



Renato André Gomes Oliveira

A FORMULAÇÃO DO FEEDBACK INTRÍNSECO: COMPARAÇÃO ENTRE ALUNOS COM DIFERENTES NÍVEIS DE APTIDÃO

RELATÓRIO DE ESTÁGIO PEDAGÓGICO DESENVOLVIDO NA ESCOLA SECUNDÁRIA AVELAR BROTERO
JUNTO DA TURMA DO 12º1B NO ANO LETIVO DE 2014/2015

Relatório de Estágio de Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário

4 de Setembro de 2015



UNIVERSIDADE DE COIMBRA

RENATO ANDRÉ GOMES OLIVEIRA

Nº 2012117965

**RELATÓRIO DE ESTÁGIO PEDAGÓGICO DESENVOLVIDO NA
ESCOLA SECUNDÁRIA AVELAR BROTERO JUNTO DA TURMA
DO 12º1B NO ANO LETIVO DE 2014/2015**

Dissertação de mestrado apresentada na Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra, com vista na obtenção do grau de Mestre em Ensino da Educação Física dos Ensinos Básico e Secundário

Orientadora: Prof^ª Doutora Elsa Maria Ferro
Ribeiro Silva

COIMBRA

2015

Oliveira, R. (2015). Relatório de Estágio Pedagógico Desenvolvido na Escola Secundária Avelar Brotero Junto da Turma do 12º1B no Ano Letivo de 2014/2015. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra, Coimbra, Portugal.

Renato André Gomes Oliveira, aluno nº 2012117965 do Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário da Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra, vem declarar por sua honra que este Relatório Final de Estágio constitui um documento original da sua autoria, não se inscrevendo, por isso, no disposto no artigo 30º do Regulamento Pedagógico da Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra.

Coimbra, 4 de Setembro de 2015

AGRADECIMENTOS

O percurso académico desenvolvido até ao momento foi resultado de um apoio incondicional de diversas pessoas e entidades que me auxiliaram a consumir o sucesso, durante este período. Passo então a citar, honrosamente, os intervenientes que tiveram o especial contributo neste percurso.

Primeiramente, tenho de agradecer aos principais responsáveis pelo desenvolvimento do meu percurso académico: os meus pais. Para além da possibilidade que me facultaram, em iniciar este percurso, o seu apoio e incentivo revelaram-se fundamentais para persistir no alcance do sonho de uma vida e na consagração académica. A gratidão para convosco é uma dívida que, por tudo que me transmitiram e ofereceram, jamais poderei saldar.

À minha namorada por ter sido, a par dos meus pais, o grande alicerce que me permitiu continuar a construção do trajeto académico. A sua companhia, força e positividade fortaleceu um desejo que, em determinados momentos, se desvanecia. A consumação deste objetivo, também se deve, em grande parte, a ela.

Ao meu orientador de estágio, o professor António Miranda, por ser portador de uma vasta sabedoria que partilha, humildemente, com quem, no dia-a-dia, convive consigo. A sua sapiência proporcionou-me alargar horizontes e ganhar motivação para percorrer um caminho de constante busca de conhecimentos. Obrigado pela orientação de excelência e pela compreensão!

Ao professor Miguel Fachada por todo o auxílio fornecido no desenvolvimento do tema-problema. Embora não fosse meu orientador, o seu contributo foi essencial e demonstrou um grande altruísmo. Os seus saberes são admiráveis e o seu compromisso louvável. A si, um enorme agradecimento.

Aos meus amigos e irmão pelo companheirismo e pela amizade que foram um importante estímulo para ultrapassar as dificuldades. A vocês, um sincero obrigado.

Aos professores do grupo de Educação Física da Escola Secundária Avelar Brotero por me terem recebido carinhosamente e auxiliado as minhas aprendizagens.

Aos professores da Escola Superior de Educação de Coimbra e da Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física.

Por fim, agradeço à professora Elsa Silva pelo conhecimento transmitido ao longo do mestrado e pela disponibilidade demonstrada durante o período de estágio.

ESTÁGIO PEDAGÓGICO

RESUMO

Saber ensinar não é fácil. É uma tarefa complexa que exige um estudo permanente, ao longo de toda a vida, e um cruzamento de conhecimentos das mais variadas áreas científicas e das ciências sociais e da vida.

Ao desenvolvimento profissional dos professores deve estar sempre associada a reflexão sobre a prática, a qual permite-nos ultrapassar obstáculos, avaliar resultados e consequências.

Esta reflexão é, muitas vezes, influenciada por fatores externos, tais como, os alunos, os pais e o ambiente escolar.

Para além de todo o processo complexo que é o ensino-aprendizagem, o professor tem a difícil e árdua tarefa de trabalhar com pessoas, cada uma das quais com personalidades e “eu” muito próprios, devendo este ter como objetivos primordiais, realçar o melhor de cada personalidade e promover a humanidade de cada um, dando atenção a todos em particular, não tratando apenas a turma como um todo.

A boa relação professor-aluno é um dos alicerces fundamentais que sustenta a experiência educativa e permite que sejam alcançados os objetivos previamente delineados.

Nessa linha, é função do professor estudar e avaliar da melhor forma para promover o sucesso dos alunos. Para que sejam atingidos todos os objetivos, é indispensável que o professor estude a sua turma, por forma a criar um pensamento crítico que contribua para o aumento do conhecimento dos alunos, promovendo-lhes experiências enriquecedoras que fomentam a aquisição de saberes.

Todo o ensino planificado pelo professor tem como base esta análise e estudo iniciais, mas também, os conteúdos programáticos, o papel e a realidade dos alunos, bem como, o meio escolar.

É neste contexto que surge o estágio pedagógico, no qual colocámos em prática todos os conhecimentos e competências adquiridas ao longo do percurso académico.

Assim sendo, o presente relatório de estágio, inserido no Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, visa aprofundar todo o trabalho desenvolvido ao longo deste ano letivo junto da turma do 12.º 1B da Escola Secundária Avelar Brotero em Coimbra, enquanto professor estagiário.

Este relatório serve para descrever as aprendizagens, as competências e os conhecimentos adquiridos ao longo do estágio pedagógico nas atividades pedagógicas desenvolvidas, identificando as dificuldades sentidas ao longo de toda a formação.

O relatório também fala e aprofunda o tema-problema escolhido que se refere ao Feedback Intrínseco.

Palavras-chave: Planeamento. Realização. Processo ensino-aprendizagem. Feedback Intrínseco.

ABSTRACT

Knowing how to teach is not easy. It is a complex task that requires continual study, over a lifetime, and an intersection of the most diverse scientific fields and knowledge of social and life sciences.

The professional development of teachers should always be associated with reflection on practice, which allows us to overcome obstacles, evaluate results and consequences.

This reflection is often influenced by external factors such as students, parents and the school environment.

Besides all the complex process that is teaching and learning, the teacher has the difficult and arduous task of working with people, each one with personalities and "I" very own, which must have as primary objectives, bring out the best of each personality and promoting humanity of each, giving attention to all in particular, not treating just the class as a whole.

The good teacher-student relationship is one of the fundamental building blocks that supports the educational experience and allows the previously outlined objectives are achieved.

Along these lines, it is a teacher of function study and evaluate the best way to promote student success. So that all objectives are achieved, it is essential that the teacher study your class in order to create a critical thinking which contributes to the increase of student knowledge, promoting them enriching experiences that foster the acquisition of knowledge.

All teaching planned by the teacher is based on this initial analysis and study, but also the syllabus, the role and the reality of the students and the schools.

It is in this context that the educational stage, in which we put into practice all the knowledge and skills acquired throughout the academic route.

Thus, this internship report, included in the Master of Education Physical Education in Primary and Secondary Education, aims to deepen all the work done throughout this school year with the class of 12st 1B Escola Secundária Avelar Brotero in Coimbra, as a teacher intern.

This report serves to describe the learning, skills and knowledge acquired during the teaching practice in developed educational activities, identifying the difficulties experienced throughout the training.

The report also speaks and deepens the chosen theme-issue referred to Feedback Intrinsic.

Keywords: Planning. Achievement. Teaching-learning process. Intrinsic Feedback.

ÍNDICE

Introdução	11
CAPÍTULO I – CONTEXTUALIZAÇÃO DA PRÁTICA	12
1. Expetativas Iniciais	12
2. Caraterização da Escola	13
3. Caraterização do Grupo Disciplinar e do Núcleo de Estágio	14
4. Caraterização da Turma	15
CAPÍTULO II – ANÁLISE REFLEXIVA SOBRE A PRÁTICA DESENVOLVIDA	16
1. Atividades Desenvolvidas	17
2. Planeamento	21
3. Realização/Intervenção Pedagógica	28
3.1 Dimensão Instrução	29
3.2 Dimensão Gestão Pedagógica	35
3.3 Dimensão Clima/Disciplina	37
3.4 Decisões de Ajustamento	38
4. Avaliação	39
4.1 Avaliação Diagnóstica	40
4.2 Avaliação Formativa	41
4.3 Avaliação Sumativa	42
4.4 Auto-Avaliação	43
5. Justificação das Opções Tomadas	43
6. Componente Ético-Profissional	45
7. Questões Dilemáticas	46
CAPÍTULO III - APROFUNDAMENTO DO TEMA-PROBLEMA: A FORMULAÇÃO DO FEEDBACK INTRÍNSECO: COMPARAÇÃO ENTRE ALUNOS COM DIFERENTES NÍVEIS DE APTIDÃO	48

1.	Introdução.....	48
2.	Enquadramento Teórico	49
3.	Problema.....	52
4.	Objetivo Geral	52
5.	Objetivo Específico	52
6.	Metodologia	52
7.	Apresentação, Comparação e Discussão dos Resultados.....	55
8.	Conclusões	62
9.	Limitações do Estudo e Propostas Futuras.....	62
	Conclusões Relativas à Formação Inicial	63
	Bibliografia.....	64

Introdução

O presente trabalho insere-se no âmbito da unidade curricular Relatório de Estágio Pedagógico, do 2º ano do Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, da Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra e pretende refletir acerca da prática pedagógica desenvolvida durante o ano letivo de 2014/2015 junto da turma do 12º1B da Escola Secundária Avelar Brotero

O estágio pedagógico revelou-se extremamente importante para nós, visto que foi através deste que colocámos em prática todos os conhecimentos que adquirimos ao longo do percurso académico, mas também ao longo da vida. Esta experiência permitiu-nos não só enriquecer todo o nosso conhecimento adquirido até então, como também aperfeiçoar a atuação e forma de pensar quando colocada em prática, naquela que virá a ser a nossa carreira profissional.

Durante este estágio vivenciámos situações e com elas aprendemos a lidar com os problemas de uma forma mais amadurecida e desmistificada. Esses problemas potenciaram-nos uma aprendizagem completa, assente não só nas Ciências Educativas e Desportivas, como também nas Ciências Sociais e da Vida.

O período de profissionalização decorrente do estágio permitiu-nos catapultar para um patamar de conhecimento mais elevado e mais próximo daquilo que se pede a um docente de excelência. Para nos aproximarmos de um patamar tão elevado, foi necessário um grande empenho e compromisso em todas as atividades do estágio. Desenvolver competências ao nível do planeamento, da intervenção pedagógica e da avaliação só foi possível graças à capacidade de superar dificuldades e à persistência imposta em cada ação.

O desenvolvimento de capacidades foi um desafio aliciante que, de entre todos, destacamos a evolução ao nível do pensamento reflexivo como sendo marcante por considerarmos este, o grande “*transfer*” que levaremos para o futuro que nos aguarda no mundo da docência e, principalmente, no mundo social.

CAPÍTULO I – CONTEXTUALIZAÇÃO DA PRÁTICA

1. Expetativas Iniciais

Nos momentos antecedentes ao início do estágio pedagógico, um misto de emoções invade-nos a alma. Se, por um lado, nos sentimos inseguros por não estarmos convictos da nossa preparação para as exigências que iremos encontrar, por outro, sentimo-nos felizes por estarmos a finalizar uma etapa que nos permitirá concretizar um dos nossos sonhos: ser Professor de Educação Física.

O estágio, sendo um período conturbado de grande exigência mas, de igual forma, importante, ganha maior relevo por se realizar na Escola Secundária Avelar Brotero. Esta escola foi a nossa primeira opção para concretizar o estágio por dois motivos: por se tratar de uma escola com um ensino de excelência e de referência no distrito de Coimbra, cujo orientador, o Professor António Miranda, faz do rigor e da mestria dos seus ensinamentos as suas principais valências e por ser uma escola localizada no centro da cidade de Coimbra.

O início do estágio é um momento que é aguardado com grande expectativa e nesta altura os índices de motivação e excitação encontram-se no seu nível máximo. Aplicar conhecimentos é algo porque ansiamos desenfreadamente. Ainda assim, a ânsia é maior quando nos confrontamos com a possibilidade de acumularmos mais conhecimentos e, especialmente, experiência no ensino. Esperamos adquirir conhecimentos mais específicos relativamente ao planeamento, à lecionação, à avaliação e, basicamente, procuramos aprender a arte de ensinar.

Saber ensinar não é fácil. É uma tarefa complexa que exige um estudo permanente, ao longo da vida, e um cruzamento de conhecimentos das mais variadas áreas científicas. Ainda assim, esperamos no final do estágio, ser professores com conhecimentos mais alargados em qualquer área, não só de ensino, mas também, da vida. Afinal de contas, o ensino tem uma influência enorme na vida das pessoas (mais do que se pensa). A medicina procura curar doenças enquanto, o ensino, procura prevenir doenças. Esta crença ganha ainda maior realce numa altura em que as pessoas se encontram doentes física e psicologicamente.

Neste panorama e, constituindo a Educação Física um elo de ligação entre a parte física e psicológica do Ser Humano, pretendemos alcançar, no final desta etapa de

formação, um nível de mestria que possibilite praticar um ensino eficaz nas aprendizagens dos alunos e na sociedade, em geral.

2. Caraterização da Escola

A Escola Secundária Avelar Brotero (ESAB) representa uma instituição de ensino, localizada no centro da cidade de Coimbra oferece um ensino de excelência a 1350 alunos. Com uma experiência educativa de 131 anos, a ESAB ministra Cursos Científicos - Humanísticos e Cursos Profissionais, em diferentes áreas. Goza de grande prestígio na comunidade, fruto de serviços prestados ao longo do tempo, em correspondência com as aspirações de formação dos jovens e as necessidades do tecido social e produtivo.

É uma Escola frequentada por gerações contínuas de famílias que referem, com agrado, a qualidade científica, tecnológica e profissional do ensino nela ministrado, assim como o bom ambiente escolar.

A ESAB desenvolve, há mais de vinte anos, a dimensão europeia na educação e formação, proporcionando a alunos e professores estágios e intercâmbios internacionais, no âmbito de vários programas europeus (como, por exemplo, Leonardo da Vinci e Comenius). A ligação às empresas e a outras instituições da comunidade regional e europeia está consolidada através de parcerias e inúmeros protocolos firmados ao longo do tempo.

A abrangência da ação educativa da ESAB decorre, em muito, da sua situação geográfica e do seu passado histórico. Assim sendo, os alunos que a frequentam provêm de estratos socioculturais e económicos muito diversos, o que torna o ensino aqui ministrado propiciador de uma formação humana integral, pela sua aproximação aos universos sociais da vida ativa e produtiva. Nos últimos anos, alunos de outras culturas deram-lhe um traço multicultural que enriqueceu toda a comunidade escolar. O sentido de pertença está muito enraizado na comunidade educativa pelo desenvolvimento, ao longo dos anos, duma forte cultura de Escola.

Num contexto desportivo, a escola apresenta boas condições de prática, disponibilizando 5 espaços para a leção da Educação Física: dois campos exteriores, um ginásio, um polidesportivo e um complexo de piscinas (que é disponibilizado pela Câmara Municipal de Coimbra).

Os materiais existentes permitem uma abordagem a inúmeras modalidades desportivas das quais destacamos: Andebol, Basquetebol, Badmínton, Ginástica, Futsal, Voleibol, Natação, Corfebol, Ténis, entre outras.

Deste modo podemos destacar o leque de atividades que se podem desenvolver propiciando um ensino eclético aos seus alunos.

3. Caraterização do Grupo Disciplinar e do Núcleo de Estágio

A Escola Secundária Avelar Brotero apresenta vários grupos disciplinares, sendo um deles o Grupo de Educação Física. Este grupo disciplinar é composto por 11 professores que incorporam um núcleo de estágio constituído por 4 estagiários. Ao longo deste ano, este grupo de professores revelou-se uma mais-valia na nossa profissionalização. A relação estabelecida com aqueles baseou-se na entreaajuda, na partilha, na confiança e na responsabilidade. Acrescido a esta forte conexão, a boa-disposição e o sentido de humor de cada elemento do grupo contribuíram para uma aprendizagem harmoniosa.

