



Hugo Daniel Almeida Mariano

RELATÓRIO DE ESTÁGIO DESENVOLVIDO NA ESCOLA SECUNDÁRIA DE AVELAR BROTERO JUNTO DA TURMA DO 11º 3A, NO ANO LETIVO DE 2013/2014

Relatório de Estágio em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário orientado pela Doutora Elsa Silva,
apresentado à Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra.

Junho 2015



UNIVERSIDADE DE COIMBRA

HUGO DANIEL ALMEIDA MARIANO

Nº 2009124775

RELATÓRIO DE ESTÁGIO PEDAGÓGICO

ANO LETIVO DE 2013/2014

O CICLO DO *FEEDBACK* – DIFICULDADES NA IDENTIFICAÇÃO DO ERRO

Tese de dissertação de mestrado apresentada à Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra com vista à Obtenção do grau de Mestre em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário

Orientadora: Prof. Doutora Elsa M. F. Ribeiro Silva

COIMBRA

2015

MARIANO, H.. 2015. *RELATÓRIO DE ESTÁGIO PEDAGÓGICO DESENVOLVIDO NA ESCOLA SECUNDÁRIA DE AVELAR BROTERO - AS DIFICULDADES NA DETECÇÃO DO ERRO NO PROFESSOR ESTAGIÁRIO*. DISSERTAÇÃO DE MESTRADO, FACULDADE DE CIÊNCIAS DO DESPORTO E EDUCAÇÃO FÍSICA DA UNIVERSIDADE DE COIMBRA, COIMBRA, PORTUGAL.

“Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender”

Paulo Freire, s.d.

Eu, Hugo Daniel A. Mariano, aluno nº 2009124775 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, venho por este meio declarar por minha honra que este Relatório Final de Estágio constitui um documento original da minha autoria, não se inscrevendo, por isso, no definido na alínea do artigo 3º do Regulamento Pedagógico da Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra.

Aos meu familiares e amigos
pelo apoio incondicional na
procura pelos meus objetivos
pessoais e académicos.

AGRADECIMENTOS

À minha mãe, mulher de princípios que sempre me incentivou a lutar pelos meus sonhos, compreendendo as minhas lacunas, estando nos momentos complicados, dando-me um puxão de orelhas quando assim precisei. Mas acima de tudo pelo amor, pelo carinho e pelos sacrifícios que fez ao longo destes anos para que eu pudesse perseguir este sonho.

A toda a minha família pelo apoio que me foram dando ao longo destes anos de percurso académico.

Aos amigos e colegas da faculdade que me acompanharam nos bons e maus momentos.

Aos colegas do Núcleo de Estágio da Escola Secundária de Avelar Brotero, pela ajuda e incentivo ao longo deste período crítico do meu percurso académico.

Ao professor António Miranda, por todos os ensinamentos transmitidos ao longo deste ano, orientando-me no sentido de melhorar a minha prática pedagógica, evoluir enquanto futuro professor de Educação Física, mas também como homem. Certamente que sem o seu nível de exigência e sem a sua postura profissional, ética, e sem a sua sabedoria não me sentiria tão preparado como hoje. Obrigado por me fazer pensar, dia após dia, em prol do bom ensino, de qualidade.

À Professora Doutora Elsa Silva pelas orientações que foi proporcionando ao longo do Estágio.

Aos meus alunos do 11^o 3A, sem os quais não teria, certamente, evoluído no âmbito da minha prática docente. Obrigado pelo empenho demonstrado ao longo das aulas, e por me fazerem sentir que vos ajudei a crescer um pouco mais.

A todos Vós, o meu Muito Obrigado.

RESUMO

O fim do Estágio Pedagógico representa o culminar de mais uma etapa no processo de formação de um aspirante a Professor de Educação Física. É nele que é dada a oportunidade de colocar na prática todas as aprendizagens e vivências conseguidas ao longo do nosso percurso académico, afim de desenvolver uma intervenção pedagógica mais eficaz na área da Educação Física (Piéron, 1996). Para um real desenvolvimento do indivíduo enquanto professor, é necessário estabelecer uma ponte entre a teoria, desenvolvida ao longo da licenciatura e primeiro ano de mestrado, e a prática, realizada ao longo deste ano letivo. Só com a fusão de ambos se conseguem os conhecimentos pedagógicos exigidos ao grau de mestraria.

Trata-se de um período em que somos, simultaneamente, professores e alunos, levando a uma reflexão constante sobre a qualidade do trabalho desempenhado.

As dificuldades iniciais na detecção do erro dos alunos serve de mote ao tema de aprofundamento desenvolvido neste relatório. O Estágio teve lugar na Escola Secundária de Avelar Brotero, desenvolvido junto da turma do 11º 3A.

Este documento está dividido em três secções: a primeira consiste numa explanação dos processos de Planeamento, Realização, Avaliação e Ética-Profissional; a segunda apresenta uma reflexão alusiva ao trabalho desenvolvido ao longo do Estágio Pedagógico; a terceira e última secção diz respeito ao tema/problema de aprofundamento, onde irei falar sobre as dificuldades na detecção do erro no professor estagiário e a sua influência no processo de ensino-aprendizagem.

Palavras-chave: Estágio Pedagógico; Educação Física; Detecção do Erro; Processo de ensino-aprendizagem.

ABSTRACT

The end of Teacher Training represents the culmination of another step towards the formation of an aspiring teacher of Physical Education. This is where is given the opportunity to put into practice all the learnings and experiences achieved throughout our academic career, in order to develop an effective pedagogical intervention in Physical Education (Piéron, 1996).

In order to get a real development from the individual as a teacher, it is necessary to establish a bridge between theory, developed during the university studies and the first year of the Master's Degree, and practice, held throughout this school year. Only with the cross of these two areas of the pedagogical knowledge required to become a Master in Physical Education can be achieved.

This is a period in which we are both teacher and student simultaneously, bringing the reflection about the quality of the work to a day-by-day practice.

Initial difficulties in error detection from the students performances gives the tone to the issue of deepening development in this report. The practice took place in the Escola Secundária de Avelar Brotero, developed along the students from 11^o 3A class.

This report is divided into three sections: the first one consists of an explanation of the process of Planning, Implementation, Evaluation and Professional Ethics; the second presents an allusive reflection of the work undertaken over the Teacher Training; the third, and final section, relates the topic/issue of depth, which is referred about the difficulties felt in detecting the error in the trainee teacher and their influence on the teaching-learning process.

Keywords: Teacher Training; Physical Education; Error detection; Process of teaching and learning.

ÍNDICE

RESUMO	VIII
ABSTRACT	IX
1. INTRODUÇÃO	1
2. EXPECTATIVAS EM RELAÇÃO AO ESTÁGIO	2
3. PROGRAMA DE FORMAÇÃO INICIAL	4
4. CONTEXTUALIZAÇÃO DA PRÁTICA.....	5
4.1 Caracterização do Contexto	5
4.2 Compromisso para com a Aprendizagem dos Alunos.....	9
4.3 Inovação nas Práticas Pedagógicas.....	11
5. ANÁLISE REFLEXIVA DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS	12
5.1 Planeamento.....	12
5.1.1 Plano Anual	13
5.1.2 Unidades Didáticas	15
5.1.3 Planos de Aula	18
5.2 Realização	20
5.2.1 Instrução	20
5.2.2 Gestão.....	23
5.2.3 Clima.....	25
5.2.4 Disciplina.....	26
5.3 Avaliação.....	28
5.3.1 Avaliação Diagnóstica.....	29
5.3.2 Avaliação Formativa.....	30
5.3.3. Avaliação sumativa	30
5.3.4. Parâmetros e critérios de avaliação	31
5.4 Atitude Ético-profissional	32
CAPÍTULO II	34
6. JUSTIFICAÇÃO DAS OPÇÕES TOMADAS	34
7. QUESTÕES DILEMÁTICAS	37
CAPÍTULO III	40
8. O CICLO DO <i>FEEDBACK</i> – DIFICULDADES NA IDENTIFICAÇÃO DO ERRO	40
8.1 A Instrução	40
8.2 O <i>Feedback</i> Pedagógico	42

8.2.1 A importância do <i>Feedback</i> Pedagógico em Educação Física	44
8.3 Os conhecimentos de base: problema ou solução.	45
8.4 Dificuldades na detecção do erro	46
8.4.1 O diagnóstico do erro: pré-requisito para um ensino de qualidade.....	48
8.5 Concepções de erro.....	52
9. CONCLUSÕES.....	54
10. CONSIDERAÇÕES FINAIS	56
11. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	59
11. ANEXOS	1
ANEXO I: Quadro de Dificuldades, estratégias e objectivos a alcançar	1
ANEXO II: Cronograma das matérias a leccionar para o 1º Período.....	2
ANEXO III: Mapa de rotação dos espaços (exemplo).....	3
ANEXO IV: Exemplo de Plano de Aula.....	4
ANEXO V: Exemplo de Ficha de Avaliação Diagnóstica	9
Ano: 11º Turma: 3A Data: 28 /04/2014	9
Nível 1.....	9
Nível 2.....	9
Nível 3.....	9
Nível 4.....	10
ANEXO VI: Ficha de Registo para Avaliação Formativa	11
ANEXO VII: Ficha de registo da Avaliação Sumativa.....	12
Ano:11º Turma: 3A Data:26/05/20014	12
Nível 1.....	12
Nível 2.....	12
Nível 3.....	12
• Cumprimento dos critérios do nível 2.....	12
Nível 4.....	13
• Cumprimento dos critérios do nível 3.....	13
ANEXO VIII Critérios de Avaliação.....	14
Alunos sem atestado médico.....	14
Alunos com atestado médico.....	15

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ESAB: Escola Secundária de Avelar Brotero

FCDEF: Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física

JDC: Jogos Desportivos Coletivos

PNEF: Programa Nacional de Educação Física

UD: Unidade Didática

FB: *Feedback*

TGFU: Teaching Games for Understanding

ÍNDICE DOS ANEXOS

ANEXO I: Quadro de Dificuldades, estratégias e objectivos a alcançar.....	1
ANEXO II: Cronograma das matérias a leccionar para o 1º Período.....	2
ANEXO III: Mapa de rotação dos espaços desportivos.....	3
ANEXO IV: Exemplo de Plano de Aula.....	4
ANEXO V: Exemplo de Ficha de Avaliação Diagnóstica.....	9
ANEXO VI: Exemplo de Ficha de Avaliação Formativa.....	11
ANEXO VII: Exemplo de Ficha de Avaliação Sumativa.....	12
ANEXO VIII: Critérios de Avaliação.....	14

CAPÍTULO I

1. INTRODUÇÃO

Este documento, intitulado de Relatório de Estágio, surge no âmbito da Unidade Curricular de Estágio Pedagógico, pertencente ao no Curso de Mestrado em Ensino da Educação Física dos Ensinos Básico e Secundário da Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física, da Universidade de Coimbra, sendo a sua concretização uma forma prática e eficaz para a formação profissional de um professor.

A prática pedagógica do Estágio foi realizada na Escola Secundária de Avelar Brotero, situada em Coimbra, lecionando a turma 3A do 11º ano de escolaridade, do Curso Científico-humanístico de Economia. A orientação do Estágio foi da responsabilidade da Professora Doutora Elsa Silva (como orientadora da FCDEF) e pelo Mestre António Miranda (como orientador da ESAB).

O Estágio Pedagógico representa uma etapa essencial no processo de formação de professores na medida em que representa a ponte entre aquilo que é a preparação teórica do indivíduo para a posterior implementação prática através do processo de docência (Franco e Machado, 1993, citado por Poim, 2010). Trata-se de uma fase complexa, onde intervêm variáveis de naturezas distintas, como a psicológica, sociológica e organizacional, onde o aluno estagiário tem de aprender a lidar com o inesperado, tomando decisões num terreno onde a incerteza é uma constante, tais como a singularidade e o conflito de valores (Schoon, 1983, citado por Ruas, 2001).

Piéron (1996) salienta a importância do estágio, na medida em que este se apresenta como um momento de excelência de formação e reflexão e que corresponde a uma etapa fundamental na formação profissional de professores.

Frontoura (2005), diz que o estágio pedagógico surge como um momento fundamental enquanto processo de transição de aluno para professor, conjugando-se aí fatores importantes a ter em conta na formação e desenvolvimento do futuro professor, entre os quais se salientam o contacto com a realidade de ensino, que, para a maioria dos estagiários, é o primeiro contacto real com a escola.

Este relatório reúne, então, os desafios ultrapassados ao longo deste ano que é feito disso mesmo – auto-superação, desenvolvimento pessoal e profissional. Assim, aqui está reunida a prática docente, relatada utilizando a análise reflexiva acerca das aprendizagens efetuadas no domínio da lecionação do processo de ensino-aprendizagem, seguido do aprofundamento do tema que constituiu um maior desafio durante o Estágio Pedagógico. Considerando que só existe intencionalidade educativa se houver um processo de reflexão, de observação, de planeamento das atividades e avaliação das mesmas de forma a adequar a prática pedagógica às reais necessidades dos alunos, o documento que se segue procura mais do que descrever, refletir acerca de todo o trabalho desenvolvido bem como sobre as aprendizagens realizadas durante o estágio pedagógico na Escola Secundária de Avelar Brotero, junto da turma do 11º 3A.

2. EXPECTATIVAS EM RELAÇÃO AO ESTÁGIO

Na conjuntura atual, nós, os jovens, debatemo-nos com diversos dilemas na construção do nosso projeto de vida. Há a considerar que a precocidade nas escolhas a nível académico condicionam à partida as futuras opções na escolha da profissão, bem como alguma imaturidade presente nas gerações deste tempo. Com um bom futuro no horizonte, fazem-se escolhas e sonham-se profissões em que, se por um lado nem todos enveredam pela profissão de sonho, por outro são poucos os alunos que têm certezas quando concluem o ensino secundário. No meu caso pessoal, a área da Educação e Saúde, bem como a do Treino Desportivo foram sempre as que me despertaram uma curiosidade imensa, tendo vacilado entre as opções decorrentes destas áreas. Prevaleceu a área da Educação pelo fascínio da constante interação com os alunos onde não só é possível ensinar mas também aprender, aliado ao ambiente característico de uma aula e de todo o contexto escolar; são situações que um professor estagiário necessita e almeja vivenciar enquanto docente.

Evidentemente, o gosto pela Educação Física há muito que me acompanha, no entanto, foi no âmbito do mestrado que pude experienciar a lecionação em contexto escolar. Vejo, então, o Estágio Pedagógico como a primeira grande oportunidade de aplicação dos conhecimentos adquiridos à situação real escolar. O Estágio Pedagógico em Educação Física é, indubitavelmente, a melhor forma de

aprendizagem dos conteúdos envolventes no processo ensino-aprendizagem, apresentando-se como uma ótima oportunidade de crescimento académico e pessoal, no qual concentrei energias e motivação, para que houvesse uma aprendizagem e evolução constante durante todo o ano. Tudo, com vista o desenvolvimento de uma prática docente de excelência.

A escolha da Escola onde iria desenvolver o Estágio Pedagógico representou o primeiro ponto de insegurança, pela partida para o desconhecido. A necessidade de decidir o local onde, a partir de Setembro, daria início à minha prática docente, sabendo da importância dessa escolha, constituiu um momento de angústia pelo sentimento de embarcar no desconhecido. Após recolher algumas informações junto dos colegas do ano anterior, e após diálogo com professores da faculdade, optei por escolher como local a ESAB, pelo grau de exigência da Escola, pelo grau de exigência e competência reconhecidas ao orientador da mesma, bem como pelas condições que esta oferece à sua comunidade escolar.

Para nós, núcleo ESAB, os trabalhos tiveram início logo na primeira semana de Setembro, com os trabalhos preparatórios. A primeira ida à ESAB serviu para que o nosso orientador nos mostrasse o espaço escolar, com especial incidência, naturalmente, nos espaços desportivos e material existente. Nos dias seguintes, em que tivemos reunião, pudemos confirmar aquilo que nos havia sido transmitido do professor orientador. Este revelou-se exigente, competente e disponível para ajudar o Núcleo de Estágio em tudo o que estivesse ao seu alcance. Após a primeira reunião foi solicitada a construção de diversos documentos que constituem os documentos preparatórios do Estágio. Foi então nesse dia que foram iniciados os trabalhos deste ano. Sabíamos que este seria um ano muito trabalhoso, requerendo de nós muita dedicação, responsabilidade, compromisso. Em simultâneo, estávamos cientes de que seria um ano de evolução ímpar no que à nossa capacidade reflexiva e de trabalho dizia respeito, com um crescimento constante. Na primeira reunião o nosso orientador Dr. António Miranda, após nos colocar a par do que eram, na sua perspectiva, as exigências de um estágio e de um orientador, falou-nos sobre a zona de conforto. No treino desportivo é comum falar-se dessa temática, mas foi a primeira vez que a vi associada ao ensino. Foi então que ele nos explicou que este ano era um teste constante à nossa zona de conforto, e que só saindo dela,

desafiando-nos constantemente, poderíamos evoluir e chegar agora, no *términus* do Estágio, com o sentimento de que valeu a pena, que a evolução é visível.

Os objectivos estipulados para este ano prenderam-se, essencialmente, com a evolução pedagógica, nomeadamente nos conhecimentos e capacidade de planeamento e processo de reflexão. Naturalmente que toda a intervenção pedagógica relacionada com as diversas Unidades Didáticas, através das dimensões do processo de ensino-aprendizagem (instrução, gestão, clima e disciplina), era também objectivo, de forma a nos tornarmos em profissionais completos.

3. PROGRAMA DE FORMAÇÃO INICIAL

Para Costa (1996), o Planeamento da Formação consta da tomada de um conjunto de decisões, definidoras da natureza dos diferentes momentos de actividade para a satisfação das necessidades de formação, permitindo estabelecer a sequência de desenvolvimento assim como a sua implementação. Esta fase de tomada de decisões culmina com a concepção de um Plano de Formação Individual (PFI).

A criação deste programa possibilita a definição de objectivos a cumprir a longo prazo, guiando o seu construtor no processo, procedendo aos ajustes necessários à sua consecução. Trata-se de uma orientação inicial para o decorrer do Estágio Pedagógico.

Construído numa fase inicial do Estágio, este programa visou a identificação das principais dificuldades sentidas pelo estagiário, assim como os objectivos que o mesmo se comprometia a realizar. Estes objectivos, de natureza qualitativa, inseriam-se nas diversas dimensões da prática pedagógica, nomeadamente a instrução, a gestão, o clima e a disciplina, não esquecendo as decisões de ajustamento nem tampouco a avaliação. Tendo sempre presente que o processo de ensino-aprendizagem (E-A) pressupõe uma atitude reflexiva, o PFI é resultado de uma reflexão aprofundada sobre esse processo. Desta reflexão, surgiu um documento (Anexo 1), no qual constam as dificuldades, estratégias e objectivos a alcançar.

4. CONTEXTUALIZAÇÃO DA PRÁTICA

4.1 Caracterização do Contexto

Pertencente ao concelho de Coimbra, freguesia de Santo António dos Olivais, a Escola Secundária de Avelar Brotero (ESAB) situa-se no centro de Coimbra, na Rua General Humberto Delgado. Em termos de referência, encontramos nas proximidades da ESAB a Escola Secundária Infanta Dona Maria, O Estádio Municipal de Coimbra, o Complexo Olímpico de Piscinas de Coimbra e o Centro Comercial Dolce Vita.

Com origens que remontam a 1884, a Escola Secundária de Avelar Brotero teve por base a antiga Igreja da Trindade, intitulando-se de “Escola de Desenho Industrial” por decreto do ministro António Augusto de Aguiar, em Janeiro desse ano. A fundação desta escola teve por base a Escola Livre das Artes e do Desenho, criada em 1878, por António Augusto Gonçalves. Pretendia-se com este espaço apoiar a indústria da periferia, criando-se mão-de-obra qualificada. Volvidos quatro anos, a escola foi elevada a Escola Industrial, aumentando de tamanho para dar resposta às novas necessidades e procura, sendo-lhe anexado o andar superior da fachada oeste do Jardim da Manga. Em 1914 voltou a verificar-se uma alteração no nome da escola, passando a designar-se de Escola Industrial e Comercial de Brotero.

O nome Brotero deriva do seu patrono, Félix de Avelar Brotero, reconhecido botânico e filantropo. Em 1960, a escola muda as suas instalações para um novo edifício junto ao Estádio de Coimbra (edifício onde se encontra nos dias de hoje). Em 1979 passa a designar-se Escola Secundária de Avelar Brotero, nome que hoje, e com propriedade, ainda mantém. A partir de 1983, digamos que a Escola Brotero recuperou um pouco da sua identidade. Dentro do projecto de relançamento do Ensino Técnico Profissional, tiveram lugar nos seus planos de estudo os bivalentes Cursos Técnico-Profissionais e Profissionais, a possibilitar o prosseguimento de estudos ou o ingresso na vida activa.

