



JOÃO FILIPE MARGARIDO OLIVEIRA

RELATÓRIO DE ESTÁGIO PEDAGÓGICO DESENVOLVIDO NA ESCOLA SECUNDÁRIA HOMEM CRISTO, COM A TURMA DO 11º A, NO ANO LETIVO 2014/2015

Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, orientado pela Professora Doutora Elsa Silva,
realizado na Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra

Junho de 2015



UNIVERSIDADE DE COIMBRA

JOÃO FILIPE MARGARIDO OLIVEIRA

**RELATÓRIO DE ESTÁGIO PEDAGÓGICO DESENVOLVIDO NA ESCOLA SECUNDÁRIA
HOMEM CRISTO, COM A TURMA DO 11º A, NO ANO LETIVO 2014/2015**

**Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário,
orientado pela Professora Doutora Elsa Silva, realizado na Faculdade de Ciências
do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra**

Junho de 2015

João Filipe Margarido Oliveira

Nº 2013116965

**RELATÓRIO DE ESTÁGIO PEDAGÓGICO DESENVOLVIDO NA ESCOLA
SECUNDÁRIA HOMEM CRISTO, COM A TURMA 11º A, NO ANO LETIVO
2014/2015**

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

Orientador: Professora Doutora Elsa Silva

COIMBRA

2015

Oliveira, J. (2015). *Relatório de Estágio Pedagógico desenvolvido na Escola Secundária Homem Cristo junto da Turma do 11º A no ano letivo de 2014/2015*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra, Coimbra, Portugal.

João Filipe Margarido Oliveira, aluno número 2013116965 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 FCDEF (versão de 10 de Março de 2009).

Coimbra, 16 de junho de 2015

AGRADECIMENTOS

Porque nada acontece por acaso...

O objetivo hoje por mim alcançado reflete uma sucessão de vivências, de reflexões, de caminhos e de trilhos mais ou menos árduos. No seu percurso, fui-me cruzando com pessoas que, de forma mais ou menos presente, contribuíram para a construção do caminho e me presentearam com uma palavra amiga, compreensão e conselhos, dando-me a força necessária para seguir em frente.

A essas pessoas destino este tributo:

Aos meus orientadores Elsa Silva e Olga Fonseca, pelo apoio e liberdade concedidos na realização do estágio, bem como pelas palavras de incentivo. Grato pela compreensão.

Aos Órgãos de Gestão da Escola Secundária Homem Cristo, de Aveiro, pela disponibilidade e apoio no desenvolvimento das atividades referentes aos projetos pedagógicos e à Prática de Ensino Supervisionada.

Aos colegas de mestrado que indiretamente contribuíram com o seu empenho e entusiasmo e que, através de diversas discussões e partilhas, permitiram a manutenção do incentivo no trabalho.

E a todas aquelas pessoas que, não estando aqui designadas, sabem qual o lugar que ocupam no meu coração.

“Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”.

Paulo Freire (1996)

RESUMO

O Estágio Pedagógico, por nós levado a cabo na Escola Secundária Homem Cristo, em Aveiro, a par de alguma experiência no âmbito da Educação Física (EF), permitiu-nos transpor para um contexto efetivo os saberes científicos obtidos enquanto aluno de mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário

No decurso do mesmo, pudemos refletir sobre a nossa prática e de que forma esta retrata toda a aquisição teórica de que nos fomos munindo ao longo do curso, porquanto a prática efetiva deve espelhar, de forma conveniente, os saberes científicos. Na verdade, o professor que não reflete constantemente sobre as suas práticas de forma a ajustá-las ao circunstante não responde da forma mais adequada às solicitações de contextos e de tempos diferentes.

Procuramos, pois, e sempre que tal era possível, desejável e conveniente, meditar sobre as nossas práticas de forma a aferir se as mesmas correspondiam aos objetivos por nós previamente determinados e, sobretudo, qual a mais-valia que traziam para a sociedade no seu conjunto, já que o ato de ensinar se traduz na modelação da sociedade e esta, por sua vez, na criação de sujeitos mais aptos e mais capazes.

Houve pois, sempre, a preocupação de perceber se a formulação dos objetivos era a mais ajustada às camadas jovens com as quais iríamos interagir e se o trabalho desenvolvido chegava a todos, já que nem todos os alunos recebem a informação da mesma forma e são estimulados pelas mesmas vias.

Procuramos levar a nossa cultura educativa a todos, mas de forma diferenciada, para que nenhum dos alunos se sentisse excluído ou menos válido, tentando extrair de cada um deles as suas melhores capacidades, sempre com reforço positivo e incentivos à melhoria e à progressão.

Não raras vezes, as respostas negativas conseguem ser ultrapassadas se o docente é profissional no seu desempenho e se compromete significativamente com a sua missão.

No concernente à EF, está a falar-se dum campo de atuação fulcral para o desenvolvimento do indivíduo ao longo da vida pelo que será desde a mais tenra idade

que esta deve ser encarada como uma mais-valia. Logo, cabe ao professor de EF chamar a si todas as ferramentas de que se possa servir de modo a credibilizá-la e incentivar à sua prática. Por outro lado, a sua presença nos currícula deveria evidenciar exigências ainda não contempladas nas orientações emanadas dos diplomas legais, designadamente a sua inclusão para apuramento da média no final do Ensino Secundário o que, não se verificando, se vai refletir na postura dos alunos perante a mesma, ao desconsiderá-la em detrimento de outras disciplinas o que, a meu ver, é demeritório.

Assim, pudemos, neste espaço de tempo, levar a cabo uma prática consciente e reflexiva sobre a atividade a desenvolver, considerando as envolventes e intervenientes, diretos e indiretos, sem nunca esquecermos que cada aluno é único, cada turma possui uma dinâmica específica e, sobretudo, que, no futuro, todo este trabalho terá de estar presente no nosso dia-a-dia pois a educação nunca se esgota e as aprendizagens nunca se dão por concluídas.

Palavras-Chave: Estágio Pedagógico. Formação. Reflexão. Educação Física.

ABSTRACT

The Teacher Practice, carried out by us at Escola Secundária Homem de Cristo, in Aveiro, along with some experience in the field of physical education (PE), allowed us to bring to an effective context the scientific knowledge obtained as a graduate student in Physical Education.

During our graduation, it was possible for us to reflect on our practice and how it portrays all the theoretical acquisition obtained along the course because the actual practice should, conveniently, reflect scientific knowledge. In fact, the teacher who does not constantly reflect on his practices in order to fit the surrounding does not respond suitably to the requests of different contexts and circumstances.

We sought, whenever it was possible, desirable and convenient, to meditate on our practice in order to assess whether it corresponded to the goals predetermined by us and, above all, what added value it would bring to society as the act of teaching is reflected in the modeling of society and this, in turn, in the formation of fit and able individuals.

Therefore, there was always a concern to perceive if the formulation of the goals was the most suitable to the youth with which we would interact and if our performance was easily reached by everyone, since not all students receive information in the same way and are encouraged by the same means.

We tried to take our educational culture at all but in a different way, so none of the students would feel excluded or less valid, trying to extract from each of them the best of his abilities, always with positive reinforcement and incentives for improvement and progression.

Too often, negative responses can be overcome if the teacher is professional in his performance and significantly committed to his mission.

With regard to the EF, we are talking about a central playing field for the development of the individual throughout life so it will be from an early age that this should be seen as an asset. So it's up to EF teacher to make use of all the tools he can in order to lend credibility and encourage its practice. On the other hand, its presence in the curricula should demonstrate requirements not yet covered in the guidelines issued by the legislation, particularly its evaluation at the end of the 12th grade,

otherwise, it will be reflected in the attitude of students towards the same, dismissing it at the expense of other subjects which, in my view, is not worthwhile.

So, we pursued a conscious and reflective practice on the activity to develop, considering all the surrounding and stakeholders, direct and indirect, never forgetting that each student is unique, each class has a specific dynamic and especially that in the future, all this work will have to be present in our daily life because education never runs out and learnings are never enough.

Keywords: Teacher practice. Education. Reflection. Physical Education.

SUMÁRIO

AGRADECIMENTOS.....	V
RESUMO	VII
ABSTRACT	IX
SUMÁRIO.....	XI
LISTA DE ABREVIATURAS.....	XIII
LISTA DE ANEXOS	XIII
LISTA DE FIGURAS.....	XIII
LISTA DE TABELAS.....	XIII
LISTA DE GRÁFICOS	XIV
INTRODUÇÃO	1
1. ENQUADRAMENTO BIOGRÁFICO	4
1.1 Questões Dilemáticas.....	4
1.2 Programa de Formação Inicial.....	7
2. CONTEXTUALIZAÇÃO DA PRÁTICA	9
2.1 Caracterização do Contexto.....	9
3. ANÁLISE REFLEXIVA DA PRÁTICA PEDAGÓGICA.....	12
3.1 Projeto Curricular	12
3.2 Planeamento	14
3.2.1 Plano Anual	15
3.2.2 Unidades Didáticas.....	17
3.2.3 Planos de Aula	19
3.3 Realização.....	20
3.3.1 Instrução.....	21
3.3.2 Gestão	22
3.3.3 Clima/ Disciplina	24
3.4 Decisões de Ajustamento.....	25
3.5 Avaliação	26
3.5.1 Avaliação Diagnóstica.....	27
3.5.2 Avaliação Formativa	28
3.5.3 Avaliação Sumativa	29
3.5.4 Auto e Heteroavaliação.....	30
3.6 Atitude Ético-profissional.....	31

3.7 Estratégias de Abordagem do Ensino.....	32
3.8 Aprendizagens Realizadas	33
4. APROFUNDAMENTO DE TEMA/PROBLEMA: “Feedback Pedagógico: Modalidade Desportiva Individual versus Modalidade Desportiva Coletiva”	35
4.1. INTRODUÇÃO	35
4.2. REVISÃO DA LITERATURA	36
4.2.1. O Feedback Pedagógico	36
4.2.2. As Dimensões do Feedback Pedagógico	36
4.3. METODOLOGIA.....	39
4.3.1. Objetivos do Estudo	39
4.3.2. Objetivo Geral	39
4.3.2.1. Objetivos Específicos.....	39
4.3.3. Caracterização da Amostra	40
4.3.4. Procedimento de Recolha e Análise dos Dados	40
4.4. APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS.....	41
4.4.1. Número de Feedbacks Emitidos nas Aulas de Ginástica e de Futebol.....	41
4.4.2. Análise do Feedback Pedagógico por Dimensões	42
4.4.2.1. Dimensão Objetivo	42
4.4.2.2. Dimensão Forma	44
4.4.2.3. Dimensão Direção	45
4.5. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS E CONCLUSÕES DO ESTUDO	46
CONCLUSÃO	47
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	50
ANEXOS	54
Anexo 1 – Plano de Aula.....	55
Anexo 2 – Grelha de Avaliação Diagnóstica	58
Anexo 3 – Grelha de Avaliação Formativa	59
Anexo 4 – Grelha de Avaliação Sumativa.....	61
Anexo 5 – Parâmetros e Critérios de Avaliação	62
Anexo 6 – Questionário de caracterização da turma.....	63

LISTA DE ABREVIATURAS

EF – Educação Física
FP – Feedback Pedagógico
PAA – Plano Anual de Atividades
PAEF - Programa Anual de Educação Física
PFI - Programa de Formação Individual
PJ - Projeto Curricular
UC – Unidades Curricular

LISTA DE ANEXOS

ANEXOS	54
Anexo 1 – Plano de Aula.....	55
Anexo 2 – Grelha de Avaliação Diagnóstica	58
Anexo 3 – Grelha de Avaliação Formativa	59
Anexo 4 – Grelha de Avaliação Sumativa.....	61
Anexo 5 – Parâmetros e Critérios de Avaliação	62
Anexo 6 – Questionário de caracterização da turma	63

LISTA DE FIGURAS

Fig. 1 - Fases do Projeto Curricular de Educação Física (Nobre: 2002).	12
Fig. 2 - Tarefas subjacentes à construção do Plano Anual (Bento, 2003)	16
Fig. 3 - Elementos do currículo (Nobre, 2012)	18

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 -Dimensões e categorias do feedback pedagógico analisadas neste estudo.	41
---	----

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Número total de FBs emitidos nas aulas.	42
Gráfico 2 - Número de FBs, da dimensão objetivo, emitidos nas aulas de Ginástica.	42
Gráfico 3 - Número de FBs, da dimensão objetivo, emitidos nas aulas de Futebol.	43
Gráfico 4 - Número de FBs, da dimensão forma, emitidos nas aulas de Ginástica.	44
Gráfico 5 - Número de FBs, da dimensão forma, emitidos nas aulas de Futebol.	44
Gráfico 6 - Número de FBs, da dimensão direção, emitidos nas aulas de Ginástica.	45
Gráfico 7 - Número de FBs, da dimensão direção, emitidos nas aulas de Futebol.....	46

INTRODUÇÃO

“A autossatisfação é inimiga do estudo. Se queremos realmente aprender alguma coisa, devemos começar por libertar-nos disso. Em relação a nós próprios devemos ser 'insaciáveis na aprendizagem' e em relação aos outros, 'insaciáveis no ensino'”. Mao Tse Tung (1893-1976)

Educar e aprender coabitam num mesmo plano que se deseja transversal a todos os indivíduos e decorra de forma gradativa e autónoma ao longo da vida. Todos somos, simultaneamente, mestres e aprendizes.

No entanto, a prática tem de consubstanciar-se em conhecimento científico o que vai incidir sobre a formação de pessoas habilitadas para o exercício das funções que estas vão desempenhar.

No caso da docência, cabe dizer que ser professor é um caminho que exige tempo, dedicação e estudo já que ninguém nasce dotado de todas essas premissas. Trata-se de um processo contínuo, vocacionado para o exterior, já que o professor será o veículo que moldará a sociedade pelo que o deve fazer com rigor e exigência e, sobretudo, com competência.

No concernente ao professor de Educação Física, este tem em mãos uma missão deveras significativa já que, para além de moldar cidadãos em termos educativos, os trabalhará a nível motor, promovendo hábitos sãos que se repercutirão em toda a sua existência.

De facto, nos nossos dias, o desporto é considerado fulcral para a formação de crianças e de jovens pelo que a sua prática desde muito cedo é uma realidade que deve ser considerada mesmo fora do âmbito escolar. Embora por muitos anos não se lhe tenha dado o devido valor, hoje é reconhecido por todos que a prática de uma atividade desportiva é determinante para a formação do indivíduo.

Subjazem, entre outras, a estas razões a nossa escolha profissional. Dados os primeiros passos, tivemos no Estágio Pedagógico a possibilidade de colocar em prática os conhecimentos previamente adquiridos

Assim, com o presente relatório de estágio, redigido no âmbito da Unidade Curricular (UC) de Prática Pedagógica, integrada no plano de estudos do Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, lecionado na Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra, pretende-se fazer a súmula de toda a nossa trajetória no decurso do ano letivo 2014/2015 enquanto docente de Educação Física na Escola Secundária Homem de Cristo.

O Estágio Pedagógico permite ao futuro docente mobilizar os seus conhecimentos científicos respeitantes à sua formação académica e, simultaneamente, pôr em prática toda uma série de saberes e de destrezas pessoais indispensáveis para o exercício da sua função, designadamente a introspeção e a reflexão crítica, indispensáveis para aferirem sobre o seu desempenho bem como para a correção de potenciais lacunas.

Alarcão (2013:38) é perentório ao referir que o professor reflexivo “baseia-se na consciência da capacidade de pensamento e reflexão que caracteriza o ser humano criativo, e não como mero reprodutor de ideias e práticas que lhe são exteriores”. Segundo este princípio, determinamos que, desde logo, procuraríamos interiorizar e aplicar estas orientações, no sentido de sermos os nossos próprios observadores/avaliadores e os primeiros a aferir da necessidade de correção, na senda de Carreiro da Costa, Carvalho, Onofre, Diniz e Pestana (1996:27) que destacam a importância da “reflexão na ação e reflexão sobre a ação”, mormente numa altura em que as orientações curriculares têm sido sujeitas a alterações significativas, nem sempre as mais vantajosas e adequadas. Logo, urge que o professor intervenha de forma flexível mas reativa sem, no entanto, negligenciar a ética que subjaz à sua profissão.

O trabalho em apreço está dividido em quatro partes distintas: enquadramento biográfico; contextualização da prática pedagógica levada a cabo; análise reflexiva da mesma e aprofundamento sobre o tema apresentado para análise.

Na primeira parte, analisar-se-ão as questões dilemáticas desencadeadas no decorrer do estágio, que motivarão uma análise posterior, e refletir-se-á sobre o papel da Formação Inicial em aspetos como competências adquiridas, necessidade de aperfeiçoamento e métodos de progressão.

Segue-se a contextualização da prática pedagógica, onde se insere a caracterização do contexto escolar referente ao espaço físico da instituição de ensino, ao grupo disciplinar de Educação Física e à turma em referência. A terceira parte tem por objeto proceder a uma análise reflexiva relativamente às atividades de ensino-aprendizagem levadas a cabo que compreende a gestão e o planeamento, a prática das atividades e a sua avaliação tanto formativa como sumativa.

