



Luís António Vieira Pires

RELATÓRIO DE ESTÁGIO DESENVOLVIDO NA ESCOLA BÁSICA 2,3/S DR. DANIEL DE MATOS JUNTO DA TURMA D DO 8º ANO DE ESCOLARIDADE NO ANO LETIVO DE 2014/2015

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

junho de 2015



UNIVERSIDADE DE COIMBRA

Luís António Vieira Pires

2013113526

**RELATÓRIO DE ESTÁGIO DESENVOLVIDO NA ESCOLA BÁSICA
2,3/S DR. DANIEL DE MATOS JUNTO DA TURMA D DO 8º ANO
DE ESCOLARIDADE NO ANO LETIVO DE 2014/2015**

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

Orientador: Mestre Miguel Fachada

COIMBRA

2015

Luís António Vieira Pires, aluno nº 2013113526 do MEEFEBS da FCDEF-UC, vem declarar por sua honra que este Relatório Final de Estágio constitui um documento original da sua autoria, não se inscrevendo, por isso, no disposto artigo 30º do Regulamento Pedagógico da FCDEF (versão de 10 de Março de 2009).

Data:

Assinatura:

À minha mãe, a quem tudo devo.

“Ensinar é aprender duas vezes.”

Joseph Joubert

AGRADECIMENTOS

Ao Professor Orientador da Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física, da Universidade de Coimbra, Mestre Miguel Fachada, pela paciência, compreensão e apoio demonstrados, assim como pela sabedoria demonstrada na forma como orientou todo este processo de Estágio.

Ao Professor Orientador Marco Rodrigues, porque esteve sempre presente e disponível, pelo seu profissionalismo e porque foi incansável na luta que travou para que eu me tornasse melhor profissional de dia para dia, através da transmissão dos seus conhecimentos e da sua experiência como Professor.

À Diretora de Turma, Professora Maribel Dias pela disponibilidade, amabilidade e paciência ao longo de todo o acompanhamento do cargo.

Aos meus colegas do núcleo de estágio, Emanuel Fernandes, Milene Rosa e Fábio Fernandes, porque foram verdadeiros companheiros de luta e amigos ao longo de todo este processo.

À turma do 8ºD, da Escola Básica 2,3/S Dr. Daniel de Matos, alunos com os quais também aprendi muito, pela alegria e coragem que sempre me transmitiram e acima de tudo pelo seu valor humano.

À minha mulher, Sandra Lopes, que sempre me encorajou e apoiou ao longo de todo este processo, por estar sempre ao meu lado e presente.

À minha filha, Ana Luís, que também sofreu ao longo deste Estágio pelas ausências e falta de atenção do pai, pela sua paciência e compreensão, pelo seu amor incondicional, pela sua pureza e acima de tudo por Existir.

À minha mãe e ao Biriba, pelo apoio incondicional e por estarem sempre presentes, porque são como Deus: Amigos que nunca falham.

A Todos, o meu sincero Obrigado

RESUMO

O presente documento representa o Relatório Final de Estágio, inserido no âmbito da unidade curricular de Relatório de Estágio, do 2º ano do Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, da Faculdade de Ciências de Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra. O estágio pedagógico foi desenvolvido na Escola Básica 2,3/S Dr. Daniel de Matos, em Vila Nova de Poiares, no ano letivo de 2014/2015, com a turma D do 8º ano de escolaridade. Este estágio teve como finalidade a aquisição de competências inerentes à prática da atividade docente, na área da Educação Física, desenvolvidas através de um contexto prático e realizadas de uma forma autónoma, orientada e supervisionada. O relatório divide-se em duas partes, a primeira das quais visa descrever e refletir sobre as aprendizagens realizadas ao longo de todo o ano letivo, particularmente ao nível do planeamento, realização, avaliação e atitude ético-profissional, e a segunda parte na qual é abordado e aprofundado o tema-problema desenvolvido ao longo deste estágio pedagógico.

Palavras-chave: Estágio. Competências. Docente. Aprendizagem. Ensino. Alunos.

ABSTRACT

This document represents the Final Internship Report, inserted within course Internship Report, of the 2nd year of the Masters' in Teaching Physical Education in Elementary and High School education, Faculty of Sports Sciences and Physical Education of the University of Coimbra. The teaching practice was developed in Elementary School 2,3 / S Dr. Daniel de Matos, in Vila Nova de Poiares, in the school year 2014/2015, with the 8th grade of class D. This stage was aimed at the acquisition of skills inherent to the practice of teaching activity in the area of Physical Education, developed through a practical context and implemented in an autonomous, guided and supervised manner. The report is divided into two parts, the first of which aims to describe and reflect on what we have learned throughout the school year, particularly in planning, implementation, evaluation and, ethical and professional attitude, and the second part in which it is approached and deepened the theme-problem developed throughout this educational stage.

Keywords: Internship. Knowledge. Teacher. Learning. Teaching. Students.

Sumário

1. Introdução.....	4
2. Contextualização da prática desenvolvida	5
2.1. Expetativas iniciais em relação ao estágio.....	5
2.2. Caracterização do contexto	6
3. Descrição e reflexão das atividades desenvolvidas.....	8
3.1. Planeamento.....	8
3.1.1. Plano anual	8
3.1.2. Unidades didáticas	10
3.1.3. Plano de aula	11
3.2. Realização	12
3.2.1. Dimensão Instrução	12
3.2.2. Dimensão Gestão.....	14
3.2.3. Dimensão Clima/Disciplina.....	15
3.2.4. Decisões de ajustamento.....	16
3.3. Avaliação	17
3.3.1. Avaliação diagnóstica.....	17
3.3.2. Avaliação formativa	18
3.3.3. Avaliação sumativa.....	18
4. Atitude ético-profissional.....	19
5. Justificação das opções tomadas	20
6. Dificuldades e necessidades de formação	23
6.1. Dificuldades sentidas e formas de resolução	23
6.2. Dificuldades a resolver no futuro e formação contínua	24
7. Questões dilemáticas	25
8. Conclusões referentes à formação individual.....	26
8.1. Impacto do estágio na realidade escolar	26
8.2. Prática pedagógica supervisionada	27
8.3. Experiência pessoal e profissional.....	28
9. Aprofundamento do tema problema: “Análise do feedback intrínseco elaborado pelos praticantes na modalidade de golfe”	29
10. Conclusão	40

11. Bibliografia..... 41

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 - Caracterização da amostra	33
Figura 2 - Representação gráfica da qualidade do feedback intrínseco na fase inicial da unidade didática de golfe	35
Figura 3 - Representação gráfica da qualidade do feedback intrínseco na fase intermédia da unidade didática de golfe	36
Figura 4 - Representação gráfica da qualidade do feedback intrínseco na fase final da unidade didática de golfe	37

1. Introdução

Este Relatório Final de Estágio surge no âmbito da unidade curricular de Estágio Pedagógico, que está englobado no plano de estudos, do 2º ano do Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundários, da Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física, da Universidade de Coimbra. O Estágio Pedagógico decorreu na Escola Básica 2,3/S Dr. Daniel de Matos, em Vila Nova de Poiares, durante o ano letivo 2014/2015, junto da turma D do 8º ano de escolaridade.

Segundo Piéron (1996), o estágio de ensino no meio escolar é o verdadeiro momento de convergência, por vezes de confrontação, entre a formação teórica e o mundo real do ensino, logo o Estágio Pedagógico visa consolidar as aprendizagens adquiridas num contexto teórico, através do desenvolvimento de um conjunto de competências inerentes à prática docente, num contexto real efetuadas numa comunidade escolar.

No presente documento está integrado inicialmente, uma contextualização da prática desenvolvida, na qual são abordadas as expectativas iniciais em relação a este estágio, assim como todos os elementos relativos às condições locais e da relação educativa, como a caracterização da escola, do grupo de EF e da própria turma. Posteriormente é realizada uma análise reflexiva sobre a prática pedagógica, da qual fazem parte o planeamento, a realização, a avaliação e a atitude ético-profissional. Seguir-se-á um aprofundamento do tema-problema desenvolvido no contexto do Estágio Pedagógico, cujo tema é a: Análise da qualidade do feedback intrínseco elaborado pelos praticantes na modalidade de golfe.

Na fase final deste Relatório de Estágio, será apresentada uma conclusão, em jeito de reflexão, na qual será feita um balanço e uma análise *SWOT*, de todas as atividades nas quais estivemos envolvidos ao longo de todo o ano letivo 2014/2015.

2. Contextualização da prática desenvolvida

2.1. Expetativas iniciais em relação ao estágio

As emoções provocadas inicialmente pela nossa integração neste estágio pedagógico foram de grande otimismo. Íamos finalmente encontrar um desafio aguardado com alguma ansiedade durante todo o percurso de formação teórica. A vontade e a motivação de podermos experienciar um contexto escolar no que à prática docente diz respeito era grande, assim como em relação a todas as outras áreas de atividade da escola, principalmente a nível social, uma vez que era bastante importante para nós a forma como nos iríamos integrar com a comunidade escolar, dado que na nossa opinião este tipo de competências devem também ser parte integrante de um professor eficaz.

Em relação à lecionação das aulas, estavam presentes algumas inseguranças, que são normalmente características deste tipo de situações, no início de qualquer atividade profissional. Questionávamo-nos com alguma frequência, se seríamos capazes de nos dar ao respeito e exercer controlo sobre a turma, se iríamos ser eficientes no que concerne à dimensão clima/disciplina, se a nossa relação com a turma iria ser positiva e cordial, se conseguiríamos comunicar com os alunos de uma forma perceptível, assertiva, clara e objetiva, e acima de tudo se conseguiríamos ser competentes a transmitir os conteúdos das diferentes matérias que iríamos lecionar ao longo do ano letivo, de forma que os mesmos fossem adquiridos pelos discentes. Esta última, era o receio mais presente, ou seja, será que principalmente naquelas matérias nas quais nos sentíamos menos à vontade e que não dominávamos, seríamos capazes de dar sequência ao processo ensino-aprendizagem tão eficazmente como nas outras, nas quais nos sentíamos mais preparados para lecionar?

Outro dos aspetos que nos trazia alguma apreensão e angústia, era a distância a que estávamos colocados do local de estágio. A distância de 75 quilómetros de nossa casa até à escola, que se transformavam em 150 por cada dia de deslocação, tendo a mesma que ser efetuada, por regra, três a quatro vezes por semana, era sem dúvida o fator que mais pesava a todos os níveis, principalmente emocional, até porque fazíamos questão de cumprir escrupulosamente durante todo o ano letivo, no que à assiduidade e pontualidade diz respeito.

No entanto, existia sem dúvida alguma, uma expectativa inicial muito positiva, relativamente à forma como estávamos a encarar toda esta fase inicial do estágio pedagógico.

2.2. Caracterização do contexto

Relativamente à caracterização do contexto, no qual realizámos o estágio pedagógico e com o objetivo de facilitar a nossa integração no mesmo, efetuámos um pequeno levantamento acerca das principais idiossincrasias da região onde se localizava a escola, onde iria decorrer o nosso estágio.

Vila Nova de Poiares é um dos 17 concelhos do distrito de Coimbra, constituído por quatro freguesias: Santo André de Poiares, Arrifana, São Miguel de Poiares e Lavegadas. A distância da sede de concelho a Coimbra (sede de distrito) é de 22 km, tendo como principais acessos a Estrada da Beira-EN17 e o IP 3 (Itinerário Principal que faz a ligação rodoviária às cidades de Coimbra e Viseu). Com apenas cerca de cem quilómetros quadrados, 7281 habitantes (2011) e 3953 edifícios (Censos 2011), Vila Nova de Poiares situa-se no centro do distrito, sendo confrontado a norte pelo concelho de Penacova, a este pelos concelhos de Arganil e Góis, a sul pelos concelhos de Lousã e Miranda do Corvo e a oeste pelo concelho de Coimbra.