Hoje em dia a Escola Secundária de Avelar Brotero comporta alunos de Cursos Científico-Humanísticos e Cursos Profissionais. No ano letivo de 2013/2014 foram matriculados na ESAB um cerca de 1300 alunos, distribuídos pelos Cursos

das áreas das Ciências e Tecnologias, da área Científico-humanística e também pelos Cursos Profissionais.

Relativamente aos espaços físicos da escola, esta é constituída por um conjunto de blocos ligados por escadas e passagens cobertas. Todas as estruturas físicas da escola convergem para uma zona central onde se encontram os campos exteriores (um dos espaços de prática desportiva na escola).

Quanto aos espaços que a escola oferece para lecionar a disciplina de Educação Física, a ESAB dispõe de espaços de prática desportiva dentro e fora da escola. Dentro da escola os professores de Educação Física podem contar com um pavilhão polidesportivo (que se divide em dois dando origem ao campo I e II), uma sala de ginástica, dois campos exteriores e uma zona de atletismo com uma caixa de areia. Fora da escola, os alunos podem também ter aulas de Educação Física nas piscinas municipais (quando abordam a matéria de natação), podendo a aula ser lecionada em duas das pistas da piscina de 50m. Em relação aos recursos materiais, a escola está munida de todo o material necessária à prática de Educação Física, não constituindo assim este um factor problemático para o planeamento do ensino por parte do professor.

Relativamente à turma do 11º 3A, a mesma começou por ser constituída por vinte cinco alunos, entre os quais nove rapazes e dezasseis raparigas. No início do ano lectivo juntou-se aos colegas um novo aluno, passando a mesma a ser constituída por dez rapazes. De forma a recolher informações importantes sobre os alunos, foi aplicado na primeira aula um questionário biográfico, a fim de se realizar a caracterização da turma. Este questionário comportou questões alusivas aos dados dos alunos e agregado familiar, distância da habitação e meio de transporte utilizado, historial clínico, hábitos quotidianos, hábitos de saúde e historial desportivo.

Com a análise dos dados recolhidos foi-nos possível retirar conclusões sobre a turma, assim como definir estratégias e adequar o nosso planeamento ao contexto da turma, promovendo um ensino diferenciado, específico para este conjunto de alunos.

Voltando ao patrono da escola, consideramos importante tecer neste tópico do relatório algumas considerações que, consideramos, distinguem a Escola Secundária de Avelar Brotero das demais congéneres. De seu nome Félix da Silva Avelar, viveu entre 1744 e 1828. Devoto da ciência, as suas ideias filosóficas e a íntima amizade que o ligavam a Francisco do Nascimento (Filinto Elísio) levaram à sua emigração para França, a 5 de Julho de 1778, para fugir ao Santo Ofício. Por terras saxónicas, prosseguiu com os seus estudos, nunca esquecendo as suas raízes modestas que sempre o ligaram ao povo, independentemente das suas conquistas académicas e reconhecimento dos mestres de então. Essa sua ligação ao povo valeu-lhe o apelido Brotero, palavra de raízes gregas, composta por *Brothos* e *Eros*, que significam “amante dos mortais”. Regressou a Portugal volvidos doze anos, já com o apelido Brotero no seu nome, passando a intitular-se de Félix de Avelar Brotero. Ao regressar à Pátria Mãe, e devido à reputação de sábio de que vinha precedido, foi nomeado lente de Botânica e Agricultura da Universidade de Coimbra.

A sua entrega para com o saber e o seu compromisso para com as pessoas são ainda hoje recordadas, sendo essa a premissa da Escola Secundária de Avelar Brotero.

Assim, ser professor na ESAB é-o diferente das outras escolas. Ser professor na ESAB é ter uma predisposição diferente de estar na escola e com os alunos, é seguir as pisadas do seu patrono. O professor da ESAB é altruísta, pensando mais nos outros que em si mesmo e nos seus interesses, olhando para o ensino de um ângulo diferente, procurando ajudar os mais fracos (os alunos), aceitando as suas dificuldades e personalidades. A nossa função, enquanto docentes, é ajudá-los, não deixando ninguém para trás. Esta é, sem dúvida, a filosofia do Professor da Escola Secundária de Avelar Brotero.

Esta postura de compromisso para com as aprendizagens dos alunos desde cedo nos foi transmitida pelo nosso orientador Mestre António Miranda, que rapidamente nos cativou com as suas sábias palavras, mas acima de tudo pelo entusiasmo cativante com que fala do ensino e do ser professor. O seu compromisso para com a escola e toda a sua comunidade tornou-se um objectivo

que perseguimos ao longo de todo o estágio, por o considerarmos um exemplo de profissionalismo.

Elo de ligação entre a preparação teórica e a profissionalização docente, o Estágio Pedagógico visa o crescer de competências que nos permitam desenvolver uma prática pedagógica adequada, responsável, que conduza ao sucesso dos alunos. É tornarmo-nos, acima de tudo, pedagogos.

Um professor é, indubitavelmente, um pedagogo. Não o sendo, não deveria ser professor. O ser pedagogo representa o assumir de um compromisso para com os alunos, ajudando-os a desenvolver o seu raciocínio, a sua capacidade crítica e autocrítica. É o respeito pela dignidade da pessoa humana, a promoção do respeito através da sua valorização. O professor pedagogo é aquele que acredita que as outras pessoas também pensam, também são capazes, podendo evoluir e ser responsáveis. Tornando-nos pedagogos, aceitamos que os alunos pensam, devendo assim nós, professores (pedagogos) criar situações que originem pensamento, que produzam reflexão e participação. Pedagogo é o professor que, munido-se de estratégias pedagógicas, traz o aluno para a aula, leva-o a participar de forma ativa, atribui responsabilidades.

As variâncias ideológicas patentes no ensino originam a que, muitas vezes, nos esqueçamos dessa pedagogia, acabando por nos esquecer dos alunos enquanto seres pensantes, vendo-os como replicadores do saber.

Na ESAB a pedagogia está bem viva nas ideias do corpo docente, compreendendo as singularidades de cada um, respeitando os seus ritmos de aprendizagem, as suas carências, sendo o professor o responsável por ajudar o aluno, através de estratégias diferenciadas, a desenvolver a sua capacidade reflexiva e a desenvolver conhecimentos, nunca desistindo dele. Esta postura foi para nós uma mais-valia durante o estágio, mas também fora dele, pois, e relembrando as palavras tecidas pelo nosso orientador aquando de uma reunião prévia ao início do ano lectivo, o professor é-o sempre, em todo o lado e em todas as situações, devendo a sua postura ser condizente com tal estatuto. O professor é aquele que lidera pelo exemplo, sendo referência para os seus alunos. A sua postura face ao ensino e à vida influencia a dos seus alunos, marcando-os pela positiva ou negativa.

Infelizmente, e em função dos tempos que correm, hoje em dia interessam mais a quantidade de um produto produzido que a qualidade do mesmo. Esta é uma filosofia que se alastrou do espaço fabril para a educação, falando-se cada mais em números em detrimento da qualidade dos números em si. Importa referir o número de alunos licenciados, ainda que isso significa reduzir os conhecimentos por eles adquiridos. Esta visão, incorrecta no nosso entender, leva a que por vezes nos esqueçamos da pedagogia. É importante que nós, professores, independentemente das visões de outros, nos mantenhamos fiéis ao nosso compromisso, assumido ao enveredarmos pela carreira docente, para com as aprendizagens dos alunos, o compromisso de exercer Pedagogia.

4.2 Compromisso para com a Aprendizagem dos Alunos

Assumido o compromisso para com a carreira docente e respectiva pedagogia, tornámo-nos promotores de aprendizagens nos alunos, comprometendo-nos a ajudá-los a desenvolverem-se enquanto parte integrante de uma sociedade, neste caso através dos valores da prática desportiva. No início dos trabalhos preparatórios foram recolhidas algumas informações sobre a turma, nomeadamente as notas obtidas no ano anterior, bem como informações sobre a postura dos alunos face à escola. Foram sinalizados alguns casos dos quais poderiam advir problemas, merecendo a nossa atenção. Apesar das dificuldades que se perspetivaram, foi assumido que daríamos em todas as situações o melhor de nós, comprometendo-nos com todos os alunos, independentemente das suas capacidades ou dos seus problemas extra-escolares.

A pouca experiência existente no ponto de partida criava nuvens negras, resultando em inseguranças características do professor estagiário. No início da sua carreira profissional, o professor estagiário experimenta frequentemente um alto grau de ansiedade devido à antecipação dos problemas, aumentada em função dos efeitos do choque da realidade ("transition shock") pela interacção com o meio escolar (Randall, 1992). Ainda assim, e devidamente incentivados pelo nosso orientador, fomos desenvolvendo um sentido crítico e uma capacidade reflexiva que nos permitiu respeitar o compromisso com as aprendizagens dos alunos, valendo-nos de estratégias e metodologias características dos modelos construtivistas, que

fomentaram o desenvolvimento de processos cognitivos nos alunos, levando-os a compreender os conteúdos e a chegar às diversas soluções pretendidas.

Os alunos foram incentivados a desenvolver o seu raciocínio associado à prática desportiva, compreendendo os processos ao invés de os replicarem. Procurámos desde o início conhecer os alunos, estabelecendo diálogos informais no início e término das aulas, procurando aperceber-nos da sua percepção das aulas de Educação Física, e se na sua globalidade se encontravam bem. Esta interacção entre professor e aluno é de extrema importância, na medida em que demonstrando interesse, o professor cativa os alunos para as suas aulas, que o vêem como referencia pedagógica mas também como alguém com quem podem contar. Foi também com algumas destas conversas que nos fomos apercebendo de dificuldades sentidas pelos alunos, que diante dos seus colegas não nos eram transmitidas. Um recurso importante para este conhecimento dos alunos foi a caracterização da turma, com a qual obtemos dados muito importantes sobre os alunos e o seu processo de ensino-aprendizagem. Procurámos assim conhecer os alunos, criar laços de amizade e identificar as suas dificuldades, procurando de seguida formas em que os pudessemos ajudar no domínio das matérias leccionadas.

Cada aluno percorreu o seu caminho, tendo sido respeitada a sua diferença e o seu ritmo de aprendizagem, sendo defendida a ideia de que existem vários caminhos que nos levam ao mesmo destino, e que nesse sentido é importante respeitar o caminho seguido pelo aluno, orientando-o no entanto para que consiga chegar ao destino proposto. Neste seguimento, foram criadas ao longo das aulas diversas progressões, diferentes estratégias para a transmissão adequada dos conteúdos à compreensão dos alunos, assegurando-nos que nenhum era esquecido.

Procurámos manter um contacto próximo com todos os professores do nosso departamento, procurando beber da sua experiência e sabedoria, aprendendo com eles sobre situações de aprendizagem e resolução de problemas.

Adicionalmente, foram promovidos de forma frequente balanços, no final das aulas, com os alunos para os integrar no seu processo avaliativa, transmitindo-lhes o seu aproveitamento motor mas também tecendo apreciações sobre o seu empenho

e comportamento. Procurou-se igualmente com estes momentos perceber o grau de satisfação dos alunos para com as nossas aulas, se estavam satisfeitos com a metodologia e estratégias empregues nas aulas, levando-os a tomar parte ativa na construção das suas aprendizagens.

4.3 Inovação nas Práticas Pedagógicas

Relativamente às inovações promovidas nas práticas pedagógicas, reforçamos a ideia de que as mesmas advieram da reflexão promovida diariamente a fim de melhorar não só a nossa intervenção pedagógica mas também todo o processo de ensino-aprendizagem por nós desenvolvido no decorrer do Estágio Pedagógico. Ao longo do ano demos aso à experimentação, adaptação e reformulação de estratégias, cujos resultados nos influenciaram, originando repercussões positivas na melhoria da intervenção pedagógica. Conscientes de que a aprendizagem é um processo permanente, paciente, desafiante e único, almejámos encontrar estratégias que incitassem o aluno a procurar aprender mais e mais.

Procurando inovar nas nossas acções, procurámos, sempre que possível, recorrer a um modelo de ensino construtivista, mais concretamente o de Bunker & Thorpe (1982)- *Teaching Games for Understanding*. Cientes que este já não é um modelo novo, usámo-lo, ainda assim, como promotor de aprendizagens, inovando nas estratégias e tarefas levadas para a aula, assentes nos princípios do modelo, bem como nos princípios da modalidade a leccionar. Este modelo de ensino tem como objetivo que todos os momentos de aprendizagem se centralizem no jogo e nos seus aspetos constituintes, como a tomada de consciência e decisão. Possibilita explorar os constrangimentos do processo de aprendizagem passando por simplificar regras, reduzir o número de jogadores, reduzir o espaço do terreno de jogo e focalizar a prática em determinados objetivos, não alterando os padrões essenciais do jogo. A adoção desta metodologia implicou otimizar as capacidades cognitivas dos nossos alunos, de modo a suprimir a divisão do processo de ensino-aprendizagem em técnica e tática, habilidades e capacidades (Figueira e Greco, 2008, p.55).

Na modalidade de ginástica de aparelhos, foi acordado entre professor-alunos a existência de música ao longo das aulas, como fator de motivação e promotor de um clima de aula positivo. Foi desenvolvido o trabalho por circuito, rentabilizando assim todos os recursos existentes (espaciais, materiais e temporais), alternado com o trabalho por tarefa, em função dos objectivos e momentos da aula e da própria Unidade Didática. Foi promovida uma alternância nos estilos de ensino, procurando atribuir responsabilidades aos alunos, através do ensino por tarefa e ensino recíproco. Foram promovidos, ao longo da UD, momentos de experimentação dos aparelhos do género oposto, como fator de percepção do esforço requerido pelos seus praticantes, fomentando-se o empenho necessário nas aulas. Foram igualmente promovidos momentos de demonstração dos exercícios/sequências por parte dos alunos, seleccionados pelo professor, com o propósito de congratular o esforço e o empenho durante as aulas, originando boas execuções. Criava-se igualmente uma imagem comparativa de *performance* entre alunos, motivando-se para primar pelo rigor técnico nas execuções seguintes.

Importa ainda referir que o nosso compromisso com as aprendizagens dos alunos também implicou o seu envolvimento neste processo, tornando-os co-responsáveis pelas suas aprendizagens, progressão e avaliação.

5. ANÁLISE REFLEXIVA DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

5.1 Planeamento

Planear é, segundo Pires (1995), citado por Poim (2011, p. 5), prevendo-se uma situação, criar objectivos e estratégias para os alcançar. Planear é um ato muitas vezes involuntário, mas que no caso de docência, adquire contornos essenciais para o sucesso do processo de ensino-aprendizagem, sendo assim um ato consciente, assente na reflexão sobre o contexto de uma turma. Clark e Yinger (1987) referem essa importância que se deverá atribuir ao planeamento, na medida em que este resulta de um processo mental, íntimo e pessoal do professor, constituindo-se como uma ligação entre o currículo e o ensino.

Bento (2003), por sua vez, diz-nos que “o ensino, mediante planificação e análise, adquire os contornos de uma actividade racional e humana, libertando o

professor de determinadas preocupações, ficando disponível para a vivência de cada aula como um ato criativo”. Para Graça (2001), “compreender o planeamento é, deste modo, compreender a forma como o professor transforma e interpreta conhecimento, formula intenções e atua em função desse conhecimento e dessas intenções.”

Assim, para nós, o planeamento teve como ponto de partida a semana anterior ao início do ano lectivo, através da criação de um cronograma (Anexo 2), no qual constam as matérias a abordar, o intervalo de tempo em que estas teriam lugar, assim como alguns aspectos que, à partida, já se poderiam idealizar, nomeadamente o trabalho das capacidade condicionais e coordenativas, preferencialmente associadas às solicitadas pela matéria, o espaço em que a aula se desenrolaria, assim como o tipo de avaliação a realizar. Construiu-se assim uma ferramenta útil de trabalho, que reuniu pressupostos básicos ao planeamento que antecede à Unidade Didáctica mas também à aula, sendo assim transdisciplinar.

Importa referir que, ao construirmos um documento deste tipo, há que ter consciência que se trata de um documento flexível, na medida em que o processo de ensino-aprendizagem deve estar, a todo o momento, adequado às características e especificidades da turma, e que, nesse sentido, existirão mudanças ao longo do ano lectivo, decorrentes da aquisição de conteúdos que serão transcendentais a outras matérias. Existe assim uma readaptação constante dos objectivos, conteúdos e estratégias de ensino, para que estejam sempre atuais relativamente ao contexto vivido pela turma.

5.1.1 Plano Anual

O plano anual apresenta-se como uma antevisão generalista de conteúdos, que posteriormente serão aprofundados nas Unidades Didácticas e respectivos planos de aula de cada matéria. Trata-se de um documento orientador da acção do professor ao longo do processo de ensino-aprendizagem, perspectivando-se o ano lectivo, tal como nos refere Bento, 2003, p. 59):

“trata-se de um plano de perspectiva global que procura situar e concretizar o programa de ensino no local e nas pessoas envolvidas. (...) Constitui, pois, um plano sem pormenores da atuação ao longo do ano, requerendo, no

entanto, trabalhos preparatórios de análise e de balanço, assim como reflexões a longo prazo”.

Mascarenhas (1995) salienta a relevância atribuída ao planeamento, em aspectos como a redução da incerteza e da ansiedade, a organização e estruturação da aula, prevenindo-se comportamentos indesejáveis, a pré-visualização da intervenção docente, entre outros.

O primeiro passo para a construção de um plano anual reside na caracterização do meio em que a Escola se insere, referindo-nos a esta como instituição, valorizando-se o seu papel enquanto estabelecimento com traços característicos, definidores, ao nível do seu funcionamento, recursos humanos, espaciais, materiais e temporais, bem como a caracterização da própria turma. O Departamento de Educação Física da Escola Secundária de Avelar Brotero optou por uma periodização por blocos de matéria. Este tipo de organização surge para um aproveitamento eficiente dos recursos facultados pela Escola, procurando-se rentabilizá-los ao máximo. Assim, e através de um *roulement* (Anexo 3), o professor sabe qual o espaço que lhe está atribuído ao longo de todo o ano lectivo, adequando assim a sua planificação às características desse mesmo espaço, seleccionando não só as matérias mas também criando estratégias que permitam a sua rentabilização. Para a definição das matérias a abordar, o professor deve ter em consideração, mais do que o espaço disponível, os documentos orientadores, nomeadamente o Programa Nacional de Educação Física, o Plano Anual, o Regulamento Interno da Escola bem como os objectivos do Departamento. Só após uma análise consciente aos documentos supra citados o professor se encontra em condições de definir as matérias que irá abordar, estando assim presentes no plano anual (Cortesão & Torres, 1983).

Tratando-se de uma turma do 11º ano, estabelece o PNEF que as matérias a abordar incidam sobre as preferências dos alunos, devendo estes seleccionar 6 matérias, das quais serão avaliados em 5. No entanto, e tendo em conta o projecto Curricular criado pelo Departamento de Educação Física da ESAB, do qual constam os objectivos a longo prazo para o 11º ano, bem como o *roulement*, não foi possível seguir tais indicações, tendo a selecção das matérias ficado condicionada não só

pelas matérias que a turma havia dado no ano transacto, mas também pelas condicionantes causadas pelo espaço que lhes estava destinado. Assim, ficou decidido que as matérias a abordar neste ano lectivo seriam a Natação, o Andebol, o Basquetebol, a Ginástica de Aparelhos e, no Atletismo, a disciplina de Saltos. A sequência das matérias teve por base os espaços disponíveis, visto que cada espaço, pelas suas características (recursos como balizas, tabelas, tamanho) apresenta-se como mais ou menos indicado para determinada modalidade.

Após estes trabalhos preparatórios para o plano anual, foram seguidas as linhas orientadoras de Cortesão & Torres (1993), organizaram-se os conteúdos por blocos, verificando-se a coerência de aprendizagens entre cada bloco, com objectivos gerais a alcançar em cada um deles; identificaram-se os aspectos comuns entre blocos; identificaram-se e definiram-se as linhas gerais de intervenção do professor, nomeadamente algumas estratégias através das quais o professor leccionaria a matéria; distribuição do tempo disponível para cada UD. Acerca desta distribuição, ficou definido no início do ano lectivo, em Reunião de Área Curricular que a rotação dos espaços teria a periodicidade de seis semanas, devendo o professor adequar a sua planificação.

Importa referir ainda que, ao se estabelecer a periodização por blocos, deverá ter-se por base as características dos alunos, assim como as dificuldades observadas aquando da avaliação inicial. Assim, estaremos a assegurar-nos que existe uma diferenciação das actividades dos alunos, criando-se um documento único, direccionado apenas, neste caso, à turma do 11º 3A da Escola Secundária de Avelar Brotero para o ano letivo de 2013/2014.

