

UNIVERSIDADE DE COIMBRA

FACULDADE DE CIÊNCIAS DO DESPORTO E EDUCAÇÃO FÍSICA



ANDRÉ PEREIRA MARQUES

**RELATÓRIO DE ESTÁGIO PEDAGÓGICO DESENVOLVIDO NA ESCOLA
SECUNDÁRIA INFANTA D.MARIA JUNTO DA TURMA DO 7ºA NO ANO LETIVO
2013/2014**

COIMBRA

2014

ANDRÉ PEREIRA MARQUES

Nº 2009108087

**RELATÓRIO DE ESTÁGIO PEDAGÓGICO DESENVOLVIDO NA ESCOLA
SECUNDÁRIA INFANTA D.MARIA JUNTO DA TURMA DO 7ºA NO ANO LETIVO
2013/2014**

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.

Orientador: Mestre Antero Abreu

COIMBRA

2014

Esta obra deve ser citada como:

Marques, A. (2014). *Relatório de Estágio Pedagógico desenvolvido na Escola Secundária Infanta D. Maria junto da turma do 7ºA no ano letivo de 2013/2014*. Relatório de Estágio, Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra, Coimbra, Portugal

AGRADECIMENTOS

Com o término desta etapa é fundamental agradecer e reconhecer todos aqueles que contribuíram para que eu chegasse até aqui.

Em primeiro lugar, agradeço aos meus pais, pelo amor, carinho, amizade, apoio e por me terem proporcionado a oportunidade de formação acadêmica, que sem eles provavelmente não seria concretizada.

Ao meu irmão, por estar sempre presente e pela preocupação que tem constantemente comigo. No decorrer da minha vida, sempre me apoiou e contribuiu para o meu crescimento enquanto pessoa. A este também agradeço por todos os conhecimentos transmitidos ao nível académico.

À Andreia, principalmente por todo o amor, carinho, afeto e apoio que prestou ao longo deste processo. Por estar presente em todas as fases importantes e momentos especiais da minha vida e por contribuir para a minha formação enquanto pessoa.

Ao Professor João Gandum, por toda a paciência, dedicação, exigência, amizade e sobretudo por todos os conhecimentos transmitidos que contribuíram de forma decisiva na minha formação académica.

Ao Professor Antero Abreu, pela simpatia, disponibilidade e conselhos transmitidos que me permitiram elevar os meus conhecimentos.

À Tânia, por todo o apoio prestado ao longo da minha formação académica e pelo auxílio concedido na elaboração deste documento.

A todos os meus amigos, pelos momentos passados que certamente contribuíram para a minha formação pessoal. Por toda a amizade, carinho e lealdade. Pelo apoio prestado e por estarem presentes nos momentos importantes da minha vida.

Por último, agradeço aos meus alunos, que sem eles este processo seria impossível.

A todos vós, o meu sincero Obrigado!

RESUMO

O Estágio Pedagógico surge como a experiência mais significativa da preparação profissional do docente, na medida em que faculta ao estagiário a colocação em prática de todos os conhecimentos teóricos adquiridos durante o seu processo de formação. Durante este ano, a formação foi essencialmente constituída pela aquisição, aperfeiçoamento e reflexão das práticas pedagógicas, sendo que estas têm que ser contextualizadas com a realidade específica encontrada no meio escolar. Como tal, a minha formação curricular decorreu na Escola Secundária Infanta D. Maria e aplicação da prática pedagógica foi desenvolvida numa turma do 7ºano de escolaridade.

O desenvolvimento deste documento ostenta como fim a efetivação de uma reflexão de toda a intervenção pedagógica desenvolvida durante este ano letivo. Desta forma, foram enumeradas todas as atividades de ensino aprendizagem desenvolvidas no decorrer do processo ensino-aprendizagem, ao nível do planeamento, realização e avaliação, e posteriormente foi desenvolvida a reflexão, sendo esta suportada com as dificuldades sentidas, aspetos cruciais, estratégias de resolução e opções de metodológicas. Ainda aqui, foram apresentados todos os dilemas do estagiário, analisada a atitude ético-profissional e, por último, efetuadas as conclusões acerca da formação inicial.

Com o intuito de adquirir competências e aperfeiçoar a intervenção pedagógica, emergiu a necessidade de aprofundar conhecimentos acerca da mobilização dos estilos de ensino nas aulas de Educação Física. Assim, este foi o tema aprofundando, encontrando-se estritamente interligado com a minha intervenção pedagógica ao longo do ano.

Palavras-chave: Planeamento. Realização. Professor. Alunos. Processo Ensino-Aprendizagem. Intervenção Pedagógica. Avaliação. Estilos de Ensino.

ABSTRACT

The teacher training appear like an experience more significant of the professional preparation of the teacher, since it make the trainee put into practice all the theoretical knowledge acquired during the formation process. During this year, the formation was essentially build by the acquisition, the improvement and the reflection of pedagogical practices, this practices need to be contextualized to the specific reality found in the school environment. Therefore, my curricular formation occurred in Escola Secundária Infanta D. Maria and application of pedagogical practice was developed on a seven grade class. The development of this document has the finality of a reflection of all the pedagogical intervention developed on the past academic year. Thus were listed all the teaching and learning activities developed during the process of teaching-learning in the level of planning, realization and evaluation, and posteriorly was developed the reflection that was supported with difficulties felted, crucial aspects, resolution strategies and methodological options. Still here were presented the entire trainee's dilemmas, analyzed the ethical-professional attitude and for last made the conclusions about the initial formation. In order of acquire skills and improve the pedagogical intervention, emerge the need of deepen knowledge about the mobilization of styles of teaching in classes of physical education, being this the theme to deepen, that is strictly interconnected with my pedagogical intervention during the year.

Keywords: *Planning. Implementation. Teacher. Students. Teaching-Learning Process. Pedagogic Intervention. Evaluation. Teaching Styles.*

SUMÁRIO

RESUMO.....	IV
ABSTRACT	V
INTRODUÇÃO.....	11
CAPÍTULO I – CONTEXTUALIZAÇÃO DA PRÁTICA DESENVOLVIDA	13
1. Expectativas e opções iniciais em relação ao Estágio Pedagógico.....	13
2. Projeto Formativo – Plano de Formação Individual.....	14
3. Caracterização das Condições Locais e da Relação Educativa.....	15
3.1. Caracterização da Escola	15
3.2. Caracterização do Grupo de Educação Física	17
3.3. Caracterização da turma 7 ^º A	17
CAPÍTULO II – ANÁLISE REFLEXIVA SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA.....	19
1. Atividades de ensino-aprendizagem desenvolvidas.....	19
1.1. Planeamento.....	19
1.1.1. Plano Anual	20
1.1.2. Unidades Didáticas.....	22
1.1.3. Planos de aula.....	23
1.2. Realização	26
1.2.1. Instrução.....	26
1.2.2. Gestão.....	29
1.2.3. Clima	31
1.2.4. Disciplina	32
1.2.5. Observação de aulas.....	33
1.2.6. Decisões de ajustamento.....	34
1.3. Avaliação	35
1.3.1. Avaliação Diagnóstica	35
1.3.2. Avaliação Formativa	37
1.3.3. Avaliação Sumativa	38
1.3.4. Autoavaliação	39
1.3.5. Parâmetros e Critérios de Avaliação.....	40
2. Dificuldades e Necessidades de Formação	41
2.1. Dificuldades Sentidas e Formas de Resolução	41
2.2. Necessidades de Formação Contínua	42
3. Atitude Ético-Profissional	43

4. Questões Dilemáticas	45
5. Conclusões Referentes à formação Inicial	46
5.1. Impacto do Estágio na Realidade do Contexto Escolar	46
5.2. Prática Pedagógica Supervisionada	47
5.3. Experiência Pessoal e Profissional.....	48
CAPÍTULO III – APROFUNDAMENTO DO TEMA/PROBLEMA	50
1. Contextualização e Pertinência do Tema.....	50
2. Enquadramento teórico e revisão da literatura.....	51
2.1. Estilos de Ensino.....	51
2.2. Espectro dos Estilos de Ensino	52
2.3. Ensino por Comando.....	53
2.4. Ensino por Tarefa.....	53
2.5. Ensino Recíproco	54
2.6. Ensino Inclusivo	55
3. Definição dos Objetivos do Estudo	55
4. Metodologia e Planificação da Recolha de Dados	56
5. Apresentação dos resultados.....	57
6. Discussão dos Resultados.....	62
7. Conclusões do estudo	67
CONCLUSÃO	69
REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA.....	70
ANEXOS.....	74
Anexo I – Exemplo de Plano de Aula.....	74
Anexo II – Exemplo de Grelha de Avaliação Diagnóstico.....	75
Anexo III – Exemplo de Grelha de Observação Formativa.....	77
Anexo IV – Exemplo de tabela de Avaliação Formativa (preenchida por alunos com atestado).....	78
Anexo V – Exemplo de Grelha de Avaliação Sumativa	79
Anexo VI – Grelha de Observação de aulas	82
Anexo VII – Grelha de Registo dos Estilos de Ensino – 1º Período	84
Anexo VIII – Grelha de Registo dos Estilos de Ensino – 2º Período	85

LISTAS DE TABELAS

Tabela 1: E.E. mobilizados no 1º Período.

Tabela 2: E.E. mobilizados no 2º Período.

Tabela 3: E.E. mobilizados ao longo do ano letivo.

Tabela 4: E.E. mobilizados durante a lecionação de Voleibol.

Tabela 5: E.E. mobilizados durante a lecionação de Atletismo.

Tabela 6: E.E. mobilizados durante a lecionação de Ginástica.

Tabela 7: E.E. mobilizados durante a lecionação de Basquetebol.

Tabela 8: E.E. mobilizados durante a lecionação de Natação

Tabela 9: E.E. mobilizados durante a lecionação de modalidades coletivas.

Tabela 10: E.E. mobilizados durante a lecionação de modalidades individuais.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AD: Avaliação Diagnóstico

AF: Avaliação Formativa

AS: Avaliação Sumativa

EE: Estilos de Ensino

ESIDM: Escola Secundária Infanta D. Maria

FB: *Feedback*

PA: Plano Anual

UD: Unidade Didática

André Pereira Marques, aluno nº2009108087 do MEEFEBS da FCDEF-UC, vem declarar por sua honra que este Relatório Final de Estágio constitui um documento original da sua autoria, não se inscrevendo, por isso, no disposto no art. 30.º do Regulamento Pedagógico da FCDEF (versão de 10 de Março de 2009).