No que diz respeito ao desporto, este concelho dispõe de uma variada gama de infraestruturas desportivas e para a prática da atividade física, começando pelo Complexo Polidesportivo Municipal, que engloba um pavilhão polidesportivo, piscinas municipais, ginásio, court de ténis com campo de treinos e um polidesportivo de relva sintética. O concelho possui ainda mais dois pavilhões polidesportivos, um estádio municipal com relvado sintético e capacidade para 5000 pessoas. Junto a este estádio, podemos encontrar o kartódromo, as pistas de kart-cross e radiomodelismo, do bowling e ainda do futuro pavilhão multiusos. O Parque Radical é outra das infraestruturas criadas pelo município, com o objetivo de proporcionar aos jovens, a prática de desportos radicais, como skate, patins em linha e btt, assim como uma parede de escalada, slide e rapel. Para além de todos estes atributos, o concelho dispõe ainda de variadíssimos percursos pedestres, dos quais se destacam os “Trilhos da Chanfana” e a “Rota do Artesanato”.

A nível arquitetónico a Escola EB 2,3/S Dr. Daniel de Matos é constituída por quatro blocos e um polivalente. É equipada com laboratórios de Biologia, Física e Química, salas de Informática, Cozinha e Restaurante para o funcionamento dos cursos de Hotelaria, Biblioteca, Sala de Estudo, Sala de Professores, Serviços de Psicologia e Orientação, Gabinete de Atendimento ao Aluno, Centro de Ocupação Juvenil, Secretaria, etc. A escola onde iremos desenrolar o nosso estágio apesar de englobar um vasto espaço exterior, não dispõe de pavilhão gimnodesportivo, pelo que devido à proximidade utiliza o Pavilhão que dista a 300 metros da escola.

De uma forma geral as famílias do concelho apresentam um nível socioeconómico médio/baixo, um baixo nível de escolarização. Tal facto reflete-se por um lado ao nível da motivação e expectativas profissionais dos seus filhos. Por outro lado, o interesse e a participação dos pais no agrupamento é escassa, o que por si só explica a fraca motivação dos alunos em seguirem o ensino superior. Contudo, nos alunos mais novos esta realidade altera-se, sendo que as famílias mais recentes são detentores de uma escolaridade superior o que lhes afere uma visão diferente da realidade escolar e consequentemente uma maior participação na vida escolar dos seus filhos. Salientamos ainda a existência de uma instituição de acolhimento, onde residem várias crianças em idade escolar.

Ao longo dos anos os cursos com vertente profissional têm motivado uma grande percentagem de alunos alterando assim as tendências passadas sobre a preferência por parte dos alunos aos cursos científico-humanísticos. Esta mudança nos interesses da sociedade pode em grande parte ser explicada pela emergência de uma crise económico-financeira que emergiu nos últimos anos, hoje em dia o ser humano procura a obtenção de uma profissão mais técnica que lhe permita a aquisição de trabalho rapidamente.

O núcleo de estágio de educação física é composto pelo professor orientador de estágio, Marco Rodrigues, professor de Educação Física há dezassete anos, lecionando ao 3º ciclo do ensino básico e ao ensino secundário. O restante núcleo de estágio, deste ano letivo, foi composto por quatro professores estagiários, a estagiária Milene Rosa, os estagiários Emanuel Fernandes e Fábio Fernandes e por mim. A turma do 8º D, é oriunda de uma classe e de um extrato socioeconómico médio/baixos. A maioria dos alunos são parte integrante de famílias desestruturadas e não vivem com ambos os pais, que se encontram separados, o que provoca nestes discentes alguns problemas a nível psicológico e emocional. É uma turma com um aproveitamento geral fraco, na qual 9 dos

15 alunos já ficaram retidos pelo menos uma vez em anos anteriores, e com dois a três discentes propensos a comportamentos de indisciplina. Na turma está inserida um aluno com necessidades educativas especiais, que é avaliado qualitativamente a praticamente todas as disciplinas.

3. Descrição e reflexão das atividades desenvolvidas

3.1. Planejamento

Segundo Bossle (2002), o planejamento pode ser considerado como uma linha orientadora da ação docente, tendo como objetivo principal orientar e direcionar a prática pedagógica em relação à meta definida, devendo responder às questões: O quê ensinar?; Como ensinar?; Com o quê ensinar?; Para quê ensinar? e Para quem ensinar? Já para Contreras (1998), planificar significa antecipar o futuro, fazendo uma conjugação racional dos meios de que dispomos, tornando previsíveis as variáveis de um tempo próximo.

Seguindo este raciocínio, o planejamento, permite-nos não só antecipar eventuais problemas e dificuldades que poderão surgir num futuro próximo, como também estarmos mais e melhor preparados para as podermos enfrentar e resolver. O planejamento está assim dividido em três fases: o plano anual, as unidades didáticas e os planos de aula. Em qualquer um destes momentos, deverão ser realizados ajustamentos, sempre que houver necessidade de o fazermos.

3.1.1. Plano anual

Para Bento (1987), o plano anual de turma é uma planificação de visão global que procura enquadrar e executar o programa no local e nos intervenientes envolvidos.

O plano anual foi a base organizacional de todo o nosso trabalho, no qual começámos por realizar uma análise das características do meio e da escola, principalmente dos recursos que tínhamos ao nosso dispor: humanos, espaciais, materiais e temporais. Posteriormente, efetuámos uma análise da turma, baseada no preenchimento

das fichas individuais dos alunos, com o objetivo de aprofundarmos o nosso conhecimento da turma, no que diz respeito às suas preferências e gosto pelas matérias que iríamos abordar, pela própria disciplina de Educação Física, que ambições tinham em termos futuros a nível escolar e profissional, a composição do seu agregado familiar, entre outras características que achámos pertinentes e que seriam importantes nas metodologias e estratégias a adotar, quer na concretização do planeamento anual, quer na forma como iríamos realizar a abordagem à turma e até no tipo de aprendizagem que iríamos promover, mais concentrada ou mais distribuída, de forma a conseguirmos ter um relacionamento o mais próximo possível dos alunos.

O facto de termos realizado um levantamento da forma como a disciplina de Educação Física estava organizada na escola e de termos efetuado um aprofundamento da matéria de ensino da disciplina, com base na orientação que nos foi dada pelo professor Marco Rodrigues, revelou-se também de extrema importância na organização e planificação de todo o nosso trabalho para o ano letivo que se avizinhava. Das oito matérias que iríamos lecionar, seis delas seriam nucleares e, as duas matérias alternativas ficariam ao nosso critério, ou seja, eram escolhidas por nós. Depois de efetuarmos uma análise ao Programa Nacional de Educação Física e de termos obtido toda a informação necessária para a realização do planeamento anual, passámos à elaboração da calendarização das matérias.

Ao efetuarmos a avaliação diagnóstica em cada uma das matérias, iríamos conseguir identificar claramente o nível de aprendizagem, no qual os alunos estavam inseridos e, assim determinar objetivos e metas a atingir no final de cada uma das unidades didáticas. De realçar que estes objetivos e metas a atingir nunca adotaram um carácter de inflexibilidade na sua consecução, uma vez que os objetivos e metas a atingir eram moldadas consoante a evolução dos alunos em cada uma das matérias.

Na prossecução do planeamento anual, pretendemos sempre que a avaliação fosse integrada e dentro do contexto de todo o processo de ensino aprendizagem. Para isso, definimos à partida para cada uma das unidades a lecionar, os critérios a utilizar, os procedimentos e a instrumentação para todos os tipos de avaliação: diagnóstica, formativa e sumativa.

3.1.2. Unidades didáticas

Para Bento (2003), as unidades didáticas são partes fundamentais do programa de uma disciplina, uma vez que apresentam tanto aos professores como aos alunos, etapas claras e distintas de ensino e aprendizagem.

Nas reuniões iniciais de núcleo de estágio, ficou definido que as seis matérias nucleares a abordar nas turmas do 8º ano de escolaridade seriam: andebol, atletismo, voleibol, ginástica de solo e aparelhos, patinagem e dança. Ficariam a faltar as duas matérias alternativas, que seríamos nós a decidir e acabámos por optar pelas modalidades de golfe e beisebol.

Para cada uma destas matérias, foi elaborada a respetiva unidade didática. Para cada uma delas, foi realizada na sua fase inicial, uma breve introdução e uma caracterização dos recursos existentes: temporais, espaciais e materiais. Posteriormente, efetuámos um modelo de estrutura dos conhecimentos para cada uma das modalidades, uma breve abordagem à cultura desportiva, à fisiologia do treino e condição física, aos conceitos psicossociais e às habilidades motoras a abordar em cada uma delas. Seguiu-se a avaliação diagnóstica, para a qual foram criadas grelhas específicas e ainda elaborado um texto, que descrevia as principais dificuldades dos alunos em cada uma das matérias e o nível de aprendizagem no qual a turma se encontrava, quer a título coletivo, quer a nível individual. Passámos à realização dos objetivos gerais e específicos, que foram traçados na sua grande maioria de acordo com aquilo que o Programa Nacional de Educação Física preconiza, ao nível do 3º ciclo. Um dos pontos mais importantes na concretização destas unidades didáticas, foi a prossecução do quadro de extensão de conteúdos, nos quais tivemos que ser bastante assertivos, em relação ao que iríamos abordar em cada uma das matérias e, aos objetivos e metas definidas para cada uma delas. Concluímos cada uma das unidades, com as estratégias gerais e específicas mais adequadas a adotar, para cada uma das matérias, seguindo-se a avaliação sumativa e uma reflexão final da unidade didática.

3.1.3. Plano de aula

Para Graça (2009), o plano de aula deve ser interpretado como um “livro de apoios” e não como uma “Bíblia”. Com esta frase o autor sugere que não teremos que seguir à risca o plano de aula, em todas as situações ou em todas as aulas, antes pelo contrário, o professor deverá ter a capacidade e a flexibilidade suficientes para se adaptar ao desenrolar de cada uma das sessões e às exigências de cada uma delas.

No início do ano letivo, elaborámos um plano de aula que iríamos utilizar e, se possível, aperfeiçoar com o tempo, ao longo de todo o calendário escolar. Esse plano, continha inicialmente uma coluna na qual poderíamos observar a fase da sessão em que nos encontrávamos: inicial, fundamental e final, outra com o tempo destinado para cada uma das tarefas e o respetivo tempo total da aula, uma outra com os objetivos específicos definidos para a sessão, depois a descrição/organização metodológica para cada um dos objetivos e exercícios da aula e, finalmente as componentes críticas e critérios de êxito a atingir pelos alunos. No cabeçalho deste plano, existiam ainda algumas referências ao nome do professor orientador, do professor estagiário, o ano e a turma, a duração da sessão, a hora e data, o número da aula do planeamento anual e o número da aula da unidade didática, os recursos espaciais e materiais, os conteúdos a abordar e respetiva função didática, o número de alunos da turma, um breve sumário e ainda os principais objetivos traçados para a aula.

Nas três diferentes fases do plano de aula supracitadas, a fase inicial estaria destinada a uma breve abordagem aos objetivos para a sessão, através da preleção inicial, seguindo-se uma preparação das articulações e dos grupos musculares envolvidos na prática da modalidade a lecionar. Na fase fundamental seria privilegiada a introdução, exercitação, consolidação ou avaliação, consoante a fase da unidade didática em que nos encontrássemos, ou poderíamos incluir duas destas funções didáticas no caso de existir diferenciação ao nível da prescrição dos exercícios, devido à heterogeneidade da turma. Incluiríamos na fase final, um breve retorno à calma, um balanço final da aula, a colaboração dos alunos na arrumação dos materiais utilizados e o tempo destinado para a higiene pessoal dos discentes.