5.1.2 Unidades Didáticas

Uma Unidade Didática é, para Piéron (1992) “o período no qual se concentra uma modalidade desportiva específica”, defendendo ainda que “esta concentração na matéria a abordar deve contemplar também as características pessoais à qual se destina, ou seja, as características próprias da turma.” Estas surgem tendo como base o Projecto Curricular referido no plano anual, procurando-se adaptar o processo de ensino-aprendizagem às especificidades da turma, ou seja, às suas necessidades e capacidades. É nas UD's que estão identificadas as etapas de ensino e de aprendizagem definidas especificamente para a turma, por modalidade.

Deste modo, é nas UD's que o docente, enquanto promotor de aprendizagem, deve explorar a sua criatividade, criando situações promotoras de aprendizagens significativas, motivadoras o suficiente para que se tornem duradouras junto dos alunos (Bento, 1998).

Objetivou-se, com a criação destes documentos, criar uma ferramenta prática, derivada da análise ao PNEF, das diversas condicionantes existentes na Escola (recursos materiais, humanos, temporais e espaciais), assim como dos dados resultantes das avaliações diagnósticas realizadas aos alunos, construindo-se assim, um documento o tão específico e adequado à turma e respectivas necessidades quanto possível. Acrescenta-se que, além dos descritores referenciados acima, foi igualmente tido em consideração um desenvolvimento harmonioso, bilateral, dos alunos, procurando-se adequar as tarefas ao nível de desenvolvimento da turma, às suas capacidades (psicomotoras e cognitivas) e à criação de situações facilitadoras da aprendizagem, que se revelasse duradoura e construtiva.

Trata-se de um documento onde constam, sumariamente, a história da modalidade, o seu regulamento, os gestos técnicos que a caracterizam, assim como conteúdos técnicos e táticos específico da modalidade. Além destes, são definidos objectivos a atingir, assim como estratégias que levem a essa consecução. Tais objectivos e estratégias resultam, inevitavelmente, dos dados provenientes da avaliação diagnóstica efectuada nas primeiras aulas da UD, cruzados com os objectivos preconizados no Projeto Curricular do Departamento de Educação Física, visando-se assim, dentro dos possíveis, cumprir com o que nele foi decidido. De modo a promover a diferenciação do ensino, os objectivos e estratégias definidos vão ao encontro das reais capacidades dos alunos, estando assim divididos em função dos níveis de performance dos alunos (introdutório, elementar e avançado), criando-se deste modo um ensino realista, proporcionando-se a todos os alunos a oportunidade de evoluírem ao seu ritmo, experienciando o sucesso, fator essencial para que seja fomentada motivação para com a disciplina.

A planificação das Unidades Didáticas incorporou ainda a definição dos momentos avaliativos (Diagnóstica, formativa e sumativa) assim como as estratégias

que seriam utilizadas para tal, respeitando, uma vez mais, as orientações provenientes do Departamento de Educação Física.

Procurou-se assim dar resposta às questões da didáctica, de Nobre (2010): “o que ensinar”; “quando ensinar”; “como ensinar” e “como e quando avaliar”. Para o “o que ensinar”, os conteúdos da UD foram decididos em função dos estipulados no PNEf, nos objectivos para o ano presentes do Projeto Curricular, cruzados com as informações derivadas da Avaliação Diagnóstica (AD) realizada no início da UD. Era assim decidido o que se iria ensinar aos alunos, partindo sempre de uma perspectiva de complexidade crescente, considerando-se também as capacidades dos alunos, o centro do processo ensino-aprendizagem. Para o quando ensinar, foi criado, após uma análise dos dados da AD, um quadro de extensão de conteúdos com a previsão dos conteúdos a abordar em cada aula, para cada uma das 12 aulas destinadas a cada UD, concebendo-se assim um referencial para a planificação da aula por parte do professor. Na questão do “como ensinar”, foram tidos em consideração, além da criação de estratégias adequadas aos níveis existentes na turma, os estilos de ensino apropriados a cada estratégia, pois também estes se podem adequar mais a cada tarefa e nível de desempenho dos alunos, consoante o seu grau de autonomia, a título de exemplo. Por último, o “quando e como ensinar”, estão definidos três momentos de avaliação: a diagnóstica, realizada no início da UD, a formativa formal, realizada a meio da UD, e a sumativa realizada no final da UD. No entanto a Avaliação Formativa é promovida em todas as aulas através de apontamentos que o professor retira dos aspectos que considera importantes, reflectindo sobre eles para, caso necessário, reajustar as estratégias e conteúdos para as aulas seguintes, bem como para ter dados palpáveis para que, no final da UD, esteja em condições de realizar uma avaliação realista, justa, baseada em dados retirados ao longo das aulas e não apenas no que se recorda dos alunos. Só assim o professor consegue alcançar o desenvolvimento dos diferentes domínios da personalidade dos alunos (Mendonça, 1988). De modo a criar uma lógica de complexidade crescente, cada UD tinha início com os conteúdos técnico-táticos base, e só após a sua assimilação por parte dos alunos eram introduzidos novos conteúdos, mais complexos, de forma gradual, procurando sempre manter-se a coerência lógica de aprendizagem de continuidade, consolidando-se os conteúdos mais simples antes de se introduzirem novos, mais complexos.

5.1.3 Planos de Aula

Uma aula é, de certo modo, a convergência entre o pensamento, ou seja, a análise e reflexão pré-interativa, e a acção do professor (interativa), tal como referido por Bento (1987). A sua correta organização e estrutura estão dependentes, em larga escala, dos resultados das aprendizagens dos alunos. Assim, antes de cada aula, o professor deve reflectir sobre a mesma, procurando delinear a sua estrutura, definindo os seus conteúdos (com base no quadro e sequência de conteúdos) bem como os seus objectivos, para os quais define critérios de êxito. Tudo isto sempre devidamente justificado, ambicionando sempre aquele que é o maior foco do professor, a promoção de aprendizagens nos alunos (Bento, 2003).

Trata-se assim, de certo modo, da construção de um guia, prevendo-se assim comportamentos que irão surgir ao longo da aula, assim como a função didáctica presente, os estilos de ensino a privilegiar, a descrição das tarefas a realizar e os objectivos e critérios de êxitos das mesmas, sobre os quais o professor se orienta na condução da acção pedagógica, objectivando-se a consecução dos objectivos estipulados.

No entanto, esta importante ferramenta nunca foi vista como “bíblia”, em que tudo o que lá estava escrito era a verdade e que deveria ser replicado na íntegra. O professor, ao chegar à aula tem a consciência que, a qualquer momento, as tarefas e/ou objectivos poderiam ser alterados, consoante o feedback recebido dos alunos. O professor deve ser manter o seu foco na aprendizagem dos alunos, e caso estes não estejam a conseguir realizar uma tarefa, por muito que o professor a considere boa, tem de a alterar por outra que os alunos consigam compreender e reproduzir, criando-se assim aprendizagens.

Desenvolvemos a realização dos planos de aula (anexo 4) ao longo do ano letivo, no sentido de imprimir um maior rigor, imaginação e inovação no planeamento dos momentos de ensino-aprendizagem. As colunas foram sofrendo algumas alterações, procurando-se que os tópicos abordados fossem os que mais se adequavam a cada modalidade. A coluna dos critérios de êxito foi aquela que mais evoluiu, pois este ponto confirmou ser um aspeto chave para a motivação e maior empenhamento por parte dos alunos. É também de realçar a opção de definir previamente no plano de aula os grupos a utilizar durante a mesma, o que permitiu a

diminuição dos tempos de transição e o aumento do tempo de empenhamento motor. Quanto mais rigorosos fomos no planeamento, na preparação das aulas e na elaboração destes documentos, maior foi a segurança do professor estagiário durante a aula, visto ter sido contemplado um conjunto de hipóteses prévias que permitiu concluir que toda a realização da aula tinha subjacente uma reflexão fundamentada.

Para o desenvolvimento de uma prática pedagógica de qualidade, foi utilizada uma estrutura de aula tripartida, recorrendo à ideia de Bento (1987) que divide a aula em “parte preparatória”, “parte fundamental” e “parte final”. Em todos os momentos da aula (e em todas as aulas) foi dado enfoque aos vários domínios da aprendizagem de Bloom et al. (1956) – o domínio psicomotor, o domínio cognitivo e o domínio socioafetivo – onde para cada um destes domínios existiram objetivos a alcançar.

Durante a parte inicial da aula foi realizada a revisão dos conteúdos, através do questionamento dirigido aos alunos (como forma de verificação do grau de retenção das aprendizagens), assim como foi transmitido aos alunos os conteúdos e objetivos da aula. De seguida, era iniciada a preparação fisiológica para a parte fundamental da aula através de exercícios que promovessem o aumento da temperatura corporal e frequência cardíaca, de forma gradual e progressiva. Nesta parte da aula, além de ser realizada a mobilização articular e exercícios de flexibilidade, foram promovidos, quando assim se considerou importante, jogos onde fossem solicitados movimentos/acções que, posteriormente, tivessem *transfer* para a parte fundamental da aula. Procurou-se com esta estratégia aumentar os índices de motivação e empenho dos alunos, ao mesmo tempo que se dava início aos trabalhos da parte fundamental da aula. Durante a parte fundamental foram aplicadas as tarefas pedagógicas consideradas mais adequadas à turma e aos alunos em função da Unidade Didáctica, promovendo desta forma o desenvolvimento de novas aprendizagens (quando realizada a introdução de conteúdos), a exercitação e consolidação de conteúdos já introduzidos e o ensino diferenciado. Todas as competências psicomotoras, cognitivas e socioafetivas foram trabalhadas através do feedback constante. A parte final da aula visou o retorno à calma, através de exercícios de alongamento com a função de reduzir a presença de ácido láctico nos músculos quando tal se justificava pela intensidade das aulas. Nesta

parte da aula foi realizada também a revisão dos conteúdos abordados, enquadrando-os na matéria (novamente com questionamento dirigido sobre as novas e antigas aprendizagens). As aulas terminaram com a emissão de feedbacks sobre o desempenho dos alunos e o balanço das aprendizagens e comportamentos dos mesmos, culminando-se a aula com uma ponte para a aula seguinte.

5.2 Realização

Até à presente fase procedemos à reflexão sobre a fase antes da aula, a sua preparação através dos diversos níveis de planeamento, onde o professor toma decisões antes de contactar com a turma. A realização, por sua vez, diz respeito à fase seguinte, a intervenção pedagógica do professor durante o processo de ensino-aprendizagem.

Para um professor competente, e como nos dizem Siedentop e Eldar (1989) “conhecer a matéria não é condição suficiente para alcançar a eficácia pedagógica ou para se ser um especialista do ensino, é necessário possuir um sólido conhecimento da matéria e dominar um vasto reportório de habilidades de ensino”. Para os mesmos autores, o processo de ensino-aprendizagem pode ser dividido em quatro dimensões: Instrução, Clima, Disciplina e Gestão. Estas dimensões estão presentes em todas as aulas, de forma simultânea, interagindo entre si.

5.2.1 Instrução

A dimensão instrução contempla as técnicas de intervenção pedagógica, nomeadamente a prelecção, o questionamento, o *feedback* e a demonstração. A interação professor-aluno, no que à comunicação diz respeito, está, na sua maioria, dependente do *feedback* e da demonstração. Consideramos, inclusive, que o sucesso do processo de E-A está directamente associado a estas duas técnicas, de forma mais incidente. Nesta perspetiva, foi desenvolvido ao longo do ano lectivo um cuidado especial para estas duas técnicas, no sentido de as aprimorar ao máximo, aumentando-se o seu grau de eficácia junto dos alunos.

Ao longo de toda a licenciatura fomos ouvindo os professores referir a importância da comunicação entre o professor e os alunos, existindo inclusive momentos em que, sentindo dificuldades em compreender a mensagem que eles nos queriam transmitir, protestávamos e sentíamos-nos a fracassar. Durante o

primeiro ano do Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, foi-nos novamente chamado à atenção para a importância de uma comunicação eficiente do professor, da qual estava dependente uma boa parte do sucesso das aprendizagens dos alunos. Ora, ao longo deste ano de estágio, esta foi uma ideia, uma preocupação, que sempre fez parte do nosso quotidiano, reflectindo-se dia após dia sobre formas de melhorar a nossa comunicação com a turma.

Esta reflexão sobre a forma, momentos e duração das instruções teve sempre em foco algumas premissas, nomeadamente: diminuição do tempo despendido nas explicações; acompanhamento da prática subsequente ao *feedback* pedagógico; aperfeiçoamento do *feedback* pedagógico; aumento da diversidade dos *feedbacks* positivos; apoio e controlo à prática dos alunos; utilização dos alunos como agentes de ensino; garantia da qualidade e pertinência da informação; utilização do questionamento como método de ensino. Esta preocupação originou um ensino pensado, devidamente estruturado e fundamentado, tornando-se eficaz no seu propósito: o processo de ensino-aprendizagem.

No início da primeira Unidade Didáctica foram sentidas algumas dificuldades nesta temática, sendo necessário repetir as instruções e tarefas a realizar pelos alunos, visto que estes não compreendiam os que lhes estava a ser solicitado. O acompanhamento das tarefas e a emissão de *feedbacks* estavam em consonância com o necessário, mas a instrução das tarefas apresentava-se como um ponto que urgia melhorar. Assim, com base no aprofundamento das matérias, com a estipulação de objectivos para cada aula, e com o treino prévio, em casa, dos momentos de instrução foi-se criando um discurso mais simples, mais claro, objectivo, que permitiu transmitir toda a informação fundamental aos alunos, conseguindo-se assim diminuir o tempo passado em explicações.

Esta melhoria na instrução teve repercussões positivas na dimensão disciplina, na medida em que, como os alunos passavam menos tempo reunidos e mais em tarefa, a oportunidade para comportamentos de desvio foi substancialmente reduzida. O referido aponta também à dimensão gestão, através da diminuição dos tempos de transição entre as tarefas da aula, gerindo-se de forma mais eficaz os tempos de cada tarefas e de empenhamento motor dos alunos.

A emissão de feedbacks foi também uma preocupação constante durante todo o ano lectivo, reforçando-se não só a importância do seu número, mas também a sua pertinência e adequação à tarefa e ao(s) aluno(s) visado(s). Assim, procurou-se, aquando do planeamento da aula, ao criarem-se as estratégias, antever os principais erros que delas adviriam, criando-se um conjunto de feedbacks que os permitissem corrigir, mas também que dessem um reforço positivo ao esforço e boas execuções dos alunos, promovendo-se um ambiente de trabalho positivo (dimensão clima). Esta antecipação permitiu-nos focar nos aspectos mais importantes a corrigir, dirigindo o feedbacks às reais necessidades dos alunos, fechando o seu ciclo, conduzindo o aluno ao sucesso.

Aranha (2007) afirma que o feedback é toda a reação verbal e não-verbal do docente perante a ação motora do aluno, relacionada com os objetivos de aprendizagem, tendo como objetivo interrogar relativamente ao que efetuaram e como o executaram. Perante isto, procurou-se durante todo o ano utilizar o feedback de questionamento para criar nos alunos a necessidade de refletir acerca da sua prestação motora, assim como desenvolverem o espírito crítico e autocrítico. Estas estratégias relativas ao feedback tiveram como objetivo o desenvolvimento do domínio cognitivo dos alunos. A adoção desta estratégia de questionar, de forma frequente, os alunos assenta igualmente nos princípios do modelo de ensino preconizado no início do ano lectivo, o modelo construtivista dos *Teaching Games for Understanding*. O professor é, na sua plenitude, um pedagogo, sendo a sua função ajudar os alunos a construir aprendizagens, conhecimentos. Deste modo, e através do questionamento, fomos ajudando os alunos a construir o seu conhecimento, ao invés de os tornarmos replicadores de conteúdos. Esta é uma ideia que será aprofundada mais à frente, mas que se considerou importante referir neste ponto. Além do questionamento que foi sendo aplicado durante as tarefas, no final das aulas foi realizado um balanço daquilo que foram o conjunto de aprendizagens, comportamentos e evolução dos alunos durante a aula, igualmente sobre a forma de questionamento, verificando-se o grau de compreensão dos alunos para com os conteúdos transmitidos. Também fez parte deste momento a extensão de conteúdos para a aula seguinte, de modo a criar a ideia de continuidade de conteúdos a lecionar.

Relativamente à demonstração, optámos por, sempre que pertinente, esta ser realizada pelo professor, antes e durante as tarefas. Procurou-se assim criar um modelo de imagem, a partir do qual os alunos poderiam compreender os que lhes era solicitado nas tarefas, comparando a sua execução com a do modelo (Sarmiento, 1997). Ainda assim, quando na turma existia um aluno que fosse bom executante, este era utilizado com modelo, sendo-lhe solicitado que realizasse a demonstração da tarefa. Esta estratégia permitiu não só que o modelo de ensino fosse o mais próximo às capacidades dos alunos, como também contribuir para uma motivação extra nos alunos para realizarem a tarefa o melhor possível, de modo a servirem de exemplo para os colegas (dimensão clima).

Tanto a instrução como a demonstração foi sempre realizada em locais onde a atenção dos alunos não se encontrasse comprometida. Desta forma, os alunos não foram colocados a olhar diretamente para o sol em nenhum destes momentos da aula, assim como se procurou sempre manter os alunos distribuídos no espaço, o mais longe possível de outras fontes de distração (como por exemplo, as aulas que decorrem ao mesmo tempo).

5.2.2 Gestão

Para que os alunos usufruam do tempo necessário à aquisição das aprendizagens de cada tarefa, impõe-se uma boa gestão do tempo por parte do professor. O domínio da gestão compreende o controlo de aspetos tais como o clima emocional, o comportamento dos alunos e o desenvolvimento das situações de aprendizagem. Siedentop (1983) refere-se a este ponto dizendo que “a gestão eficaz de uma aula consiste num comportamento do professor que produza elevados índices de envolvimento dos alunos nas atividades da aula, um número reduzido de comportamentos dos alunos que interfiram com o trabalho do professor, ou de outros alunos, e um uso eficaz do tempo de aula”. Claro & Filgueiras (2009) afirmam que a gestão da aula é também caracterizada pela capacidade do professor em manter um meio que beneficie os alunos na aquisição das aprendizagens. Para que tal se verifique, os mesmos autores referem que ao professor são exigidas competências de comunicação, organização, regras e atitudes, procurando manter o clima de aula propício à aquisição das aprendizagens.

Segundo Quina (2009), citado por Matos (2012), uma boa capacidade de gestão facilita largamente as condições de ensino-aprendizagem e é indispensável ao sucesso pedagógico. Nesta ótica, foram estabelecidas no início do ano lectivo estratégias que nos permitissem uma gestão eficaz do tempo de aula, em prol do máximo aproveitamento do tempo de empenhamento motor dos alunos. Assim, foram definidas com a turma regras de pontualidade, sinais de atenção e reunião, minimizando-se desta forma os tempos de transição entre exercícios, aumentando-se o tempo disponível para empenhamento motor dos alunos. A diminuição do tempo despendido na gestão, a diminuição do tempo por episódio de gestão, a redução da média do tempo gasto em transições, a definição de rotinas específicas, a definição do ritmo e entusiasmo dos alunos na aula, bem como a prevenção de comportamentos de desvio foram factores sobre os quais nos debruçámos, recorrendo a algumas estratégias de intervenção pedagógica, das quais se destacam o controlo inicial da actividade, iniciar a aula a horas, elevada emissão de *feedbacks* bem como de reforços positivos, boa gestão do fluxo da aula, definição de sinais de atenção e reunião (Silva, 2010), assim como a interligação entre as tarefas da mesma aula. A criação prévia dos grupos de trabalho, quando tal se impunha, foi uma estratégia que nos permitiu também poupar tempo nas transições, gerindo-se assim de forma mais eficaz o tempo de aula, bem como prevenindo-se comportamentos de desvio dos alunos. Para que estes comportamentos desviantes não se verificassem, ou que acontecessem o menor número de vezes possível, foram propostas tarefas desafiantes aos alunos, procurando-se assim mantê-los empenhados, exercitando as suas capacidades e desenvolvendo os seus domínios psicomotor e cognitivo.

Para que as tarefas fossem desafiantes, ainda que alcançáveis, para os alunos, tivemos de desenvolver um raciocínio elevado, reflectindo-se sobre cada estratégia e o seu enquadramento na aula e na Unidade Didáctica, sempre em prol dos objectivos estipulados e das capacidades dos alunos. As tarefas foram alvo de um planeamento cuidadoso, para que promovessem aprendizagens nos alunos, não deixando para trás ninguém, independentemente das suas capacidades e ritmo de aprendizagem. Esta preocupação originou um bom clima da aula, estando os alunos motivados para a prática. Aliando-se esta motivação à criação de estratégias que mantivessem o maior número de alunos, em simultâneo, em prática, originou uma

boa gestão da aula, permitindo-lhes tempo de empenhamento motor suficiente para o desenvolvimento das suas capacidades a nível cognitivo e processual.

A utilização destas técnicas de intervenção pedagógica tiveram como objectivo antecipar a desorganização da aula, rentabilizando o tempo disponível para a prática, o que posteriormente se traduziu no aumento do tempo de empenhamento motor e no aumento do tempo potencial de aprendizagem.

