

UNIVERSIDADE DE COIMBRA
FACULDADE DE CIÊNCIAS DO DESPORTO E EDUCAÇÃO FÍSICA



ANA CATARINA FERNANDES JACINTO

**RELATÓRIO ESTÁGIO PEDAGÓGICO DESENVOLVIDO NA EB 2,3/S DR.
DANIEL DE MATOS JUNTO DA TURMA 8ºD NO ANO LECTIVO 2011/2012
ESTILOS DE ENSINO: ESTUDO DE CASO DE UMA TURMA**

COIMBRA

2012

ANA CATARINA FERNANDES JACINTO

Nº 2010110860

**RELATÓRIO ESTÁGIO PEDAGÓGICO DESENVOLVIDO NA EB 2,3/S DR.
DANIEL DE MATOS JUNTO DA TURMA 8ºD NO ANO LECTIVO 2011/2012
ESTILOS DE ENSINO: ESTUDO DE CASO DE UMA TURMA**

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

Orientadora: Mestre Maria Rodrigues

COIMBRA

2012

Esta obra deve ser citada como:

Jacinto, C. (2012). *Relatório Estágio Pedagógico desenvolvido na EB 2,3/S Dr. Daniel de Matos junto da turma 8ºD no ano lectivo 2011/2012: Estilos de ensino: Estudo de caso de uma turma* – Relatório Final de Mestrado, Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra, Coimbra, Portugal.

**Aos meus País, Avós e Irmão,
por todo o apoio incondicional e paciência
que me prestaram durante toda esta etapa.**

AGRADECIMENTOS

A concretização de todo o processo de estágio e deste relatório final só foi possível com a ajuda de algumas pessoas que foram, de alguma forma, as minhas bases de sustentação.

Agradeço à minha mãe e ao meu pai todo o esforço financeiro que fizeram para me dar a possibilidade de ter uma vida académica deste nível, por terem sido incansáveis no apoio que me prestaram e por estarem sempre do meu lado, em todos os momentos difíceis.

Agradeço ao meu irmão pelo apoio que sempre me deu, por ter sempre uma palavra de motivação e por acreditar em mim.

Agradeço aos meus colegas de estágio, Hugo e Rui, por estarem sempre dispostos a animar-me nas horas más, por todo o companheirismo, pela amizade, por toda a solidariedade e por toda a paciência que tiveram para que, juntos, chegássemos a esta fase das nossas vidas.

Agradeço ao meu orientador de estágio, Marco, por todos os ensinamentos, pela disponibilidade, pelo profissionalismo, pela capacidade de orientação, pela amizade e por toda a preocupação e estima que sempre teve por todos nós.

Agradeço à supervisora da faculdade, Maria Rodrigues, pelos *feedbacks* fornecidos nas aulas observadas.

Agradeço ao grupo de educação física e aos professores que nos ajudaram, assim como aos meus alunos do 8ºD pela relação agradável que juntos construímos.

Agradeço aos meus avós pela força que sempre me transmitiram, pelo orgulho que sempre tiveram dos meus feitos académicos e por todo o incentivo que jamais saberei expor com palavras.

Agradeço também, a todos os meus amigos que me ajudaram e procuraram criar momentos de distração durante esta fase tão tensa da minha vida.

Agradeço ainda à Sara e ao Bruno por me terem amparado na fase pior do estágio, por me terem forçado a encontrar a minha motivação inicial e por me fazerem acreditar em mim mesma, no meu trabalho e nos meus valores enquanto profissional.

De uma forma geral, agradeço a todos aqueles que foram capazes de me dar a mão e nunca me viram costas, procurando sempre ajudar-me.

*"A mais longa caminhada
começa com um passo."*

(provérbio Hindú)

RESUMO

Este Relatório Final de Estágio surge no âmbito da conclusão do Mestrado em Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário. Este trabalho é consequência da intervenção pedagógica que tive junto de uma turma de 8º ano e da reflexão crítica feita sobre o meu desempenho enquanto docente. Neste âmbito, serão abordadas todas as componentes pedagógicas, passando pelo planeamento, realização e avaliação. Irei ao longo do trabalho debruçar-me sobre as minhas aprendizagens e conhecimentos adquiridos. Com vista a enriquecer todo este processo de ensino-aprendizagem do professor estagiário, o presente trabalho expõe também o aprofundamento de um tema que emergiu a partir das minhas dificuldades iniciais. O que procurei com esta investigação foi ir ao encontro de respostas sobre qual a melhor forma de abordagem da turma que me foi confiada, recorrendo ao estudo dos estilos de ensino de Mosston (1988). A procura do estilo de ensino mais adequado para a turma em causa foi o alicerce de toda esta investigação. Conclui que não poderia trabalhar apenas com um estilo de ensino, mas sim utilizando dois estilos – Comando e Tarefa – que se revelaram os mais adequados para as características da turma em questão.

Palavras-chave: Estilos de ensino, Processo ensino-aprendizagem, Intervenção Pedagógica, Aprendizagem, Conhecimento.

ABSTRACT

This Teaching Practice Final Paper takes place as the conclusion of my Master Degree in Physical Education Teaching in Primary and Secondary Schools. This report is the consequence of the pedagogical intervention I have gone through in an 8th grade class and of the critical reflection I have made on my performance as a teacher. In this sense, I will refer to all the pedagogical phases, from planning and performance to evaluation. Over the report I will write about my learning process and the knowledge I have gained. In order to enrich all my learning-teaching process as a teacher in practice, this report also deals with a topic that emerged from my initial difficulties. What I aimed with this research was to find out what is the best way to deal with the class I have worked with, using Mosston's (1988) teaching styles. My search for the most suitable teaching style to apply with this class has been the root of all my investigation. Finally, I have jumped to the conclusion that there is not just one but two teaching styles – Command and Task – that suit the characteristics of the group of students studied.

Key-words: Teaching styles, Learning-Teaching Process, Pedagogical Intervention, Learning, Knowledge.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
1. CONTEXTUALIZAÇÃO DA PRÁTICA	13
1.1. Definição de expectativas iniciais (Programa de formação individual)	13
1.2. Caracterização do Contexto	16
1.2.1. Realidade Escolar	16
1.2.2. O grupo de Educação Física	17
1.2.3. O núcleo de estágio	17
1.2.4. Os professores orientadores	18
1.2.5. A turma.....	18
1.3. Actividades Desenvolvidas	19
1.3.1. Planeamento	19
1.3.2. Realização	20
1.3.3. Avaliação.....	24
1.3.4. Componente Ético-Profissional	26
1.3.5. Justificação das opções tomadas	27
2. ANÁLISE REFLEXIVA	30
2.1. Aprendizagens realizadas e conhecimentos adquiridos	30
2.1.1. Planeamento	31
2.1.2. Realização	32
2.1.3. Avaliação.....	38
2.2. Compromissos com as aprendizagens dos alunos.....	39
2.3. Dificuldades e estratégias de resolução de problemas.....	40
2.4. Ética profissional.....	42
2.5. Questões dilemáticas.....	43

2.6. Conclusões	44
2.6.1. Conclusões referentes à formação inicial.....	44
2.6.2. Conclusões referentes à experiencia do estágio.....	45
2.6.3. Conclusões referentes às necessidades de formação contínua	46
3. APROFUNDAMENTO DO TEMA/PROBLEMA.....	48
3.1 Tema.....	48
3.2. Contextualização e pertinência do tema	48
3.3. Metodologia	49
3.4. Caracterização da turma.....	49
3.4.1. A visão dos alunos sobre a turma	51
3.4.2 A visão da Directora de turma.....	51
3.5. Estilos de ensino de Mosston (1988).....	52
3.5.1. O estilo de ensino mais adequado para o 8ºD	56
3.5.2 A visão do Núcleo de Estágio sobre o estilo de ensino a utilizar no 8ºD...57	
3.5.3. A visão dos Alunos sobre o estilo de ensino a utilizar na sua turma.	58
3.6. Conclusões finais.....	58
BIBLIOGRAFIA	63

LISTA DE TABELAS

Tabela 1. Identificação de fragilidades de desempenho/ Estratégias de supervisão/formação previstas	15
Tabela 2. Critérios de avaliação de Educação Física	24

DECLARAÇÃO SOB COMPROMISSO DE ORIGINALIDADE DO DOCUMENTO

Ana Catarina Fernandes Jacinto, nº2010110860 do MEEFEBS da FCDEFF-UC, venho 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 s do artigo 3º do Regulamento Pedagógico da FCDEF.

INTRODUÇÃO

“A formação de professores pode ser entendida como o processo contínuo e sistemático de aprendizagem no sentido da inovação e aperfeiçoamento de atitudes, saberes e saberes-fazer e da reflexão sobre valores que caracterizam o exercício das funções inerentes à profissão docente.”

(Onofre, 1996)

Este trabalho irá abordar a minha prática pedagógica desenvolvida numa turma de 8º ano da Escola EB 2,3/S Dr. Daniel de Matos, do Agrupamento de Escolas de Vila Nova de Poiares, no âmbito do segundo ano do Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário. O grande objectivo deste trabalho é evidenciar as aprendizagens adquiridas, ao mesmo tempo que aprofundar o tema/problema escolhido com base nas dificuldades sentidas ao longo do estágio.

Desta forma, o trabalho encontra-se dividido em três pontos principais. O primeiro diz respeito à contextualização da prática, onde é feita uma descrição do trabalho que foi produzido e uma caracterização do contexto escolar, são definidas as expectativas iniciais e é realizada a justificação das opções tomadas. Neste ponto é abordado de uma forma mais descritiva tudo aquilo que foi desenvolvido no estágio, mostrando o contexto em que estava inserida e procurando ainda explicar a minha intervenção aos diferentes níveis (planeamento, realização e avaliação).

O segundo ponto do trabalho é a análise reflexiva do que foi desenvolvido. Esta abrange as aprendizagens realizadas e os conhecimentos adquiridos, os compromissos com as aprendizagens dos alunos, as dificuldades sentidas e as estratégias de resolução de problemas, bem como a ética profissional, as questões dilemáticas e, por fim, as conclusões finais. As conclusões são referentes à formação inicial, às experiências de estágio e à formação contínua. É portanto feita, neste segundo ponto, uma reflexão dos diversos parâmetros mencionados, ao mesmo tempo são partilhadas ideias e reflexões sobre o trabalho que foi desenvolvido. E, por fim, é feita uma reflexão ao nível da intervenção pedagógica com ênfase no antes, no durante e no depois.

O terceiro elemento do trabalho envolve o aprofundamento do tema. No meu caso específico trata-se de um estudo de caso em torno da escolha do estilo de ensino mais adequado para a turma à qual leccionei, com a finalidade de otimizar o funcionamento das aulas, tendo em conta as características do grupo de alunos. A escolha do tema surgiu a partir das minhas dificuldades iniciais frente à turma, nomeadamente, por se revelar, dentro das turmas atribuídas ao grupo de estágio, a turma de 8º ano com mais comportamentos fora de tarefa. Com base nesta realidade, considereei que saber como agir perante os alunos e perceber até que ponto estes poderiam ser autónomos iria ser uma mais-valia para a minha prática pedagógica.

De uma forma geral, vejo este trabalho como o culminar de uma etapa repleta de aprendizagens, reflexões e investigação sobre a prática pedagógica em contexto escolar. A sua elaboração foi, assim, muito oportuna, na medida em me permitiu aprofundar e cimentar alguns conhecimentos prévios, auxiliada pela revisão literária que orientou as minha análises e reflexões.

1. CONTEXTUALIZAÇÃO DA PRÁTICA

“O professor exerce uma função única dentro da escola. Ele é o elemento de ligação entre o contexto interno – a escola, o contexto externo – a sociedade, o conhecimento dinâmico e o aluno.”

(Galvão, 2002)

1.1. Definição de expectativas iniciais (Programa de formação individual)

Ao longo do meu percurso académico sempre tive presente que este seria o objectivo final de todos estes anos de estudo e trabalho preparatório para o estágio. Toda a aquisição de conhecimentos teóricos e práticos iriam ser colocados em prática nesta que representava mais uma importante etapa do meu ciclo de formação. Como refere Costa *et al.* (1996) “... devemos estar conscientes que os candidatos a professores de Educação Física começaram a aprender o que é a Educação Física e o que significa ser professor nesta disciplina, através das experiências que viveram enquanto alunos dos ensinos básico e secundário durante 12 anos e mais de 10.000 horas de exposição a ideias pedagógicas, modelos de ensino, e padrões de comportamento que moldaram a sua maneira de pensar as finalidades e as práticas em Educação Física”.

O estágio pedagógico surge como um momento decisivo na formação inicial da profissão docente. Reuniram-se aqui vários factores importantes a ter em conta no que respeita à minha formação e desenvolvimento enquanto futura professora, nomeadamente o contacto estabelecido com a realidade do ensino, tendo como foco a acção educativa do estágio no processo de ensino-aprendizagem dos alunos. Esta etapa da minha formação académica ia ao encontro de todas as minhas expectativas iniciais, visto ser uma experiência bastante enriquecedora, tanto a nível pessoal, como a nível profissional. Esperava assim que este ano lectivo estivesse repleto de experiências positivas que me proporcionassem uma vasta bagagem de conhecimentos e competências intrínsecas à leccionação da Educação Física.

Tratando-se de uma etapa complexa e muito trabalhosa, o meu maior receio neste processo prendia-se à possibilidade de não conseguir alcançar o final. Tinha consciência da necessidade de bastante disponibilidade temporal para a realização de todas as tarefas que o estágio acarretaria e da exigência de uma grande capacidade mental para conseguir corrigir todos os erros cometidos, assim como para superar a falta de motivação que daí advinha. Neste contexto, considerei que o controlo das emoções associado a todo o processo de estágio seria um bom “treino” a nível emocional para o trabalho enquanto docente.