Na parte final do plano de aula, haveria ainda espaço para uma grelha de avaliação formativa, para a sua justificação e respetiva reflexão.

3.2. Realização

Siedentop (1998), afirma que as quatro dimensões do processo ensino-aprendizagem estão sempre presentes de uma forma simultânea em qualquer episódio de ensino. As quatro dimensões (dimensão instrução, dimensão gestão, dimensão clima e disciplina), às quais o autor se refere, irão ser detalhadas nos três pontos subseqüentes, aos quais iremos adicionar uma breve referência às decisões de ajustamento que foram realizadas durante o ano letivo.

3.2.1. Dimensão Instrução

Para Siedentop (1998), os professores de Educação Física dedicam entre 10 a 50% do tempo de aula em instrução. Esta afirmação, leva-nos a refletir acerca da importância da dimensão instrução, da qual fazem parte todo tipo de estratégias de comunicação, existentes entre o professor e os alunos, desde a preleção inicial, passando pela demonstração, pelo questionamento, pelos feedbacks e, concluindo, com um balanço final da aula. No nosso entender, a forma como o professor comunica com os alunos assume um papel fulcral em todo o processo ensino-aprendizagem. O professor eficaz caracteriza-se por ser também um bom comunicador, que consegue fazer chegar a mensagem que pretende aos alunos, independentemente da forma como o faz.

No início do ano letivo e devido à falta de experiência neste domínio, sentíamos algum constrangimento e pouco à vontade nas preleções iniciais, existiam muitas dúvidas e poucas certezas, tínhamos pela primeira vez uma turma à nossa frente, num contexto escolar real, estávamos sob observação dos nossos orientadores e, tudo isto contribuía para que as preleções não fossem tão claras e tão objetivas como pretendíamos. No entanto, sentimos que este foi um dos aspetos em que houve mais evolução da nossa parte, uma vez que, com o passar do tempo a confiança em nós próprios e em tudo o que transmitíamos foi aumentando gradualmente. Quer ao nível das preleções iniciais, quer

no balanço final das aulas, a nossa comunicação começou a surgir cada vez mais clara, mais objetiva, mais segura e com mais certezas em tudo aquilo que era por nós emitido.

Na demonstração, pretende-se que o aluno visualize a habilidade motora que se pretende executar, tendo como base todas as componentes críticas inerentes à mesma. Neste domínio, existiu sempre a preocupação da nossa parte de, sempre que fosse possível, se realizasse a demonstração, com o objetivo de levar os alunos a obterem uma melhor compreensão das tarefas que se pretendiam realizar. De realçar que as demonstrações nem sempre foram realizadas pelo professor, muitas das vezes alguns dos alunos mais evoluídos nas respetivas matérias abordadas, através de um estilo de ensino recíproco, foram utilizados como agentes de ensino, ao efetuarem eles a demonstração dos gestos técnicos pretendidos para os restantes colegas.

O questionamento foi também utilizado sempre que achámos necessário e pertinente, mais utilizado para o esclarecimento de possíveis dúvidas existentes no seio da turma e para ligar os alunos afetivamente à sessão na fase inicial. Na fase fundamental, o questionamento foi realizado na maioria das vezes em consonância com o estilo de ensino de descoberta guiada e, na fase final, para estimular a reflexão dos alunos, para verificar os conhecimentos adquiridos durante a sessão e esclarecer também qualquer tipo de dúvida que pudesse existir em relação aos conteúdos transmitidos ao longo da aula.

O feedback assume também um papel de extrema importância em todo o processo de intervenção pedagógica. Segundo Schmidt (1993), estudos revelaram que o feedback no qual o aluno era motivado, tinha um papel muito importante na performance, chegando a melhorá-la em situações desgastantes, entediantes e até desmotivantes. Siedentop (1998), refere-se ao feedback como sendo uma informação relativa a uma resposta que se utilizará para modificar a resposta seguinte. Procurámos fazer com que os feedbacks fossem emitidos de uma forma pertinente, direcionada e frequente, partindo de um pressuposto de que quantidade não seria sinónimo de qualidade. Com o evoluir do ano letivo, um dos nossos objetivos era a de privilegiar a qualidade dos feedbacks em detrimento da quantidade e, sempre com a preocupação de fechar o ciclo dos feedbacks emitidos, de forma a certificarmos-nos que o aluno tinha compreendido o que era pretendido ou, se haveria necessidade de fazer um reajustamento. Durante todo o processo de ensino-aprendizagem, no que concerne a este domínio, para além de termos como objetivo melhorar ao nível da pertinência e da quantidade dos feedbacks emitidos, existia

também o desafio de melhorar a sua emissão ao nível qualitativo, ou seja, quanto à sua direção, mas também quanto à sua forma (informativo, afetivo, quinestésico, descritivo, prescritivo e/ou interrogativo).

Outro dos aspetos que nos ajudou a evoluir a este nível, foram as observações realizadas às aulas lecionadas pelos nossos colegas de núcleo de estágio e também às do professor orientador Marco Rodrigues, assim como as reuniões que se seguiram a estas sessões e também as de núcleo de estágio, nas quais debatíamos até à exaustão todo o tipo de feedbacks utilizados durante essas sessões, a falta deles ou, até a quase ausência desses feedbacks, em algumas dessas aulas.

3.2.2. Dimensão Gestão

Esta dimensão do processo de ensino-aprendizagem, determina que seja realizada uma boa gestão de todos os recursos que temos ao nosso dispor (humanos, materiais, espaciais e temporais). Segundo Siedentop (1983), a gestão eficaz de uma aula engloba uma panóplia de comportamentos do professor, que geram elevados níveis de envolvimento dos alunos nas tarefas propostas, utilizando o tempo disponível para a aula de forma eficaz.

Para que existisse uma boa gestão de todos os recursos acima referidos, ficou definido por nós logo desde o início do ano letivo, que era importante estar presente em todas as sessões, no mínimo, dez a quinze minutos antes do início da mesma. Esta decisão e este tipo de comportamento, veio a revelar-se uma decisão bastante acertada e sensata da nossa parte, durante todo o ano letivo. Estar presentes com a devida antecedência nas nossas sessões, levou-nos logo desde o início, dar o exemplo aos alunos relativamente ao cumprimento das regras e dos horários, e a uma otimização dos recursos temporais, materiais e espaciais, a todos os níveis. Este comportamento permitia-nos ter os recursos materiais que iríamos utilizar já devidamente preparados e montados, evitando perdas de tempo, esclarecer alguma dúvida existente relativamente a, se o espaço determinado no plano de aula para a execução das tarefas era adequado ou não, e, finalmente, antecipar qualquer tipo de problema existente com os materiais que seriam utilizados na sessão.

3.2.3. Dimensão Clima/Disciplina

Apesar de serem duas dimensões do processo ensino-aprendizagem distintas, optámos por as detalhar em conjunto, uma vez que estão normalmente interligadas. A dimensão clima está diretamente relacionada com o ambiente no qual a sessão decorre e, para que este seja favorável ao processo ensino-aprendizagem, é necessário que o comportamento dos alunos seja o mais adequado possível na aula de Educação Física, que estes sejam, de preferência, sempre enquadrados na tarefa.

Para Marques (2004), um bom clima contribui para a satisfação pessoal, para que exista um interesse nas tarefas propostas pelo professor e para o crescimento emocional dos alunos. Já no que diz respeito à dimensão disciplina, Siedentop (1998), defende que existem muitos professores de Educação Física para os quais é suficiente os seus alunos comportarem-se de uma forma apropriada e estarem divertidos a praticar uma atividade desportiva.

No início do ano letivo fomos alertados para o facto de esta turma ser propensa a comportamentos de indisciplina e fora da tarefa, o que nos levou a sentir alguma apreensão logo à partida e a adotar um comportamento um bocado defensivo, no nosso relacionamento com a turma, nas primeiras sessões do primeiro período. Com o tempo, começámo-nos a aperceber que, os alunos que tinham maior tendência para desestabilizar as aulas e de contrariar um clima favorável à aprendizagem, não só gostavam da disciplina, como também a tinham elegido a da sua preferência. Era um trunfo que tínhamos a nosso favor e teríamos que o saber utilizar, portanto era importante ter estes alunos motivados nas sessões e ao mesmo tempo fomos percebendo que quanto maior fosse o tempo de empenhamento motor destes discentes, quanto menos tempos mortos existissem nas aulas e quanto mais curtos fossem os períodos de transição entre as tarefas, mais favorável seria também o clima e, existiria uma maior tendência para a não ocorrência de comportamentos fora da tarefa e conseqüentemente de indisciplina. Por outro, lado tínhamos alunos que nos dificultavam a existência de um clima favorável, mas devido a razões completamente opostas às dos alunos acima referidos. Eram discentes, principalmente raparigas que não tinham qualquer tipo de motivação para a maioria das matérias lecionadas nas aulas de Educação Física. Para este tipo de alunos, optámos por ter um relacionamento cordial, tentando ser o mais próximo possível deles e estimulando-

os mais à base de feedbacks afetivos, que acabou por ter resultados positivos na sua postura, na atitude e no empenho por eles apresentado, com o evoluir do ano letivo.

3.2.4. Decisões de ajustamento

A este nível, foram algumas as decisões de ajustamento realizadas ao longo do ano letivo. As condições climatéricas foram sem dúvida, o fator externo que mais contribuiu para este tipo de decisões, uma vez que quando as aulas estavam planeadas para o exterior, nos obrigava a ajustar o plano de aula para os recursos que tínhamos ao nosso dispor. Ao nível do planeamento anual, das unidades didáticas e dos planos de aula, foram constantes os ajustamentos efetuados, no planeamento, pelo facto do professor com o qual partilhava o pavilhão, ter planeado as mesmas matérias que nós para o mesmo momento do ano letivo, o que nos levou a antecipar algumas matérias em detrimento de outras, que estavam previstas serem lecionadas numa fase mais avançada do calendário escolar. Nas unidades didáticas, a extensão de conteúdos sofreu ajustamentos de acordo com a evolução da turma, em algumas das matérias os objetivos tiveram que ser redefinidos para níveis de aprendizagem mais avançados, do que aqueles que estavam inicialmente previstos, noutras matérias os objetivos definidos foram demasiadamente ambiciosos e tiveram que ser adaptados para um nível mais elementar e/ou introdutório. Outra das razões que levou ao reajustamento das unidades didáticas, deveu-se ao facto do número de aulas inicialmente previstas para o ano letivo, terem sido substancialmente reduzidas, devido aos tais fatores externos, como as condições climatéricas, que aqui já foram referidas, da coincidência de alguns dias de aula de Educação Física com dias de Desporto Escolar, dos muitos feriados e férias de carnaval que coincidiram com estes dias e até com a própria visita de estudo que surgiu num dia de uma sessão de noventa minutos. Todos estes fatores nos obrigaram a retirar algumas aulas que estavam inicialmente previstas às unidades didáticas, levando-nos a rever e a redefinir os objetivos traçados na fase inicial de cada uma destas unidades. É também nesta fase que surgem algumas decisões de ajustamento ao nível dos planos de aula. Para além de começarmos a elaborar planos de aula mais completos e mais consistentes, optámos também por uma metodologia de diferenciação em algumas das modalidades, tal era a discrepância existente entre alguns grupos de alunos, o que levava a que fossem realizados dois planos

de aula num só, devido à heterogeneidade da turma em algumas matérias, de forma a dar resposta às necessidades de todos os alunos no processo de ensino-aprendizagem.

3.3. Avaliação

Segundo Perrenoud (1999), a avaliação da aprendizagem, no novo paradigma, é um processo de mediação na construção do currículo e encontra-se intimamente relacionada com a gestão da aprendizagem dos alunos. Para Cardinet (1983), a avaliação tem três funções distintas: selecionar/orientar (prognóstico sobre a evolução futura); regular o processo ensino-aprendizagem (fornecer informações úteis para uma maior eficácia); certificar (validação das aprendizagens). Estas funções mencionadas por este autor remetem-nos respetivamente, para a avaliação diagnóstica, a avaliação formativa e a avaliação sumativa.