5.2.3 Clima

O clima da aula pode dizer-nos o nível de sucesso que as tarefas e estratégias do professor estão a alcançar. Uma turma com baixos índices motivacionais, com fraca interacção, com quezílias frequentes terá, à partida, menos condições de alcançar o sucesso na aquisição de aprendizagens. Por outro lado, uma turma motivada, com uma boa relação professor-aluno, com espírito de grupo e entreajuda, tem reunidas grandes condições para se manter em empenhamento motor, criando assim o requisito básico para o sucesso do ensino: a predisposição. Não se confunda, no entanto, esta prática motivada como a criação de aulas onde os alunos se mantenham “entretidos” de forma lúdica. Ser professor é muito mais que entreter os alunos, como nos refere Siedentop (1998) referindo que “existem muitos professores de Educação Física para quem é suficiente os seus alunos comportarem-se de forma apropriada e estarem divertidos a praticar uma atividade desportiva”.

Para Silva (2010), aos nos referirmos ao clima da sala de aula estamos, impreterivelmente, a referir-nos a aspectos da intervenção pedagógicas associados a interacções pessoais, a relações humanas e ao ambiente. É da responsabilidade do professor zelar para que na sua aula se mantenha um clima afável, propício ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem. Siedentop (1983) afirmou que “mais do que intervir sobre o comportamento inapropriado, é preciso desenvolver os tipos de comportamentos adequados e prevenir os distúrbios”.

Objetivando-se um ambiente próprio para o desenvolvimento e aprofundamento de aprendizagens significativas, foram consideradas algumas estratégias de intervenção. Quanto a este ponto, esteve sempre presente na prática pedagógica a preocupação para que as ações fossem consistentes de modo a criar nos alunos a ideia de uniformidade de comportamentos e equidade de ações.

Consideramos que durante toda a prática pedagógica foi demonstrado entusiasmo na leção das aulas, assim como disponibilidade para ajudar os alunos no que fosse necessário. Conseguiu-se, assim, uma boa relação com os alunos, ainda que mantendo-se sempre a posição de professor credível, exigente, no controlo, ainda que acessível para as opiniões e dificuldades dos alunos.

A promoção da disciplina é um forte contribuidor para um bom clima de aula. Essa disciplina pode ser alcançada através da responsabilização dos alunos, atribuindo-lhes responsabilidades para com o seu aproveitamento, colocando-os no centro do processo de E-A, mas também como parte integrante do aproveitamento dos seus colegas. Assim, enquanto docentes que ajudam a formar e a modelar o futuro da sociedade, foi proporcionado ao máximo comportamentos baseados em valores e padrões éticos correspondentes com a sociedade e comunidade em que estamos inseridos.

Uma estratégia por nós desenvolvida consistiu em identificar os “líderes” da turma. Esta identificação serviu para, atribuindo-lhes de seguida responsabilidades para com a promoção de um bom clima de aula, ter um melhor controlo sobre a turma, de forma consentida e não imposta. Sempre procurámos relacionarmo-nos bem com todos os elementos da turma, o que se traduziu num clima de aula propício ao ensino. Uma outra estratégia foi o fomentar a competição intra-turma. Ao longo das Unidades Didáticas foram criadas mini competições, individuais e de grupo/equipa, desafiando assim os alunos a darem sempre o melhor de si, para si e para a sua equipa. Desenvolveu-se com esta estratégia uma motivação extra nos alunos para a prática, ao mesmo tempo que lhes eram incutidos valores de superação pessoal, de apoio e entreajuda para com os seus colegas, de trabalho de equipa, de espírito de grupo, de pertença e de amizade. Estamos em crer que a promoção deste clima foi um forte contributo para o sucesso do ano lectivo.

5.2.4 Disciplina

Influenciada pelas demais dimensões do ensino, e influenciadora, também ela, como afirmado anteriormente, a disciplina é uma dimensão com grande importância na condução do processo de ensino-aprendizagem. Desta forma, deve ser vista como um meio para auxiliar o professor a alcançar os seus objetivos de ensino (Siedentop, 1991).

Por lecionar alunos do 11^o ano de escolaridade, foi considerado importante tratá-los como pessoas responsáveis, pois consideramos que é crucial para a motivação dos alunos na aula que estes se sintam integrados num ambiente de confiança onde o desafio é constante e onde haja um tratamento e consideração adequada à sua idade. A diferença de idades entre professor e alunos representou, inicialmente, uma preocupação, existindo o receio de os alunos não respeitarem, de certo modo, o professor enquanto líder e responsável da aula, confundindo-o com um “colega”. Assim, acreditamos que o facto de desde o início termos estabelecido regras nesta dimensão, como referimos anteriormente quando foi abordada a dimensão gestão, levou a que ao longo das aulas não se verificassem comportamentos inapropriados para a mesma e que os comportamentos desajustados fora da tarefa fossem também reduzidos. Deste modo, na realização das tarefas não houve relevantes necessidades de intervenção para corrigir comportamentos inapropriados.

Segundo Siedentop (1998), não há dúvida que um sistema de organização eficaz e boas estratégias disciplinares criam uma atmosfera (clima positivo) na qual é mais fácil aprender. Uma aula onde o clima e o controlo da turma estejam assegurados leva a uma maior aprendizagem dos conteúdos por parte dos alunos, na medida em que se verificam menos paragens para repreender e disciplinar.

A disciplina patente na aula é também desenvolvida pelo nível de organização da sessão, na medida em que, uma aula organizada, onde o tempo de transição entre tarefas é reduzido, origina a rentabilização do tempo de aula, aumenta o tempo em empenhamento motor dos alunos e diminui, desta forma, a possibilidade de ocorrerem comportamentos de desvio e fora da tarefa visto a atenção dos alunos estar dirigida para a execução das tarefas.

Como referenciado anteriormente, sempre se procurou desenvolver uma boa relação com os alunos, ainda que demarcando as funções de cada um. Desde a primeira aula que foram transmitidos sentimentos de confiança, segurança e autoridade na aula, atribuindo a cada acção uma reacção condizente. Esta postura originou a aceitação e cumprimento das regras por parte da turma.

5.3 Avaliação

Segundo Art.º 2.º do Despacho normativo n.º 30/2001 de Janeiro a avaliação é um elemento integrante e regulador da prática educativa, permitindo uma recolha sistemática de informações que, uma vez analisadas, apoiam a tomada de decisões adequadas à promoção da qualidade das aprendizagens. Trata-se de um mecanismo regulador do processo de ensino-aprendizagem, através do qual se torna possível descrever os conhecimentos, as atitudes e as aptidões que os alunos vão adquirindo ao longo de um determinado tempo, bem como as dificuldades por eles reveladas. É através da recolha de informação que sustente uma avaliação integradora, realista, que o professor procede às adaptações necessárias às suas estratégias de ensino que possibilitem auxiliar os alunos a resolver as suas dificuldades na aquisição dos conteúdos pré-definidos.

A avaliação tem como objetivos apoiar o processo educativo, fomentar o sucesso dos alunos, certificar as diversas aprendizagens e competências adquiridas pelo aluno e contribuir para a melhoria e qualidade do sistema educativo. Em Educação Física, a avaliação assenta na criação de objectivos a atingir pelos alunos para o ano lectivo e/ou matéria de ensino. Estes objectivos estão definidos institucionalmente, a nível governamental, através do PNEF, com objectivos anuais e de ciclo de estudos.

A avaliação não possui sentido único, podendo a sua definição ser agrupada, no que ao Ensino diz respeito, em três dimensões: Diagnóstica, Formativa e Sumativa. Consideramos deste modo que não existe uma avaliação, mas sim avaliações, que se interligam e completam mutuamente, estando directamente dependentes umas das outras ao procurarmos sucesso na aprendizagem dos nossos alunos.

Nesta disciplina, os alunos são avaliados em três domínios, descritos por Bento (2003): cognitivo, socioafetivo e psicomotor. O domínio cognitivo foi avaliado ao longo de todas as aulas recorrendo-se ao questionamento, no início e na parte final de cada aula. Numa primeira fase, este questionamento foi dirigido, procurando-se ao longo das aulas recolher dados de todos os alunos. Após todos os alunos serem questionados, a avaliação do domínio cognitivo prosseguiu, mas a resposta à questão passava pela iniciativa do aluno e não pela nomeação do professor. O

domínio socioafetivo (valores e atitudes) foi avaliado ao longo de todas as unidades didáticas, através dos aspetos descritos nos critérios de avaliação. O domínio psicomotor (aquisição e aplicação de conhecimentos práticos) foi avaliado em função do desempenho motor de cada aluno, no decorrer de cada unidade didática, recorrendo para tal à avaliação formativa e avaliação sumativa. Desta forma, a avaliação das unidades didáticas decorreu em três momentos: no início, durante e no fim do processo, recorrendo, respetivamente, à avaliação diagnóstica, formativa e sumativa.

5.3.1 Avaliação Diagnóstica

A avaliação diagnóstica consiste na recolha de dados que permita ao professor definir o ponto de partida da aprendizagem dos alunos. Trata-se de verificar os conhecimentos iniciais dos alunos, a fim de realizar as adaptações que se considerem necessárias aos programas educativos. Hadji (1994) afirma que perante a identificação da necessidade de mudança, o professor deverá construir um projeto de ação de forma a produzir as mudanças que considera necessárias. Então, esse projeto tem como função responder à questão “como atingir o que deveria ser”. O projeto torna-se, conseqüentemente, numa representação ideal de “um processo dinâmico que pode levar a atingir o estado de coisas”.

Definiram-se assim, com base nos resultados derivados da avaliação diagnóstica, a posição de partida dos alunos face às matérias a leccionar, bem como o grau de consolidação das aprendizagens anteriores, base para as novas. Foi também após a recolha destes dados que foram estipulados os objectivos a alcançar por cada nível de desenvolvimento motor, havendo uma adequação às capacidades cognitivas e processuais dos alunos.

Para a sua realização e implementação recorreu-se a uma ficha elaborada para o efeito pela Área Curricular de Educação Física, fichas estas distintas para cada modalidade (Anexo 5), utilizando para tal as primeiras duas aulas de cada unidade didática. Esta recolha de dados permitiu-nos enquadrar os alunos nos quatro níveis de desempenho motor (1 – pré-introdutório; 2 – introdutório; 3 – elementar; 4 – avançado), comparando os seus níveis de desempenho com os critérios definidos para cada nível. Conseguiu-se assim agrupar os alunos por níveis,

procedendo-se à criação das estratégias necessárias e adequadas a cada nível, promovendo um ensino diferenciado.

5.3.2 Avaliação Formativa

A avaliação formativa consiste na recolha sistemática de dados sobre o desempenho dos alunos, a fim de “determinar a posição do aluno ao longo de uma unidade de ensino, no sentido de identificar dificuldades e lhes dar solução” (Ribeiro, 1999). Esta avaliação tem, essencialmente, uma função reguladora do processo de ensino-aprendizagem, na medida em que, através dos dados nela recolhidos, o professor procede às alterações necessárias para conduzir os alunos ao sucesso.

Através desta função da avaliação foi possível identificar os sucessos e as dificuldades dos alunos durante a unidade didáctica e utilizar estes dados para indicar ao aluno o nível de desempenho em que se encontrava e até onde poderia chegar com trabalho e empenho. Com os resultados obtidos nesta avaliação pudemos verificar se as tarefas apresentadas, as estratégias de ensino, os estilos de ensino, os feedbacks e os objetivos eram os mais indicados para os grupos de nível. O processo de recolha de dados, realizado ao longo das aulas, era registado em documentos elaborados por nós, em função das matérias e dos seus objectivos (Anexo 6). Estes registos foram efectuados em pontos-chave das Unidades Didácticas, sensivelmente a meio, através de uma avaliação formativa formal durante uma aula. Nas demais aulas, o registo foi concebido de forma informal. Esta estratégia auxiliou a redefinição de algumas estratégias de ensino, assim como alguns objetivos finais que, por vezes, eram demasiado ambiciosos, e outras vezes, não eram ambiciosos o suficiente.

5.3.3. Avaliação sumativa

Normalmente associada ao final de um período lato de tempo, como sejam o final de uma UD, período lectivo ou ano lectivo, trata-se de uma avaliação certificadora, que visa determinar o domínio de alguns objectivos, previamente definidos, atribuindo-lhes um valor, geralmente quantitativo. De acordo com o Despacho Normativo n.º 6/2010, de 19 de Fevereiro “ *a avaliação sumativa consiste na formulação de um juízo globalizante sobre o desenvolvimento das aprendizagens do aluno e das competências definidas para cada disciplina e área curricular*”. (p.7464)

Scriven (1967) afirma que a avaliação sumativa é aquela que orienta para comprovar a eficácia do programa no final do seu desenvolvimento. Desta forma, este tipo de avaliação é a apreciação daquilo que ocorreu, do que se obteve no final do processo de aprendizagem. Ribeiro (1990) diz que “a avaliação sumativa procede a um balanço de resultados no final de um segmento de ensino-aprendizagem, acrescentando novos dados aos recolhidos pela avaliação formativa e contribuindo para uma apreciação mais equilibrada do trabalho realizado”. Nas aulas onde a função didática foi a avaliação sumativa, o objetivo centrou-se fundamentalmente na observação direta de tarefas realizadas, com um nível de exigência adequado aos conhecimentos e desempenho dos alunos da turma, efetuando o respetivo registo (Anexo 7). Este registo era de seguida comparado com os critérios de êxito de cada nível de proficiência, situando-se o aluno não só num nível mas atribuindo-lhe um valor numérico, certificativo.

Apesar da Educação Física ser uma disciplina fundamentalmente prática, fundamentalmente porque existem conteúdos teóricos e de funcionamento que os alunos aprendem ao longo das aulas, existem alunos que, por motivos de saúde, estão medicamente impedidos de realizar as aulas práticas. No entanto estes mesmos alunos não podem ficar sem avaliação. Assim, os critérios de avaliação (Anexo 8) foram modificados pelo Agrupamento de Educação Física, para que a sua avaliação fosse justa e uniforme. Esta avaliação teve por base o acompanhamento das aulas, a elaboração de um *dossier* para cada unidade didáctica, no qual constam os conteúdos dados em cada aula e uma apreciação crítica pessoal, bem como a realização de um teste escrito.

5.3.4. Parâmetros e critérios de avaliação

Para que se consiga uma avaliação coerente, fidedigna, é necessário que a mesma assente na reflexão e definição de critérios que servirão de base para a recolha, tratamento e comunicação dos dados (Pacheco, 2002).

Pacheco (2002) afirma que o critério de avaliação é um princípio utilizado para julgar, apreciar e comparar. Assim, observamos a existência do “referido” (relacionado com os dados recolhidos que constituem o objeto de avaliação) e o “referente” (relacionado com o conjunto de parâmetros que são considerados em comparação do referido).

Só é possível valorizar a dimensão formadora e avaliar com rigor, objetividade e coerência se os docentes e a instituição escolar estabelecerem formas justas de julgar o que os alunos fazem no interior da escola. Assim, a utilização de critérios é uma forma de reunir dados referentes à avaliação, atribuir-lhes um juízo de valor e comunicá-los aos encarregados de educação, aos alunos e ao diretor de turma.

Pacheco (2002) afirma que “mais do que apresentar um receituário de critérios” importa esclarecer que é a cada escola que compete formular os seus princípios de ação no que concerne a condução do processo avaliativo. Não existe um instrumento uniforme pois as escolas (e os seus atores) se diferenciam em diversos aspetos (culturais, éticos, sociais, etc).

Neste sentido foram definidos em reunião de Área Curricular de Educação Física os parâmetros e critérios de avaliação dos alunos em regime normal e em regime de atestado médico. Estes foram posteriormente aprovados pelo conselho pedagógico da ESAB.

5.4 Atitude Ético-profissional

A ética profissional docente corresponde a um agir profissional que envolve, além do domínio de um conhecimento de base especializado, um compromisso com a aprendizagem dos alunos e uma promoção do desenvolvimento profissional individual e coletivo do futuro professor no seio da organização-escola (Silva, Fachada e Nobre, 2012). De acordo com o Perfil de Desempenho Docente definido no anexo do Decreto-Lei nº 240/2001 de 30 de Agosto, este “assenta em pressupostos como o saber específico, tendo como função muito específica o ensino, apoiado na investigação e na reflexão partilhada”. A defesa de um projeto ético-profissional docente exige, por um lado, compromisso com princípios éticos que lhe são inerentes (como por exemplo, a significação dos meios e das técnicas de ensino como mediações de carácter ético, entre o professor e o alunos, a atenção às exigências individuais dos alunos, a tensão entre o poder de ensinar e o desejo de aprender, o envolvimento institucional, o compromisso social no qual o professor está envolvido) e, por outro, requer o exercício da autonomia tanto no plano dos direitos como no plano dos deveres (Veiga, 2005). Enquanto futuros professores, é-nos exigível que saibamos as dimensões descritas no documento

acima citado. Assim, ao longo do estágio procurámos cumprir com a dimensão profissional, social e ética, a dimensão de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem, a dimensão de participação na escola e de relação com a comunidade e a dimensão de desenvolvimento profissional ao longo da vida. As dimensões profissional, social e ética foram sempre referência, dia-após-dia, a fim de nos tornarmos melhores profissionais, mais completos, competentes na execução das nossas funções. A dimensão de desenvolvimento do ensino foi sendo trabalhada aula após aula, baseada na reflexão sobre todos os processos e *outcomes* dos alunos, de forma a construir um ensino completo, capaz de dar resposta às necessidades dos nossos alunos, transmitindo-lhes sede de conhecimento através do processo de ensino-aprendizagem, Procurámos levar para a aula tarefas motivantes, com variedade de estímulos, perspectivando uma evolução global dos alunos. Relativamente à participação na escola e na relação com a comunidade, ao longo destes meses dedicámo-nos a 100 por cento ao estágio, passando todo o dia nas instalações escolares, em envolvência não só com o Departamento de Educação Física mas com toda a comunidade Escolar. Antes ainda do início das aulas, o nosso orientador Mestre António Miranda fez questão de nos proporcionar uma visita guiada, apresentando-nos não só aos colegas professores mas também aos funcionários. A Escola é constituída por todas as pessoas que nela trabalham e que a ela se dedicam, sendo todas essas pessoas essenciais para o seu funcionamento. Uma Escola é tanto melhor quando for a relação entre os seus intervenientes, pois um ambiente positivo é fator determinante para a criação de situações promotoras de aprendizagem. Assim, procurámos desde essa apresentação comunicar com toda a comunidade escolar, que prontamente nos acolheu como um dos seus. O ambiente sentido entre todos é de facto louvável, sendo notória a amizade e cumplicidade no dia-a-dia da escola. A última dimensão, por sua vez, não pode ser de momento sujeita a um balanço, visto prolongar-se ao longo de toda a nossa vida, mas estamos, à saída de mais uma etapa de formação académica, muito mais ricos, com uma bagagem muito mais completa fruto deste ano de estágio e de todas os conhecimentos e capacidades que fomos desenvolvendo neste processo. Consideramos, por consequente, que conseguimos cumprir com sucesso todos os domínios inscritos no Decreto-Lei, favorecendo desta forma a prática pedagógica e o processo de ensino-aprendizagem.

Todo este processo de Estágio Pedagógico foi desenvolvido, reforçamos, assente numa base contínua de raciocínio e análise crítica, procurando a melhoria da prática docente e, posteriormente, a melhoria do processo ensino-aprendizagem. Empenhados nesta metodologia, foi possível ponderar acerca da prática pedagógica, com o objetivo de a melhorar gradual e progressivamente, o que resultou em reunirmos as condições para sermos um modelo para os alunos. De acordo com Lopes (1997), a Escola é o que forem os seus Educadores. Mais que através do conteúdo que ensinam, os alunos aprendem sobretudo a forma como os Educadores estão na escola e na sala de aula. Assim o professor é olhado pela maioria dos alunos como um modelo a seguir. Deste modo, mais do que essencial, é fundamental refletir sobre a sua conduta e atitudes de acordo com as funções que desempenha.

CAPÍTULO II

6. JUSTIFICAÇÃO DAS OPÇÕES TOMADAS

Desde o primeiro dia que fomos vistos pelo orientador da escola, Mestre António Miranda, como pessoas responsáveis, capazes de tomar decisões. Assim, foi-nos dada a liberdade de tomar decisões sobre matérias, conteúdos e estratégias a utilizar para as aulas, desde que essas decisões fossem coerentes, assentes na reflexão para que se adequassem ao contexto específico a que se destinariam. Para Cardoso (1996) citado por Lopes (2009), “a reflexão sobre o seu ensino é o primeiro passo para quebrar o ato de rotina, possibilitar a análise de opções múltiplas para cada situação e reforçar a sua autonomia face ao pensamento dominante de uma dada realidade”. Assim, desde cedo que nos apercebemos da necessidade de reflectir bem em todas as nossas decisões, fundamentá-las devidamente, para que não fossem desajustadas e, acima de tudo, para que nunca prejudicassem os alunos. Sabíamos de antemão que ao longo do ano teríamos de tomar decisões, com maior ou menor tempo de preparação, e que algumas dessas decisões teriam igualmente de ser imediatas, em resposta a situações imprevistas. O planeamento, o nível de ajustamento das tarefas às condições espaciais, organizacionais, climatéricas, aos conteúdos, aos grupos de trabalho e ao ritmo de aprendizagem dos

alunos foram aspectos que requereram uma constante tomada de decisão da nossa parte.