Na quarta e última parte, tratamento do tema proposto, analisa-se a questão do Feedback Pedagógico (FP) nas modalidades desportivas individual e coletiva, tentando aferir-se qual ou quais das dimensões deste são as mais aplicadas durante as aulas de Educação Física e quais as mais pertinentes, fazendo algumas recomendações para práticas futuras.

O relatório finda com a síntese de todo o trabalho por nós levado a cabo bem como com a aferição da relevância deste ano para o nosso crescimento enquanto docente e pessoa em permanente evolução e aprendizagem.

1. ENQUADRAMENTO BIOGRÁFICO

1.1 Questões Dilemáticas

“Aprender para nós é construir, reconstruir, constatar para mudar, o que não se faz sem abertura ao risco e à aventura do espírito.” (Freire, 1996:77).

A evolução profissional dos docentes respeita às diferentes práticas de aprendizagem (espontâneas, planificadas e conscientes) executadas para benefício direto ou indireto, concorrendo para aperfeiçoar a performance do professor na sala de aula (Day, 2001), servindo-se especialmente de uma postura profissional conducente a um exercício de questionamento. É, igualmente, o sistema através do qual os professores, isoladamente ou em grupo, revêm e valoram a sua função enquanto meio de renovação e construtores do saber e das proficiências ao longo da sua vida como docentes (Day, 2001).

Não obstante, esta evolução nem sempre é linear, encerrando em si alguns pontos que carecem de limagem ulterior.

O Estágio Pedagógico é, precisamente, um tempo que engloba algumas apreensões, em parte porque se trata de um período de entrosamento com novas realidades, num tempo pleno de incertezas mesmo em termos de progressão na carreira.

Não é surpresa, pois, que pelo caminho tenhamos que nos confrontar com alguns dilemas, designadamente relativos ao exercício duma função diferente da de sempre, passando de discente a docente. Cabe referir que é sempre com algum receio que esta transposição é feita porque exigimos de nós uma postura e atitudes diversas das habituais quando a experiência pessoal enquanto professores é nula ou muito pouco significativa.

Algumas das nossas dúvidas prenderam-se, pois, e no âmbito da pedagogia, com a nossa capacidade de planificar, intervir e avaliar. De facto, ensinar e educar acontecem num tempo exato mas têm subjacente todo um conjunto de práticas que requerem conhecimento e destrezas específicas para que o processo funcione em pleno e não haja margem para erro. Embora tendo consciência que cada aula é uma aula, cada aluno um aluno e cada momento um momento, é indispensável proceder-se

a uma planificação de cada um desses momentos de forma a possuírem-se diretrizes orientadoras, mesmo que, no decurso da mesma, se torne necessário fazer os devidos ajustes. No seguimento da planificação, urge, ainda, dispor e aplicar adequadamente todas as técnicas e recursos disponíveis, de forma a corresponder às exigências da turma na sua globalidade e de cada aluno em específico. Temos perfeita consciência que é fundamental sermos competentes mas igualmente ser convincentes e saber motivar. Transposta esta problemática, também a questão da avaliação mereceu da nossa parte uma reflexão ponderada, já que era imprescindível avaliar os alunos de forma correta, com o mínimo de falhas ou, preferencialmente, nenhuma.

A este respeito, estivemos sempre conscientes da necessidade de nos reavaliarmos a cada momento, repensando as nossas estratégias e os critérios a aplicar de forma a tornar as sessões cativantes e a despertar nos alunos o gosto pelo desporto.

Sabemos que deste período de tempo e do nosso desempenho dependerá todo o nosso percurso académico e, ao refletirmos sobre o mesmo, estamos convictos que a distância entre fazer bem e fazer mal é curta, pelo que se deve optar pela primeira. A verdade é que ser-se competente ou não o ser requer o mesmo tempo e o mesmo esforço mas não determina os mesmos resultados.

Pieron (1996: 19) refere-se aos estagiários como elementos mais frágeis que os docentes com experiência pedagógica já que têm a “responsabilidade do titular” mas sem o estatuto daquele. Cremos que qualquer percurso profissional é uma escalada ascendente e que só caminhando nesse sentido e ultrapassando tais dificuldades seremos verdadeiramente detentores de conhecimento, porquanto este se alia a esforço e reconhece o mérito do mesmo.

Paralelamente, o ser estagiário permite que o erro seja tolerado e, mesmo, encarado como aprendizagem. O erro nem sempre pode ser encarado como sinal de ineficácia ou de ineficiência, podendo até tornar-se no impulsionador necessário para um desejo de melhoria constante.

Outra questão que nos levou a refletir tem a ver com a gestão em sala de um grupo de alunos com motivações e características distintas entre si. A heterogeneidade leva a que reflitamos sobre as nossas práticas, já que estas, devendo ser direcionadas para cada aluno na sua especificidade, não devem descurar os menos motivados. Na

verdade, a existência de alguma reserva e resistência deve ser o impulsionador do questionamento e do nosso esforço e criatividade para fazer melhor.

Paralelamente, a gestão do tempo também é determinante. Em todo o processo temos de estar conscientes que dispomos dum *timing* exato e balizado para a realização das tarefas a que nos propusemos de forma a alcançarmos os objetivos traçados.

Então, todos estes aspetos, desde a necessidade de adaptar, formular e reformular, maximizar as aprendizagens e avaliar de forma eficaz, sempre num clima de aprendizagem harmonioso foram dilemas que, posso afirmar, subjazeram à nossa prática enquanto professor estagiário, convictos, sempre, do nosso potencial e da nossa capacidade de progredir.

Assim, podemos afirmar que, por sistema, refletimos sobre os métodos e estratégias por nós usadas, no intuito de aferir se haveria ainda lugar a potenciais melhorias.

Se, numa fase inicial, a adoção sistemática de um método avaliativo parece desnecessária, com o tempo, pudemos verificar que o registo contínuo de informação relativa aos alunos e às aprendizagens destes constituíram uma mais-valia para uma avaliação posterior. O registo da informação recolhida viria a tornar-se uma ferramenta indispensável para analisar todo o nosso percurso enquanto estagiário e os métodos e estratégias por nós usadas.

Se é verdade que estas questões dilemáticas, de certo modo, são entraves ao nosso desempenho, sobretudo quando se trata de profissionais com pouca ou nenhuma experiência, também não deixa de o ser que são elementos que contribuem para uma introspeção séria e rigorosa que acaba por dar os seus frutos.

A cada entrave sobrepõem-se novos constructos de superação que contribuem para a melhoria significativa do desempenho. Por conseguinte, entendemos que de todas as vezes que houve alguma hesitação, algum vacilar da nossa parte, houve, em paralelo, a oportunidade de crescer, de construir e de aperfeiçoar, reajustando.

O domínio ou o espaço do docente não se circunscreve à sala de aula e ao ambiente escolar físico. Em nosso entender, ultrapassa significativamente os muros intraescola para abarcar toda a comunidade envolvente. Nas nossas práticas, tivemos a preocupação e o cuidado de agir de forma a que não houvesse qualquer rutura com

o circunstante. Ou seja, cremos que as relações com os alunos, os pais e os encarregados de educação se devem pautar por um clima de harmonia e de bem-estar já que a escola intramuros é um conceito já ultrapassado. A bem da verdade, agimos com e para a comunidade e esta deve ser considerada no exercício das nossas funções – como uma comunidade dinâmica e aberta, predisposta a contribuir e ser participativa e a, por contrapartida, receber o que podemos retribuir de melhor.

Estamos perante uma sociedade que não se compadece com uma escola parada no tempo, mas, sim, exige uma escola ativa, dinâmica e aberta ao meio.

Ao desejar-se uma escola que promova uma cultura de participação, é fulcral que o docente saiba partilhar a educação com a família e demais comunidade envolvente, contribuindo para o pleno desenvolvimento dos sujeitos, tornando-os responsáveis e livres.

Em última análise, esforçámo-nos por corresponder a tais exigências sabendo que o nosso papel enquanto impulsionadores e dinamizadores é e será decisivo para o êxito de qualquer reforma do sistema educativo.

1.2 Programa de Formação Inicial

Este último ano de mestrado é o momento em que nos é dada a oportunidade de colocar em prática todos os conhecimentos teóricos e práticos obtidos ao longo do nosso percurso académico, tanto na licenciatura, como no primeiro ano de mestrado, afigurando-se, assim, como um grande desafio. Como não poderia deixar de ser, este também é um ano onde teremos oportunidade de adquirir novas e variadas aprendizagens, adquirindo conhecimentos em diversos domínios.

Relativamente à docência, mais propriamente à ação de ministrar aulas, consideramos que muito há para aprender e aperfeiçoar, pois o facto de nunca termos mantido contacto real com essa função levanta algumas dificuldades. Apercebemo-nos que não basta dominar as matérias, é também necessário criar estratégias para conseguir transmiti-las de forma eficaz aos alunos. Deste modo, através dos conhecimentos adquiridos até então, no Programa de Formação Individual (PFI) e dos feedbacks e sugestões que as professoras orientadoras vão dando tencionamos

aperfeiçoar a nossa atividade didática e os resultados das aprendizagens dos alunos, tendo em conta as necessidades, as possibilidades e os objetivos estabelecidos para a turma.

No concernente às dimensões de intervenção pedagógica, entre os aspetos a melhorar contam-se a capacidade de comunicação com os alunos e a qualidade e quantidade de feedbacks transmitidos; a criação de rotinas de aulas, inculcando aos alunos a responsabilidade de chegarem a horas à aula e na organização das tarefas propostas e dos alunos e a capacidade de controlo disciplinar da turma, evitando comportamentos fora da tarefa e de desvio.

A avaliação é, igualmente, um importante fator que pretendemos dominar, pelo que tencionamos gerir várias estratégias e instrumentos que permitam a realização de uma avaliação eficaz.

O professor é um agente ativo na comunidade escolar e não desempenha apenas funções de lecionação, por isso, procurámos ficar a par das intenções expostas no projeto educativo da escola, nos projetos curriculares e nas atividades de administração e gestão da mesma, participando e adquirindo experiência sobre toda a organização da escola e seus atores.

Tal como nos diz Formosinho (1992), o professor é definido como um profissional que promove a instrução, a socialização e o desenvolvimento de outrem, tendo uma formação inicial de nível superior, mas que procura formar-se continuamente de modo permanente. Partindo desta ideia podemos concluir que o professor está em constante formação e aprendizagem, pelo que após o término do estágio pedagógico é essencial dar continuidade à nossa formação.

2. CONTEXTUALIZAÇÃO DA PRÁTICA

2.1 Caracterização do Contexto

As escolas são espaços educativos de excelência. Através destas instrui-se e educa-se. Deste modo, são organismos vivos que requerem dos seus agentes atuações diversas, de acordo com o circunstante e com as suas especificidades, de forma a obter-se uma otimização dos recursos e os melhores resultados na intervenção pedagógica, a par de uma interação proveitosa entre todos os agentes.

Assim, e já que cada ambiência exige de todos os intervenientes – professores, alunos, meios físicos e sistema de ensino uma atuação heterogénea, torna-se, em primeiro lugar, analisar-se a envolvência da Escola Secundária Homem de Cristo.

Cidade portuguesa localizada na Região Centro, Aveiro é uma sub-região do Baixo Vouga com aproximadamente 60 000 habitantes no seu perímetro urbano, constituído pelas freguesias de Glória (Aveiro) e Vera Cruz (a área primitiva da cidade), prolongando-se para Aradas, Cacia, Esgueira, São Bernardo e Santa Joana.

Situada a sensivelmente 55 km a noroeste de Coimbra e a 70 km a sul do Porto, é, depois de Coimbra, a principal cidade da sub-região do Baixo Vouga e a segunda da região Centro.

O município conta com 78 450 habitantes (dados de 2001) e 197,58 km² de área, repartidos por 10 freguesias. Aveiro é um proeminente centro urbano, portuário, ferroviário, universitário e turístico.

É neste quadro que a Escola Secundária Homem Cristo se insere.

Localizada no centro histórico, circunjacente ao Teatro Aveirense, tem a par a Câmara Municipal, situada na Praça da República, a Casa da Cultura, a sede da Aveiro-Digital e a Misericórdia.

Tendo possuído no decurso dos anos diferentes nomenclaturas, desde a sua inauguração em 1860, passou, em 1987, a deter a designação pela qual hoje a conhecemos - Escola Secundária Homem de Cristo.

O imóvel abarca uma área total de 3,030m², repartida por três pisos, num único bloco sendo que o primeiro - Piso -1 integra o recreio, o Piso 0 o Chão e o Piso 1 o 1º andar.

Na entrada para a escola existe um acesso para alunos com limitações físicas embora fosse conveniente este tipo de comodidade existir em mais espaços do meio envolvente.

Para além das instalações destinadas à toda a comunidade escolar – serviços administrativos, secretaria, bar, cantina, biblioteca, direção, entre outros, existe ainda um espaço exterior (pátio) concebido para a prática da Educação Física que comporta um campo de andebol, um campo de basquetebol e um campo de voleibol, embora não seja possível as mesmas decorrerem em simultâneo pois no caso do futebol e do andebol as tabelas encontram-se nos limites dos campos.

A escola possui ainda um pavilhão onde podemos encontrar duas tabelas de basquetebol, dezoito espaldares e um pequeno palco, bem como todo o equipamento indispensável para a prática da disciplina de Educação Física, colchões, reuther, bock, etc.

Existe também uma pequena sala equipada com espelhos para a prática de dança e de ginástica a solo. Os professores dispõem ainda uma sala onde podem preparar as suas aulas e reunir com os demais professores.

À sua disposição estão também as instalações desportivas e os materiais dos parques circundantes à escola, designadamente o Parque da Fonte Nova, o Parque da Baixa de Santo António e o Parque Infante D. Pedro, que se encontram apetrechados com campos de futebol, ténis, basquetebol e com aparelhos de manutenção física, entre outros.

Um ensino eficiente considera as particularidades de cada aluno, fazendo sobressair as suas qualidades e amenizar as complexidades (Lopes,2002), citado por Albuquerque (2010). Logo, será de qualidade todo o ensino que, durante o processo de aprendizagem, faculta uma coadjuvação ajustada em função da especificidade de cada aluno pelo que é imprescindível que o professor tenha um conhecimento o mais exato possível do grupo que tem perante si e de cada aluno em particular.

No concernente à turma A do 11º ano de escolaridade, suporte do presente trabalho, procedeu-se à sua caracterização, de forma a recolher informação em diversas áreas do quotidiano dos alunos que a integram, significativas para o processo de ensino-aprendizagem e para uma melhor interação entre professor-aluno.

Dispondo de informação precisa e detalhada sobre cada um dos alunos é mais fácil ao professor desempenhar as suas funções com eficiência já que se conseguirá uma maior socialização e relação com a comunidade educativa.

A turma era constituída por 28 alunos, sendo 16 os do sexo masculino e 12 os do sexo feminino e a média de idades de 16 anos, estando, portanto, dentro do preconizado para o nível de escolaridade (um dos alunos mudou de curso no final do primeiro período, passando a constar apenas 27).

Todos os alunos residiam no distrito de Aveiro, deslocando-se, maioritariamente, de transporte particular, o que demorava a chegar à escola sensivelmente 10 minutos.

Os alunos referem ter uma prática desportiva regular apresentando uma grande diversidade de modalidades desportivas, tendo elegido como favoritas o futebol (28% dos alunos) e o voleibol (18%) e as que menos gostam o andebol (32%).

Ainda assim, grande parte dos alunos referiu desejar abordar neste ano letivo as modalidades desportivas de voleibol (28%), de futebol (21%) e de badminton (10%).

Trata-se duma turma com muito bom desempenho no ano interior à disciplina de educação física, pelo que estamos perante uma turma com boas capacidades desportivas.

Os alunos referiram ser importante que os professores fossem bons explicadores e tivessem sentido humor, de modo a criar-se um ambiente salutar entre as partes e a existir uma maior motivação para a prática das atividades propostas, até porque consideravam que a disciplina de educação física é importante no seu percurso escolar e na sua vida.

Embora se possa falar de uma heterogeneidade de alunos, tanto em termos económicos como sociais e de escolaridade dos seus familiares, os elementos obtidos permitiram concluir estar-se perante uma turma com os requisitos necessários para atingir os objetivos propostos com elevado grau de sucesso.

Rematamos com a consciência de que é fundamental conhecermos a escola e o seu circunstante para que possamos tomar as decisões mais acertadas e adequar os nossos métodos de trabalho e estratégias à orgânica com que temos de interagir.

3. ANÁLISE REFLEXIVA DA PRÁTICA PEDAGÓGICA

3.1 Projeto Curricular

O currículo é o centro da educação, pois é através deste que os processos de mudança ocorrem. Num mundo em permanente transformação, a escola, enquanto veículo socializador deve proporcionar um currículo que tenha em conta essas mudanças para que não se tornar algo obsoleto, sem funcionalidade quando comparado com outras fontes comunicativas próximas e presentes na humanidade.