3.3.1. Avaliação diagnóstica

Para Miras e Solé (1996), a avaliação diagnóstica é a que proporciona informações acerca das capacidades do aluno antes de iniciar um processo de ensino-aprendizagem. Ribeiro (1999), refere também que este tipo de avaliação tem como principal objetivo realizar a análise de conhecimentos que o aluno deve possuir num determinado momento e que vão servir de base para se iniciarem novas aprendizagens.

A avaliação diagnóstica foi realizada na primeira e segunda sessão de 45 minutos na maioria das matérias lecionadas, com a exceção do atletismo, na qual foram utilizados um bloco de 90 minutos e um de 45. Na patinagem, no andebol e no golfe esta avaliação foi efetuada numa única sessão de 45 minutos. Como optámos por uma aprendizagem distribuída, as avaliações diagnósticas foram realizadas ao longo de todo o ano letivo, uma vez que o objetivo era o de efetuar a referida avaliação, no início de cada uma das unidades didáticas. A instrumentação utilizada para a realização desta avaliação, foram grelhas de observação, das quais contavam situações de jogo ou exercícios critério, nos quais os alunos poderiam integrar três diferentes níveis (introdutório, elementar e avançado), de acordo com o nível de aprendizagem no qual estavam inseridos. A partir do momento em que foram identificadas as principais dificuldades e necessidades de

aprendizagem dos alunos, passámos à etapa seguinte, que integrava a elaboração da unidade didática, com a definição dos objetivos gerais e específicos a atingir para toda a turma, um quadro de extensão de conteúdos com as respetivas progressões pedagógicas e as estratégias a adotar para o atingimento de todos estes objetivos.

De referir que nas primeiras avaliações diagnósticas realizadas, tivemos algumas dificuldades em avaliar corretamente alguns alunos, devido ao baixo nível de conhecimento dos mesmos e da turma em geral, avaliações estas que acabaram por ser revistas e alteradas mais tarde, com o objetivo de os discentes estarem inseridos num nível de aprendizagem que se coadunasse mais com as suas reais capacidades.

3.3.2. Avaliação formativa

Para Ribeiro (1999), a avaliação formativa pretende verificar a posição do aluno no decorrer de uma unidade de ensino, a fim de identificar as dificuldades e poder encontrar uma solução adequada.

Como este tipo de avaliação é de carácter contínuo, optámos por integrar no plano de aula, uma grelha de avaliação formativa, na qual os alunos eram avaliados no final de cada uma das sessões, através de uma escala compreendida entre 1 e 5, em duas vertentes distintas: competências específicas, que englobavam os domínios cognitivo e psicomotor e, as atitudes e comportamentos, que incluíam o domínio socioafetivo. A escala adotada para este tipo de avaliação foi exatamente igual à escala de avaliação de final de período a cada uma das disciplinas. O objetivo era ter um indicador da prestação individual de cada um dos alunos, no final de cada aula e, para isso optámos por o deixar registado em cada um dos planos de aula. As atitudes e comportamentos acabavam por ser um bom indicador daquilo que a sessão tinha sido, no que diz respeito à dimensão clima/disciplina, enquanto as competências específicas nos davam uma noção mais precisa da evolução dos discentes em cada aula e em cada uma das matérias lecionadas.

3.3.3. Avaliação sumativa

Para Cortesão (2002), a avaliação sumativa, como o próprio nome indica pretende representar um sumário, uma apreciação concentrada, de resultados obtidos numa

situação educativa. Ribeiro (1999), afirma que a avaliação sumativa pretende apreciar um processo realizado pelo aluno no final de uma etapa de aprendizagem, determinando o grau de domínio dos objetivos previamente estabelecidos e fazendo um balanço da atividade desenvolvida durante todo o processo de ensino-aprendizagem.

Respeitando o mesmo registo das outras avaliações realizadas, para a avaliação sumativa foi também elaborada uma grelha para cada uma das matérias lecionadas, no final de cada uma das unidades didáticas. O objetivo das aulas referentes à avaliação sumativa, era a de que estas tivessem uma estrutura o mais parecida possível com as restantes aulas da unidade didática, no que concerne às tarefas propostas aos alunos. Os discentes iriam realizar neste tipo de sessões, exercícios com os quais já estivessem totalmente familiarizados e que já tivessem exercitado/consolidado em sessões anteriores da mesma unidade didática.

Na grande maioria das matérias lecionadas, constatou-se que a turma, de uma maneira geral, atingiu a quase totalidade dos objetivos definidos ao nível do planeamento. Apesar de serem alunos que apresentavam algumas dificuldades no domínio psicomotor, o esforço e o empenho que colocavam nos exercícios que lhes eram propostos, fazia com que compensassem ao nível do domínio socioafetivo e cognitivo, algumas das lacunas que apresentavam no domínio psicomotor, levando-os a conseguirem atingir os objetivos definidos no planeamento, em quase toda a sua plenitude. Relativamente aos resultados positivos conseguidos nestes parâmetros de avaliação, gostaríamos de realçar que a revisão e a redefinição constante dos objetivos a atingir, foram decisões de ajustamento que em muito contribuíram para algum do sucesso atingido a este nível, assim como o empenho, o esforço e a dedicação de quase todos os alunos, que foram determinantes e uma parte integrante bastante importante, para que os objetivos fossem atingidos, no desenrolar de todo este processo.

4. Atitude ético-profissional

Durante todo o ano de estágio pedagógico, pautámos as nossas atitudes pelos princípios associados à ética e ao profissionalismo. Apesar da distância de 75 quilómetros de nossa casa até ao local de estágio, cumprimos escrupulosamente os horários de todas

as tarefas pelas quais eramos responsáveis, desde o desenvolvimento da prática docente, passando pelo acompanhamento do cargo de Diretor de Turma, até todas as reuniões de departamento, intercalares e de conselho de turma nas quais estivemos sempre presentes a tempo e horas. Em relação à assiduidade e à pontualidade, no que à prática docente concerne, cumprimos eficientemente com tudo aquilo que nos era exigido, não tendo faltado a nenhuma aula durante todo o ano letivo e estando sempre presente a horas em todas as sessões que lecionámos. Em quase todas as sessões chegámos até com alguma antecedência, o que nos permitia preparar os recursos materiais e espaciais que iríamos necessitar para a aula atempadamente e com mais calma. Ao ter este tipo de atitude, só nos restava exigir o mesmo da parte dos alunos, respeito pelos horários e por todas as regras previamente definidas no início do ano letivo. No que diz respeito ao nosso relacionamento com os alunos, primámos sempre pela cordialidade, tentando ser o mais próximos possível deles, oferecendo-lhes a maior liberdade possível, mas fazendo-os sentir que a nossa liberdade acaba onde começa a dos outros, incitando sempre a que todo o tipo de relacionamentos dentro do ambiente da aula de Educação Física primassem pelo respeito, ou seja, máxima liberdade máxima responsabilidade. Se exigíamos este tipo de comportamento aos nossos alunos, teríamos que exigir o mesmo tipo de postura, atitude e comportamento a nós próprios, dentro de todo o contexto social escolar, na forma como nos relacionávamos com todos os colegas, funcionários e alunos da escola, procurando ser sempre o mais respeitosos, educados e cordiais possível para com todos eles, o que nos levou a conseguir criar laços de maior proximidade com algumas pessoas dentro da escola, independentemente do seu cargo ou função dentro da mesma, o que se tornou bastante gratificante para nós. No cômputo geral, o balanço final deste capítulo é sem dúvida bastante positivo.

5. Justificação das opções tomadas

Um dos primeiros trabalhos por nós elaborado, foi o planeamento anual. A realização deste plano, está alicerçada numa série de regras e decisões tomadas pelo grupo de Educação Física da escola, que nós tivemos sempre o cuidado de respeitar. Uma dessas decisões, é o sistema de rotação (*roulement*) existente na Escola Básica 2,3/S Dr. Daniel

de Matos, para o grupo de professores de Educação Física. Este sistema de rotação implica, que os professores de Educação Física e as suas respectivas turmas, permaneçam no pavilhão durante duas semanas de aulas consecutivas, mudando depois durante mais duas semanas para o espaço exterior e assim sucessivamente. Em consonância com este sistema de rotação, com o Programa Nacional de Educação Física destinado ao 3º ciclo e com todas as outras decisões do grupo de Educação Física da escola, surgem uma série de opções que têm que ser feitas logo desde o início da elaboração do plano anual, como por exemplo o tipo de aprendizagem que vamos adotar, se mais concentrada ou mais distribuída. Após uma reunião de núcleo de estágio e algum período de reflexão, acabámos por optar por uma aprendizagem distribuída, decisão esta baseada também na rotação dos espaços, num questionário individual que foi passado aos alunos logo no primeiro dia de aulas, no qual a grande maioria dos discentes assumiu ter preferência por uma aprendizagem distribuída, mas acima de tudo devido à orientação do professor Marco Rodrigues, que se revelou determinante nesta nossa escolha.

Nas modalidades selecionadas para lecionar ao longo dos diferentes períodos do ano letivo, procurámos introduzir inicialmente as que, no nosso entender, teriam um menor grau de complexidade para os alunos, começando por exemplo com a ginástica de solo e de aparelhos, com o andebol, o atletismo e a patinagem no 1º período e, irmos aumentando o grau de complexidade das modalidades, com a introdução da dança, do golfe, do voleibol e do beisebol no 2º e 3º período respetivamente. Relativamente à escolha das matérias alternativas: o golfe e o beisebol, a primeira surge do facto de nós a termos encarado como um desafio, uma vez que esta nunca tinha sido lecionada nesta escola, podia ser um tema interessante para desenvolver e aprofundar no relatório de estágio, mas acima de tudo pelas características muito peculiares que esta turma do 8ºD apresentava, uma turma com um aproveitamento geral fraco, baixos níveis de concentração e com alunos propensos a comportamentos de indisciplina. Sabendo que o golfe é uma modalidade que melhora significativamente os níveis de concentração, o principal objetivo seria tentar melhorar esses índices de concentração e de disciplina nestes discentes. De referir que esta foi a única unidade didática lecionada através de uma aprendizagem concentrada, toda ela efetuada ao longo do mês de janeiro, uma vez que necessitávamos de fazer a recolha de dados para o tema-problema, para ficarmos com mais tempo para depois o podermos aprofundar e desenvolver. A escolha do beisebol

surge do facto de ser uma modalidade com muitas semelhanças com o golfe, no que à execução do gesto técnico diz respeito. Existe muita transferência de aprendizagem de uma modalidade para a outra, no que concerne ao controlo motor e à aprendizagem das mesmas e, os alunos iriam com certeza tirar partido na modalidade de beisebol, dos conhecimentos e habilidades adquiridas nas sessões de golfe, consolidando uma matéria alternativa com outra muito semelhante, no que à alfabetização motora diz respeito.

Ao nível dos planos de aula, optámos sempre pela planificação de exercícios do mais simples para o mais complexo e que estes fossem adequados às necessidades de aprendizagem dos alunos. A estratégia passava por, na fase inicial, criarmos exercícios de aquecimento específico para a modalidade que iríamos lecionar e, de seguida a introdução, exercitação e/ou consolidação das tarefas planeadas, com a preocupação de irmos aumentando gradualmente a complexidade das mesmas e de não introduzirmos exercícios novos e desconhecidos dos alunos, nas sessões de 45 minutos, uma vez que são aulas nas quais estamos sempre mais limitados em termos de tempo. A heterogeneidade da turma, levou-nos a optar por uma metodologia de diferenciação, planeando e propondo exercícios mais simples aos alunos com mais dificuldades e tarefas mais complexas para os alunos que já se encontravam num nível elementar ou até avançado. Esta tomada de decisão teve como objetivo ter o maior número possível de alunos motivados para as sessões e afetivamente ligados à aula e às tarefas, uma vez que concluímos que seríamos mais eficazes se os exercícios estivessem ajustados e fossem adequados ao nível de aprendizagem no qual os alunos se encontravam.

