiene pessoal.</p>	

FUNDAMENTAÇÃO

Visto nesta unidade de ensino privilegiar a diferenciação pedagógica, os objetivos da aula eram específicos para cada grupo de trabalho, prosseguindo assim o trabalho da aula passada.

Assim sendo, o grupo 1 (alunos do nível 2 incluídos) tinha como principal objetivo exercitar as técnicas natatórias de crawl, costas e bruços, realizando exercícios fragmentados (pernada e braçada) e estilo completo para que os alunos adquiram a estrutura rítmica, bem como tenham noção das principais componentes críticas da técnica. Quanto ao grupo de nível 3, a principal dificuldade reflete-se ao nível da estrutura rítmica da respiração – expiração longa e inspiração breve – pelo que a escolha do exercício 1 para este grupo consistia em realizar essa mesma estrutura rítmica. Em seguida, com a realização do exercício 2 e 3, pretendia-se que este grupo de alunos resolvesse problemas relativos ao princípio da flutuação, coordenando a técnica de propulsão e flutuação com a respiração.

Conteúdos a Avaliar (Critérios de Avaliação)

Técnica de <i>Crawl</i>	Técnica de Costas	Técnica de Bruços
<p>Posição do corpo (flutuação):</p> <ul style="list-style-type: none"> - Manter-se o mais perto possível da posição hidrodinâmica fundamental ao longo do ciclo gestual. - Bom batimento de pés; - Rolamento do corpo em volta do eixo longitudinal provocada pela alternância dos movimentos; - Posição da cabeça ligeiramente elevada (linha de água sensivelmente entre o topo da cabeça e o início do couro cabeludo). <p>Propulsão</p> <p>Ação dos Membros Superiores:</p> <p><u>Entrada:</u> A frente da cabeça, entre a linha média e o ombro; Cotovelo ligeiramente flectido em posição alta.</p> <p><u>Trajeto Propulsivo:</u> Movimento para a frente e para baixo; Flexão do cotovelo e mão para dentro, para cima e atrás; Extensão do cotovelo acima, fora e atrás.</p> <p><u>Recuperação:</u> O cotovelo é o primeiro a sair da água; Posição alta do cotovelo em relação à mão; Mão "relaxada".</p> <p>Ação dos Membros Inferiores:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Flexão do joelho seguida de extensão rápida da perna (efeito de "chicotada"); - Pés em flexão plantar e ligeira rotação interna. <p>Coordenação dos MS com a respiração:</p> <ul style="list-style-type: none"> - A inspiração faz-se pela rotação lateral da cabeça; - A inspiração executa-se no final do trajeto propulsivo; - Entrada da cara na água antes da entrada da mão. 	<p>Posição do corpo (flutuação):</p> <p>Manter-se o mais perto possível da posição hidrodinâmica fundamental ao longo do ciclo gestual, ou seja, o mais horizontal possível e sem oscilações laterais.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Bom batimento de pés; - Rolamento do corpo em volta do eixo longitudinal provocada pela alternância dos movimentos; - A permanência da posição imóvel da cabeça ao longo do ciclo gestual com as orelhas e queixo à superfície da água; - Bacia e pernas perto da superfície. <p>Propulsão</p> <p>Ação dos Membros Superiores:</p> <p><u>Entrada:</u> No prolongamento do corpo com o braço completamente estendido; Palma da mão virada para fora; Dedo mínimo é o primeiro a entrar na água</p> <p><u>Trajeto Propulsivo:</u> A mão busca profundidade e afastamento; Flexão do cotovelo; Dedos a apontar para fora; Mão para trás – para cima – para baixo em relação à superfície da água; A mão termina abaixo da bacia; Extensão completa do braço antes da saída (mão aproxima-se da anca).</p> <p><u>Recuperação:</u> Saída com o polegar; Braço em extensão e relaxado; Braço roça na orelha;</p> <p>Rotação da palma da mão para fora a meio do trajeto aéreo.</p> <p>Ação dos Membros Inferiores:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Flexão do joelho seguida de extensão rápida da perna (efeito de "chicotada"); - Pés em flexão plantar e ligeira rotação interna. <p>Coordenação dos MS com a respiração:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Inspiração breve iniciando-se na recuperação dos braços; - Expiração durante o trajeto propulsivo dos braços. 	<p>Posição do corpo (flutuação):</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ao longo do ciclo gestual, deve manter-se o mais próxima possível da posição hidrodinâmica fundamental; - Posição "alta" na água; - Pouco afundamento dos ombros; - O mais horizontal possível junto à superfície. <p>Propulsão</p> <p>Ação dos Membros Superiores:</p> <p><u>Trajeto Propulsivo:</u> Extensão dos braços, mãos viradas para baixo; Mãos orientam-se para fora e quando as mãos se afastam o dedo mínimo vira para cima; Afastamento até à largura dos ombros; Flexão dos cotovelos; Movimento das mãos para fora e para baixo; Depois para dentro - atrás; Manter os cotovelos altos</p> <p><u>Recuperação:</u> Aproximação dos cotovelos; Palmas das mãos para dentro e para cima; Extensão dos braços; Cara volta para a água.</p> <p>Ação dos Membros Inferiores:</p> <p><u>Trajeto Propulsivo:</u> Flexão dos joelhos e aproximação dos calcaneares às nádegas; Rotação dos pés para fora; Pés mais afastados que os joelhos; Movimento dos pés para fora – abaixo; Movimento circular até a extensão; As plantas dos pés unem-se no final do trajeto propulsivo.</p> <p><u>Recuperação:</u> Pés dirigem-se para as nádegas perto da superfície. Flexão dos joelhos.</p> <p>Coordenação dos MS com a respiração:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Inspiração no final do trajeto propulsivo dos braços.