As atividades de ensino-aprendizagem a colocar em prática devem, de forma a promover o sucesso dos alunos e a capacitá-los intelectual e socialmente, assentar num constructo teórico – o Projeto Curricular.

Quando nos referimos à designação Projeto Curricular, esta, no âmbito das aprendizagens assume uma dimensão mais lata e aberta que a veiculada pelo termo currículo, já que contempla aspetos em que este último é reducionista, designadamente, compreende o contexto da ação tanto em termos físicos como emocionais e sociais onde é aplicado, de forma a dar resposta a alunos específicos com necessidades objetivas (Fig. 1).

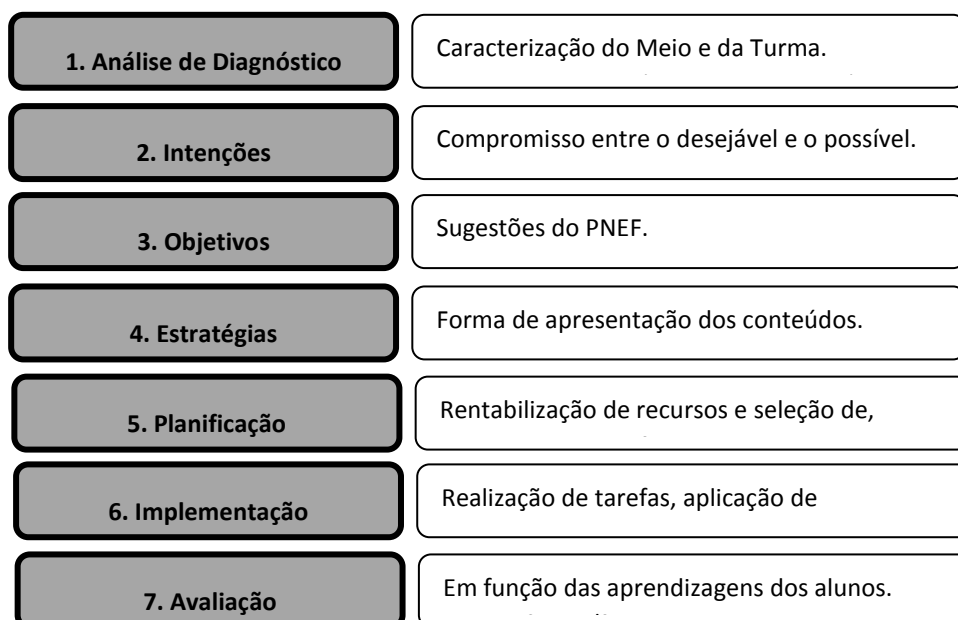


Fig. 1 - Fases do Projeto Curricular de Educação Física (Nobre: 2002).

Aqui, o professor passa de mero transmissor de ideias a interveniente ativo nas escolhas a projetar no meio onde atua, quer em termos mais abrangentes – comunidade escolar – quer em ambiente restrito - turma, aluno.

Por conseguinte, em cada início de ano letivo são revistas e melhoradas as diretivas do Projeto Educativo da escola, determinando-se as orientações para cada departamento e grupo disciplinar que possibilitarão aos professores modelarem os conteúdos que vão ministrar, através da criação de instrumentos específicos que anteciparão as metas a alcançar, traduzindo posteriormente a ação as intenções conjeturadas.

Assim, o Projeto Curricular (PC) é um instrumento de gestão pedagógica que integra estratégias de desenvolvimento do currículo nacional procurando adaptá-lo ao contexto da escola, através da delineação e clarificação dos propósitos curriculares da escola.

Cada escola definirá as opções a integrar no seu projeto de forma a aproximar o mais possível o currículo nacional das características que lhe são inerentes, considerando todos os intervenientes no processo aprendizagem e as limitações e constrangimentos que possuem (Roldão, 1999 citado por Nobre, 2002). Passar-se-á, neste momento, do currículo formal à operacionalização do currículo real, com a interveniência de todos, o que permitirá ao docente refletir sobre as suas práticas e estruturar mas mesmas com mais eficácia de forma que, ao permitir que os alunos sejam intervenientes ativos e participativos da sua aprendizagem, não seja o único agente educativo.

A turma onde o nosso Estágio Pedagógico foi efetuado retrata bem a escola dos tempos modernos, por se tratar dum grupo de elementos heterogéneos, com *timings* de aprendizagem e graus de concretização diferentes. Por conseguinte, o docente deve considerar nas suas práticas uma diferenciação positiva mantendo com cada aluno uma relação pedagógica adequada ao seu perfil, conceito defendido por Perrenoud (2002) que apela para um ensino assente na diversidade e que considera o indivíduo mais que o todo, a par d circunstante onde este se inclui.

Em nosso entender, o currículo ou PJ, lato senso, deve consubstanciar-se na flexibilidade da ação sempre reorganizada consoante as necessidades específicas de

cada momento, numa escola inclusiva que atenua as disparidades mas as tenha em consideração.

3.2 Planeamento

“Que se faz quando se planifica? Em termos gerais trata-se de converter uma ideia ou um propósito num curso de ação” (Zabalza, 1994).

Só através de uma prática previamente planeada se torna o ensino da Educação Física criativo e autónomo.

Com o planeamento pretende-se, de acordo com Bento (2003), tornar o ensino num todo coerente, em estreita relação com os conteúdos previamente ministrados, flexível, objetivo e exequível,

Partindo deste pressuposto, devemos, tendo sempre em consideração a objetividade e as limitações inerentes à prática pedagógica, proceder à planificação das aulas, antecipando teoricamente as nossas práticas. Nesta antecipação devemos considerar, simultaneamente, o fator criatividade, já que esta contribui decisivamente para o sucesso tanto do professor enquanto pessoa, como do trabalho por este levado a cabo enquanto profissional (Bento, 2003:08).

Embora as planificações nem sempre sejam retrato fiel da execução subsequente, estas funcionam como linhas de suporte e de orientação para o docente que, na concretização para além do planificado, trará sempre uma porção de espontaneidade ajustada ao timing e ao estado de espírito e predisposição dos alunos. Por conseguinte, não é obrigatório que a aula corresponda com exatidão ao planeado, pretende-se, sobretudo, com a planificação, estabelecer um elo entre as temáticas a lecionar e a sua transmissão efetiva no processo de ensino aprendizagem, sempre considerando o aluno como um elemento fundamental e colocando de parte qualquer perspetiva puramente tecnicista.

Logo, o ato de planear deve ter em vista demonstrar que os programas e os conteúdos programáticos estão a ser aplicados, embora a par destes tenha imprescindivelmente de se considerar o contexto escolar, o tipo de alunos, a qualidade

dos recursos disponíveis e mesmo as características particulares de cada docente, sempre com o objetivo da promoção do crescimento integral do aluno.

Nesta fase que antecede a prática efetiva, devem, pois, considerar-se os seguintes aspetos:

- Criteriosa seleção dos objetivos de acordo com o nível dos alunos;
- Seleção de tarefas tendo em vista o alcançar desses mesmos objetivos;
- Eficiente gestão do tempo, de forma a manter os alunos motivados e conseguir-se executar o previamente estipulado;
- Adequada seleção de materiais de forma a garantir a segurança dos alunos e maximizar o tempo da operação (Piéron,1996).

Bento (2003) refere ainda aspetos atinentes às formas de organização e métodos de controlo e de organização.

Estamos, pois, em crer que a planificação é fundamental para não nos desviarmos nem das orientações programáticas e os tempos convenientes para a execução das diferentes tarefas mas, *per si*, esta não espelha toda a potencialidade das aulas, já que há outros fatores de valor acrescido que devem ser tidos em consideração.

3.2.1 Plano Anual

Sendo imprescindível para a organização das atividades letivas, a conceção de um Plano Anual é-o ainda mais quando se trata do Estágio Pedagógico.

Em boa verdade, tratando-se de uma perspetiva generalista, visa localizar e efetivar o programa de ensino contextualizado em termos geográficos e de recursos humanos e materiais (Bento, 2003:59).

A sua conceção teve em consideração um leque de tarefas para recolha de informação posteriormente analisada e para a escolha das metodologias mais convenientes, designadamente objetivos, unidades didáticas a ministrar, sempre tendo

em consideração a gestão do espaço concreto, as atividades constantes do Plano Anual de Atividades (PAA), entre outros.

Subjacente ao Plano Anual está o programa da disciplina para o ano em questão e a sua análise, de forma a haver sintonia entre ambos.

O Programa Anual de Educação Física PAEF (2001) prevê uma diferenciação da Educação Física nos ensinos Básico e Secundário. Este último contempla os jogos Desportivos Coletivos (Futebol, Voleibol, Basquetebol, Andebol); a Ginástica (no Solo, de Aparelhos e Acrobática); o Atletismo; a Patinagem; a Dança (Danças Sociais e Danças Tradicionais); Raquetas (Badmington, Ténis e Ténis de Mesa) e outras (Orientação, Escalada, Luta, Natação, etc) (Fig. 2).

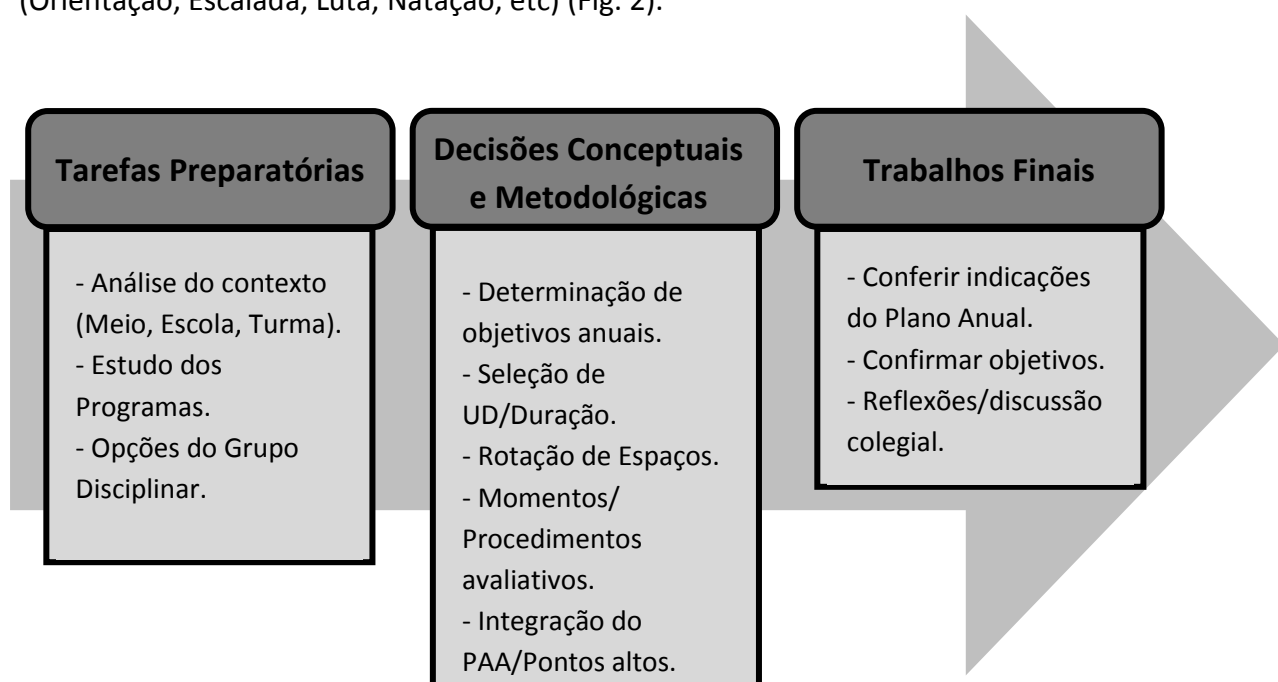


Fig. 2 - Tarefas subjacentes à construção do Plano Anual (Bento, 2003)

Por conseguinte, a seleção das unidades didáticas teve em consideração as sugestões presentes no programa, tendo-se tentado enquadrar os temas nas opções do grupo disciplinar, em conformidade com as características do espaço físico e as características da turma. As atividades foram desenvolvidas em blocos de 90 minutos tendo estas decorrido na escola (ginásio e campos exteriores) e nos campos exteriores da cidade de Aveiro (parque junto ao hotel Mélia Ria), o que proporcionou uma mais fácil gestão dos espaços e dos recursos.

Refira-se que os temas a ministrar constavam do estipulado pelo Grupo Disciplinar de Educação Física. Procurando a uniformização, seguiu-se o determinado pelo grupo pois este estava a par das características específicas das turmas existentes e poder-se-ia, mais facilmente responder a um ao u outro aspeto.

Para a turma 11^º A e dentro dos Jogos Desportivos Coletivos optamos por lecionar as modalidades de Voleibol e Futebol, pois foram as modalidades onde os alunos demonstraram mais capacidades nas avaliações diagnósticas. A Ginástica escolhida foi a Ginástica de Solo, a dança foi a salsa, a modalidade de raquetas foi o Badminton e a modalidade alternativa escolhida foi o Cicloturismo.

O Plano Anual embora requeira ajustes no concernente à sua aplicação a turmas específicas, serve de sustentáculo para a concretização dos objetivos propostos para a turma, tornando o ensino num todo coerente e em harmonia com as demais turmas do estabelecimento de ensino, de modo a que cada docente não se distancie dos objetivos gerais traçados para todos e, simultaneamente, garanta o sucesso da própria execução quer da dos seus alunos.

3.2.2 Unidades Didáticas

É importante que as atividades levadas a cabo durante o ano letivo se encontrem sistematizadas em unidades didáticas visto tal esquematização possibilitar ao professor organizar os temas de forma lógica, fazendo corresponder a cada um estratégias e metodologias específicas.

Esta divisão periódica é, segundo Bento (2003:75) imprescindível já que proporciona aos docentes e aos alunos estádios bem delimitadas do processo de ensino aprendizagem. Por conseguinte, o seu planeamento deve ter em consideração alguns aspetos, designadamente:

- Articulação com o Plano Anual;
- Estipulação de objetivos claros e racionais, facilmente avaliáveis;
- Assinalação pertinente da função didática das diferentes aulas;
- Enquadramento de cada aula num todo coerente e lógico;

- Investigação sobre os conteúdos a ministrar;
- Reflexão sobre as mais valias pedagógicas dos conteúdos supra referidos;
- Consideração que ensinar não é um ato reducionista mas um sistema de aprendizagem permanente onde todas os intervenientes são emissores-recetores, a dado momento;
- Uso racional do tempo, favorecendo uma gestão metodológica eficiente, atingível e estimulante.

Procurou-se proceder a uma avaliação inicial em todas a Unidades Didáticas ministradas, visando reconhecer quais os conhecimentos e aptidões prévios dos alunos, o que permitiu que as estratégias fossem as mais ajustadas à turma para a concretização dos objetivos previamente traçados.

Assim, pode afirmar-se que todas as opções resultaram da observância das orientações programáticas, das opções do Grupo Disciplinar, de condicionalismos contextuais mas, em especial, das características específicas de cada aluno (Fig. 3).

Avaliação Diagnóstica	Ponto de Partida
Finalidades/Objetivos	Para quê?
Conteúdos (conhecimentos, capacidades, atitudes)	O quê?
Estratégias (processos)	Como? Onde?
Avaliação	Quando?
Gestão (tempo, espaço, recursos)	Com quê?

Fig. 3 - Elementos do currículo (Nobre, 2012)

Em termos gerais, procuramos, em cada Unidade Didática, repartir os conteúdos pelas aulas em consonância com o seu grau de complexidade e pertinência, tendo-nos servido de estratégias facilitadoras da experimentação de situações, sempre numa perspetiva formativa da ecologia da aula de Educação Física.

Nem sempre o novo traduz conhecimento e aprendizagem, pelo que foi muito considerada a revisão aliada ao tempo e à execução para uma efetiva consolidação das aprendizagens.

As Unidades Didáticas lecionadas integraram as modalidades de Futebol, Voleibol, Badminton, Ginástica de Solo, Dança (Salsa) e Cicloturismo.

3.2.3 Planos de Aula

Para uma eficiente concretização, torna-se necessário um planeamento eficaz que permita potenciar o tempo disponível para a prática e a adoção de medidas preventivas e pró-ativas que fomentem as estratégias de intervenção pedagógica. Só um planeamento eficaz trará ao ensino a qualidade que se pretende que este reflita já que é reflexo do como se deseja que a aula se processe embora não seja menos fundamental a criatividade subjacente ao desempenho do professor e haja a necessidade de estar atento ao fator imprevisibilidade, frequente no decurso das aulas.