No que diz respeito aos estilos de ensino aplicados, os mais frequentemente utilizados foram o estilo de ensino por comando e por tarefas, mas com o avançar das aulas e com a aquisição de um melhor conhecimento dos alunos e da turma, começámos a aplicar o estilo de ensino recíproco e por descoberta guiada. Todo o tipo de feedbacks foram emitidos e utilizados quanto à sua forma e à sua direção, com maior incidência para o feedback afetivo, uma vez que esta turma, talvez devido ao contexto familiar no qual a grande maioria dos alunos está inserido, demonstrou ser portadora de algumas fragilidades emocionais e de alguma falta de motivação. Era importante ter os alunos motivados e quanto mais próximo fosse o relacionamento professor-aluno, mais eficientes conseguiríamos ser. A grande maioria dos alunos gostava de se sentir notado nas aulas de Educação Física e a melhor forma de o conseguirmos era através de um

feedback individual e afetivo, que às vezes tinham o poder de ligar definitivamente os alunos à sessão. Para Alves (2010), os professores com uma paixão pelo ensino esforçam-se por olhar para trás das máscaras que cada aluno apresenta, para conseguir ver as coisas como elas são verdadeiramente. Para este autor, esta é a base para a construção de uma relação professor-aluno que seja autêntica e para planificar o ensino em formas que possam ir ao encontro dos interesses e da imaginação de cada aluno.

6. Dificuldades e necessidades de formação

6.1. Dificuldades sentidas e formas de resolução

Ao nível do planeamento, a organização da aula e dos alunos na aula foi uma das primeiras dificuldades sentidas. Trabalhar este tema em contexto de reunião do núcleo de estágio e efetuar observação do seu efeito na prática, nas aulas dos colegas de núcleo e do professor orientador, foram algumas das estratégias encontradas para a resolução destas dificuldades, assim como o facto do professor orientador Marco Rodrigues, lecionar algumas aulas das turmas dos estagiários, seguindo a nossa planificação e nós realizarmos a observação dessas sessões. Outro dos aspetos do planeamento a melhorar, era a seleção dos exercícios e o nível de exigência e, para a sua resolução optámos por investigar mais acerca das matérias de ensino e criar uma base de dados pessoal mais alargada, para podermos fazer face aos desafios que iam surgindo. Melhorar o conteúdo dos documentos de reflexão e planificação, foi outro dos objetivos definidos logo desde a fase inicial do ano letivo, e para isso era necessário reforçar e melhorar o trabalho em grupo, promovendo a discussão e comparação de estruturas e formas de trabalho.

Em relação à realização, foram também várias as dificuldades identificadas e aspetos a melhorar ao nível da intervenção pedagógica. Fazer uma melhor preparação da aula, prevendo e antecipando qualquer situação que pudesse ocorrer e, para a resolução deste ponto, depois de planificar a aula, deveríamos estudá-la atentamente para nos apropriarmos dos pormenores. Melhorar as estratégias de ensino na aula, de forma a torná-la mais dinâmica, com mais energia e mais alegre, através da discussão em contexto

de reunião de núcleo de estágio e, da observação das aulas do professor orientador e dos colegas do núcleo e posterior discussão, foi outras das dificuldades sentidas e respetiva forma de resolução. Aperfeiçoarmo-nos ao nível da qualidade de informação transmitida aos alunos, de uma forma mais clara, sintética e precisa, através de um maior domínio dos conteúdos, de uma maior aquisição de conhecimentos, e de uma maior reflexão individual e em grupo, do que era realmente importante e do que era acessório. Ao nível dos feedbacks, propusemo-nos a melhorar a quantidade e acima de tudo a qualidade dos mesmos, a realizar o fecho do seu ciclo e a efetuar o controlo da atividade dos alunos, utilizando feedback coletivo e cruzado. Para a resolução destas dificuldades sentidas, decidimos investigar mais acerca das matérias de ensino, com o objetivo de dominar plenamente os conteúdos, de forma a conseguirmos perceber melhor quais as componentes críticas fundamentais do gesto ou da ação, para a partir deste ponto conseguirmos corrigir com mais eficácia. Intervir com os alunos no sentido da superação das suas capacidades e empenho na aula e, utilizar mais a demonstração como meio de ensino, foram outras das lacunas identificadas ao nível da intervenção pedagógica, que foram sendo solucionadas também através da observação das aulas dos outros colegas de núcleo de estágio, do professor orientador e de discussão em contexto de reunião de núcleo de estágio. A gestão do tempo de aula foi outra das dificuldades sentidas inicialmente e foi melhorada através de um investimento pessoal mais atento nesta tarefa.

6.2. Dificuldades a resolver no futuro e formação contínua

No estágio pedagógico foi-nos dada a conhecer uma pequena parte da realidade do contexto escolar, no que à prática docente diz respeito. O facto de apenas contactarmos com uma turma de 15 alunos do 8º ano de escolaridade, durante três blocos de 45 minutos semanais, é um motivo mais do que suficiente para adivinhar algumas das dificuldades a resolver no futuro e das necessidades de formação inerentes a possíveis obstáculos que irão surgir. A grande maioria das escolas têm turmas com um mínimo de 25 alunos e todos sabemos que planificar, organizar e liderar uma aula com este número de discentes não é a mesma coisa que fazê-lo com 15 alunos. Outra das dificuldades a resolver no futuro, é o facto de apenas termos lidado com alunos de uma faixa etária compreendida entre os 12 e os 14 anos de idade, o que é completamente diferente de lidar com alunos

do 2º ciclo ou até do secundário. Compreendemos que o professor tem que ser dotado de competências que lhe permitam adaptar-se ao contexto no qual se irá integrar e, como alega Carreiro da Costa (1996), a profissão docente não se inicia com o ingresso num curso de formação inicial, nem culmina com o conseguir de uma licenciatura de ensino, uma vez que o professor tem de continuar a sua formação para o resto da sua vida. Esta afirmação de Carreiro da Costa, leva-nos a crer que o professor tem a necessidade, a obrigação e a responsabilidade de estar constantemente num processo de formação, de se atualizar e de aprofundar o seu nível de conhecimento e de competências adquiridas, de forma a poder dar uma resposta cada vez mais eficaz à complexidade dos estímulos que irá encontrar no contexto escolar no qual está inserido.

7. Questões dilemáticas

Foram várias as questões dilemáticas com as quais tivemos que lidar logo desde o início do processo de estágio. O tempo que o estágio pedagógico nos absorve, dentro e fora da escola é imenso e, ainda mais quando estamos a uma distância de 75 quilómetros do local de estágio. O resultado do cruzamento destas variáveis resultava na impossibilidade de desempenhar uma atividade profissional remunerada e a tempo inteiro, uma vez que os estágios pedagógicos dos professores, o deixaram de ser há mais de dez anos. Para além do facto do estágio não ser remunerado, iríamos ter um acréscimo em termos de despesas, para além das propinas, referentes a uma média de três deslocações por semana ao local de estágio, que resultavam num total de 450 quilómetros semanais. Mas sabíamos de antemão quais eram as “regras do jogo” e aceitámo-las, independentemente dos sentimentos de grande frustração, angústia e até alguma revolta que estas evidências nos despertaram emocionalmente. Foi sem dúvida um dos nossos maiores obstáculos durante todo o processo de estágio e um grande “muro” que tínhamos para derrubar. Estas questões obrigaram-nos a arranjar soluções para o investimento do nosso tempo, de forma a tentarmos conseguir obter alguma remuneração no final do mês, o que resultou com que ficássemos de certa forma divididos entre a dedicação do nosso tempo ao estágio pedagógico e a um projeto individual no qual estávamos envolvidos, e

que nos poderia trazer algum retorno financeiro. O facto de estarmos divididos entre o estágio pedagógico e este projeto individual, fez com que travássemos grandes guerras interiores dentro de nós durante todo o ano letivo. Muitas das vezes dedicávamos tempo ao nosso projeto individual e sabíamos que, estávamos de certa forma, a descuidar o nosso estágio e, existiram outros momentos nos quais estávamos a investir o nosso tempo na consecução do estágio pedagógico e ao mesmo tempo sentíamos que estávamos a perder oportunidades de obter alguma remuneração. Estes foram os maiores dilemas com os quais tivemos que lidar durante todo o estágio, apesar de termos um apoio incondicional e um grande suporte a todos os níveis da parte da nossa família, sem a qual não seria possível concretizarmos este estágio pedagógico, os conflitos interiores e algumas das emoções negativas já aqui supracitadas, foram um “fantasma” sempre presente durante todo o processo de estágio e sem dúvida a maior batalha que travámos durante o mesmo.

8. Conclusões referentes à formação individual

Perrenoud (1993), afirma que a profissionalização do professor vai além da formação e da qualificação profissional, uma vez que os conflitos, a diversidade das situações, a heterogeneidade da clientela exigem do professor...

8.1. Impacto do estágio na realidade escolar

Relativamente ao impacto na realidade escolar, podemos concluir que teve resultados positivos. A forma como dinamizámos a comunidade escolar, juntamente com todo o núcleo de estágio, através das atividades que organizámos, leva-nos a crer que também a este nível saímos com um sentimento de dever cumprido. A primeira atividade que organizámos, decorreu na última semana de aulas do primeiro período, denominada “Viva o atletismo”. Um dos aspetos positivos que podemos realçar desta nossa experiência foi o dinamismo, assim como a motivação e alegria que esta atividade despertou nos alunos, que se mostraram sempre empenhados durante a mesma. Um dos pontos mais positivos a destacar é a grande adesão à atividade, o que ultrapassou as nossas

expetativas, uma vez que contou com mais de 100 alunos. A segunda atividade, “Ski na Serra da Estrela”, organizada pelo núcleo de estágio, aconteceu em finais de fevereiro. Como pontos positivos desta ação, destacamos o facto de ter sido enriquecedora para os alunos, sendo esta uma atividade extracurricular, pois os alunos não costumam ter contacto com este tipo de modalidades em contexto escolar. De destacar que em ambas as atividades contámos com a colaboração e experiência do professor orientador Marco Rodrigues. Estivemos ainda envolvidos em atividades ligadas ao desporto escolar, como foi o exemplo da prova de corta-mato, da qual realçamos o ambiente positivo, de grande alegria, competitividade, mas ao mesmo tempo de cordialidade e fairplay, no qual a prova decorreu.

A nossa participação e o nosso contributo para o dinamizar da comunidade escolar a este nível, revelou-se uma experiência gratificante e enriquecedora.

8.2. Prática pedagógica supervisionada

Para Formosinho (2002), supervisão pedagógica pode-se definir na formação inicial de professores como um processo em que um professor experiente orienta, em contexto escolar, um candidato a professor na sua aprendizagem experiencial do desempenho docente numa sala de aula e numa escola, apoia a sua iniciação ao exercício pleno da profissão docente e ao início do seu desenvolvimento profissional numa perspetiva de aprendizagem ao longo da vida e, no fim, certifica as aprendizagens obtidas, através da aprovação no estágio e conseqüente concessão da licença para ensinar.

O contributo do professor orientador da escola Marco Rodrigues, que supervisionou e esteve presente em todos os momentos de prática docente desenvolvida, revelou-se determinante em todo este processo de formação pessoal e profissional, assim como a supervisão e a presença do professor orientador da Faculdade Mestre Miguel Fachada em algumas das sessões, se revelou decisiva e bastante importante neste processo de formação. Os feedbacks fornecidos por ambos os orientadores no final de cada uma das sessões supervisionadas, assim como os dos colegas de núcleo de estágio, que observaram algumas destas aulas, revelaram-se determinantes em todo este processo de prática pedagógica, uma vez que nos permitiram identificar mais rapidamente os nossos erros e dificuldades, e nos forneceram informação preciosa e relevante, relativamente à

forma como poderíamos colmatar essas lacunas e evoluir mais rapidamente em todo este processo.