Procurando antever o máximo de situações-problema possível, procurámos ponderar acerca das mais diversas temáticas. A nível do planeamento, cada aula foi preparada com a devida antecedência, para que todas as tarefas fossem detalhadamente pensadas e ajustadas ao objectivo da aula, aos conteúdos e ao contexto da turma para que a sua pertinência para o desenvolvimento de aprendizagens nos alunos não fosse comprometida. Além das tarefas a promover nas aulas, também toda a sua sequência era pensada, antevendo-se situações que pudessem, de algum modo, condicionar a prática e o processo de ensino-aprendizagem dos alunos.

As condições espaciais e materiais são outros dois factores que, se menosprezados, poderão inviabilizar o processo de ensino-aprendizagem dos alunos. Deste modo, e para minimizar ao máximo esse risco, a sequência das matérias a leccionar teve por base o mapa de distribuição dos espaços, procurando-se seleccionar a modalidade em função do espaço que nos estava destinado. Assim, as tarefas propostas já estavam pensadas para aquele espaço em concreto, respeitando e rentabilizando as suas características. Em relação aos materiais, no início do ano foi realizado um inventário do material de Educação Física existente, assim como as suas condições de preservação e segurança. Deste modo, ficámos a saber qual o material disponível para cada matéria, precavendo-se desta forma a insuficiência de material para uma aula que já estava planificada. É certo que, pela possibilidade de existir mais que uma turma a ter a mesma matéria em simultâneo condicionou, em determinados momentos, a quantidade de material disponível, mas essas situações foram sempre resolvidas de forma célere, sem prejudicar as aprendizagens dos alunos.

Existem, no entanto, factores externos que nos são impossíveis de controlar. Fala-se, essencialmente, das condições climatéricas, que, apesar das previsões existentes, nos podem causar surpresas infelizes e do número de alunos em prática. Para o primeiro ponto, no dia anterior era consultada a previsão meteorológica em *sites* referenciados. Quando, sem nada o prever, a meteorologia inviabilizou a aula no espaço a que estávamos destinados, foram tomadas medidas de ajustamento,

procurando-se realizar a aula em outro espaço, mantendo-se o seu objectivo apesar da alteração das tarefas quando se justificava. Assim, a continuidade dos conteúdos a abordar nunca esteve em causa, havendo uma progressão e coerência lógica na sequência das aprendizagens dos alunos. Em relação ao segundo ponto, procurou-se, ao longo de todo o ano, levar para as aulas estratégias e tarefas desafiantes, motivadoras, para que os alunos, divertindo-se a aprender, tivessem vontade de regressar na aula seguinte. Ainda assim, quando se verificavam faltas de presença/material, reduzindo o número de alunos em prática, as tarefas eram adaptadas, reorganizando-se, a título de exemplo, o número de alunos por fila ou em cada estação.

Com o avançar do ano e das Unidades Didáticas, foram promovidas algumas decisões de ajustamento para o funcionamento das aulas. Esses ajustamentos comportaram os estilos de ensino, as tarefas apresentadas, os tipos de feedback, e a própria organização da aula. Estas alterações foram baseadas no grau de conhecimento evidenciado pelos alunos, bem como pela sua responsabilidade e autonomia para com o seu próprio processo de aprendizagem. As alterações visaram uma melhor integração dos conteúdos por parte dos alunos, conduzindo-se a turma ao alcance dos objectivos estipulados, traduzidos numa evolução global dos alunos, tanto a nível da prática motora evidenciada, como no domínio cognitivo e socioafetivo.

No que concerne às tarefas de aprendizagem proporcionadas ao longo do ano letivo, importa realçar algumas opções tomadas relativamente à parte inicial, fundamental e final da aula.

Neste âmbito, na parte inicial da aula, optámos sempre que possível por realizar exercícios que não só permitissem uma elevação da temperatura e preparação das estruturas articulares, como também apresentassem um carácter específico da matéria, permitindo abordar desde logo conteúdos (de uma forma simplificada), essenciais para atingir os objetivos da aula. Procurou-se igualmente inovar nas estratégias apresentadas, de modo a cativar os alunos para a prática. Com esta opção, conseguíamos ir ao encontro de um aumento do tempo de empenhamento motor específico dos alunos, contribuindo ainda para a realização das tarefas posteriores. Na parte fundamental da aula, além de se criarem tarefas de

complexidade crescente, em função do momento da Unidade Didática e das capacidades dos alunos (níveis de proficiência), procurou dar-se sempre um grande número de *feedbacks*, adequados às necessidades dos alunos, indo ao encontro dos seus erros, ou simplesmente congratulando-os pelo empenho e boas execuções. Procurou-se igualmente fechar sempre o ciclo do *feedback*, verificando-se a sua adequação e resultado junto do aluno. Foi promovida uma alternância entre grupos heterogéneos e homogéneos, em função dos objectivos da tarefa, procurando-se uma envolvimento de todos no processo de ensino-aprendizagem. Ao usarmos grupos heterogéneos, promovia-mos a integração de alunos com mais dificuldades com colegas mais “capazes” em termos motores, ficando estes últimos responsáveis por ajudar os colegas. Com grupos homogéneos, procurámos trabalhar por níveis de desempenho, criando estratégias de acordo com a capacidade e evolução dos alunos de cada grupo. Finalizando sobre a parte fundamental da aula, promoveu-se uma supervisão constante de toda a turma na realização das tarefas, como forma de inibir possíveis tendências para comportamentos desviantes ou fora da tarefa, ao mesmo tempo que se incentivava o empenho na realização das tarefas, assegurando não só elevados tempos de empenhamento motor, mas que este fosse de qualidade. Quanto à fase final da aula, além de uma recuperação ativa dos níveis fisiológicos dos alunos, através de actividades lúdicas e de relaxamento muscular, foram promovidos balanços da aula, incidindo nos comportamentos e produtividade dos alunos, mantendo-os sempre a par do seu desempenho, e integrando-os no seu processo avaliativo.

7. QUESTÕES DILEMÁTICAS

No âmbito do meu Relatório de Estágio na Escola Secundária de Avelar Brotero, fui-me deparando com algumas questões/situações que me levaram a reflectir, ora por questões de compreensão ora para desenvolvimento pessoal e profissional.

Na preparação inicial, ao analisar de forma aprofundada o PNEF e, comparando os objectivos nele previstos para o 11º ano com as informações prévias que me haviam sido facultadas sobre a minha futura turma, verifiquei uma discrepância que exigiria de mim um esforço complementar. Adicionalmente, o

projecto curricular da escola para a disciplina de EF diferia um pouco das referências do PNEF, existindo uma adaptação à realidade escolar e aos alunos, o que no meu entender é benéfico para o processo de ensino-aprendizagem.

Aquela que considero ter sido a primeira grande dificuldade por mim sentida prende-se com a matéria de Natação. Sendo um professor inexperiente e sem experiência na lecionação da Natação, senti dificuldades na gestão das aulas, visto ter alunos que não sabiam nadar, e que, sendo as aulas ministradas na piscina olímpica, requeriam da minha parte cuidados adicionais, retirando-me um pouco da restante turma. Ao longo do tempo fui conseguindo gerir melhor o meu foco atencional e desenvolvendo capacidades de multitarefas, conseguindo uma boa relação de trabalho e confiança com a turma.

A segunda grande dificuldade sentida foi a questão da rentabilização do espaço que me estava atribuído pelo *roulement* na modalidade de andebol – ½ campo. Tendo em conta o número de alunos que compunham a turma, foi-me difícil conseguir encontrar e criar estratégias que permitissem aos alunos tempos de empenhamento motor elevados, respeitando e aprimorando as características da modalidade. Com pesquisas e com a ajuda dos colegas do Núcleo de Estágio, assim como reflexões com o orientador António Miranda foi-me possível resolver esse *handicap*. Ainda assim, ficou patente a necessidade de adaptação dos professores de EF para poderem leccionar as diferentes modalidades, considerando a falta de espaços adequados existentes em algumas escolas.

A terceira dificuldade com a qual me deparei foi na temática da Instrução. Ao longo do 1º período, senti dificuldades em que a turma compreendesse os exercícios e/ou objectivos que pretendia, em grande parte devido ao vocabulário empregue. Ao procurar utilizar sempre vocabulário específico da modalidade, sentia que os alunos não compreendiam o que pretendia deles. Adicionalmente, boa parte das prelecções eram demasiado extensas e com excesso de informação. Acabava por ter de repetir os objectivos, roubando tempo destinado ao empenhamento motor. Após alguns conselhos do meu orientador da escola e alguma leitura sobre a temática, consegui aprimorar as prelecções, chegando com maior facilidade e rapidez aos alunos, conseguindo que estes compreendessem mais rapidamente, iniciando assim os

exercícios. Este terá sido dos pontos onde senti maiores evoluções ao longo do estágio.

Uma outra dificuldade sentida, e directamente relacionada com a anterior foi na identificação dos erros e respectiva emissão de FB pedagógicos. Senti algumas dificuldades iniciais em hierarquizar os erros, procurando corrigir tudo o que via de uma só vez. Naturalmente que, para os alunos, este era um processo bastante difícil. Para solucionar esta dificuldade, comecei a criar em casa, na preparação das aulas, tabelas onde constavam as principais componentes críticas do exercício, os principais erros e respectivos FB que melhor se adequariam. Esta metodologia fez com que a minha entrega e reflexão sobre cada aula aumentasse. O trabalho deu frutos, na medida em que os alunos se concentravam num menor número de acções, em duas ou três componentes críticas base, e da minha parte, como já sabia os principais erros que poderiam surgir nas tarefas, assim como os FB que se adequariam à sua correcção, tornou-se mais fácil regular o processo de ensino-aprendizagem.

Por último, não posso deixar de referir os tempos de 50' como um problema, não só para as minhas aulas, mas também para a consecução dos objectivos da disciplina.

O tempo de prática por si só já se torna curto, comparativamente com a carga vista como ideal para a criação de hábitos de vida saudáveis através da prática de exercício físico. Em aulas de 50', ao se subtraírem os tempos para equipar e higiene pessoal definidos pelo agrupamento, restam 30' de aula. Voltando a subtrair o tempo destinado a instruções, transição entre tarefas e controlo de aula, o tempo real para aprendizagem fica extremamente reduzido, tornando bastante difícil a promoção de aprendizagens nos alunos, mas principalmente de alterações significativas nas suas capacidades motoras. Este é uma problemática estudada e devidamente documentada. Tratando-se de uma questão legislativa, considerando que a taxa de obesidade infantil em Portugal atinge níveis perigosamente elevados, bem como todas as recomendações da Organização Mundial de Saúde, seria do interesse de todos que a disciplina de Educação Física estivesse incluída nas disciplinas nucleares, e que os tempos que lhe são destinados fosse aumentado para blocos de 90', idealmente com uma frequência semanal de 3 blocos, em dias intercalados.

CAPÍTULO III

8. TEMA-PROBLEMA: O CICLO DO *FEEDBACK* – DIFICULDADES NA IDENTIFICAÇÃO DO ERRO

8.1 A Instrução

A instrução é, para Siedentop (1991) “os comportamentos de ensino que fazem parte do repertório do professor para transmitir informação directamente relacionada com os objectivos e os conteúdos do ensino”. Por sua vez, Rosado & Mesquita (2009) consideram a instrução como sendo “a chave da estruturação e modificação das situações de aprendizagem”, estando os resultados dos alunos em grande parte condicionados pela sua pertinência e eficácia. Considera-se assim essencial que, para que o professor obtenha sucesso no seu propósito de ensinar os alunos, esta dimensão seja alvo de um especial escrutínio, de modo a melhorar o processo de ensino-aprendizagem. O termo instrução aparece frequentemente confinado às intervenções verbais do professor relativas à transmissão de informação, às explicações, directivas, chamadas de atenção, acompanhadas ou não de demonstração. Porém numa definição mais ampla e mais compreensiva, a instrução é melhor entendida, não como uma acção discreta, mas antes como um processo interactivo entre professores, alunos, ao longo do tempo, em torno de um determinado conteúdo, num contexto social concreto (COHEN, RAUDENBUSH & BALL, 2003; KANSANEN, 2003). Por sua vez, Rosado & Mesquita (2009) vêem a instrução como “todos os comportamentos, verbais ou não-verbais (e.g. exposição, explicação, demonstração, *feedback*, entre outros), que estão intimamente ligados aos objectivos da aprendizagem.” Assim, a instrução pode ser entendida como a interacção entre o professor e o aluno, enquadrada no processo de ensino-aprendizagem.

Uma das competências fundamentais dos professores é, indubitavelmente, a transmissão de informação, estando evidente a sua importância para a aprendizagem dos alunos (Rosado & Mesquita, 2009). Este processo de comunicação enfrenta, no entanto, um amplo conjunto de *handicaps*, como são exemplo a percepção selectiva, a sobrecarga de informação, a linguagem e o receio de comunicar.

O ser humano tem, inevitavelmente, uma capacidade de processamento limitada, tornando a comunicação incompleta e deformável. Deste modo, a realidade

é filtrada por cada indivíduo, em função das suas experiências, representação do mundo, da sua interacção com os outros, envolvendo uma transformação da realidade que está, assim, sujeita a distorções. Compreende-se, assim, que no processo de transmissão-recolha-assimilação de informação existam perdas significativas a nível da atenção, retenção e compreensão. Qual a informação mais facilmente retida e compreendida, mais facilmente esquecida, ou não adequadamente interpretada continuam a ser, no entanto, uma incógnita (Mesquita et al, 2008).

A capacidade instrucional não resulta unilateralmente da acção do professor, da qualidade intrínseca dos modelos de instrução, materiais e tarefas seleccionados para a aula ou da capacidade e acção dos alunos, mas na optimização da coordenação destes elementos. Ao confrontarmos um aluno com determinada tarefa motora, este está a ser sujeito a um estímulo bastante variado. A quantidade de informação proveniente desses estímulos é, geralmente, superior à capacidade de tratamento do aluno (Arnold, 1981; Formose, 1983). Resulta assim a necessidade de que o professor, através de um processo de reflexão, seleccione apenas a informação mais relevante a transmitir ao aluno, reduzindo assim o número de estímulos e conseqüente perda de informação, que pode chegar, em alguns casos, aos 60% (Rosado et al., 2008). Trata-se, fundamentalmente, de remover distrações do ambiente. Este processo de perda de informação é designado de afunilamento instrucional.

Podemos considerar que, nas situações de instrução, a informação é emitida usualmente em referência a três momentos: (1) antes da prática, sob a forma de prelecções, apresentação de tarefas, explicações e demonstrações; (2) durante a prática, através da emissão de *feedbacks*; (3) após a prática, pela análise referenciada à prática desenvolvida (Siedentop, 1991). É neste segundo ponto – emissão de *feedback* - referido por Siedentop (1991) que nos vamos passar a centrar daqui por diante.

8.2 O *Feedback* Pedagógico

O *feedback* pedagógico é, a par da instrução (à qual pertence), um ponto-chave no sucesso do processo de ensino-aprendizagem. A sua importância é tal que é apontado, a par do empenhamento motor, “como as duas variáveis com maior valor preditivo sobre os ganhos da aprendizagem” (Carreiro da Costa, 1988; Graça, 1991; Rodrigues, 1995).

Consiste, objectivamente, na transmissão de informação que o professor dá ao aluno após uma prestação motora, cognitiva ou afectiva. Esta informação pode ser dada por meio verbal ou não verbal (Shigunov, 1991).

Ao dar um FB, o professor procura ajudar o aluno a melhorar a sua performance, aproximando-a ao máximo dos critérios de êxito previamente definidos. Pode, igualmente, visar melhorias nas relações interpessoais, comportamentos e habilidades (Pestana, 2006, cit. por Branco, H., 2012).

Consideramos, portanto, o FB como uma informação de retorno, dada após a visualização e análise de uma acção, comparando-a com os critérios de êxito pré-definidos, com vista à melhoria dessa mesma execução, funcionando de forma cíclica.

Para Cunha (2004) o recurso ao FB pode ser feito para dar resposta a três grupos de intervenção distintos, mas que na prática são difíceis de separar. São eles as questões motivacionais, o reforço e ainda a informação. Para o primeiro grupo (questões motivacionais), o professor procura, através do FB, levar o aluno a aumentar a sua concentração, empenho e participação em determinada tarefa. Não confundir, no entanto, o FB com reforço, sendo que “boa” e “bem executado” ou o “nada disso” não se consideram FB mas sim reforço. Um FB deve ser enquadrado com a matéria em análise. O reforço pode ser positivo ou negativo. Importa, no entanto, que o professor coloque em maior evidência os aspectos positivos, para que o aluno se mantenha empenhado na tarefa, mesmo quando o reforço está dirigido a um erro. O facto de nos serem apontados erros nem sempre é bem recebido, muito menos se tal acontecer de forma sistemática, e cabe ao professor ter a sensibilidade para saber que tipo de FB e reforço pode dar a cada aluno. Por último, no grupo da informação, os FB incidem sobre comportamentos, devendo esta ser o mais objectiva e adequada ao aluno quanto possível. Questões de terminologia

podem por vezes servir de barreiras à compreensão dos alunos, sendo da responsabilidade do professor assegurar-se que a informação que procura passar é compreendida pelo receptor.

Fazendo parte dos recursos do professor para a transmissão, regulação e avaliação das aprendizagens dos alunos, o FB tem dois tipos de proveniência possíveis: intrínseca e extrínseca.

O FB intrínseco é feito pelo próprio aluno, que desenvolve a sua capacidade reflexiva e espírito crítico, procurando por ele próprio motivar-se e corrigir as suas acções em comparação com os critérios de êxito estabelecidos pelo professor. É importante que os alunos desenvolvam a sua capacidade autocrítica, pois a mesma resulta da atenção e compreensão das tarefas, desenvolvendo as capacidades cognitivas e os conhecimentos que o aluno detém da tarefa e da modalidade.

O FB extrínseco, por sua vez, surge de outra pessoa, normalmente o professor. Procura corrigir o aluno, motivá-lo ou até avaliá-lo. É um excelente recurso para a condução do processo de ensino-aprendizagem, sendo fundamental para que os alunos consigam níveis mais elevados de performance. No entanto, o fornecimento sistemático de FB pode criar uma dependência no aluno, originando uma deterioração da sua performance, ao invés da pretendida evolução (Winstein e Schmidt, 1990).

Focando-nos no FB extrínseco, Rosado (1997) e Piéron (1986) (cit. por Nunes, 2013, pág. 50) enumeraram cinco passos, uma sequência de comportamentos, que procuram assegurar-se da existência de um FB pedagógico. Respeitando estes cinco passos, alcançamos o cumprimento do denominado *Ciclo do Feedback*. São eles: 1 – observação e identificação do erro; 2 – tomada de decisão (reagir ou não reagir e reagindo, de que forma); 3 – prescrição de FB pedagógico; 4 – observação de mudanças no comportamento do aluno; 5 – eventual observação de uma nova execução e ocorrência de um novo FB pedagógico.

Chama-se a atenção para o terceiro passo deste ciclo. Na prescrição do FB, o professor deve ser claro e objectivo, utilizar palavras-chave e muito importante, certificar-se que o aluno o está a ver e ouvir. Se o professor está a dar um FB mas o aluno já lhe virou as costas e está a afastar-se dele, então a probabilidade de este

ter retido a informação fica diminuta (Alvez, J. 1995). O professor deve também certificar-se de que completa o ciclo, observando o novo comportamento do aluno. Só assim perceberá verdadeiramente se o seu FB foi bem interpretado, e também só assim o aluno ficará a saber se conseguiu ou não corrigir o seu erro.

8.2.1 A importância do *Feedback* Pedagógico em Educação Física

Ao professor é incumbida a importante tarefa de ensinar, de transmitir conhecimentos sobre determinada temática, ajudando a formar os indivíduos do futuro. Em Educação Física, este processo acaba por ser diferenciado, apesar do objectivo ser o mesmo: a transmissão de conhecimentos. A diferença prende-se por esta ser uma disciplina prática de educação do corpo e da mente, onde o espaço de aula e os seus materiais variam, em função dos conteúdos a abordar. Torna-se assim uma disciplina com elevado grau de complexidade, quer para quem a procura ensina, quer para quem procura aprender.