As minhas expectativas em relação ao núcleo de estágio que iria encontrar eram muito altas. Sabia já desde o início do estágio quais os colegas que iria ter e conhecia, por isso, o tipo de pessoas com que iria lidar. No que respeita ao orientador da escola, não conhecia e não sabia o que esperar. Como resultado final, acabei por encontrar um grupo de estágio coeso, como eu esperava, e um orientador disposto a apoiar-me formativamente e a ajudar-me a evoluir no meu próprio processo de aprendizagem.

Relativamente à turma que me foi atribuída, julguei desde o início que das três turmas possíveis, a nível de comportamento e formação dos alunos, seria a turma mais difícil. Considerei inicialmente que este facto me obrigaria a investir mais tempo para consolidar certas estratégias para atenuar a situação comportamental negativa dos alunos. Este facto dificultaria pois a minha tarefa de leccionar e, como tal, seria um ponto em desvantagem em relação aos meus colegas de estágio. No entanto, posteriormente passei a encarar este “obstáculo” como uma oportunidade para crescer a nível profissional.

Neste ponto as minhas expectativas iniciais (antes de conhecer a turma à qual iria leccionar as aulas), eram um pouco diferentes. Julgava que num meio mais pequeno como é Vila Nova de Poiares os alunos não iriam apresentar problemas significativos a nível comportamental ou casos de desordem, assim como não me ocorreria que os alunos pudessem ter os valores do respeito e os princípios tão degradados.

Com tudo isto, esperava no fim do ano lectivo adquirir competências a nível da leccionação do 3º ciclo, de modo a tornar-me uma professora totalmente autónoma e competente na minha função de docente. Ambicionava também terminar o ano com conhecimentos sólidos do cargo de gestão que acompanhei,

assim como compreender de que forma decorrem algumas funções do professor, para além da leccionação. Para além dos parâmetros apresentados, pretendia adquirir ainda ao longo do estágio competências ao nível da organização de actividades em contexto escolar, visando portanto conhecer as dificuldades com que os professores se deparam dentro da comunidade escolar neste contexto.

Numa fase inicial, em conjunto com o nosso orientador, identifiquei as minhas lacunas e procurei encontrar estratégias para as colmatar. Como resultado deste trabalho foi elaborada a seguinte Tabela:

Tabela 1. Identificação de fragilidades de desempenho/ Estratégias de supervisão/formação previstas

PLANEAMENTO	
<i>A melhorar</i>	<i>Estratégia</i>
1. Organização da aula e dos alunos na aula.	Trabalhar o tema em contexto de reunião do núcleo de estágio e observar o seu efeito na prática, nas aulas dos estagiários e do orientador. O orientador leccionar algumas aulas das turmas dos estagiários, seguindo a sua planificação, e estes observarem-nas.
2. Explicar melhor, no plano de aula, a mesma organização.	Maior atenção na concepção do plano de aula.
3. Melhorar a selecção dos exercícios	Investigar mais acerca das matérias de ensino e criar uma base de dados pessoal mais alargada, para poder fazer face aos desafios que vão surgindo.
4. Melhor preparação da aula, no que concerne à gestão do material e do espaço.	Investimento pessoal mais atento nesta tarefa.
5. Melhorar o conteúdo dos documentos.	Reforçar e melhorar o trabalho em grupo, promovendo a discussão e comparação de estruturas e formas de trabalho.
REALIZAÇÃO	
6. Melhorar as estratégias de ensino na aula, de forma a torná-la mais dinâmica, com mais energia e mais alegre.	Discussão em contexto de reunião de núcleo de estágio. Observação das aulas do orientador e dos estagiários e posterior discussão.

7. Melhorar a qualidade da informação transmitida aos alunos, de uma forma mais clara, sintética e precisa.	Maior domínio do conteúdo, através da aquisição de conhecimento, e maior reflexão individual e em grupo acerca do que é importante e do que é acessório.
8. Melhorar a quantidade e, principalmente, a qualidade do <i>feedback</i>. Fechar o ciclo do <i>feedback</i>.	Investigar mais acerca das matérias de ensino, de forma a dominar plenamente o conteúdo, para assim conseguir perceber quais as componentes críticas fundamentais do gesto ou acção, para, a partir daqui, corrigir com mais eficácia.
9. Intervir com os alunos no sentido da superação das suas capacidades e empenho na aula.	Observação das aulas dos colegas estagiários, do orientador e, se necessário, de outros professores da escola.
10. Utilização de auxiliares de ensino	Experimentar a utilização de outros recursos na aula.

1.2. Caracterização do Contexto

1.2.1. Realidade Escolar

A Escola E.B. 2,3/S Dr. Daniel de Matos pertence ao Agrupamento de Escolas de Vila Nova de Poiares e situa-se em V.N. Poiares, que se localiza a uma distância de cerca de 22 Km de Coimbra.

Segundo a Autarquia, a cultura tem vindo a ser uma das grandes apostas da Câmara Municipal de Vila Nova de Poiares. A Autarquia organiza: teatros, concertos, exposições, realizadas no Salão do Mercado Municipal, e outras actividades, envolvendo desde o público jovem ao público mais idoso.

Visando conhecer a realidade dos alunos a que iria leccionar e saber como seria possível usufruir da melhor forma do espaço escolar e da região, foi necessário realizar uma caracterização da escola e do meio envolvente.

A nível desportivo considero que a promoção do desporto na escola, através do desporto escolar e das diversas actividades desportivas realizadas, é bastante boa e a sua influência no contexto escolar alegra toda esta comunidade. Este facto é de relevar, uma vez que se trata de uma Vila com uma oferta pobre a nível desportivo, além do futebol.

No que respeita à Educação Física, as condições para a prática podem ser vistas como razoáveis. Neste contexto, considero que o material disponível para a prática desportiva poderia ter melhor qualidade, assim como os espaços desportivos existentes.

1.2.2. O grupo de Educação Física

O grupo de Educação Física é constituído por seis professores e três estagiários. Grupo este que pode ser caracterizado como um grupo unido e com uma boa capacidade de entreajuda.

Eu procurei, juntamente com os meus dois colegas estagiários, integrar o grupo da melhor forma possível, contribuindo solidariamente com os restantes elementos e fomentando a união do grupo. Nós, os estagiários, conseguimos estar sempre presentes nas actividades dinamizadas pelo grupo, nas quais colaborámos da melhor forma, mesmo quando isso implicou abdicarmos das nossas horas de trabalho em detrimento de permanecer na escola até tarde.

À semelhança do apoio por nós prestado, os professores do grupo foram também sempre bastante prestáveis. Aquando a realização das nossas actividades, inseridas na disciplina de Projectos e Parcerias Educativas, participaram activamente na primeira e ajudaram na divulgação e recolha de inscrições de ambas.

1.2.3. O núcleo de estágio

O núcleo de estágio, constituído por mim, pelo orientador Marco Rodrigues e pelos meus colegas Rui Queirós e Hugo Pizarro, foi em todos os momentos bastante unido e coeso. Todo este processo de estágio decorreu da melhor forma, em grande parte consequência da boa ligação entre os elementos do grupo. A capacidade que demonstrámos para nos auto-superarmos, para nos criticarmos construtivamente e para ouvirmos sempre os ensinamentos do nosso orientador, enquanto pedra basilar deste núcleo, foi fundamental para o sucesso.

1.2.4. Os professores orientadores

O professor orientador da escola teve uma atitude extremamente positiva em todo o processo de estágio, sendo o grande mentor de toda a experiência que ganhámos no contexto da prática pedagógica.

A professora orientadora contribuiu também, da forma possível, para que melhorássemos o nosso trabalho ao longo de todo o estágio.

1.2.5. A turma

Para iniciar a minha actividade pedagógica junto do 8ºD houve a necessidade de ganhar conhecimento sobre os alunos. Para o efeito recorri a um questionário e posterior caracterização da turma. Soube logo à partida tratar-se de um grupo muito heterogéneo, em que os alunos provinham de várias turmas do ano anterior.

A turma é constituída por 22 elementos, dos quais 14 são raparigas e 8 são rapazes.

No que respeita aos hábitos desportivos, quase todos os rapazes praticam futebol nas horas livres, havendo dois alunos que são jogadores na equipa de V.N.Poiares. As raparigas não praticam actualmente qualquer modalidade extra-escolar. Apenas duas alunas estão inseridas no desporto escolar.

Esta turma foi sempre cotada como a turma mais difícil a nível de comportamento, comparativamente com as restantes turmas do meu orientador de estágio, e foi nesta base que assentou o meu tema de desenvolvimento – estilos de ensino.

1.3. Actividades Desenvolvidas

1.3.1. Planeamento

Clark (1983), *cit in* Piéron (1999), definiu a planificação como “*um processo psicológico fundamental no qual cada um visualiza o futuro, faz o inventário dos fins e meios e constrói um quadro para guiar a sua acção futura*”.

O planeamento é a base fundamental para que se possa desenvolver um bom trabalho no âmbito da prática pedagógica. É necessário ter conhecimentos sobre aquilo com que nos poderemos confrontar e, como tal, devemos procurar ter uma estrutura prévia do trabalho que pretendemos executar. Sendo nós os principais condutores do planeamento, compete-nos visualizar e perspectivar o trabalho a ser desenvolvido. Para que isto seja possível é necessário que haja uma noção do que é ou não possível realizar em cada âmbito específico. Como afirma Godinho *et al.* (2007), “*o conhecimento dos limites é indispensável para a melhoria da intervenção pedagógica*”.

Ao nível do planeamento temos que relacionar vários factores que envolvem a prática docente e, para tal, é necessário ter conhecimentos prévios de todas as realidades que serão, directa ou indirectamente, englobadas na estipulação de todos os actos planeados. Tal como reporta Piéron (1996), “*É tão importante, para o professor, apreciar a situação pedagógica na qual se encontra, como possuir conhecimentos genéricos sobre ensino*”.

Neste processo de estágio demos início a toda a planificação muito antes das aulas começarem. Neste contexto, organizámos a nossa intervenção ao nível do planeamento desta forma:

- Consulta dos documentos internos da escola (Regulamento interno, Projecto Educativo, etc...);
- Análise do Programa Nacional de Educação Física do 3º Ciclo do Ensino Básico;
- Caracterização da Escola e do meio;
- Análise das decisões do Grupo de Educação Física da escola;
- Elaboração do documento de avaliação;

- Discussão com o orientador sobre as matérias a serem abordadas nas turmas, tendo em conta o conhecimento prévio do orientador sobre as práticas das mesmas;
- Elaboração do Plano Anual;
- Realização das Avaliações Diagnósticas;
- Elaboração das Unidades Didáticas, que apenas foram concluídas após a conclusão das avaliações sumativas;
- Elaboração de planos de aula (ao longo do ano).

Através do levantamento e elaboração de todos estes documentos foi possível adquirir uma grande noção de como deveríamos e poderíamos intervir, do material disponível para trabalhar e, acima de tudo, possuir conhecimentos do meio envolvente e das turmas que nos foram distribuídas.

Na etapa precedente ao início das aulas colocámos, por fim, em prática todas as aprendizagens teóricas que ao longo da nossa formação académica fomos adquirindo. Tal como afirma Piéron (1996), o estágio “*é o verdadeiro momento de convergência, por vezes de confrontação, entre a formação teórica e o mundo real do ensino*”.

1.3.2. Realização

Da planificação à realização dá-se a passagem da teoria para a prática. É através da realização que executamos tudo o que foi planeado anteriormente e é também nesta fase que teremos de nos afirmar através da nossa capacidade de ajustamento, caso tenhamos que reajustar ou readaptar o que planeámos.

Nesta fase, o meu objectivo passou por realizar nas primeiras aulas as avaliações diagnósticas das modalidades que iria abordar, com o intuito de determinar os conteúdos a abordar e o método de trabalho mais adequado (com ou sem grupos de nível). De encontro a esta premissa, Rosado (1998) refere que “*A realização dos exercícios e das actividades nas aulas, na fase de introdução do ano e de avaliação inicial, deverá permitir recolher, por anotação de incidentes críticos, dados que permitam situar os alunos num dos níveis referidos*”. É assim crucial

saber definir nesta fase quais os alunos que estão num nível e quais os que estão noutra, pois um mau diagnóstico a este nível irá limitar a aprendizagem do aluno. Como certifica Rosado (1998), *“Importa, no essencial, detectar alunos críticos e definir grupos com níveis de responsabilidade pessoal diferentes”*.

Posteriormente, passou-se à fase da introdução, exercitação e consolidação das novas aprendizagens, terminando sempre com a avaliação sumativa de cada unidade.

De acordo com Pierón (1985), *“No ensino das actividades físicas, quatro elementos parecem desempenhar um papel essencial na consecução da maioria dos objectivos: o tempo que o aluno passa em actividade motora; o ambiente no qual ele participa na actividade da aula; as reacções do professor às suas prestações (motoras, comportamentais, etc...); e a organização do trabalho”*.

Desta forma, abordarei a realização pedagógica em torno destes quatro elementos: gestão de tempo, instrução, *feedback* e clima/disciplina.

- ***Gestão de tempo***

O tempo de aula nunca corresponde ao tempo em que os alunos estão efectivamente em actividade motora. Como tal, compete ao professor rentabilizar ao máximo o tempo de aula de que dispõe. Nas minhas aulas tentei sempre otimizar o tempo disponível, procurando encurtar o tempo de instrução, aproveitando o momento de alongamentos/mobilização articular para introduzir o próximo exercício e para formar os grupos de trabalho. Também com vista a rentabilizar o tempo, estes grupos de trabalho eram projectados sempre antes de cada aula.

Para que a aula começasse na hora determinada e não houvessem perdas de tempo com a colocação do material, tive sempre o cuidado de preparar o espaço e os meios necessários e de estruturar as actividades a desenvolver, de modo a que toda a aula pudesse resultar favoravelmente.