Podemos concluir que a prática pedagógica supervisionada, é um privilégio para qualquer professor estagiário, uma vez que lhe permite evoluir muito mais rapidamente, a partir dos feedbacks e dos conhecimentos que recebe de professores orientadores muito mais experientes.

8.3. Experiência pessoal e profissional

Apesar das expectativas iniciais relativamente ao estágio pedagógico serem enormes, pelo facto de irmos finalmente enfrentar a realidade do contexto escolar, a responsabilidade e as dificuldades que sabíamos que iríamos encontrar também o eram. Tínhamos a plena convicção de que esta experiência pessoal e profissional iria ser profundamente enriquecedora e gratificante e, quanto a isso não nos enganámos, uma vez que a esse nível este estágio correspondeu totalmente a todas as expectativas inicialmente criadas. A autonomia que nos é dada para desenharmos todo o processo de planeamento, desde o anual, passando pelas unidades didáticas até ao plano de aula e, posteriormente podermos colocar em prática todo este planeamento e aplicá-lo numa turma, num contexto de prática docente real, foi uma das experiências mais gratificantes de todo o estágio pedagógico, assim como termos a oportunidade de orientar a nossa turma em todo o processo de ensino-aprendizagem. Termos a oportunidade de ensinar é sem dúvida um privilégio e todas as dificuldades pelas quais possamos ter passado durante o estágio, passam automaticamente para segundo plano, uma vez que os aspetos positivos de toda esta experiência superam sem dúvida todos os momentos menos bons, nos quais possa ter existido alguma frustração, desânimo e até alguma descrença. No final fica um balanço muito positivo, de uma experiência muito enriquecedora em termos de aprendizagens realizadas, que em muito contribuiu para o nosso crescimento pessoal e profissional, mas com a plena consciência de que temos muito que aprender, muitas dificuldades para superar e muito para que crescer pessoal e profissionalmente. Apesar de estarmos a terminar um estágio pedagógico, ficamos com uma clara ideia de que isto é só o início de uma nova etapa e não o seu fim.

9. Aprofundamento do tema problema: “Análise do feedback intrínseco elaborado pelos praticantes na modalidade de golfe”

I. Introdução

O presente estudo tem como tema a “Análise do feedback intrínseco elaborado pelos praticantes na modalidade de golfe” e tem como objetivo analisar se os alunos têm capacidade de detetar os seus próprios erros e de os corrigir através de um feedback intrínseco, no processo de aprendizagem de uma habilidade motora fechada.

Para Schmidt (1993), é conveniente pensar em duas fontes de feedback relacionado com o desempenho de uma habilidade motora: as informações sensoriais que provêm de fontes internas ao corpo do indivíduo, denominadas informações sensoriais interocetivas ou feedback intrínseco, e as informações sensoriais que advêm de fontes externas, denominadas informações sensoriais exterocectivas, ou feedback extrínseco. A razão de mencionarmos estes dois tipos de feedback, deve-se ao facto deste trabalho não estar única e exclusivamente focado na elaboração do feedback intrínseco, uma vez que na introdução da matéria e muito esporadicamente, principalmente no balanço final das aulas, foi também utilizado o feedback extrínseco.

Neste documento serão realizadas uma revisão da literatura, a definição dos objetivos, as metodologias adotadas e, a apresentação e consequente discussão dos resultados, seguindo-se a conclusão deste estudo.

II. Revisão da literatura

i. O Golfe como modalidade desportiva

A verdadeira origem do golfe é ainda nos dias de hoje, de certa forma desconhecida. Brasch (1972), afirma que o golfe provém de um jogo romano, denominado paganica, no qual os romanos utilizavam um taco curvo de madeira para bater numa bola feita de couro. Segundo este mesmo autor, este jogo difundiu-se pela

europa, aquando das conquistas do império romano no século I a.c., e evoluiu até ao jogo moderno.

ii. A habilidade técnica de swing no golfe

Para Carneiro (2012), são quatro as componentes específicas para a execução do gesto técnico de swing no golfe: o grip, que consiste em agarrar o taco com as duas mãos juntas; o stance, no qual o praticante se deve colocar com a bola à frente na direção do centro dos pés; o equilíbrio, componente esta que é caracterizada pelo facto do jogador acabar equilibrado quando termina o movimento de swing; e o swing propriamente dito, no qual os braços sobem bem alto e depois rodam até ao final. Relativamente à habilidade técnica de swing, o mesmo autor afirma que, para rodar corretamente um taco de golfe é necessário uma série de movimentos sincronizados e atléticos que dependem todos de um stance perfeito.

iii. Feedback intrínseco

Segundo Magill (1989), algumas vezes chamado de feedback inato, o feedback intrínseco surge como consequência natural da produção de movimento, estando disponível durante ou após os indivíduos desempenharem uma habilidade motora como parte da própria situação de desempenho.

Para Schmidt (1993), o feedback intrínseco é a informação fornecida como uma consequência natural da realização de uma ação. Ainda segundo o mesmo autor, todos os aspetos dos movimentos intrínsecos à tarefa podem ser percebidos mais ou menos diretamente, sem métodos ou aparelhos, ou seja, através dos órgãos sensoriais e proprioceptivos. Por exemplo, quando um golfista procura melhorar o seu desempenho sem o auxílio de uma fonte externa, ele normalmente formula e testa várias hipóteses para adquirir o conhecimento, isto é, bater na bola mais suavemente, bater na bola mais à esquerda, e em razão do seu desempenho ele pode concluir quais as hipóteses que devem ser mantidas e quais as mudanças que devem ser tentadas na próxima tentativa (Blandin e Proteau, 2000).

Swinnen (1996) citado por Piekarzewicz (2004), defende que em condições normais, estas informações intrínsecas estão sempre presentes quando os indivíduos produzem movimentos, sendo uma importante fonte de informação para a aprendizagem de habilidades motoras e, Proença (1988) citado pelo mesmo autor, acrescenta que, principalmente nos estágios iniciais de aprendizagem, nos quais os indivíduos tentam criar um padrão de movimento eficiente, as informações intrínsecas são insuficientes, pois embora os indivíduos estejam conscientes de que alguma coisa está errada no movimento por eles executado, muitas das vezes são incapazes de detetar a origem ou as características do erro cometido.

No entanto, Swinnen (1996) citado por Piekarzewicz (2004), alega também que o feedback intrínseco apesar de indispensável, é insuficiente para que os indivíduos atinjam um nível adequado de desempenho. Para que esse nível seja atingido, Smethurst e Carson (2001) também citados por Piekarzewicz (2004), defendem ser fundamental que os indivíduos recebam informações extrínsecas a respeito de ações para complementar as informações intrínsecas, pois os indivíduos aprendem muito mais facilmente ou rapidamente e desempenham as habilidades motoras num nível mais elevado se o feedback extrínseco dirigir a atenção dos indivíduos para um aspeto específico do desempenho da habilidade.

iv. Feedback extrínseco

Schmidt (1993), afirma que este tipo de feedback é constituído por informação do resultado medido da performance, que é a resposta informada ao executante por algum meio artificial, seja este verbal, visual ou sonoro e, acrescenta que algumas vezes chamado de feedback aumentado, o feedback extrínseco provém de uma fonte externa aos indivíduos, isto é, de fora do sistema perceptivo-sensorial dos indivíduos, aumentando ou suplementando a informação naturalmente disponível.

Hodges e Franks (2000) ainda citados por Piekarzewicz (2004), defendem que usualmente o feedback extrínseco é fornecido principalmente por meio de elementos verbais ou visuais, isto é, dicas em como executar o movimento ou demonstrações do movimento, e apesar de existirem boas razões para supor que as informações verbais e demonstrações beneficiem a aprendizagem, Hodges e Franks (2002) citados pelo mesmo

autor, alertam para o facto de, como não existe um consenso científico sobre como o feedback extrínseco poderia ser utilizado efetivamente para promover a aquisição da habilidade motora o feedback extrínseco é amplamente empregado principalmente durante a etapa inicial de aprendizagem de habilidades motoras.

III. Objetivos

i. Objetivo geral

- Pretende-se analisar se os alunos têm capacidade de detetar os seus próprios erros e de os corrigir através de um feedback intrínseco.

ii. Objetivos específicos

- Selecionar a matéria na qual se vai fazer a análise;
- Selecionar os gestos técnicos que se vão analisar;
- Selecionar a população alvo do estudo;
- Gravar em vídeo a execução técnica dos alunos no exercício escolhido, em todas as fases da unidade didática;
- Aplicar um questionário aos alunos no final da unidade didática, com o objetivo de verificar se conseguiram identificar os erros que cometiam com mais frequência.

IV. Metodologia

i. Caracterização da amostra

A amostra deste estudo é constituída por 15 alunos, do 8º ano de escolaridade, da Escola Básica 2,3/S Dr. Daniel de Matos, situada em Vila Nova de Poiares. Estes alunos

têm idades compreendidas entre os 12 e os 14 anos, sendo 8 alunos do género feminino e 7 alunos do género masculino.

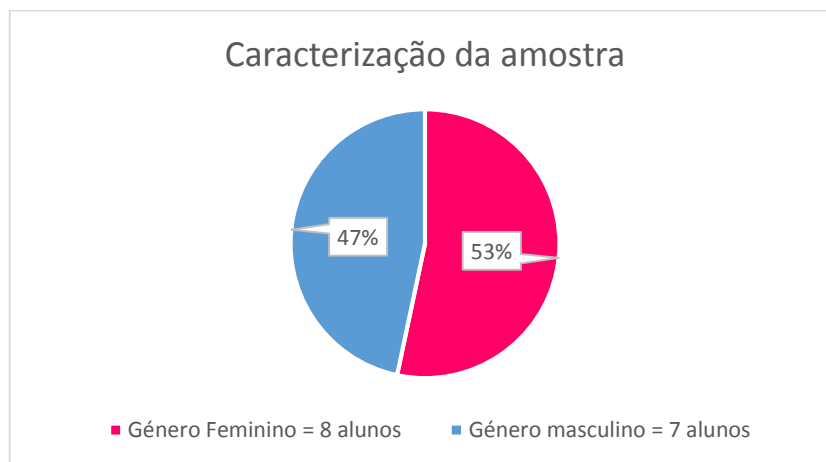


FIGURA 1 - CARACTERIZAÇÃO DA AMOSTRA

ii. Procedimentos de recolha de dados

A recolha de dados foi realizada em dois momentos, do segundo período do ano letivo. O primeiro decorreu no mês de janeiro, no qual foram realizadas gravações em vídeo, com um total de aproximadamente duas horas, da execução do gesto técnico de swing de todos os alunos, em três diferentes fases da unidade didática. Esta unidade teve um total de 10 sessões de 45 minutos, das quais a primeira foi totalmente teórica, as aulas 2, 3 e 4 que definimos como sendo a fase inicial, a 5,6 e 7 como fase intermédia e as sessões 8, 9 e 10 como fase final. Depois de concluída a unidade didática, foi aplicado um questionário aos alunos composto por 10 questões, nas quais constavam as principais componentes críticas da habilidade técnica de swing e, às quais os alunos tinham que responder através de uma escala compreendida entre 1 e 4 (1 – muito raramente; 2 – às vezes; 3 – muitas vezes; 4 – quase sempre). A cada uma destas questões, os discentes teriam que responder três vezes, ou seja, uma resposta para cada uma das fases anteriormente citadas da unidade didática. Este questionário foi preenchido sob a nossa orientação, para que não existisse lugar para qualquer tipo de dúvidas.

iii. Análise da qualidade do feedback intrínseco

Numa primeira fase, pretendíamos relacionar as respostas dos alunos ao questionário, que eram resultado dos feedbacks intrínsecos por eles elaborados ao longo

da unidade didática, com a sua performance de desempenho, através da visualização das imagens recolhidas em vídeo. Nesta fase inicial da análise dos dados recolhidos, o objetivo era verificar a qualidade do feedback intrínseco dos alunos, através de uma relação direta das respostas aos questionários com a gravação das imagens efetuadas em vídeo.