Rodrigues (1994) refere-se, não obstante, a alguns agentes limitadores no concernente à organização das sessões de EF, nomeadamente as matérias a ministrar, restrições físicas, os objetivos a alcançar, a adequação das tarefas ao nível dos alunos e os métodos de ensino a aplicar, a par dos pré-requisitos dos próprios alunos para as modalidades, como o estado atmosférico, o espaço físico e as características do próprio professor relativamente à competência, criatividade e ética profissional e social.

Outras questões devem ser tomadas em consideração quanto à conceção dos planos de aula, designadamente o tipo de atividades a contemplar, os métodos e recursos a usar (vídeos, demonstração prática, etc.); o nível de execução prévio dos alunos quanto à intensidade, volume e repouso; as configurações críticas das próprias atividades, o controlo da eficácia do ensino, através do recurso à avaliação, etc. (Sarmiento, 1998).

Se, como Bento refere (2003:109), toda a preleção tem um antes e um depois, importa que a conceção de cada Plano de Aula assente num todo mais alargado, contemplando conhecimentos prévios e as sessões subsequentes de forma a que sejam consideradas as dificuldades dos alunos e que o ponto de partida seja

impulsionador de aquisições consolidadas e devidamente ajustadas ao perfil de cada um deles.

Na estruturação do nosso plano (Anexo 1) tivemos em consideração os vários elementos do currículo, justificando, simultaneamente, as escolhas por mim feitas.

Os objetivos a alcançar foram determinados em consonância com a UD sempre considerando as necessidades/dificuldades apresentadas pelos alunos nas aulas anteriores.

Após o ponto de partida onde os conteúdos eram apresentados (instrução) apresentavam-se as tarefas e respetiva forma de organização, adotando-se as estratégias convenientes aos objetivos a alcançar, sempre visando o sucesso na execução das mesmas. Os momentos finais da sessão serviam para revisão dos conteúdos trabalhados através de questionamento de colocação de dúvidas por parte dos alunos e o enquadramento das aulas seguintes. Era o momento onde professor e aluno refletiam conjuntamente sobre as opções tomadas e analisavam os resultados em função das mesmas, de forma a avaliar-se a necessidade de potenciais reajustes.

Creemos que este momento é substancial para o êxito no processo de ensino-aprendizagem pois leva o professor a questionar a sua ação contribuindo significativamente para a sua evolução profissional.

Ao professor cabe a tarefa de tornar a aprendizagem flexível e motivadora, adequando-a a todos os agentes que nela participam e sempre com abertura e disponibilidade para a reajustar aos problemas que vão surgindo, daí que o planeamento consista, sobretudo, num ponto de partida, sendo que o de chegada é muito mais enriquecedor pois contempla o imediato e as ações que têm de ser tomadas em função do contexto do momento.

3.3 Realização

A ação pedagógica do docente no concernente à concretização considera quatro aspetos fundamentais – Instrução, Gestão, Clima e Disciplina, a que subjazem diferentes técnicas interventivas que propiciem um bom desempenho do aluno e fomentem aprendizagens efetivas, rentabilizando ao máximo os recursos disponíveis.

A realização reflete todos os passos anteriores, compendiando o pré-estabelecido, considerando sempre o meio envolvente e as qualidades e limitações dos alunos bem como o seu background anterior em termo de destrezas e aptidões para a prática da Educação Física.

3.3.1 Instrução

A dimensão de Instrução compreende as competências interventivas e as atitudes do professor. Não obstante, a par da transmissão dos conteúdos, o modo como estes são rececionados pelos alunos é determinante, pelo que o docente não deve descurar a forma como os veicula e se esta é a mais adequada ao grupo e às suas características particulares.

A qualidade do ensino não se cinge à mera transmissão e saberes, já que estes podem ser mal ou bem rececionados consoante as estratégias usadas pelo professor (Silva, 2012).

Por conseguinte, em todas as nossas intervenções enquanto professor sempre recorreremos para a nossa performance aos métodos de intervenção pedagógica de instrução mais favoráveis e oportunos no sentido de incrementar e melhorar o feedback pedagógico, fornecendo informação adequada e substancial, tornando os alunos parte ativa nas atividades propostas (ensino recíproco) embora sobre a nossa supervisão.

O questionamento foi uma das modalidades do feedback pedagógico de que nos servimos, embora não tenhamos descurado outras. Com ele procurámos, espacialmente, envolver os alunos nas aprendizagens mas, também, levá-los a refletir sobre as suas práticas, tornando-os analíticos e reflexivos sobre si mesmos, o que se veio a revelar pertinente para a deteção de algumas debilidades e sua correção posterior. Consideramos que em cada momento este deve adequar-se enquanto estratégia e processo de obtenção de eficácia e motivação.

Na verdade, o feedback pedagógico é uma mais-valia para a o professor já que lhe permite obter retorno sobre a sua performance e a dos alunos em vários níveis. Assim, nas nossas abordagens tentámos implementar um feedback mais descritivo que

informativo ou prescritivo, com o intuito de incrementar a atenção do aluno e levá-lo a ajustar o seu comportamento, se necessário, tornando-se este parte integrante na avaliação da sua própria performance.

Maioritariamente, recorremos ao aluno enquanto exemplo para as demonstrações e, quando tal não era exequível, dado o grau de complexidade da tarefa, realizámo-las nós mesmo através do recurso a meios tecnológicos.

Os métodos e estratégias, no seu conjunto, pareceram-nos adequados à faixa etária dos alunos e às suas potencialidades, o que transpareceu tanto no seu desempenho como no entusiasmo por si demonstrado.

No decurso das nossas intervenções, tentamos fazer o enquadramento com as matérias anteriores, quando necessário, seguindo um fio condutor, de forma que os alunos se relembressem dos aspetos fundamentais e pudessem prosseguir num contexto que já não lhes era alheio. Quando se tratava de trabalhar novos conceitos, procurámos, da mesma forma, integrá-los em contextos alargados, quer através de analogias quer de demonstrações práticas, de modo que a novidade não lhes causasse quaisquer constrangimentos.

Todo este processo pretendeu ser objetivo e claro, de modo a ser entendível por todos e a consubstanciar os objetivos e as finalidades a que nos propusemos e eficiente em termos de *timing*, para que nenhuma das tarefas ficasse por cumprir ou fosse cumprida com menor exigência e rigor.

3.3.2 Gestão

Ensinar não é um ato reducionista. Trata-se não apenas de ministrar matéria, mas de obter dos alunos um feedback adequado e conveniente, tornando-se pois um ato participativo e simbiótico.

Na Educação Física é imprescindível, para a obtenção de elevados índices de desempenho motor, que as aprendizagens sejam desenvolvidas segundo critérios organizativos rigorosos e sujeitas a controlo sistemático. Assim, é fundamental que se recorra a repetições de tarefas e à adoção de técnicas pedagógicas e de estratégias

diferenciadoras consoante o tipo de aluno com o qual estamos a trabalhar, a sua motivação, empenho e aptidões.

Nas aulas de Educação Física é indispensável um bom controlo do tempo. A gestão deste é necessária para que entre as tarefas não ocorram momentos mortos e que a passagem duma a outra atividade pareça natural e não requeira esforço extra e inoportuno por parte do aluno, de modo que todos eles participem da forma desejada até ao final da aula, não sentindo que entre os vários momentos há lapsos de coordenação e de sentido.

Um encadeamento a bom ritmo (Sindentop, 1998:271) é determinante para uma eficácia na sequência das diferentes atividades e motivação de nelas participar. Embora a gestão do tempo seja um fator de relevo no desenvolvimento das aulas de Educação Física, há outros aspetos a considerar, designadamente os respeitantes ao bom aproveitamento do espaço, aos materiais a usar (tendo sempre em atenção o seu uso conveniente de modo a evitarem-se situações de perigo, em virtude duma incorreta manipulação), e aos recursos humanos (alunos) que devem transparecer harmonia na sua disposição tanto em trabalho de pares como de equipas mais alargadas.

Consideramos que permitir aos alunos serem agentes diretos na ação minimiza os tempos mortos, ao mesmo tempo que os responsabiliza e lhes atribui sentido de comprometimento com as atividades que estão a levar a cabo.

Numa dinâmica de grupo onde todos participem e sejam indispensáveis, os bons resultados em termos de destreza motora advirão mais facilmente, em paralelo com uma maior gratificação pessoal por se sentirem parte integrante de um todo onde o professor, sendo o pilar, não assume o papel reducionista de mero transmissor de informação e de ordens. Nesta sequência de ideias, o professor supervisionará os alunos sem ter que se tornar impositivo e controlador. Ao interagir com estes permite uma margem de liberdade, embora circunscrita, mas que os motiva e, de certa forma, os faz crescer enquanto pessoas, pois sentem que não necessitam de ordens para cumprirem o estabelecido. Este processo, designado de gestão do clima emocional, determina o tipo de relação entre professor-aluno e influi significativamente nos resultados obtidos.

3.3.3 Clima/ Disciplina

A intervenção pedagógica em sala de aula exige uma adequada interação entre os diferentes agentes de forma a subsistir uma relação humana favorável à transmissão e aquisição de competências. Por conseguinte, para que tal se verifique são requeridas algumas exigências, designadamente em termos de disciplina.

Pretende-se que os alunos manifestem comportamentos propícios e responsáveis ao mesmo tempo que se desenvolve no grupo um espírito positivo que fortaleça as relações interpessoais e permite um clima de sadia afetividade.

Todos os dias somos inundados de notícias que reportam a indisciplina escolar. Cada vez mais a escola tem-se vindo a tornar um espaço que motiva preocupação crescente. A esta não é alheio o facto de se ter alargado a escolaridade até ao 12º ano, o que determina uma maior variedade de alunos no sistema educativo não existindo um crivo prévio ou seleção. Se a democratização do ensino reclama um iguais oportunidades de carreira deve, todavia, ter em consideração todos os efeitos colaterais, designadamente os resultantes de ambientes menos sadios onde impera a delinquência juvenil, a toxicodependência e, mais recentemente, o *bullying*, de forma a estipular-se e definir-se currículos alternativos e estratégias pedagógicas diferenciadas.

A sociedade de massas, ao reclamar da escola igualdade de oportunidades deve, por outro lado, evoluir no sentido de se adaptar de forma responsável aos novos contextos onde interage. Por outro lado, a escola em si mesma, deve munir-se de ferramentas capazes de colmatar as falhas da massificação, de modo a anular tanto o absentismo como a indisciplina no seu seio, sob pena de redução ao meio que pretende educar.

A turma onde levamos a cabo o Estágio Pedagógico é reflexo dessa heterogeneidade. Nas várias reuniões que tivemos no decurso do ano letivo, a indisciplina foi um dos temas focados, já que em ambientes heterogéneos esta facilmente tem lugar. Todavia, registe-se que há disciplina onde a postura dos alunos é mais inadequada do que noutras, atendendo à sua especificidade. Aa aulas de EF acabam por ser um tempo e um espaço onde os alunos se sentem mais soltos e mostram maior autonomia, acabando por não apresentar comportamentos desviantes

significativos. Paralelamente, a adoção de metodologias de trabalho e de estratégias específicas, em conformidade com os alunos na sua individualidade, contribuiu claramente para que as sessões tivessem decorrido dentro da normalidade, num clima de interação e de negociação positivas.

Como já anteriormente referido, é indispensável que o docente “pactue” com os alunos e adote interações positivas de modo a que aqueles sintam interesse pelas tarefas que estão a executar e pelas aprendizagens daí decorrentes.

O reforço positivo através do feedback permitiu, do mesmo modo, fazê-los sentir que todo o seu empenho era valorizado e tido em consideração pelo que, de uma tarefa para a seguinte se tornava ainda superior.

3.4 Decisões de Ajustamento

Ensinar não é uma prática reducionista ou estanque. À medida que o docente vai intervindo pedagogicamente, dá-se conta que nem sempre o determinado pelo currículo e o constante nas planificações, por mais que estas tenham tido em consideração todo o envolvente, é suficiente ou adequado ao momento de prática efetiva. Assim, há necessidade de se proceder a ajustes que potenciem o previamente estipulado e reduzam pontos menos positivos ou eficazes. Esta opção de reajustamento é resultado sobretudo de reflexões sobre o contexto e decisões de pré-impacto, de forma a melhorar o sistema e responder mais eficazmente às necessidades dos alunos.

Em aulas como as de Educação Física, onde o espaço é mais que o intelectual e social, para dar lugar ao espaço físico de maior abrangência e liberdade, o imprevisto e a incerteza por vezes prevalecem

De facto, há constrangimentos inerentes à própria disciplina que por mais bem feitas que sejam as planificações não são capazes de contemplar, designadamente o número efetivo de alunos em determinada aula, as condições climatéricas, as limitações materiais e espaciais, a motivação dos alunos, a sofisticação dos temas a lecionar e a própria disposição do docente. Todos estes fatores podem limitar

sobremaneira o decurso das aulas e determinar que se façam reajustes quer no exato momento em que a aula decorre quer em termos futuros.

Para o efeito, é imprescindível que o professor, sem adular o que se propôs fazer, se encontre munido de ferramentas que lhe permitam e forma veloz e efetiva adequar as tarefas ao circunstante e de modo menos abrupto. Costa (1996) refere que a competência do professor está patente no seu recurso a destrezas que concorram para a resolução dos problemas com que se depara no seu dia-a-dia, não deixando de atingir os objetivos a que se propôs.

No decurso do nosso estágio pedagógico houve alguns momentos de reajustamento, sempre considerando que estes eram uma mais-valia para a aquisição de conhecimentos e de competências, dada a heterogeneidades dos alunos e a importância numa escola onde cada um pudesse desempenhar o seu papel de forma diferenciada, nunca descurando o atingir dos objetivos.

A escola inclusiva veio permitir o atingir de metas idênticas através de processos e de metodologias adaptadas a cada um e a cada tempo em específico.

Assim, sentimos que, sempre que era necessário reformular, rever, repensar, estávamos a rever as nossas competências e a crescer enquanto profissionais, entendendo o nosso desempenho como um caminho aberto passível de atualizações e melhorias contínuas.

Ademais, sentimos que crescíamos enquanto pessoa e que o caráter afetivo e socializador colocado nesta dinâmica em muito contribuiu para o especial gosto que nutrimos pelas escolhas que fizemos.

3.5 Avaliação

“A avaliação constitui um processo regulador do ensino, orientador do percurso escolar e certificador dos conhecimentos adquiridos e capacidades desenvolvidas pelo aluno” (DL n.º 139/2012)

A avaliação é uma componente indispensável da ação pedagógica do professor. É através da avaliação que os vários elementos do currículo se inter-relacionam e, por

esta razão, a sua prática é uma atividade bastante complexa. É reconhecido que os procedimentos avaliativos não estão, de uma forma geral, em concordância com as exigências que a sociedade atual coloca nos sistemas educativos nem com as necessidades dos alunos. Por isso, importa considerar a aprendizagem como o objetivo principal da ação educativa do professor e entender a avaliação como um elemento de regulação de grande relevo que contribui de forma muito significativa para essa mesma aprendizagem.

Decorrente da análise dos dados obtidos no decurso da Unidade Didática, o ato de avaliar, tratando-se de uma recolha metódica e sistemática da informação, permite a tomada de decisões em consonância com as dificuldades registadas e a promoção duma aprendizagem com qualidade, contribuindo para a evolução do aluno.

A disciplina de EF é propícia a momentos avaliativos em diferentes modalidades, pelo que esta deve ser encarada como parte integrante das sessões. Assim, tendo sempre em consideração a gestão do tempo, a efetiva operacionalidade e a qualidade das aprendizagens, tentei efetuar registos regulares determinantes para a análise do desempenho dos alunos, desde testes motores, a anotação de incidentes críticos/ ocorrências, testes escritos, entre outros sempre em conformidade com o currículo real, a economia/ eficácia, o rigor, a utilidade, a fiabilidade e validade requeridos.

Neste processo, e cada qual com diferentes finalidades, apliquei as modalidades avaliativas: diagnóstica, formativa, sumativa, auto e heteroavaliação.

3.5.1 Avaliação Diagnóstica

A avaliação diagnóstica tem por objetivo aferir a posição inicial ou ponto de partida do aluno – pré-requisitos, relativamente a determinado tema ou conteúdo, Por conseguinte, desempenha uma função orientadora, auxiliando o docente na conceção e planificação das atividades.

Nesse sentido, é considerada indispensável (Ribeiro, 1999) enquanto sustentáculo de novas aquisições.

Este tipo de avaliação tem ainda por objetivo “facilitar a integração escolar do aluno, apoiando a orientação escolar e vocacional e o reajustamento de estratégias de ensino” (Decreto-Lei nº 139/2012 de 5 de julho verte no art.º 25, ponto 2).

Assim, sempre que consideramos pertinente, procedemos a este tipo de avaliação, especialmente antes de principiar novas unidades didáticas, de modo a termos uma perceção clara das dificuldades dos alunos em termos de desempenho, segundo os níveis preconizados no PNEF (2001) – Não Introdutório, Introdutório, Elementar e Avançado (Anexo 2).