No que concerne à pontualidade a turma nunca apresentou falhas a esse nível, sendo que raramente algum aluno chegava atrasado à aula.

Tendo em consideração a importância atribuída ao rentabilizar do tempo de que dispunha, estas foram as estratégias que adoptei para o efeito. Como nunca é demasiado recordar, *“o tempo passado na tarefa é considerado como o mediador*

através do qual a informação (instrução) e as intervenções do professor se transformam em aprendizagem (nos alunos)” (Piéron, 1985).

- **Instrução**

A instrução é definida por Piéron (1999) como as “*intervenções referentes à matéria ensinada, à forma de realizar um exercício*”.

Ao longo do meu percurso de estágio procurei sempre fornecer nas aulas instruções sucintas, precisas, directas e numa linguagem acessível para os alunos, sem nunca descurar os termos técnicos. Tive também o cuidado de, sempre que se justificou, recorrer a meios gráficos para fazer passar a informação com maior facilidade aos alunos.

Como já referi anteriormente, procurei sempre que possível rentabilizar o tempo e, neste sentido, a instrução era dada durante a parte final do aquecimento, em que os alunos estavam dispostos em xadrez, facultando assim a todos a mesma perspectiva sonora e visual.

- **Feedback**

Para Godinho *et al.* (2007) “*A informação de retorno ou feedback é o mecanismo de retroacção que permite controlar a acção produzida*”. O mesmo autor continua com a referência de que “*Vários tipos de informação de retorno podem ser encontrados, cada um com a sua especificidade e utilidade no processo de controlo motor ou aprendizagem*”.

Considerando este conceito, procurei, sempre que possível, fornecer *feedbacks* positivos, tanto prescritivos, como descritivos e avaliativos.

A minha prioridade foi em todo o momento fornecer *feedbacks* de qualidade e não dizer apenas “Boa!” ou “isso mesmo!”. Tentei ir mais além, dizendo ao aluno qual o seu erro (quando o erro estava presente), demonstrando muitas vezes eu própria a forma como ele executava para que, ao constatar o erro, percebesse o que havia a corrigir. Empreguei também o *feedback* prescritivo, expondo ao aluno como deveria executar a habilidade motora. Por último, mas não menos importante, recorri ao *feedback* avaliativo, que, ao mesmo tempo que se trata de uma certificação do que está certo, serve também de encorajamento para o aluno. Considerei ainda, em muitos casos, fundamental dar aos alunos *feedback* quinestésico e misto.

Conforme refere Piéron (1985), “*A reacção à prestação situa-se na charneira de dois fenómenos: o ensino e a aprendizagem.*” O autor acrescenta ainda que “*informar o aluno sobre as suas prestações corresponde a uma real preocupação em o ajudar na procura da perfeição*”.

Para que o *feedback* surta efeito é comumente necessário observar o comportamento do aluno após lhe ser facultada a informação de retorno sobre o resultado e dar novo *feedback*. A esta prática dá-se o nome de ciclos de *feedback*. Método este ao qual recorri para me certificar que o *feedback* iria de facto originar a correcção da habilidade motora a rectificar.

Pieron (1996) salienta, neste sentido, que “*se é importante fornecer frequentes feedbacks de qualidade (correctos e apropriados), é igualmente crucial verificar se o aluno os percebeu, o que reteve e quais são as atribuições que ele faz a partir da mensagem recebida*”.

- ***Clima/Disciplina***

No início do ano lectivo não tinha qualquer indicação precisa sobre o comportamento dos alunos desta turma, que surgiu da junção de alunos de várias turmas do ano anterior. Este factor levou a uma grande necessidade por parte dos alunos em querer evidenciar-se e mostrar-se uns aos outros, o que, por sua vez, conduziu a um comportamento excessivamente infantil e frequentemente desviante.

Inicialmente tentei apresentar uma atitude mais rígida perante os alunos, procurando com isso evitar os comportamentos inapropriados. Porém, percebi, com a ajuda do meu orientador, que não seria essa a forma através da qual o comportamento da turma iria melhorar e, posto isto, acabei por vir a adoptar uma postura mais descontraída e afável. O resultado desta mudança de atitude revelou-se positivo e progressivo. Verificou-se que a turma começou a apresentar melhorias no comportamento, quer na sua relação comigo, quer na interacção entre os seus elementos.

De forma a manter os alunos concentrados e empenhados na aula, procurei evitar ao máximo a sua desmotivação, tentando intervir de modo a inverter essas situações sempre que se manifestaram. Tive também o cuidado de me mostrar sempre disponível para ouvir todos os elementos do grupo.

Em situações de comportamentos inapropriados, e de acordo com a especificidade de cada situação, tentei ignorar alguns comportamentos, ou por outro lado enfatizá-los para que o aluno se sentisse incomodado com a situação e com o seu próprio comportamento.

1.3.3. Avaliação

A avaliação é definida por Hadji (1989) como “*acto de avaliar, valor determinado pelos avaliadores; arbitragem feita por peritos, que tem por fim a determinação do valor de certos bens ou direitos*”. Aponta ainda que “*A Avaliação está intimamente articulada com a actividade humana e, como tal, a sua história parece ser bastante antiga*”.

No início da actividade avaliativa o grupo de estagiários começou por elaborar, em conjunto, um documento referente à forma como iriam ser avaliados os alunos. Uma vez que as respectivas turmas se encontravam todas no mesmo ano lectivo e as matérias a abordar seriam as mesmas, foram produzidas em grupo as grelhas de avaliação diagnóstica. Este documento surgiu de acordo com os critérios de avaliação da disciplina de Educação Física, como podemos observar na tabela abaixo.

Tabela 2. Critérios de avaliação de Educação Física

DESENVOLVIMENTO/ AQUISIÇÃO DE COMPETÊNCIAS ESSENCIAIS (65%)	DESENVOLVIMENTO/ AQUISIÇÃO DE COMPETÊNCIAS TRANSVERSAIS (35%)	
Domínio das habilidades motoras abordadas (25%)	Responsabilidade (10%)	† Pontualidade † Assiduidade † Comportamento
Progressão dentro do nível individual (20%)	Cooperação/ Solidariedade (7%)	† Apoio a colegas com dificuldades † Respeito pelos outros † Colaboração nas actividades de grupo
Domínio das exigências básicas de higiene, segurança e preservação do material (10%)	Empenho (18%)	† Participação activa e espontânea na actividade da aula e na sua organização † Empenho na superação de dificuldades † Expressão oral e escrita
Domínio de conhecimentos relativos à fundamentação teórica das unidades/ testes escritos/ trabalhos (5%)		
Aptidão física (5%)		

A avaliação diagnóstica foi realizada nas aulas iniciais do primeiro período e teve como base os objectivos propostos pelo Programa Nacional para cada uma das matérias.

Prosseguindo nos tipos avaliação, tal como refere o Normativo nº98.A/92, no ponto nº18, *“a avaliação formativa é a principal modalidade de avaliação de ensino básico e destina-se a informar o aluno, o seu encarregado de educação, os professores e os outros intervenientes sobre a qualidade do processo educativo e de aprendizagem, bem como sobre o estado de cumprimento dos objectivos do currículo (...)”*. Para esta avaliação o método por nós empregado passou por avaliar em todas as aulas o desempenho dos alunos, de acordo com as competências transversais e específicas estipuladas pelos critérios de avaliação do Grupo de Educação Física.

No que diz respeito à avaliação sumativa procurei realizá-la com o maior rigor possível, respeitado o nível de cada aluno e a sua evolução tendo em conta o seu nível inicial. Em algumas matérias foi mesmo necessário trabalhar por níveis de ensino para resguardar os alunos de possíveis injustiças no processo avaliativo. Para Haydt (2002) *“a avaliação sumativa é a soma de todas as avaliações realizadas no fim de cada unidade didáctica, com o objectivo de obter um quadro geral da evolução do aluno. Permite ao professor classificar os alunos de acordo com os níveis de aproveitamento. É realizada ao final da unidade didáctica, ou período lectivo, de acordo com os critérios previamente impostos ou negociados”*.

As grelhas para avaliar cada uma das matérias foram produzidas sob orientação do professor Marco e tiveram como premissa serem fiéis às aprendizagens esperadas em relação aos alunos, dependendo do seu nível de desempenho inicial. Esta avaliação foi feita através da observação directa nas aulas, num contexto “descontraído para os alunos” como são as situação de jogo, isto nas modalidades colectivas e algumas das individuais como o ténis. De igual modo, nas restantes modalidades não foi em momento algum pedido aos alunos que executassem a actividade a avaliar de forma isolada, pois consideramos (Núcleo de Estágio) que o aluno deve usufruir de um contexto natural durante a sua avaliação, para evitar possíveis tensões.

As análises dos resultados obtidos nas avaliações de final de unidade foram em todos os casos realizadas dando ênfase às características específicas da turma

e não àquilo que seria o ideal obter-se num grupo de 8º ano como estabelece o Programa Nacional. O nível inicial dos alunos foi, portanto, sempre tido em grande consideração, sendo que uma das minhas máximas foi procurar construir nos alunos plataformas de conhecimento assentes em bases sólidas.

1.3.4. Componente Ético-Profissional

Neste processo formativo procurei sempre sentir-me como parte integrante do Grupo de Educação Física e da comunidade escolar em geral. Tanto eu como os meus colegas fomos assíduos, não só nas aulas por nós leccionadas, como em todas as actividades escolares que envolveram o grupo da nossa área. Procurámos manter relacionamentos saudáveis com o corpo docente, discente e não docente e estou certa que conseguimos ser parte harmoniosa da comunidade escolar.

Começámos o ano lectivo com a convicção que éramos de facto parte integrante do corpo docente, como nos fizeram sentir desde o primeiro dia em que nos apresentámos na escola. Ter essa visão de nós próprios, assim como a seriedade que tal acarreta, foi fundamental para o desempenho da nossa função da forma mais assertiva e profissional possível.

Relativamente à minha postura enquanto professora, creio ter sido extremamente profissional e ter mantido um bom relacionamento com todos os agentes de ensino, desde alunos, professores, orientador, encarregados de educação e pessoal não docente.

Perante a minha turma adoptei a postura que considerei apropriada, procurando mudar o estereótipo de que a Educação Física é a ocupação de tempos livres e não uma disciplina a ser encarada com seriedade como qualquer outra. Consegui manter um bom relacionamento com os alunos e julgo que a opinião da turma sobre mim reflecte a ideia que eu própria tenho. Tentei em todo o percurso ajudar os meus alunos nas suas aprendizagens e promovi variadas progressões pedagógicas para que fossem capazes de concretizar os seus fins.

No que respeita ao relacionamento com o meu orientador posso afirmar convictamente que melhor não poderia ter sido melhor. Ambos fomos extremamente profissionais e soubemos ouvir-nos mutuamente, acreditando ambos que a boa

comunicação seria fundamental para que todo este processo se desenvolvesse da forma mais produtiva. A vontade de ensinar e transmitir conhecimentos presente no meu orientador, aliada à minha vontade de aprender e construir conhecimento, despoletou toda a minha evolução. Como atesta Piéron (1996) *“durante o estágio a relação entre o estagiário e o orientador é marcada pelo desejo de uma tomada de responsabilidade por parte do estagiário, que, além disso, aprecia o feedback destinado a melhorar a sua prestação”*.

Considero que o meu interesse em melhorar constantemente o trabalho por mim desenvolvido enquanto professora deteve uma grande influência nas aprendizagens que foram nutridas ao longo deste estágio pedagógico. Citando Costa *et al.* (1996) *“A orientação académica concebe o ensino como um processo de transmissão do conhecimento e desenvolvimento da compreensão; o professor é visto como um intelectual, um erudito e um especialista com uma formação científica sólida. Assim, o bom professor é aquele que manifesta um profundo conhecimento da matéria que ensina”*.

Através da minha excelente relação com os meus colegas pude evoluir tanto a nível pessoal como profissional. Fomos sempre um grupo bastante unido e solidário, que soube estar à altura dos desafios impostos. Apesar de todas as contrapartidas, que por variadas circunstâncias foram surgindo, o trabalho em grupo foi sempre conseguido. Esta boa dinâmica presente no nosso grupo de estágio possibilitou-nos otimizar o trabalho em equipa através do aproveitamento das características de cada um de nós, formando assim um núcleo bastante unido e capaz.

1.3.5. Justificação das opções tomadas

Ao nível do planeamento, as primeiras decisões tomadas especificamente por mim no início do ano lectivo, surgiram quando elaborei o plano anual, o qual tive de justificar por escrito. Para realizar este primeiro documento e todos os outros relativos ao planeamento, foquei-me nas características da turma, obtidas a partir da caracterização inicial que fiz da mesma. Foi igualmente necessário ter em conta todos os recursos disponíveis, quer a nível espacial, material, humano ou temporal.

Com a elaboração do plano anual tive de decidir a quantidade de aulas a disponibilizar para cada matéria, assim como o momento de avaliação para cada uma delas.

Após as avaliações diagnósticas, comecei a elaborar as Unidades Didáticas, nas quais constam os objectivos a atingir pelos alunos, a extensão e sequência dos conteúdos a abordar em todas as aulas de cada unidade, as progressões pedagógicas, as estratégias gerais e específicas e, por fim, a avaliação sumativa. Todas as decisões tomadas em torno das Unidades Didáticas, elemento chave da concretização das matérias, foram pensadas em conjunto com o meu orientador que me concedeu a liberdade de criar as minhas próprias ideias, aconselhando-me posteriormente sobre o que era passível de ser melhorado.