INTRODUÇÃO

O Estágio Pedagógico surge como a etapa fundamental da formação dos Professores, que segundo Piéron (1996), “é o momento de convergência, por vezes de confrontação, entre a formação teórica e o mundo real do ensino”. Deste modo, o Estágio assume um papel preponderante na formação do docente, uma vez que, permite ao mesmo colocar em prática os conhecimentos teóricos adquiridos.

Este documento, intitulado de Relatório de Estágio Pedagógico, surge no âmbito da Unidade Curricular de Estágio Pedagógico, inserido no plano de estudos do Mestrado de Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, da Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra.

O Relatório de Estágio pretende descrever e refletir o conjunto de aprendizagens alcançadas e atividades desenvolvidas durante o Estágio Pedagógico na Escola Secundária Infanta D. Maria, em Coimbra, no ano letivo 2013-2014. A prática pedagógica foi desenvolvida através da lecionação da disciplina de Educação Física à turma do 7ºA.

Refiro que enquanto futuro docente, este foi o processo mais significativo e fundamental de toda a minha formação, na perspetiva em que me permitiu complementar a formação teórica com prática pedagógica, num contexto real. Ao longo do ano letivo, alcancei diversas aprendizagens, consolidei conhecimentos, vivi novas experiências e essencialmente tive contacto com a comunidade escolar. Saliento que houve inúmeros atores fundamentais e responsáveis para o sucesso desta experiência sendo eles, os orientadores, o grupo de estágio e efetivamente os alunos da turma do 7ºA, sendo que estes também foram essenciais na procura de estratégias e soluções para ultrapassar as diversas adversidades que surgiram com o decorrer do ano letivo.

Em termos estruturais o Relatório de Estágio encontra-se dividido em três capítulos principais: Contextualização da prática desenvolvida, Análise Reflexiva sobre a prática pedagógica e Aprofundamento do tema/problema, que se encontra enquadrado com o desenvolvimento do Estágio Pedagógico. O tema que irei aprofundar e desenvolver encontra-se relacionado com a mobilização de estilos de ensino ao longo do ano letivo, realizando assim um estudo de caso da prática pedagógica.

Com a realização deste documento, pretendemos apresentar todas as atividades desenvolvidas e aprendizagens alcançadas ao longo deste ano letivo, apresentando todas as opções metodológicas, descrições de atividades, análises reflexivas das mesmas, bem como expectativas iniciais e dificuldades vivenciadas durante a minha prática pedagógica. Saliento também que irei apresentar as minhas necessidades de formação, visto que o estágio é a etapa mais significativa e importante da formação, contudo, não é a última, sendo que a formação contínua assume-se essencial na perspectiva de aprendizagem/aperfeiçoamento constante das competências e qualidades como Professor.

Por último, resta-me destacar que durante a elaboração deste documento irei adotar e privilegiar uma atitude reflexiva e de análise crítica. Assim, realizarei uma breve descrição dos momentos cruciais do Estágio Pedagógico e posteriormente procederei à análise reflexiva do desenvolvimento dos mesmos, percebendo o porquê da realização dos mesmos de uma determinada forma e delineado estratégias e formas diferentes de realização no futuro.

CAPÍTULO I – CONTEXTUALIZAÇÃO DA PRÁTICA DESENVOLVIDA

“Estágio Profissional é um momento de excelência de formação e reflexão. Particularmente corresponde a uma etapa fundamental na formação profissional dos professores. As suas expectativas são por vezes claramente ambiciosas, ou até mesmo desajustadas, pelo que a interferência das variáveis de formação e do contexto assume um papel de crucial importância no enquadramento do professor em estágio.” (Rodrigues & Ferreira, 1998)

1. Expectativas e opções iniciais em relação ao Estágio Pedagógico

Desde de muito cedo que o meu objetivo pessoal se encontrava relacionado com a lecionação da disciplina de Educação Física, não só pelo gosto, mas também pelo fascínio de transmitir conhecimentos a outros. Evidentemente optei por ingressar, numa primeira fase, na Licenciatura em Ciências do Desporto, sendo que após conclusão da mesma, ingressei no Mestrado de Ensino da Educação Física. Tinha plena convicção que o estágio pedagógico se apresentaria como um processo de enriquecimento e aprendizagem de um conjunto estratégias e técnicas envolventes ao processo de ensino. O ingresso no mesmo justifica-se pelo facto de poder colocar em prática, na realidade escolar real, todos os conhecimentos adquiridos durante a minha formação. Como já referi, o principal motivo que me induz a lecionar, encontra-se relacionado com a interação estabelecida entre o professor e os alunos e com a possibilidade de ter um papel fundamental no crescimento destes, através da transmissão de conhecimentos, valores, princípios e fomentar o gosto pela disciplina de Educação Física.

Relativamente ao desenvolvimento do Estágio, inicialmente surgiram algumas incertezas e receios, sendo que a primeira dúvida encontrou-se associado à escolha da escola onde iria realizar o estágio. Assim, foi relevante começar por recolher informações sobre as diversas Escolas, sendo que após me encontrar informado, considerei que a Escola Secundária Infanta D. Maria seria a escola ideal para eu cumprir mais uma etapa da minha formação. Esta escolha justifica-se pelo facto de o professor orientador ser bastante exigente e ter vários anos de experiência no ensino e desta ser uma escola que privilegia a qualidade do ensino e possui um conjunto condições materiais excelentes para a lecionação da Educação Física.

Os dias antecedentes à apresentação na escola foram caracterizados pela ansiedade e alguma preocupação, derivado ao facto de ter incumbida tamanha responsabilidade, aliada à falta de experiência no ensino. Assim, surgiram algumas dificuldades iniciais e receio de não estar à altura do desafio. Essencialmente as preocupações sentidas iam ao encontro da lecionação, da relação estabelecida com o orientador de estágio, com a planificação, entre outros fatores.

Numa perspetiva geral, tinha a noção de que este ano iria ser caracterizado pela sua complexidade e pelo facto de ser bastante trabalhoso. Todavia tinha expectativas que o mesmo iria contribuir e ser essencial para a minha formação académica e pessoal, na medida em que me iria permitir adquirir diversas competências, conhecimentos e ferramentas essenciais para um dia colocar em prática no desempenho da função docente.

2. Projeto Formativo – Plano de Formação Individual

O programa de formação individual emerge com o intuito de o estagiário delinear objetivos a cumprir ao longo da sua formação inicial. Neste plano também deverão ser enunciadas as principais tarefas a realizar, as dificuldades iniciais encontradas e as estratégias traçadas para alcançar os objetivos. Este caracteriza-se por ser de malha larga, visto que se estendeu a todos os aspetos relacionados com o estágio pedagógico. No decorrer do processo, este documento é fundamental ao estagiário, na medida em que orienta o mesmo durante as suas práticas educativas e estabelece metas a atingir (objetivos).

Como tal, o plano foi desenvolvido no início do Estágio, em que era proposto ao estagiário identificar as suas principais dificuldades, de acordo com a prática pedagógica e definir expectativas iniciais em diversos campos, tais como, participação na escola, dimensão ético-profissional, formação profissional, entre outros. O estagiário também deveria delinear quais os principais objetivos que pretendia alcançar com o Estágio Pedagógico.

Na fase inicial do estágio pedagógico começaram a surgir algumas dificuldades associadas a inúmeros fatores, tais como, construção de determinados documentos, incapacidade de planear o ensino, falta de experiência profissional,

carência de conhecimentos teóricos e práticos em relação a certas matérias de lecionação, lacunas no processo de intervenção pedagógica, dificuldade em elaborar instrumentos de avaliação úteis e simples e incapacidade de deter os erros de execução dos alunos. Todavia, estas dificuldades e fragilidades iniciais são características desta fase do processo de formação e, como tal, é fundamental que o estagiário consiga identifica-las e, conseqüentemente, definir objetivos e estratégias com o intuito de as colmatar. Saliento que estes objetivos foram aprofundados e, com o decorrer do processo, foram delineadas outras estratégias que se adaptassem ao contexto real.

Através da análise do plano de formação inicial, considero que atingi grande parte dos objetivos que tracei. Digo grande parte, uma vez que, alguns não foram alcançados na sua totalidade. Refiro-me à capacidade de observação e deteção dos erros, embora tenha progredido no sentido de alcançar este objetivo, esta ferramenta vai-se desenvolvendo e otimizando com a prática pedagógica, isto é, com o decorrer dos anos. Porém, em relação ao planeamento e à aquisição de conhecimentos teóricos e práticos das demais matérias lecionadas, considero que atingi os objetivos previamente delineados, uma vez que não apresento dificuldades na concretização e lecionação dos mesmos. Enalteço neste processo o papel desempenhado pelos professores orientadores, visto que estes foram fundamentais na deteção das minhas principais dificuldades e erros e no alcance dos objetivos definidos, facultando-me diversas ferramentas, estratégias e informações.

Saliento que este documento caracterizou-se por ser aberto, uma vez que com o decorrer do processo iam surgindo novas dificuldades e, como tal, era necessário traçar novos objetivos, com o intuito de superar as mesmas.

3. Caracterização das Condições Locais e da Relação Educativa

3.1. Caracterização da Escola

A Escola Secundária Infanta D. Maria encontra-se localizada na zona do Solum, na Freguesia de Santo António dos Olivais em Coimbra. A Escola fica situada precisamente na Rua Carolina Michaelis, junto ao Centro Comercial *Dolce*

Vita. Nos espaços proximais à Escola encontram-se situados o Pavilhão Dr. Mário Mexia, as Piscinas Olímpicas de Coimbra, o Estádio Cidade de Coimbra, a Escola Secundária Avelar Brotero e a Escola Superior de Educação de Coimbra. Segundo o Plano Estratégico de Coimbra, a cidade é o maior polo económico e populacional da Região Centro. Coimbra é líder ao nível da Saúde e do Ensino Superior. Desta forma, a Escola encontra-se extremamente bem situada em termos económicos, sociais e culturais.

A Escola Secundária Infanta D. Maria foi fundada com a designação de Liceu Feminino de Coimbra em 1918. Posto um ano, escola passou-se a designar Liceu Nacional Infanta D. Maria. Em meados dos anos 70, mais especificamente em 1975, o Liceu Nacional Infanta D. Maria, deixa de ser apenas uma escola frequentada pelo género feminino, tornando-se uma escola mista. Recentemente, em 2009, foi alvo de uma requalificação, passando esta a deter um maior número de recursos e com condições superiores às existentes.

Ao nível do aproveitamento escolar dos alunos que frequentam a Escola, devo referir que no passado ano letivo, 2012/2013, a Escola voltou a registar a melhor média a nível nacional entre os estabelecimentos públicos, feito que já tinha sido alcançado nos dois anos anteriores.