Este processo de ensino-aprendizagem baseia-se num ciclo, onde existe uma tarefa, critérios de êxito, uma execução e respectiva comparação com os critérios. Todo este processo, que ocorre em segundos, está dependente da capacidade de transmissão de conteúdos por parte do professor, e da capacidade de percepção e execução dos alunos. Sendo o professor um regulador do processo de ensino-aprendizagem, é sobre si que recai a responsabilidade de auxiliar os alunos a atingir o máximo das suas capacidades. É através da sua capacidade organizativa, comunicacional, observacional e avaliativa que o aluno vai ser guiado na aquisição de conhecimentos e destrezas motoras. Mas porque será a capacidade de observação do professor um dos principais condicionantes de todo este processo? A resposta, no meu entender, prende-se com o seguinte: é através desta capacidade que o professor vai regular o ensino, que vai definir objectivos, reformular estratégias, exercícios, que vai conduzir o processo de ensino de forma coincidente com as capacidades dos alunos, promovendo um ensino diferenciado.

Para tal, é necessário que o professor treine a sua capacidade de observação. Ao longo das suas aulas, o professor observa vários comportamentos a acontecerem em simultâneo, e tem de conseguir “ver” o que os seus alunos estão ou não a conseguir produzir, não se ficando pelo “olhar” para a sua turma como

forma de controlo, de supervisão. Esta distinção entre o “ver” e o “olhar” é muito importante.

8.3 Os conhecimentos de base: problema ou solução.

A temática dos conhecimentos do professor acerca dos conteúdos pedagógicos tem sido alvo de debate e pesquisa, afim de se determinar o seu grau de influência nas capacidades do professor, na sua qualidade docente.

Um professor com elevado grau de conhecimentos pedagógicos estará melhor capacitado para a actividade docente ou, tal não influi na qualidade do seu trabalho? Em primeiro lugar é fundamental perceber de que conhecimentos estamos a falar. Schulman (1987) (cit. por Frontoura, 2005) identificou sete categorias do conhecimento que deveriam ser abordadas durante a formação dos professores, a fim de os preparar devidamente para o que adviria na prática docente. Essas categorias são: 1. Conhecimento pedagógico geral, no qual se inserem os princípios e estratégias de gestão e organização da turma; 2. Conhecimentos sobre os alunos e as suas características, de modo a que esteja ciente das capacidades e traços individuais dos seus alunos; 3. Conhecimento do contexto educativo nos três diferentes níveis (micro, meso e macro); 4. Conhecimento dos fins, objectivos e valores a atingir; 5. Conhecimento da matéria de ensino; 6. Conhecimento curricular; e 7. Conhecimento pedagógico dos conteúdos, onde se incluem os objectivos, a capacidade de assimilação dos alunos e dificuldades mais comuns, os recursos pedagógicos necessários para um ensino adequado e quais as estratégias apropriadas aos diferentes conteúdos.

Sendo estes conhecimentos abordados na formação inicial de professores, pressupunha-se que em contexto de prática docente as dificuldades fossem diminutas, ou que, pelo menos da parte de professores experientes não se verificassem lacunas nestes aspectos. Não foi, no entanto, o que se verificou em termos práticos no ensino em geral, visto que tanto professores inexperientes como os experientes revelaram insuficiências sobre o conhecimento pedagógico dos conteúdos (Carter, 1990).

8.4 Dificuldades na detecção do erro

Sendo o FB um dos dois maiores preditores do sucesso de aprendizagens por parte dos alunos, e revista que está a importância da observação no processo, eis que entramos naquele que foi um entrave no início do estágio: a detecção do erro. Vimos anteriormente a necessidade do professor “ver” e não apenas “olhar” para o que se passa nas suas aulas. Acontece em muitos casos que o professor, apesar de estar a ver o aluno e as suas dificuldades, não consegue identificar o erro, e por conseguinte emitir um FB adequado. AS causas para tais dificuldades poderão ser várias, mas a que surge como principal é a falta de domínio dos conteúdos por parte do professor.

As aulas de EF, pelas suas características, apresentam um grande número de comportamentos a acontecer em simultâneo. O facto de as turmas serem cada vez maiores também dificulta cada vez mais o trabalho do professor, quer nas questões de planeamento, quer na diferenciação e adequação do ensino. Não é, assim, fácil para um olho destreinado identificar os erros dos alunos e de seguida emitir um FB que o ajude a corrigir.

Considerando que o FB pedagógico começa e termina com a observação, então a capacidade de análise do professor é o ponto de partida para que este determine se a execução do aluno foi ou não correta, e caso não tenha sido, qual será o tipo de FB de que carece (Piéron, 1998, cit. por Serra, 2001, pág. 24). Ao observar a performance do aluno, o professor compara-a aos critérios que definiu, a uma execução ideal. É pelo resultado da comparação das execuções com o modelo que o professor decide se emite ou não um FB ao aluno.

Perspectivando uma observação eficaz da performance do aluno, permitindo-nos a identificação de erros, Mesquita (1997), identificou um conjunto de passos a seguir: 1. Conhecer o modelo correto de execução; 2. Desenvolver a capacidade analítica; 3. Desenvolver uma estratégia de observação, definindo: alvos de observação, critérios de prioridade na observação e as posições de observação; 4. Treinar a observação pelo conhecimento das características de execução e aplicação do movimento, da identificação dos erros e principais causas. Seguindo estas linhas orientadoras, vai ser mais fácil ao professor definir uma estratégia de observação para a sua aula, aumentando assim a sua probabilidade de conseguir

um detecção do erro mais célere. Esta identificação do erro depende assim do conhecimento dos conteúdos por parte do professor, da sua capacidade de observação, mas também de factores perceptivos, como as suas emoções e sentimentos, o seu grau de concentração na tarefa e a sua velocidade perceptiva (Rosado e Mesquita, 2009). Apesar da fase de diagnóstico do erro estar principalmente dependente de factores cognitivos, factores perceptivos podem também exercer alguma influência, condicionando a qualidade da intervenção do professor (Rosado e Mesquita, 2009).

A nossa capacidade de observação e conseqüente diagnóstico pode ser aprimorada através do treino constante (Beauchamp, 1991, cit. por Serra, 2001, pág. 21). Para se preparar melhor para a fase de diagnóstico, o professor pode, por exemplo, procurar observar de forma contínua aulas de colegas, treinos de modalidades, situações que o obriguem a estar focado nos acontecimentos e a criar diagnósticos de acção. Um olho treinado identifica com maior facilidade e rapidez o erro, comparativamente com um olho inexperiente tal como nos apresenta o estudo de Rosado, Sarmiento e Piéron (1997, cit. por Piéron, 1999, p. 25). Tal facto verifica-se tanto na quantidade de erros correctamente identificados como na quantidade total de erros detectados. A experiência do professor revela-se assim importante na condução do processo de ensino-aprendizagem, no que à capacidade de identificar os erros e emitir FB diz respeito. Neste sentido, Graça, 1998, refere a necessidade do observador possuir: a) conhecimento dos modelos de referências dos movimentos e respectivos aspectos críticos; b) o conhecimento dos erros e respectivas origens; e c) a experiência acumulada na observação de inúmeras execuções de praticantes dos diversos níveis de habilidade.

A identificação do erro resulta na observação de um comportamento do aluno confrontando-o com o modelo ideal e critérios de execução definidos, considerando-se não só os objectivos a atingir, mas também o nível de prática do aluno e as exigências do ensino. Desta comparação resulta uma diferença, que vai impelir uma reflexão sobre a sua natureza e grau de importância, identificando-se a sua causa e respectiva solução, isto é, a emissão de um FB.

Ao revelar dificuldades na detecção do erro, focando-se em componentes erradas ou até tendo uma interpretação errada, a probabilidade de se cometerem

erros na emissão de FB aumenta consideravelmente (Hoffman, 1977, cit por Rosado e Mesquita, 2009, p.84).

8.4.1 O diagnóstico do erro: pré-requisito para um ensino de qualidade

Como referido anteriormente, o *feedback* é um forte preditor dos ganhos da aprendizagem, devendo ser uma prática constante do professor. O problema surge quando os agentes de ensino apresentam lacunas no diagnóstico do erro dos alunos, seja por falta de conhecimentos sobre esse mesmo conteúdo, seja pela inexperiência na leccionação. Para que o professor consiga fornecer bom *feedback* aos seus alunos é preciso que este “olhe” para a execução, ao invés de apenas a “ver”, mas esta será uma temática a desenvolver mais adiante.

O fornecimento de *feedback*, por si só, não é suficiente para provocar alterações positivas na performance dos alunos, é fundamental que o *feedback* providenciado seja adequado ao erro cometido (Piéron, 1986). Uma inadequação na informação proporcionada ao executante não só se torna ineficaz na correção do erro evidenciado, como pode, ocasionalmente, induzir o executante a novos erros. Assim, o conteúdo/adequação do feedback é tão ou mais importante que o feedback em si.

Offman (1983), distinguiu o *feedback* em duas fases distintas, em função da sua sequência: uma fase de diagnóstico e uma fase de prescrição. A primeira diz respeito ao processo de recolha de informação, à identificação do erro, na reflexão da sua proveniência e de onde deriva. Este processo de diagnóstico consiste, fundamentalmente, na confrontação entre o desempenho motor do aluno e o modelo ideal definido pelo professor em função dos objectivos, nível de prática e contexto, o que resulta numa comparação entre o modelo teórico de eficácia e as exigências de ensino-aprendizagem. É deste processo que resulta uma diferença entre a prestação idealizada e a produzida. É sobre essa diferença que, após uma reflexão sobre as suas causas e possíveis soluções que o professor vai dar informação de retorno ao aluno. A qualidade da informação da reacção depende, segundo Hoffman (1983), da habilidade do professor para identificar os erros, mas igualmente de antever o impacto sobre a performance futura, de lhe determinar as causas e de encontrar os melhores meios de reduzir e anular as diferenças que encontrou.

Apesar da complexidade que lhe está adjacente, este é um processo que se desenrola num curto espaço de tempo, em segundos.

Podemos então concluir que o grau de adequação de um *feedback*, o seu valor para a aprendizagem, será fruto da optimização de duas grandes operações: a detecção do erro e a organização do *feedback*. Caso o professor não consiga identificar correctamente o erro do aluno, ou identificando-o, tem uma interpretação incorrecta, cometerá enganos ao entrar na fase da prescrição (Hoffman, 1977).

A fase de diagnóstico encontra-se, assim, dependente de factores de âmbito cognitivo, destacando-se o conhecimento das componentes críticas da tarefa, erros mais comuns que se estão associados, nível de conhecimentos acerca dos alunos e dos objectivos da tarefa, bem como das técnicas e estratégias de observação adoptadas na recolha de informação (Rosado, 1995). Não obstante, factores perceptivos devem, igualmente, ser tidos em consideração. Emoções e sentimentos, grau de atenção/ concentração, velocidade perceptiva, entre outras variáveis podem, efectivamente, condicionar a observação e subsequente diagnóstico, determinando a qualidade da intervenção (Rosado & Mesquita, 2009).

Apesar da importância que lhe está reconhecida, a ausência de *feedback* não significa ausência de aprendizagem. No entanto, o seu uso leva à apropriação de informações por parte dos alunos, que lhes dão uma base de comparação da resposta motora realizada com a desejada (Lee et al., 1994), conduzindo-os à resposta correta, criando-se condições para que essa mesma resposta permaneça mesma com a ausência de *feedback* (Temperado, 1997). A apropriação, por parte do aluno, do *feedback* pedagógico está igualmente dependente da sua capacidade de processamento e assimilação, devendo o a informação transmitida pelo professor estar adequada ao estágio de aprendizagem dos alunos. Comparando-se professores experientes com não experientes no que ao uso do *feedback* diz respeito, verificamos que as diferenças residem não a nível da estrutura do *feedback* mas sim ao domínio do conhecimento específico e contextualizado, traduzindo-se no uso de palavras-chave apropriadas por parte dos professores experientes (Tan, 1996).

Pegando nestas palavras de Tan (1996), e sendo nós professores inexperientes, sentimos, no início do ano lectivo, dificuldades no ciclo do *feedback*,

mais concretamente na detecção do erro. O fato de termos iniciado a nossa prática pedagógica com a modalidade de natação, sobre a qual detínhamos poucos conhecimentos, e desenvolvendo-se num local totalmente diferente do que estamos habituados, causou-nos algumas dificuldades. Procurámos, desde a primeira aula, assegurar um controlo e supervisão da turma eficientes, assim como levar para a aula tarefas de aprendizagem adequadas à turma, acabando por não prestar a devida atenção à emissão de *feedback* pedagógico. Esta nossa lacuna originou uma detecção deficiente nos erros de alguns alunos, assim como uma incorrecta hierarquização da mesma. Erros específicos, de malha mais fina, eram corrigidos previamente aos de âmbito mais geral, de malha mais grossa, o que acabava por não produzir os efeitos desejados, pois, e como referimos, apenas se adquirem novos conhecimentos quando os anteriores estão consolidados.

Segundo Rosado (1995), a organização do *feedback* deverá provir da correta gestão de algumas variáveis, como sejam a quantidade de intervenções, o grau de especificidade das mesmas, o objectivo da intervenção, a forma, o momento, a direcção e a relação deste com a informação anterior, e o modo de distribuição. O sucesso do *feedback* pedagógico está assim dependente de muitos factores, aos quais o professor deve atender.

Felizmente, o nosso modelo de estágio assenta no processo reflexivo (ver Alarcão, I. (1996). Formação reflexiva de professores: Estratégias de supervisão. Porto: Editora Porto.). Graças às reflexões desenvolvidas no final de cada aula, à supervisão do nosso orientador António Miranda e ao acompanhamento dos colegas do núcleo de estágio conseguimos identificar esta lacuna, procedendo à criação de estratégia que a colmatassem.

Assim, foram definidas etapas/procedimentos para que esta dificuldade na detecção dos erros dos alunos deixasse de existir. Foram desenvolvidas uma série de acções a desenvolver por nós, que podemos agrupar em três momentos distintos: antes, durante e após a aula.

Para o “antes da aula”, ou seja, na preparação prévia, começámos por aprofundar os nossos conhecimentos sobre a modalidade, neste caso a natação, criando bases para que dominássemos os seus conteúdos, o que foi conseguido. Através deste domínio, criámos tarefas, agora mais adequadas, ao nível de cada

aluno, para que todos alcançassem os objectivos preconizados para a Unidade Didáctica. Ao definirmos as tarefas da aula, e através de um processo de reflexão e de consulta da bibliografia da modalidade, estipulámos objectivos concretos para cada uma delas, definindo os comportamentos requeridos e respectivos critérios de êxito. Para cada tarefa eram previstos e identificados os erros mais comuns. Este processo teve em conta não só a bibliografia da modalidade mas também os dados provenientes da avaliação formativa que já tínhamos na nossa posse. Após esta identificação, eram definidos quais os que se iriam corrigir em cada tarefa, seguindo uma lógica de complexidade crescente, hierarquizando os erros. Terminado este processo, foram definidos *feedbacks* “tipo”, que permitissem colmatar esses erros. Esta definição teve em consideração o tipo de erro evidenciado, assim como o nível de conhecimentos dos alunos. Assim, e para o mesmo erro, podiam existir *feedbacks* diferentes em relação ao modo como foram transmitidos e ao conteúdo transmitido, em função do aluno a quem se destinaram. Todo este processo foi concebido através da criação de tabelas, as quais foram devidamente estudadas para que no decorrer da aula os seus conteúdos estivessem bem presentes na nossa mente.

Passando para o “durante a aula”, a forma como esta se organizava passou a ser alvo de uma maior atenção da nossa parte. Assim, a organização das tarefas pelo espaço disponível, a distribuição dos alunos e a sequência das tarefas passaram a ter uma sequência lógica mais evidente, notando-se uma melhor organização nas aulas. Esta organização facilitou, juntamente com os trabalhos prévios, de certo modo, a supervisão do professor. Assim, passámos a desenvolver uma supervisão mais eficiente, identificando mais facilmente os erros dos alunos, baseados nas tabelas construídas na preparação da aula. Como tínhamos identificado os erros mais comuns, e estipulado quais os que seriam corrigidos em cada tarefa, focámos a nossa atenção nesse conjunto, ao invés de a dispersar por todas as acções que estavam a decorrer simultaneamente. Com este foco nos erros dos alunos, passámos a identificá-los mais rapidamente, procedendo à sua correção junto dos alunos, com base nos *feedbacks* que haviam sido idealizados. Após a administração do *Feedback*, mantivemo-nos atentos à execução do aluno, afim de verificar se este tinha conseguido corrigir o seu comportamento, fechando assim o ciclo do *feedback*. A adoção desta nova metodologia teve os seus frutos, tendo os alunos evidenciado

melhorias significativas na sua prestação, conseguindo alcançar os objectivos delineados no início do ano lectivo.

Por último, na fase “após a aula”, foram desenvolvidas reflexões mais aprofundadas sobre cada tarefa da aula, incidindo na sua pertinência, adequação e nível de sucesso obtido, em função dos objectivos estipulados. Eram revistos os erros evidenciados pelos alunos, e verificou-se a adequação dos *feedbacks* prestados aos mesmos, analisando-se se estes tinham almejado o seu propósito ou se deveriam ser alvo de revisão. Esta reflexão resultou na recolha de dados sobre as progressões dos alunos, que depois serviram de base para o processo de avaliação formativa.

Considerando que optámos, ao longo do ano lectivo, por levar os alunos a construir conhecimentos, recorrendo para tal a modelos construtivistas, o *feedback* que fomos dando aos alunos visou, maioritariamente, essa mesma construção. Assim, o *feedback* surgiu sob a forma de questões, levando os alunos a reflectir sobre a sua prestação, comparando-a com os critérios de êxito associados à tarefa. Esta nossa atitude perante o processo de ensino-aprendizagem teve os seus frutos, tendo os alunos compreendido as modalidades desportivas leccionadas, ao invés de apenas conseguirem reproduzir alguns dos seus momentos/gestos técnicos. Lee et al. (1994) reforçava esta ideia de que o *feedback* é particularmente benéfico para a aprendizagem quando permite aumentar o esforço cognitivo do principiante, ou seja quando o leva a reflectir, nomeadamente no desenvolvimento da capacidade de auto-avaliação (reflectir sobre a sua própria prestação). Seguindo as perspectivas construtivistas, o conhecimento anterior é a base para a construção de novas aprendizagens por parte dos alunos (Graça, 1997), e nesse sentido procurámos que os conteúdos fossem devidamente assimilados e consolidados pelos alunos antes de introduzir os novos.

8.5 Concepções de erro

O processo de ensino-aprendizagem pode caracterizar-se, sumariamente, pela aquisição e aperfeiçoamento de habilidades motoras e cognitivas, num processo que envolve, naturalmente, diferentes tipos de erros, exigindo diversas estratégias para a sua resolução. A análise do erro é, hoje em dia, extensamente

estudada, existindo inclusive, no mundo desportivo, quem se dedique e especialize nesta temática.

Procura-se assim diminuir a sua frequência, reduzir a sua gravidade, recuperar mais rápido após a sua ocorrência, melhorar os processos de aprendizagem das performances. Assume-se, deste modo, como um processo que envolve a gestão de informação derivada da execução do indivíduo, mas também dos contextos da sua realização (Rosado & Mesquita, 2009). Trata-se, assim, de uma avaliação à acção motora, mas também, de forma mais subjectiva, das dimensões cognitivas, emocionais e sociais envolvidas, do contexto específico.

Do que depende então a percepção do erro? Bom, em primeiro lugar urge definir o que é o erro. Antes de prestarmos atenção aos erros, necessitamos analisar o modo como olhamos para eles (Halden-Brown, 2003). O modo como vemos o erro está dependente das nossas concepções sobre o desporto, dos objectivos perseguidos e de os modos de os alcançar. Estas variantes podem afetar significativamente o processo de ensino-aprendizagem, na medida em que alteram o que se considera certo/errado bem como os níveis de tolerância de cada um. A própria focalização nos processos ou nos resultados pode fazer toda a diferença (Rosado & Mesquita, 2009). É importante reconhecer que, nesta linha de pensamento, a vivência quotidiana do erro apenas é suportável se este não for visto como uma ameaça pessoal, como uma frustração, se não provocar irritação, embaraço, desapontamento ou mesmo medo. Naturalmente que, esporadicamente, o erro provocará os sentimentos atrás referidos, mas o mais importante é a forma como lidamos com eles, o modo como gerimos as nossas emoções. A tolerância ao erro deve então ser trabalhada, para que não se desmotive o professor nem tampouco o aluno, colocando em causa o processo de ensino-aprendizagem. Ao aluno deve ser ensinado que o erro faz parte do processo, sendo através dele que se aprende e evolui, para que as correcções feitas pelo professor sejam aceites com confiança, potenciando-se o clima de aprendizagem (Rosado & Mesquita, 2009).

Levar-se os alunos a entender que o erro é, na realidade, uma variação na performance, algo que terão de fazer de forma diferente na execução seguinte, poderá trazer ganhos bastante significativos na capacidade de os corrigir. Assim, e recorrendo às palavras de Mesquita (2005a), há que passar a mensagem aos alunos

de que “não foi o praticante que falhou mas a acção que realizou”. A vivência com o erro deve ser feita de forma natural.