No que respeita aos conteúdos leccionados as primeiras matérias que abordei foram o atletismo em paralelo com o voleibol. Relativamente ao atletismo tive que ajustar a minha extensão e sequência de conteúdos inicial, pelo facto de ser um desporto praticado no exterior, que levou à necessidade de ter um recurso teórico para dar a aula em sala a sempre que chovia. Devido ao ajustamento que fiz nos conteúdos das aulas de atletismo leccionadas, optei por avaliar apenas a corrida de estafetas, uma vez que as aulas que não pude leccionar colocaram em causa a avaliação do lançamento do dardo (a outra disciplina do atletismo abordada nesta unidade). Abordei portanto o lançamento do dardo, mas avaliei apenas a corrida de estafetas, tendo em conta que a primeira disciplina do atletismo referida é demasiado complexa para se aprimorar em duas aulas. No que concerne ao voleibol os únicos ajustamentos que tive de fazer foram ao nível da mudança de alunos dentro dos grupos de nível. Esta decisão serviu para ajustar as actividades ao ritmo de aprendizagem dos alunos. Uma vez que criei expectativas algo ambiciosas para realidade da turma, tive posteriormente de saber situar os alunos no seu nível real de desempenho, a fim de adequar o processo de ensino ao seu ritmo de aprendizagem.

Seguidamente leccionei patinagem, futebol e ténis. Na patinagem as minhas decisões de ajustamento foram ao nível da organização da aula em si, ou seja, ao nível do planeamento. Estas alterações foram surgindo a partir dos *feedbacks* do meu orientador e também da minha análise crítica. No que remete para o futebol tive de ajustar os conteúdos dirigidos aos alunos de nível mais avançado, por se

revelaram ligeiramente ambiciosos para a sua maturidade tática. No ténis segui o meu planeamento tal como previsto, não surgindo necessidade de fazer nenhum tipo de ajustamento. Todas as decisões que tomei foram de encontro ao que poderia esperar dos alunos, tanto para o nível mais avançado como para os alunos de nível mais baixo.

Por fim, as modalidades que iniciei no 3º período não sofreram nenhum ajustamento. Os conteúdos abordados relativamente às mesmas foram decididos de acordo com a avaliação diagnóstica feita na ginástica e na orientação. Nesta última, tive que introduzir a modalidade por completo, uma vez que os alunos, na sua grande maioria, não conheciam o desporto. A particularidade da ginástica passa pelo método de trabalho que assenta na evolução constante dos alunos ao longo das aulas. O método que utilizei foi-me apresentado pelo meu orientador, e decidi adoptá-lo uma vez que os resultados obtidos na turma do meu colega Rui, que abordou a ginástica no primeiro período, foram bastante positivos. Esta metodologia de trabalho que utilizei na ginástica visa dar aos alunos sempre um novo desafio, estimulando-os a estabelecer e atingir uma nova meta assim que alcancem a que foi anteriormente traçada.

2. ANÁLISE REFLEXIVA

“O estágio constitui uma primeira tomada de contacto com as realidades do ensino. Assim, vários elementos condicionam o seu sucesso: (1) a preparação das lições pela escolha de actividades adequadas às características dos alunos e à estrutura da actividade ensinada; (2) as relações entre o estagiário e o seu orientador.”

(Piéron, 1996)

No decorrer deste estágio pedagógico muitas foram as aprendizagens alcançadas e os conhecimentos adquiridos. Muitas foram as reflexões realizadas e muitas foram as modificações e ajustamentos aplicados ao longo de todo o ano lectivo. A evolução não foi apenas um desejo, foi uma ambição. Através destes momentos de reflexão, aula após aula, juntamente com a observação de aulas e as reuniões com o orientador de estágio, foi-nos possibilitado otimizar o nosso processo ensino-aprendizagem.

2.1. Aprendizagens realizadas e conhecimentos adquiridos

“A fase de formação inicial é o período durante o qual o futuro professor adquire os conhecimentos científicos e pedagógicos e as competências necessárias para enfrentar adequadamente a carreira docente” (Carreiro da Costa, 1996).

Quando penso no meu processo ensino-aprendizagem deparo-me com dois momentos distintos. O primeiro diz respeito a toda a minha formação teórica preparatória para o estágio e o segundo diz respeito ao estágio propriamente dito. Entendo por fase preparatória para o estágio todos os anos de estudo e formação, tanto na licenciatura, como no primeiro ano deste mestrado. Foi nesta fase que pude cimentar conhecimentos sobre as diversas áreas que a Educação Física e o Desporto envolvem e, acima de tudo, obter os conhecimentos e competências necessárias para a prática da profissão docente. No estágio em si senti que muito

daquilo que aprendi foi, aos poucos, fazendo sentido e todas as teorias e ideais prévias foram tornadas realidade através da prática. Não existe margem para duvidar que a prática e a experiência são fundamentais para que sejam preenchidos os pré-requisitos necessários para o exercício da profissão de professor.

Da mesma forma que retratei no ponto anterior, relativo à contextualização da prática, os componentes do processo de ensino, irei fazê-lo novamente neste ponto da análise reflexiva. Abordarei, portanto, o planeamento, a realização e a avaliação.

2.1.1. Planeamento

O planeamento é a fase que antecede a prática, é a base que sustenta toda a antevisão de acontecimentos.

Como refere Piéron (1999), “...as decisões do professor podem dividir-se em duas fases essenciais, uma pré-interactiva e outra interactiva...” sendo que “a primeira está relacionada com as decisões que devem tomar-se antes de reunir-se com os alunos; a segunda corresponde à acção com estes”.

Durante o estágio tivemos a oportunidade de vivenciar todos os momentos de planificação e foi possível perceber que uma planificação mal feita pode ditar uma aula mal concebida.

Relativamente ao meu planeamento anual, creio que foi perfeitamente ajustado às aprendizagens dos alunos e o número de aulas para cada modalidade foi bem distribuído. O trabalho final dos alunos teve um saldo bastante positivo.

Ao nível do planeamento de cada aula em si, como acredito que seja norma, cometi alguns erros, visto que a minha escassa experiência não me permitiu premeditar certas situações que para um professor experiente, como o meu orientador, seriam pormenores facilmente contornados. Ao longo do tempo os meus planos de aula foram evoluindo favoravelmente, fruto de muitas reflexões a par com o meu orientador, que me ajudou a repensar muitas das situações relativas às quais as minhas ideias não eram as mais acertadas. Através deste confronto de realidades senti-me progredir no meu processo de ensino-aprendizagem e experimentei o abrir de novos horizontes. O trabalho realizado pelo grupo de estágio neste âmbito foi

também essencial, na medida em que juntos, enquanto estagiários, conseguimos avaliar-nos mutuamente e ir além da auto-crítica.

Toda a documentação a realizar previamente, enquanto professores, tem como base conhecimentos que devemos adquirir a partir da consulta tanto do Programa Nacional, como de informação recolhida através de pesquisa bibliográfica. O objectivo final deste trabalho é a produção de conhecimentos sólidos que posteriormente serão implementados através da prática.

Os instrumentos de planificação que no decurso deste processo se vão produzindo implicam uma capacidade de prever e pré-avaliar o ritmo de aprendizagem dos alunos, antevendo o que é possível ou não atingir. Inicialmente senti algumas dificuldades em prever determinadas ocorrências. No entanto, em determinado momento, consegui assimilar qual o ritmo de aprendizagem dos meus alunos, facilitando e otimizando assim o meu trabalho.

Com base nesta experiência, considero que futuramente estarei capacitada para lidar com algumas problemáticas para as quais, até então, não me sentia preparada. Tenho consciência, porém, que continuarei a deparar-me com novos problemas, os quais terei de resolver. A base de reflexão feita após cada aula irá manter-se e a tentativa de perceber porque não resultou tão bem, ou como poderia resultar melhor determinada aula, irá manter-se.

2.1.2. Realização

“O primeiro contacto com os alunos e as primeiras aulas que se seguem representam um momento chave na história e vida de uma turma. Podem influenciar as expectativas, atitudes e comportamentos ao longo da unidade de ensino, ou inclusive ao longo do ano inteiro. Vê-se também como um tipo de operação de sobrevivência para os participantes” (O’Sullivan, 1990, cit in Piéron, 2007).

Como referi anteriormente, citando Piéron (1999), o planeamento refere-se à fase pré-interactiva e a realização corresponde à fase interactiva. Irei portanto abordar aqui esta última fase, a interacção, buscando concretizar a minha análise sobre todo este momento de realização.

Para Siedentop (1983), *cit in* Piéron (1985), “os ingredientes da eficácia escolar poderiam bem ser:

- *Uma elevada percentagem de tempo consagrado à matéria de ensino.*
- *Uma elevada taxa de comportamentos directamente relacionados com as tarefas a aprender.*
- *Uma boa adaptação do conteúdo do ensino às capacidades dos alunos; trata-se do que poderíamos denominar uma pedagogia do sucesso.*
- *O desenvolvimento de um clima positivo na aula”.*

À semelhança de como foi feito no ponto 1. deste trabalho, irei, também neste ponto, analisar a realização de acordo com as quatro dimensões: gestão do tempo, instrução, *feedback* e clima/disciplina.

- **Gestão do tempo**

A gestão do tempo de aula é uma dimensão que pode não ser tão simples quanto aparenta. Para um professor não é fácil estar atento a diversos factores ao mesmo tempo que deve ter a noção do tempo durante toda a aula. O professor, de uma forma resumida, ao mesmo tempo que deve gerir o tempo previsto para cada episódio da aula, tem que gerir os exercícios da melhor forma, controlar e organizar a turma, avaliar o desempenho dos alunos e fornecer *feedbacks* de qualidade. Inicialmente, lembro-me de cometer o erro de ser demasiado rigorosa e focar-me demasiado no cumprimento dos tempos parciais por mim estipulados e isso fazia com que de alguma forma descursasse outros factores importantes, como por exemplo o *feedback* ou mesmo a concretização dos objectivos a atingir nos diferentes exercícios. Aos poucos fui-me apercebendo que se procurasse uma forma mais descontraída de gerir o tempo, este seria muito melhor rentabilizado, tanto a nível de prática, como a nível da concretização dos objectivos. No entanto, nunca esqueci que qualquer perda de tempo com algo despropositado poria em causa o tempo de actividade motora dos alunos, pois, como certifica Piéron (1999), “*Todas as perdas de tempo na gestão por parte do professor costumam ser irrecuperáveis*”.

De modo a garantir a rentabilização do tempo criei rotinas de trabalho que Piéron (1996) define como “... *formas de organização que permitem um ensino eficaz. Elas visam a colocação do material e dos alunos que o devem utilizar em condições que permitam numerosas repetições das habilidades a praticar, em*

condições óptimas de segurança”. Indo de encontro ao que descreve Piéron, o meu intuito em criar rotinas de trabalho, para além de organizar melhor o meu trabalho e o trabalho dos alunos, serviu também para reduzir eventuais perdas de tempo.

- **Instrução**

Nesta dimensão uma das principais premissas foi sempre o encurtamento da informação transmitida, mantendo a sua qualidade. Procurei ao longo do tempo melhorar a qualidade da informação dada aos alunos, de modo a comunicar à turma, não só o que iriam fazer ou qual o intuito disso, mas também a forma e o porquê de como deveriam agir para atingirem os resultados esperados.

Para Godinho *et al.* (2007) “O efeito da instrução na aprendizagem pode ser atribuída a três funções:

1. *Informação: a instrução, na forma verbal ou escrita, deve dar a conhecer ao sujeito o objectivo da tarefa motora.*
2. *Atenção: a informação prestada deve contribuir para centrar ou chamar a atenção do sujeito para a situação prática que é subjacente à tarefa a efectuar.*
3. *Motivação: a instrução deve contribuir para a elevação e manutenção do interesse do sujeito pela prática da tarefa a produzir”.*

A este nível a minha maior dificuldade esteve relacionada com o comportamento dos alunos, uma vez que era frequentemente interrompida por eles e via-me obrigada a repetir informações já fornecidas, a fim de não prejudicar os alunos que estavam interessados e atentos. Ao longo do tempo este processo veio a melhorar devido a dois factores. O primeiro passou pela mudança de comportamento da turma e o segundo pela minha capacidade de concentração que, em consequência da melhoria comportamental dos alunos, ficou mais facilitada. Esta evolução proveio das necessidades reais que a prática nos leva a adquirir de forma por vezes quase inconsciente.

Em todas as aulas faziam parte das minhas rotinas três grandes momentos de instrução, o momento inicial (antes de qualquer actividade motora), durante a prática (com a mudança de exercícios) e o momento final (reflexão sobre a aula). No momento inicial o meu objectivo era falar em 2/3 minutos de como se iria

desenvolver a aula e o que pretendia que os alunos executassem no aquecimento. Posteriormente passava à segunda parte do aquecimento, referente aos alongamentos/mobilização articular, na qual aproveitava para fazer os grupos de trabalho e dar instrução sobre o exercício que iriam executar no início da fase fundamental da aula. Durante a fase fundamental da aula, alusiva aos períodos de instrução, limitavam-se apenas a mudar de exercícios e, sempre que possível, a informação necessária era dada a grupos pequenos de alunos, para fazer chegar a informação mais rapidamente e minimizar os tempos de pausa. Por fim, no final da aula a instrução dada passava apenas por uma revisão de conteúdos e por aquilo que iria ser proposto nas próximas aulas. Em simultâneo, era sempre feita uma reflexão da aula, recorrendo ao questionamento dos alunos sobre os conteúdos abordados.

Penso que neste aspecto ainda tenho muito para evoluir, pois por vezes sinto algumas dificuldades em me cingir ao mais importante e a informação que dou em alguns momentos acaba por ser algo supérflua. Tenho intenção de dar tantas informações, que acabo por não fazer a selecção correcta do conteúdo que devo abordar. Acredito, no entanto, que esta capacidade tem vindo a melhorar significativamente, ainda que considere que a minha evolução a este nível apenas agora começou.