Da análise dos resultados obtidos conseguiu-se determinar tanto os objetivos como os conteúdos e as metodologias e estratégias a aplicar, de forma a conseguir-se um ensino que contemplasse todos e cada um na sua especificidade.

3.5.2 Avaliação Formativa

A avaliação formativa adota, em conformidade com o Despacho Normativo n.º 1/2005, de 5 de Janeiro, uma propriedade de supremacia sobre as demais modalidades de avaliação.

Este normativo legal evidencia-a como “principal modalidade de avaliação do ensino básico” e confere-lhe “um carácter contínuo e sistemático”, visando a regulação do ensino e da aprendizagem levada a cabo pelo professor em interlocução com os alunos.

Ao ter como principais objetivos o aperfeiçoamento das aprendizagens e a superação das dificuldades dos alunos (Fernandes, 2005), a avaliação formativa deriva das práticas de regulação do ensino e da aprendizagem levadas a cabo pelo professor em diálogo com os alunos, de forma a facultar a ambos elementos sobre o que pode e deve ser retificado e aperfeiçoado. Trata-se de uma formação mais focada nos processos do que nos resultados da aprendizagem, acompanhando o processo de construção daquela, esclarecendo as circunstâncias em que este se desenrola. A avaliação formativa integra todo o trabalho do professor e as suas interações diárias com os alunos, devendo estar ao serviço da aprendizagem (Pinto e Santos, 2006). Segundo Santos (2008:4), é objetivo desta “ajudar a compreender o funcionamento

cognitivo do aluno face a uma dada situação proposta” com o intuito de compreender “os processos mentais dos alunos”, analisando-os de forma que o professor seja capaz de intervir com eficácia em todo o processo.

Na verdade, a prática da avaliação formativa é fundamental para a concretização das UD já que, ao longo das aprendizagens, facilita a deteção de algumas dificuldades manifestadas pelos alunos na assimilação dos conteúdos.

Assim, procurámos, quando conveniente servirmo-nos desta ferramenta, recorrendo a ferramentas de avaliação formativa e a tabelas de análise, através da observação contínua (Anexo 3)

A sua operacionalização assumiu duas formas – a avaliação formativa informal, resultado da observação direta, no imediato, e a avaliação formativa formal que permitiu uma regulação interativa seguida duma outra retroativa, como estratégia de remediação face aos dados obtidos com a aplicação da primeira.

Tratando-se de um processo interativo, sempre tivemos em consideração os valores e atitudes dos alunos bem como as suas necessidades específicas, permitindo, assim, um ajuste curricular ao contexto onde nos encontrávamos inseridos.

3.5.3 Avaliação Sumativa

"A avaliação sumativa traduz-se na formulação de um juízo global sobre a aprendizagem realizada pelos alunos, tendo como objetivos a classificação e certificação". (Decreto-Lei nº139/12)

A necessidade de se fazerem pequenos balanços sobre as aprendizagens obtidas conduz à relevância da avaliação sumativa.

Harlen, Gipps, Broadfoot e Nuttal (1992) dividem esta modalidade de avaliação em dois géneros: avaliação sumativa cumulativa (summing-up) e avaliação sumativa de controlo (checking-up). Enquanto a primeira “fornece uma imagem do sucesso obtido pelo aluno, resultante da informação acumulada ao longo de um período de tempo e usada nessa altura com fins formativos” (Gipps, 2004, p.127) a segunda tem lugar “quando a avaliação sumativa é feita através de testes ou tarefas especificamente com

o objetivo de registrar o desempenho num determinado momento” (Gipps, 2004, p.127), como os exames de final de ano ou os testes de final de unidade. A avaliação externa dos alunos também pode constituir um método de avaliação sumativa de controlo.

Enquanto a avaliação sumativa de controlo deve obedecer à confidencialidade característica das situações e referir-se a níveis absolutos, a avaliação sumativa cumulativa deve ser fundamentalmente criterial. Harlen (2006) refere mesmo que a avaliação sumativa em contexto de sala de aula, pode também ser informal e introduzida no trabalho letivo, tratando-se de uma avaliação que produz resultados na planificação do próprio ensino

Este tipo de avaliação assume, então, uma natureza classificativa ou certificadora no final de cada UD, período ou ano letivo, demonstrando se os objetivos a atingir foram alcançados, sempre considerando a sua concretização tanto em função da avaliação inicial como da avaliação formativa.

Findo o ano letivo, este tipo de avaliação consistiu no processo plural que permitiu a análise de um espetro mais alargado de competências em todos os domínios: “Saber”, “Saber Fazer” e “Saber Ser”¹.

Mediante os testes aplicados e outras formas de avaliação, foi possível aferir que os resultados finais foram bastante satisfatórios tendo-se assinalado uma evolução significativa gradual no decurso do ano letivo.

3.5.4 Auto e Heteroavaliação

O reconhecimento da relevância da construção de uma visão da avaliação enquanto exercício ético (Álvarez Méndez, 2002) que envolve o aluno numa ação reflexiva, de interligação positiva, de compromisso e de responsabilidade, e da pertinência da transmutação de um tempo de práticas avaliativas em aprendizagem, consonante com a perspetiva de avaliação exposta, levou à conceção, implementação e avaliação de estratégias de intervenção pedagógicas ancorada basicamente em sistemas de auto e de heteroavaliação em contexto colaborativo.

¹ Cf. Anexo 5 – Critérios de Avaliação do Grupo Disciplinar.

Foi nosso propósito que a intervenção pedagógica fosse um momento educativo de relevo tanto para o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos como para o nosso próprio, no concernente às nossas aptidões enquanto responsável pela sua implementação, sempre consubstanciada na assunção de uma postura reflexiva e investigativa, através de um método de supervisão dialógico e colaborativo.

A intervenção pedagógica baseou-se na execução de práticas de auto e de heteroavaliação que incluíram os alunos em processos de cariz dialógico e colaborativo visando, concomitantemente, concorrer para a aprendizagem dos conteúdos, para o desenvolvimento de competências de avaliação das aprendizagens e para a perceção da avaliação enquanto processo reflexivo e colaborativo, promotor da aprendizagem, consubstanciando uma relação pedagógica assente na reciprocidade, o que lhe concede dimensão formativa.

3.6 Atitude Ético-profissional

Ética e profissionalismo são pilares fundamentais para o sucesso de qualquer profissional no seu desempenho diário, passíveis de análise através da sua capacidade de trabalhar tanto individual como coletivamente com sentido de responsabilidade, assiduidade e pontualidade, capacidade de análise crítica, autocrítica, espírito de iniciativa e observância dos compromissos grupais e individuais dentro dos prazos, dos compromissos éticos com as aprendizagens dos alunos e das relações convenientes com os demais professores, encarregados de educação e outros agentes educativos.

Por conseguinte, uma conduta ética e profissional assertiva só é viável se o professor agir em conformidade com os valores supra, em relação aos seus alunos visando a valorização das suas aprendizagens, num clima de respeito por todos os agentes que integram o processo de ensino-aprendizagem, aspetos sempre por nós tidos em consideração, já que estes não constituem uma opção, antes uma preceito inerente à missão que escolhemos.

3.7 Estratégias de Abordagem do Ensino

Sempre tivemos, no decurso das nossas aprendizagens, um espírito aberto a novas concepções e receção de informação já que o processo não é estanque nem se circunscreve a informação inflexível e rígida. O sistema de conhecimento é evolutivo, logo, requer uma abordagem e atualização constantes, assente no desejo de aprender e na partilha desse próprio conhecimento.

Uma das ferramentas por nós muito utilizada foi o recurso ao jogo, já que este evidencia diversas características não se ficando pela prática de conteúdos isolados. Em contexto situacional os alunos sentem-se mais integrados e motivados, ao mesmo tempo que se num dos momentos o jogo não é favorável a um aluno no momento seguinte já o passa a ser.

Enquanto docentes, procurámos capacitar os alunos a nível das destrezas motoras inerentes à disciplina mas igualmente e com o mesmo nível de importância dotá-los de perfis comunicacionais que promovam uma convivência sã, sem espaço para a marginalização.

Na verdade, o recurso ao jogo em situação pedagógica pareceu resultar muito bem integrando os elementos menos proactivos e com mais elevada autoestima. Com este espírito de camaradagem e de escola inclusiva, procuramos também que os alunos fossem agentes primeiros na sua organização enquanto turma desempenhando as tarefas de forma racional, metódica e com a percepção de que tinham uma palavra a dizer. Na atualidade, o professor não é impositivo, é o *coach*, aquele que orienta e responde a solicitações, aquele que medeia conflitos e equilibra fragilidades. Assim, a valorização de cada um, a sua criatividade e a aprendizagem mútua foram aspetos que prevaleceram e que cremos ter surtido o efeito desejado pois no final não só tínhamos alunos capazes a nível técnico mas igualmente conscientes das suas limitações e das formas de as superar.

É certo que as estratégias por nós usadas e métodos implementados consideraram sempre a matéria a lecionar, o nível dos alunos e o seu grau de autonomia, pelo que, numa primeira abordagem recorreremos mais aos estilos reprodutivos (comando, tarefa, autoavaliação e só depois aos centrados na produção

(descoberta guiada, descoberta convergente/ resolução de problemas e produção divergente), conferindo ao aluno maior grau interventivo.

3.8 Aprendizagens Realizadas

Várias foram as aprendizagens por nós adquiridas durante o nosso período de Estágio Pedagógico.

Umás obtiveram maior proeminência dado termo-nos com elas deparado pela primeira vez durante o nosso percurso profissional.

Embora já possuíssemos destrezas e competências na área da EF, aplicá-las a este tipo de ensino tornou-se um desafio singular.

Podemos salientar o aspeto concernente à avaliação, significativamente diferente da por nós aplicada em contextos anteriores. Não obstante, achámos por bem conceder-lhe um cariz negocial ao invés de dela nos servirmos numa perspetiva classificativa, logo tecnicista.

Ao trabalharmos com a nossa turma, passámos a gerir de forma mais aberta o processo avaliativo, sempre em consonância com a rendibilidade motora e psicológica de cada aluno, nunca subestimando o seu potencial. Assim, para cada um deles, a par dos objetivos gerais, foram estabelecidos outros, de natureza individual, considerando aspetos específicos de cada aluno, de modo a que, cada um a seu modo, se atingisse o sucesso no desempenho das diferentes atividades. Para esta abordagem em muito serviu a consciência de a cada avaliação feita subjazer uma reflexão crítica propiciadora de reajustes e conducente a melhorias no sistema de ensino-aprendizagem.

Assim, a capacidade reflexiva, fomentada no decurso das aulas possibilitou o repensar das estratégias e das metodologias de ensino de forma a mais facilmente e mais intervir sobre as dificuldades apresentadas pelos alunos.

No decurso do ano letivo e graças ao feedback constante obtido, conseguimos progredir no sentido de ajustar e elaborar documentos orientadores mais enriquecedores, adequados às necessidades e características não apenas dos alunos como da escola e do circunstante.

Um dos documentos onde registámos maior evolução foi o plano de aula, onde tentámos aplicar cada vez mais rigor e criatividade, de forma a torná-lo numa ferramenta de apoio à condução do processo educativo, embora em plena consciência de que este apenas serve como guia orientador, já que o modo como as aulas são organizadas podem sempre ser passíveis de alteração.

Com o decurso do estágio pudemos mais facilmente compreender que estes planos podem ser ajustados em função da complexidade das tarefas, do tempo disponível, entre outro.

Um outro aspeto que foi proveitoso foi a evolução sentida no que respeita à planificação da aula de modo a não se registarem quebras entre as diferentes tarefas propostas.

Já num outro âmbito, este momento da nossa vida profissional foi igualmente relevante para a aquisição de competências comunicativas, passando-se progressivamente dum feedback prescritivo para o feedback descritivo e interrogativo, o que permitia uma condução mais fluida da aula.

Em termos organizativos, sentimos igualmente uma evolução, pois a gestão dos tempos dedicados a cada tarefa começou a tornar-se a mais fácil e a ser controlada de forma natural. O meu próprio posicionamento no espaço da aula, de forma a garantir que todos os alunos estivessem no ângulo de visão adequado melhorou, permitindo a deteção de situações de risco e o controlo eficaz de determinadas situações.

Terminamos referindo que muitos aspetos há ainda a melhorar, pelo que a aposta deve tender sobre a formação contínua de forma a acompanharmos a evolução dos tempos e a no tornarmos melhores e mais competentes profissionais na área da EF.

4. APROFUNDAMENTO DE TEMA/PROBLEMA: “Feedback Pedagógico: Modalidade Desportiva Individual versus Modalidade Desportiva Coletiva”

4.1. INTRODUÇÃO

De entre as tarefas a levar a cabo no decurso do Estágio Pedagógico, incluso no Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, da Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra, consta a exploração de um tema/problema por parte do professor-estagiário, emanado do seu próprio exercício da docência e que reflita as suas competências exploratórias e de investigação.

Optei, nesse sentido, por escolher como temática o Feedback Pedagógico.

A pesquisa no ramo educacional da Educação Física (EF), graças ao desenvolvimento de técnicas de observação e de análise sistemática da relação pedagógica, sofreu um grande desenvolvimento a partir da década de 70 (Carreiro da Costa, 1995).

É possível afirmar que o Feedback Pedagógico é, no escopo da intervenção pedagógica, relativa aos comportamentos que o professor deve assumir de forma a alcançar os objetivos propostos, uma das variáveis mais determinantes para a eficiência do docente enquanto agente educativo.

O FB, de grande preponderância para a aferição da eficiência do ensino (Rink, 2003) remete para a conhecimento que o docente transmite ao aluno após observação de todo um conjunto de condutas e de atitudes.

O principal objetivo é caracterizar a instrução ao nível da emissão de Feedbacks, por professores estagiários de Educação Física, nas aulas de uma modalidade individual (ginástica) e de uma modalidade coletiva (futebol).

As observações por mim levadas a cabo foram fulcrais para aferir algumas das estratégias implementadas no decurso do estágio pedagógico 2014/2015 e, sobremaneira, refletir em termos futuros sobre o meu percurso profissional.

4.2. REVISÃO DA LITERATURA

4.2.1. O Feedback Pedagógico

O FB procede duma série de resoluções que o docente deve tomar após análise dos erros cometidos pelos alunos, passando pela sua natureza e causa e avaliando sempre a necessidade de se intervir ou não. Esse intervir posterior, designado por feedback, refletirá, pois, comportamentos a reações (Piéron, 1996).

O autor considera mesmo o feedback pedagógico como um estreitamento de laços entre o docente e o discente e resultante dos exercícios levados a cabo pelo segundo e da sua análise subsequente.

O FB surge, no respeitante à análise da eficiência do ensino, como uma das variáveis que mais a influencia, arrogando-se como um estágio fundamental para o garante da qualidade da informação dentro do processo de instrução (Rosado e Mesquita, 2009). Paralelamente, este tem vindo a ser esboçado como sistema de deteção de erros e modelo de reforço positivo para o aluno, por conseguinte, uma ilustração clara fornecida aos alunos sobre o seu desempenho (Rink, 1993).

Comparativamente a outros métodos de intervenção a usar pelo docente, o FB, ao instalar-se entre dois métodos complectivos, ensino/aprendizagem, assume-se como protagonista, servindo de impulso para estimular aprendizagens futuras (Piéron, 1985).

Tanto numa primeira fase de aquisição de destreza como em tarefas com maior grau de dificuldade, pode tornar-se mais útil que os alunos recebam índices de FB superiores do que quando as tarefas já são rotineiras e não requerem tanta atenção. De facto, estes índices devem variar consoante o reforço que se pretenda que seja fornecido pelo docente, já que parte do incentivo para a realização das tarefas e para a deteção e correção dos erros deve caber ao próprio aluno.

4.2.2. As Dimensões do Feedback Pedagógico

Rosado (1995, cit. por Rosado e Mesquita, 2009) refere que não seria possível aferir a eficácia descurando-se as demais variáveis da organização do FB,

adequadamente geridas, designadamente a forma, o momento, a direção, o modo de distribuição, a quantidade e a finalidade da intervenção. A este conjunto de variáveis tem-se atribuído designação de dimensões do FB pedagógico.

Muita investigação tem sido feita no sentido de aferir a eficácia do FB aplicado pelo professor, destacando-se aspetos como objetivo/natureza, forma, direção, momento e afetividade (Piéron e Gonçalves (1987, cit. por Ribeiro, 2008)

O primeiro aspeto – objetivo/natureza – refere-se à resposta do professor ao desempenho do aluno tendo em vista alterá-lo ou reforçá-lo, assinalando o que há para aperfeiçoar. Trata-se dum ponto de especial relevo visto compreender os conteúdos lecionados e integrar, de entre as categorias do FB o FB descritivo, prescritivo, interrogativo, avaliativo, e a chamada de atenção (Hastie, 1999, cit. por Batista et. al, 2009).