De acordo com as perspectivas construtivistas, as novas aprendizagens realizam-se com base no conhecimento anterior que o aluno detém. Caso o aluno detenha concepções erradas acerca da aprendizagem, esse tipo de informação pode influenciar negativamente as novas aprendizagens. Surge então a necessidade de professor e alunos discutirem abertamente a sua atitude face ao erro, acordando entre si as razões que os explicam e as soluções que o remedeiam.

Sendo a aprendizagem um esforço colaborativo entre agentes de ensino e os praticantes, é necessária uma postura ativa por parte de ambos. Os praticantes devem, deste modo, ser agentes de construção das suas próprias aprendizagens, que lhes sejam dadas oportunidades para pensar e interpretar as suas acções. O aluno não deve ser um replicador de acções, mas sim um pensador (Mesquita, 2005a). Ser ativo significa que o aluno se torna agente na construção das suas próprias aprendizagens, se responsabiliza pelos seus conhecimentos e pelas suas aprendizagens, pelos seus erros e pelas suas correcções.

9. CONCLUSÕES

O processo de Estágio Pedagógico é, inequivocamente, uma etapa fundamental na formação e preparação para a carreira docente. É a oportunidade de aplicar toda a bagagem teórica que foi sendo adquirida ao longo dos anos, sempre com uma supervisão adequada que nos auxilia a mantermo-nos no caminho certo.

O desafio deste primeiro ano de prática ser junto de uma turma do secundário elevou ainda mais a fasquia, devido às fases sensíveis de desenvolvimento das capacidades dos alunos. A expectativa em relação à postura dos alunos face ao recente “volte face” da disciplina deixar de contar para a média, aliada ao facto de serem dirigidos por um professor estagiário era grande.

Ao longo do ano lectivo, foram surgindo, como seria de esperar, vários desafios à nossa capacidade enquanto professores, que nos obrigaram a estudar, a reflectir e a procurar soluções, sempre com a aprendizagem dos alunos em mente.

De entre os diversos desafios, a questão do *feedback* pedagógico foi a que nos cativou de forma mais incisiva, pela sua importância no processo de ensino-aprendizagem.

De facto, a escolha deste tema, como já referimos, prendeu-se à dificuldade sentida em emitir informação de retorno (*feedback*) aos alunos no início deste ano lectivo, enquanto professor estagiário, derivada de uma ineficaz detecção do erro. No início do ano, a dificuldade em detetar os erros e fornecer *feedback's* aos alunos, deveu-se, principalmente, à falta de confiança e experiência que tinha em gerir uma turma. Simultaneamente, alguma falta de preparação para com a modalidade também condicionou o processo de ensino-aprendizagem, e a dimensão instrução visada no presente relatório.

Nas primeiras reuniões onde foram analisadas as aulas dos estagiários, foi sendo referenciada esta nossa lacuna na detecção do erro, seguida de um *feedback* incorrecto/ineficaz. Foi então promovido um esforço da nossa parte para que, com uma preparação mais adequada dos conteúdos e das aulas em si, se ultrapassasse esta dificuldade, melhorando a nossa acção pedagógica.

As estratégias desenvolvidas, enumeradas no tópico do tema problema, foram fundamentais para que a nossa acção docente cumprisse com os seus propósitos: a aquisição de skills sociais, cognitivos e motores por parte dos nossos alunos. A revisão dos apontamentos do primeiro ano de mestrado, relativamente aos tipos e funções de *feedback*, foram também uma ajuda importante, na medida em conseguimos ter uma melhor perspectiva sobre que *feedbacks* usar para instruir melhor a turma.

Com o aprofundamento das nossas pesquisas, fomos verificando que as dificuldades sentidas relativamente à problemática do FB eram normais em professores estagiários, e até em professores experientes, como evidenciámos no desenvolvimento do nosso tema problema.

O FB desempenha um papel fundamental no processo de ensino-aprendizagem, seja ele de proveniência intrínseca ou extrínseca, ainda que seja o extrínseco o que permite alcançar melhores aprendizagens e performances por parte dos alunos. Significa portanto que um ineficaz uso desta importante ferramenta

por parte do professor é dificultar a aprendizagem dos alunos. Existem igualmente estudos que verificaram quais os tipos de FB que atingem melhores resultados, bem como as preocupações que o professor deve ter ao utilizar esta ferramenta nas suas aulas.

As alterações à nossa postura durante a aula derivadas do aprofundamento dos nossos conhecimentos, bem como o aumento da confiança nas nossas capacidades enquanto professores, originaram progressos significativos na promoção de aprendizagens nos alunos.

Ao resolver este handicap no início do ano, foi-nos possível corrigir erros dos alunos ainda a tempo de melhorarem as suas prestações na primeira Unidade Didática leccionada, a natação. Esta aprendizagem teve *transfer* para as restantes, o que se traduziu numa preparação mais adequada, ainda antes do início da leccionação dos conteúdos. Conseguimos assim incrementar significativamente o nosso processo de instrução e da qualidade pedagógica no geral, o que acarretou benefícios para as aprendizagens dos alunos. Esta melhoria teve consequências além das aprendizagens motoras propriamente ditas. O próprio clima da aula melhorou substancialmente. O facto de o processo de comunicação se ter tornado mais eficiente levou a que o clima de aula melhorasse, pois ambas as partes se compreenderam melhor. Consequentemente, também a dimensão disciplina apresentou melhor, com menor incidência de comportamentos inapropriados. O empenho motor dos alunos sofreu igualmente alterações positivas, com menos paragens e execuções de melhor qualidade, fruto da correta e atempada identificação do erro e subsequente *feedback* pedagógico adequado.

10. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ano de Estágio foi um ano que nos marcou bastante a vários níveis – académico, profissional e pessoal. Este ano deixou a sua marca a nível académico pois tivemos a oportunidade de fazer das coisas que mais gostamos, que é lecionar. Pudemos colocar em prática tudo aquilo que aprendemos quer durante a licenciatura como durante o mestrado. No entanto, consideramos que os nossos conhecimentos ao nível, por exemplo, didático e pedagógico não teriam sido consolidados se não

tivéssemos realizado o Estágio. O relacionamento desenvolvido com os colegas de estágio, grupo disciplinar, turma e comunidade escolar em geral ficará, sem dúvida marcado nas nossas memórias, pela cooperação e trabalho harmonioso desenvolvido ao longo deste ano lectivo. Saímos, naturalmente, mais ricos em termos pessoais.

Cada vez que pensamos no nosso percurso académico e na possibilidade que tivemos em estagiar na ESAB, mais acreditamos que sem esta experiência não teríamos desenvolvido aspetos importantes do desempenho docente. Um ponto bastante forte do ano de Estágio é a possibilidade de estar em contacto com o contexto real da escola e da prática docente. Adicionalmente, o grau de exigência da escola para com as aprendizagens dos alunos, assim como o grau de exigência dos nossos orientadores levaram a que, neste momento, nos sintamos preparados para exercer a docência, seja em que escola for.

Consideramos que este ano, apesar de muito trabalhoso nos levou a adquirir aprendizagens ao nível da dimensão profissional, social e ética, ao nível da dimensão do desenvolvimento do ensino e da aprendizagem, da dimensão de participação na escola e de relação com a comunidade e da dimensão de desenvolvimento profissional ao longo da vida.

Sempre deixámos patente a nossa preocupação com as aprendizagens dos alunos, procurando melhorar diariamente a nossa prática pedagógica. As dificuldades sentidas no início do ano ao nível da dimensão instrução, derivadas da dificuldade na detecção do erro e do fornecimento de *feedbacks* adequados, causaram-nos incómodo, criando-se o sentimento de falha para com os alunos e com nós próprios. É fruto desse incómodo sentido que optámos por desenvolver essa temática no presente relatório, pois foi um aspeto marcante no nosso percurso realizado no Estágio. Felizmente, com a orientação preciosa do Mestre António Miranda conseguimos ultrapassar essa fase menos boa, progredindo na nossa capacidade em desenvolver aulas de Educação Física com qualidade.

É mais uma etapa do nosso percurso académico que se encerra, cetos de que mais virão. Foi um ano extremamente exigente sob os vários pontos de vista, mas igualmente enriquecedor. O desenvolvimento pessoal, profissional e académico alcançado só foi possível através do contributo constante dos colegas de estágio e

do professor orientador, fazendo-nos refletir sobre a nossa prática docente, conduzindo-nos progressivamente a sermos os professores competentes que sempre ambicionámos ser.

11. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aranha, A. (2007). *Observação de aulas de Educação Física: Sistematização da observação - sistemas de observação e fichas de registo*. Vila Real: UTAD.
- Arnold, R. (1981). Developing sports skills: A dynamic interplay of task, learner and teacher, *Motor Skills: Theory into Practice*. Monograph 2.
- Bento, J. O. (1998). *Planeamento e Avaliação em Educação Física*. 2ª Edição, Lisboa, Livros Horizonte.
- Bento, J. O. (2003). *Planeamento e Avaliação em Educação Física*. 3ª Edição, Livros Horizonte.
- Carlos, A. A. (1995). “Importância do feedback no ensino das actividades física”. *Revista O Professor*, nº42, III Série, Janeiro/ Fevereiro, pág. 25-32
- Claro, R. D., & Filgueiras, I. P. (2009). Dificuldades de gestão de aula de professores de Educação Física em início de carreira na escola. *Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte*, 8, pp.9–24.
- Carreiro da Costa, F. (1988). O Sucesso Pedagógico em Educação Física. *Estudo das Condições e Factores de Ensino-Aprendizagem Associados ao Êxito numa Unidade de Ensino*. Tese de Doutoramento não publicada, Instituto Superior de Educação Física, Cruz Quebrada.
- COHEN, D.K.; BALL, D.L. Instruction, capacity, and improvement (No. CPRE-RR-43). Philadelphia: Consortium Policy Research Education, 1999
- COHEN, D.K.; RAUDENBUSH, S.W.; BALL, D.L. Resources, instruction, and research. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, v.25, n.2, p.119-42, 2003.
- Cortesão, L. & Torres, M. A. (1983). *Avaliação Pedagógica II. Perspetivas de sucesso*. Porto, Porto Editora.
- Famose, J., (1983). *Tâches Motrices et Strategies Pedagogique en Education Physique et Sportive*. Paris: Ed. Revue EPS.

- Figueira, F., & Greco, P. (2008). Futebol: um estudo sobre a capacidade tática no processo de ensino-aprendizagem-treinamento. *Revista Brasileira de Futebol*, 1 (2), 53-65.
- Cunha, F. A. (2004). Feedback como Instrumento Pedagógico. *Revista Digital - Buenos Aires - Ano 9 - N° 66 - Novembro de 2003*.
- Frontoura, C. (2005). O estagiário em Educação Física no processo de estágio pedagógico: A percepção das dificuldades dos estagiários da FCDEF-UC na fase inicial e na fase final do estágio pedagógico. Dissertação de mestrado. Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra, Coimbra, Portugal.
- Graça, A., (1997). *O conhecimento pedagógico do conteúdo do ensino no Basquetebol*. Tese de Doutoramento não publicada. Porto: FECDEF-UP.
- Hadji, C. (1994). *A avaliação, regras do jogo. Das intenções aos instrumentos*. Porto Editora.
- Halden-Brown, S., (2003). *Mistakes Worth Making. How to Turn Sports Errors Into Athletic Excellence*. Champaign IL: Human Kinetics.
- Hoffman, S., (1977). Competency Based Training in Skill Analysis: Designing Assessment Systems. In R. Stadilus (Ed.), *Research and Practice in Physical Education* (99. 3-12). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Hoffman, S. (1983). Clinical Diagnosis as Pedagogical Skill. In T. Templin and J. Olson (Eds.), *Teaching in Physical Education* (99. 35-45). Champaign: Human Kinetics.
- Lee, T. D., Swinnen, S. P., & Serrien, D. J. (1994). Cognitive effort and motor learning. *Quest*, 46, 328-344.
- Lopes, A. (2009). Refletir para (re)construir modos de supervisionar. Atas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia. Braga.
- Lopes J. (1997). Projeto Educativo dos Colégios da Companhia de Jesus. Editorial A. O. – Braga.

- Mendonça, I. (1988). *Como se faz e em que consiste o Planeamento de Educação Física na Região Autónoma da Madeira*. Monografia. Universidade Técnica de Lisboa. Instituto Superior de Educação Física.
- Mesquita, I. (2005a). Ensinar a aprender: tarefa prioritária no treinador de jovens. In *Actas do Seminário Internacional Treino de Jovens “Num desporto com valores, preparar o futuro”* (pp. 35-50). Lisboa: Edição Instituto do Desporto de Portugal.
- Mesquita, I., Rosado, A., Januário, N., & Barroja, E. (2008). Athlete’s Retention of Coach’s Instruction before a Judo Competition. *Journal of Sports Science and Medicine*, 7, 402-407.
- Nobre, P. (2010). Desenvolvimento Curricular – Material de Apoio da unidade curricular – FCDEF-UC.
- OLIVEIRA, A.L.B.; SEQUEIROS, J.L.S.; DANTAS, E.H.M. Estudo comparativo entre o modelo de periodização clássica de Matveev e o modelo de periodização por blocos de Verkhoshanski. *Fitness & Performance Journal*, v. 4, n. 6, p. 358 -362, 2005.
- Pacheco, J. A. B. (2002). *Crerios de avaliao na escola. In Avaliao das aprendizagens: das concepcoes as praticas.*, pp. 53–64. Lisboa: Departamento da Educao Bsica.
- Pestana, R. (2006). O Sucesso Comunicativo nas Actividades Desportivas. Estudo do Feedback do Treinador e do Desportista no Ensino das Actividades Desportivas. *Revista Horizonte*, XXI(124), pág. 29-35.
- Piéron, M. & Delmelle, R. (1982). Augmented Feedback in Teaching Physical Education: Responses from the Students. In M. Piéron and J. Cheffers (Eds.), *Studying the Teacher in Physical Education* (pp. 141-150). Liège: AIESEP.
- Piéron, M. (1992). *Pedagogie des activités physiques et du sport*. Coleção Activites physiques et sports cherche et formation, Paris, Éditions Revue eps.

- Piéron, M. (1996). *Formação de Professores - Aquisição de Técnicas de Ensino e Supervisão Pedagógica*. Faculdade de Motricidade Humana.
- Poim, T. (2011). *Relatório Final de Estágio*. Relatório de Estágio de Mestrado em Ensino da Educação Física nos ensinos Básico e Secundário, Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra, Coimbra, Portugal.
- Quina, J. (2009). *A organização do processo de ensino em Educação Física*. Bragança: Edição do Instituto Politécnico de Bragança.
- Randall, L. (1992). Systematic supervision for Physical Education. Human Kinetics Publishers. Champaign. IL.
- Ribeiro, L. (1999). Tipos de avaliação. pp.75–92.
- Sarmiento, P., Veiga, A. L., Rosado, A., Rodrigues, J., & Ferreira, V. (1998). *Pedagogia do Desporto. Instrumentos de Observação Sistemática da Educação Física e Desporto*. Cruz Quebrada: Serviço de Edições da Faculdade de Motricidade Humana.
- Rodrigues, J. (1985). *Análise do Feedback Pedagógico e da Reacção do Aluno: Diferenças entre Professores Estagiários, Professores Profissionalizados e Treinadores em situações Semi-Controladas de Ensino do Voleibol*. Tese de Mestrado não publicada, FMH, Cruz Quebrada.
- Rosado, A., (1995). *Observação e Reacção à Prestação Motora. Estudo da Competência de Diagnóstico e Prescrição Pedagógica em Tarefas Desportivas*. Tese de Doutoramento (não publicada). Lisboa: FMH-UTL.
- Rosado, A & Mesquita, I, 2009. *Pedagogia do Desporto. Melhorar a aprendizagem optimizando a instrução (p. 69 – 122)*. Universidade Técnica de Lisboa, FMH, Cruz Quebrada.
- Rosado, A., Mesquita, I., Breia, I., & Januário, N. (2008). *Athlete's Retention of Coach's Instruction on Task Presentation and Feedback*. *International Journal of Performance Analysis in Sport*, 1, 8, 19-30.

- Ruas, P. (2001). *Um olhar reflexivo sobre a prática pedagógica/estágio*. Dissertação de mestrado, Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra. Coimbra, Portugal
- SARMENTO, P. (1997). *A Demonstração Como Processo de Auto-Observação*. Em *Pedagogia do Desporto, Estudos 1-2-3*, Edições FMH, Lisboa, 25-33.
- Schmidt, R., & Lee, T. (1999). *Motor Control and Learning Champaign*. Illinois: Human Kinetics.
- Scriven, M. (1967). *The methodology of evaluation. Perspectives of Curriculum Evaluation, Monograph Series in Curriculum Evaluation, nº1* Chicago: Randy e McNally.
- Sequeira, P., & Rodrigues, J. (2004). O Comportamento do Treinador de Andebol nos Escalões de Formação. Análise do Feedback e das Decisões Pré-Interactivas no Treino. In V. Ferreira & P. Sarmento (Eds.), *Formação Desportiva. Perspectivas de Estudo nos Contextos Escolar e Desportivo* (pp. 207-222). Lisboa: Faculdade Motricidade Humana.
- Siedentop, D. (1983). *Development teaching skills in Physical Education*, Second edition. Palo Alto: Mayfield Publishing Company.
- Siedentop, D. & Eldar, E. (1989) - *Expertise, Experience and Effectiveness*. *Journal of Teaching Physical Education*, 8.
- Siedentop, D. (1991). *Developing Teaching Skills in Physical Education*. Third Edition. Mayfield Publishing Company.
- Siedentop, D. (1998). *Aprender a enseñar la educación física*. Barcelona: INDE.
- Shigunov, V. (1991). A Relação Pedagógica em Educação Física: Influência dos Comportamentos de Afectividade e Instrução dos Professores no Grau de Satisfação dos Alunos. Faculdade de Motricidade Humana, Cruz Quebrada.
- Silva, E. (2010). Didática da Educação Física.- Material de Apoio da unidade curricular – FCDEF-UC.

Silva, E.; Fachada, M., & Nobre, P., GUIA DAS UNIDADES CURRICULARES DOS 3º e 4º SEMESTRES 2012-2013. FCDEF-U.C., Ed. Mestrado em ensino da educação física dos ensinos básico e secundário: Coimbra, 2012.

Tan, S.K. (1996). Differences between Experienced and Inexperienced Physical Education Teacher's Augmented Feedback and Interactive Teaching Decisions. *Journal of Teaching in Physical Education*, 15, 151-170.

Temperado, J. J., (1997). Prise de decision en sport: modalités d'études et données actuelles. *E.P.S.*, 56-58.

Veiga, I. (2005). *Docência: uma construção ético-profissional*. Papyrus. São Paulo, Brasil: Coleção Magistério: Formação e trabalho pedagógico.

Legislação:

Decreto-Lei nº 240/2001 de 30 de Agosto

Despacho Normativo nº 6/2010 de 19 de Fevereiro.

Despacho Normativo nº 1/2005, de 5 de Janeiro.

Webgrafia

<http://www.efdeportes.com/efd177/periodizacao-por-matveev-verkhoshanski-e-gomes.htm> - acessado em 26/05/2014 às 20h30m;

<http://www.arqnet.pt/dicionario/brotero.html> - acessado em 09/06/2014 às 10h25m;

<http://www.efdeportes.com/efd66/feedb.htm> - acessado em 09/06/2014 às 18h00m;

12. ANEXOS

ANEXO I: Quadro de Dificuldades, estratégias e objectivos a alcançar

Fragilidade	Objetivo	Estratégia de superação
<ul style="list-style-type: none"> Dificuldade em motivar os alunos. 	<ul style="list-style-type: none"> Aumentar a motivação dos alunos. 	<ul style="list-style-type: none"> Dialogar mais com os alunos fora do contexto de aula.
<ul style="list-style-type: none"> Dificuldade na emissão de <i>feedbacks</i>. 	<ul style="list-style-type: none"> Aumentar a emissão de <i>feedbacks</i>. 	<ul style="list-style-type: none"> Centrar mais a atenção num executante apenas e menos na tarefa global.
<ul style="list-style-type: none"> Reduzida utilização do questionamento aos alunos. 	<ul style="list-style-type: none"> Aumentar a frequência da utilização do questionamento. 	<ul style="list-style-type: none"> Utilizar mais frequentemente o questionamento para aferir os seus conhecimentos, criação de questões tipo para as tarefas da aula.
<ul style="list-style-type: none"> Selecionar e adequar as "melhores" progressões pedagógicas às dificuldades dos alunos. 	<ul style="list-style-type: none"> Melhorar a minha capacidade de seleção das progressões pedagógicas, de acordo com as dificuldades dos alunos. 	<ul style="list-style-type: none"> Observar aulas de colegas e do orientador de estágio; Estudar mais profundamente as matérias.