- **Feedback**

O *feedback* é, para mim, é um elemento de excelência do processo educativo quando pensamos no ensino num patamar mais elevado. Quero com isto dizer que acredito que o *feedback* pode ser a chave para distinguir a qualidade do professor num nível muito alto do ensino, pois se um professor for capaz de fornecer um *feedback* de grande qualidade, ao mesmo tempo que controla todas as outras dimensões do ensino que abordo neste ponto, poderá então ser considerado um bom professor. Assim como nos diz Godinho *et al.* (2007), “*Depois da prática a informação de retorno sobre o resultado parece ser a variável mais importante no processo de aprendizagem*”.

Por outro lado, convém lembrar que o *feedback* não deve ser avaliado só pelo número mas também pelo seu conteúdo. Como afirma Godinho *et al.* (2007)

“Nem sempre a frequência relativa mais elevada de informação de retorno sobre o resultado produz vantagens no processo de aprendizagem”.

Nesta dimensão o meu trabalho centrou-se numa melhoria da habilidade de identificar os erros para assim dar o *feedback* mais apropriado ao aluno.

Seguindo o que nos diz Piéron (1999), *“As decisões que o professor tem que tomar sucedem-se ao longo de uma sequência na qual distinguimos:*

- 1. A observação da prestação e identificação das diferenças entre a prestação real e a ideal.*
- 2. A decisão de reagir ou não quando se constata uma diferença.*
- 3. O tipo de retroacção que deve proporcionar-se, isto é, a mensagem. O educador, caso decida reagir, terá de eleger entre uma intervenção que facilite uma informação específica, ou simplesmente um reforço para animar o aluno no seu desejo de participar e repetir o gesto, a técnica ou habilidade motora em questão”.*

Assentando a minha reflexão na sequência anteriormente citada, posso concluir que a esse nível o meu papel como professora passou sobretudo por aprender a reagir de acordo com os parâmetros apontados aquando a necessidade de dar *feedback*.

Ao longo do tempo procurei estudar as componentes críticas e erros mais comuns, a fim de estar mais apta para a identificação do erro. Procurei estar desperta para o que seria certo, em detrimento daquilo que o aluno executava de forma não correcta. O momento de decidir se deveria reagir, ou não, quando constava a diferença entre o real e o ideal foi também um trabalho que procurei gerir da melhor forma. Nem sempre percebia até que ponto o aluno não conseguia atingir o seu fim por não conseguir por em prática o que era certo, ou por não conseguir auto-avaliar o seu desempenho motor. Para tentar praticar esta sensibilidade de análise tive de aprender a observar bem aquilo que estava à minha volta e conhecer melhor os alunos, pois só assim poderia avaliar de forma correcta os factores que referi anteriormente.

Quanto à última decisão enumerada por Piéron (1999) posso afirmar que, embora tenha tentado fornecer os *feedbacks* mais adequados, tenho plena noção de que ainda despendo algum tempo a definir o que é de facto o erro fundamental a ser corrigido e, desta forma, em alguns momentos o erro que corrijo pode não ser

aquele que está de facto a impossibilitar a evolução do aluno. Ou seja, por vezes, tenho dificuldades em corrigir aquele que de facto é erro central no qual assentam todos os outros.

Do que posso avaliar da dimensão do *feedback*, considero que a minha evolução ao longo do ano lectivo foi notória. Não descarto, ainda assim, que continua a haver muito por onde evoluir, evolução que acredito vir apenas com a experiência, como pude constatar com o decorrer das aulas. Este é apenas um de muitos factores que ao longo do estágio foi sendo melhorado.

- ***Clima/Disciplina***

O clima e disciplina da aula são componentes que ao longo do tempo foram experimentando mudanças. No princípio deparei-me com uma turma com muitos comportamentos desviantes, especialmente por parte do grupo de rapazes, o que me obrigou a adoptar estratégias mais rígidas para mostrar que, apesar da minha aparência jovem e estatura semelhante à dos alunos, era uma “autoridade” naquele contexto. Tive de adoptar uma postura mais séria e aplicar punições aos elementos que apresentavam os tais comportamentos fora de tarefa. Com o evoluir do ano lectivo, os alunos, por necessidade de melhorarem as notas e de se tornarem mais sérios no contexto de ensino-aprendizagem, começaram a mudar a sua forma de estar e modificaram o seu comportamento. A par disto, e no que respeita às minhas aulas, acredito que a minha postura teve igual influência na mudança observada. Tentei mostrar aos alunos que para alcançar uma nota favorável em Educação Física tem que existir a mesma seriedade de trabalho presente nas outras disciplinas. Já no fim do estágio, ao olhar para a minha turma, vejo um grupo que se empenha no trabalho desenvolvido nas aulas e que tenta melhorar de aula para aula.

De uma forma geral, apesar do comportamento ter sido o factor que me levou à decisão do tema que aprofundei neste trabalho, os alunos acabaram por vir a melhorar a sua forma de estar na aula. E, neste contexto, acredito que o meu estudo, através da aplicação dos estilos de ensino mais adequados para esta turma, também veio a facilitar todo este processo.

2.1.3. Avaliação

O processo de avaliação é dos processos mais complexos a qualquer nível. É um processo que pode sofrer alterações devido a vários factores, e um deles é a experiência do professor. Assim justifica-se a importância que o professor orientador possui em todo este processo, pois é a partir dele que o estagiário poderá dissipar as suas dúvidas, confirmar o que pode ou não fazer e averiguar como poderá criar os meios necessários para proceder à avaliação dos alunos nos três tipos de avaliação (diagnóstica, formativa e sumativa). Deste modo, a supervisão pedagógica ganha argumentos válidos e, parafraseando Onofre (1996), *“Um dos principais argumentos consta na ideia de que, através da Supervisão, os professores menos experientes podem aumentar a sua capacidade de análise, reflexão e compreensão do ensino”*.

A avaliação diagnóstica é definida por Ribeiro (1999) como a avaliação que *“... pretende averiguar a posição do aluno face a novas aprendizagens que lhe vão ser propostas e a aprendizagens anteriores que servem de base àquelas, no sentido de obviar dificuldades futuras e, em certos casos, resolver situações presentes”*.

Como referi anteriormente, na avaliação diagnóstica os instrumentos de trabalho (grelhas de registo da avaliação diagnóstica) foram elaborados em grupo e considero que a sua aplicação resultou num instrumento perfeitamente válido que serviu como ferramenta essencial para o planeamento das aulas de cada matéria. A realização da avaliação diagnóstica, enquanto processo fundamental para iniciarmos o nosso trabalho, permitiu-nos adquirir informação essencial a nível dos conhecimentos e competências iniciais dos alunos e, como consequência, levou-nos ao trabalho com grupos de nível. O trabalho com grupos de nível só é possível quando é feita uma avaliação diagnóstica que nos permite identificar os diferentes níveis de desempenho presentes na turma. Enquanto estagiários, este facto constitui uma nova valência no nosso processo ensino-aprendizagem.

A avaliação formativa, para Ribeiro (1999), *“determina a posição do aluno ao longo de uma unidade de ensino, no sentido de identificar dificuldades e de lhes dar solução”*. Deste modo, a avaliação formativa, com todo o seu carácter regulador, permitiu-nos elaborar em cada aula uma reflexão consciente daquele que foi o desempenho dos alunos. No término de todas as aulas era atribuída uma nota a

cada aluno mediante a sua prestação nas mesmas. Assim, no culminar de todas as aulas tive que pensar pormenorizadamente na intervenção de todos os alunos, o que levou a uma reflexão contínua sobre a sua evolução. Este tipo de avaliação formativa realizada sensibilizou-me para a importância de avaliar os alunos ao longo de todo o seu processo ensino-aprendizagem.

No fim de cada Unidade Didáctica procede-se à avaliação sumativa, que pode ser vista como a tradução de todas as aprendizagens numa nota a atribuir ao aluno. Ribeiro (1999) refere que a avaliação sumativa *“visa ajuizar o progresso realizado pelo aluno no final de uma unidade de aprendizagem, no sentido de aferir resultados já recolhidos por avaliação de tipo formativo e obter indicadores que permitem aperfeiçoar o processo de ensino”*.

No âmbito de conseguir uma avaliação sumativa justa e de acordo com os critérios de avaliação definidos pelo Grupo de Educação Física, as grelhas de avaliação construídas tiveram em conta os grupos de nível da turma e foram preenchidas através da observação directa. Este conceito de observação directa leva o professor a ter mais momentos de observação do que os que teria numa aula dita normal, o que poderá condicionar outros feitos, tais como a constância dos *feedbacks* atribuídos que pode diminuir. O professor deve, no entanto, sempre que possível, fazer um esforço redobrado para dar a informação de retorno sobre o resultado do aluno, com o intuito de o ajudar a otimizar a execução das tarefas atribuídas. O meu objectivo em todos os momentos de avaliação foi conseguir avaliar nos alunos a sua melhor prestação, sem nunca me limitar a uma única observação do mesmo acto.

A realização da avaliação sumativa trouxe-me grandes aprendizagens. É um momento de grande concentração que leva a algum contorcionismo de percepções que terão de resultar num valor concreto, que não levante dúvidas na hora da sua atribuição.

2.2. Compromissos com as aprendizagens dos alunos

Antes de iniciar a minha prática pedagógica, sempre idealizei o ensino como algo “superior” que implica uma grande bagagem por parte do professor. Como tal,

sempre tive noção do compromisso que acarreta a profissão docente e esse é um dos motivos que me fazem perseguir a ambição de ser professora de Educação Física.

Para mim as aprendizagens a promover nos alunos são a grande motivação que sempre fez com que encarasse este processo de uma forma tão profissional. É com a aprendizagem dos alunos que, nós professores, nos sentimos realizados, pois em efectivo é esse o nosso propósito. Com a ambição de proporcionar essas mesmas aprendizagens aos meus alunos, procurei manter-me actualizada e ajudá-los a entender cada modalidade de uma forma simples que estivesse ao seu alcance. Para isto tive, muitas vezes, que desmontar estruturas complexas e simplificá-las fazendo uso de progressões pedagógicas.

Assegurar aos alunos uma aprendizagem coesa foi para mim o objectivo principal e pude sentir, ao longo deste percurso, o quão gratificante é contribuir activamente para a evolução dos alunos, tanto a nível motor, como sócio-afectivo. Procurei estimular nos alunos todos os domínios – o domínio motor, através de exercícios que os motivassem; o domínio cognitivo, através do estímulo dado a partir de novas aprendizagens que serviriam para o melhor entendimento da matéria abordada; e o domínio sócio-afectivo, mostrando ao aluno um modelo correcto, elogiando todos os bons comportamentos e chamando-o à atenção para todos os comportamentos menos bons.

A minha concepção de compromisso passa por assegurar um ensino de boa qualidade para os meus alunos, ao mesmo tempo que obtenho deles um *feedback* positivo à cerca das aprendizagens efectuadas.

2.3. Dificuldades e estratégias de resolução de problemas

No decorrer do estágio muitas foram as dificuldades com as quais me deparei, desde a fase de planificação das aulas no plano anual, até ao momento actual. Posso referir que as dificuldades que senti ao nível do plano anual passaram por não saber qual a melhor forma de distribuir as matérias pelo número de aulas totais e pela indecisão em torno de quando deveria abordar cada matéria. O método que encontrei para resolver este problema inicial passou por recorrer às orientações

metodológicas do Programa Nacional de Educação Física do 3º ciclo do Ensino Básico, baseando-me neste para orientar a minha planificação. Um exemplo foi a abordagem do atletismo no primeiro período por ser uma modalidade muito completa que implica saltos, corridas e lançamentos, sendo por isso uma modalidade que serve de base de sustentação para a maioria dos desportos que viriam a ser leccionadas durante o ano lectivo.

Posteriormente tive também dificuldades na selecção de exercícios para algumas das modalidades abordadas, sendo que o mais difícil para mim foi a abordagem do lançamento do dardo, e mais tarde da orientação. No lançamento do dardo tive, primeiramente, que aprender a efectuar o lançamento em si, tendo em conta que ao longo da minha formação académica nunca aprendi a fazê-lo. A forma que encontrei para resolver este problema passou pela pesquisa bibliográfica, visionamento de vídeos sobre o lançamento do dardo e pedido de ajuda ao meu orientador. A orientação, enquanto desporto que considero implicar a necessidade de uma grande preparação do professor, foi a modalidade em que mais dificuldades encontrei. Foi um desafio extra que tive de superar com a ajuda dos conhecimentos que o meu orientador me transmitiu.

Na intervenção pedagógica tive algumas dificuldades no que respeita à identificação do erro e à visão periférica. Estes dois representam pontos sob os quais tenho ainda atenção redobrada em todas as aulas que lecciono, e, neste âmbito, acredito que o meu desempenho têm vindo a melhorar dia após dia. Para corrigir a lacuna que respeita à identificação do erro, procuro estar ciente das componentes críticas dos exercícios e dos erros mais comuns. No que se refere à visão periférica a única forma que encontrei para obter melhorias foi tentar não descurá-la durante a minha actividade. Ainda ao nível da intervenção pedagógica, senti algumas dificuldades na comunicação com os alunos, relacionada com meu aparelho vocal que não me permite uma grande projecção de voz e, inicialmente, este problema trouxe-me dificuldades acrescidas, aliadas ao comportamento menos bom dos alunos. Tive pois que recorrer a outras estratégias para colmatar esta minha fragilidade, passando pela utilização de um apito, pela utilização de gestos e sempre que pretendia abordar um aluno em particular aproximava-me dele rapidamente. No entanto, quando a aula era leccionada num ambiente com mais ruído, os *feedbacks* cruzados eram praticamente impossíveis, pois existia a

dificuldade acrescida em ser ouvida pelos alunos. Penso porém que acabei por não prejudicar os meus alunos, pois fui capaz de recorrer a algumas estratégias para reverter esta situação.