Atualmente, a Escola Secundária D. Maria é constituída por um total de 1139 indivíduos. Destes, 1014 são alunos, 90 docentes e 35 funcionários. Quanto aos alunos, 321 encontram-se matriculados no 3ºciclo e 693 matriculados no ensino secundário, sendo que estes frequentam todos cursos Científico-Humanísticos.

Em relação aos espaços físicos da escola esta é constituída por um único edifício que possui três pisos distintos, por um espaço polidesportivo, por um campo exterior e um parque de estacionamento. O edifício é composto por salas de aulas, oficinas, ginásio, biblioteca, polivalente, zonas de restauração, áreas sociais, áreas destinadas aos docentes e aos alunos e áreas administrativas.

Quanto à Educação Física, a ESIDM apresenta quatro espaços dentro da escola para a leção desta disciplina, sendo que a mesma estabeleceu protocolos com mais dois espaços fora do recinto escolar. Na escola, os docentes de Educação Física poderão lecionar a disciplina no Ginásio, no Polidesportivo, Campo Exterior (pista de atletismo e caixa de areia) e por último numa Sala de Teatro (danças). Os espaços fora da escola que se encontram disponíveis para a leção de Educação Física são o Complexo Olímpico de Piscinas e o Pavilhão

Multidesportos Dr.^o Mário Mexia. Importa referir que a escola tem dois espaços de arrecadação dos recursos materiais.

3.2. Caraterização do Grupo de Educação Física

Costa (2010) realizou uma análise à relação entre os professores no meio escolar, verificando que na generalidade existe um bom entendimento entre estes e que cooperam no sentido de trabalharem em equipa. Na Escola Secundária Infanta D. Maria, encontrei um grupo que se enquadra na relação anteriormente descrita, que além de manterem uma boa relação entre todos, acolheram-nos de forma simpática e cooperaram com o grupo de estágio no sentido de contribuírem para a nossa formação inicial. Este grupo é constituído por sete professores e três estagiários.

A integração no meio escolar é uma das preocupações e dificuldades sentidas pelos estagiários, contudo, devido à simpatia, amizade e cooperação demonstrada pelos professores que constituem o grupo de educação física, concluo que este obstáculo foi espontaneamente superado.

3.3. Caraterização da turma 7^oA

O docente em toda a sua intervenção e prática pedagógica tem que conhecer o contexto local onde pretende aplicar o processo de ensino, assim, é fundamental realizar a caraterização da turma para que possa adquirir conhecimento integral da sua turma em aspetos como, estrutura social, nível educativo dos alunos, estado de desenvolvimento, rendimento e comportamento dos discentes. Assim como, também não podem ser descuradas as componentes familiares, económicas e culturais dos alunos. Esta caraterização surge com o intuito de o professor adquirir dados dos alunos com que vai trabalhar ao longo do ano letivo e desta forma moldar o processo educativo ao contexto real.

Para realizar esta caraterização, recorri a dois questionários, sendo que um foi elaborado pelo Núcleo de Estágio e o outro desenvolvido pelo diretor de turma (ficha biográfica do aluno).

No conselho de turma inicial foram transmitidas as primeiras informações acerca da turma aos professores, todavia, estas foram limitadas visto que todos os alunos que constituíam a turma ingressaram apenas este ano letivo na escola. Assim, a turma do 7^oA é constituída por 28 alunos, sendo 16 alunos são género masculino e 12 alunos são do género feminino. Em relação à idade dos alunos que constituem a turma, estes apresentam como idade mínima 11 anos e idade máxima 12 anos, sendo que a média de idades é de 11,7 anos. Quanto à distância de casa à escola, a maioria (60%) habita a menos de 2 Km da Escola, sendo que os alunos deslocam-se na em grande número em transporte familiar, cerca de 57%. Estes apresentam como disciplinas preferidas, Matemática, Educação Física, Ciências da Natureza e História e as disciplinas que consideram ter maiores dificuldades são Português, Inglês e Educação Física. Quanto às preferências vocacionais dos alunos destacam-se a Medicina e as Engenharias, porém, muitos ainda não sabem o que pretendem seguir no futuro. Utilizam o computador/internet entre os 60 e 90 minutos diários e na sua grande maioria praticam Desporto durante as suas atividades extracurriculares. Em relação a problemas de saúde, dois alunos apresentam problemas renais e outro apresenta sintomas asmáticos, contudo estes não se encontram limitados, no que diz respeito à realização a Educação Física.

Quanto à Educação Física, os alunos inicialmente apresentaram níveis de conhecimentos baixos, de acordo com os resultados obtidos na avaliação diagnóstica. Estes conhecimentos dizem respeito ao desenvolvimento das UD's de Voleibol, Natação, Atletismo, Ginástica e Basquetebol. Todavia, em relação ao Atletismo e à Ginástica de Solo e Aparelhos os alunos apresentaram um nível inicial superior às restantes, devido ao facto de na constituição da turma se encontrarem vários alunos que frequentam estas modalidades no contexto exterior à escola e como tal apresentam um nível de conhecimentos superiores.

A maioria dos alunos não restringiu a sua prática física à Educação Física, visto que, 21 alunos que constituem a turma praticam modalidades fora da escola, tais como, *rugby*, Natação, Judo, Futebol, Xadrez, Basquetebol, Remo, Ginástica de Solo e Aparelhos, Dança, Atletismo, Dança Jazz, Ballet, Ténis e Canoagem.

Ao longo do ano letivo os alunos apresentaram uma predisposição elevada para a realização das aulas Educação Física, evidenciando empenho nas tarefas e gosto pela disciplina. O aspeto comportamental nem sempre foi linear, sendo que

com o decorrer do ano letivo, a turma tendeu a piorar nesta componente, contudo nunca apresentando comportamentos de indisciplina graves.

De uma forma geral, a turma apresentou pouca autonomia na realização e concretização das tarefas e residualmente apresentam comportamentos de desvio, sendo que estes efetivamente foram fáceis de controlar.

CAPÍTULO II – ANÁLISE REFLEXIVA SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA

“A reflexão serve o objetivo de atribuição de sentido com vista a um melhor conhecimento e uma melhor ação” (Alarcão,1996)

1. Atividades de ensino-aprendizagem desenvolvidas

As atividades do processo de ensino-aprendizagem emergem fundamentalmente em três etapas: planeamento, realização e avaliação. O planeamento é caracterizado pela estruturação do processo de ensino ao longo do ano letivo. A aplicação das estratégias e a intervenção pedagógica encontra-se associada à realização, sendo que aqui tem-se como intuito alcançar os objetivos previamente definidos no planeamento. Por último, surge a avaliação com o intuito de regular todo o processo de aprendizagem e certificar competências.

1.1. Planeamento

Planificar o ensino é para Domingos, A. M. et al. (1987), um processo que levanta diversas questões ao Professor, estando estas relacionadas com os alunos, a quem se pretende direccionar o ensino (contexto), e com os conteúdos programáticos a desenvolver.

Segundo Sousa (1991), o planeamento deve ser visto como um método no qual o professor prevê, estrutura e orienta todo o processo de ensino aprendizagem, com o intuito de facilitar a ação pedagógica. Desta forma, o planeamento consiste no desenho do ato pedagógico.

Em relação à prática pedagógica, durante este ano letivo, adquiri diferenciados conhecimentos teóricos ao nível do planeamento, sendo que conseqüentemente apliquei os mesmos na prática, através da construção e desenvolvimento do Plano Anual, Unidades Didáticas e planos de aula.

1.1.1. Plano Anual

A elaboração do plano anual para Bento (1987), constitui o passo inicial do planeamento e preparação do ensino. Este é um documento que orienta e guia o docente ao longo do processo de ensino aprendizagem, visto que é a partir do mesmo que são desenvolvidos outros documentos tais como, as unidades didáticas e os planos de aula. O início do ano letivo deve ser encarado pelos professores como o período de preparação das atividades pedagógicas desse ano. Como refere Domingos, A. M. et al. (1987), a construção do plano anual é uma tarefa do professor, sendo que este deve definir claramente os objetivos gerais do ensino.

Para Bento (1998), o plano anual deve ter uma perspetiva global, sendo que a principal característica deste prende-se com o facto de concretizar o programa de ensino no local e com os alunos envolvidos. Isto é, o plano anual tem que ser global, integral e essencialmente realista para que possa ser concretizado pelo docente.

Durante a elaboração, o professor deve ter em conta inúmeros fatores, bem como ter conhecimentos acerca de diversos conteúdos e programas. Assim, os aspetos que apresentam maior preponderância e influência na construção do plano anual são, as Metas de Aprendizagem de Educação Física, o contexto local onde se aplicará, o Regulamento Interno da Escola, o Plano Anual de Atividades, o mapa de rotação dos espaços, o Projeto Educativo e a caracterização da turma.

Para a realização deste tipo de documentos, surgem diversas propostas de orientações metodológicas, sendo que na minha perspetiva e na qual eu me suportei, a proposta apresentada por Cortesão & Torres (1983), citado por Gomes (2004) é a que mais se enquadra com a realidade. Estes referem que o professor deve iniciar o processo reunindo os documentos acima descritos. Em seguida, o professor deve construir um calendário, onde marcará as interrupções letivas, bem como os feriados. O próximo passo consiste na análise minuciosa os conteúdos e finalidades do programa, sendo que posteriormente é fundamental examinar as

características gerais da população a que se destina o plano. Após a análise do contexto, o professor deve organizar os conteúdos a abordar em blocos, desenvolvendo assim Unidades de Ensino que incluam os objetivos gerais a alcançar em cada uma delas. Consequentemente, o docente deve procurar e relacionar os aspetos comuns entre as unidades de ensino, sendo que em seguida, deverão ser definidas linhas gerais e estratégias diversificadas através das quais as matérias serão lecionadas. A última fase compreende a distribuição das unidades de ensino pelo tempo disponível.