Enquanto o FB descritivo elucida o aluno sobre a sua performance, o prescritivo, que normalmente tem lugar na fase inicial da aprendizagem ou em momentos em que as tarefas são de mais difícil execução (Ribeiro, 2008) não só o informa sobre o seu desempenho como determina a forma como intervenções em apreço e/ou as seguintes devem ser executadas.

Por conseguinte, é fundamental que o feedback prestado ao aluno (FB descritivos e/ou FB prescritivo) seja o mais exato preciso de forma a que surta os efeitos pretendidos (Rosa e Mesquita, 2009).

O FB interrogativo materializa o questionamento do aluno sobre a sua prestação a nível motor, podendo servir de alavanca para melhorarem as suas prestações. Paralelamente, este tipo de feedback promove a capacidade analítica dos alunos e auxilia na verbalização, envolvendo-nos num processo de autoavaliação e correção ulterior (Rosado e Mesquita, 2009).

Não obstante a preponderância da sua aplicação, alguns estudos apontam para pequenas margens de recurso a este tipo de feedback (entre 7,5% e 1,5%) (Piéron e R. Delmelle, 1983; Piéron e V. Delmelle, 1983; Piéron,1999), relativamente às demais.

O FB avaliativo refere-se à mera enunciação de um juízo ou análise da execução sem alusão à forma, representando quase 50% das intervenções do professor (Piéron et al. 1997; Piéron et al., 1998, cit. por Piéron, 1999). De facto, trata-se de fornecer informações básicas sobre a performance dos alunos pelo que, ao não especificar as

alterações que se pretende ver refletidas é, pedagogicamente, pobre, resultando em meras rotinas com intervenções formais do tipo “muito bem”, “está bem” ou “bem”, e perdendo o intuito avaliador (Rosado e Mesquita, 2009).

A dimensão “Forma” refere-se à via comunicativa de que o professor se serve para transmitir a informação, podendo ser: visual, auditiva, proprioceptiva ou combinada (Piéron, 1999 e Ribeiro, 2008).

Se a categoria visual possibilita ao docente a transferência de informação direta e a demonstração do erro e sua posterior correção (Soares, 200), a categoria auditiva tem lugar aquando das intervenções verbais daquele (Piéron, 1999; Sarmiento, Veiga, Rosado, Rodrigues e Ferreira, 1998). Por outro lado, a categoria quinestésica, é colocada em prática quando o professor procura alterar a prestação do aluno por meio de manipulações corporais (Soares, 2008).

Como categoria mista, teremos o recurso síncrono, por parte do professor, a várias categorias (Piéron, 1999; Sarmiento, Veiga, Rosado, Rodrigues e Ferreira, 1998).

Rosado (1997) é perentório ao afirmar que as combinações mais convenientes são as auditivas-visuais ou auditivas-quinestésicas, já que através destas o aluno recebe uma mesma mensagem sob diferentes perspetivas, mais facilmente compreendendo as suas lacunas.

Relativamente à dimensão “Direção”, esta tem a ver com o recetor da informação veiculada pelo professor: o aluno, o grupo ou a turma (Piéron et al., 1985, cit. por Ribeiro, 2008).

Rosado (1988, cit. por Rosado e Mesquita, 2009) conclui que, para garantir a eficácia das correções, parte considerável dos FBs deve ser individual, todavia, quando o nível de performance é análogo a toda a turma, os erros também o são, pelo que o grande grupo pode ser chamado a intervir em paralelo. Assim, esta intervenção direcionada ao geral resultará num método de modelação comportamental, especialmente proveitoso como remate teórico das sessões.

A dimensão “Afetividade” afere sobre a reação do professor à performance do aluno, podendo ser negativa ou positiva.

Normalmente, considera-se que as chamadas de atenção devem ter lugar quando algo não acontece da forma mais adequada ou não corresponde ao objetivo pretendido. Porém, deveria ter-se mais em conta os FBs positivos, que consistem não

em chamadas de atenção mas em reforços positivos pelos resultados obtidos nas diferentes práticas, promovendo-se, assim, ambientes de aprendizagem mais benéficos e salutarés o que se traduziria em turmas mais harmoniosas, alunos mais disciplinados e estimulados, logo com resultados superiores nas suas execuções (Rosado e Mesquita, 2009).

4.3. METODOLOGIA

4.3.1. Objetivos do Estudo

4.3.2. Objetivo Geral

- O objetivo deste estudo é caracterizar a instrução ao nível da emissão de Feedbacks por professores estagiários de Educação Física, nas aulas de uma modalidade individual (ginástica) e de uma modalidade coletiva (futebol).

4.3.2.1. Objetivos Específicos

- Verificar se nas aulas de modalidades desportivas individuais há um maior número de feedbacks emitidos do que nas aulas de modalidades desportivas coletivas.
- Contabilizar o número de feedbacks transmitidos aos alunos nas dimensões objetivo, forma e direção.
- Verificar se o facto de se tratar de uma modalidade individual ou coletiva influencia de forma significativa a emissão de feedbacks quanto à sua dimensão objetivo, forma e direção.

4.3.3. Caracterização da Amostra

A amostra deste estudo foi constituída por dois professores estagiários da Escola Secundária Homem Cristo. Estes estagiários pertencem à turma de alunos do segundo ano de Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário da Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra.

4.3.4. Procedimento de Recolha e Análise dos Dados

A metodologia usada na realização deste estudo foi quantitativa. Foram objeto de estudo quatro aulas, sendo alvo de observação e gravação áudio uma aula de Ginástica e uma aula de Futebol de cada professor estagiário. Estas aulas decorreram no segundo período, sendo ambas de noventa minutos. O momento das unidades didáticas não foi tido em conta.

A recolha de dados foi feita através do método de observação direta, tendo sido criada uma ficha de registo de observação do feedback pedagógico com as dimensões objetivo, forma e direção, onde foram registadas as ocorrências. As quatro aulas observadas foram também sujeitas a uma gravação áudio para corrigir eventuais falhas nos registos de observação direta, tornado, assim, o registo dos dados mais fiável.

A análise dos dados recolhidos foi feita através do programa “Microsoft Excel 2007”, recorrendo à estatística descritiva.

Dimensões	Categorias	Descrição
Objetivo	FB Prescritivo	O professor fornece uma informação concisa para uma próxima execução do aluno.
	FB Descritivo	O professor informa o aluno da forma como executou a habilidade, descrevendo os princípios e os critérios de realização da mesma.
	FB Avaliativo	O professor fornece uma informação qualitativa da prestação do aluno.
	FB Interrogativo	O professor questiona o aluno sobre a sua prestação motora, com o

		objetivo de o ajudar a encontrar os seus erros e a melhor forma de os corrigir.
Forma	FB Auditivo	O professor fornece uma informação da prestação do aluno de forma verbal.
	FB Visual	O professor intervém como resposta ao comportamento do aluno, utilizando a demonstração ou recorrendo a meios gráficos (vídeos, cartazes, posters).
	FB Quinestésico	O professor tenta modificar a prestação motora do aluno, manipulando as diversas partes do seu corpo, consoante a habilidade a realizar.
	FB Misto	Quando o professor usa pelo menos duas das formas acima referidas em simultâneo.
Direção	FB Individual	O professor transmite a informação a um único aluno.
	FB de Grupo	O professor transmite a informação a dois ou mais alunos (até 50% da turma).
	FB de Turma	O professor transmite a informação à turma. (mais de 50% da turma).

Tabela 1 -Dimensões e categorias do feedback pedagógico analisadas neste estudo.

4.4. APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

4.4.1. Número de Feedbacks Emitidos nas Aulas de Ginástica e de Futebol

O gráfico n.º 1 representa o número total de feedbacks transmitidos pelos professores estagiários durante as aulas de Ginástica e de Futebol.

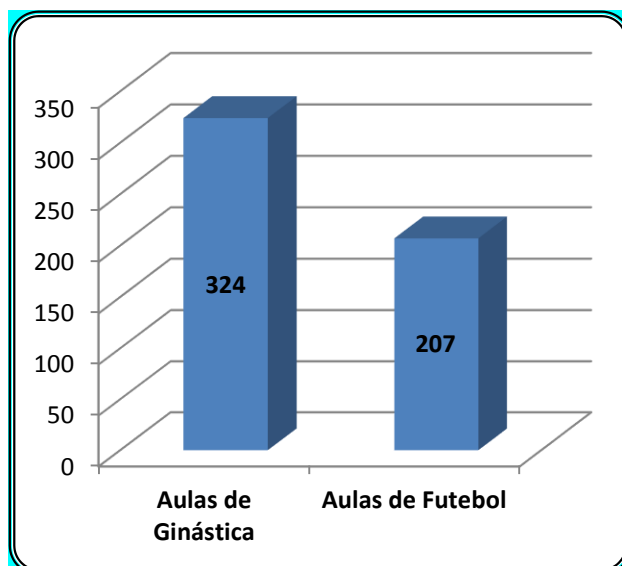


Gráfico 1 - Número total de FBs emitidos nas aulas.

Como se pode constatar, o número de feedbacks emitido pelos professores estagiários nas aulas de Ginástica (N=324) foi bastante superior ao número de feedbacks emitido nas aulas de Futebol (N=207). Logo, pode dizer-se que os professores estagiários emitiram mais feedbacks na modalidade individual do que na modalidade coletiva.

4.4.2. Análise do Feedback Pedagógico por Dimensões

4.4.2.1. Dimensão Objetivo

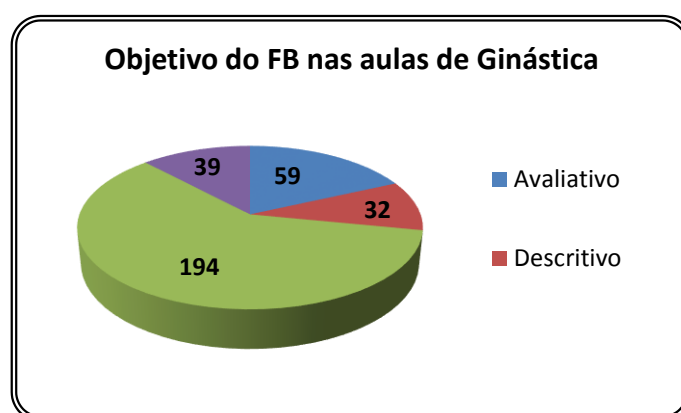


Gráfico 2 - Número de FBs, da dimensão objetivo, emitidos nas aulas de Ginástica.

Tal como nos mostra o gráfico n.º 2, no que diz respeito à dimensão objetivo, os professores estagiários emitiram mais FBs prescritivos, totalizando 194 FB desse tipo, o que em percentagem se traduz em 59,9% dos FB emitidos no total.

Imediatamente a seguir ao FB prescritivo surge o FB avaliativo com 19,2% (N=59) dos FBs transmitidos nas aulas da modalidade individual.

O FB interrogativo e o FB descritivo foram os menos utilizados pelos professores estagiários, tendo uma percentagem de emissão de 12% (N=39) e 9,9% (N=32), respetivamente.

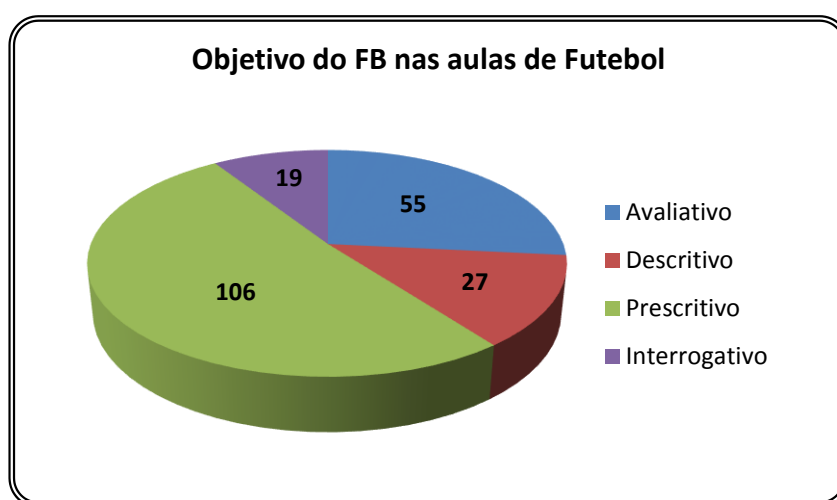


Gráfico 3 - Número de FBs, da dimensão objetivo, emitidos nas aulas de Futebol.

Através da observação do gráfico n.º 3, é possível verificar que nas aulas da modalidade coletiva, tendo em conta a dimensão objetivo, o FB prescritivo foi o mais usado pelos professores estagiários, representando 51,2% (N=106) dos FBs emitidos nas aulas de Futebol.

O FB avaliativo aparece logo de seguida, representando 26,6% (N=55) dos FBs transmitidos.

O FB descritivo e o FB interrogativo foram os menos utilizados pelos professores estagiários, tendo uma percentagem de emissão de 13% (N=27) e 9,2% (N=19), respetivamente.

4.4.2.2. Dimensão Forma

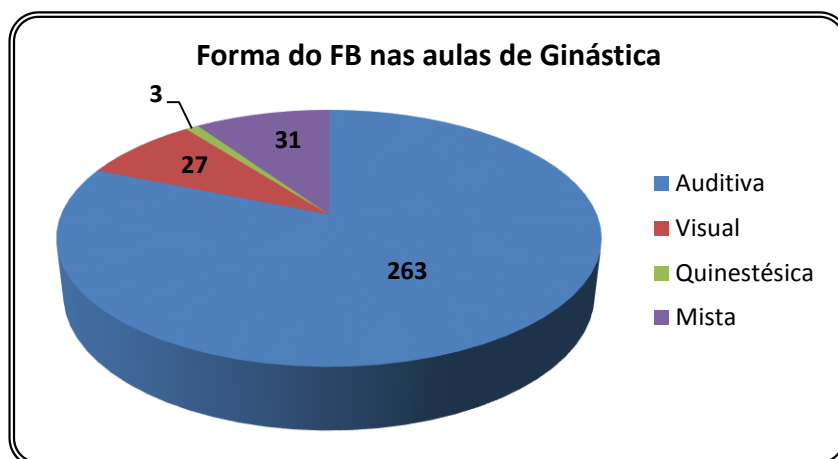


Gráfico 4 - Número de FBs, da dimensão forma, emitidos nas aulas de Ginástica.

Quanto à forma do FB, é visível no gráfico n.º 4 que o FB auditivo foi de forma destacada o mais usado pelos professores estagiários nas aulas de Ginástica, com um valor de 81,2% (N=263).

Depois do FB auditivo, surgem com valores muito semelhantes o FB misto e o FB visual com 9,6% (N=31) e 8,3% (N=27), respetivamente.

O FB quinestésico teve pouca utilização, aparecendo com uma percentagem muito reduzida de 0,9% (N=3).

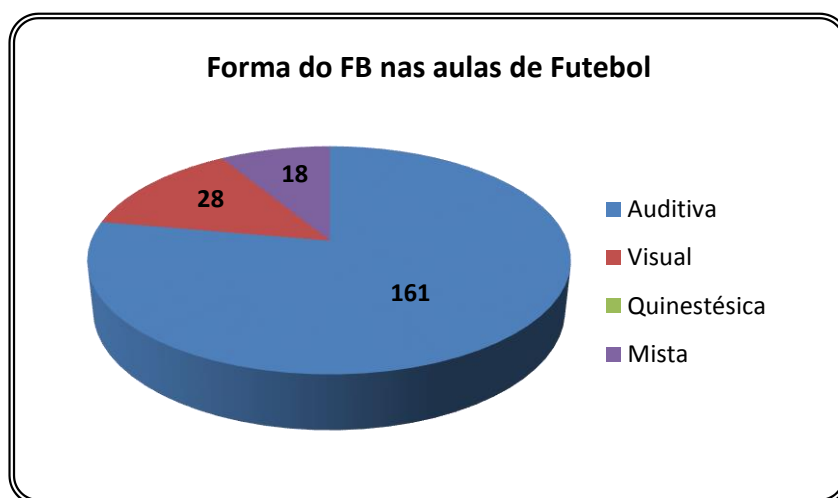


Gráfico 5 - Número de FBs, da dimensão forma, emitidos nas aulas de Futebol.

No gráfico n.º 5, é possível verificar que nas aulas da modalidade coletiva, no que se refere à dimensão forma, o FB auditivo foi claramente o mais usado pelos professores estagiários, representando 77,8% (N=161) dos FBs usados nas aulas de Futebol.

O FB visual e o FB misto aparecem de seguida, representando 13,5% (N=28) e 8,7% (N=18) dos FBs transmitidos, respetivamente.

O FB quinestésico não foi usado nas aulas de Futebol por parte dos professores estagiários.