Por fim, e não menos importante que as outras, apresento aquela dificuldade que considero estar mais relacionada com a sensibilidade de cada professor. Esta prende-se com o facto de ter na minha turma uma aluna com obesidade, o que me levou a ter de repensar e adaptar algumas das matérias. Em duas das unidades que abordei esta aluna teve de seguir uma espécie de currículo alternativo, pois devido ao excesso de peso era praticamente impossível conseguir trabalhar da mesma forma que os colegas. Na patinagem e na ginástica de solo a aluna teve como alternativa procurar entender os erros e corrigir os colegas, ao mesmo tempo que tinha como função auxiliá-los, sempre que se manifestasse necessário. Porém, apesar das especificidades, é de realçar que a aluna sempre se demonstrou bastante empenhada e, inclusive, na ginástica tentou com bastante empenho aprender a realizar o rolamento à frente, ainda que as suas dimensões corporais impedissem o enrolamento do corpo, que é a base para a concretização do exercício.

De um modo geral, avalio positivamente as minhas tentativas de melhorar o meu trabalho e superar as minhas dificuldades. Sinto que dei o meu melhor, buscando sempre vencer as minhas falhas.

2.4. Ética profissional

No que concerne à ética profissional, estou segura de ter sido bastante correcta enquanto professora, quer para os meus alunos, quer para os restantes intervenientes. Procurei estar sempre disponível perante todas as necessidades da escola e dos seus intervenientes. Ao mesmo tempo que tentei ser um membro integrante da escola, participando em todas as actividades, reuniões de conselhos de turma e de departamento, procurei manter uma relação saudável com toda a comunidade. Embora seja por natureza uma pessoa um pouco tímida, e confesso que a minha forma de estar não foi tão “exuberante” ou expansiva quanto a dos

meus colegas, não deixei de ser igualmente correcta aquando das minhas intervenções, pois não é neste aspecto que reside o fundamento da ética.

Mantive uma boa relação com os colegas professores e com os funcionários, tanto em contexto profissional, como em contexto mais informal. Talvez tenha tido, em alguns momentos, uma postura demasiado séria, mas isso deve-se ao facto de ter encarado todo o meu envolvimento na escola de uma forma muito séria e profissional.

Dentro da comunidade escolar procurei ser uma cidadã exemplar, que podia ser vista pelos alunos como um modelo socialmente correcto.

Enquanto Núcleo de Estágio, o trabalho de grupo que realizámos foi fundamental para consolidar todas as aprendizagens a que nos submetemos. Formámos um grupo de estágio que certamente marcará diferença na escola pela nossa presença solidária e afável. Juntamente com o nosso orientador, procurámos trabalhar em comunidade, realçando a nossa presença na escola da melhor forma possível.

2.5. Questões dilemáticas

Os dilemas foram surgindo ao longo da prática pedagógica, tanto ao nível do planeamento, como ao nível da organização dos alunos na aula.

Aquando a elaboração do plano anual tive várias hesitações. Não estava segura de como distribuir as matérias pelas aulas disponíveis e tinha ainda a incerteza sobre qual seria o espaço mais adequado para realizar as aulas de futebol. A minha dúvida em torno do futebol relacionou-se com o facto de ter disponíveis dois espaços (pavilhão e espaço exterior) onde a realização da modalidade era exequível. No pavilhão era possível aprimorar a componente técnica da modalidade, visto que as bolas tinham melhor qualidade e o piso também. Já no espaço exterior era possível trabalhar melhor os posicionamentos tácticos por haver mais espaço disponível. A decisão que tomei levou-me a repartir as aulas pelos dois espaços, conduzindo à rentabilização das condições que cada um deles oferecia.

Outro dilema surgiu quando tive que decidir se, após o encurtamento das aulas de atletismo devido às condições climatéricas, deveria ou não proceder à

avaliação do lançamento do dardo, uma vez que apenas teria duas aulas para fazer a introdução da disciplina. Quando questionei o meu orientador sobre o que fazer ele disse-me que deveria agir de acordo aquilo que achasse mais adequado, advertindo-me que qualquer decisão minha deveria ser justificada na Unidade Didáctica da matéria. Ainda relativamente ao atletismo, e como apenas dispúnhamos de três pistas, surgiram algumas dificuldades na forma como iria gerir a turma na corrida de estafetas, que por norma se realiza com equipas de quatro elementos. Tive de procurar uma solução com a qual colocasse todos os alunos em prática e evitasse que alguns estivessem parados e, focando-me nisso, concluí que a melhor forma de o fazer passava por criar três equipas de sete elementos e uma de oito, que repetiriam todo o percurso duas vezes, a fim de possibilitar a todos os elementos a execução da corrida.

Na escolha de exercícios para modalidades como o futebol e voleibol, também me deparei com algumas questões sobre a forma como haveria de trabalhar certos conteúdos, dilemas que acabei por discutir com o meu orientador. A título de exemplo, posso referir os exercícios que acabei por utilizar para trabalhar a situação de recebedor/não recebedor do voleibol, que foram amplamente pensados para que os objectivos a alcançar fossem passíveis de atingir de acordo com as características dos alunos.

Por fim, a minha última problemática residiu em qual seria a forma mais justa para avaliar a minha aluna obesa, tendo em conta que esta não podia realizar patinagem nem ginástica de solo, por incapacidade física e devido ao risco acrescido de lesão. A solução encontrada foi avaliar a aluna através dos conhecimentos teóricos apresentados sobre cada uma das matérias.

2.6. Conclusões

2.6.1. Conclusões referentes à formação inicial

“A formação profissional dos professores não pode ser entendida exclusivamente como a formação conducente à aquisição de habilitação profissional mas sim como formação permanente cuja primeira fase é a formação prévia ao

serviço” (Correia, 1985). Tal como se refere na citação anterior, a formação de um professor não tem apenas um momento, tem vários momentos, iniciando-se com a formação inicial do professor. Tendo em foco esta consciência, olho para o meu trabalho de estágio como apenas o início do meu processo de formação enquanto professora. Este momento constitui apenas o marco inicial da minha construção pessoal e profissional enquanto docente, que seguirá ao longo de toda a carreira.

A experiência que fui ganhando ao longo do estágio permitiu-me sentir-me, nos dias de hoje, uma professora mais capacitada para reagir perante situações que requeiram ajustamento, através de acções mais “descontraídas” comparativamente ao princípio do ano lectivo. Posso assegurar que toda esta minha formação inicial não começou apenas com o estágio, mas sim a partir do momento em que decidi que o Ensino seria a área na qual iria investir. É também importante referir que nesta fase todas as minhas vivências enquanto aluna me ajudaram a pensar na forma como a leccionação deve ser encarada. Saber estar do lado de quem aprende, isto é, estar sujeita ao processo de aprendizagem enquanto aluna, foi fundamental para que agora, em estágio, tenha a capacidade de aprender a ensinar conhecendo o outro lado, o lado receptor – aluno.

Nesta fase da minha formação inicial considerei o papel do meu orientador crucial, no sentido de me ajudar a nível de formação e consequente evolução como profissional. Como afirma Feiman-Nemser (1983), *cit in* Carreiro da Costa (1996), “ *A investigação assinala que quando os professores principiantes não são apoiados e ajudados, muitos questionam a sua capacidade profissional e a sua intenção de continuar na carreira docente*”. Olhando para esta declaração, posso frisar que tive a sorte de ter um orientador com vontade explícita de me ajudar na formação enquanto profissional da Educação Física.

2.6.2. Conclusões referentes à experiência do estágio

A minha experiência enquanto estagiária aportou-me grandes aprendizagens. Consegui retirar desta experiência muitos motivos para continuar a perseguir esta carreira, ainda que esteja bem ciente de que à partida nem tudo será fácil.

Inicialmente pensava que o facto de os alunos encontrarem uma professora estagiária seria de certo modo menos benéfico para os mesmos, visto que a minha inexperiência poderia, de alguma forma, comprometer as suas aprendizagens. Esta ideia rapidamente mudou quando me vi inserida no meio e pude constatar que o facto de sermos (os estagiários) constantemente observados e avaliados, leva-nos a realizar um trabalho bem pensado, fundamentado e rigoroso. A circunstância que inicialmente considerava um possível entrave acabou por se tornar, na minha opinião, numa mais-valia, tanto para os alunos, como para mim, como para o meu orientador. Este último, em conjunto comigo, pôde pois, a partir da sua perspectiva de observador, reflectir sobre as práticas de ensino e sobre a melhor forma de rentabilizar as aulas.

Num processo de formação deste cariz o papel crítico dos observadores é tão importante como a reflexão que devemos fazer de todas as nossas aulas. A experiência que tive mostrou-me que é essencial ouvir as diversas opiniões e abrir os horizontes para além daquilo que constitui a nossa percepção, caso contrário sujeitamo-nos a perder grandes oportunidades de construção e aquisição de conhecimentos.

Como já referi anteriormente, o meu orientador foi um elemento chave no desencadear de grande parte das minhas aprendizagens por ser um professor dotado de um conhecimento muito abrangente e por ter o rigor que tantas vezes não se encontra em profissionais do Ensino da Educação física no nosso país.

De uma forma muito resumida, estou ciente de que a busca pela perfeição que implicou a correcção dos meus erros foi crucial para que este processo de ensino-aprendizagem decorresse da forma que decorreu, fazendo deste ano académico aquele em que mais aprendizagens obtive. A vontade de aprender mantém-se e será sempre uma das minhas características enquanto pessoa e professora.

2.6.3. Conclusões referentes às necessidades de formação contínua

A formação contínua deve ser procurada por qualquer profissional que admita que só deixará de aprender quando deixar de existir. Neste meio devemos assumir o

vínculo com a profissão e vestir a camisola de uma forma consciente, agarrando todas as oportunidades e fazendo de cada obstáculo uma oportunidade para aprender e evoluir.

A necessidade de apostar numa formação continuada remete-nos para os nossos antepassados, que procuraram sempre mais e mais, possibilitando a evolução que atingimos até aos dias de hoje. Como seres capazes que somos, devemos continuar a procura incessante de respostas para tudo aquilo que representa para nós um problema.

A possibilidade de investir na formação envolve muitas vezes algum investimento monetário e, por isso, resta-nos saber aproveitar as oportunidades que surgem da forma mais rentável possível. Desta forma, ao longo deste mestrado procurei sempre tirar partido das propostas que me foram surgindo.

Se o professor estagnar no âmbito da procura de conhecimento, então os seus ensinamentos poderão não acompanhar o progresso natural do ensino e do meio, tornando-se mesmo descontextualizados da realidade existente. É portanto primordial que o professor seja detentor de uma capacidade de autogestão que o faça progredir nos seus conhecimentos e na sua carreira de forma inteligente e humilde, com a consciência constante de que “parar é morrer”. O ensino da Educação Física em Portugal destaca-se pela positiva quando alguém decide inovar com fundamento de causa e não quando alguém decide ir para junto dos seus alunos para lhes dar apenas um momento de recreio.

A minha posição relativamente à formação contínua dos professores encontra-se muito vincada na ideia de que se não houver a procura constante do conhecimento, dificilmente se crescerá enquanto profissional. Não podemos ficar-nos apenas pela experiência. Temos de procurar incidir a nossa inteligência prática numa melhor concepção da Educação Física, o que permitirá promover nos alunos uma melhoria a nível do seu processo ensino-aprendizagem.

3. APROFUNDAMENTO DO TEMA/PROBLEMA

“O axioma que está na origem do «Espectro dos Estilos de Ensino» é: O ensino é uma cadeia de decisões.”

(Mosston e Ashworth, 1985)

3.1 Tema

O tema que escolhi para desenvolver neste relatório final de estágio recai em torno dos Estilos de Ensino e a sua aplicação na turma à qual leccionei, procurando, neste processo, encontrar o mais adequado para a mesma, considerando as suas características.

3.2. Contextualização e pertinência do tema

A ideia de realizar um trabalho deste cariz sobre o tema em causa, surge da possibilidade de procurar resolver uma das minhas dificuldades iniciais, que passou pela forma como deveria abordar a turma em contexto prático. Inicialmente a turma com que me deparei demonstrava comportamentos impróprios para o contexto de aula, que levavam a comportamentos fora de tarefa e a uma conseqüente redução do seu empenho/aproveitamento. Senti que era possível trabalhar a turma e desenvolve-la de forma a que todos os alunos desenvolvessem as suas capacidades sem a má influência dos elementos mais perturbadores. Com base nesta circunstância, achei pertinente assentar o meu trabalho em torno dos estilos de ensino de Mosston, procurando, de alguma forma, ajustá-los a esta turma, com vista à promoção das suas particularidades.

Assim, o aprofundar deste tema seria uma forma de eu, enquanto professora, procurar uma estratégia adequada, a fim de conseguir retirar da turma uma maior produtividade na disciplina por mim leccionada.

3.3. Metodologia

Para conseguir realizar este estudo, focado na minha turma, comecei por pensar no que seria necessário pesquisar e que opiniões deveria recolher. Comecei assim por fazer uma revisão da literatura, procurando saber mais sobre o tema e obter uma maior base de conhecimentos, para poder então intervir. Posteriormente a esta revisão, resolvi basear-me nos estilos de ensino de Mosston (1988) e comecei a colocá-los em prática, promovendo aulas com os diferentes estilos de ensino, com a intenção de perceber como poderiam resultar na minha turma.

Seguidamente, achei que seria indispensável fazer uma caracterização da turma assente sobre a visão dos próprios alunos e sobre a percepção da Directora de Turma. Achei também essencial perceber qual a opinião dos meus colegas de estágio e do meu orientador quanto ao estilo de ensino que achariam ser o mais adequado para uma turma com as características apresentadas, tendo em consideração que todos eles observaram as minhas aulas e leccionaram aulas ao grupo em causa. Nesta etapa foi também contemplada a ideia que os alunos têm do que pode ou não ser executado e como pode ser executado na sua turma.