Indo ao encontro dos autores anteriormente referidos, a elaboração do plano anual apresentou-se na minha formação como umas das primeiras etapas a desenvolver, surgindo, como um ponto de partida em que a primeira etapa passou por definir os objetivos que eu pretendia que a turma alcance de acordo com as matérias a lecionar ao longo do ano letivo. Inicialmente comecei por realizar algumas pesquisas sobre a elaboração de planos anuais e planificações de anos anteriores, sendo que posteriormente, o orientador da escola definiu quais as matérias a abordar ao longo do ano letivo e quais as atividades a serem dinamizadas pelo grupo de Educação Física (pontos altos). Tornou-se crucial analisar de forma minuciosa o Programa Nacional de Educação Física, de forma a interiorizar quais os objetivos específicos em cada matéria neste nível de ensino, bem como adquirir conhecimentos aprofundados acerca das mesmas. Nesta fase, é fundamental realizar a análise do estado de desenvolvimento, de rendimento e de comportamento dos alunos, sendo que a avaliação inicial surgiu como o processo que permitiu diferenciar as atividades de acordo com as capacidades dos discentes. A etapa seguinte foi ao encontro de Bento (1987), que refere que o professor durante a planificação de um ano letivo deve determinar e formular os objetivos anuais e os objetivos específicos. Nesta fase, foi pertinente diferenciar níveis de ensino, com o intuito de tornar o ensino o mais individualizado possível, de forma a garantir o sucesso pedagógico de todos os alunos.

Posteriormente, dei início à construção de um calendário, onde assinali as interrupções letivas, os feriados e as atividades (pontos altos) que abarcavam a turma e constavam no plano anual de atividade. Neste mesmo calendário, indiquei os locais onde se iriam desenvolver as aulas de Educação Física, através da análise do mapa de rotação dos espaços, com o intuito de perceber quais as matérias adequadas abordar de acordo com os recursos espaciais. De uma forma lógica, o

passo seguinte baseou-se na distribuição das matérias pela calendarização, sendo que as mesmas foram sequenciadas de acordo com o tempo disponível. Em relação ao planeamento das matérias a abordar, devo salientar que este processo foi bastante condicionado pela rotação dos espaços, uma vez que existem matérias que só podem ser lecionadas num local específico, como por exemplo, Ginástica. Desta forma, as Unidades de Ensino não se encontram estruturadas por períodos letivos, mas sim organizadas de acordo com os locais disponíveis para a realização das mesmas.

Por último, importa referir que o plano anual se caracteriza por ser um documento aberto, na medida em que este encontra-se bastante condicionado por diversas variáveis. Assim, ao longo do ano letivo tornou-se preponderante ajustar e alterar o mesmo com o intuito de garantir o sucesso pedagógico dos alunos e manter uma sequência lógica e estruturada no ensino. A construção e desenvolvimento do mesmo decorreu da forma anteriormente descrita, uma vez que fui ao encontro de bibliografia mobilizada e das informações transmitidas pelos orientadores. Refiro que o Plano Anual se revelou eficaz na medida em que se tornou essencial na orientação e condução do processo de ensino aprendizagem.

1.1.2. Unidades Didáticas

Após a realização do plano anual, o professor tem que planificar cada uma das unidades de ensino que decidiu abordar. Desta forma, as unidades didáticas, segundo Bento (1987), constituem unidades fundamentais e integrais do processo pedagógico e apresentam aos professores e alunos, etapas claras e bem distintas de ensino e aprendizagem. Este autor refere que as unidades didáticas são a maior parte da atividade de planeamento e docência do professor e servem como base para a preparação das diferentes aulas.

As unidades didáticas surgem como um guia que orienta a prática pedagógica do docente, em relação a uma matéria específica que este pretende abordar.

A elaboração destes documentos, surgiu através do trabalho desenvolvido em grupo pelo Núcleo de Estágio, sendo que os conteúdos específicos inerentes à turma do 7ºA foram desenvolvidos por mim durante a minha prática pedagógica. As unidades didáticas incluem o balanço e reflexão das mesmas, aspetos a melhorar na

minha prática pedagógica, opções metodológicas e resultados obtidos pelos alunos no decorrer dessa Unidade de Ensino.

Desta forma, é essencial descrever os procedimentos efetuados na construção das diversas unidades didáticas. Na primeira etapa, começamos por definir quais os objetivos a atingir, sendo que os mesmos devem ir ao encontro das Metas de aprendizagem do Programa Nacional de Educação Física e encontram-se contextualizados com as metas definidas para o 3º ciclo. Em seguida, contextualizamos a matéria a abordar com a realidade (Escola), referenciado quais os recursos materiais e espaciais existentes para o desenvolvimento da matéria. Após a realização da avaliação inicial é preponderante e essencial que o docente proceda à elaboração do Quadro de Extensão e Conteúdos. Aqui o docente deve delinear os conteúdos a abordar, os momentos de avaliação, sendo que aqui destaquei a avaliação formativa, e as funções didáticas de cada aula. Bento (1987), considera esta fase fundamental, uma vez que “os objetivos da unidade didática só podem ser alcançados gradualmente, requerendo por isso uma planificação bem inter-relacionada de todo o seu processo”. Saliento que esta foi uma fase de incerteza no que diz respeito à seleção dos conteúdos a abordar, visto que estes deveriam ir ao encontro dos objetivos previamente delineados. Por último, devo referir que para conteúdo a abordar foram identificados um leque de tarefas que fossem ao encontro dos mesmos.

Analogamente ao plano anual, as unidades didáticas também se caracterizam por serem um documento aberto, visto que, este poderá ser alterado com o decorrer da unidade de ensino de acordo com as dificuldades e/ou evoluções dos alunos, com o intuito de os objetivos delineados serem alcançados.

1.1.3. Planos de aula

O professor na sua função docente trabalha com o intuito de as suas aulas atingirem sucesso pedagógico e contribuírem para a aquisição de aprendizagens por parte dos alunos. Como tal, Bento (1987) refere que estas exigem uma prévia preparação, sendo esta “o verdadeiro ponto de convergência do pensamento e da ação do professor”. Salienta ainda que, da organização e estruturação da aula, provém essencialmente os resultados de aprendizagem dos alunos.

O plano de aula deve ser constituído, de forma coerente, pela organização das situações de aprendizagem que o professor planeou lecionar, avolumando as decisões metodológicas e focando sempre como alvo os alunos e as matérias de ensino. De acordo com Gomes (2004), previamente à realização da aula, o professor deve construir um projeto da forma como se desenvolverá a mesma, integrando as decisões metodológicas fundamentais (objetivo gerais e intermédios), a sequência de desenvolvimento das atividades, os pontos fulcrais da aula, as estratégias a utilizar, entre outros.

Assim, o plano de aula surge como a última etapa do planeamento, incidindo sobre os objetivos e conteúdos previamente delineados na Unidade didática de uma determinada matéria.

No início do ano letivo, o núcleo de estágio com orientações específicas do orientador da escola desenvolveu um plano de aula comum. Todavia, ao longo das primeiras aulas, este foi ajustado com vista a melhoria da estrutura do mesmo, sendo que para este ajustamento contribui de forma decisiva o orientador da escola e o da faculdade. O Professor João foi essencial neste processo, visto que, devido à sua exigência quanto ao planeamento das aulas, contribui para que eu adquirisse e consolidasse conhecimentos ao nível do planeamento. O Professor Antero também contribui neste processo, fornecendo alguns dados específicos sobre a estrutura e o conteúdo do documento, visando o aperfeiçoamento do mesmo (Anexo I).

Quanto à estruturação da aula de educação física, Bento (1987) refere que esta “assim como todas as formas de ensino ou de exercitação em desporto e como qualquer outra sessão de ensino racionalmente organizada, estrutura-se normalmente em três partes: parte preparatória, parte principal e parte final”. Assim, com o intuito de promover o sucesso do processo ensino-aprendizagem, foi adotado o modelo tripartido, que segundo Quina (2009), é o modelo mais usual na Educação Física.

Em relação à parte inicial da aula, Bento (1987), refere que “o aquecimento assume, pois, sempre um carácter específico”, isto é, a seleção das tarefas a realizar pelos alunos nesta fase da aula, deve ir ao encontro da exigência das tarefas que irão ser desenvolvidas na parte principal. Com o decorrer do Estágio Pedagógico, a minha intervenção pedagógica durante esta fase da aula, sucedeu-se da seguinte forma: na informação inicial apresentei a matéria a ser lecionada, enunciei os objetivos da mesma, enquadrei e contextualizei-a na Unidade de Ensino

e apresentei as tarefas a realizar. Quanto à prescrição de tarefas de aquecimento, devo salientar que as mesmas caracterizaram-se por serem específicas e dinâmicas, sendo que o facto de prescrever exercícios específicos, surge como uma aprendizagem fundamental adquirida nesta fase da aula.

Segundo Bento (1987), a concretização dos objetivos e a transmissão dos conteúdos deve ocorrer na parte principal da aula. Em relação a esta fase da aula, desenvolvi conhecimentos ao nível da hierarquização das tarefas propostas. Estas devem ostentar uma lógica sequenciada e ir ao encontro dos objetivos da aula, sendo que para a mesma ser hierarquizada, os alunos devem começar por exercitar progressões pedagógicas de uma habilidade/gesto e devem terminar a fase fundamental com a aplicação dessa habilidade/gesto em situação de jogo/exercício critério. Torna-se crucial referir que em relação a esta fase da aula, também adquiri a noção que o Professor deve planeá-la com o intuito de atingir os objetivos que foram inicialmente delineados.

Por último, surge a parte final da aula, sendo esta caracterizada pela prescrição de tarefas de retorno à calma, que permitam ao aluno voltar a um estado tão próximo quanto ao inicial, e também por uma preleção final. Esta é composta essencialmente pela revisão da matéria abordada na aula que segundo Bento (1998), permite criar uma ligação com a aula seguinte. Durante a prática pedagógica, vivenciei que o questionamento é uma estratégia fundamental para a realização desta tarefa. No desenvolvimento do estágio, durante a realização destas preleções finais, também efetuava um balanço final da aula onde eram analisados os aspetos positivos e negativos do seu desenvolvimento.

Com a elaboração dos demais planos de aula, também foram executadas as justificações das opções tomadas para cada um deles. Estas justificações surgiram anexadas a cada plano, sendo que com a realização das mesmas, pretende-se que o docente fundamente e explique pormenorizada de cada tarefa, bem como da realização de uma contextualização das aulas. Ressalto, que sempre que possível estas justificações encontravam-se reforçadas com bibliografia e que nestas também surgiram estratégias de disciplina e formação de grupos de trabalho de acordo com os níveis de desenvolvimento dos discentes.

Após a conclusão da aula, iniciava-se um momento de reflexão sobre a mesma, em que além do professor que ministrou a aula também participavam os restantes elementos do grupo de estágio e o(s) professor(es) orientador(es). Nestas

autoscópias, eram analisados todos os aspetos da aula, bem como identificados os fatores negativos e sugestões de melhoria do processo de ensino aprendizagem.