4.4.2.3. Dimensão Direção

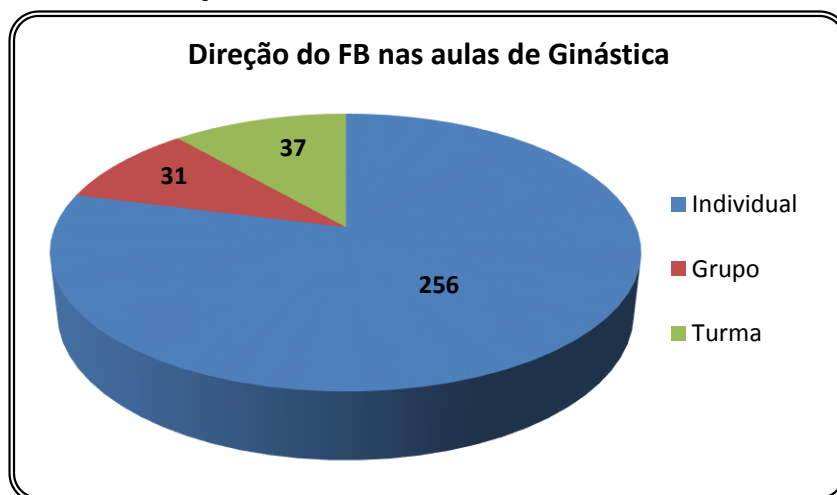


Gráfico 6 - Número de FBs, da dimensão direção, emitidos nas aulas de Ginástica.

Relativamente à dimensão direção, pela observação do gráfico n.º 6, é possível constatar que os professores estagiários usaram o FB individual em 79% (N=256) dos Fbs transmitidos nas aulas de Ginástica.

O FB de Turma e o FB de grupo foram usados menos vezes, aparecendo com as percentagens de 11,4% (N=37) e 9,6% (N=31), respetivamente.

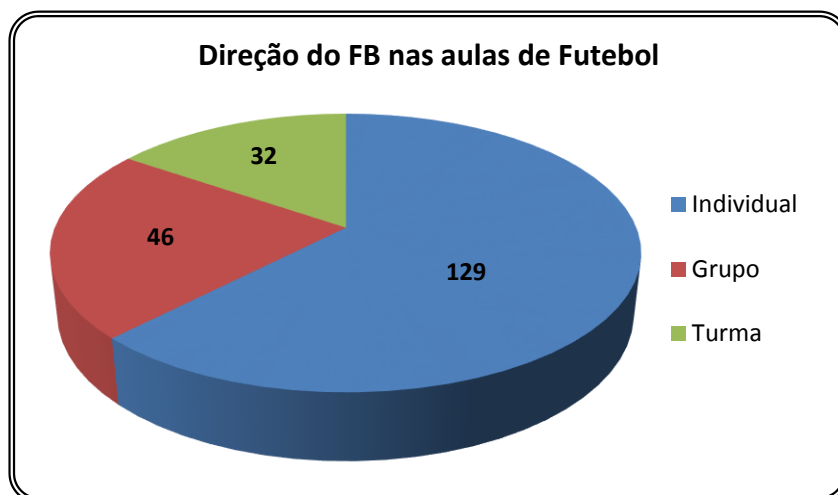


Gráfico 7 - Número de FBs, da dimensão direção, emitidos nas aulas de Futebol.

No gráfico n.º 7, que diz respeito à dimensão direção, é visível que o FB individual foi o mais usado pelos professores estagiários, representando 62,3% (N=129) dos FBs emitidos nas aulas de futebol.

O FB de grupo aparece como o segundo mais usado, aparecendo com a percentagem de 22,2% (N=55) dos FBs transmitidos.

O FB de turma surge com a percentagem de 15,5% (N=32), sendo o menos usado pelos professores estagiários nas aulas da modalidade coletiva.

4.5. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS E CONCLUSÕES DO ESTUDO

Analisando os dados obtidos, constata-se que o número de feedbacks emitido pelos professores estagiários nas aulas de Ginástica (N=324) foi significativamente superior ao número de feedbacks emitido nas aulas de Futebol (N=207) logo, pode dizer-se que os professores estagiários emitiram mais feedbacks na modalidade individual do que na modalidade coletiva.

Relativamente à dimensão objetivo, verifica-se que o FB prescritivo foi o que assumiu um valor mais relevante, tanto na modalidade individual (ginástica) como na modalidade coletiva (futebol), comparativamente às outras categorias do FB. Estudos realizados por Batista (2009) e Silverman (1993) revelaram que os professores efetivos das escolas têm padrões de comportamento similar, o que nos remete para o facto de

os professores estagiários serem dotados de ferramentas capazes de ultrapassar as exigências próprias do ensino.

O FB interrogativo teve em ambas as modalidades uma percentagem de emissão baixa, com valores de 12% (aulas de ginástica) e 9,2% (aulas de futebol), confirmando os dados obtidos nos estudos realizados por Piéron e R. Delmelle (1982) e Piéron e V. Delmelle (1983). Este acontecimento pode revelar uma lacuna na formação inicial dos professores estagiários, uma vez que é através do FB interrogativo que os professores estimulam os alunos a tomar decisões em função das situações e a procurar respostas para a resolução de problemas (Martins, 2009). Por esta razão, a utilização do questionamento deveria ocorrer com maior frequência (Batista, 2009).

No que concerne à forma do FB, os professores estagiários realizaram maioritariamente uma intervenção oral, recorrendo ao FB auditivo em 81,2% das vezes na modalidade individual e em 77,8% das vezes na modalidade coletiva. Também neste caso o FB auditivo foi o mais usado, tanto nas aulas de Ginástica como nas aulas de Futebol. Através da análise da literatura, é possível verificar que a intervenção dos professores, quer sejam estagiários ou efetivos, baseia-se fundamentalmente na reação verbal (Piéron e V. Delmelle, 1983; Serra e Graça, 2003), o que vai ao encontro dos nossos resultados.

Rosado (1997) afirma que os feedbacks devem assumir, preferencialmente, formas combinadas auditivas-visuais ou auditivas-quinestésicas e não apenas verbais já que o carácter misto permitirá ao praticante receber a informação de diferentes formas, resolvendo potenciais insuficiências de compreensão que o recurso a um único canal de processamento de informação poderá ocasionar. Este facto pode também indicar uma lacuna na formação inicial destes professores estagiários, uma vez que em ambas as modalidades o FB misto apresentou baixas percentagens de emissão [9,6% (aulas ginástica) e 8,7% (aulas de futebol)].

Em relação à dimensão direção, é possível verificar que, em ambas as modalidades desportivas, o FB individual foi o mais utilizado, apresentando percentagens de emissão de 79% nas aulas de Ginástica e de 62,3% nas aulas de Futebol. Estes resultados validam as ideias de Siedentop (1991), que indicou que o FB é tipicamente dirigido a um indivíduo, em vez de a um grupo ou a uma turma.

CONCLUSÃO

Procurámos refletir, no decurso do presente relatório, de forma crítica e construtiva a respeito do que conseguimos e realizamos neste ano de estágio, o qual representa o culminar duma nova fase enquanto docentes de Educação Física.

Todavia, apraz-nos dizer que tal não corresponde ao fim da meta, pois a aprendizagem da profissão não termina no final deste processo.

Analisando as experiências por nós vivenciadas ao longo deste tempo, julgamos que delas advieram contribuições significativas para a nossa formação contínua, tanto pelas competências adquiridas, como pelo modo como conseguimos superar as dificuldades que nos iam surgindo.

Estamos convictos da necessidade de atualização permanente e sistemática para a melhoria da nossa performance, já que o que hoje é uma verdade dogmática pode não o ser em termos futuros.

No respeitante à prática letiva, apraz-nos referir que, se numa primeira fase sentimos algum receio e insegurança, estes foram sendo superados com o nosso esforço e vontade de fazer mais e melhor. Passamos a controlar melhor as aulas e a ter consciência que o nosso próprio comportamento influía no comportamento dos alunos.

Assim, às dificuldades que encontramos fomos ajustando as nossas estratégias de forma a conseguirmos um ambiente equilibrado e equitativo, embora nunca nos desviando do preconizado para o ano de escolaridade com o qual trabalhámos. De facto, é possível dizer que as atividades por nós levadas a cabo tiveram em consideração não só a comunidade escolar como o meio envolvente numa dinâmica micro e macro (considerando não apenas a disciplina de Educação Física mas também a Instituição como um todo).

Com a dinamização destas atividades (conceção, organização, recursos humanos, materiais e espaciais), procuramos envolver todos os agentes educativos de forma a tornarmos a escola um espaço aberto e não circunscrito ao espaço físico. Reforçamos também as relações com os colegas, orientadores e grupo de docência bem como com toda a comunidade escolar, que foram imprescindíveis para podermos

exercer a nossa missão com qualidade, já que todos, de um modo ou de outro, deram o seu contributo para sermos bem sucedidos no que nos propusemos executar.

Consideramos que os objetivos a que nos propusemos foram alcançados. Embora tenhamos consciência de algumas lacunas, temos igualmente noção que o erro pode ser uma ferramenta que conduz ao sucesso quando dele temos noção, o aceitamos e reparamos.

Como todo o processo é evolutivo, podemos tornar-nos profissionais competentes, se considerarmos que este ano foi o trampolim para uma nova etapa e que esta só termina no dia em que iniciarmos outra e outra...

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alarcão, I. (2013). *Formação reflexiva de professores – Estratégias de supervisão*. Porto: Porto Editora.

Albuquerque, C. (2010). *Processo de Ensino-Aprendizagem: Características do Professor Eficaz*. *Millenium*, 39: 55-71.

Álvarez Méndez, Juan Manuel: *Avaliar para Conhecer. Examinar para Excluir*. Porto: Edições Asa, 2002.

Batista, E. (2009). *Ginástica Desportiva*. Lisboa: Compendium. Coleção: Educação Física e Desporto.

Batista, P., Graça, A., Mesquita, I. e Pereira, F. (2009). “Análise da instrução de estagiários de Educação Física no período final do estágio pedagógico”. I Congresso Internacional de Intervenção Pedagógica e Profissional. ISMAI.

Bento, J. (2003). *Planeamento e Avaliação em Educação Física*. Lisboa: Livros Horizonte.

Carreiro da Costa F. (1995). *O sucesso pedagógico em Educação Física – Estudo das condições e factores de Ensino-Aprendizagem associados ao êxito numa unidade de ensino*. Cruz Quebrada. Edições FMH.

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

Day, Christopher (2001). *Desenvolvimento Profissional de Professores. Os desafios da aprendizagem permanente*. Porto: Porto Editora.

Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho. Princípios orientadores da organização e da gestão dos currículos dos ensinos básico e secundário. Disponível em:<http://www.spn.pt>.

Fernandes, D. (2005). *Avaliação das Aprendizagens: Desafios às Teorias, Práticas e Políticas*. Lisboa: Texto Editores.

Formosinho, J. (1992). O dilema organizacional da escola de massas. *Revista Portuguesa de Educação*, 5 (3), 23-48. I.E.: Universidade do Minho.

Freire, Paulo (1996). *Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. (12ª ed.) Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Gipps, C. (2004). *Beyond Testing: Towards a Theory of Educational Assessment*. Oxon: Routledge Falmer.

Harlen, W., Gipps, C., Broadfoot, P. e Nuttal, D. (1992). Assessment and the improvement of education. *The Curriculum Journal*, 3(3).

Harlen, W. (2006). On the Relationship Between Assessment for Formative and Summative Purposes. In Gardner (Ed.) *Assessment and Learning*. Londres: Sage Publ.

Lopes, J.; Silva, H. S. (2012). *50 Técnicas de Avaliação Formativa*. Lisboa: LIDEL.

Martins, G. (2009). Perfil Instrucional do Estudante Estagiário de Educação Física em Aulas de Atletismo. Monografia. Faculdade de Ciências do Desporto e de Educação Física da Universidade do Porto.

Nobre, P. (2002). O currículo como projeto e o papel da escola e dos professores na sua construção. O desenho de projetos curriculares: uma hipótese. In “Um Projeto Curricular para uma Escola Básica Integrada”. Monografia (não publicado). Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.

- Perrenoud, P. (2002). *A escola e a aprendizagem da democracia*. Porto: Asa.
- Piéron, M. (1996). *Formação de professores: aquisição de técnicas de ensino e supervisão pedagógica*. Lisboa: Universidade Técnica de Lisboa.
- Pinto, J., & Santos, L. (2006). *Modelos de Avaliação das Aprendizagens*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Prista, A., Marques, A. e Saranga, S. (Eds). *Actividade Física e Desporto. Fundamentos e Contextos*. Porto: FCDEF-UP.
- Ribeiro, L. C. (1999). *Avaliação da aprendizagem*. Lisboa: Texto Editora.
- Ribeiro, J.; Mesquita, I, & Pereira, F. (2008). "Feedback analysis on youth Volleyball training". *International Journal of Performance Analysis in Sport*.
- Rink, J. (1993) *Teaching Physical Education for Learning* (2nd Ed.). St. Louis: Times Mosby College Publishing.
- Rink, J. (2003). *Effective Instruction in Physical Education. Applying research to enhance instruction*. Champaign, Illinois: Human Kinetics.
- Rodrigues, J. (1994). Fatores condicionantes e limitativos da organização das sessões de EF e Desporto. *Ludens*, 14 (4), pp. 19-22.
- Rosado, A. (1997). *Observação e reacção à prestação motora*. Faculdade de Motricidade Humana da Universidade Técnica de Lisboa.
- Rosado, A. & Mesquita, I. (2009) *Pedagogia do Desporto: Melhorar a aprendizagem otimizando a instrução*. Lisboa: Ed. FMH.
- Santos, L. (2008). Dilemas e desafios da avaliação reguladora. In L. Menezes; L. Santos; H. Gomes & C. Rodrigues (Eds.), *Avaliação em Matemática: Problemas e desafios* (pp. 11-35). Viseu: Secção de Educação Matemática da Sociedade Portuguesa de Ciências de Educação. Acedido a 21.02.2015 em <http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/msantos/2007.pdf>.

Sarmiento, P.; Veiga, A.; Rosado, A.; Rodrigues, J.; Ferreira, V. (1998). *Pedagogia do Desporto. Instrumentos de Observação Sistemática da Educação Física e Desporto*. Lisboa: Edições FMH.

Serra, M. e Graça, A. (2003). *O comportamento de instrução do professor nas aulas de Educação Física durante a apresentação das tarefas e na emissão de feedbacks – estudo descritivo e comparativo abrangendo 12 professores na cidade de Maputo*. Porto: FCDEF-UP.

Silva, E. (2012). *Didática da Educação Física – Material de Apoio da unidade curricular – FCDEF-UC*.

Siedentop, D. (1991). *Developing Teaching Skills in Physical Education (3ª Ed.)*. Mayfield Publishing Company.

Siedentop, D. (1998). *Aprender a enseñar la educación física*. Barcelona: INDE.

Silverman, S., Tyson, L. e Krampitz, J. (1993). *Teacher feedback and achievement: Mediating effects of initial skill level and sex*. *Journal of Human Movement Studies*, 24, 91-nS.

Soares, J. (2008). *Estudo do Feedback Pedagógico de treinadores de Voleibol em função do género de atletas e escalão de prática*. Monografia. Faculdade de Ciências do Desporto e de Educação Física da Universidade do Porto.

Zabalza, Miguel (1994). *Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola*. Porto: Ed. ASA.

ANEXOS

ANEXOS	54
Anexo 1 – Plano de Aula.....	55
Anexo 2 – Grelha de Avaliação Diagnóstica	58
Anexo 3 – Grelha de Avaliação Formativa	59
Anexo 4 – Grelha de Avaliação Sumativa.....	61
Anexo 5 – Parâmetros e Critérios de Avaliação	62
Anexo 6 – Questionário de caracterização da turma	63

Anexo 1 – Plano de Aula

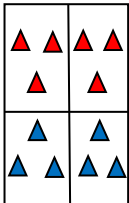
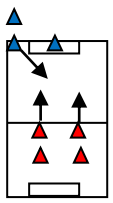
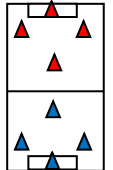
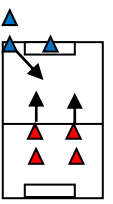
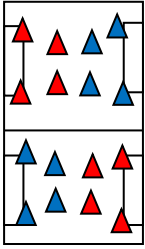
PLANO DE AULA

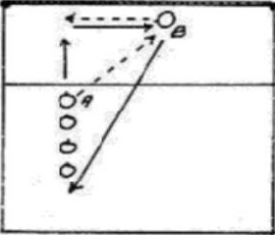
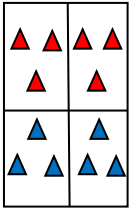
Professora Orientadora:	Professor Estagiário:	Unidade Didática: Futebol (6) e Voleibol (6)
Período: 1º	Data: 04/12/2014	Aula nº: 47 e 48
Turma: 11ªA		Hora: 15:10H – 16:40H
Número de Alunos: 28	Instalações: Campos Exteriores	Função Didática: Introdução/Exercitação

Material: sinalizadores variados, 28 coletes, 6 bolas de futebol, 10 bolas de voleibol, cordas, apito e cronómetro.