A testagem dos estilos de ensino foi feita em aulas de 90' e, sempre que possível, foi comparada a utilização de mais do que um estilo na mesma aula, com o intuito de verificar alguma diferença comportamental nos alunos.

Por fim, com base na revisão bibliográfica, nas diversas manifestações opinativas e nas aulas leccionadas com os diversos estilos, pude retirar as minhas conclusões sobre qual o estilo de ensino mais apropriado para a turma.

3.4. Caracterização da turma

O 8ºD é uma turma muito heterogénea constituída por 22 elementos, 14 dos quais são raparigas e 8 são rapazes. Esta turma resultou de uma junção de vários elementos das anteriores turmas de 7º ano da escola e mais uma aluna que veio de outro estabelecimento de ensino (da Baixa da Banheira).

A média de idades da turma é de 12,9.

A maioria dos alunos diz frequentar a escola porque acha que é o melhor para o seu futuro. No entanto, quando questionados sobre a vontade de terem um curso superior, a percentagem de respostas afirmativas é muito reduzida, representado esta apenas a quarta razão para que estes frequentem a escola. Com esta análise é possível prever que as perspectivas de futuro destes alunos não são muito elevadas em termos de formação superior, bem como a sua motivação.

A disciplina favorita da maioria dos alunos é a Educação Física. Por outro lado, também é necessário referir que existe uma pequena percentagem de alunos que afirmam sentir dificuldades na Educação Física, o que nos permite concluir a disparidade existente na turma.

Quando questionados sobre a sua motivação para a educação física, numa escala de 1 a 10 a maioria dos alunos respondeu 10. As três modalidades de eleição da turma são o futebol, o badminton e o basquetebol, por esta ordem de preferência, e as três modalidades que os alunos menos gostam são também o futebol, o basquetebol e o badminton, juntamente com a ginástica de aparelhos e atletismo. Mais uma vez é possível constatar que na turma existe uma grande diversidade de opiniões e gostos desportivos.

Estes dados permitem-nos fazer uma análise sobre a grande divergência de gostos, opiniões e dificuldades sentidas pelos alunos. No entanto, o meu trabalho não se foca apenas nesta característica da turma, mas sim no seu global e no que levou os alunos a terem tido algumas posturas menos correctas.

Analisando o comportamento da turma desde o início do ano lectivo, através da minha presença em todos os conselhos de turma e da minha prestação enquanto professora, foi possível ir percebendo as diferenças entre a minha turma e as turmas dos meus colegas. Para o conselho de turma os alunos não tinham noções dos três saberes – saber estar, saber ser e saber fazer. Este foi o grande problema desta turma, não só em Educação Física, como em todas as outras disciplinas. Com base na assessoria ao cargo de gestão que me propus a seguir, pude acompanhar a directora de turma do 8ºD e os problemas que surgiam em torno do comportamento dos alunos foram numericamente significativos.

Podemos portanto afirmar que estamos perante uma turma com grandes problemas comportamentais e mesmo de aproveitamento, pois a maioria dos elementos perturbadores apresentam-se como demasiado “infantis” e tudo para eles

se transforma numa brincadeira, levando o professor a ter necessidade de estar constantemente a interromper a aula para os controlar.

3.4.1. A visão dos alunos sobre a turma

Para não me cingir apenas à minha visão da turma decidi inquirir, de forma informal, os alunos sobre como caracterizariam a própria turma. A partir disso, constatou-se na óptica dos alunos que, para além de não ser unânime entre os seus elementos, o comportamento da turma não é regular, apresentando mesmo variações de aula para aula. Quanto ao empenho, os alunos referem que a turma é empenhada, ainda que os conteúdos leccionados tenham, notoriamente, peso no empenho verificado. Em geral, e parafraseando um aluno que referiu, quando questionado sobre o assunto, que o comportamento e o empenho da turma “*têm vindo a melhorar*”, pode afirmar-se que nestes campos foram efectivamente denotadas melhorias ao longo do tempo. No que concerne à cooperação e solidariedade, os alunos consideram existir bastante entre si.

A nível da autonomia, e considerando que para os alunos autonomia representa o facto de serem capazes de executar um exercício delegado pelo professor e não a capacidade de construir conhecimento e solucionar problemas por si mesmos, a turma considera que existe alguma autonomia, sendo que esta recai mais em alguns alunos do que em outros.

3.4.2 A visão da Directora de turma

Da mesma forma que achei importante questionar os alunos sobre a sua visão da turma, achei extremamente pertinente questionar também a directora de turma, uma vez que é o elo de ligação entre alunos, professores e encarregados de educação.

Na sua opinião a turma do 8ºD no início do ano era uma turma desregrada, com alunos de comportamentos muito diferentes, que iam desde os alunos muito bem comportados até aos perturbadores. O trabalho que se desenvolveu com a

colaboração de todo o conselho de turma foi, portanto, no sentido de orientar os alunos para uma melhoria do seu comportamento e, conseqüentemente, do seu aproveitamento, que foi piorando até ao 2º período.

Actualmente, *“o feedback que tenho neste momento sobre a turma é de que os alunos estão muito melhores, cumprindo as suas tarefas com comportamentos muito mais assertivos, sendo que o conselho de turma está mais satisfeito com os resultados”*, afirma a directora de turma, Ana Silva.

Quando questionada sobre como caracteriza a turma ela responde *“Considero que o 8ºD é uma turma de alunos com capacidades, na sua maioria, sendo que alguns teimam em não estudar e não se esforçam para ter bons resultados. Existe um grupo de alunos que mudou de atitudes, tendo alterado os seus resultados negativos. Houve um esforço conjunto de todos os intervenientes (prof., EE, aluno). Em alguns casos não houve tanto sucesso por alguma falha de controlo da parte dos EE, elemento chave do processo ensino-aprendizagem”*.

3.5. Estilos de ensino de Mosston (1988)

Mosston surgiu com os estilos de ensino para clarificar e identificar a estrutura do comportamento do professor. O seu objectivo foi criar uma ponte entre a estrutura da matéria e a estrutura da aprendizagem. Assim, procurou com o seu trabalho explicar através dos estilos de ensino as várias formas de ensinar e como esse processo se pode melhorar através das variadas formas de leccionar, implicando alterações no papel do professor e do aluno. Surge com isto uma maior participação do aluno no seu próprio processo de Ensino-Aprendizagem, podendo este ter um papel mais ou menos activo, dependendo do estilo de ensino.

Todo o ensino será pensado e elaborado com base nas decisões tomadas. Podemos considerar três etapas fundamentais da organização do processo ensino-aprendizagem: fase prévia (planeamento); fase de execução (orientação/leccionação); fase de controle (avaliação).

Cada estilo de ensino produz um efeito diferente nos quatro canais do desenvolvimento: canal físico, social, emocional e intelectual.

Mosston (1988), com a sua teoria do Espectro dos Estilos de Ensino pretendeu analisar a estrutura da tomada de decisões dentro de um comportamento de ensino e nas suas ligações. Com reforçam Gozzi & Ruete (2006), “*A Teoria dos Estilos de Ensino pressupõe que um comportamento de ensino seja uma sequência de tomadas de decisões, como: o objectivo da aula, a metodologia a ser utilizada, a sequência utilizada para caracterizar a tarefa, o nível de motivação da classe, como avaliar, etc.*”.

Com a sua teoria dos estilos de ensino, Mosston (1988) aponta para os seguintes estilos: Comando, Tarefa, Recíproco, Programa individual, Descoberta guiada e Resolução de problemas.

- **Comando**

O estilo baseado no Comando directo tem como foco o professor. Este é o centro do processo ensino-aprendizagem, sendo o responsável pela demonstração e explicação dos conteúdos a aprender, pelo planeamento, por aquilo que será concebido, pela forma como é organizado, pela leccionação e pela avaliação do ensino. Neste estilo de ensino procura-se que a aprendizagem das tarefas seja precisa e conseguida num curto período de tempo, apresentando o professor como actor principal que toma todas as decisões. Como reforça Mosston (1988), sobre a estrutura tradicional da relação professor aluno, “*visto que o primeiro possui o conhecimento e a experiência, a sua função é comunica-la, expressar ao segundo o que deve fazer. O papel do segundo, é portanto, escutar, compreender e cumprir*”. Este estilo permite obter uma resposta imediata, o que, neste caso específico da minha turma, vai invalidar possíveis comportamentos fora de tarefa.

No que respeita às decisões de preparação prévia da aula, apenas o professor cumpre com todos os pressupostos para a sua consecução.

Aquando a execução o aluno segue as indicações do professor, é um executante dos comportamentos esperados e terá a função de estabelecer na prática o que é correcto.

A decisão da avaliação é feita a partir da observação do professor e execução do aluno. O professor poderá fornecer *feedback* individual ou de grupo e o aluno deverá corrigir o erro. Segundo Mosston (1988), o papel do aluno, nesta fase, é de quem “*responde às exigências dos procedimentos de avaliação*”.

- **Tarefa**

Este estilo de ensino vem no prolongamento do Comando directo, sendo que começa a existir um trabalho mais cooperante entre professor e aluno. Procura-se com este estilo criar condições favoráveis para se iniciar o processo de aprendizagem mais individualizada. As situações de aprendizagem são definidas pelo professor e os critérios de êxito são estipulados em função do nível da turma ou grupo de alunos. Neste estilo de ensino o professor informa e acompanha individualmente a actividade que os alunos estão a executar. Esta forma de funcionar permite aos alunos diferenciarem-se nas suas necessidades motoras e ritmos de aprendizagem.

No que respeita às decisões da preparação da aula, é mais uma vez o professor o actor principal. No entanto, começa a existir a influência dos alunos na forma como é predeterminada a duração da actividade, a qualidade de execução e o padrão de organização da aula. Nas decisões de execução o aluno tem o papel de determinar, involuntariamente, qual o seu nível de trabalho e sente-se envolvido no seu próprio processo ensino-aprendizagem. E como afirma Mosston (1988), *“Talvez seja este o ponto decisivo que distingue o estilo por Tarefa do estilo de Comando”*.

Na decisão da avaliação o papel do aluno é o de quem começa, de maneira significativa, o seu desenvolvimento da auto-avaliação, uma vez que o aluno terá de aprender a seleccionar as tarefas que se podem realizar dentro daquilo que se imagina capaz de executar com êxito.

- **Recíproco**

Este estilo de ensino retrata uma realidade assente na colaboração e responsabilização entre alunos, na medida em que se realiza um trabalho conjunto entre eles – um faz e outro avalia. As situações de aprendizagem são definidas pelo professor para cada conjunto de alunos que trabalhem em parilha. Neste contexto, o professor deverá explicar qual será o critério de êxito, para que a intervenção do aluno observador seja ajustada ao que se pretende. A actividade do professor passa por observar todo o grupo, mas apenas intervém junto dos alunos observadores.

O professor é quem toma as decisões prévias à aula, sendo que o aluno poderá intervir caso haja necessidade de trazer o seu próprio material de casa

quando a escola não possui um determinado material na quantidade necessária. Ao nível das decisões tomadas em torno da execução, o professor “*delega aos estudantes as decisões que dizem respeito ao momento de início do movimento*” (Mosston, 1988) e serão os mesmos que irão decidir quem será o executante e quem será o observador. As decisões tomadas na avaliação são do professor. Será este que avalia, tanto o observador, como o executante, de modo individual.

Podemos portanto afirmar que este estilo de ensino visa a dinamização da autonomia nos alunos.

- ***Programa individual***

O Programa individual procura estimular nos alunos a capacidade de serem capazes de ser indivíduos independentes, quando comparado com o estilo Recíproco em que trabalham em parceria.

As aprendizagens são definidas pelo aluno a partir de uma escolha dos problemas seleccionados entre aqueles que foram sugeridos pelo professor. Será também o aluno que planeia e conduz as suas experiências na aprendizagem. Ao professor cabe a definição dos objectivos a atingir.

As decisões tomadas previamente são do professor e nas decisões sobre a execução o aluno toma decisões sobre quando, quanto, onde e a que nível será executada a tarefa. No entanto, “*nesta etapa da programação individual as decisões referentes ao «o quê» ainda estão a cargo do professor*” (Mosston, 1988).

A avaliação é um componente do processo de qualificação que está ao critério do aluno. Trata-se de uma dimensão adicional dentro do processo de individualização.

Este estilo de ensino será um consagrar da autonomia atribuída ao aluno.

- ***Descoberta guiada***

Este estilo de ensino prima pelo estímulo cognitivo que promove nos alunos. É, portanto, diferente dos anteriores.

Os objectivos na Descoberta guiada são definidos pelo professor, assim como as situações de aprendizagem são propostas pelo mesmo através de uma sequência de questões que vão guiar o aluno.

O papel do professor é de quem questiona e controla o ajustamento das questões e o papel do aluno é de quem tem que investigar e descobrir, uma vez que a dúvida gera a urgência em procurar uma solução. O professor informa os alunos acerca dos problemas a resolver e presta apoio no progresso das suas experiências e descobertas, encaminhando-os para a meta por si definida.

- ***Resolução de problemas***

Com este estilo de ensino pretende-se ao mesmo tempo desenvolver as capacidades cognitivas, tanto dos professores, como dos alunos, na medida em que o professor será o arquitecto dos problemas a resolver e o aluno têm de descobrir múltiplas soluções para qualquer problema com que se depare.

Os objectivos são portanto definidos pelo professor e as situações de aprendizagem, bem como os critérios de êxito, são impostos pelas respostas encontradas pelo aluno.

Resumidamente, o professor deve colocar problemas e promover a multiplicação das soluções e o aluno terá de investigar e procurar solucionar os problemas de forma diferenciada.

Todas as decisões prévias são tomadas pelo professor. No entanto, a execução depende do aluno, que representa a peça chave do decorrer da acção, o professor apenas orienta. A avaliação é feita pelo professor desde o momento em que começa a acção do aluno até ao término da mesma.