No estágio pedagógico o trabalho com o núcleo de estágio foi permanente, imperando a partilha de conhecimentos e informações, a troca de ideias, os debates, as reuniões e o convívio. O orientador e professor António Miranda revelou-se uma pessoa com enormes conhecimentos, não só sobre a Educação Física e o Ensino mas sobre várias áreas científicas. O seu conhecimento foi partilhado connosco e, obviamente, teve um grande contributo no nosso desenvolvimento. A sua metodologia de orientar o estágio revelou-se liberal, deixando-nos seguir as nossas pretensões e conceções na consecução do ensino. Essa estratégia revelou-se vantajosa pois permitiu-nos confrontar as nossas ideias com outras, fazendo-nos compreender que existem outras visões de encarar a Educação Física.

Por sua vez, as colegas estagiárias revelaram-se, igualmente, importantes na nossa evolução. Inicialmente, a relação com elas era muito supérflua, imperando o mínimo de confiança possível. Estas formas de estar no estágio evidenciaram-se desvantajosas no trabalho desenvolvido, tendo dificultado a adaptação ao estágio. Contudo, com o avançar do tempo, estabelecemos uma relação de maior confiança que acabou por facilitar o concretizar do estágio. Hoje, podemos afirmar que o estágio permitiu-nos acrescentar a Anabela, a Inês e a Sofia ao círculo de amigos.

4. Caraterização da Turma

A turma do 12º 1B, do curso de Ciências e Tecnologias, da Escola Secundária Avelar Brotero é constituída por 24 alunos, dos quais 21 são do género feminino e 3 do género masculino. A generalidade da turma não pratica atividades desportivas fora da escola pertencendo 4 alunos ao grupo de exceção. Destacamos o facto de não haver alunos com doenças crónicas severas, que colocassem em causa a prática desportiva. As idades dos alunos estão compreendidas entre os 16 e os 19 anos. Convém referir ainda o percurso escolar dos alunos, na grande maioria, imaculado, onde 17 deles não registam repetências. Por fim, é importante destacar que dos alunos da turma 21 residem no concelho de Coimbra, pertencendo somente 3 a concelhos limítrofes.

A turma que encontrámos apresentou-nos alunos muito civilizados e respeitadores, no entanto, com pouca ligação à Educação Física. A forma como encararam a nossa docência (onde a diferença de idades professor-aluno era escassa) demonstrou estarmos na presença de um grupo de pessoas com uma educação de excelência pois demonstraram uma receptividade total relativamente às nossas ideias, ordens, opiniões e, acima de tudo, aos ensinamentos.

A relação com a turma foi fortalecida ao longo do ano. No início, o desinteresse dos alunos pela disciplina revelava-se um entrave não só para as aprendizagens deles como, também, para a construção de um sólido vínculo. Contudo, com o desenrolar do processo de ensino-aprendizagem, a visão da Educação Física, na turma, foi-se transformando e possibilitou a construção de uma relação mais próxima dos alunos e de um ambiente mais favorável ao desenvolvimento deles.

CAPÍTULO II – ANÁLISE REFLEXIVA SOBRE A PRÁTICA DESENVOLVIDA

Ao desenvolvimento profissional dos professores deve estar sempre associada a reflexão sobre a prática (Zeichner, 1993). De acordo com o mesmo autor, a reflexão, para além de ser uma análise da própria experiência, compreende uma consciencialização permanente na busca por novos conhecimentos, ao longo de toda a carreira docente. Esta prática sobre as nossas ações, por si só, não nos torna profissionais reflexivos (Perrenoud, 2002). A verdadeira prática reflexiva pressupõe um pensamento e postura constantes que nos permita ultrapassar obstáculos e, acima de tudo, avaliar resultados e consequências (Perrenoud, 2002; Reis, 2010). Acresce referir que muitas vezes, no processo de reflexão crítica, somos inconscientemente induzidos a focar a nossa atenção em variáveis ou fatores externos, como alunos, pais, recursos materiais, temporais, etc. Para que sejamos capazes de nos voltar para o nosso interior e para as variáveis intrínsecas, é necessário um esforço de maior concentração e mais consciente, o que nem sempre é conseguido por razões várias. Esse esforço, contudo, constitui o fator determinante para a evolução do desempenho profissional, sem o qual correremos o risco de não alcançar patamares de desempenho superiores.

O estágio pedagógico caracterizou-se por ser um período angustiante e muitas vezes frustrante, no qual tivemos de saber lidar com inúmeros problemas. Nem sempre conseguimos resolvê-los com sucesso mas, em contrapartida, foi necessário refletir sobre eles. *“Qual a origem? Qual o contexto? As estratégias utilizadas eram ajustadas? Sim? Não? Porquê? O que poderia ter sido feito? Quais seriam as consequências?”* Só a partir de uma reflexão constante e profunda foi possível aprender com os erros cometidos e transformá-los em aprendizagens (Perrenoud, 2002).

O contexto do ensino é uma variável em constante mudança que se revela singular devido às características únicas dos diferentes atores escolares. O que resulta com uma determinada turma pode não resultar com outra. O sucesso desse resultado encontra-se dependente de processos de reformulação e adaptação do ensino e somente na presença de uma atitude crítica e reflexiva permitirá um desenvolvimento do conhecimento, das técnicas e da inteligência profissional (Day, 1999 citado por Reis, 2010). Esta adaptação é o que será fundamental, no futuro, pois as estratégias e metodologias adotadas com a nossa turma poderão nunca mais ser passíveis de implementação. Por sua vez, a

reflexão e a análise que conduziu o delineamento do percurso será a chave para encontrar a solução para os problemas.

No nosso estágio a prática reflexiva foi uma constante em todas as atividades. Desde o primeiro dia fomos incitados a ser pensadores do ensino e críticos de todo o contexto escolar. O caminho para a otimização da função docente passou sempre por princípios adjacentes às crenças de Perrenoud (2002) que defende a capacidade de evolução e de aprendizagem com as experiências através da reflexão acerca do que havia a fazer, do que foi feito e dos resultados. A nossa formação baseada nestas crenças e práticas modificou, por completo, as nossas conceções e provocou um desenvolvimento de tal ordem que o fracasso, inicialmente, causador de frustração e desespero, passou a ser visto como uma oportunidade de praticar novos métodos e construir novas ideias que nos permitissem alargar e/ou aprofundar conhecimentos.

1. Atividades Desenvolvidas

O estágio, sendo uma etapa da formação académica preparatória para a prática profissional, deve incidir no estudo e análise de todo o meio escolar (Alarcão, 2002; Sá-Chaves, 2002 citados por Reis (2010). Como tal, todas as atividades, sem exceção, tiveram um grande contributo na consecução desse estudo e análise. O envolvimento pessoal de todos os elementos do núcleo de estágio e do grupo de Educação Física revelou-se, igualmente, benéfico para as aprendizagens que se evidenciaram ao longo deste período. O envolvimento destes atores escolares fez jus às convicções de Alarcão & Roldão (2010) ao terem cooperado, de forma preponderante, na partilha de experiências e saberes que enriqueceram a nossa formação e auxiliaram na construção da profissionalização.

As atividades desenvolvidas visavam a “prática de ensino” com vista ao seu aperfeiçoamento. Todas elas se revelaram tarefas exigentes e com elevado grau de dificuldade. No fundo, satisfizeram as nossas necessidades, oferecendo-nos uma visão mais realista da complexidade que a docência acarreta e desmistificando a ideia, previamente concebida, de que ser professor é uma tarefa fácil. Basicamente, fomos confrontados com a realidade escolar que Alarcão & Roldão (2010) referem como uma das transições ecológicas que ocorrem nos estagiários quando transitam para contextos de trabalho.

No decorrer do estágio, realizámos inúmeras atividades que proporcionaram aprendizagens que jamais esqueceremos.

Os primeiros dias centraram-se em revisões de matérias, supostamente já consolidadas, recordando as dimensões didáticas de ensino, alguns modelos de ensino, mais concretamente, o *Modelo de Educação Desportiva (MED)* e o *Teaching Games for Understanding (TGfU)*, estratégias e progressões pedagógicas e fazendo uma recolha de exercícios em várias modalidades (Natação, Ginástica, Futebol e Basquetebol), que conjeturássemos como fundamentais para a prática letiva. Estas tarefas, se por um lado nos fizeram perceber que a preparação para o ano de estágio não estava tão cimentada quanto o idealizado, por outro, revelaram-se fulcrais para fazer uma primeira reflexão sobre quais as prioridades iniciais a considerar para que pudéssemos encontrar, o mais rapidamente possível, o rumo certo para nos desenvolvermos enquanto futuros docentes.

As dificuldades, inicialmente encontradas, serviram para nos mentalizarmos de que a busca pelo conhecimento teria que ser uma constante para que chegássemos, primeiramente, a um patamar de desempenho aceitável para mais tarde e, gradualmente, irmos atingindo patamares mais elevados que nos possibilitassem praticar uma docência de excelência (ou perto disso). Embora esta missão, imposta pelas dificuldades iniciais, se tenha evidenciado muito dispendiosa a nível de tempo e concentração, revelou-se uma das mais importantes e marcantes do estágio, por nos fazer reconhecer que a necessidade de aprender e evoluir era gritante e que só através de grandes doses de humildade seria possível encarar cada etapa como uma verdadeira e derradeira aprendizagem, ao invés de considerá-las, somente, etapas obrigatórias e sem grande relevância.

Passado o período inaugural, as atividades a desenvolver começavam a multiplicar-se e tornavam curto o “tapete do tempo” sobre o qual tínhamos que correr. As tarefas inerentes à profissão docente começavam então a surgir, deixando-nos cada vez mais agarrados ao estágio e dando-nos alento para o que estaria a surgir. As reuniões foram-nos preparando para o início do ano letivo. Se, por um lado, as reuniões com o núcleo de estágio foram momentos de planeamento e preparação de aulas, por outro, as reuniões gerais de professores e do grupo disciplinar foram-nos dando a conhecer o contexto escolar, as normas de atuação disciplinar sobre os alunos, critérios de avaliação, programação do ano, entre outros aspetos. Aliás, foi numa destas reuniões,

com o grupo disciplinar, que ficámos a conhecer os horários e a turma a quem iríamos lecionar.

Estava na altura de procedermos à ação e a (poucos) dias de lecionarmos a primeira aula, em conjunto com o núcleo de estágio, ensaiámos uma apresentação para ela. O nervosismo e a ansiedade revelaram-se “inimigas” de uma comunicação verbal e corporal adequadas. Era necessário modificar comportamentos e, nesse sentido, o debate que se seguiu foi muito proveitoso, fazendo-nos compreender a importância de evitar determinados hábitos posturais que revelassem pouca confiança na transmissão de informações.

Este período preparatório de estágio, embora exaustivo, fez-nos entender o real e fundamental papel do planeamento antecipado das ações. Agir sem planear poderia transformar cada momento do estágio em situações penosas.

Arrancando com o ano letivo, iniciámos a lecionação, a elaboração dos planos de aula e das justificações das opções tomadas em cada uma delas, a observação das aulas do restante núcleo de estágio, a elaboração de relatórios críticos de cada aula lecionada e observada e o acompanhamento ao cargo de gestão intermédia do Coordenador do Desporto Escolar que pressupôs o planeamento, a organização e a participação em eventos desportivos escolares.

Todas as atividades desenvolvidas se revelaram ótimas experiências de aprendizagem. De entre todas, nenhuma se compara à satisfação e à felicidade que se sente quando iniciamos uma aula e a conduzimos até ao seu término. Realizámos todas as outras tarefas com o propósito de obter o máximo sucesso durante as nossas aulas, transmitindo conhecimentos e potenciando as aprendizagens dos alunos. Nada foi mais gratificante do que terminar uma aula em que sentimos que conseguimos pôr em prática todo o nosso esforço e conhecimento adquirido na consumação das aprendizagens dos alunos. Contudo, o caminho para atingir este grau de felicidade não foi acessível. Errar fez (e continua a fazer) parte do processo de desenvolvimento. A busca por novos conhecimentos obrigou-nos a despender imenso tempo em pesquisas que, muitas vezes, se revelaram infrutuosas. As reflexões, com o núcleo de estágio, efetuadas às nossas aulas, nem sempre foram momentos fáceis de digerir mas a necessidade de assumirmos uma atitude aberta e flexível em relação às críticas era primordial para a nossa evolução. Inicialmente, o consentimento das críticas revelou-se doloroso, contudo, olhando para trás, temos que admitir que a adoção desta atitude, provavelmente, foi a principal impulsionadora da mudança nas nossas conceções de ensino por nos ter levado a

percecionar quando nos encontrávamos certos ou errados. Daqui em diante, não teremos ninguém com quem refletir sobre as nossas aulas mas, em contrapartida, resultante do desenvolvimento da auto-crítica, acreditamos na nossa capacidade para o fazer. Hoje, podemos afirmar que somos os maiores críticos da nossa atuação e, recorrentemente, logo após o encerramento de cada sessão, dirigimo-nos ao Professor António Miranda para desabafar acerca dos sucessos e insucessos decorrentes dela.

Antes de cada sessão, era uma necessidade elaborar um plano de aula e justificar as opções tomadas nele. Estas justificações, inicialmente, eram muito sucintas e pouco coerentes. A pouca importância que atribuíamos “*ao porquê de fazer isto*” explicava a mediocridade destes documentos. Todavia, derivado das reflexões e das pesquisas, conseguimos inverter esta tendência, passando a redigir justificações mais sustentadas e completas, ao ponto de termos capacidade para explicar todos os detalhes de uma opção tomada, de um exercício, de uma estratégia ou de outra qualquer intervenção pedagógica.

No nosso crescimento docente, as atividades desenvolvidas pelo restante núcleo de estágio revelaram-se, igualmente, preponderantes. A observação das aulas de cada um, ajudou-nos a compreender diferentes metodologias de abordar o ensino e a transportá-las para a nossa prática. A análise do que era feito pelos nossos colegas nas suas aulas, ofereceu-nos ideias de aplicação para as nossas e ajudou-nos a perceber que, apesar da diferença contextual entre cada turma, existem estratégias gerais de ensino que, com alguns ajustes ao contexto, originam resultados positivos. Contudo, voltamos a frisar, as estratégias mais específicas, somente, surtem efeito num determinado contexto, podendo não resultar noutra.

Os relatórios de aula redigidos após cada sessão (leccionada e observada) foram grandes auxiliares reflexivos por nos terem obrigado a pensar no nosso ensino e no dos restantes colegas do núcleo. Nestes documentos, a necessidade de explicar e criticar as ocorrências de uma aula, originaram inúmeros conflitos ideológicos que nos obrigaram a recorrer à literatura de modo a selecionar a melhor opção. A sua redação proporcionou contrapor erros cometidos com crenças da literatura, passando a adotar essas mesmas nas aulas, na tentativa de solucionar o problema. Nem sempre o resultado foi positivo, no entanto, com este auxílio, adquirimos maior conhecimento que originou novas ideias, adaptando-as ao contexto.

Uma das missões do estágio passava por eleger um cargo de gestão intermédia que pretendêssemos acompanhar e assessorar com o objetivo de conhecer, mais

aprofundadamente, tarefas e funções que, no futuro, caso nos tornemos docentes, possamos ter que executar e exercer, possibilitando-nos, nessa altura, assumir o cargo já com algum conhecimento de causa. Conhecer os processos, os métodos de atuação e toda a burocracia inerente aos cargos de gestão intermédia era uma das nossas metas. Como tal, e pelo facto de desconhecermos muitos detalhes acerca do cargo, a nossa escolha recaiu sobre o Coordenador do Desporto Escolar. Para além deste desconhecimento, outro dos motivos que nos levou a realizar esta escolha, prendeu-se com o potencial auxílio que o cargo nos poderia oferecer na lecionação. Com o acompanhamento ao Coordenador do Desporto Escolar poderíamos adquirir muitos conhecimentos, nomeadamente no que toca às modalidades desportivas. E isso, de facto aconteceu... Com o auxílio, prestado nos eventos desportivos escolares, tivemos a oportunidade de aprofundar conhecimentos relativamente às regras, aos sinais de arbitragem e, conseqüentemente, à compreensão técnico-tática de cada modalidade. Acrescido a estes conhecimentos, tivemos a possibilidade de compreender os processos que permitem planear e organizar eventos, intervindo diretamente na consecução deles. A criação de mapas competitivos e o estabelecimento das normas de cada competição foram tarefas desempenhadas por nós, que nos proporcionaram conhecer melhor como se desenrola a preparação de um evento do Desporto Escolar. Estas tarefas revelaram-se relativamente acessíveis, porque tivemos sempre a ajuda do Professor Fausto (Coordenador do Desporto Escolar). O segredo na concretização deste tipo de tarefas passou por estruturar e organizar muito bem os documentos necessários, em especial as inscrições dos alunos, não descurando nenhum detalhe que pudesse comprometer todo o planeamento e que obrigasse a refazer tudo.

Em suma, consideramos que todas as atividades realizadas nos proporcionaram um leque enorme de novas aprendizagens que, futuramente, nos irão ser extremamente úteis na exerceção da docência. Hoje, podemos não estar, ainda, habilitados a ser um docente de excelência, contudo o caminho percorrido oferece-nos a garantia que podemos lá chegar.