Objetivo (s) Específico (s):	Sumário:
<p>- <u>Futebol:</u> Grupo 1 – Introduzir o 1º princípio específico do ataque.</p> <p>Grupo 2 – Introduzir o 2º princípio específico do ataque e o 1º princípio específico da defesa.</p> <p>- <u>Voleibol:</u> Grupo 1 – Exercitar os deslocamentos.</p> <p>Grupo 2 – Introduzir o remate e exercitar o serviço por cima.</p>	<p>- <u>Futebol:</u> situações 2x1+GR. Jogo 4x4.</p> <p>- <u>Voleibol:</u> Introdução do remate. Jogo condicionado e reduzido de 3x3.</p>

Tempo		Tarefas	Objetivos Específicos	Organização Metodológica	Critérios de êxito	Estilos de Ensino
T	P					
15:10H		Parte Inicial				
15:10H	7'	<u>Entrada dos alunos</u>	Equipar-se.	Os alunos equipam-se no balneário e deslocam-se para o espaço de prática.	Os alunos encontram-se devidamente equipados e no local de prática atempadamente.	
15:17H	5'	<u>Registo de presenças</u> <u>Apresentação dos objetivos e da organização da aula</u>	Controlo da participação dos alunos. Perceção por parte dos alunos relativamente aos objetivos e organização da aula, para que as transições entre os exercícios sejam rápidas.	Os alunos estão dispostos em meia-lua enquanto o professor explica os objetivos e a organização da aula.	Alunos atentos e em silêncio. Questionamento por parte dos alunos ordenadamente e após autorização do professor.	Ensino por comando.
15:22H	8'	<u>Jogo da apanhada</u>	Promover uma ativação geral do aluno.	O professor nomeia um aluno para começar a apanhar, enquanto os restantes fogem pelo espaço disponível. Quando o aluno que se encontrava a apanhar consegue apanhar um aluno que estava a fugir, eles dão as mãos e, juntos, irão apanhar o resto da turma. Quando apanharem mais dois alunos, a corda divide-se e, desta forma, os alunos irão apanhar em duplas. O jogo termina quando todos os alunos forem apanhados.	Com este exercício, pretende-se que os alunos elevem os seus níveis fisiológicos. Pretende-se, ainda, que os alunos consigam divertir-se.	Ensino por comando.

15:30H		2'		Transição - Parte Fundamental			
15:32H	25'	Grupo 1: Voleibol: Jogo condicionado 3x3.	Grupo 1: Voleibol: Exercitar deslocamentos.	Grupo 1: Voleibol:  Jogo 3x3.	Grupo 1: Voleibol: Deslocamentos: Movimentar-se rápido e controladamente, parando em equilíbrio. Não cruzar os apoios. Dirigir sempre o olhar para a bola. Bom posicionamento no campo consoante o número de jogadores.	Ensino por tarefa.	
		Grupo 2: Futebol: Situação 2x1+GR. Jogo 4x4.	Grupo 2: Futebol: Introduzir o 2º princípio específico do ataque (cobertura ofensiva) e o 1º princípio específico da defesa (contenção).	Grupo 2: Futebol:  Situação 2x1+GR.  Jogo 4x4.	Grupo 2: Futebol: Na situação 2x1+GR: O portador da bola deve conduzir a bola, de forma rápida, em e o seu companheiro deve ficar ligeiramente recuado a fazer a cobertura ofensiva. O defesa deve fazer uso do princípio de jogo defensivo de contenção. No jogo: Fazer uso da contenção quando estiverem defender e da cobertura ofensiva quando estiverem a atacar. Mudanças de atitude rápidas (atacante/defensiva, defensiva/atacante).		
15:57H		3'		Transição			
16:00H	25'	Grupo 1: Futebol: Situação 2x1+GR. Jogo 4x4.	Grupo 1: Futebol: Introduzir o 1º princípio específico do ataque (penetração).	Grupo 1: Futebol:  Situação 2x1+GR.  Jogo 4x4.	Grupo 1: Futebol: Na situação 2x1+GR: O portador da bola deve conduzir a bola, de forma rápida, em direção à baliza, em penetração, e o seu companheiro deve desmarcar-se criando uma linha de passe mais favorável à finalização. No jogo: Passar a bola ao companheiro desmarcado. Conduzir a bola na direção da baliza para rematar ou passar ao colega de equipa. Rematar sempre que tiver a baliza ao seu alcance. Mudanças de atitude rápidas (atacante/defensiva, defensiva/atacante).	Ensino por tarefa.	

		<p>Grupo 2:</p> <p>Voleibol: Exercício de remate. Jogo reduzido 3x3.</p>	<p>Grupo 2:</p> <p>Voleibol: Introduzir o remate e exercitar o serviço por cima.</p>	<p>Grupo 2:</p> <p>Voleibol:</p>  <p>Cada aluno (A) com uma bola realiza um passe ao passador (B), que por sua vez lhe devolve, a fim de realizar o remate.</p>  <p>Jogo reduzido 3x3.</p>	<p>Grupo 2:</p> <p>Voleibol: <u>No exercício do remate:</u> Ajustar a corrida de balanço à trajetória da bola. Fazer a chamada a dois pés e com o membro inferior do lado do braço não executor à frente. Bater a bola acima da cabeça. Fletir o pulso aquando do batimento na bola.</p> <p><u>No jogo:</u> Servir por cima de forma a dificultar a recepção do adversário. Receber a bola amortecendo-a e colocando-a alta para facilitar a execução do passe do colega. Finalizar a jogada em remate. Bom posicionamento no campo consoante o número de jogadores.</p>	
16:25H	1'	Transição - Parte Final				
16:26H	4'	<p>Balanco final</p>	<p>Retorno à calma; Recuperação da frequência cardíaca normal. Esclarecimento de possíveis dúvidas.</p>	<p>Os alunos estão dispostos em meia-lua enquanto o professor questiona os alunos sobre a aula.</p>	<p>Alunos atentos e em silêncio. Questionamento por parte dos alunos ordenadamente e após autorização do professor.</p>	<p>Ensino por comando.</p>
16:30 H	10'	<p>Saída dos alunos</p>	<p>Desequipar-se e fazer a sua higiene pessoal.</p>	<p>Os alunos deslocam-se para o balneário para se desequiparem e tomarem um duche.</p>	<p>Pretende-se que os alunos regressem ao balneário, se desequipem e façam a sua higiene no tempo atribuído.</p>	
16:40 H		Final da Aula				

Anexo 2 – Grelha de Avaliação Diagnóstica

Avaliação Diagnóstica - 1º Período									
Ginástica Acrobática									
11ºA								Nível Final	
Nº	Nome	Nível							
1		2	1	1	1	1	1	NI	
2		3	1	3	3	1	2	E	
3		3	1	2	1	1	1	I	
4		3	1	2	1	1	1	I	
5		3	1	2	1	1	1	I	
6		3	1	2	1	1	1	I	
7								I	
8								I	
9		2	1	2	1	1	1	NI	
10								I	
11		2	1	1	1	1	1	NI	
12		3	1	2	1	1	1	I	
13		3	1	2	1	1	1	I	
14		3	1	2	1	1	1	I	
15		3	1	2	1	1	1	I	
17		3	3	2	2	2	2	E	
18		3	3	2	2	2	2	E	
19		3	1	2	1	1	1	I	
20		3	1	2	1	1	1	I	
21		2	1	2	1	1	1	NI	
22		3	1	3	1	1	1	I	
23		3	1	3	1	1	1	I	
24		3	1	2	1	1	1	I	
25		3	1	2	1	1	1	I	
26		3	1	3	1	1	1	I	
27									
28		3	1	3	1	1	1	I	

Legenda:

NI – Não Introdutório	I – Introdutório	E – Elementar	A – Avançado
-----------------------	------------------	---------------	--------------

1	Não executa	2	Executa com dificuldade	3	Executa bem	4	Executa sem erros
---	-------------	---	-------------------------	---	-------------	---	-------------------

Anexo 3 – Grelha de Avaliação Formativa

Nome	30/10	13/11	27/11
	3	3	4
	3	3	4
	4	4	4
	3	3	4
	2	2	3
	3	4	4
	4	4	4
	2	3	3
	3	3	4
	2	3	3
	3	4	4
	4	4	4
	3	3	4
	3	3	3
	3	4	4
	4	4	4
	2	3	3
	3	3	3
	2	2	3
	3	3	3
	3	4	4
	3	4	4
	4	4	4
	3	4	4

	3	4	4
	3	4	4
	2	3	3


1	Não executa	2	Executa com dificuldade	3	Executa bem	4	Executa sem erros
---	-------------	---	-------------------------	---	-------------	---	-------------------

Anexo 4 – Grelha de Avaliação Sumativa

Ano/Turma 11 ° A		Cognitivo e Psicomotor				Atitudes e Valores						Classificação
		Matérias		Aptidão Física		Empenho		Sociabilidade		Total	Parcial	
Nº	Nome	Badminton	Parcial	Vaivém	Parcial	Participação 1º P	Material 1º P	Cooperação 1º P	Regras 1º P			
1		18	15,3	10	1,0	5	5	5	5	20,0	1,0	17,3
2		12,8	10,9	12	1,2	3	4	4	3	14,0	0,7	12,8
3		14,3	12,2	20	2,0	5	5	5	5	20,0	1,0	15,2
4		18,2	15,5	20	2,0	5	5	5	5	20,0	1,0	18,5
5		17,3	14,7	16	1,6	5	5	5	5	20,0	1,0	17,3
6		12,7	10,8	13	1,3	4	5	4	5	18,0	0,9	13,0
7		17,3	14,7	8	0,8	5	5	5	5	20,0	1,0	16,5
8		15,7	13,3	20	2,0	4	5	4	4	17,0	0,9	16,2
9		13	11,1	16	1,6	4	5	5	5	19,0	1,0	13,6
10		16,8	14,3	20	2,0	5	5	5	5	20,0	1,0	17,3
11		12,5	10,6	10	1,0	3	5	4	5	17,0	0,9	12,5
12		17,7	15,0	20	2,0	5	5	5	4	19,0	1,0	18,0
13		16,2	13,8	12	1,2	4	4	5	4	17,0	0,9	15,8
14		17,7	15,0	20	2,0	5	5	5	3	18,0	0,9	17,9
15		17	14,5	17	1,7	5	5	5	5	20,0	1,0	17,2
16		16,2	13,8	17	1,7	3	5	5	5	18,0	0,9	16,4
17		16,7	14,2	20	2,0	4	5	5	4	18,0	0,9	17,1
18		19	16,2	20	2,0	5	5	5	4	19,0	1,0	19,1
19		16	13,6	14	1,4	3	5	5	5	18,0	0,9	15,9
20		14,7	12,5	12	1,2	4	5	5	5	19,0	1,0	14,6
21		13,8	11,7	13	1,3	4	5	5	4	18,0	0,9	13,9
22		13,3	11,3	8	0,8	4	5	5	4	18,0	0,9	13,0
23		14,8	12,6	20	2,0	4	4	5	5	18,0	0,9	15,5
24		17,5	14,9	20	2,0	4	5	5	5	19,0	1,0	17,8
25		16,5	14,0	14	1,4	3	5	4	2	14,0	0,7	16,1
26		16,3	13,9	16	1,6	5	5	5	5	20,0	1,0	16,5
27		13,5	11,5	20	2,0	3	5	5	4	17,0	0,9	14,3
28		15,2	12,9	6	0,6	5	5	5	5	20,0	1,0	14,5

Classificação Final	Autoavaliação 1º P	Avaliação 10º Ano
17	16	17
13	12	13
15	16	17
19	19	18
17	16	17
13	13	16
17	17	17
16	17	19
14	15	17
17	16	19
13	13	12
18	17	19
16	15	17
18	17	19
17	18	17
16	17	14
17	17	18
19	20	19
16	15	18
15	16	17
14	15	16
13	14	17
16	16	18
18	17	19
16	17	14
17	16	19
14	15	17
15	13	17

Anexo 5 – Parâmetros e Critérios de Avaliação




GOVERNO DE PORTUGAL

A educação para a cidadania e o sucesso escolar e social dos alunos

AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DE AVEIRO – 160933

Direção Geral dos Estabelecimentos Escolares



CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO

Educação Física

10.º e 11.º Anos

Secundário

ALUNOS EM REGIME NORMAL

DOMÍNIOS	%	PARÂMETROS	INSTRUMENTOS	
ATITUDES E VALORES	5%	• Empenho	ser pontual	• Grelha de observação/registo
			não faltar injustificadamente	
			trazer material necessário	
		• Sociabilidade	realizar as atividades/trabalhos da aula	
			realizar os trabalhos de casa	
			respeito pelo outro	
COGNITIVO E PSICOMOTOR	85%	• Aquisição, compreensão e aplicação de competências técnicas, táticas e regulamentares; participação nas atividades propostas		
		10%	• Índices de aptidão física	• Testes de condição física

ALUNOS COM DISPENSA MÉDICA

DOMÍNIOS	%	PARÂMETROS	INSTRUMENTOS	
ATITUDES E VALORES	5%	• Empenho	ser pontual	• Grelha de observação/registo
			não faltar injustificadamente	
			trazer material necessário	
		• Sociabilidade	realizar as atividades/trabalhos da aula	
			realizar os trabalhos de casa	
			respeito pelo outro	
COGNITIVO	85%	• Aquisição, compreensão e aplicação de competências técnicas, táticas e regulamentares; participação nas atividades propostas (ex: arbitragem, tarefas de apoio, etc.)		
		10%	• Conhecimentos e conceitos relacionados com a aptidão física	• Teste escrito e/ou trabalho de pesquisa



Anexo 6 – Questionário de caracterização da turma

1. IDENTIFICAÇÃO

Nome: _____ N.º: ____ Ano:
____° Turma: ____

Data Nascimento: ____/____/____ Freguesia: _____ Concelho:

2. VIDA ESCOLAR

Meio de transporte usado para vir para a escola:

Comboio Autocarro A pé Automóvel Outro. Qual?

Tempo gasto de casa à escola:

3. ATIVIDADES EXTRACURRICULARES

Como ocupas os teus tempos livres?

Ver televisão		Praticar Desporto	
Ouvir música		Sair com os amigos	
Ler		Utilizar o computador	
Ir ao cinema/concertos		Outras:	

Qual a modalidade desportiva que mais gostas de praticar?

Que modalidades gostaria de abordar este ano letivo?

Qual (quais) a(s) modalidade(s) desportiva(s) que menos gostas de praticar?

Atualmente praticas alguma atividade desportiva? Sim: Não:

Se sim,
qual? _____

És praticante: Federado? Desporto Escolar?
Não Federado?

Quantos treinos tens por semana?

Qual a duração de cada
treino? _____

Se não, já praticaste alguma atividade desportiva? Sim: Não:

Se sim,
qual? _____

Durante quanto tempo?

Quantos treinos tinhas por
semana? _____

4. CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO FÍSICA

Que classificação obtiveste em Educação Física no ano
transacto? _____

O que gostavas de abordar neste ano letivo (refira modalidades desportivas, modalidades de
ginásio, ou outros
jogos)? _____

Que modalidades gostarias de
experimentar? _____

Tens patins que possas trazer para a escola? Sim Não Sabes andar de patins?
Sim Não

Tens bicicleta que possas trazer para a escola? Sim Não Sabes andar de bicicleta? Sim Não

Das seguintes modalidades, assinala as que já abordaste, as que apresentas melhor e pior desempenho

	Nunca abordei	Abordei durante um ano letivo	Abordei entre dois a três anos letivos	Abordei mais que três anos letivos	Melhor desempenho	Pior desempenho
Futebol						
Basquetebol						
Voleibol						
Andebol						
Ginástica Acrobática						
Ginástica de Solo						
Ginástica de Aparelhos						
Badminton						
Ténis						
Patinagem						
Dança						
Atletismo						
Orientação						
Cicloturismo						
Judo						
Outra: _____						

5. SAÚDE E NUTRIÇÃO

Dificuldades visuais: Doenças crónicas: Dificuldade auditivas:

Alergia: Dificuldades motoras: Outra: Qual:

Quantas horas dormes por dia?

A que horas te costumás

deitar? _____

Assinale com um x as refeições que costumás fazer diariamente:

Pequeno-almoço Lanche da manhã Almoço
 Lanche da tarde Jantar Ceia

6. CONSIDERAÇÕES

Consideras a disciplina de Educação Física importante? Sim Não

Se sim, assinala com um x, a opção que acha mais correta:	Se não, assinala com um x, a opção que acha mais correta:	
Combater o cansaço	Devia ser facultativa	
Melhoria da qualidade de vida	Não se aprende nada de novo	
Criar hábitos desportivos	Não traz benefícios físicos	
Fortalecer a responsabilidade pessoal, cooperação e solidariedade	Outras:	
Praticar novas modalidades		
Emagrecer		
Melhoria da condição física		
Fomentar o gosto pela prática desportiva		
Animação cultural		
Prevenção de doenças		

Obrigado pela colaboração!