1.2. Realização

A realização surge no processo de ensino e aprendizagem após o planeamento. Esta é a fase interativa da prática pedagógica de um docente, visto que o mesmo é responsável pela condução e realização do processo de ensino. Desta forma, surge a intervenção pedagógica do docente, que segundo Sidentop (1998), é constituída por quatro dimensões ao nível do processo de ensino: Instrução, Gestão, Clima e a Disciplina.

De acordo com Quina (2009), a instrução e os aspetos relacionados com a gestão desempenham uma preponderância objetiva sobre a aquisição de conhecimentos por parte dos alunos. A disciplina e o clima relacional são responsáveis pelo estabelecimento de condições necessárias à otimização dos efeitos anteriores (gestão e instrução).

Inicialmente, durante as minhas práticas pedagógicas, ostentei diversas dificuldades ao nível da instrução e da gestão da aula, contudo, com o decorrer da minha formação e com o auxílio indispensável dos professores orientadores, desenvolvi capacidades e adquiri conhecimentos ao nível das diferentes dimensões da intervenção pedagógica.

1.2.1. Instrução

A instrução consiste basicamente na transmissão de informação essencial por parte do docente aos alunos, sendo esta uma dimensão da intervenção pedagógica que visa comunicar, corrigir, avaliar, informar, demonstrar ou questionar um discente acerca de uma determinada matéria, conteúdo e/ou atividade desenvolvida. A instrução para Quina (2009) é um comportamento de ensino através da qual o professor motiva os alunos.

Desta forma, no decorrer da minha prática pedagógica, realizei sempre a comunicações claras, simples e caracterizadas pelo seu conteúdo ser compreensível e adequado aos alunos. Na concretização das mesmas, recorri a um tom de voz que

fosse audível para os alunos e que conseqüentemente atuasse sobre estes como um meio de controlo. Todavia, durante as reflexões realizadas com o Núcleo de Estágio, apontaram este fator como um aspeto a melhorar, na medida em que realizo as comunicações com um tom de voz bastante alto. Segundo Sidentop (1998), o tempo de aula deve ser considerado precioso e utilizado de forma eficaz, assim, durante as minhas intervenções tive sempre este aspeto em consideração, realizando comunicações económicas e essenciais, com o intuito de otimizar o tempo útil de aula e manter os alunos motivados. Saliento que antes de realizar qualquer comunicação, garantia primeiramente que os alunos se encontravam em silêncio, atentos e bem posicionados.

Em relação à preleção inicial, foi frequente, em quase todas as aulas, iniciar as mesmas com a enunciação dos objetivos, enquadrando esta na unidade de ensino que se encontrava a ser lecionada e efetuar a revisão da matéria abordada até ao momento. Com o intuito de os alunos serem participantes ativos neste processo, recorri distintas vezes à utilização do questionamento com a intenção de realizar a revisão da matéria e assim manter os alunos com a devida atenção, evitando comportamentos de desvio ou distrações que colocassem em causa o bom funcionamento das aulas.

Quanto à utilização do questionamento, refiro que esta técnica de intervenção pedagógica foi usualmente empregada nas aulas de Educação Física, com o intuito de envolver os alunos no seu próprio processo de ensino. Assim, foi frequente utilizar o questionamento no início e término das aulas, com a intenção de realizar a revisão da matéria e perceber até que ponto os conteúdos transmitidos foram adquiridos pelos discentes. Todavia, a sua utilização não ficou limitada as estas fases da aula, sendo que o uso do mesmo também ficou associado, de uma forma geral, à introdução de novas informações e/ou matérias. Aqui, recorri ao questionamento para me certificar da compreensão da mensagem por parte dos alunos e de certa forma para reforçar a comunicação anterior. Em relação aos aspetos a melhorar, no futuro, aquando utilização desta técnica devo valorizar com maior frequência as respostas dos alunos, para fomentar a participação e aumentar o nível de motivação destes.

Durante a realização das comunicações, reforcei-as com o recurso a outro domínio da instrução, a demonstração. A aplicação deste recurso surgiu essencialmente quando pretendi introduzir uma nova tarefa ou conteúdo a abordar,

com o intuito de fornecer aos alunos uma imagem motora da realização do mesmo. Também foi frequente utilizar a demonstração para reforçar um *feedback* fornecido ao aluno/turma. Em relação à utilização da demonstração, esta foi realizada por alunos modelos quando os mesmos dominavam de forma clara as matérias, sendo que quando isso não se sucedeu, caso do Voleibol e Basquetebol, as execuções foram executadas por mim. Refiro que durante as mesmas, tive sempre a preocupação de posicionar corretamente a turma, para que pudessem observar de um mesmo ângulo a execução, e enunciei as componentes críticas do conteúdo que se encontrava a ser executado. Ressalto que quando recorri a um aluno modelo e este realizou uma execução incorreta, fiz questão de assinalar os erros cometidos, fornecer *feedback* e solicitar ao aluno que voltasse a realizar.

A retroalimentação é um processo essencial no desenvolvimento do aluno, visto que toda a informação proporcionada ao mesmo, apresenta como intuito auxiliar o discente a repetir comportamentos motores corretos e a excluir os incorretos (Pieron, 1996). Assim, o *feedback* pedagógico, consiste numa relação personificada entre o docente e o aluno, sendo que o ponto de partida encontra-se na prestação e nas atividades de aprendizagem desenvolvidas pelo aluno. Quina (2009), enfatiza que sem a transmissão de *feedback* pedagógico não há aprendizagem. Ao longo da minha intervenção pedagógica, tentei otimizar ao máximo a prescrição de *feedback* pedagógico e diversificar o mesmo, com o intuito de fomentar o sucesso nas aprendizagens dos alunos, através da melhoria dos seus conhecimentos e capacidades. No início, recorria pouco à prescrição de *feedback* pedagógico, sendo mais constante o recurso ao *feedback* positivo. Contudo, o orientador da escola forneceu-me informações específicas para recorrer com maior frequência ao *feedback* pedagógico, visto que, este é essencial e pode fazer a diferença na aquisição de conhecimentos por parte dos alunos. Assim, a prescrição do mesmo deve ir ao encontro das dificuldades demonstradas pela turma/aluno, de forma a corrigir erros cometidos, privilegiando-se a qualidade, pertinência e a equidade na transmissão da informação de retorno.

Se durante a observação de uma determinada tarefa, verificasse que os erros apresentados pelos alunos, fossem comum à maioria da turma ou a mais de metade da mesma, interrompia a prática e conseqüentemente fornecia *feedback* coletivo, com o intuito de reformular a informação transmitida, enunciar novamente a dinâmica da tarefa e/ou as componentes críticas da habilidade/gesto em questão.

Saliento que durante a minha prática pedagógica foi usual recorrer à demonstração com o intuito de reforçar um *feedback*.

De forma a manter os alunos empenhados nas tarefas e criar um clima de aula agradável, procurei sempre fornecer *feedback* positivo, valorizando assim as boas prestações. A maior dificuldade sentida, em relação à instrução, prendeu-se essencialmente com os ciclos de *feedback*, sendo que, após fornecer um *feedback*, quase nunca completava o ciclo.

Por último, no que diz respeito à preleção final, durante a minha prática pedagógica, utilizei esta fase da aula para realizar a revisão da matéria abordada, fazer o balanço da aula e conseqüentemente introduzir a próxima. Uma das estratégias utilizadas para a concretização da revisão da matéria encontrou-se associado ao uso do questionamento, sendo que estas decorreram de forma fluída e económica.

1.2.2. Gestão

O sucesso pedagógico apresenta-se condicionado pela gestão do tempo de aula, sendo que Quina (2009), refere que os alunos, nas demais disciplinas, só aprendem se dispuserem de tempo para esse efeito. Assim, os alunos que atingem objetivos mais elevados e que apresentam evoluções significativas são aqueles que mais tempo exercitam as tarefas prescritas pelo docente. Como tal, é essencial que o docente promova e procure insistentemente um tempo de empenhamento motor elevado para os alunos, sendo que Siedentop (1983) refere que a aula deve ser gerida de forma eficaz, em que o professor procure elevados índices de envolvimento dos alunos nas tarefas que compõem a mesma.

No desenvolvimento do estágio pedagógico, o professor João estabeleceu como objetivo principal, para além da transmissão de conhecimentos, a elevação do tempo de empenhamento motor dos alunos. Assim, deveria ser realizada uma planificação minuciosa com o intuito de otimizar o tempo útil de aula. Desta forma, a gestão do tempo de aula iniciar-se-ia desde logo na elaboração do plano de aula, com a definição de estratégias que permitiriam rentabilizar o tempo. Como tal, no planeamento, selecionei sempre tarefas hierarquizadas e que apresentassem uma sequência lógica com o decorrer da aula, aproveitando a organização semelhante destas e realizando, desta forma, transições rápidas e fluentes. Ainda no

planeamento, foi usual recorrer à formação de grupos de acordo com níveis de desempenho e aspetos comportamentais. Esta estratégia fundamentalmente permitiu economizar tempo útil de aula, sendo que na mesma apenas tinha que enunciar os grupos. Porém, por vezes não constitui os grupos no planeamento e quando esta situação ocorreu, formei os grupos de trabalho e/ou equipas no início da aula, com o intuito de economizar o tempo.

Previamente ao começo das aulas, deslocava-me para o local de realização, onde procedia à montagem e seleção do material necessário para o desenvolvimento da mesma. Esta estratégia permitiu economizar tempo útil de aula, uma vez que à chegada dos discentes, o espaço encontrava-se preparado para a lecionação da matéria pretendida, sem que fosse necessário consumir tempo com tarefas de montagem do material. Destaco que em relação à unidade de ensino de ginástica, alguns alunos da turma, bastante participativos, auxiliavam-me na montagem do material, no decorrer do seu intervalo.

Um dos princípios que o professor João me transmitiu, e que deve ser enaltecido e preservado, encontra-se relacionado com o cumprimento da pontualidade, tanto do docente como dos alunos. Desta forma, em todas as aulas do ano letivo, à hora de entrada, encontrava-me no local onde seria desenvolvida a aula. Este também foi um princípio exigido aos alunos, sendo que inicialmente os mesmos receberam informações de que, quem não cumprisse a hora de entrada, teria falta de presença. Esta estratégia permitiu iniciar todas as aulas à hora prevista e assim, cumprir com o planeado. Todavia, às segundas-feiras, devido ao facto de os alunos virem de outra aula e ainda terem de se equipar, foi autorizada alguma tolerância.