3.5.1. O estilo de ensino mais adequado para o 8ºD

A fim de procurar saber como deve ser feita a selecção dos estilos de ensino, recorri neste estudo à pesquisa e análise bibliográficas. Assim, a questão que se coloca é a seguinte: Como deverá então ser feita a selecção do estilo de ensino?

Mosston & Ashworth (1993) referem que este tipo de decisão apresenta uma sequência de pré-requisitos a ser respeitada pelo professor, que passa por pensar sempre na relação que existe entre ensino, aprendizagem e objectivo. É necessário também que o professor se recorde que esta união existe em cada acontecimento

da aula, ao mesmo tempo que deve pensar sempre nos acontecimentos que compreendem a lição. O professor deve ainda pensar nos objectivos para cada um destes acontecimentos e seleccionar uma ou mais tarefas para o conteúdo que quer abordar. Por fim, deve pensar no comportamento que deseja desenvolver ou qual o comportamento que o aluno necessita deslindar, experimentar e desenvolver.

3.5.2. A visão do Núcleo de Estágio sobre o estilo de ensino a utilizar no 8ºD

Mais uma vez, procurando dar profundidade ao meu trabalho, achei fundamental ir além da minha visão e obter a opinião de todos os professores que constituíram o meu Núcleo de Estágio. Esta minha decisão teve como base a experiência dos mesmos na leccionação de aulas à minha turma e a observação que fizeram das aulas leccionadas à mesma por mim.

Depois de uma breve explicação dos estilos que estudei, e com os conhecimentos que estes professores já detinham sobre o assunto, questionei-os sobre qual ou quais os estilos que achariam mais adequados nesta turma, dadas as suas características.

Para o meu orientador, professor Marco Rodrigues, o estilo que mais se adequaria à turma é o Comando directo, sobretudo pela postura apresentada pelo grupo de rapazes, grupo mais perturbador, enquanto que para as raparigas ele afirma que qualquer um dos estilos se poderia adequar, à excepção do estilo Resolução de problemas.

Para o professor estagiário Rui Queirós o estilo mais adequado será o Comando directo e quando a matéria abordada é a ginástica de solo, ele acredita que o estilo Comando directo e o estilo por Tarefa conjugados poderão representar a melhor solução. Quando a matéria é orientação ele afirma que será possível utilizar a Descoberta guiada juntamente com o Comando.

O professor estagiário Hugo Pizarro considera que *“Com base na experiência que tive na tua turma e nas aulas que observei das tuas leccionações, entendo que o estilo de ensino que deve ser aplicado ao 8ºD nas aulas de Educação Física passará pelo Comando Directo, porque julgo que a generalidade dos alunos não tem*

maturidade suficiente para que um professor lhes dê demasiada responsabilidade. Esta falta de maturidade, muitas vezes reflecte-se em demasiada brincadeira e, por esse motivo, acho que é pertinente o professor ter um bom controlo da turma auxiliando-se do estilo de ensino: Comando directo. No entanto, em certo tipo de matérias, como por exemplo na ginástica ou orientação, o estilo de ensino tarefa pode e deve ser aplicado”. Reforça também que o professor deve ter a perspicácia para perceber qual destes dois ensinamentos deve utilizar nas suas aulas, sublinhando: “... na minha opinião pessoal deverás recorrer mais ao Comando directo, principalmente quando abordas a prática de desportos colectivos”.

3.5.3. A visão dos Alunos sobre o estilo de ensino a utilizar na sua turma.

A fim de não tornar tendenciosa a minha opinião sobre como devem ser decididos e trabalhados os conteúdos a leccionar, para além de recorrer à opinião dos meus colegas de estágio e do meu orientador, recorri ainda à opinião dos alunos da turma. Opiniões estas que foram uniformes.

Analisando o conteúdo expresso pelos alunos posso afirmar que, de acordo com a sua opinião geral, o estilo de ensino que deve ser adoptado perante a turma é o Comando directo. Uma pequena parte dos alunos sugere também que a decisão dos conteúdos a trabalhar, apesar de ser delegada ao professor, possa ser feita tendo em consideração a opinião dos alunos.

3.6. Conclusões finais

Após ter estudado estes estilos de ensino propostos por Mosston (1988) e depois de ter analisado as características da turma, de ter leccionado aulas com os estilos apresentados e de ter questionado todo o meu núcleo de estágio sobre qual seria a melhor opção para a turma, acredito que o estilo de ensino mais adequado para trabalhar com este grupo será o Comando directo. Ainda que na ginástica de solo e orientação se deva conjugar o Comando directo com o estilo por Tarefa. De

igual forma, aquando das aulas de matérias em que existam grupos de nível deve conjugar-se Comando com Tarefa.

Esta conclusão surge de forma a conseguir obter na turma um maior empenho e produtividade. Os alunos visados apresentam uma ideia da disciplina que, infelizmente, é muito comum no nosso país. Para eles a Educação Física é uma espécie de momento de lazer orientado por um professor e, como tal, a sua seriedade no trabalho desenvolvido apenas é mostrada quando existe de facto um controlo rígido sobre os elementos da turma. No sentido de promover as capacidades motoras dos alunos, é necessário que o papel do professor seja o de figura central, a fim de efectivar por parte dos alunos o empenho motor fulcral para o processo de ensino-aprendizagem. De encontro a esta ideia, Pierón (1996) refere que *“o empenhamento motor do aluno é crucial para as suas aprendizagens e para alcançar os efeitos desejados para as sessões de educação física. O progresso depende igualmente da atenção (e da actividade cognitiva) que coloca na realização das actividades motoras propostas e do seu desejo de praticar (aspecto afectivo)”*.

Sendo esta uma turma com alguns comportamentos de indisciplina aquando a falta de supervisão do professor, dificilmente se poderá trabalhar de outra forma, pois o professor por melhor visão periférica que apresente da aula nunca poderá ser omnipresente em todos os episódios. Sabendo que *“existem aulas em que a indisciplina toma tais proporções que põe em risco tanto a qualidade do ensino como a das aquisições dos alunos. Os incidentes de indisciplina vão desde a simples conversa que impede os outros alunos de compreenderem as intervenções do professor até à utilização dum canivete para descarregar a cólera num aparelho, passando por múltiplas grosserias entre colegas ou com o professor pelas agressões físicas entre alunos”* (Piéron, 1996), o professor não poderá permitir que as situações de indisciplina atinjam estes extremos.

A necessidade de manter os alunos motivados e empenhados reforça a ideia de que o estilo de ensino de Comando será o mais adequado, na medida em que se formos capazes de manter todos os elementos sob controlo, conseguiremos uma maior densidade motora na aula, que será aprimorada com uma boa selecção de exercícios. O importante é pois que os alunos trabalhem durante a aula e, neste âmbito, Piéron (1996) apela para que tenhamos presente que *“as crianças*

empenhadas em participação intensa, pensam muito menos em maus comportamentos”.

Ao testar todos os estilos de ensino, foi possível verificar que a densidade motora da turma em estilos como o Recíproco, Programa individual, Descoberta guiada e Resolução de problemas é demasiado baixa comparativamente com aulas em que o estilo de ensino adoptado é o Comando ou Tarefa/Comando. Porém, é necessário referir que quando o estilo de Comando foi adoptado teve algumas adaptações, nunca tendo sido completamente isolado do estilo por Tarefa devido à necessidade de que os alunos trabalhem sem a presença constante do professor. Ao mesmo tempo que procurei entender como reagiria a turma aos diferentes estilos de ensino, verifiquei que, muitas vezes, nos estilos em que se atribui mais autonomia aos alunos, estes me procuravam constantemente para que demonstrasse o exercício. Percebi assim a sua dependência do professor e comprovei que a ideia de autonomia que os alunos pensam ter de si próprios está demasiado elevada para aquilo que é a sua realidade.

Tendo em conta tudo o que foi até então referido, posso afirmar que se tiver de situar os meus alunos no espectro dos estilos de ensino, considero que estes se encontram em progressão para o próximo passo – Ensino Recíproco, que será alcançado quando atingirem maior maturidade e maior cultura desportiva.

A grande deficiência da aplicação do estilo por Comando passa pelo baixo estímulo cognitivo. Creio, no entanto, que os alunos que passam por este estilo de ensino criam os hábitos de trabalho necessários à base de sustentação da sua acção nas aulas, o que futuramente levará a que seja possível a utilização de estilos de ensino em que o estímulo cognitivo seja maior, dando-se assim mais autonomia ao aluno.

O professor de Educação Física deve sempre procurar rentabilizar as suas aulas. Assim, a fim de obter um maior aproveitamento da aula, o professor assegura que o material é colocado antes desta começar, para que a aula se inicie efectivamente no primeiro minuto. O mesmo se passa com os estilos de ensino e com a intervenção do professor na aula. Se o professor quer que o seu papel promova comportamentos motores favoráveis nos alunos deve procurar aplicar a melhor estratégia, e foi com esse fim que procurei encontrar a melhor forma de actuar e rentabilizar os recursos desta turma.

Ao fazer uma análise de todo o processo ensino-aprendizagem, dos factores sócio-afectivos, cognitivos e motores desta turma é possível verificar que quando consegui tornar a minha acção mais ergonómica, consegui também obter da parte do grupo um comportamento mais favorável ao bom desenrolar da aula e à aprendizagem. Como refere Mosston (1988) *“em vez de se lamentar, o professor necessita obter maior compreensão (insight) da estrutura da matéria de ensino e das tarefas realizadas tendo em conta o nível de rendimento actual da turma e dos seus indivíduos”*.

Podemos justificar uma aprendizagem débil com o comportamento dos alunos. Podemos também tentar justificá-la com os escassos recursos materiais e espaciais da escola. Mas, se formos mais além, podemos concluir que a função do professor se pode sobrepor a todos estes entraves, cabendo-lhe a função de estudar todos os outros factores psicossociais que são parte fundamental da intervenção pedagógica. O bom professor não é apenas aquele que tem um grande domínio teórico de todas as matérias que aborda, é também aquele que, para além disso, consegue ter a capacidade de adequá-lo aos alunos com que se depara. Isto sem nunca se esquecer que cada aluno é um caso isolado de ensino e que numa turma de 22 alunos não existem apenas três níveis de ensino, mas sim 22.

Seguindo esta ordem de ideias, procurei exercer nesta turma um estilo de ensino que é um misto entre Comando e Tarefa. Em algumas modalidades trabalhei por níveis e, como tal, a necessidade de permitir aos alunos desempenharem as acções motoras ao seu ritmo de aprendizagem surge quase inevitavelmente. Porém, e através da experiência que tive, é indispensável um professor que faculte muitas correcções e instruções no decorrer da tarefa, a fim de evitar que os alunos dispersem a sua atenção.

A ilação que posso tirar deste estudo é que quando se consegue adequar o ensino aos alunos, a rentabilização das aulas é significativamente maior. No decurso desta experiência pude aferir que as consequências de um método de ensino mal aplicado poderão comprometer o ensino, tornando-o deficiente e descalcificando a estrutura de desenvolvimento motor que os alunos poderiam construir caso o método e as estratégias de ensino tivessem tido em conta as características específicas do grupo.

Desta forma, e por aquilo que tive a oportunidade de testar, pude concluir que, para conseguir rentabilizar as capacidades motoras da turma, devido à presença de determinados elementos, o melhor método passa pelo estilo de ensino que já anteriormente referido.

Uma vez que com este trabalho tive a oportunidade de reflectir e estudar a particularidade do ensino aplicado em contexto escolar, concluo esta etapa com a consideração de que futuramente estarei mais capacitada para aferir qual o ponto de partida sob o qual assentar o trabalho a desenvolver perante qualquer grupo ou turma com que me depare.

BIBLIOGRAFIA

- Correia, C. (1985). *Perfis dos Comportamentos do Professos de Educação Física em classes com taxas de empenhamento motor elevadas e fracas*. Dissertação apresentada com vista à obtenção do Grau de Mestre em Ciências da Educação – Metodologia da Educação Física. , UTL-FMH, Lisboa.
- Costa, F. C., Carvalho, L., Onofre, M., Diniz, J. & Pestana, C. (1996). *Formação de professores em educação física - concepções, investigação, prática*. Lisboa: Edições FMH.
- Entrevista com Muska Mosston e Sara Ashworth. (1985). *Revista Horizonte - Revista de Educação Física e Desporto* , 23-27.
- Galvão, Z. (2002). Educação Física escolar: a prática do bom professor. *Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte* , 65-72.
- Gozzi, M. C. & Ruete, H. M. (2006). Identificando Estilos de Ensino em aulas de Educação Física em segmentos não escolares . *Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte* , 117-134 .
- Hadji, C. (1989). *Évaluation règles du jeu*. Paris: ESF.
- Haydt, R. (2002). *Avaliação do processo ensino-aprendizagem*. São Paulo: Ática.
- Mosston, M. (1988). *La Enseñanza de la Educacio Física*. Barcelona: Ediciones Paidos.
- Mosston, M. & Ashworth, S. (1993). *Spanish translation of teaching physical education* (3ª Edição ed.). Madrid.
- Piéron, M. (1996). *Formação de professores - Aquisição de técnicas de ensino e supervisão pedagógica*. Lisboa: Edições FMH.

- Piéron, M. (2007). Toma de decisiones preinteractivas de profesores de educación física. *Retos. Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación* , 5-12.
- Piéron, M., Correia, C., Carreiro da Costa, F. & Bento, J. (1985). A formação de professores de educação física. *Revista Horizonte - Revista de educação física e desporto* , I-XII.
- Ribeiro, L. (1999). *Avaliação da Aprendizagem*. Lisboa: Texto Editora.
- Ribeiro, L. (1999). *Tipos de avaliação*.
- Rosado, A. (1998). *Nas Margens da Educação Física e do Desporto*. Lisboa: FMH edições.