ANEXO II: Cronograma das matérias a leccionar para o 1º Período

Mês	1º Período																											
	Setembro							Outubro							Novembro							Dezembro						
Semana	S1	S2	S3	S1	S2	S3	S4	S5	S1	S2	S3	S4	S5	S1	S2	S3	S4	S5	S1	S2	S3	S4	S5	S1	S2	S3	S4	S5
Nº Aula TOTAL	1/2	3	4/5	6	7/8	9	10/11	12	13/14	15	16/1	18	19/20	21	22/23	24	25/26	27	28/29	30	31/32	33	34/35	36	37/38	39	40/41	
Nº Aula UD	1	2	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14		
Dia Semana	2ª	5ª	2ª	5ª	2ª	5ª	2ª	5ª	2ª	5ª	2ª	5ª	2ª	5ª	2ª	5ª	2ª	5ª	2ª	5ª	2ª	5ª	2ª	5ª	2ª	5ª	2ª	
Dia	16	19	23	26	30	3	7	10	14	17	21	24	28	31	4	7	11	14	18	21	25	28	2	5	9	12	16	
1ª Rotação -> E2/Pisc																												
2ª Rotação -> Pol 1																												
Natação	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	
Andebol																												
Ginástica																												
Basquetebol																												
Atletismo																												
Tipo de Avaliação																												
Estilo de Ensino																												
Capacidades Motoras																												
Presenças Prof																												
Presenças Alunos																												
3 Primeiros Alunos																												

Fitnessgram

e
m
a
n
a
E
F

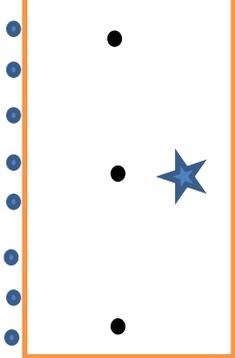
ANEXO IV: Exemplo de Plano de Aula

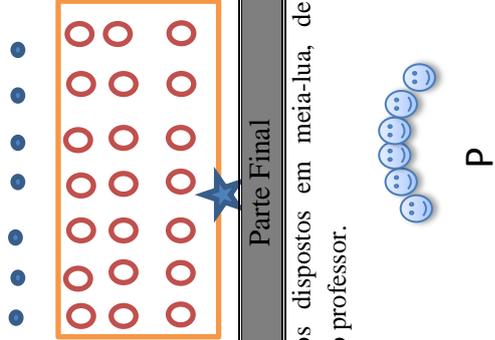
Plano de Aula

Ano Letivo: 2013/2014		Hora: 12:25	Turma: 11º 3A	Aula n°: 9 de 18
Data: 15/05/2014	Professor: Hugo Mariano		Local: EXT I	Duração: 50'
Função Didática: Introdução, Exercitação e Avaliação Diagnóstica				
<p>Conteúdos: Treino das capacidades motoras de força, coordenação e flexibilidade; Princípios do treino de força enquadrados com o atletismo; Pé de apoio; alternância de apoios; elevação do joelho contrário ao pé apoio; chamada a um pé; amplitude da passada; Características diferenciadoras do triplo salto: Hop, Step e Jump; Exercícios de coordenação: - Skippings (baixos, médios e altos) – Nadegueiros - Pé “cochinho” - Passo Saltitado (girofes) - Passo saltitado (hop e step).</p>				
<p>Objetivo (s) da Aula: Elevar o nível funcional das capacidades condicionais e coordenativas. Trabalho de coordenação específica do atletismo; Introdução aos apoios característicos do triplo salto: <i>hop, step e jump</i>. Avaliação Diagnóstica do Triplo Salto.</p>				
Recursos Materiais: Conjunto de bases, 21 arcos/ripas de madeira.				
Estilos de Ensino: Comando.			Nº Alunos: 26	
Sumário: Unidade Didática de Atletismo – Triplo Salto Exercitação das capacidades condicionais e coordenativas Técnica de corrida nas diferentes fases do percurso; Introdução ao Triplo Salto, com especial ênfase ao <i>Hop, Step e Jump</i> . Avaliação Diagnóstica			Em Prática: 23	

Tempo		Tarefas/Situações de Aprendizagem	Organização e Desenvolvimento	Objetivos Comportamentais/Tarefa	Conhecimentos a Adquirir
T	P	Parte Inicial			
2'	2'	<p>1. Preleção Inicial:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Estrutura da aula com conteúdos e seus objectivos; 	<p>Alunos dispostos em meia-lua, de frente para o professor.</p> 	<p>Os alunos mantêm-se em silêncio, ouvindo o professor, expõem as suas dúvidas de forma ordeira, e respondendo às questões que lhes sejam colocadas.</p>	<p>Forma de organização da aula; relação dos conteúdos da UD.</p>
7'	5'	<p>2. Aquecimento:</p> <p>2.1 Por vagas: Mobilização Articular com exercícios pliométricos, com especial incidência nos M.I.</p> <p>2.2 Flexibilidade</p> <p>Ensino por Comando <i>FB prescritivo, individual, incidente nas posturas e amplitudes do movimento.</i> <i>Ex.: "Atenção aos pés direccionados para a frente; Tronco direito"</i></p>	<p>2.1. Alunos a um braço de distância para os colegas, reproduzindo uma rotina de exercícios demonstrada pelo professor, englobando: coluna cervical (rotação no plano longitudinal), articulação dos ombros (circundação), articulação úmero-radial (flexão-extensão), articulações do punho e dedos (flexão-extensão), cintura pélvica (rotação no plano longitudinal), articulação tibiofemoral (flexão-extensão) articulação tibiotársica (circundação). Solicitação dos músculos esternocleidomastoídeo, bíceps e tríceps braquiais, flexores comuns dos dedos, parede abdominal, musculatura do dorso, isquiotibiais, vastos interno, medial e externo, gémeos.</p> <p>2.2 No trabalho de flexibilidade, cada exercício deverá durar entre 15-20”.</p>	<p>2.1 Elevação da temperatura corporal e aumento da F.C.; aumento da circulação sanguínea; Aumento progressivo da FC até valores sub-máximos. Melhoria da condição física dos alunos.</p> <p>2.2 Preparação dos grandes grupos musculares para a solicitação ao esforço. Exercitação da flexibilidade dos alunos, com vista à sua melhoria. Prevenção de lesões.</p>	<p>2.1 Momento de forma; importância da condição física; importância de um bom aquecimento antes do exercício físico.</p> <p>2.2 Os alunos interiorizam os nomes dos músculos e das articulações solicitadas, bem como alguns movimentos característicos por eles executados. Os alunos percebem a importância de existir uma lógica, que pode ser ascendente ou descendente, na realização da mobilização articular, de forma a não se esquecerem de nenhuma articulação importante para o exercício.</p>

Parte Fundamental

	19'	<p>3. Exercícios de coordenação:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Skippings (baixos, médios e altos); - Nadequeiros; - Pé “cochinho”; - Passo Saltitado (girofiles); - Passo saltitado (hop e step). <p>Ensino por Comando <i>FB prescritivo, individual, incidente nas posturas e amplitudes do movimento.</i> <i>Ex: "Joelhos mais elevados"</i></p>	<p>Os alunos posicionam-se na linha lateral do campo de andebol, virados para o centro do campo e realizam os exercícios demonstrados pelo professor, percorrendo a distância marcada.</p>  <p>O regresso à posição inicial é feito a passo acelerado, e só se inicia o novo exercício quando todos os alunos estiverem nas devidas posições.</p>	<p>Os alunos realizam os exercícios demonstrados pelo professor, empenhando-se para que as execuções respeitem os critérios de êxito.</p> <p>Os alunos, após realizarem o exercício, regressam rapidamente ao ponto de partida, a fim de iniciarem o próximo sem perda evidente de tempo.</p> <p>A tarefa visa o desenvolvimento da coordenação nos alunos, assim como a introdução e execução do <i>hop</i> e do <i>step</i>, com vista à posterior realização do triplo salto.</p>	<p>Oposição nos movimentos entre M.S. e M.I.;</p> <p>Importância da coordenação para a execução do triplo salto;</p> <p>Alternância específica/diferenciada dos apoios;</p> <p>Terminologia específica da modalidade.</p>
27'	8'	<p>4. Triplo Salto</p> <p>Ensino por Comando <i>FB prescritivo, individual, incidente nas posturas e amplitudes do movimento.</i> <i>Ex: "Apoia a totalidade do pé" "A acção dos braços tem de ser mais vigorosa"</i></p>	<p>Os alunos distribuem-se por 7 filas. Ao sinal do professor (trabalho por vagas), realizam o triplo salto (inicialmente sem corrida de balanço) colocando os apoios nos arcos, procurando alcançar/transportar a marca no solo. A recepção ao solo é feita a 2 pés, dirigindo-se de seguida para o fim da sua fila sem perturbar a acção dos colegas.</p>	<p>Os alunos, após sinal do professor, saem em direcção aos seus arcos, primeiro sem corrida de balanço e numa fase posterior com corrida de balanço, colocando um apoio em cada arco, respeitando a técnica do triplo salto: hop, step e jump, procurando alcançar/ultrapassar a marca estipulada pelo professor.</p> <p>Após realizar o salto, o aluno regressa ao fim da sua fila, aguardando a sua vez.</p>	<p>Força e equilíbrio necessários para o alcance da distância do salto;</p> <p>Importância da acção dos M.S. no salto (equilíbrio, continuidade do movimento, etc).</p> <p>Impulsão realizada com todo o pé em apoio.</p>

35'	Preleção Final: balanço sobre empenho e comportamento na aula; erros/dificuldades detectadas. Ligação à aula seguinte.	Alunos dispostos em meia-lua, de frente para o professor.	Os alunos mantêm-se em silêncio, ouvindo o professor, expondo as suas dúvidas de forma ordeira, e respondendo às questões que lhes sejam colocadas.	Fases do triplo salto; terminologia específica da modalidade; funcionamento da aula seguinte.
8'				
Parte Final				

Nota: A aula está planeada para um total de 35', devido aos 5' iniciais para se equiparem e aos 10' finais para cuidarem da sua higiene pessoal.

Justificação das opções tomadas:

Após a realização do salto em comprimento e respectiva avaliação sumativa há que dar continuidade à leccionação dos conteúdos consignados para esta Unidade Didática, neste caso o Triplo Salto. Atente-se, no entanto, que no final da presente aula será realizada a avaliação sumativa do triplo salto aos alunos “X” e “Y”, que por motivos de saúde estiveram impossibilitados de realizar a aula passada, faltando-lhes assim este momento de avaliação, apesar de não estar referido nas tarefas do plano de aula, de modo a não prejudicar o escasso tempo existente para a aula de hoje. Será aproveitado o tempo destinado à higiene pessoal dos alunos, mas, tendo em consideração que são apenas 2 não serão prejudicados em relação aos colegas.

Continuando, serve a presente aula para se dar início aos trabalhos incidentes no Triplo Salto. O triplo salto é um gesto técnico complexo que consiste, após a corrida de aproximação, num hop (salto de um pé para o mesmo pé), num step (salto de um pé para o outro) e num jump (salto com queda a pés juntos). Os requisitos fundamentais para o sucesso deste salto são o desenvolvimento da velocidade, do ritmo, do equilíbrio e da força. Na corrida de aproximação, devemos desenvolver a velocidade óptima (a que permite a melhor ligação corrida-impulsão e é ligeiramente inferior à máxima) e a noção do ritmo. Um dos grandes problemas a resolver é a sua aferição que pode ser feita por ensaio e erro.

Numa fase inicial, o padrão de passada pode ser ajustado a partir de uma corrida efectuada em sentido inverso. O passo seguinte é a utilização de marcas de saída e de passagem. Na escola, a progressão metodológica deve considerar uma corrida de aproximação curta e de complexidade crescente (2, 4, 6, 8, 10, 12 passadas), o que contribuirá para a aquisição pelo aluno de uma consciência de necessidades e, conseqüentemente, da sua aferição. Interessa referir que o jovem aluno pode não ter velocidade, força e potência suficientes para um triplo salto, devendo estas capacidades ser trabalhadas todas nas aulas. Nesse sentido, a aula tem como primeira tarefa da parte fundamental precisamente exercícios de equilíbrio e coordenação, bem como de alguma força. Esta é uma estratégia a adotar com vista à melhoria das capacidades condicionais e coordenativas, objectivo da Educação Física, mas também para que os alunos estejam capacitados para realizar com sucesso as tarefas da aula e o triplo salto que será alvo de avaliação. Optou-se por, nesta aula e apesar de se realizar a avaliação diagnóstica, não realizar o salto formal para a caixa de areia, pois, além de se ir diminuir o tempo potencial de aprendizagem dos alunos, estes ainda não reúnem os conhecimentos necessários sobre esta técnica de salto, nem tampouco se encontram preparados fisicamente para as suas exigências no que ao impacto e solicitação motora diz respeito. Assim, a Avaliação Diagnóstica desta técnica é realizada numa tarefa mais simples e com menos impacto para as estruturas musculares e esquelética dos alunos, prezando-se pela sua segurança, mas que nos permite ainda assim avaliar a técnica dos alunos para esta matéria que agora se inicia.

Para esta aula foi seleccionado o estilo de ensino por Comando, de modo a que os alunos possam realizar um grande número de repetições, fator essencial para o desenvolvimento da técnica e das destrezas necessárias à realização deste salto. O facto de os alunos estarem todos a realizar o mesmo exercício permite ainda ao professor distribuir a sua atenção, identificando os erros evidenciados, providenciando-lhes feedback, promovendo uma correta execução de todos os exercícios. Esta estratégia permite ainda ao professor focar a sua atenção em pontos-chave, sendo assim mais fácil observar e recolher os dados necessários para a avaliação diagnóstica.

Bibliografia:

- Grossocordón, J.M., Piqueras, J e Beivide, Á. (2007): Jugando al Atletismo. RFEA. Octubre de 2004 (2º edición 2007);
 Direção Técnica Nacional: Manual de Treinadores – Nível I e II. Federação Portuguesa de Atletismo;
 Dossier do Professor. Federação Portuguesa de Atletismo;
 Fraley, B. e Jacoby, E. (1999): Complete Book of Jumps. Human Kinetics.

ANEXO V: Exemplo de Ficha de Avaliação Diagnóstica
Ficha de Avaliação Inicial de Atletismo – Salto em Comprimento

Salto Em Comprimento				
Ano: 11º	Turma: 3A	Data: 28 /04/2014		
Nome		Critérios de Avaliação		
1	2	3	4	
0/9	10/13	14/16	17/20	
1				<div style="display: flex; justify-content: space-between;"> <div style="width: 45%;"> <p><u>Nível 1</u></p> <ul style="list-style-type: none"> Cumprimento incompleto do nível 2 </div> <div style="width: 45%;"> <p><u>Nível 2</u></p> <ul style="list-style-type: none"> Corrida de balanço com tronco na vertical Impulso na tábua (tábua alargada +- 60cm) Extensão completa da perna de chamada Técnica de voo – salto na passada (movimentos globais) </div> </div> <div style="display: flex; justify-content: space-between; margin-top: 10px;"> <div style="width: 45%;"> <p><u>Nível 3</u></p> <ul style="list-style-type: none"> Critérios do nível 2 Corrida uniformemente acelerada Impulso na tábua com "griffé" Extensão completa e explosiva da perna de chamada </div> <div style="width: 45%; text-align: center;"> </div> </div>
2				
3				
4				
5				
6				
7				
8				
9				
10				
11				
12				
13				
14				
15				
16				
17				
18				
19				
20				

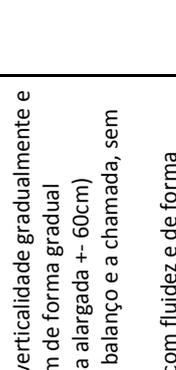
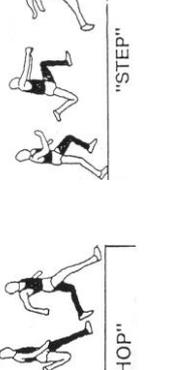
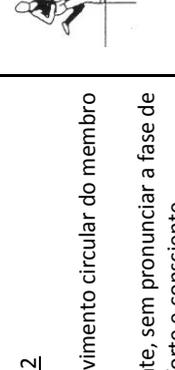
ANEXO VI: Ficha de Registo para Avaliação Formativa

ALUNOS	BASQUETEBOL																
	ATAQUE							DEFESA									
	Jogador sem bola							Jogador com bola									
	Ocupação corredor lateral	Posicionado em direção ao cesto	Desmarcação	Mão alvo	Aclaramento	Bloqueio ofensivo	Ressalto ofensivo	Ocupação corredor central	(tomada decisão) posição tripla ameaça	Exploração 1x1	Mantém posse bola	Passe e corte	Lançamento	Posição base defensiva	Enquadramento entre adversário e cesto	Sobremarcção	Ressalto defensivo
1																	
2																	
3																	
9																	
10																	
11																	
13																	
15																	
16																	
17																	
18																	
19																	
20																	
21																	
22																	
23																	
24																	
26																	

ANEXO VII: Ficha de registo da Avaliação Sumativa

Ficha de Avaliação Sumativa de Atletismo

Triplo Salto				
Ano:11º		Turma: 3A	Data:26/05/20014	
Nome		Critérios de Avaliação		
N.º	1	2	3	4
	0/9	10/13	14/16	17/20
1				
2				
3				
4				
5				
6				
7				
8				
9				
10				
11				
12				
13				
14				
15				
16				
17				
18				
19				
20				
21				
22				

		<p><u>Nível1</u></p> <ul style="list-style-type: none"> Cumprimento incompleto do nível 2
		<p><u>Nível2</u></p> <ul style="list-style-type: none"> Corrida de balanço: tronco assume verticalidade gradualmente e passada aumenta amplitude também de forma gradual Impulso na tábua de chamada (tábua alargada +- 60cm) Boa coordenação entre a corrida de balanço e a chamada, sem perda de velocidade Após a corrida de balanço, executa com fluidez e de forma coordenada a sequência "hop-step-jump"
		<p><u>Nível3</u></p> <ul style="list-style-type: none"> Cumprimento dos critérios do nível 2 Corrida uniformemente acelerada No "hop" define claramente um movimento circular do membro inferior para ganhar terreno No "step" procura o solo rapidamente, sem pronunciar a fase de voo através de uma impulsão mais forte e consciente

ANEXO VIII Critérios de Avaliação

Alunos sem atestado médico

Domínios	Objectivos a atingir/Competências a avaliar	Peso %
Saber Estar	1) Empenho	1
	2) Responsabilidade	5
	3) Relações Interpessoais	
	4) Autonomia	
		10%
Saber Fazer/saber (no contexto de cada unidade didáctica)	<u>SABER FAZER</u>	85
	1) Capacidades coordenativas e condicionais da modalidade	
	2) Elementos técnicos fundamentais	
	3) Comportamento Tático	
	4) Persistência na realização das tarefas (15%)	
<u>SABER</u>	90%	
Aquisição de conhecimentos sobre as diferentes Unidades Didácticas (Objectivos, Regras, Técnica, Tática), avaliadas através da sua aplicação na prática das Unidades Didácticas leccionadas, quando aplicáveis.		
		5

Alunos com atestado médico

DOMÍNIOS	OBJECTIVOS A ATINGIR/COMPETÊNCIAS A AVALIAR	INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO	PESO %					
SABER ESTAR	<ul style="list-style-type: none"> - Atenção - Interesse - Intervenção nas aulas - Realização das tarefas propostas - Cumprimento de regras estabelecidas (assiduidade, pontualidade, prazos...) - Respeito pelo património comum - Cooperação e entreaajuda - Espírito de tolerância - Respeito pelo outro - Espírito de iniciativa - Capacidade de concretização <ul style="list-style-type: none"> ▪ Empenho ▪ Responsabilidade ▪ Relações interpessoais ▪ Autonomia 	<ul style="list-style-type: none"> • Registos de observação 	<table border="1"> <tr> <td style="text-align: center;">1</td> <td style="text-align: center;">5</td> <td style="text-align: center;">3</td> <td style="text-align: center;">1</td> <td style="text-align: center;">10</td> </tr> </table>	1	5	3	1	10
1	5	3	1	10				
SABER FAZER/SABER (NO CONTEXTO DE CADA UNIDADE DIDÁCTICA)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Conhecimentos teóricos: <ul style="list-style-type: none"> - Evolução histórica das modalidades desportivas; espaços de jogo e regras; gestos técnicos fundamentais; - Métodos de elevação e manutenção das capacidades físicas; - Ética e espírito desportivo; - Jogos olímpicos. 2. Prática desportiva condicionada à prescrição do atestado médico. 	<p>Provas de avaliação:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Testes/Fichas - Elaboração de um portefólio (Trabalhos, pesquisas, relatórios, etc) - Questionamento <p>Aplicação prática:</p> <ul style="list-style-type: none"> Tarefas de arbitragem Organização/apoia á aula 	90					