Uma das características já enunciadas na realização, mais especificamente na instrução, prende-se com a execução de comunicações económicas. O objetivo é claro e passa pelo aumento do tempo útil de aula, sendo que por outro lado, faz com que haja menor probabilidade de os alunos ficarem desmotivados e consequentemente produzirem comportamentos inapropriados, que podem ser um entrave ao desenrolar da aula. A utilização de sinais adequados e a criação de rotinas estruturadas, também permitem elevar o tempo de empenhamento motor dos discentes. Ao longo do ano letivo, estabeleci diversos sinais de organização com os alunos, como por exemplo, no desenvolvimento da unidade de ensino de

basquetebol, após ouvirem o sinal do apito, os alunos paravam a tarefa, colocavam a bola debaixo do braço e dirigiam a sua atenção para o professor.

No que diz respeito a esta dimensão da intervenção pedagógica, foram vários os conhecimentos adquiridos, sendo que o objetivo principal passa por elevar o tempo de empenhamento motor e otimizar o tempo útil de aula.

1.2.3. Clima

A motivação e o empenho dos alunos são fatores preponderantes no sucesso do processo de ensino aprendizagem. Os docentes, na sua prática pedagógica, desempenham um papel importante na relação estabelecida com os seus alunos. Siedentop (1983) é exímio em afirmar que é fundamental, os professores desenvolverem comportamentos adequados com os seus alunos, com o intuito de evitar os inadequados.

O professor com o intuito de motivar os seus alunos, deve estabelecer um clima positivo, agradável e facilitador na aprendizagem, sendo que, segundo Pieron (1992), o mesmo deve ter em consideração um conjunto ações. Devo referir que durante a minha intervenção pedagógica, desenvolvi algumas destas ações perante os discentes, tais como, ser coerente e consistente nas interações estabelecidas, transmitir de entusiasmo, estabelecimento de uma relação adequada com os alunos, valorização das boas prestações, encorajamento e elogios às execuções, participação ativa nas aprendizagens e efetuação de comunicações com os alunos sobre assuntos para além da Educação Física.

Como referido anteriormente, durante o ano letivo procurei estabelecer uma relação adequada com os alunos e fomentar um clima essencialmente positivo que favorecesse as aprendizagens. Recorri frequentemente à prescrição de *feedback* positivo, com o intuito de valorizar as prestações corretas dos alunos e conseqüentemente motivar os mesmos para a prática. Durante estas aulas, acompanhei de forma frequente as execuções dos alunos e participei ativamente na aprendizagem dos mesmos, com o objetivo dos discentes sentirem que o professor se encontra interessado pelas suas aprendizagens. Esta participação com os alunos, não se limitou à transmissão de informações verbais, sendo frequente recorrer também às não-verbais, como por exemplo, bater palmas após uma

execução. Saliento que outra estratégia utilizada com o intuito de criar uma relação de cooperação e confiança com os alunos, passou pela fomentação de diálogos sobre assuntos de outras disciplinas. Estes diálogos ocorreram preferencialmente no final das aulas, criando assim um clima de afetividade na relação professor-aluno. Um dos aspetos que posso melhorar no futuro é a comunicação com os alunos no decorrer das aulas, sendo que por vezes comunico com pouca afetividade, podendo estimular fraco empenho dos discentes.

1.2.4. Disciplina

A melhor estratégia para atingir a disciplina consiste no desenvolvimento e manutenção de comportamentos apropriados (Siedentop, 1998). O docente, na sua prática pedagógica, deve recorrer à disciplina como uma estratégia que visa atingir os objetivos propostos. Assim, esta surge intimamente relacionada com as outras dimensões da intervenção pedagógica, uma vez que o docente para ter um controlo eficaz da turma, deve aplicar as estratégias de forma correta e oportuna, ao nível da instrução, gestão e clima. O contrário também se sucede, visto que para o desenvolvimento normal e fluido destas dimensões é preponderante ter a turma disciplinada e controlada.

Desta forma, o controlo da turma é crucial no processo, e no decorrer da prática pedagógica. Atribuí elevada importância a esta temática, preocupando-me sempre com a disciplina durante as preleções e no desenvolvimento das tarefas. Assim, utilizei permanentemente diversas estratégias para acautelar o surgimento de comportamentos inapropriados. Realizei transições rápidas entre as tarefas, comunicações económicas, elevando ao máximo o tempo de empenhamento motor. Constituí grupos de acordo com aspetos comportamentais dos alunos, não colocando num grupo de trabalho alunos homogéneos em relação ao comportamento. Contudo, nem sempre foi possível evitar o surgimento destes, sendo que quando ocorreram, tentei ignorá-los o quanto possível ou então cessar os mesmos sem perturbar o funcionamento da aula, através de contacto visual ou com a aproximação ao aluno. Refiro que no início, mais especificamente no primeiro período letivo, recorri diversas vezes a “castigos” físicos, porém com o progredir do tempo, comecei a motivar os comportamentos adequados como estratégia de

controle, usando a recompensa e/ou o elogio perante a turma, ao aluno que mantivesse um comportamento adequado.

Quina (2009), acentua que os comportamentos adequados emergem apenas quando os alunos têm noção e conhecimento da conduta que devem adotar e o porquê de o fazer. As regras serão mais facilmente cumpridas se os alunos as compreenderem e aceitarem. Como tal, foi bastante importante o estabelecimento de regras. Estas surgiram ao nível da organização e desenvolvimento das atividades, em relação aos comportamentos e atitudes a adotar, ao nível de segurança e transporte do material, entre outros. No início do ano letivo, foram estabelecidas regras gerais e específicas, sendo que de uma forma geral, a turma cumpriu de forma exímia as mesmas, contribuindo assim para um clima de aula que se caracteriza globalmente por ser positivo e disciplinado. Devo referir, que por vezes surgem comportamentos inadequados, todavia, esses devem ser considerados como casos isolados.

1.2.5. Observação de aulas

A observação de aulas para Estrela (1994) citado por Ribeiro (2010), deve assumir uma função formativa elevada, na medida em que auxilia o docente a reconhecer a identificação de problemas e verificar as respetivas soluções. O docente nestas observações, recolhe de forma objetiva um conjunto de informações, estruturando-as e interpretando-as, sendo que o seu principal objetivo passa por realizar uma ponte entre a teoria e a prática.

O Estágio Pedagógico é constituído por inúmeras tarefas, sendo que uma delas é a realização de observações de aulas aos restantes elementos do Núcleo de Estágio, ao Orientador da Escola e a um estagiário de outro Núcleo. Encontro-me numa situação em que devo referir que estas observações permitiram-me adquirir um leque de conhecimentos pedagógicos, através da observação e análise reflexiva de várias situações diferenciadas. Estas situações, além de contribuírem para o enriquecimento do meu conhecimento, prepararam-me para situações de caráter idêntico, que pudessem eventualmente ocorrer durante a minha prática pedagógica. Com o intuito de desenvolver reflexões críticas, o Núcleo de Estágio criou uma grelha de observação (Anexo VI), onde foi possível classificar a intervenção pedagógica do docente, nas várias dimensões. Saliento que ao longo deste

processo adotei uma atitude bastante reflexiva e como tal encarei todas estas oportunidades como hipótese de melhoria.

1.2.6. Decisões de ajustamento

O processo de ensino aprendizagem caracteriza-se por poder ser adaptado e alterado inúmeras vezes, em relação ao que previamente foi planeado. É recorrente no ensino, o docente ajustar as aulas, as unidades didáticas e até mesmo o plano anual. Estes ajustes surgem pela necessidade de adaptar o que previamente foi planeado, a uma situação concreta e que seja pertinente para a progressão do aluno, com o intuito de o mesmo alcançar os objetivos traçados.

Como tal, no decorrer da minha intervenção pedagógica, realizei várias decisões de ajustamento. No que diz respeito ao desenvolvimento da aula, estas foram realizadas com a intenção de otimizar o processo de ensino aprendizagem. Estes ajustes ocorreram quando as tarefas planeadas se revelaram mais complexas do que o previsto, quando em termos temporais não era possível cumprir com o planeamento, e como tal tinha que diminuir o tempo de prática das tarefas ou então optar por lecionar as fundamentais. Também surgiram alguns ajustes em termos organizacionais da aula, associados à dinâmica das tarefas e/ou às condições climatéricas, mais especificamente no Atletismo. Saliento, que na realização destes ajustes, os mesmos foram realizados de forma pedagogicamente correta e adaptada à situação. Sempre que ocorreram, foram registados e justificados nos relatórios de aula.

O docente é responsável por tomar estas decisões, quando verifica que algo não corre dentro da normalidade, ou então o que foi planeado não se adequa ao contexto. Desta forma, é fundamental que este analise e reflita sobre a sua prática pedagógica, de forma a compreender em que ponto tem que ajustar o ensino para que os alunos alcancem os objetivos previamente definidos.

Os ajustes também ocorreram ao nível das Unidades Didáticas e do Plano Anual. Estes foram realizados consoante o nível de progressão dos alunos, sendo que em algumas unidades de ensino, foi preponderante aumentar o número de aulas e redefinir os objetivos previamente delineados. Por exemplo, na Ginástica, um dos objetivos previamente delineados, era a execução do elemento gímnico roda, contudo com o decorrer da unidade de ensino verifiquei que os alunos não

conseguiam desenvolver a verticalidade e como tal este objetivo teve que ser adaptado para os alunos atingirem o sucesso.

1.3. Avaliação

A função da avaliação não passa única e exclusivamente por julgar o aluno, mas sim avaliar todo o processo de aprendizagem, onde também se encontra incluído o professor. Isto é, segundo Vallejo (1979), a avaliação não é um processo simplesmente do aluno, mas sim dos objetivos delineados e dos métodos utilizados para os alcançar. Indo ao encontro de Ribeiro (1999), este refere que o processo avaliativo conjectura a evolução e progressão dos alunos ao longo de toda a sua aprendizagem. O autor salienta que, a avaliação identifica inúmeros aspetos de todo o processo ensino-aprendizagem, tais como, objetivos atingidos, objetivos em que o aluno apresenta maiores dificuldades, soluções para melhorar a aprendizagem, entre outros.

De acordo com o decreto Decreto-Lei nº 139/2012, de 5 de Julho, a avaliação surge no ensino com um processo regulador. Esta orienta o percurso escolar e visa a melhoria da qualidade do ensino, devendo ser encarada como um processo de interação entre professores e alunos de forma a suprir as dificuldades de aprendizagem.