2. Planeamento

O ato de planear consiste em organizar de forma prévia, a sequência e a estrutura dos acontecimentos com o propósito de definir objetivos (Sancho, 1997). Segundo o mesmo

autor, o planejamento não se resume à antevisão das ações, ele é um processo contínuo que parte das necessidades encontradas e contribui para o alcance dos resultados esperados através dos recursos disponíveis.

Na planificação do ensino devemos, inicialmente, fazer uma análise do contexto escolar em que nos inserimos e das particularidades da nossa turma. Partindo deste diagnóstico contextual definimos, então, uma linha orientadora que nos guie todo o processo de ensino-aprendizagem de forma a facilitar a ação, tornando-a numa prática mais consciente. Basicamente, o planejamento revela-se mais eficaz quando evidencia maior lógica e especificidade no que é planejado (Bento, 1987). Falamos, então, de um processo complexo que envolveu inúmeras tomadas de decisão, nomeadamente, quanto às metodologias, estratégias, conteúdos, objetivos, meios, recursos, momentos, entre outros. Contudo, o detalhe vai ganhando maior relevância à medida que o nível de concretização da planificação se vai tornando mais específico ou seja, os modelos de atuação didático-metodológicos partem de uma fase mais abrangente até chegar a um ponto mais específico e detalhado. Falamos de decisões de longo, médio e curto-prazo que definem e caracterizam a orientação e concretização de cada fase de planejamento. Primeiramente, as decisões de longo-prazo são abrangidas pelo plano anual, posteriormente, as decisões de médio-prazo incorporam as unidades didáticas do ano letivo e, por fim, as decisões de curto-prazo, são especificadas nos planos de aula.

2.1 Plano Anual

O plano anual trata-se de um enquadramento e materialização do programa de ensino, de modo global (Bento, 1987). Sendo um plano abrangente, determina, essencialmente, os objetivos do ano em concordância com os programas; distribui as aulas e matérias; e planifica, generalizadamente, a matéria nas diferentes etapas, indicando datas de controlo de rendimentos e de outros pontos altos (Bento, 1987).

Primeiramente, para iniciarmos a planificação anual do ensino, realizámos uma análise do meio escolar, fazendo uma revisão dos princípios orientadores da escola, sustentados no Projeto Educativo e no Regulamento Interno. Após esta reflexão, seguimos as orientações de Bento (1987), examinando as diretrizes do Programa Nacional de Educação Física (PNEF). Posteriormente, estabelecemos uma comparação com o documento de Planificação a Longo Prazo da escola, para cada ano letivo, encetando uma reflexão acerca da apropriação e convergência das orientações dos

documentos. Constatámos, então, que a escola estrutura a sua filosofia de ensino baseada no PNEF, alterando/adaptando algumas diretrizes à sua realidade local.

Na conclusão desta etapa preparatória do plano anual, efetuámos um levantamento das características e dos recursos da escola, almejando a estruturação de todo o processo de ensino e aprendizagem e a definição/organização metodológica.

Ultrapassada a etapa de diagnóstico, procedemos à definição do plano anual, onde definimos as matérias de ensino e, em conjunto com grupo disciplinar de Educação Física, iniciámos a construção do mapa de rotações pelos espaços desportivos da escola. As matérias de ensino a serem lecionadas já se encontravam, parcialmente, estabelecidas pelo grupo de Educação Física. Modalidades como a Ginástica Acrobática, a Natação e o Ténis teriam que ser, obrigatoriamente, abordadas. No entanto, havia duas modalidades de desportos coletivos que teriam que ser, igualmente, lecionadas mas, em contrapartida, poderiam ser selecionadas pelos alunos, consoante as suas preferências. Esta responsabilidade, atribuída aos alunos, pretendia englobar os alunos no processo de ensino, permitindo-lhes escolher vias de ensino que lhes fossem mais favoráveis, consoante as suas aptidões e motivações. Uma medida destas revela-se importante para o desenvolvimento e aprendizagem dos alunos, dado que, ultimamente, devido à desvalorização da Educação Física e à modificação dos padrões comportamentais da sociedade, o interesse e motivação pela disciplina tem diminuído, essencialmente, no ensino secundário (Santos, L., 2003). O mesmo autor, citando Pereira (1995), num estudo comparativo, sublinha a decadência dos índices motivacionais dos alunos para a prática das aulas na nossa disciplina. Assim, a decisão de atribuir esta responsabilidade aos alunos, para além de lhes incutir maior interesse e gosto pela disciplina, possibilitar-lhes-ia, teoricamente, a obtenção de uma classificação melhor, promovendo o sucesso e, conseqüentemente, a motivação. Posto isto, convidámos os alunos a realizarem uma votação para selecionarem as duas modalidades de desportos coletivos. O resultado da votação definiu o Voleibol e o Futsal como as duas modalidades prediletas.

O momento para lecionar cada uma das modalidades foi definido consoante o espaço facultado em cada altura do ano. De acordo com o mapa de rotações, o espaço disponível era alterado de 6 em 6 semanas, deixando-nos incumbida a decisão de definir a modalidade que melhor se adaptava às características espaciais. Apesar das limitações espaciais impostas, conseguimos seguir as orientações do PNEF onde, por exemplo, não abordámos duas modalidades de desportos coletivos, consecutivamente.

Na planificação anual, determinámos, ainda, objetivos gerais concordantes com os documentos orientadores da escola e com o PNEF, que nos possibilitasse conduzir as nossas ações e o desenvolvimento dos alunos em direção à concretização deles. Definimos, ainda, algumas possíveis metodologias e progressões pedagógicas a serem aplicadas e algumas datas para se efetuarem avaliações da progressão dos alunos.

Quando nos deparámos com a fase interativa do planeamento (Bento, 1987), constatámos que nem todo o plano é exequível. A definição das progressões pedagógicas, embora tivessem sido úteis, foram sujeitas a reajustamentos e reformulações, durante as unidades didáticas, o que nos leva a acreditar que, ao elaborá-las, talvez, tenhamos entrado num grau demasiadamente pormenorizado para o nível de planeamento em que nos encontrávamos. Bento (1987) sustenta esta nossa opinião ao referir que, nos programas anuais, não convém entrar em programações detalhadas pois podem limitar a ação criativa do professor. As correntes literárias, apoiam, igualmente, a estipulação de datas de controlo/avaliação no plano anual, no entanto, na nossa prática, verificámos que elas têm que ser, constantemente, alteradas devido a ocorrências circunstanciais que não são possíveis prever com tanta antecedência. Já no que diz respeito à metodologia de ensino, constatámos que, as opções, maioritariamente, tomadas, foram aplicadas. Por exemplo, para os deportes coletivos definimos a utilização do *TGfU* como modelo de ensino e, na prática, conseguimos aplicá-lo.

Em suma, podemos verificar que o plano anual é importante para traçar as linhas gerais de orientação do ensino. Todavia, neste nível de planeamento, entrar em detalhe revela-se inconsequente para as nossas ações. Ainda assim, o plano deve ser seguido pelo professor, não obstante à adaptação e/ou reformulação imposta pelo contexto momentâneo. Posto isto, a flexibilidade é uma característica essencial do plano anual que não deve, em momento algum, ser descurada.

2.2 Unidades Didáticas

As unidades didáticas correspondem ao segundo nível de planeamento (médio-prazo) que é conceptualizado como planeamento de período/ciclo (Bento, 1987). A planificação das unidades didáticas deve apresentar uma sequência lógica, específica e metodológica da matéria, funcionando como meio de regulação e orientação da ação pedagógica, intermediado por processos de organização das atividades do professor

(Bento, 1987). Segundo o mesmo autor, neste tipo de planificações, normalmente, estipula-se a distribuição dos conteúdos por cada sessão, dando a conhecer a influência que cada uma delas terá na progressão dos alunos. Para além desta distribuição, neste nível de planeamento, determinam-se os objetivos da unidade didática baseados no plano anual (Bento, 1987).

A elaboração das unidades didáticas realizou-se, posteriormente, à consumação do plano anual, baseando-se, na avaliação diagnóstica efetuada aos alunos, em cada modalidade e na consulta do PNEF para uma análise mais específica aos conteúdos propostos para cada matéria, visando a comparação das suas propostas com o diagnóstico realizado. Esta contraposição tinha como capital objetivo definir uma sequência e extensão de conteúdos que nos possibilitasse guiar o ensino, de forma ajustada às capacidades dos alunos e com base nos recursos disponibilizados pela escola. Da junção de todos estes dados, resultou uma reflexão que permitiu estipular os objetivos para cada aula. No primeiro ciclo, respeitante à modalidade de Ténis, os objetivos definidos não se revelaram em total conformidade com as necessidades dos alunos. A tentativa de seguir, veemente, o PNEF, aliada à inexperiência, ao reduzido conhecimento da modalidade, à fraca capacidade reflexiva e à vontade em transmitir o máximo de conteúdos possível, determinou um fracasso na planificação da unidade didática. Desta experiência menos positiva, retirámos ilações que nos foram úteis, nas planificações similares que se seguiram, permitindo elaborá-las com maior precisão e ajustamento e, possibilitando aos alunos um desenvolvimento mais eficaz que lhes amplificasse o interesse e a motivação na disciplina.

Esta etapa de planificação, caracterizou-se, também, pela definição de estratégias de ensino e pela (re)formulação de progressões pedagógicas. Na primeira unidade didática, estas vertentes da planificação, evidenciaram-se, de igual forma, desajustadas. Uma das estratégias iniciais passava por uma abordagem baseada em exercícios fechados para os alunos com nível de aptidão mais baixo, de forma a acelerar a evolução deles. No entanto, percebemos, rapidamente, que com estes exercícios, os alunos, para além de não desenvolverem as suas capacidades, ficavam menos motivados para a prática desportiva, revelando uma apatia preocupante (que em parte, já era intrínseca). A partir desta constatação, procedemos à reformulação da referida estratégia, centrando-a em exercícios abertos, baseados no jogo. Desta modificação, resultou uma resposta (muito) mais entusiasmante dos alunos que influenciou as nossas ideias para o processo de ensino-aprendizagem das restantes unidades didáticas.

Sumariamente, podemos aferir que as propostas do PNEF devem ser consultadas para auxiliar a condução do processo de ensino-aprendizagem. Contudo, as suas orientações não devem ser, integralmente, replicadas pois podem não ser congruentes com o contexto escolar. Aliás, esta nossa opinião é partilhada por Bento (1982, p.32) na sua afirmação: *“O programa é obrigatório, mas não é nenhum dogma”*. Para além disso, parece-nos importante ter a consciência que as unidades didáticas, tal como todos os documentos de planeamento, estão, constantemente, sujeitos a alterações. Embora sejam planos mais próximos da ação e detalhados (comparativamente com o plano anual), as suas diretrizes podem ser alteradas mediante variadas circunstâncias, que de entre elas, destacamos a modificação das conceções de ensino do professor e a transformação comportamental dos alunos.

2.3 Planos de Aula

Os planos ou projeto de aula correspondem ao terceiro e último nível do planeamento que é compreendido como sendo de curto-prazo (Bento, 1987). A sua construção invoca orientações determinadas no plano anual e nas unidades didáticas. Segundo o mesmo autor, a sua construção deve atender à matéria, aos desígnios dos alunos, às condições de ensino, aos objetivos propostos e às informações recolhidas de etapas anteriores permitindo traçar uma linha metodológica e temporal que oriente a ação do professor.

Sendo a última etapa do planeamento, os planos de aula caracterizaram-se por serem documentos com abundantes especificações e detalhes. Embora o rigor deva estar presente em todas as fases de planificação, esta, mais do que as restantes, deve ser o expoente máximo dessa austeridade pois apresenta-se como o derradeiro passo em direção à operacionalização do ensino.

Os planos de aula apresentaram três divisões distintas: fase inicial/aquecimento; fase fundamental; e fase final/encerramento. Para uma eficaz operacionalização do ensino, considerámos essencial integrar nos planos de aula informações como: o número da aula; o número de alunos; a função didática; os conteúdos a lecionar; os objetivos gerais e específicos; os recursos materiais a serem utilizados; as tarefas e o tempo dedicado a elas; a organização/desenvolvimento de cada tarefa; as componentes críticas de cada exercício; os critérios de êxito por tarefa; os estilos de ensino/estratégias de aprendizagem; e o sumário da aula. Todas estas componentes tornaram estes documentos mais completos, transferindo, posteriormente, para a sua aplicação, uma

maior eficiência no ensino, evitando casualidades na prática. Aliás, uma das intenções do planeamento é evitar precisamente isso, as casualidades. Um professor, não pode, atribuir ao acaso a responsabilidade pelos acontecimentos ocorridos no ensino, nem tão pouco pelas transformações sucedidas nos alunos.

Neste capítulo dos planos de aula, destacamos dois momentos distintos no nosso estágio: a fase dos planos incompletos e a fase dos planos completos. A primeira fase correspondeu à etapa inicial do estágio onde os nossos planos de aula evidenciavam escassez de rigor e detalhe, evidenciando uma planificação muito básica sobre os acontecimentos mais superficiais. A função didática, os objetivos, as tarefas, o tempo dedicado a elas, a descrição das tarefas e as componentes críticas eram os constituintes dos planos. Obviamente, estes planeamentos dificultaram a operacionalização dos planos, pois não tínhamos a nossa atuação bem estruturada, nem suficientemente pormenorizada para uma lecionação eficaz. Nesta fase notámos, diversas vezes, que os objetivos da aula não eram concretizados e, esse facto, levou-nos a repensar o nosso ensino e a considerar que o planeamento teria de englobar mais aspetos e detalhes para aumentar a eficiência da sua aplicação. Desta reflexão, resultou a transição para a segunda fase referida, a dos planos completos. Nesta fase, transformámos os planos em documentos mais completos e detalhados com o intuito de aumentar a eficácia do ensino. Pensar, mais profundamente, as nossas ações catapultou-nos para um patamar que nos permitiu reduzir as falhas e aumentar a qualidade da nossa atuação. A máxima dos nossos planeamentos de aula passou a ser reduzir a imprevisibilidade do processo de ensino. Para esse efeito, para além de todas as componentes supracitadas, estes documentos englobaram outros detalhes do processo de ensino-aprendizagem. A manipulação de variáveis de ensino subjacentes às já referidas, como o tipo de tarefas, as progressões pedagógicas, a complexidade das tarefas, a formação de grupos (homogéneos/heterogéneos), as punições comportamentais, os feedbacks revelaram-se determinantes na eficaz operacionalização do plano de aula, conduzindo a um maior sucesso do ensino que determinou, um constante, alcance dos objetivos estipulados.

Conclusivamente, da nossa experiência, aferimos que a eficácia do processo de ensino-aprendizagem é determinada pela ausência de casualidades e imprevistos. A imprevisibilidade, somente será acautelada se o planeamento e a reflexão do ensino forem detalhados. Portanto, todas as nossas ações devem ser, cuidadosamente, pensadas e fundamentadas, de modo a podermos prever o contributo delas para o alcance dos objetivos pré-definidos.

3. Realização/Intervenção Pedagógica

Concluído o processo de planeamento, iniciou-se a operacionalização do planeado ou, como gostamos de referir, a “prática do ensino”. Nesta fase, a qualidade do planeamento foi certificada através da intervenção pedagógica. Todavia, nem sempre o planeado foi exequível devido a circunstâncias contextuais que se sobrepuseram, às quais tivemos que nos adaptar para ser possível obter sucesso no processo de ensino-aprendizagem.

O ensino pode ser considerado uma arte mas, para que um profissional do ensino (professor) tenha a possibilidade de ser considerado um artista deve estudar, analisar e assentar a sua arte em conhecimentos científicos, visando o aperfeiçoamento e domínio dela (Piéron, 1999). Portanto, “o conhecimento científico está para o professor” como “a teoria para a prática”. A teoria possibilita a sustentação da prática, da mesma forma, que o conhecimento científico apoia a atuação do professor. Da decorrência desta argumentação, considerámos fundamental basear a nossa atuação no conhecimento científico, de forma a torná-la sábia. Conhecer os “porquês” da nossa intervenção evidencia preocupação com as consequências do ensino. Para além disso, este conhecimento permitiu-nos analisar meios para atingir os fins ou, mais concretamente, possibilitaram-nos conhecer estratégias, atividades e métodos que potenciasses a consumação dos objetivos predefinidos.

No início do estágio, o nosso conhecimento teórico e prático era, reconhecidamente, básico. Derivado deste facto, a nossa atuação apresentava inúmeras falhas que nos criou, paralelamente, receio pelo futuro e motivação para superar as lacunas. Para além do escasso conhecimento, as falhas surgiam derivadas de diversas origens: apreensão, ansiedade, esquecimento do planeado, inexperiência, capacidade de observação pouco desenvolvida, fraca capacidade reflexiva, entre outras. Contudo, com o decorrer do estágio, fomos aperfeiçoando a nossa capacidade de ensinar, eliminando as falhas evidenciadas no nosso desempenho.