Basquetebol	
Componentes Críticas/Critérios de Êxito	Nível de Execução
Conteúdos	
Recepção	
<ul style="list-style-type: none"> - Princípio da recepção: aproximar-se da bola (<u>ninguém recebe sem se desmarcar</u>) - Extensão dos braços na direção da bola; - Receber sempre a bola com as 2 mãos; dedos afastados e ligeiramente voltados para a frente; mãos firmes sem estarem rígidas; indicadores e polegares formam um "W"; - Bola não toca nas palmas das mãos. - Em simultâneo à recepção da bola: recuo de um dos MI e aproximação da bola ao peito através da flexão dos MS (para proteção e amortecimento da velocidade) <p>Atitude: ver e ser visto</p> <ul style="list-style-type: none"> - Abrir uma linha de passe - Utilização da mão alvo; 	
Passo de Peito	
	<p>1 - O aluno não realiza.</p> <p>2 - O aluno realiza com muitas dificuldades.</p> <p>3 - O aluno realiza com algumas dificuldades.</p> <p>4 - O aluno realiza sem dificuldades.</p> <p>5 - O aluno realiza de acordo com as componentes críticas.</p>
Passo Picado	
	<ul style="list-style-type: none"> - Posição ofensiva básica (Bola controlada por pega lateral - palmas da mão não tocam na bola); - Bola agarrada com as 2 mãos à altura do peito (em "W") depois da saída da barriga (depois de desfazer a posição ofensiva básica); - Extensão dos braços com avanço do tronco à frente (movimento no sentido da trajetória da bola); Avanço simultâneo do MI (peso do corpo apoiado na perna mais recuada); - Movimento contínuo: Pulsos e dedos concluem o movimento de extensão dos braços e rotação das palmas das mãos para fora para manter a direção da bola. - Posição ofensiva básica (Bola controlada por pega lateral - palmas da mão não tocam na bola); - Bola agarrada com as 2 mãos à altura do abdômen (em "W") depois da saída da barriga (depois de desfazer a posição ofensiva básica); - Extensão dos braços para a frente e para baixo, com avanço de todo o corpo à frente (movimento no sentido da trajetória da bola - direção do passe); Avanço simultâneo do MI (peso do corpo apoiado na perna mais avançada); - Movimento contínuo: Pulsos e dedos concluem o movimento de extensão dos braços e rotação das palmas das mãos para fora para manter a direção da bola. - O ressalto da bola no solo deve ser efetuado o mais próximo possível e à frente do receptor (recebe a bola junto ao peito)
Drible Progressão	
	<ul style="list-style-type: none"> - Em corrida, o aluno mantém a posição do tronco ligeiramente inclinada à frente; - Cabeça levantada e olhar dirigido para o cesto; - Bola impulsionada para bater no solo através da flexão da mão sobre o antebraço e do antebraço sobre o braço, com os dedos afastados em contacto com a bola (nunca com as palmas da mão); - Altura do ressalto: acima da cintura; - Bola à frente e ao lado do corpo. - <u>Semi flexão</u> das pernas, peso do corpo sobre o terço anterior do pé, reduzindo a altura do drible (ligeira inclinação do tronco à frente); - A mão que dribla é a que está mais afastada do defesa; - Movimento mais enérgico do antebraço e do pulso, provocando um ressalto mais forte e mais rápido; - A perna do lado da mão que dribla está recuada; drible realizado lateralmente à perna recuada; - Intenção: Foco da atenção na atitude e movimentação da defesa.
Drible Proteção	