Durante a prática pedagógica, recorri às diversas modalidades da avaliação (diagnóstica, formativa, sumativa e auto-avaliação), sendo que os conhecimentos adquiridos, desenvolveram-se essencialmente ao nível da observação e do desenvolvimento de instrumentos de avaliação. Ao longo do ano letivo, fui ao encontro de Quina (2009), que refere que a modalidade avaliativa mais utilizada em Educação Física é a avaliação contínua. Assim, parti de uma situação inicial e com o decorrer do processo de ensino aprendizagem foram-se atingindo metas e alcançando os objetivos terminais.

1.3.1. Avaliação Diagnóstica

A avaliação diagnóstica deve ser realizada quando se inicia um novo ciclo de aprendizagem, um novo ano letivo ou uma unidade didática, cujo objetivo se prende

com determinação de aptidões e dificuldades dos alunos nas variadas matérias que os professores pretendem lecionar. Rosado e Colaço (2002) partilham a mesma opinião, referindo que a avaliação diagnóstica permite agrupar os alunos, de acordo com os seus níveis de proficiência.

Assim, a avaliação diagnóstica surge na Educação Física com o intuito de averiguar qual o nível de desempenho motor de um determinado aluno face às novas e anteriores aprendizagens. Esta também permite ações de recuperação ou remediação face a conteúdos e conhecimentos lecionadas em anos anteriores (Ribeiro, 1999).

A realização da avaliação diagnóstica das diferentes matérias que lecionei não decorreu no início do ano letivo, mas sim no começo de cada Unidade de Ensino. Contudo, devo referir que este processo influenciou toda a atividade de planeamento, especificamente em relação às unidades de ensino, visto que a planificação dessa determinada matéria era realizada de acordo com os resultados obtidos pelos alunos nesta avaliação inicial. A partir destes resultados, foi possível definir os conteúdos abordar e conseqüentemente definir estratégias pedagógicas. Por exemplo, na avaliação inicial de Voleibol, verifiquei que os alunos apresentavam baixos níveis de execução do passe alto de frente, como tal, tive que atribuir maior preponderância a este gesto técnico.

Refletindo sobre a prática pedagógica, estou certo que o facto de não ter realizado as avaliações diagnósticas, de todas as matérias a lecionar, no início do ano letivo, foi algo que dificultou o processo de planeamento e conseqüentemente afetou o processo ensino aprendizagem. A isto, somaram-se diversos fatores, tais como, desconhecimento do nível da turma, falta de perceção dos níveis de desempenho dos alunos às diversas matérias e falta de experiência profissional. Assim, no futuro pretendo realizar as diversas avaliações iniciais no início do ano letivo com a intenção de distribuir o tempo disponível pelas unidades de ensino de acordo com os níveis de desempenho apresentados pelos discentes. Assim, pretendo dedicar mais tempo às matérias que os alunos apresentam maiores dificuldades.

Como referi anteriormente, as avaliações diagnósticas decorreram no início de cada unidade de ensino, sendo que para o desenvolvimento das mesmas o Núcleo de Estágio desenvolveu grelhas de registo (Anexo II), nas quais foram registados os dados de acordo com a execução dos alunos nas habilidades, gestos

e atitudes com maior preponderância nessas matérias. Estas aulas foram estruturadas de forma normal, com a especificidade de que as tarefas da fase fundamental foram constituídas por exercícios critério, que permitiram uma melhor análise e recolha de dados dos alunos. Esta decisão foi ao encontro das orientações fornecidas por parte do Orientador da Escola.

1.3.2. Avaliação Formativa

O sucesso do processo de ensino aprendizagem, encontra-se condicionado pelas aprendizagens alcançadas por parte dos alunos e estratégias definidas pelos docentes. Desta forma, foi preponderante construir um regulador que permitisse adotar o processo e as estratégias de acordo com o desenvolvimento dos alunos. O principal regulador deste processo é avaliação formativa que surge integrada no processo avaliativo contínuo com características bastante específicas. De uma forma geral, a avaliação formativa consiste na recolha sistemática e informal, de dados relativamente ao desenvolvimento dos alunos permitindo assim otimizar as suas aprendizagens (Quina, 2009).

A avaliação formativa é organizada por três fases essenciais: recolha de dados (progressos e dificuldades sentidas pelos alunos), análise e interpretação destes e por fim tomada de decisões que permite a correção e ou alteração de programas e estratégias.

Sendo este um processo contínuo, o seu desenvolvimento ocorreu de forma sistemática em todas as aulas, nas demais Unidades de Ensino, permitindo-me observar, acompanhar e apreciar o desenvolvimento dos alunos. No final de cada aula, após a recolha de informações, procedi-a à realização de pequenos registos, de acordo com as atividades desenvolvidas pelos alunos. Inicialmente realizava apenas o registo de três alunos, contudo o orientador da faculdade forneceu indicações para proceder a um maior número de registos por aula e por aluno em cada Unidade de Ensino, sendo que posteriormente comecei por produzir seis registos por aula. Estes registos eram realizados na grelha de avaliação formativa (Anexo III) que foi desenvolvida pelo Núcleo de Estágio. Estas grelhas encontravam-se diferenciadas de acordo com as matérias desenvolvidas e são constituídas por cinco colunas. A primeira prevê a identificação do aluno avaliado, na segunda o

professor deveria incluir as progressões/evoluções realizadas por esse aluno ao longo da aula, em relação à terceira o docente tem a incumbência de descrever as dificuldades sentidas pelo discente, sendo que na quarta poderiam ser realizadas quaisquer tipos de observação e a última encontrava-se destinada para o registro da data da observação. Importa referir, que durante o primeiro período letivo o preenchimento da coluna das observações foi ao encontro de aspetos comportamentais dos alunos, sendo que a partir do segundo período, encontrei maior pertinência em incluir uma nota quantitativa, de acordo com o desenvolvimento do aluno na aula e na matéria.

Os alunos, de uma forma específica, também tiveram um papel ativo na recolha de dados. Refiro-me evidentemente ao aluno que apresentou atestado médico prolongado, sendo que para a Unidade de Ensino de Basquetebol, criei uma *check-list* (Anexo IV), à qual o aluno deveria preencher, de forma simples, de acordo com as atividades desenvolvidas pelos seus colegas. Estes dados foram pertinentes e auxiliaram na recolha de informações acerca do desenvolvimento da Unidade de Ensino.

1.3.3. Avaliação Sumativa

A avaliação sumativa consiste basicamente no processo que se realiza no final do ciclo de aprendizagem, podendo ser esta uma unidade de ensino, período ou ano letivo. Segundo Quina (2009), o intuito da mesma passa por formular um juízo de valor globalizante sobre a aquisição de conhecimentos, competências, capacidades e atitudes dos discentes, cuja avaliação se caracteriza por ocasionar o nível obtido por cada aluno no final de ciclo de aprendizagem.

Assim, a avaliação sumativa permite aferir os resultados do processo de aprendizagem de um determinado aluno e de igual forma, possibilita introduzir correções no processo de ensino aprendizagem, uma vez que o docente também deve realizar o balanço da sua atividade. A finalidade da avaliação sumativa prende-se com a determinação do valor do produto, visto que esta certifica se os alunos e o docente atingiram, e de que modo, os objetivos inicialmente delineados.

Seguindo a lógica da avaliação contínua na Educação Física, a avaliação sumativa surge no processo como uma síntese dos resultados da avaliação formativa. Contudo, as provas/testes sumativos caracterizaram-se pela sua malha

larga, devido ao facto de incidirem sobre uma extensão elevada de matéria ao invés da avaliação formativa. A avaliação final, como também é vulgarmente referida, é atribuída de forma quantitativa, sendo que no meu caso, ocorreu entre níveis de 1 a 5 valores.

A realização da avaliação sumativa decorreu, de uma forma geral, nas duas últimas aulas de cada Unidade de Ensino. Segundo Quina (2009), na penúltima aula da unidade de ensino deve-se consolidar as aprendizagens e na seguinte proceder à avaliação. Todavia, devido ao número elevado de alunos que constitui a turma, torna-se quase impossível realizar uma avaliação justa, séria e equitativa em apenas uma aula. Todas as tarefas apresentadas nas aulas de avaliação sumativa, caracterizaram-se por serem similares às tarefas desenvolvidas nas aulas de cada Unidade de Ensino, uma vez que estas devem ser integrantes da estrutura habitual. Assim, foram encaradas como aulas de desenvolvimento normal, sendo que a única especificidade prende-se com o facto de eu realizar registos numa grelha/escala de classificação. Saliento que durante estas aulas não me privei de fornecer *feedback*, permitindo assim aos alunos corrigirem as suas execuções e atingirem um nível mais elevado.

Os instrumentos usados para a concretização da avaliação foram desenvolvidos pelo Núcleo de Estágio e conseqüentemente adaptados, de acordo com as especificidades e conteúdos abordados ao longo de cada Unidade de Ensino na turma que lecionei (Anexo V). Foram desenvolvidos instrumentos diferenciados para cada matéria. No final de cada uma destas, foi realizando um documento, constituído pelo balanço das aprendizagens realizadas. Nestes, comparei os resultados obtidos nas avaliações iniciais e finais dos alunos, foram identificados quais os objetivos alcançados e ainda foi realizada a reflexão dos aspetos a melhorar numa futura lecionação daquela matéria.

1.3.4. Autoavaliação

A autoavaliação é um processo em que os alunos propõem uma classificação para o trabalho que desenvolveram, isto é, uma forma de avaliação que pretende que o aluno reflita sobre o seu desempenho ao longo do período/ano letivo, com o intuito, de este avaliar-se a si próprio, de acordo com a sua própria prestação. Segundo Barbosa (1994), existem fichas que permitem ao aluno fazer um balanço

da sua participação na aula, no trabalho de grupo, ao longo de uma unidade de formação, entre outros.

Desta forma, o Orientador da Escola forneceu ao Núcleo de Estágio uma ficha de autoavaliação, em que se pretende que os alunos avaliem o trabalho desenvolvido ao longo dos diferentes períodos letivos em diversos parâmetros, tais como, aquisição de conhecimentos, atitudes, valores, cooperação, entre outros. No final de cada período, o aluno deve de igual forma propor uma classificação. O preenchimento destas fichas ocorreu sempre na última ou penúltima aula de cada período, sendo esta uma modalidade de avaliação obrigatória na ESIDM.

1.3.5. Parâmetros e Critérios de Avaliação

Para Pacheco (1996), avaliar é decidir na base de um juízo de valor, articulado sobre um processo de recolha de dados, em função de critérios de avaliação bem definidos. Desta forma, os critérios de avaliação da disciplina de Educação Física, para o 3ºciclo, foram definidos e articulados em reunião de Departamento de Expressões, sendo que posteriormente, os mesmos foram aprovados em Conselho Pedagógico.