Na segunda fase da investigação, o objetivo era percebermos se havia uma relação direta entre os alunos que apresentavam uma maior qualidade ao nível da emissão do feedback intrínseco, com os alunos que mais evoluíram ao nível da realização do gesto técnico, ao longo da unidade didática.

iv. Procedimentos estatísticos

Em todo este processo, optámos por uma investigação quantitativa de carácter descritivo, uma vez que nos permitiria mais facilmente atingir os objetivos que definimos para este estudo, visto ser mais adequada ao tema em questão.

Na primeira fase do estudo baseámo-nos na percentagem média obtida pela totalidade dos alunos, em relação à qualidade do feedback intrínseco, nas três diferentes fases previamente definidas. Posteriormente, decidimos verificar se existia uma relação direta entre a percentagem média individual dos alunos com a sua evolução ao longo da unidade didática.

V. Apresentação e discussão dos resultados

i. Qualidade do feedback intrínseco na fase inicial da unidade didática

O objetivo deste gráfico, é analisarmos a qualidade do feedback intrínseco na fase inicial da unidade didática de golfe.

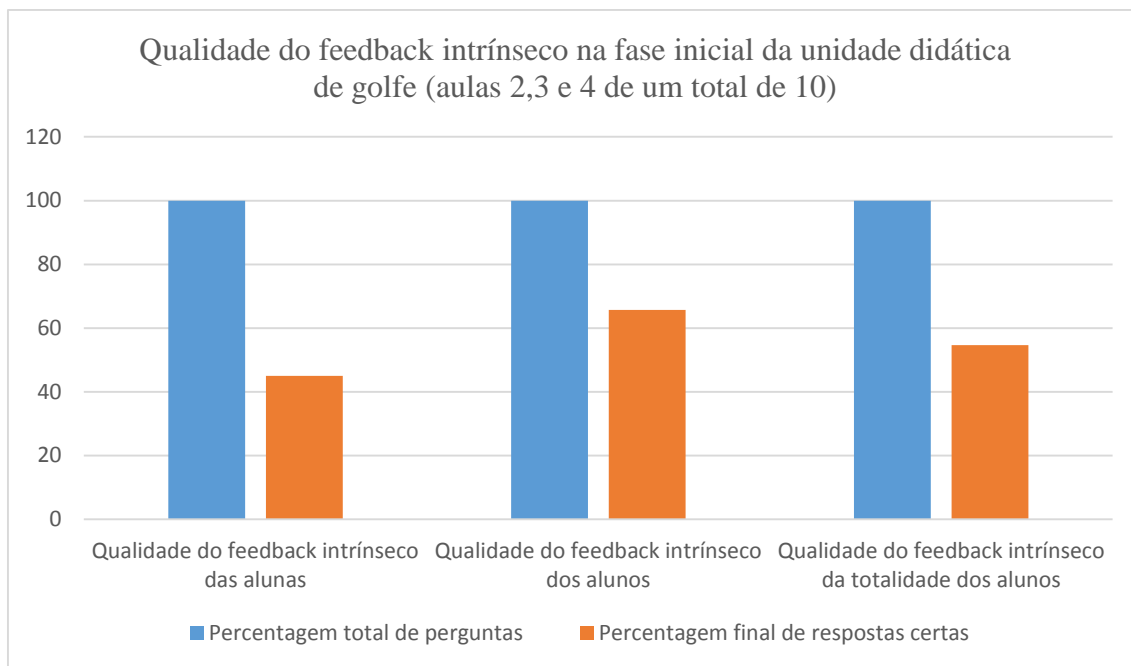


FIGURA 2 - REPRESENTAÇÃO GRÁFICA DA QUALIDADE DO FEEDBACK INTRÍNSECO NA FASE INICIAL DA UNIDADE DIDÁTICA DE GOLFE

Neste gráfico, podemos verificar que a qualidade do feedback intrínseco geral dos alunos que fizeram parte desta amostra é de 54,67%, o que podemos considerar positivo, uma vez que este gráfico corresponde à aula 2, 3 e 4, de um total de 10 aulas da unidade didática de golfe e, que foi a primeira vez que estes alunos tiveram contacto com esta modalidade. Outro dos aspetos positivos destes resultados, foi o facto de os alunos terem tido acesso a pouca informação ao nível de feedbacks extrínsecos, emitidos aquando da introdução da modalidade e, através de algumas demonstrações.

Podemos também observar neste gráfico, que a qualidade do feedback intrínseco, no grupo dos rapazes (65,71%), é superior à do grupo das raparigas (45%), nesta fase inicial da unidade didática, o que nos leva a concluir que poderiam estar mais conscientes dos erros que estavam a cometer nesta fase.

ii. Qualidade do feedback intrínseco na fase intermédia da unidade didáctica

No gráfico seguinte, poderemos observar a qualidade do feedback intrínseco emitido pelos alunos, na fase intermédia da unidade didáctica e, verificar se existiu alguma evolução relativamente à fase inicial da mesma.

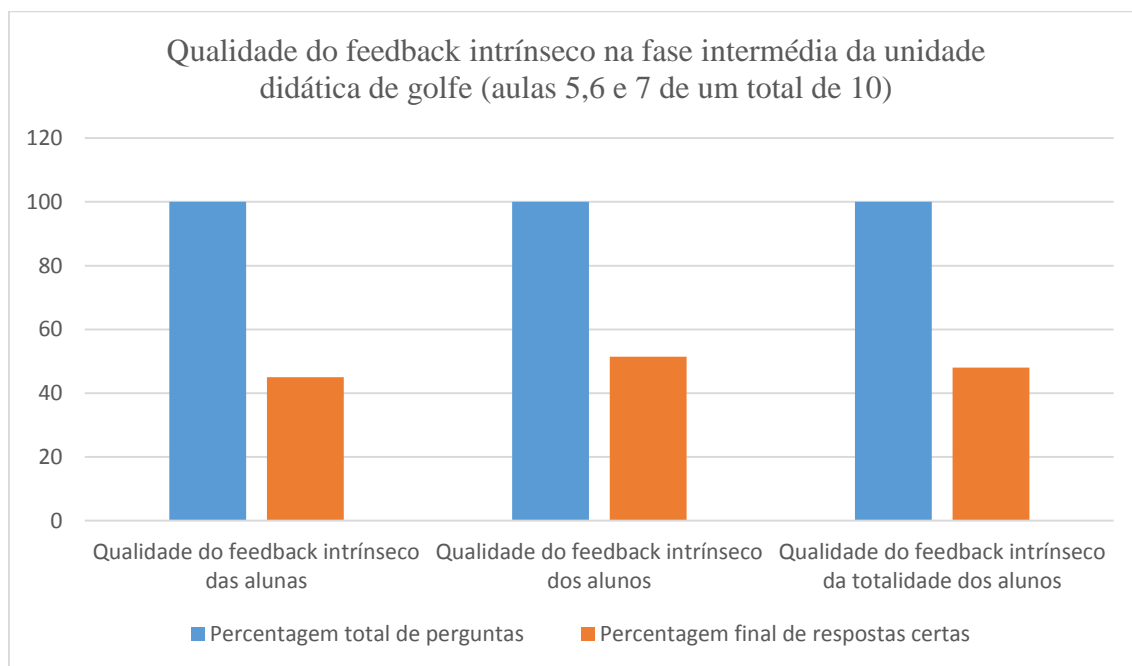


FIGURA 3 - REPRESENTAÇÃO GRÁFICA DA QUALIDADE DO FEEDBACK INTRÍNSECO NA FASE INTERMÉDIA DA UNIDADE DIDÁTICA DE GOLFE

Neste gráfico, podemos verificar que a percentagem média da qualidade do feedback intrínseco emitido pelos alunos, na fase intermédia da unidade didáctica, baixou, quando comparada com a fase inicial. Enquanto na fase inicial, os alunos obtiveram uma percentagem média de 54,67%, nesta fase essa mesma percentagem baixou para os 48%, muito devido a um menor acerto por parte do grupo dos rapazes (51,43%), que diminuiu significativamente quando comparado com a fase inicial, uma vez que no grupo das raparigas, a percentagem de acerto (45%), ao nível da qualidade do feedback intrínseco, se manteve exatamente igual à da fase inicial.

O facto do grupo dos rapazes ter começado a acertar com o taco na bola com maior frequência nesta fase, poderá ter sido um indutor de erro, ao nível da emissão do feedback intrínseco, levando-os a pensar que estariam a cometer menos erros ao nível da execução

do gesto técnico, quando a maioria dos erros continuavam a ser cometidos quase ao mesmo nível da fase inicial, apesar de já estarmos a lecionar as aulas 5,6 e 7, de um total de 10, da unidade didática.

iii. Qualidade do feedback intrínseco na fase final da unidade didática

No gráfico seguinte, poderemos observar a qualidade do feedback intrínseco emitido pelos alunos, na fase final da unidade didática e, verificar se existiu alguma evolução relativamente às fases anteriores.

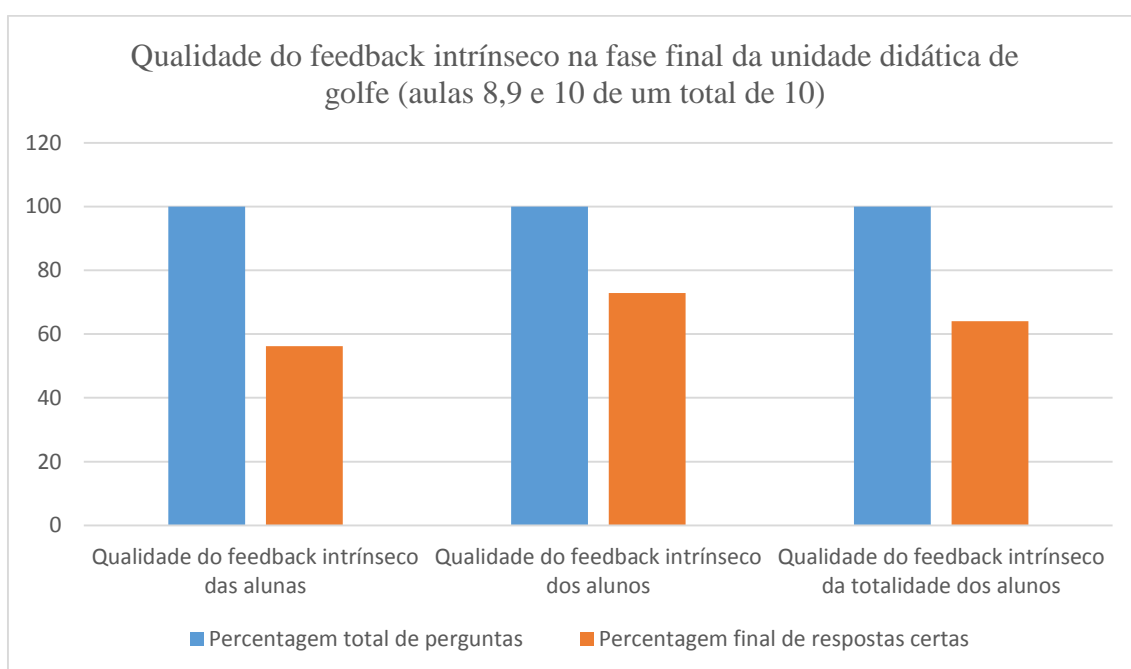


FIGURA 4 - REPRESENTAÇÃO GRÁFICA DA QUALIDADE DO FEEDBACK INTRÍNSECO NA FASE FINAL DA UNIDADE DIDÁTICA DE GOLFE

Neste gráfico, podemos observar que foi na fase final da unidade didática de golfe, que existiu uma maior qualidade ao nível da elaboração do feedback intrínseco por parte dos alunos. Com o evoluir do tempo de prática da modalidade, os alunos parecem ganhar uma maior consciência dos erros que cometem e das componentes da habilidade motora, nas quais ainda têm que melhorar. Foi exatamente nesta última fase da unidade didática, que apareceram os melhores resultados ao nível da elaboração do feedback intrínseco por parte dos alunos, com as raparigas a apresentarem 56,25% de respostas certas, o que se pode considerar bastante positivo, quando comparados com os 45% das duas fases

anteriores da unidade. O grupo dos rapazes apresentou uma grande evolução ao nível da elaboração do feedback intrínseco nesta fase, com 72,68% de acerto nas respostas dadas, comparativamente com os 65,71% da fase inicial e os 51,43% da fase intermédia da unidade didática. A percentagem final de respostas certas, por parte da totalidade dos alunos, que alcançou os 64%, foi também o melhor resultado alcançado das três fases da unidade, a nível geral, dado que na fase inicial foram alcançadas 54,67% de respostas certas e na fase intermédia 48%.