Portanto, o professor na nossa perspetiva deve ser um artista que domine a “arte do bem ensinar”. Na mais sincera das opiniões, ainda não nos consideramos um artista porque, além da pouca experiência, ainda apresentamos algumas lacunas nas dimensões do ensino que iremos apresentar. No entanto, se seguirmos o rumo que temos vindo a seguir, um dia, poderemos vir a atingir o grau de artista...

3.1 Dimensão Instrução

A instrução compreende as intervenções do professor com os alunos na transmissão de conteúdos, recorrendo a interações verbais e não-verbais (Graça & Mesquita, 2006). Esta dimensão do ensino contempla as preleções (iniciais, entre tarefas e finais), as demonstrações e o feedback pedagógico.

Estando a instrução associada à comunicação, um professor deve ser exímio no seu uso, em prol da eficiência do ensino (Graça & Mesquita, 2006). Esta capacidade tem um papel tão importante no ensino que, Leith (1992) citado por Graça & Mesquita (2006) considera que uma boa exercitação é o reflexo da comunicação eficaz do professor. Obviamente que não só este fator contribui para a qualidade da exercitação mas, é inegável, que tem um contributo influente.

As preleções evidenciaram-se como um dos grandes problemas que encontrámos no nosso desempenho. Nesta categoria da instrução, sendo importante evitar longas exposições e emitir informações objetivas e claras (Siedentop, 1991 citado por Marques, 2004), inicialmente, na nossa atuação, isso não se verificou. Os nossos momentos de preleção, além de serem longos, transmitiam uma informação confusa e pouco condizente com o objetivo da tarefa. A ansiedade de comunicar perante um grupo extenso de pessoas foi um problema que enfrentámos ao longo de toda a nossa vida e, no estágio, mais uma vez, revelou-se um obstáculo a ultrapassar. Hoje, o nosso desempenho, neste capítulo, ainda necessita de aperfeiçoamento, todavia já comprova a (grande) evolução que protagonizámos. A superação destas dificuldades, em grande parte, deveu-se às sugestões de Piéron (1988) citado por Marques (2004) que aconselha a preparar, previamente, a informação a transmitir de forma a evitar o imprevisto e, conseqüentemente, a organizar melhor o discurso. Após esta melhoria, foi evidente a diferença na reação dos alunos. Se, anteriormente, observava-se uma fraca capacidade dos alunos em reter a informação, após o ajustamento das preleções, a informação veiculada era mais facilmente compreendida por eles. Prova disso foi a redução das repetições de informação.

As preleções iniciais são os momentos que, normalmente, se destinam à apresentação da estrutura e organização da aula, dos conteúdos a abordar e dos objetivos. No entanto, no nosso desempenho, para além desta exposição de informação, decidimos fazer experimentações que pudessem aumentar o tempo útil de aula e mantê-la num ritmo

constante. Um desses ensaios passou por introduzir, explicar e demonstrar a primeira tarefa da parte fundamental da aula, na preleção inicial, quando esta era nova e complexa. Esta prática, teoricamente, permitiria que os alunos prestassem mais atenção à explicação do exercício, por ainda se encontrarem com altos índices de concentração por ser o início da aula e, como se tratava de uma situação mais complexa que dispensava mais tempo de instrução, evitava quebrar o ritmo da aula e a perda de efeito do aquecimento. Esta experiência, de facto, revelou-se bem sucedida, tendo-se consumado o que pretendíamos. Mesmo nas situações em que um ou outro aluno não tenha compreendido na perfeição a tarefa ou que se tenha esquecido de algum pormenor, a explicação era completada enquanto os restantes alunos se encontravam em exercitação.

Nas preleções finais, por sua vez, aproveitámos para efetuar um balanço da aula destacando os seus pontos positivos e negativos, revisar os conteúdos abordados através do questionamento e transmitir outras informações que fossem importantes.

Como já frisámos anteriormente, a demonstração desempenhou um papel importante na nossa evolução. Sendo ela útil, na medida em que possibilita aos alunos a visualização do funcionamento de uma tarefa ou da execução de um movimento, a demonstração complementa a informação verbal do professor. Esta pode ser feita pelo professor ou pelos alunos. No nosso desempenho descurámos, inúmeras vezes, a demonstração. Inicialmente, raramente recorriamos a esta estratégia para elucidar os alunos, contudo, a percepção de que eles necessitavam de algo que os auxiliasse a perceber a instrução e a nossa evidente dificuldade em ajustar a informação transmitida, levaram-nos a recorrer à demonstração. A utilização da demonstração foi sortida, sendo feita tanto por nós como pelos alunos. Quando pretendíamos exemplificar uma tarefa menos complexa, logo de mais fácil assimilação, nós próprios fazíamos a demonstração com o objetivo de a tornar mais rápida. Por sua vez, quando queríamos demonstrar um exercício mais complexo onde iríamos despende mais tempo, recorriamos aos alunos porque eles ao estarem a executar a tarefa (se bem que de forma demonstrativa) assimilavam melhor o funcionamento dela. É verdade que a maior qualidade de assimilação dos conhecimentos era dos alunos que demonstraram a tarefa, contudo é um facto que podiam ainda restar dúvidas nos alunos que não a demonstraram, impedindo o rápido início da tarefa. No entanto, mesmo que existissem essas dúvidas, poderíamos-nos dirigir a esse grupo e esclarecê-las, enquanto, os restantes alunos já se encontrariam em exercitação. Esta estratégia demonstrativa, obviamente, tem maior aplicabilidade ao

nível das modalidades coletivas. Nas restantes modalidades, a maioria das demonstrações foram realizadas pelos alunos. Se fosse para demonstrar uma nova habilidade, recorríamos a um aluno que fosse praticante ou ex-praticante da modalidade, de forma a proporcionar uma visualização correta do gesto técnico, no primeiro contacto com ela. Deste modo, e sabendo do impacto que uma primeira visualização da habilidade pode oferecer, os alunos ficariam a conhecer um nível alto de execução para que, o objetivo passasse por chegar, o mais próximo possível, desse patamar. Basicamente, esta primeira visualização permitia aos alunos observar, organizar e memorizar o movimento demonstrado, criando um modelo na sua mente que poderia ser invocado em ações futuras (Bandura, 1977 citado por Graça & Mesquita). Se a habilidade já tivesse sido introduzida, então recorríamos a um aluno que cometesse alguns dos erros mais frequentes da turma para que, na demonstração, se pudesse alertar para as diferenças entre esse erros e o que se pretendia. Convém referir ainda que, quando as habilidades a serem introduzidas eram de elevada complexidade (por exemplo, serviço por cima do Voleibol), a demonstração era realizada por partes e repetitivamente, dividindo o movimento e facilitando a retenção do padrão de movimento. Por fim, devemos mencionar que uma das preocupações com a demonstração residiu no plano de visualização dos alunos. Por exemplo, se queremos dar ênfase à flexão do pé no remate do Futsal, talvez, o plano frontal não tenha um bom ângulo de visualização, podendo inibir nos observadores, a sensibilização necessária para a preocupação a ter com o movimento. Posto isto, consideramos que é importante definir o melhor plano de visualização para realçar componentes críticas de uma habilidade.

Outros dos constituintes da instrução é o feedback pedagógico, que Piéron (1999, p.122) define como *“uma informação proporcionada ao aluno para ajudá-lo a manter os comportamentos motrizes adequados, eliminar os comportamentos incorretos e conseguir os resultados previstos”*. O mesmo autor sublinha que uma evolução constante dos alunos só será possível mediante um fornecimento constante de feedback. Esta dimensão do ensino revela-se, então, como um dos fatores que mais contribuem para as aprendizagens dos alunos, a par do tempo de empenhamento motor. Este protagonismo assumido pelo feedback deve-se à função unionista que representa na relação entre o ensino e a aprendizagem (Piéron, 1999).

Sendo, consensualmente, considerado essencial pela literatura, o feedback na nossa atuação foi, igualmente, uma preocupação permanente. Conhecendo as potencialidades

que este pode provocar nas aprendizagens dos alunos tentámos, ao longo do ano, encontrar estratégias que tornassem a sua emissão eficaz. O primeiro cuidado evidenciado com o feedback foi com o seu cariz avaliativo. Sabendo da motivação que se proporciona quando é salientada uma qualidade de desempenho do aluno em detrimento de um defeito (Onofre, 1995 citado por Marques, 2004), a nossa emissão de feedbacks foi no sentido de seguir esta máxima. Contudo, reconhecemos que o feedback avaliativo negativo pode, quando transmitido de forma estratégica e cuidadosa, gerar o desenvolvimento. Isto aconteceu, no nosso desempenho, onde podemos destacar um exemplo para comprová-lo. Na turma, encontrámos uma aluna que, para além de um nível de aptidão relativamente baixo, evidenciava uma apatia muito grande com a sua performance. Na unidade didática de Voleibol, após sucessivas emissões de feedback positivo que não aparentavam surtir qualquer efeito na sua evolução, optámos por, num tom calmo e assertivo, salientar, ocasionalmente, alguns aspetos negativos da performance. O resultado foi surpreendente! A aluna, desde então, começou a demonstrar maior persistência nas tarefas e a sua evolução foi abismal. Inicialmente, estávamos apreensivos que, com o recurso a esta estratégia, poderíamos desmotivar por completo a aluna. Todavia, o resultado foi diferente, tendo mostrado que, talvez, por “ferir o orgulho” de uma pessoa, o feedback negativo pode ser motivante. Possivelmente, a positividade desta estratégia está associada à criação de instabilidade no aluno através do feedback negativo que origina a modificação dos seus comportamentos. Ainda assim, convém ressaltar, o feedback positivo, na maioria dos casos, revela-se eficaz pois, sendo a nossa turma muito desmotivada para a prática desportiva, através dele (e de outras estratégias, como é óbvio), conseguimos incutir mais alegria, dinamismo e motivação nos desempenhos em Educação Física.

Relativamente ao objetivo do feedback, podemos destacar o feedback descritivo, prescritivo, interrogativo e afetivo (Piéron, 1999). Nesta categoria do feedback reconhecemos que a interrogação, foi o formato menos utilizado na nossa atuação. Este tipo de feedback, embora reconhecidamente importante, na nossa turma, tendo em conta o baixo nível de aptidão, não traria grandes benefícios. Isto porque se os alunos tinham poucos conhecimentos acerca de uma matéria, a interrogação, apesar de os fazer pensar, não lhes ia trazer respostas. Da mesma forma que um estudante necessita de estudar para responder corretamente às questões dos exames, os alunos também precisam de estudar a sua prestação motora para poderem ter maior conhecimento acerca dela. Este conhecimento, para além de ser intrínseco, é proporcionado pelo feedback do professor,

o que faz com que os alunos analisem o seu desempenho, ajustando a sua perspectiva à do professor, ganhando maior auto-percepção e conhecimento acerca da matéria. Após terem atingido um nível satisfatório de conhecimento em relação à prestação motora, aí, talvez sim, os alunos estejam preparados para conseguir responder a interrogações colocadas pelo professor. E nesse caso, o resultado poderá ser diferente pois conduz o aluno a um processamento de informação baseado na sua experiência, levando à criação de mapas neuronais (que vão sendo encurtados com o tempo e repetição) que provocarão uma consolidação mais efetiva da matéria. No entanto, no nosso desempenho, a utilização do feedback interrogativo, não tendo sido uma prática abundante, não nos possibilita redigir nenhuma conclusão relevante.

Ainda nesta dimensão do feedback, podemos abordar os restantes tipos de feedback que foram prática mais frequente no nosso estágio. Referir qual deles o mais utilizado é difícil. O que podemos afirmar é que tanto o feedback descritivo como o prescritivo ou o afetivo foram recorrentemente utilizados. A importância de cada um deles ficou patente no desenvolvimento de cada aluno. Contudo, uma evidência que podemos constatar ao longo do estágio foi a eficácia da emissão de feedbacks descritivo-prescritivos complementados com informação visual (demonstração). A ideia de misturar estes tipos de feedback partiu de uma leitura efetuada onde Quina, Carreiro da Costa & Diniz (1995) citados por Rosado (1997) afirmavam que a retenção da informação transmitida era melhor nas intervenções deste tipo. De facto, na nossa experiência, constatou-se que, realmente, o feedback descritivo-prescritivo era um grande auxílio para as aprendizagens dos alunos porque, para além da evolução motora que provocava neles, comprovava o desenvolvimento cognitivo. Os questionamentos efetuados no final das aulas foram uma prova disso onde os alunos começaram a revelar, com maior facilidade, os conhecimentos adquiridos. Os feedbacks afetivos, por sua vez, revelaram-se importantes, na medida em que encorajavam os alunos a persistir e a melhorar. Em alunos com pouco interesse e/ou baixa auto estima revelou-se como uma boa estratégia para os motivar e empenharem-se nas tarefas.

Quanto à forma do feedback (auditiva, visual e quinestésica) a maioria das intervenções foram, sem dúvida, auditivas devido há mais rápida e fácil transmissão da informação por esta via. No entanto, se nos voltarmos para a eficácia, das formas de feedback, então, a nossa experiência leva-nos a afirmar que a fusão delas pode ser a mais vantajosa. Ainda assim, somos da opinião que a forma de feedback utilizada varia consoante a modalidade. Por exemplo, na Ginástica Acrobática o feedback áudio tátil

pode ser uma mais-valia para os alunos no auxílio que pode oferecer na adoção de posturas corretas. Em contrapartida, no Futsal o feedback mais útil pode ser o áudio visual por permitir compreender o movimento corporal durante a execução de uma habilidade.

Relativamente à direção do feedback, podendo ser ela dirigida ao grupo ou ao aluno, induzimos a utilização de ambas. O feedback dirigido ao grupo revela-se eficaz quando, numa estação, encontramos um erro frequente que é cometido pela generalidade dos alunos. Este feedback tem maior impacto quando a sua emissão é feita com os alunos parados e reunidos para que a informação seja eficazmente retida. Se este tipo de feedback for emitido com o exercício a decorrer corremos o risco de não sermos escutados retirando a produtividade da correção. Por sua vez, o feedback dirigido ao aluno permite corrigir o desempenho dele. Não fazendo sentido remover o aluno da tarefa para lhe transmitir informações (por ser muito dispendioso a nível de tempo), uma das nossas preocupações deve ser a de nos certificarmos que ele está a prestar atenção ao que está a ser dito. Qualquer que seja a direção do feedback, algo que devemos fixar é que após a emissão de um feedback devemo-nos certificar que a mensagem foi assimilada, ou seja, fechar o ciclo de feedback. No início do estágio completar esta função foi uma dificuldade que apresentámos e que, ainda hoje, por vezes, evidenciamos. Inicialmente, a vontade em querer observar tudo que era executado pelos alunos fazia-nos andar de um lado para o outro e, quando emitíamos feedback, raramente verificávamos a execução seguinte desse aluno. Com o passar do tempo, o aperfeiçoamento da capacidade de observação/ monitorização e do controlo emocional fez-nos fechar mais vezes estes ciclos. Agora, nas últimas aulas que lecionámos é visível a evolução que conseguimos ao longo o ano. O fecho destes ciclos são efetuados de forma (quase) inconsciente. Contudo, em certos momentos (principalmente, devido ao acumular do cansaço) esta etapa é esquecida.

Por fim, e talvez, a vertente do feedback mais falada e discutida é a sua frequência. O tema de investigação (que mais à frente iremos apresentar) aborda esta temática, pelo que não nos iremos alongar muito neste capítulo. Falando da nossa experiência de estágio, podemos dizer que, no início do ano, os feedbacks eram emitidos com pouca frequência. Segundo algumas críticas dirigidas pelo restante núcleo de estágio, no início das aulas emitíamos feedbacks constantes mas, à medida que o tempo de aula ia passando, desvanecíamos. A explicação para esta situação estava relacionada com o facto de ainda não termos a capacidade de observação treinada, o que nos fazia estar

extremamente atentos a todos os pormenores e isso fatigava-nos demasiado por exigir muita concentração. Posteriormente, com o avanço do estágio, fomos ganhando a capacidade de concentração suficiente para observar as aulas, sem grande esforço e, conseqüentemente, aumentámos a frequência dos nossos feedbacks. Certo é que a partir da segunda unidade didática (quando os feedbacks começaram a ser mais frequentes) a evolução dos alunos começou a ser muito mais evidente, embora isso não esteja somente ligado ao aumento da frequência de feedback.

3.2 Dimensão Gestão Pedagógica

Sabendo da grande importância que o tempo de empenhamento motor tem no desenvolvimento dos alunos, a gestão pedagógica revela-se uma dimensão do ensino fundamental na amplificação desse tempo. Contudo, gerir um grupo de alunos e uma aula nem sempre são tarefas acessíveis.

Segundo Piéron (1999) um professor deve ter sempre em mente que todo o tempo perdido numa aula é irrecuperável pelo que, para isso, ter presente as noções de tempo programa, tempo útil de aula, tempo disponível para a prática, tempo de compromisso motor e tempo de tarefa revela-se fulcral. O tempo programa não pode ser controlado pelo professor, já os restantes tempos podem (e devem). De forma a amplificar o tempo útil e os restantes tempos manipuláveis, o professor deve criar estratégias que possibilitem reduzir os tempos de não-atividade motora.