- Posição do corpo: peso do corpo apoiado sobre o terço anterior dos pés e pé do lado da mão que lança ligeiramente avançado; tronco ligeiramente inclinado à frente;

- MI **semi** fletidos;

- Cabeça levantada, olhar dirigido para o cesto (atitude facial ao cesto);

- Correção da pega da bola durante a sua trajetória de subida, sempre em contacto com as duas mãos. Para tal, realiza-se uma pequena rotação da mão que lança, fazendo deslizar a bola sobre a mão de apoio: mão direita por trás da bola (se for a mão "forte"), com os dedos bem afastados e dirigidos para cima. A mão esquerda apoia a bola;

- Simultânea extensão das pernas e do tronco com elevação dos MS colocando a bola em cima da cabeça (movimento contínuo);

- A impulsão usada na extensão dos MI e extensão dos MS, juntamente com o movimento de flexão da mão e dos dedos (forte flexão do pulso na parte final do movimento) origina a propulsão da bola.

Objetivo: Aproximar a mão do cesto através do deslocamento e utilização da regra dos apoios.

- Pega da bola com as duas mãos:

Fase de lançamento:

- Mão dominante atrás da bola (costas da mão voltadas para o lançador); Mão não dominante: apoia a bola (após meia rotação)

Em simultâneo: - 1.º apoio: Passada longa para a frente com o pé do lado da mão que lança e elevação do joelho;

- 2.º apoio: 2.ª passada mais curta e apoio do pé contrário à mão que lança. Em simultâneo, transformar a velocidade horizontal em velocidade vertical, levando a bola para cima da cabeça, juntamente com elevação do joelho da perna do 1.º apoio.

- Lançamento da bola à tábua através da rápida extensão e flexão da mão e dedos;

- Recepção ao solo: realizada a um tempo com os pés à largura dos ombros, na mesma zona onde foi realizada a impulsão

Paragem a 1 tempo:

- Travar o movimento do corpo: paragem com os dois pés paralelos, à largura dos ombros e pernas **semi** fletidas.

Estrutura Ritmica: **semi** flexão das pernas quando os pés entram em contacto com o solo. Qualquer um dos pés pode ser utilizado como pé- eixo (elevação do calcanhar do pé eixo e apoios de pequena amplitude, em todas as direções).

- Os alunos só podem levantar o pé eixo após terem iniciado drible, lançamento ou passe.

Paragem a 2 tempos:

- Os pés contactam o solo **uma** após o outro, sendo que o segundo apoio é equilibrador;

- MI **semi** fletidos;

- O aluno utiliza como pé eixo o pé que se encontra mais recuado, ou seja, o pé que realizou o 1.º apoio.