VI. Conclusões

No final deste estudo, realizado ao nível da análise da elaboração do feedback intrínseco pelos praticantes na modalidade de golfe, podemos concluir que a qualidade da emissão deste tipo de feedback, tende a aumentar com o tempo de prática da modalidade. Indo ao encontro desta afirmação, concluímos o seguinte:

- A qualidade do feedback intrínseco elaborado pelos praticantes na modalidade de golfe tem tendência a aumentar com o tempo de prática.
- Os praticantes que têm maior capacidade para diagnosticar o seu próprio erro, através da emissão de um feedback intrínseco, têm também maior tendência para melhorar mais rapidamente a sua performance na prática desta modalidade.
- De acordo com a literatura, apesar de indispensável, o feedback intrínseco é insuficiente para que os indivíduos atinjam um nível adequado de desempenho.
- Existe uma maior percentagem de qualidade ao nível da elaboração do feedback intrínseco no grupo dos rapazes quando comparado com o grupo das raparigas.

- Os alunos que mais tempo dedicaram à prática da modalidade e que mais e empenharam, foram os que mais evoluíram ao nível da execução da habilidade motora. Podemos concluir que um maior número de tentativas de acertar com o taco na bola, está diretamente ligado a uma maior frequência de emissão de feedbacks intrínsecos e conseqüentemente a uma mais rápida melhoria performance destes alunos.
- O feedback extrínseco tem de ser sempre um complemento do feedback intrínseco e vice-versa, para que os alunos atinjam um nível de desempenho adequado.

As principais conclusões levam-nos a crer que o feedback intrínseco é inato e indispensável da prática desta modalidade, no entanto, não pode nunca ser dissociado do feedback extrínseco para que os alunos consiga atingir níveis de desempenho adequados. Existem várias fases de evolução ao nível da execução do gesto técnico de swing, que os alunos não conseguem ultrapassar sem a emissão de um feedback extrínseco. No entanto, concluímos também que a repetição do exercício critério até à exaustão, está diretamente ligado a um aumento da qualidade do feedback intrínseco e, conseqüentemente a um aumento dos níveis de desempenho dos alunos.

10. Conclusão

Com o concluir deste estágio pedagógico, podemos definitivamente afirmar que a prática docente não é fácil. Todos os dias tivemos oportunidade de aprender mais qualquer coisa no exercício desta profissão, durante este estágio, graças aos nossos supervisores, aos nossos colegas, aos nossos alunos, e a nós próprios e a todo o esforço e empenho que colocámos na concretização deste projeto. A experiência acumulada e o passar dos anos irão tornar-nos mais fortes e mais competentes, isto, se continuarmos a colocar em prática todas as linhas orientadoras e aprendizagens que nos foram oferecidas e que realizámos ao longo deste estágio.

Um dos aspetos positivos e pontos fortes a realçar ao longo deste ano letivo, foi o relacionamento cordial e próximo que conseguimos criar com a turma, assim como o facto de termos cumprido na íntegra, com todas aquelas que eram as nossas obrigações e tudo aquilo que estava sob a nossa responsabilidade.

Ao nível dos pontos fracos, o principal aspeto a realçar talvez seja a descrença na possibilidade de podermos vir a desempenhar esta profissão a curto e a médio prazo, devido ao estado em que se encontra o ensino no nosso país, o que nos levou a questionar várias vezes durante o estágio, o que é que andávamos aqui a fazer e, que resultou em alguma frustração e desmotivação.

Como oportunidades de melhoria, são muitas aquelas que podemos mencionar, começando por todo o processo de planificação e de organização, assim como todos os aspetos inerentes à intervenção pedagógica, desde as dimensões instrução e gestão, passando pelas dimensões clima e disciplina e terminando ao nível de todas as decisões de ajustamento que possamos tomar.

As principais ameaças ao nosso desenvolvimento, vão ao encontro dos pontos fracos aqui supracitados, uma vez que todo este processo de crescimento pessoal e profissional e de desenvolvimento de competências nesta nossa área, poderá ser travado pelo facto de não podermos desenvolver uma atividade profissional dentro da mesma.

Em suma, todo o balanço final deste estágio pedagógico é bastante positivo e chegamos ao final desta etapa da nossa formação com um sentimento de dever cumprido e, com a plena convicção de que estamos mais fortes, mais competentes e melhor preparados para encarar e enfrentar o futuro.

11. Bibliografia

- Alves, M. P. (2010). *Trabalho Docente, Formação e Avaliação*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Bento, J. O. (1987). *Desporto: matéria de ensino*. Lisboa: Caminho.
- Bento, J. O. (2003). *Planeamento e Avaliação em Educação Física*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Blandin, Y., & Proteau, L. (2000). On the cognitive basis of observational learning: development of mechanisms for the detection and correction of errors. *The Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 53 (A), 846-886.
- Bossle, F. (2002). *Planejamento de ensino na Educação Física - Uma contribuição ao colectivo docente*. Porto Alegre: Movimento.
- Brasch, R. (1972). *How did sports begin? A look into the origins of man at play*. London: Longman.
- Cardinet, J. (1983). *Avaliar é medir?* Rio Tinto: Edições Asa.
- Carneiro, T. (2012). *Treino de Jovens Atletas: Metodologia de Ensino da Modalidade de Golfe*. Lisboa: Relatório de Estágio. Curso de 2º Ciclo em Treino Desportivo. Faculdade de Motricidade Humana.
- Carreiro da Costa, F. (1996). *Formação de Professores: Objetivos, conteúdos e estratégias*. Lisboa: Ciências da Educação, Edições FMH.
- Contreras, R. (1998). *Didáctica de La Educación Física: Un enfoque constructivista*. Barcelona: INDE.
- Cortesão, L. (2002). *Formas de ensinar, formas de avaliar: breve análise de práticas correntes de avaliação*. Porto: Faculdade das Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade do Porto.
- Formosinho, J. O. (2002). A supervisão pedagógica da formação inicial de professores no âmbito de uma comunidade prática. *Infância e educação. Investigação e práticas*, 42-68.
- Graça, A. (2009). *A docência como profissão*. Porto: Universidade do Porto -Faculdade de Desporto. .
- Magill, R. (1989). *Motor Learning: Concepts and Applications*. Colorado: Brown.
- Perrenoud, P. (1999). *Avaliação. Da Excelência à Regulação das Aprendizagens*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Piekarczycz, L. E. (2004). *Efeitos do Feedback Extrínseco Aumentado no Processo de Aprendizagem de uma Habilidade Motora Fechada*. Curitiba: Universidade Federal do Paraná.

- Piéron, M. (1996). *Formação de Professores - Aquisição de técnicas de ensino e supervisão pedagógica*. Lisboa: Edições FMH.
- Ribeiro, L. (1999). *Avaliação da Aprendizagem*. Lisboa: Texto Editora.
- Schmidt, R. (1993). *Aprendizagem e performance motora: dos princípios à prática*. São Paulo: Movimento.
- Siedentop, D. (1983). *Developing Teaching Skills in Physical Education*. Mayfield: Palo Alto.
- Siedentop, D. (1998). *Aprender a Enseñar La Educación Física*. Barcelona: INDE.

13. Anexos

Anexo 1 – Questionário aplicado aos alunos

QUESTIONÁRIO

Utilizando a escala abaixo indicada, responde a cada uma das seguintes questões.

Escala: 1 - Muito raramente

2 - Algumas vezes

3 - Muitas vezes

4 - Quase sempre

A cada uma das questões serão dadas 3 respostas, sendo que a primeira diz respeito à fase inicial da Unidade Didática de Golfe (aulas 2, 3 e 4), a segunda à fase intermédia (aulas 5, 6 e 7) e a terceira à fase final da mesma Unidade (aulas 8, 9 e 10).

Questões:

1 – Em relação ao grip/pega:

-As mãos estão posicionadas corretamente quando seguram o taco para iniciar o movimento de swing?

	Muito raramente	Algumas vezes	Muitas vezes	Quase sempre
Fase inicial UD				
Fase intermédia UD				
Fase final UD				

2 – Stance e posicionamento da bola:

-Os pés estão afastados à largura dos ombros e direcionados para a frente numa posição paralela um ao outro?

	Muito raramente	Algumas vezes	Muitas vezes	Quase sempre
Fase inicial UD				
Fase intermédia UD				
Fase final UD				

-A bola está colocada numa posição central e equidistante em relação a ambos os pés?

	Muito raramente	Algumas vezes	Muitas vezes	Quase sempre
Fase inicial UD				
Fase intermédia UD				
Fase final UD				

3 – Em relação ao backswing:

-O aluno mantém o braço esquerdo/direito em extensão durante o movimento de backswing?

	Muito raramente	Algumas vezes	Muitas vezes	Quase sempre
Fase inicial UD				
Fase intermédia UD				
Fase final UD				

-O aluno mantém a cabeça parada e o olhar direcionado para a bola durante o movimento de backswing?

	Muito raramente	Algumas vezes	Muitas vezes	Quase sempre
Fase inicial UD				
Fase intermédia UD				
Fase final UD				

4 – Relativamente ao downswing:

-O aluno mantém o braço esquerdo/direito em extensão durante o movimento de downswing?

	Muito raramente	Algumas vezes	Muitas vezes	Quase sempre
Fase inicial UD				
Fase intermédia UD				
Fase final UD				

-O aluno mantém a cabeça parada e o olhar dirigido para a bola durante o movimento de downswing?

	Muito raramente	Algumas vezes	Muitas vezes	Quase sempre
Fase inicial UD				
Fase intermédia UD				
Fase final UD				

-O aluno coloca o ombro direito/esquerdo e o respetivo quadril em movimento quando inicia o movimento de downswing?

	Muito raramente	Algumas vezes	Muitas vezes	Quase sempre
Fase inicial UD				
Fase intermédia UD				
Fase final UD				

5- Postura (swing):

-As pernas estão colocadas com os joelhos ligeiramente fletidos e alinhados com a posição dos pés?

	Muito raramente	Algumas vezes	Muitas vezes	Quase sempre
Fase inicial UD				
Fase intermédia UD				
Fase final UD				

-As costas estão colocadas numa posição vertical e atlética?

	Muito raramente	Algumas vezes	Muitas vezes	Quase sempre
Fase inicial UD				
Fase intermédia UD				
Fase final UD				

Obrigado pela atenção!