Em todo o nosso desempenho tivemos consciência da importância de gerir, cuidadosamente, os tempos de aula. No entanto e inevitavelmente, no início do ano, a gestão do tempo não era tão perspicaz como agora. O pouco conhecimento que tínhamos acerca dos alunos obrigava-nos a realizar a chamada e a assinalar as faltas/presenças. O tempo desperdiçado neste processo não era elevado, ainda assim, sendo possível evitar compensava, transformando-o em tempo disponível para a prática. E isso, na realidade, foi conseguido. Ainda no 1º período, conseguimos eliminar esta rotina e aumentar o tempo disponível passando as faltas/presenças a serem assinaladas depois da aula lecionada, quando a memória ainda se encontrava “fresca”.

A criação de sinais e automatismos é defendida por alguns autores (Marques, 2004), algo que tentámos implementar desde o início. Uma das rotinas que foram impostas aos alunos passou por encurtar o tempo perdido no balneário, antes da aula. Atribuímos-lhes

5 minutos de tolerância, após o toque de entrada e, verdade seja dita, foram (quase sempre) irrepreensíveis no parâmetro da pontualidade, possibilitando um começo de aula rápido. Também os sinais podem ser importantes para reduzir os tempos de transição, contudo, neste aspeto, sinceramente, não foi necessário recorrer a nenhuma estratégia em específico pois a turma revelou um grande sentido de responsabilidade para com a nossa palavra, obedecendo, prontamente, ao que lhes era solicitado.

No que respeita aos períodos de transição e fazendo uma análise ao nosso desempenho, verificamos que controlar estes períodos revelou-se uma das dificuldades apresentadas, ao longo do estágio, sendo que, ainda hoje, não está totalmente ultrapassada. Inicialmente, os tempos perdidos em transições eram enormes porque o planeamento das aulas não era muito rigoroso. Com o avançar do estágio e com o aperfeiçoamento do planeamento, conseguimos reduzir estes períodos. Mas, para ajudar a resolver a situação, adotámos algumas estratégias como: colocar o material nos locais pretendidos antes do início das sessões; formar equipas em casa; preparar os exercícios visando uma reduzida mudança dos materiais; e abreviar a explicação e demonstração dos exercícios. Nos últimos tempos, uma estratégia que adotámos quando os alunos não compreendiam a explicação de um exercício novo era pedir-lhes que iniciassem um jogo que já tivessem jogado, com o intuito de evitar uma interrupção muito prolongada da aula. Após o início do jogo solicitado, dirigíamo-nos a cada um dos campos e voltávamos a explicar o exercício que pretendíamos. Com esta estratégia, evitávamos perder muito tempo na transição pois a maior parte dos alunos estava em exercitação, enquanto um dos grupos recebia a instrução.

Desta dimensão do ensino, podemos, ainda, concluir que esta tem uma grande influência no clima da aula. Esta constatação é feita derivada da nossa experiência, onde reparámos que, quando os períodos de transição eram muito prolongados, os alunos tinham tendência para perder a motivação para o resto da aula. Para além disso, estes períodos revelam-se ótimos para o aparecimento de comportamentos inapropriados. No nosso caso, esta situação, raramente se verificou. Contudo, é algo que requer atenção no futuro.

3.3 Dimensão Clima/Disciplina

Ao longo de todo o ano letivo, uma das nossas preocupações prendeu-se com a criação e manutenção de um clima positivo e disciplinado na turma, assente em valores como o respeito, a liberdade, o diálogo, a confiança, a responsabilidade e a alegria. A prioridade passou por criar uma relação muito próxima dos alunos, revelando interesse pelas suas questões pessoais e emocionais. Acreditamos, convictamente, que uma cultura de ensino baseada numa forte relação empática com os alunos é, sempre que possível, a melhor via para proporcionar um ensino-aprendizagem prazeroso e harmonioso, tanto para o professor como para alunos.

Um dos aspetos considerados fundamentais no êxito do processo de ensino-aprendizagem em Educação Física é o entusiasmo do professor (Piéron, 1999). Esta característica do professor, para além de contribuir para um clima positivo nas aulas, promove a satisfação pessoal, o empenho nas tarefas e a maturação emocional dos alunos (Marques, 2004). No nosso desempenho tentámos sempre transmitir entusiasmo, pelo que ensinávamos mostrando preocupação com as aprendizagens dos alunos, dialogando e transmitindo informações com um sorriso no rosto, utilizando sinais de contentamento e recorrendo a conversas divertidas antes e após o término das aulas. A nossa crença no entusiasmo é reforçada pela ideologia do grande pensador do século XVIII, Denis Diderot, que considerava que *“nem que seja para fazer alfinetes, o entusiasmo é indispensável para sermos bons no nosso ofício”*.

Na nossa atuação, consideramos ter criado uma boa disciplina proveniente do bom clima que se instalou na turma. Uma das estratégias, desde cedo, passou por referir quais os comportamentos adequados e quais os comportamentos inadequados. Posteriormente, seguindo o que preconiza Onofre (1995) citado por Marques (2004), tentámos motivar os comportamentos adequados com interações positivas com o objetivo de evitar os comportamentos inadequados. É certo que, poucas vezes se assistiram a comportamentos inadequados durante as aulas, contudo, pensamos que a adoção desta estratégia tenha tido um contributo importante na consumação desse objetivo. Ainda assim, e nas poucas vezes que surgiram comportamentos inadequados, a forma de resolução passou por chamar à atenção (com tom assertivo e olhar severo) na altura do acontecimento e conversar, em particular, com o aluno em causa, no final da aula, tentando perceber quais os motivos que originaram o comportamento menos

adequado e invocando razões para que não fosse repetido. O resultado, nas duas ocasiões em que estes comportamentos ocorreram, revelou-se frutuoso.

Por fim, apraz-nos especular que o aumento do interesse, da motivação e do entusiasmo dos alunos foi crescendo, de forma substancial, ao longo do ano e, que para isso, muito contribuiu o clima de positividade e alegria que se criou. Acresce-nos dizer que, na última aula do estágio, distribuámos um questionário pela turma com o intuito de os alunos avaliarem a prestação do professor. Curiosamente, muitos alunos referiram que o gosto pela disciplina tinha aumentado devido ao entusiasmo do professor e à alegria instaurada na prática de Educação Física.

3.4 Decisões de Ajustamento

As decisões de ajustamento dizem respeito a alterações que são efetuadas ao plano de aula, inicialmente traçado. Estas modificações ao plano nem sempre são fáceis de prever, nem tão pouco de executar. As decisões a tomar são impostas pelo contexto e têm que ser pensadas e realizadas com a maior brevidade possível de forma a não comprometer o tempo de empenhamento motor dos alunos. Para além disso, quando se faz um ajustamento é crucial que as tarefas corretivas apresentem objetivos concordantes com os delineados.

A nossa experiência ao nível das decisões de ajustamento, inicialmente, revelou-se traumática. Na primeira unidade didática (Ténis), como já referimos, os planos de aula eram medíocres. Acrescido a este facto, veio a experiência de dar aulas num recinto aberto, sujeito às imprevisíveis condições meteorológicas. Posto isto, em algumas ocasiões, fomos lecionar aulas onde tínhamos delineado um determinado plano, que devido às condições meteorológicas tinha que ser alterado em cima da hora ou até mesmo no decorrer da sessão. Esta situação obrigava-nos a ter que mudar para um espaço coberto que era um corredor de passagem de alunos. Ora, se por um lado lecionar uma aula a 24 alunos não se revela tarefa fácil, que dizer de lecioná-la num recinto não-desportivo com grandes limitações físicas e espaciais, acrescidas à pouca experiência de ensino e ao escasso conhecimento da modalidade. O resultado foi um fracasso completo que nos obrigou a enfrentar duras críticas e que, em determinados momentos, nos fez ponderar desistir do estágio. Contudo decidi manter-me na luta.

Derivado destas ocorrências, os planejamentos passaram a ser mais rigorosos e a antecipar possíveis ajustamentos que teriam de ser feitos. O problema ficou, então, parcialmente resolvido. Referimos “parcialmente” porque, mais tarde, começou a surgir outro problema com as decisões de ajustamento. Este novo problema estava relacionado com a percepção do insucesso de uma tarefa e a necessidade de a alterar ou eliminar da aula. A origem do problema, neste caso e, para além da reduzida experiência de ensino, estava associada à fraca capacidade de observação e de reflexão. Apesar de sabermos que o tempo de experiência nos iria, por si só, proporcionar alguma evolução, tentámos, ainda assim, encontrar uma solução. Posto isto, começámos a incluir nos nossos planos exercícios e/ou estratégias alternativas que pudéssemos implementar quando a realização de uma tarefa não estava a decorrer da forma idealizada, fazendo com que essa decisão facilitasse a transição.

Findo o estágio, constatamos que estas dificuldades encontradas nas decisões de ajustamento, revelaram-se obstáculos muito difíceis de ultrapassar, talvez, o mais difícil. Ainda hoje, reparamos que a última dificuldade referida, exponencialmente, ainda é notória no nosso desempenho. A razão para ainda não ter sido resolvida prende-se com a importância que a experiência de ensino apresenta em solucionar este tipo de problemas. Futuramente, quando iniciarmos a carreira docente, esta será uma preocupação que tentaremos eliminar do nosso desempenho.

4. Avaliação

A avaliação é um poderoso instrumento que tem como principal objetivo melhorar o processo de ensino-aprendizagem (Domingos; Neves & Galhardo, 1987). A sua função não passa, simplesmente, por atribuir uma classificação ou quantificar o desempenho dos alunos mas, antes, deve permitir a definição de vias que possibilitem o alcance dos objetivos estipulados. Para esse efeito, a prática avaliativa deve ser rigorosa e concordante com os objetivos de ensino.

Sendo a avaliação um processo complexo, não se evidencia fácil torná-la eficaz. Contudo todas as estratégias adotadas neste sistema devem contribuir para a eficiência e coerência. Neste sentido, todos os dados reunidos devem direcionar a prática docente o seu aperfeiçoamento e para o desenvolvimento dos alunos.

Nesta matéria, a justiça do processo é comumente discutida. Neste seguimento, cabe ao professor elaborar instrumentos coerentes com os objetivos e critérios de avaliação e afastar-se de juízos de valor que se interponham no processo.

Para tornar o sistema avaliativo mais eficaz e justo devemos ter critérios bem definidos e, estruturar a avaliação por fases. Com este intuito, adotámos uma avaliação contínua, a qual faseámos em 4 momentos distintos: avaliação diagnóstica, avaliação formativa, avaliação sumativa e auto-avaliação.

4.1 Avaliação Diagnóstica

A avaliação diagnóstica diz respeito ao primeiro momento de avaliação que permite comparar a situação de um aluno relativamente a parâmetros definidos (Sánchez, 1996). Basicamente, tenta identificar as causas que estão na origem das dificuldades de aprendizagem. Na nossa atuação, a avaliação diagnóstica realizou-se, invariavelmente, na primeira aula de cada unidade didática. Este procedimento tinha como objetivo observar a prestação motora dos alunos, possibilitando a identificação das dificuldades de desempenho. Posteriormente, de acordo com o seu nível de aptidão/dificuldades, os alunos eram agrupados, permitindo-nos selecionar as melhores estratégias para debelar as deficiências. Basicamente, pretendíamos ajustar o processo de ensino-aprendizagem às necessidades dos alunos.

De maneira a tornar mais eficiente a recolha de dados, construímos grelhas de avaliação que continham parâmetros concordantes com critérios definidos pelo Grupo Disciplinar. Inicialmente, estas grelhas apresentavam uma estrutura de checklist, onde era colocado um “✓” caso o aluno executasse o parâmetro ou “x” caso não executasse. Contudo, devido à ineficácia do primeiro diagnóstico, sentimos a necessidade de modificar o procedimento, passando, na segunda unidade didática, a agregar uma grelha complementar que enquadrava os alunos no nível de aptidão a que correspondia o seu desempenho. Com isto, a avaliação inicial, ganhou mais fundamento. No entanto, sentíamos que, ainda assim, o processo não era suficientemente eficiente. Adotámos então, a partir da terceira unidade didática, uma escala que em cada parâmetro classificávamos o desempenho do aluno, sendo que a correspondência era: “0 – Não executa”, “1 – Raramente executa”, “2 – Por vezes executa” e “3 – Executa frequentemente”. A partir do momento que passámos a utilizar esta escala de avaliação,

sentimos que o diagnóstico era muito mais fidedigno e eficaz, conseguindo definir melhor as estratégias e agrupando mais convenientemente os alunos.

4.2 Avaliação Formativa

Ao contrário da avaliação diagnóstica que se centrava no domínio psicomotor dos alunos, a avaliação formativa englobou uma apreciação contínua aos domínios cognitivo, afetivo e psicomotor, tal como preconizam Domingos; Neves & Galhardo, (1987).

Segundo os mesmos autores a avaliação formativa contribui para a identificação dos erros de aprendizagem permitindo o melhoramento através do feedback e, conseqüentemente, orientando o progresso dos alunos. Este tipo de avaliação tem uma ação reguladora que transmite ao professor o sucesso do processo de ensino-aprendizagem.

Durante o estágio, contactámos que a avaliação formativa é talvez o momento avaliativo mais importante do sistema educativo. As informações que nos transmite permitem atestar a qualidade da nossa atuação e ir ajustando as estratégias e os procedimentos que contribuam para enriquecer as aprendizagens dos alunos.

No início do ano, a avaliação formativa foi descurada, não tendo sido alvo de uma grande análise. Isso refletiu-se, originando uma desorientação do ensino em relação aos seus objetivos. No entanto, retificámos a situação de imediato. Criámos um instrumento de avaliação enquadrado com os critérios de avaliação que contemplava a análise dos parâmetros da responsabilidade, do empenho, da autonomia, da responsabilidade social, dos conhecimentos adquiridos e do comportamento motor. Esta abrangência de domínios na avaliação revelou-se uma mais-valia na consumação dos objetivos estabelecidos, tendo-nos permitido ir dando feedbacks aos alunos sobre o grau de satisfação em relação a todo o seu desempenho e, contribuindo para uma avaliação mais eficaz e justa. Convém referir que este tipo de avaliação realizou-se informalmente ou seja fomos registando e recolhendo dados ao longo da unidade didática, ao invés de, estipular um único momento formal para o efeito. Acreditamos que esta via para efetuar o processo é a mais correta pois os alunos têm de começar a entender que a Educação Física não se resume a momentos esporádicos de avaliação, ela é um *continuum* onde todas as aulas têm de ser dignas de empenho e interesse.

Por fim, constatamos que quando a avaliação formativa é realizada corretamente, o momento avaliativo seguinte, vem, somente, confirmar os dados reunidos até esse momento. Deste modo, pensamos ser urgente a mudança da avaliação estereotipada e resumida ao momento final do processo, para a atribuição de uma classificação, de forma a tornar o sistema avaliativo mais íntegro e justo.

4.3 Avaliação Sumativa

A avaliação sumativa estabelece o grau de consecução dos alunos, no final de uma unidade didática, período e ano letivo, para atribuição de notas e certificação do grau de domínio dos objetivos (Domingos; Neves & Galhardo, 1987). Sendo a etapa final do sistema avaliativo, este momento, permite comprovar os dados recolhidos durante a avaliação formativa.

Inicialmente, a nossa preocupação com a avaliação sumativa era enorme, ao ponto de considerarmos esta etapa a mais importante de todo o sistema. Contudo, com o avançar do ano letivo fomos deixando de lhe dar tanto ênfase, passando a ter um cuidado crescente com a etapa formativa. Ainda assim, consideramos esta fase final determinante para certificar as aprendizagens dos alunos e analisar o resultado do seu desenvolvimento.

No nosso desempenho, a avaliação sumativa teve como principal objetivo atestar a evolução dos alunos ao longo das unidades didáticas, comprovando o progresso que foram evidenciando. Ou seja, a avaliação sumativa teve uma importante função de, em casos de dúvida, na atribuição de uma nota, na qual através da performance exibida na aula para esse efeito, poderíamos decidir qual, na realidade, a classificação merecida. Basicamente, quase todo o processo avaliativo era desenvolvido até ao final da avaliação formativa. Esta situação parece-nos a mais correta pois não faria sentido, atribuir uma exagerada importância à avaliação sumativa, onde, por exemplo, no caso de um aluno faltar à respetiva aula, não poder ser atribuída uma classificação ou então assumi-la como negativa por não ter mostrado o seu desempenho nela.

Em suma, podemos afirmar que a avaliação sumativa não é mais do que uma apreciação global do desempenho dos alunos, comprovando a eficácia de todo sistema avaliativo através determinação do grau de consecução dos objetivos estabelecidos.