- Elevação do calcanhar do pé eixo e apoios de pequena amplitude;

- Os alunos só podem levantar o pé eixo após terem iniciado drible, lançamento ou passe.

CrITÉRIOS de ÉXITO da Defesa:

Atitude: Coloca-se entre a bola e o cesto;

Execução: **semi** flexão das pernas, MS em extensão ao lado do tronco com as palmas das mãos viradas para o atacante; - Realiza deslocamentos laterais, curtos e rápidos, mantendo-se sempre enquadrado com o cesto – utilização de um “jogo de pés” que determina o corredor para onde se quer que o atacante progrida.

CrITÉRIOS de ÉXITO do Atacante (com bola):

- Dribla sempre com a mão que se encontra mais afastada da defesa; - Realiza drible de proteção com mudança de direção – jogo de pés. O ressalto deve ser executado sensivelmente à altura da cintura (evitar a intersecção do defesa); - Procura sempre o corredor central; - Se o atacante perder a posse de bola ou executar lançamento ao cesto, o exercício termina (evita a aglomeração de alunos juntos ao cesto);

Lançamento em Apoio

Lançamento na passada

Pé Eixo

Situação Jogo Reduzido 3x3

Anexo 5 – Tabela de Frequências de *Feedback* (tema-problema)

Aula nº 8 e 9 da UD Futebol		Função didática: Exercitação	
Tipo de Feedback (conteúdo / objetivo / direção)	Freq. Absoluta	Freq. Relativa	Porcentagem
Dirigido ao aluno			
Fb corretivo / descritivo / aluno	3	3/73	4,11%
Fb corretivo / prescritivo / aluno	30	30/73	41,10%
Fb corretivo / interrogativo / aluno	2	2/73	2,74%
Fb corretivo / avaliativo / aluno	8	8/73	10,96%
Fb organizativo / disciplinar / aluno	12	12/73	16,44%
Dirigido ao grupo			
Fb corretivo / descritivo / grupo	0	0	0,00%
Fb corretivo / prescritivo / grupo	1	1/73	1,37%
Fb corretivo / interrogativo / grupo	0	0	0,00%
Fb corretivo / avaliativo / grupo	0	0	0,00%
Fb organizativo/ disciplinar / grupo	12	12/73	16,44%
Dirigido à turma			
Fb corretivo / descritivo / turma	0	0	0,00%
Fb corretivo / prescritivo / turma	2	2/73	2,74%
Fb corretivo / interrogativo / turma	0	0	0,00%
Fb corretivo / avaliativo / turma	0	0	0,00%
Fb organizativo / disciplinar / turma	3	3/73	4,11%
Totais	73		100,00%

Anexo 6 – Certificado de participação no FICEF



Certifica-se que Beate Manuel Romariz, Moreira participou no

IV Fórum Internacional das Ciências da Educação Física.

Colúmbia, 24 de Abril de 2015

Os Coordenadores do MEEFERS

(Prof. Doutor Rui Gomes)



UNIVERSIDADE DE COIMBRA

O Diretor da FCDEF-UC

(Prof. Doutor António Figueiredo)

Anexo 7 – Certificado de Participação nas Jornadas Científico-Pedagógicas

I JORNADAS CIENTÍFICO-PEDAGÓGICAS DE ENCERRAMENTO
DO
ESTÁGIO PROFISSIONAL

Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário

O Diretor da FCDEF-UC

(Prof. Doutor António Figueiredo)

I JORNADAS SOLIDÁRIAS

NA FCDEF FOMOS O DE CONHECIMENTO

Uma ação pro-respeito

Certifica-se que Bruno Miguel Pedagogus Henriato

participou nas I Jornadas (Solidárias) Científico-Pedagógicas de encerramento do Estágio Profissional em Educação Física.

A Coordenação do MEEFERS

(Prof.ª Doutora Elsa Ribeiro da Silva)

Coimbra, 10 abril de 2015

UNIVERSIDADE DE COIMBRA