4.4 Auto-Avaliação

Um aspeto associado ao sistema avaliativo é a auto-avaliação dos alunos. Esta auto-avaliação permitia que os alunos refletissem sobre o seu desempenho em cada unidade didática, consciencializando-se dos aspetos negativos e positivos. Na nossa opinião, este tipo de avaliação revela-se importante na medida em que possibilita ao aluno desenvolver o auto-conceito e a capacidade auto-crítica e reflexiva. Para possibilitar este desenvolvimento, realizámos inúmeros balanços de desempenho, quer no final das aulas, quer no final das unidades didáticas com a finalidade de terminar o ano letivo com uma auto-imagem ajustada à realidade. De facto, a evolução revelou-se interessante pois à medida que o ano letivo foi avançando, foi notório o desenvolvimento percetivo. Findo o ano, observámos um ajustamento muito mais eficaz daquilo que constituía a auto-imagem de cada um.

5. Justificação das Opções Tomadas

Justificar todas as decisões e opções tomadas foi uma missão permanente, ao longo do estágio. A realização destas justificações foram, constantemente, agregadas aos planos de aula e, incorporaram, os relatórios de aula. Convém referir que, todas as opções consideradas e aplicadas foram contextualizadas com as situações de ensino com que nos deparámos, tornando intencional a ação educativa (Aranha, 2005). Esta intencionalidade deve passar pelo domínio do professor relativo às 5 questões consideradas fundamentais da didática por parte de Aranha (2005, p.14): “*O quê?*”, “*A quem?*”, “*Porquê?*”, “*Como?*” e “*Que resultados?*”.

Seria praticamente um exercício infundável se justificássemos, neste momento, todas as opções que tomámos no estágio. Não sendo possível fazê-lo na totalidade, passamos a fundamentar as opções tomadas mais recorrentemente.

Uma das preocupações frequentes, ao longo do estágio partiu da questão “*qual o estilo de ensino que devemos adotar?*”. Sabendo da importância que tem o perfil do professor e da turma na escolha dos estilos de ensino, constatámos que estas decisões foram modificando à medida que, nós próprios e os alunos nos desenvolvemos.

Um estilo de ensino com o qual não nos identificamos, particularmente, é o estilo por comando. A inibição da tomada de decisão dos alunos torna este estilo pouco atrativo. No entanto, apresenta uma característica que se revelou muito útil no desenvolvimento comportamental da turma: a imposição do ritmo por parte do professor. Sendo a turma, inicialmente, pouco proactiva e dinâmica, este estilo de ensino, maioritariamente implementado na fase inicial das aulas, permitiu habituar os alunos a executarem movimentos e habilidades com maior energia. Esta estratégia foi sendo abandonada, gradualmente, passando para um estilo de ensino por tarefa que possibilita aos alunos adotarem o ritmo de execução (Aranha, 2005). O resultado demonstrou o êxito da estratégia onde se comprovou que os alunos aumentaram os seus índices de dinamismo e proactividade, sendo hoje, pessoas mais autónomas na prática de atividade física.

Os modelos de ensino foram uma vertente de ensino cuja implementação ficou, praticamente definida no início do ano. Se já pensávamos em abordar os jogos desportivos coletivos baseados no modelo do *Teaching Games for Understanding*, o reforço desta ideia ficou bem patente, logo na unidade didática de Ténis, cujo desenvolvimento de exercícios fechados se revelou um tremendo fracasso. Partindo deste pressuposto, quando iniciámos unidades didáticas de modalidades como o Voleibol ou o Futsal, recorremos ao modelo, tendo os alunos superado as expectativas iniciais que detínhamos relativas ao seu desenvolvimento.

Ainda neste capítulo dos modelos de ensino, dado o pouco entusiasmo que os alunos apresentavam nas aulas, procurámos encontrar uma estratégia que combatesse essa “tristeza”. Após algumas reflexões optámos por recorrer a algumas diretrizes do Modelo de Educação Desportiva, nomeadamente, a criação de torneios intra-turmas (com recompensas conforme a classificação obtida) que aumentassem a competitividade e a motivação para uma prática alegre. De facto, a estratégia foi um autêntico sucesso ao ponto de considerarmos um dos momentos mais marcantes do estágio por ter tornado as aulas mais intensas e alegres e por ter proporcionado uma relação mais próxima e intensa com a turma.

Em todas as unidades didáticas, a criação de grupos foi uma prática recorrente. Desde a avaliação diagnóstica que os grupos eram criados no sentido de conhecer as características de cada um e jogar com elas em prol do seu desenvolvimento. Posto isto, os alunos eram categorizados de acordo com o seu nível de aptidão estando sujeitos, posteriormente, a serem confrontados na prática com colegas ou do mesmo nível de aptidão ou de diferentes níveis. Quando os alunos do mesmo nível estão agrupados

estamos perante um grupo homogéneo. Por sua vez, quando os constituintes de um grupo apresentam diferentes níveis de aptidão, consideramos um grupo heterogéneo. O trabalho com estes grupos permitia alcançar diferentes objetivos. Se por um lado os grupos homogéneos revelaram-se mais vantajosos para os alunos com nível de aptidão mais elevado, por outro, os grupos heterogéneos, aparentemente, apresentaram maiores benefícios para os alunos com nível de aptidão mais baixo. Com isto, não queremos contradizer a importância de efetuar um trabalho inverso para cada um dos grupos de alunos. Aqui a dúvida que poderia residir seria do *“porquê de o trabalho em grupos heterogéneos ser mais vantajoso para os alunos menos aptos, quando, supostamente, estes teriam maior oportunidade de se desenvolverem estando a praticar com colegas do mesmo nível de desempenho?”*. Bem, embora não possamos dizer que seja uma certeza, especulamos que esta constatação tenha tido muita influência da modelação (teoria em que acreditamos, veemente). A modelação é um efeito causado na aprendizagem por meio da observação (Bandura, 1977 citado por Corrêa, Benda, & Ugrinowitsch, 2006). Basicamente, os alunos menos aptos ao observarem os mais aptos poderiam criar modelos internos de ação que provocariam o alargamento do repertório de respostas à prática que, posteriormente, com a prática seriam desenvolvidos e aperfeiçoados. Neste tipo de grupos outra influência importante dos alunos mais aptos prendeu-se com a tutoria prestada aos colegas mais aptos, ou seja, através de feedbacks e indicações fornecidos os alunos mais aptos auxiliavam os seus colegas a aperfeiçoarem as suas competências.

6. Componente Ético-Profissional

A ética profissional trata-se de uma responsabilidade presente em qualquer atividade profissional e profissionalizante. Sendo o estágio uma etapa de profissionalização para o mundo da docência, foi-nos exigido um conjunto de normas e regras que devemos cumprir e respeitar consagrando as boas práticas neste período.

Considerámos a nossa conduta ética, ao longo de estágio, exemplar. O respeito e a solidariedade evidenciados no contacto com todos os atores escolares fez parte da nossa forma de estar perante a comunidade em causa. Primámos pela boa-disposição e humor

que possibilitaram estabelecer um contacto descontraído com os intervenientes supracitados, criando um bom ambiente de trabalho propício a novas aprendizagens.

As aprendizagens são também um aspeto a realçar neste período. Para além do compromisso que demonstrámos para com as nossas aprendizagens, gostaríamos de frisar o compromisso para com o desenvolvimento dos alunos. As deficiências que revelámos no nosso desempenho, foram alvo constante de uma tentativa de suprimi-las com o objetivo de propiciar um ensino-aprendizagem harmonioso e rico em aprendizagens.

A relação com o núcleo de estágio, embora não tenha sido pautada, desde o início, por uma evidente ligação de confiança, ficou marcada pelo respeito e sinceridade, auxiliando as nossas colegas a ultrapassarem as suas dificuldades. Para além disso, quando nos dirigiram críticas ao desempenho revelado, debatemos cuidadosa e assertivamente todos os aspetos colocados em causa.

Um dos constituintes da ética profissional, igualmente importante na função docente é a pontualidade e assiduidade. Nestes pontos a minha atuação evidenciou-se irrepreensível, nunca tendo faltado a dias de estágio e, chegando permanentemente, dentro do horário, que possibilitasse a preparação e início de aulas no tempo previsto.

Por fim, aprez-nos referir que, embora estando a desenvolver, em paralelo, outras atividades profissionais, a disponibilidade para o estágio foi total, tendo contribuído nobremente para a concretização de todos os eventos organizados pelo grupo disciplinar.

7. Questões Dilemáticas

A profissionalização é caracterizada por ser um período de novas e inúmeras aprendizagens. No entanto, nem todas as questões com que nos deparámos são esclarecidas com facilidade.

Uma das referidas questões está associada ao valor atribuído à Educação Física. Tendo em conta o papel da Educação na sociedade não se compreende a desvalorização a que tem sido sujeita, nos últimos anos. Esta depreciação da disciplina revela-se preocupante numa época em que tem havido uma deterioração dos níveis de saúde e bem-estar das pessoas. Posto isto, não será um contrassenso um sistema, como o

Educativo, retirar o valor da avaliação na disciplina de Educação Física, numa altura em que doenças como a obesidade e a depressão têm assolado inúmeras vidas? Não estará a ser transmitida uma mensagem de que a Educação Física e a prática desportiva, não têm qualquer influência positiva na vida das pessoas? Certo é que, temos assistido a um decréscimo dos índices de interesse e motivação dos alunos na disciplina (Santos, L., 2003)... Porque será?

Uma interrogação que deriva do desinteresse e desmotivação evidenciado pelos alunos na Educação Física poderá estar relacionada com a escolha das modalidades a lecionar. Não será mais vantajoso, no ensino secundário, os alunos serem os responsáveis pela escolha das modalidades? Não poderia ser uma estratégia eficaz no combate ao desinteresse apresentado?

Por fim, o último dilema prende-se com a questão do feedback. As opiniões relativamente a esta dimensão do ensino não se revelam consensuais. Durante a leção da segunda unidade didática, observou-se um comportamento curioso da parte dos alunos, o qual consistiu na solicitação de feedback, ou seja, eles dirigiam-se a nós, quando entendiam pertinente, para lhes fornecer uma retroação. Tendo os alunos, nesta unidade didática, revelado uma evolução enorme e, olhando para as referências de Schmidt & Wrisberg (2001) ao mencionarem estudos que apoiam a maior eficácia do feedback quando solicitado pelo aluno, levantam-se várias questões: “não deverão os professores de Educação Física iniciar uma mudança de paradigma, assente na sensibilização dos alunos para serem proactivos na busca de feedback?”; “as aprendizagens dos alunos não sairiam a ganhar com isto?”; “e a atuação do professor, não poderia sair igualmente beneficiada?”. Uma estratégia que poderia ajudar a consolidar este comportamento nos alunos seria a implementação, mais frequente, de sistemas de heteroavaliação nas aulas de Educação Física. Dessa forma, os alunos ao avaliarem o desempenho dos colegas, poderiam emitir feedbacks. Ao mesmo tempo, esta estratégia, possibilitaria o desenvolvimento da auto-perceção de desempenho pois ao observarem os colegas, inconscientemente, estariam a estabelecer comparações com a sua própria performance, funcionando como um meio de retroação ao aproveitar as vantagens da modelação.

CAPÍTULO III - APROFUNDAMENTO DO TEMA-PROBLEMA: A FORMULAÇÃO DO FEEDBACK INTRÍNSECO: COMPARAÇÃO ENTRE ALUNOS COM DIFERENTES NÍVEIS DE APTIDÃO

1. Introdução

A escolha de um tema-problema como matéria de estudo e aprofundamento, surge no âmbito do Estágio Pedagógico, incorporado no segundo ano do Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, da Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra.

A seleção de um tema a debater, deve incidir sobre um problema encontrado durante o nosso Estágio ou sobre uma interrogação que consideremos pertinente ser discutida, com vista à melhoria da função docente.

A multiplicidade de interrogações e problemas com que nos deparamos no exercício da função docente são tantas que tornam complexa a missão de investigar, somente, uma componente do ensino. Essa complexidade aumenta ainda mais quando nos encontramos numa fase prematura do mundo da docência, onde a dubiedade é tão grande quanto a vontade de obter respostas e conhecimentos, deixando-nos, num feliz e angustiante desespero de “qual a problemática a que tentaremos dar resposta?”. Não sendo possível esclarecer todas as incertezas, em tão curto período temporal, a escolha recaiu sobre uma que colocasse os alunos como alvo de estudo no sentido de tentar perceber até que ponto são autónomos na deteção dos próprios erros durante a prática de atividade física. A partir desta ideia surgiu a proposta de estudar a eficácia dos alunos em formular o seu feedback intrínseco. Trata-se então de uma abordagem orientada para o processo que tem por objetivo investigar os mecanismos e processos (de retroalimentação) inerentes à aquisição de habilidades motoras (Ennes & Benda, 2004; Tani, 2005).

Este tema, embora seja subestimado e descurado por alguns docentes, revela-se muito importante em Educação Física pois um professor não tem a capacidade de observar todas as execuções dos alunos, nem tão pouco fornecer feedbacks sobre todas elas, durante uma aula, atribuindo aos alunos uma grande responsabilidade no seu desenvolvimento e na busca pelo aperfeiçoamento. Contudo, para que um professor possa confiar na capacidade dos alunos em procurar o seu desenvolvimento, antes deve

colocar uma questão que será pertinente na avaliação das suas competências em detetar os seus erros: “Têm o conhecimento necessário para poderem avaliar o seu próprio desempenho?”. Sem obter uma resposta a esta questão, o professor não poderá delegar nos alunos a responsabilidade de fornecerem o seu próprio feedback pois se os alunos não revelarem conhecimentos acerca do conteúdo em prática, mais concretamente, da referência do movimento, não serão capazes de fazer a distinção entre o que realizam correta e incorretamente, ou seja, não são capazes de detetar erros (Adams, 1971 citado por Chiviacowsky, 1997). Acrescido a isso, a antítese entre a conjectura da Didáctica e do Comportamento Motor, aumentou a curiosidade em torno da questão relacionada com a frequência do feedback extrínseco. Na Didáctica é defendido que para haver uma constante evolução das aprendizagens dos alunos é necessária uma transmissão constante de feedbacks (Piéron, 1999), enquanto, na área do Comportamento Motor temos quem apoie frequências menores para benefício das aprendizagens (Baird & Hughes, 1972; Castro, 1988; Chiviacowsky & Tani, 1993; Ho & Shea, 1978; Taylor & Noble, 1962 citados por Chiviacowsky, 2005). Embora a presente investigação não averigue, diretamente, a frequência de feedback, partimos do pressuposto que, caso os alunos revelem capacidade de deteção dos próprios erros, não necessitam de feedbacks tão frequentes para se desenvolverem.

A escolha deste tema surge com o intuito de verificar se os alunos processam, de forma correta, as informações intrínsecas acerca do seu desempenho, mais concretamente, se são competentes na deteção dos próprios erros. A partir deste ponto, tentar-se-á obter respostas às seguintes questões:

- Os alunos têm conhecimentos para formular com eficácia o seu feedback intrínseco?

- Varia essa eficácia consoante o nível de desempenho?

2. Enquadramento Teórico

A literatura é consensual em atribuir grandes responsabilidades a dois fatores potenciadores das aprendizagens dos alunos: o tempo de empenhamento motor (Ugrinowitsch & Manoel, 2005; Piéron, 1999) e o feedback (Chiviacowsky, 2005; Piéron, 1999).

O feedback caracteriza-se por auxiliar o processo de aquisição de habilidades, sendo entendido como toda a informação de retorno sobre um movimento executado (Tani, G.; Santos, S. & Júnior, C., 2006). Essa informação assume-se como uma ajuda preciosa para os alunos, permitindo manter os comportamentos corretos e eliminar os incorretos, das suas execuções, com o objetivo de alcançar os resultados previstos (Piéron, 1999).

A informação de retorno pode advir de duas fontes: internas e externas. Quando ela é proveniente de uma fonte interna (visão, propriocepção, audição, forças, tato, olfato) utiliza-se a denominação de feedback intrínseco (Chiviacowsky, 2005).

O feedback intrínseco é a informação percebida por cada indivíduo durante uma execução (Godinho; Mendes; Melo; Barreiros, 1999). Trata-se de uma informação sensorial resultante da produção de movimento (Schmidt & Wrisberg, 2001). Piéron (1999) denomina-o de feedback inerente à tarefa e considera-o insuficiente para uma evolução e motivação contínuas, preponderantes no processo de aprendizagem. Este feedback deve ser complementado com informações do professor ou, mais propriamente, com o feedback extrínseco (Piéron, 1999).

Quando a informação é proveniente de uma fonte externa (professor, vídeos, filmes, artigos, etc.) é denominada de extrínseca (Chiviacowsky, 2005; Schmidt & Wrisberg, 2001).

A área da Didática preconiza três momentos para emissão de feedback extrínseco: antes, durante e após a ação (Sarmiento, 2004). O momento em que, normalmente, os professores emitem mais feedbacks é após a ação devido ao seu efeito mais duradouro (Sarmiento, 2004). Na área do Comportamento Motor, o momento de feedback preconizado é após a ação. Sendo que, se for fornecido logo após o término da ação, é denominado de feedback instantâneo (Schmidt & Wrisberg, 2001). Se for fornecido, depois de passados alguns segundos da ação ter terminado, chamamos de feedback retardado. Não existem ainda grandes conclusões acerca destes dois “sub-momentos” de emissão do feedback, no entanto, o feedback retardado aparenta trazer mais benefícios para as aprendizagens por fomentar a capacidade reflexiva do aluno em relação ao próprio desempenho ou seja, permite o processamento de informações intrínsecas (Schmidt & Wrisberg, 2001).

Independentemente do momento de emissão, o feedback extrínseco, tem como objetivo melhorar a prestação do indivíduo, ajudando-o a eliminar erros de execução e aproximando o seu desempenho daquilo que é desejado (Piéron, 1999). Uma teoria acerca de como se processa a emissão do feedback é mencionada por Piéron (1999)

citando Hoffman (1983) e o seu “Modelo de Estudo do Feedback” onde, resumidamente, o professor observa uma diferença entre o executado e o desejado e, através de um diagnóstico da natureza e da importância dessa diferença, identifica a causa para, finalmente, prescrever as correções necessárias no aperfeiçoamento da execução. Neste modelo, está implícita uma das propriedades do feedback: informativa (Schmidt & Wrisberg, 2001). Esta propriedade tem como intuito auxiliar os indivíduos a corrigirem os seus erros, indicando o que devem fazer, de forma a orientá-los para a resposta adequada (Chiviakowsky, 1997; Schmidt & Wrisberg, 2001). Para além da vertente informativa, o feedback extrínseco, tem um importante papel de reforço, incentivando os indivíduos a repetirem os movimentos executados ou a evitar a sua repetição, no caso de haver punição (Schmidt & Wrisberg, 2001). A motivação transmitida pelo feedback extrínseco também se revela essencial na prática de atividade física, na medida em que transmite a energia necessária para manter os indivíduos focados em alcançarem as metas que estipularam (Schmidt & Wrisberg, 2001). Por fim, o feedback extrínseco pode ter ainda uma propriedade geradora de dependência, quando emitido frequentemente (Chiviakowsky, 2005). Chiviakowsky (2005) afirma que a orientação e a motivação provenientes do feedback extrínseco, podem deixar o aluno dependente dessa informação, conduzindo-o a uma performance mais fraca na sua ausência (Schmidt & Wrisberg, 2001) ou seja, o aluno como está habituado a receber feedback extrínseco, não processa as informações relativas à sua execução, fazendo com que, quando não são emitidos esses feedbacks, ele não tenha a competência suficiente para detetar e corrigir os seus próprios erros, originando uma quebra de rendimento. Basicamente, o excesso de feedback extrínseco inibe o processamento e a formulação do feedback intrínseco (Chiviakowsky, 2005). O motivo pelo qual este processamento fica inibido está associado ao desvio do foco de atenção e concentração do aluno (Goleman, 2013), nos pormenores do seu desempenho pois sentem que o professor, ao bombardeá-los com insistentes feedbacks, realiza essa função por eles. Goleman (2013) refere que o feedback de um professor é importante no desempenho de um aluno mas, em contrapartida, a concentração deve ser total para que possa haver evolução.

A atenção caracteriza-se pela existência de dois eixos de focagem: o eixo de baixo para cima e o eixo de cima para baixo (Goleman, 2013). O primeiro está associado a práticas rotineiras que estão automatizadas e que são executadas de forma inconsciente (Goleman, 2013). O segundo eixo refere-se a práticas que exigem a máxima atenção permitindo um aumento da velocidade de processamento e a criação/expansão de redes

neurais para aquilo que se pratica (Goleman, 2013). Um e outro eixo fazem a diferença na aprendizagem. Se nos encontrarmos a realizar uma tarefa sem grande esforço ou com pouco interesse, significa que a nossa focagem encontra-se no eixo de baixo para cima e, não ocorrerá nenhuma evolução. Enquanto que, para haver aprendizagem ou evolução, o eixo de cima para baixo tem de estar ativo pois significa que estamos focados e concentrados no que estamos a fazer (Goleman, 2013).

3. Problema

A competência na formulação do feedback intrínseco varia consoante o nível de aptidão dos alunos?

4. Objetivo Geral

Verificar se os alunos são capazes de formular o seu feedback intrínseco.

5. Objetivo Específico

Averiguar se a competência na formulação do feedback intrínseco difere dos alunos com nível de aptidão mais baixo para os alunos com nível de aptidão mais elevado.

6. Metodologia

A presente investigação configura um estudo exploratório que procura encontrar uma relação entre variáveis pouco estudadas.

Para seleccionar os sujeitos constituintes da amostra, utilizámos os procedimentos da amostragem por seleção racional (Fortin, 1999). Este processo permitiu-nos seleccionar a amostra com base na interligação das suas características com os objetivos do estudo (Fortin, 1999). Neste caso, optámos pela seleção dos alunos que demonstrassem ter conhecimentos suficientes acerca das componentes críticas do elemento gímnico da roda e que revelassem um nível de aptidão mais baixo ou mais elevado (durante as aulas

de Ginástica Acrobática que foram lecionadas), consumando a formação de dois grupos distintos para averiguar as discrepâncias ou similaridades existentes, entre uns e outros, na formulação do feedback intrínseco.

Na operacionalização do processo de seleção da amostra, foram distribuídos questionários por todos os alunos da turma do 12º 1B da Escola Secundária Avelar Brotero para averiguar os seus conhecimentos acerca das componentes críticas do elemento gímico da roda. Estes questionários caracterizavam-se por solicitar 6 respostas de carácter aberto, em que os alunos, para terem a possibilidade de pertencer à amostra teriam que referir, no mínimo, 4 componentes críticas da roda.

Esta averiguação dos conhecimentos dos alunos acerca da habilidade a ser executada considera-se fundamental para a seleção dos sujeitos pertencentes à amostra pois parte-se do pressuposto que se um indivíduo não tem conhecimento sobre uma matéria, não terá capacidade para a criticar. Seguindo esta linha de raciocínio, e enquadrando-a na perspectiva do Comportamento Motor, antes de qualquer ação, um indivíduo cria um plano mental quanto à intenção, atenção, tomada de decisão, programação e computação motora (Freudenheim, 2005). Falamos do conceito de programa motor que permite, antes da ação, organizar a sequência de movimentos a serem executados (Tani, 2005). Basicamente, para se colocar em prática um determinado programa motor com eficácia é necessário que o indivíduo saiba o que tem a fazer e em que momento (Godinho *et al.*, 1999; Dantas & Manoel, 2005). A partir da ligação destas ideias, presumimos que os alunos para fazerem parte da amostra teriam que evidenciar um conhecimento acerca do conteúdo, para poderem ser críticos e reflexivos em relação às suas execuções, detetando os possíveis erros existentes nas mesmas.

Após a conclusão de todos os procedimentos de seleção, os alunos foram escolhidos, passando a amostra a ser composta por 10 alunos da turma do 12º 1B da Escola Secundária Avelar Brotero. Na organização da amostra recorreremos a um processo de categorização (Bardin, L., 1991), que consistiu no agrupamento dos alunos de acordo com o nível de aptidão, sendo que 5 deles compuseram o grupo dos alunos com nível de aptidão mais baixo e, os restantes 5 o grupo com nível de aptidão mais elevado. Do primeiro grupo, fizeram parte 4 alunos do género feminino e 1 aluno do género masculino. Do segundo grupo, outros 4 alunos do género feminino e 1 do género masculino. Todos os alunos tinham idades compreendidas entre os 17 e os 19 anos.

A cada aluno, independentemente do grupo a que pertencia, foi entregue, imediatamente após a primeira execução, uma ficha de auto-avaliação que continha 6

componentes críticas do elemento gímico da roda, retiradas do livro de Educação Física de Romão e Pais (2007). As componentes críticas foram escolhidas de acordo com o melhor plano para as observar nas filmagens, ou seja, todas as componentes críticas teriam que ser observáveis no mesmo plano para que a câmara de filmar estivesse colocada sempre no mesmo local. As filmagens foram captadas pela câmara de um telemóvel “LG L3” num plano lateral aos alunos.

Enquanto um aluno estava a ser filmado, os restantes seleccionados, encontravam-se a realizar, normalmente, a aula com o resto da turma, evitando a modificação de comportamentos dos alunos, pertencentes à amostra, durante as filmagens, pela observação das execuções dos colegas, evitando a interferência do fator de aprendizagem “imitação” (Godinho *et al.*, 1999) e da transmissão de informações.

A recolha de dados realizou-se na aula do dia 16 de Março de 2015, referente ao 9º e 10º tempos letivos, da Unidade Didática de Ginástica Acrobática. As filmagens efetuaram-se neste dia, por ser a aula em que se iria fazer a introdução do elemento gímico da roda. Este aspeto revela-se importante, na medida em que, sendo uma aula de introdução, os alunos ainda não receberam qualquer tipo de feedback sobre a habilidade, que pudesse distorcer os resultados da investigação.

Cada aluno executou a roda 5 vezes, sendo que após cada execução, tinha que registar na ficha de auto-avaliação os erros que cometia e/ou as componentes críticas que não eram realizadas. Não havia limite de tempo para o preenchimento da ficha de auto-avaliação, não colocando qualquer constrangimento à reflexão do aluno sobre o seu desempenho e, conseqüentemente, potenciando a competência na formulação do feedback intrínseco.

No final da amostra, obtivemos filmagens de 25 execuções da roda de alunos do grupo com nível de aptidão mais baixo e, outras 25 do grupo com nível de aptidão mais elevado.

Após a recolha das filmagens, o professor, observou, em diferido, os vídeos que continham as execuções dos alunos e preencheu uma ficha, semelhante à ficha de auto-avaliação dos executantes, para detetar os erros de desempenho deles.

Por fim, no tratamento dos dados, comparámos os erros detetados pelos alunos com os erros detetados pelo professor com o objetivo de proceder à elaboração de estatísticas simples baseadas em percentagens (Bardin, L., 1991) que permitissem tirar conclusões quanto aos resultados obtidos. Basicamente, procedeu-se ao cálculo da Percentagem de Concordância dos erros supracitados. Eis a fórmula para o referido cálculo:

$$\%C = \frac{\text{Valor min. erros detetados ou erros convergentes}}{\text{Valor máx. erros detetados ou erros convergentes}} \times 100$$

Este cálculo da percentagem de concordância foi efetuado para cada execução da roda, tendo sido feito, à posteriori, uma média desta percentagem, para cada grupo de alunos, com o intuito de estabelecer uma comparação generalizada.

7. Apresentação, Comparação e Discussão dos Resultados

Alunos Nível de Aptidão Mais Baixo (ANAB)

Tabela 1 – Resultados Obtidos Pelo Aluno “A”

Aluno A	Erros detetados pelo aluno	Erros detetados pelo professor	Erros convergentes (Percentagem de Concordância)
Repetição 1	2 (E; F)	2 (E; F)	2 (E; F) - 100%
Repetição 2	2 (E; F)	1 (F)	1 (F) - 50%
Repetição 3	2 (E; F)	1 (F)	1 (F) - 50%
Repetição 4	2 (E; F)	1 (F)	1 (F) - 50%
Repetição 5	0	1 (F)	0 - 0%

Tabela 2 – Resultados Obtidos Pelo Aluno “B”

Aluno B	Erros detetados pelo aluno	Erros detetados pelo professor	Erros convergentes (Percentagem de Concordância)
Repetição 1	1 (D)	2 (E; F)	0 - 0%
Repetição 2	2 (D; E)	2 (E; F)	1 (E) - 50%
Repetição 3	1 (C)	2 (E; F)	0 - 0%
Repetição 4	2 (A; C)	2 (E; F)	0 - 0%
Repetição 5	2 (A; D)	2 (E; F)	0 - 0%

Tabela 3 – Resultados Obtidos Pelo Aluno “C”

Aluno C	Erros detetados pelo aluno	Erros detetados pelo professor	Erros convergentes (Percentagem de Concordância)
Repetição 1	4 (C; D; E; F)	4 (C; D; E; F)	4 (C; D; E; F) - 100%
Repetição 2	3 (C; E; F)	2 (E; F)	2 (E; F) - 67%
Repetição 3	2 (E; F)	3 (D; E; F)	2 (E; F) - 67%
Repetição 4	2 (E; F)	2 (E; F)	2 (E; F) - 100%
Repetição 5	2 (E; F)	2 (E; F)	2 (E; F) - 100%

Tabela 4 – Resultados Obtidos Pelo Aluno “D”

Aluno D	Erros detetados pelo aluno	Erros detetados pelo professor	Erros convergentes (Percentagem de Concordância)
Repetição 1	5 (B; C; D; E; F)	4 (B; D; E; F)	4 (B; D; E; F) - 80%
Repetição 2	4 (B; C; D; F)	2 (D; F)	2 (D; F) - 50%
Repetição 3	3 (B; C; D)	1 (F)	0 - 0%
Repetição 4	2 (C; D)	2 (D; F)	1 (D) - 50%
Repetição 5	3 (C; D; F)	2 (D; F)	2 (D; F) - 67%

Tabela 5 – Resultados Obtidos Pelo Aluno “E”

Aluno E	Erros detetados pelo aluno	Erros detetados pelo professor	Erros convergentes (Percentagem de Concordância)
Repetição 1	3 (C; D; F)	3 (D; E; F)	2 (D; F) - 67%
Repetição 2	3 (C; E; F)	3 (D; E; F)	2 (E; F) - 67%
Repetição 3	4 (C; D; E; F)	3 (D; E; F)	3 (D; E; F) - 75%
Repetição 4	2 (C; F)	2 (E; F)	1 (F) - 50%
Repetição 5	2 (D; F)	3 (D; E; F)	2 (D; F) - 67%

Alunos Nível de Aptidão Mais Elevado (ANAE)

Tabela 6 – Resultados Obtidos Pelo Aluno “F”

Aluno F	Erros detetados pelo aluno	Erros detetados pelo professor	Erros convergentes (Percentagem de Concordância)
Repetição 1	0	0	0 - 100%
Repetição 2	0	0	0 - 100%
Repetição 3	0	0	0 - 100%
Repetição 4	0	0	0 - 100%
Repetição 5	0	0	0 - 100%

Tabela 7 – Resultados Obtidos Pelo Aluno “G”

Aluno G	Erros detetados pelo aluno	Erros detetados pelo professor	Erros convergentes (Percentagem de Concordância)
Repetição 1	1 (F)	1 (F)	1 (F) - 100%
Repetição 2	0	0	0 - 100%
Repetição 3	0	1 (F)	0 - 0%
Repetição 4	0	1 (E)	0 - 0%
Repetição 5	1 (F)	0	0 - 0%

Tabela 8 – Resultados Obtidos Pelo Aluno “H”

Aluno H	Erros detetados pelo aluno	Erros detetados pelo professor	Erros convergentes (Percentagem de Concordância)
Repetição 1	3 (D; E; F)	1 (B)	0 - 0%
Repetição 2	2 (E; F)	1 (B)	0 - 0%
Repetição 3	3 (B; E; F)	1 (B)	1 (B) - 33%
Repetição 4	2 (E; F)	1 (B)	0 - 0%
Repetição 5	2 (E; F)	1 (B)	0 - 0%

Tabela 9 – Resultados Obtidos Pelo Aluno “I”

Aluno I	Erros detetados pelo aluno	Erros detetados pelo professor	Erros convergentes (Percentagem de Concordância)
Repetição 1	2 (A; E)	1 (F)	0 - 0%
Repetição 2	2 (A; E)	1 (F)	0 - 0%
Repetição 3	1 (F)	1 (F)	1 (F) - 100%
Repetição 4	1 (A)	1 (F)	0 - 0%
Repetição 5	0	1 (F)	0 - 0%

Tabela 10 – Resultados Obtidos Pelo Aluno “J”

Aluno J	Erros detetados pelo aluno	Erros detetados pelo professor	Erros convergentes (Percentagem de Concordância)
Repetição 1	3 (A; E; F)	1 (D)	0 - 0%
Repetição 2	2 (A; E)	0	0 - 0%
Repetição 3	2 (C; E)	1 (F)	0 - 0%
Repetição 4	2 (E; F)	0	0 - 0%
Repetição 5	2 (C; F)	1 (F)	1(F) - 50%

Legenda:

- As componentes críticas da roda, enumeradas na ficha de auto-avaliação, foram transformadas em letras. Nas tabelas acima, as letras correspondem às componentes críticas onde foram encontrados erros de execução.
- Os erros convergentes correspondem ao número de erros encontrados pelos alunos e que coincidiram com os erros detetados pelo professor.
- A percentagem de concordância (%C) trata-se do cálculo (valor mínimo “erros detetados pelo aluno” ou ”erros convergentes” x 100) : valor máximo “erros detetados pelos alunos” ou ”erros convergentes”. Por exemplo, se os “erros detetados pelo aluno” forem 4 e os “erros convergentes” forem 3, então o valor máximo é 4 e o valor mínimo é 3, logo, $(3 \times 100) : 4 = 75\%$.

Se o valor dos erros detetados pelos alunos e os erros convergentes for igual, então a percentagem de convergência será de 100%.

$$\%C = \frac{\text{Valor min. erros detetados ou erros convergentes}}{\text{Valor máx. erros detetados ou erros convergentes}} \times 100$$

Tabela 11 – Comparação dos Resultados Obtidos Entre os “ANAB” e “ANAE”

Grupos	Total Erros Encontrados pelos Alunos	Total de Erros Encontrados pelo Professor	Erros Convergentes	Percentagem de Acerto nos Erros Cometidos	Percentagem de Concordância
ANAB	60	54	37	69%	52%
ANAE	31	16	4	25%	35%

Os Alunos com Nível de Aptidão mais Baixo (ANAB), em 25 execuções da roda, detetaram um total de 60 erros. Este valor é superior aos 54 erros de desempenho que o professor registou. O número de erros detetados pelos alunos até se aproxima do registo do professor, no entanto, se verificarmos os erros convergentes ou coincidentes, observamos que existe uma diferença considerável entre estes e os erros detetados pelo professor. Essa diferença diz respeito a 17 erros cometidos que não foram percebidos pelos alunos, equivalendo a cerca de 31% de erros que foram descurados por estes. Basicamente, podemos afirmar que estes alunos, acertaram em cerca de 69% dos erros que cometeram.

Quanto aos alunos com nível de aptidão mais elevado, em 25 execuções da roda, detetaram um total de 31 erros, contrapondo com os 16 identificados pelo professor. Tal como no outro grupo de alunos, os alunos detetaram mais erros do que o professor, no entanto, neste caso a diferença é maior. Contudo, esta diferença é irrelevante tendo em conta que a maior parte dos erros detetados por estes alunos não são convergentes ou seja, de todos esses erros, somente 4 são convergentes com os do professor equivalendo a 25% de acerto nos erros cometidos e descurando 12 erros que correspondem a 75% dos erros cometidos.

No entanto, esta percentagem de acerto nos erros cometidos revela-se insuficiente para se tirar conclusões acerca da competência dos alunos em detetarem os seus erros pois nesta análise os erros que foram mal percecionados não são contabilizados na estatística. Outra limitação desta análise, prende-se com a exclusão estatística de alunos que não tenham cometido erros, ou seja, um aluno que na ótica do professor não tenha cometido erros e que não percebe nenhuma disformidade nas suas execuções, revela 100% de concordância em relação aos erros cometidos, contudo, como não cometeu erros, a sua percentagem de acerto seria nula pois não existem erros que possam ser contabilizados nesta estatística.

A partir desta limitação estatística, foi necessário recorrer a um cálculo que fosse mais abrangente, completo, fidedigno e que permitisse a inclusão de todos os erros detetados e de todos os alunos. Procedeu-se, então, ao cálculo da percentagem de concordância dos erros, que permite estabelecer uma relação entre os erros encontrados pelos alunos e os erros convergentes, que englobam os erros detetados pelo professor. Esta análise permite, igualmente, a inclusão dos alunos que, na visão do professor, não cometeram erros e que, na sua própria ótica, também, não percecionaram nenhum pois se o valor dos erros detetados pelo aluno e dos erros convergentes forem iguais, a percentagem de concordância será de 100%. Este é o caso do “Aluno F”, pertencente aos Alunos com Nível de Aptidão mais Elevado (ANAE), que não percecionou nenhum erro de execução, nem tão pouco lhe foram detetados erros, fazendo com que os erros convergentes fossem igual a zero, logo a percentagem de concordância foi de 100% pois todos os valores eram iguais.

Fazendo uma análise rápida e abrangente, constatamos que os ANAB revelaram maior competência na formulação do seu feedback intrínseco, apresentando uma percentagem de 52% na concordância dos erros, contrapondo com os cerca de 35% dos ANAE. Basicamente, o primeiro grupo de alunos, evidenciou uma perceção dos erros mais acertada, quando comparado, com o segundo grupo, contrariando o que, inicialmente, seria de esperar.

Era expectável que os alunos com nível de aptidão mais elevado, apresentassem melhores resultados, derivado da sua maior capacidade motora e, em muitos casos, do maior conhecimento que demonstram. No entanto, como tal não aconteceu, é necessário tentar perceber a origem destes resultados.

Como podemos verificar pelos resultados da presente investigação, a capacidade motora não é sinónimo de maior qualidade na formulação do feedback intrínseco. O

conhecimento acerca da habilidade, tão pouco pode ser mencionado como um fator diferenciador dos resultados, devido à verificação de conhecimentos a que todos os sujeitos do estudo foram submetidos, para a seleção da amostra.

Analisando os números dos resultados, observamos uma diferença considerável entre o número de erros cometidos por cada grupo, sendo que os ANAB apresentam-se com 54 erros, em oposição aos 16 dos ANAE. Refletindo sobre estes dados, podemos considerar que o primeiro grupo de alunos como cometeu mais erros, teria maiores possibilidades de acertar neles. Esta teoria ganha ainda mais força, se for feita uma avaliação qualitativa dos erros, pois se os ANAB têm menor capacidade motora, então, no seu desempenho, os erros encontrados são mais evidentes logo, podem ser, mais facilmente, percebidos. Estas hipóteses ganham relevo se as tabelas de resultados forem analisadas mais ao pormenor, onde se verifica que, nos ANAE, à exceção do aluno F, os restantes têm uma percentagem de concordância de 0%, na maior parte das suas execuções. Inversamente, nos ANAB, somente os alunos B e D, apresentam execuções com uma percentagem de concordância de 0%, sendo que o aluno D, só apresenta este resultado numa das suas repetições.

A acrescentar, a estas duas hipóteses explicativas dos resultados, existe uma, relacionada com o programa motor, que pode ajudar na justificação da diferença encontrada. Fazendo uma alusão ao conceito de programa motor, idealizado por Freudenheim (2005), o qual refere que é criado um plano mental, antecedente à ação, quanto à intenção, atenção, tomada de decisão, programação e computação motora. Pois bem, no seguimento desta ideia, podemos alegar que os ANAB têm bem elaborados mentalmente, programas motores, embora, na prática, não os consigam reproduzir tão bem quanto os ANAE. Principalmente, no que toca ao processo de atenção, é possível que estes alunos estivessem mais focados durante as execuções, conseguindo, detetar com maior facilidade os erros que cometeram. Aliás, na literatura podemos verificar que a atenção é um fator que influencia a aprendizagem e, consequentemente, o rendimento (Godinho *et al.*, 1999).

Por fim, a última teoria que pode explicar esta diferença nos resultados está relacionada com o processo de ensino a que foram submetidos os sujeitos da amostra, em anos letivos anteriores. Como já foi referido na revisão da literatura, o feedback extrínseco, quando emitido muito frequentemente, pode gerar dependência no aluno (Chiviacowsky, 2005) conduzindo-o a performances mais fracas, na sua ausência (Schmidt & Wrisberg, 2001). Este decréscimo de rendimento acontece devido à perda

da capacidade reflexiva do aluno em relação à prática. O professor ao emitir, permanentemente, feedback, vai inibir a auto-análise do aluno em relação à sua performance, porque essa reflexão está, sucessivamente, a ser feita por outra pessoa, retirando ao aluno a concentração e o foco no que está a realizar e, conseqüentemente, conduzindo a sua performance a um automatismo que ativa o eixo de atenção de baixo para cima (Goleman, 2013).

8. Conclusões

Concluindo, podemos afirmar que os alunos revelam competência para formularem o seu feedback intrínseco, sendo que, essa varia consoante o nível de aptidão.

Neste caso, os alunos com nível de aptidão mais baixo demonstraram maior competência em formularem o seu feedback intrínseco, comparativamente com os alunos de nível de aptidão mais elevado.

Ainda assim, à luz da presente investigação, parece evidente que, em ambos os grupos, o feedback intrínseco deve ser complementado com o feedback extrínseco (Piéron, 1999), de forma a auxiliar os alunos a terem uma melhor perceção da origem dos seus erros e para os manter focados na aprendizagem e nos aspetos considerados relevantes para a sua evolução. Esta ajuda parece assumir maior preponderância numa fase inicial de aprendizagem, onde a ocorrência de erros é maior e onde é necessária uma orientação mais específica, de forma a contribuir, mais rápida e eficazmente, para o alcance de um nível de desempenho satisfatório do aluno (Schmidt & Wrisberg, 2001).

9. Limitações do Estudo e Propostas Futuras

O presente estudo apresenta algumas limitações que inviabiliza a generalização dos resultados concluídos. Futuramente, caso haja interesse em aprofundar esta temática, aconselhamos a:

- Aumentar o número da amostra;

- Realizar dois (ou mais) momentos de recolha de dados com o intuito de verificar se a competência em detetar erros é desenvolvida;

- Substituir a ficha de auto-avaliação por uma ficha de resposta aberta onde os alunos pudessem redigir os seus erros, ao invés de assinalar somente os que estão na ficha. Esta proposta pode atestar, com maior exatidão, a competência dos alunos na deteção de erros pois a presença deles na lista, por si só, já oferece um auxílio à reflexão dos alunos. Contudo, ao aplicar esta proposta, teria que se filmar as execuções dos alunos num plano lateral e num frontal, para se ter uma visão mais abrangente do desempenho e, de forma a comprovar a correta ou incorreta deteção de erros.

Conclusões Relativas à Formação Inicial

Fazendo uma análise retrospectiva do ano de estágio, considero que foi um período de transformação, não só ao nível das conceções de ensino mas, também, no que concerne à personalidade.

O desenvolvimento da capacidade reflexiva foi um dos pontos de partida para superar as dificuldades encontradas pois uma prática pensada e refletida contribui para a tornar as ações eficazes. Sempre ouvimos que *“um sábio pensa sempre antes de falar”*. Neste caso, se queremos ser sábios no nosso desempenho, é necessário pensar antes de agir, prevendo as consequências das ações.

A busca pelo conhecimento deve ser uma contante ao longo da vida. Foi com base nesta ideologia que nos preparámos para dar resposta às mais diversas situações com que nos deparámos. Neste capítulo, o caminho a percorrer ainda é longo, contudo, se mantivermos uma postura semelhante à que apresentámos no estágio, podemos alcançar as metas estipuladas que passam por praticar uma docência de excelência baseada em conhecimentos multidisciplinares.

O ensino revelou-se um mundo complexo, cuja exigência deve ser encarada como uma oportunidade motivante de nos desenvolvermos pessoal e profissionalmente. Ambas as vertentes podem ser confundidas pois na profissão evidenciamos sempre uma personalidade característica. A prova deste facto reside no nosso desempenho, onde tentámos, sempre que possível, ensinar de acordo com as nossas crenças pessoais e isso, fortalece-nos e transmite-nos segurança quando observamos o sucesso gerado.

Finalmente, apraz-nos partilhar o orgulho que sentimos com o ano de estágio que completámos, onde muita coisa ficou por fazer e onde muita coisa foi feita. As dificuldades que enfrentámos foram imensas mas, podemos-nos vangloriar de nunca ter desistido de as superar. Estas marcas e lembranças deixadas pelo estágio enriqueceram a nossa personalidade e, acompanhar-nos-ão para o resto da vida, na tentativa de superar as dificuldades com que nos depararmos.

Bibliografia

- Alarcão, I. & Roldão, M. (2010). Supervisão: Um Contexto de Desenvolvimento Profissional dos Professores (2ª edição). Mangualde: Edições Pedagogo
- Aranha, A. (2005). Pedagogia da Educação Física e do Desporto – Vol. 1: Processo Ensino-aprendizagem, Organização do Ensino e Estilos de Ensino. Vila Real: UTAD
- Bardin, L. (1999). Análise de Conteúdo. Edições 70
- Bento, J. (1982). Planeamento: Abordagem Pormenorizada e Criativa do Programa. In Jorge Olímpio Bento (Ed), Planeamento e Avaliação em Educação Física (pp. 19-34). Livros Horizonte
- Bento, J. (1987). Planeamento e avaliação em Educação Física. Lisboa: Livros Horizonte
- Chiviakowsky, S. (1997). Aprendizagem de Habilidades Motoras e Feedback Extrínseco. Revista Informar. v. 24, p. 28-34.
- Chiviakowsky, S. (2005). Frequência de Conhecimento de Resultados e Aprendizagem Motora: Linhas Actuais de Pesquisa e Perspectivas. In Go Tani (Ed), Comportamento Motor: Aprendizagem e Desenvolvimento (pp. 185–207). Rio de Janeiro: Guanabara Koogan
- Corrêa, U.; Benda, R. & Ugrinowitsch, H. (2006). Processo de Ensino-Aprendizagem no Ensino do Desporto. In Tani, G.; Bento, J.; Peterson, R. (Ed), Pedagogia do Desporto (pp.241-250). Rio de Janeiro: Guanabara Koogan
- Dantas, L. & Manoel, E. (2005). Conhecimento no Desenvolvimento de Habilidades Motoras: O Problema do Especialista Motor. In Go Tani (Ed),

Comportamento Motor: Aprendizagem e Desenvolvimento (pp. 295–313). Rio de Janeiro: Guanabara Koogan

- Domingos, A. M.; Neves, I. P.; Galhardo, L. (1987). Uma Forma de Estruturar o Ensino e a Aprendizagem. Lisboa: Livros Horizonte

- Ennes, Fernando & Benda, Rodolfo (2004). Conhecimento de Resultados e Sua Combinação com Outras Variáveis no Processo de Aquisição de Habilidades Motoras. In J. Barreiros; M. Godinho; F. Melo; C. Neto (Eds). Desenvolvimento e Aprendizagem – Perspectivas Cruzadas. (pp. 51-65) Faculdade de Motricidade Humana. FMH Edições

- Fortin, M. (1999). Métodos de Amostragem. In Marie-Fabienne Fortin (Ed), O Processo de Investigação: Da Concepção à Realização (pp. 201-214). Lusociência

- Fortin, M.; Vissandjée, B.; Côte, J. (1999). Escolher um Problema de Investigação. In Marie-Fabienne Fortin (Ed), O Processo de Investigação: Da Concepção à Realização (pp. 47-60). Lusociência

- Freudenheim, A. (2005). Estabilidade e Variabilidade na Aquisição de Habilidades Motoras. In Go Tani (Ed), Comportamento Motor: Aprendizagem e Desenvolvimento (pp. 117-128). Rio de Janeiro: Guanabara Koogan

- Godinho, M.; Mendes, R.; Melo, F. & Barreiros, J. (1999). Controlo Motor e Aprendizagem: Fundamentos e Aplicações. FMH Edições

- Goleman, D. (2013). Foco: O Motor Oculto da Excelência (1ª Edição). Lisboa: Temas e Debates

- Graça, A. & Mesquita, I. (2006). Ensino do Desporto. In Tani, G.; Bento, J.; Peterson, R. (Ed), Pedagogia do Desporto (pp.207-218). Rio de Janeiro: Guanabara Koogan

- Marques, A. (2004). O Ensino das Atividades Físicas e Desportivas: Fatores Determinantes de Sucesso. In Revista Horizonte, vol. XIX nº111 (pp. 24-27)

- Perrenoud, P. (2002). A Prática Reflexiva no Ofício de Professor: Profissionalização e Razão Pedagógica. Porto Alegre: Artmed

- Piéron, M. (1999). Para Una Enseñanza Eficaz De Las Actividades Físico-Deportivas. Primera Edición. España: Inde Publicaciones

- Reis, P. (2010). *Análise e Discussão de Situações de Docência* (1ª edição). Aveiro: Universidade de Aveiro
- Romão, Paula; Pais, Silvina (2007). *Educação Física 10º/11º/12º - Exemplar do Professor*. Porto Editora
- Rosado, A. (1997). *Observação e Reação à Prestação Motora*. Lisboa: Edições FMH
- Sánchez, D. (1996). *Evaluar en Educación Física*. Barcelona: Inde Publicaciones
- Sancho, J. (1997). *Planificación Deportiva: Teoría y Práctica* (2ª edição). Barcelona: Inde Publicaciones
- Santos, L. (2003). *(Des)Motivação dos Alunos para as Aulas de Educação Física: Um Estudo Realizado nas Escolas Secundárias de Gondomar*. Tese de Mestrado. Universidade da Beira Interior
- Sarmiento, P. (2004). *Pedagogia do Desporto e Observação*. FMH Edições
- Schmidt, R. & Wrisberg, C. (2001). *Aprendizagem e Performance Motora – Uma Abordagem da Aprendizagem Baseada no Problema* (2ª ed). Porto Alegre: Artmed Editora
- Tani, G. (2005). *Programação Motora: Organização Hierárquica, Ordem e Desordem*. In Go Tani (Ed), *Comportamento Motor: Aprendizagem e Desenvolvimento* (pp. 82-105). Rio de Janeiro: Guanabara Koogan
- Tani, G.; Bento, J.; Peterson, R. (2006). *Pedagogia do Desporto*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan
- Ugrinowitsch, H. & Manoel, E. (2005). *Aprendizagem Motora e a Estruturação da Prática: O Papel da Interferência Contextual*. In Go Tani (Ed), *Comportamento Motor: Aprendizagem e Desenvolvimento* (pp. 208-222). Rio de Janeiro: Guanabara Koogan
- Zeichner, K. (1993). *A Formação Reflexiva de Professores: Ideias e Práticas*. Lisboa: Educa