Os critérios de avaliação, têm que se caracterizar pela coerência entre o Programa Nacional de Educação Física e o Projeto Curricular de Escola, com o intuito de se encontrarem contextualizados à realidade onde vai decorrer a avaliação. Assim, Pacheco (2002), refere que “uma escola orientada para o sucesso só pode ser uma escola com critérios de avaliação estabelecidos e compreendidos por todos os intervenientes em função do que é oficializado no currículo nacional e no projeto curricular de escola”.

Assim, a avaliação sumativa de cada período é obtida através dos parâmetros e critérios de avaliação definidos e como tal, ao longo do ano letivo é fundamental e crucial respeitar estes mesmos parâmetros.

2. Dificuldades e Necessidades de Formação

2.1. Dificuldades Sentidas e Formas de Resolução

O Estágio Pedagógico foi a minha primeira experiência com a realidade educativa enquanto professor de Educação Física. Obviamente que no início foram diversas as dificuldades sentidas, todavia, com o evoluir do processo de ensino, essas foram minimizadas e superadas, sendo que os Orientadores e o Núcleo de Estágio foram preponderantes na dissipação das mesmas. O contributo destes foi realizado concretamente pela análise e reflexão conjunta da minha intervenção pedagógica e posteriormente pela transmissão de conteúdos, aconselhamento de bibliografias, sugestões e indicação de estratégias e técnicas de intervenção pedagógica. Enalteço que as dificuldades surgiram a vários níveis tais como, planeamento, avaliação e intervenção pedagógica.

Considero que o início do ano letivo foi o período onde encontrei mais obstáculos, derivado à inexperiência, à adaptação ao contexto escolar, mas essencialmente devido aos inúmeros documentos elaborados. Em relação a estes documentos, considero que na elaboração do plano anual, apresentei algumas dificuldades, mais especificamente em relação à definição dos objetivos e distribuição das matérias pelo ano letivo. Contudo, após solicitar auxílio do professor João e recorrer à literatura, na qual destaco as obras de Olímpio Bento (1987, 1998 e 2003), estes obstáculos foram ultrapassados. Ainda em relação ao planeamento, outra dificuldade sentida, encontrou-se associada à elaboração de planos de aula, onde inicialmente apresentei algumas dúvidas na definição dos objetivos específicos e na seleção de tarefas que fossem ao encontro dos mesmos. Esta foi uma dificuldade superada com o decorrer do primeiro período letivo, sendo que o professor João foi bastante exigente no planeamento das aulas, realizando reflexões conjuntas com o Núcleo de Estágio, num período de uma semana antecedente à realização da aula. O Professor foi pertinente na minha aquisição de conhecimentos, em relação às matérias lecionadas, sendo que este foi bastante rigoroso no que toca ao conhecimento das componentes críticas. Como referi anteriormente, inicialmente apresentei algumas dificuldades na seleção de tarefas que fossem ao encontro dos objetivos, sendo que em relação à parte inicial da aula, as tarefas prescritas caracterizavam-se por ser monótonas e repetitivas. Desta forma, o professor João

forneceu-me indicações no sentido de realizar tarefas de aquecimento específicas e como tal, procurei de forma incansável prescrever tarefas que fossem dinâmicas, interativas e se direcionassem para o alcance do objetivo da aula. Saliento, que a prescrição das mesmas elevou a motivação dos alunos e permitiu a aquisição de conhecimentos de forma mais agradável e eficaz.

Quanto à observação e deteção dos erros dos alunos, fui evoluindo gradualmente, uma vez que no início do ano, era incapaz de detetar os mesmos de forma eficaz. Este foi o campo de maior insistência por parte do professor João, visto que a prescrição de *feedback* relacionado com o erro é essencial para a evolução do aluno. O aprofundamento dos conhecimentos em relação à matéria abordada, mais especificamente, o domínio das componentes críticas e a visualização de vídeos, foram as estratégias utilizadas para superar este obstáculo, incidindo assim a minha intervenção pedagógica nos fatores preponderantes das execuções dos alunos. Devo salientar, que apresentei algumas dificuldades na prescrição de progressões pedagógicas eficazes, contudo, após a observação de aulas do professor João, adquiri alguns conhecimentos e estratégias para colmatar as dificuldades de aprendizagem dos alunos.

Por último, também surti dificuldades na realização do processo avaliativo. Em relação a este, as principais dificuldades prenderam-se com a execução dos processos de avaliação e com a observação das execuções dos alunos. Quanto aos instrumentos de avaliação, devo referir que inicialmente o Núcleo de Estágio construiu os mesmos, contudo bastante complexos. Assim, com o decorrer das Unidades de Ensino, adaptei alguns destes, de forma a facilitar a observação e posterior registo das aprendizagens realizadas pelos discentes.

2.2. Necessidades de Formação Contínua

Segundo Duarte (2009), o docente durante a sua prática pedagógica vai-se consciencializando e apercebendo das suas lacunas e dificuldades nas várias e diferentes situações do ensino. Com o intuito de colmatar estas, o docente vai em procura de formação. Desta forma, é fundamental que um professor prossiga permanentemente com a sua formação, através da análise, pesquisa, atualização e diversificação dos conhecimentos obtidos durante a sua formação inicial. Esta formação contínua tem de ser vista como uma necessidade do docente, com o

intuito de adquirir e aprofundar os seus conhecimentos e posteriormente aplica-los na prática pedagógica.

Ao longo do ano letivo, participei no “III Fórum Internacional das Ciências do Desporto e Educação Física”, com o intuito de adquirir mais conhecimentos acerca da prática docente. Todavia, no futuro, é pertinente participar em atividades similares a esta, de forma a partilhar ideias e refletir sobre as demais temáticas relacionadas com o ensino da Educação Física. Saliento, que ao longo do ano letivo, pesquisei e procurei de forma insistentemente sobre a mobilização de estilos de ensino nas aulas de Educação Física, visto que, o facto de não dominar a aplicação destes condicionou a aprendizagem dos alunos, contudo, no futuro torna-se pertinente continuar este estudo.

3. Atitude Ético-Profissional

No decorrer do Estágio Pedagógico a dimensão ética profissional apresenta uma conotação fundamental nas práticas educativas do docente, uma vez que esta dimensão surge como base da ação dos mesmos. Assim, a minha prática pedagógica foi caracterizada essencialmente pela responsabilidade, compromisso perante os alunos e a escola, assiduidade, pontualidade e respeito perante os outros. De acordo com o Código de Ética e Guia de Boas Prática para a Educação Física, o docente deve adotar determinadas normas e condutas no exercício da sua profissão.

Como tal, durante a minha ação pedagógica, mobilizei sempre todos os conhecimentos gerais e específicos, com o intuito de transmitir conhecimentos fundamentais aos alunos. Quando não dominava de forma clara determinados conteúdos, procurei adquirir e aprofundar conhecimentos sobre os mesmos, realizando várias pesquisas e solicitando auxílio aos professores orientadores, realizando autoformação e iniciando assim o processo de formação continua.

Ao longo do ano letivo, a disponibilidade revelada foi constante, participando ativamente e diariamente nas atividades de ensino desenvolvidas na escola. Destaco que o Núcleo de Estágio esteve presente todos os dias na escola e observou todas as aulas dos elementos do Núcleo e do Professor Orientador, realizando análises reflexivas das mesmas e participando de forma empenhada na realização das mesmas.

O trabalho coletivo deve-se incessantemente sobrepor ao individual, e como tal, o núcleo de estágio promoveu o trabalho em equipa, no qual eu participei ativamente, na construção de documentos, na elaboração de atividades, na reflexão e análise das aulas observadas, na procura de estratégias de ensino e opções metodológicas eficazes, entre outras. Inicialmente, apresentei algumas dificuldades no desenvolvimento do trabalho de grupo, mais especificamente no estabelecimento de relações de trabalho, todavia, com o decorrer do tempo, foi comum o respeito pelas propostas e opiniões de cada um, sendo que todos intervinham neste processo, formulando a sua opinião. Assumi o trabalho coletivo como uma responsabilidade própria e coletiva, ouvindo e respeitando as opiniões dos meus colegas e orientadores, cooperando com os mesmos e participando nas atividades desenvolvidas. Destaco que em relação ao trabalho coletivo que as reflexões das aulas, sobre a condução do professor João, foi o aspeto em que adquiri maiores conhecimentos, uma vez que ambos os elementos do Núcleo, identificava-mos os aspetos negativos e positivos de cada aula e conjuntamente equacionávamos soluções de melhoria e estratégias de intervenção pedagógica. O trabalho de cooperação é fundamental na medida que permite a evolução do docente, visto que ambos participam ativamente na sua formação.

Uma característica fundamental que qualquer professor deve possuir, é a responsabilidade e o respeito pelos compromissos assumidos. Desta forma, ao longo do ano letivo, revelei respeito e mantive a cordialidade perante os alunos da escola, os professores e igualmente os funcionários. Saliento, que também assumi a iniciativa perante as atividades que me estavam incumbidas, voluntariando-me de igual forma, para outras que não seriam da minha responsabilidade, tal como, participação em atividades do Desporto Escolar. Fui sempre correto no estabelecimento de relações e cumpri todas as exigências inerentes à escola e ao estágio. Responsabilizei-me sempre pelas minhas ações e pelos trabalhos desenvolvidos, assumindo claramente a realização dos mesmos e justificando estes. O professor João deu-me sempre liberdade para planear o ensino e aplicar as estratégias nas aulas, com o intuito de desenvolver a minha autonomia e iniciativa, sendo que o mesmo só interveio, quando as minhas decisões poderiam acarretar repercussões nas aprendizagens dos alunos.

Quanto às práticas pedagógicas, afirmo que sempre fui original e tentei sempre inovar as mesmas, adaptando estas ao contexto de turma e da escola. Em

relação às reflexões das aulas que lecionei, introduzi nestas uma *check-list*, onde colocava os aspetos a manter (positivos) e aqueles onde tinha que melhorar nas aulas seguintes. Os alunos dispensados das aulas práticas, deveriam realizar um relatório escrito do desenvolvimento da aula, contudo, eu quis que estes participassem com maior responsabilidade na aula e como tal criei fichas de trabalho e grelhas de observação do trabalho desenvolvido pelos colegas, às quais estes deveriam completar em cada item com “sim” ou “não”.

Revelei sempre um compromisso ético com as aprendizagens dos alunos, assumindo responsabilidades sobre as mesmas e promovendo a diferenciação da aprendizagem de acordo com os níveis de desenvolvimento dos alunos. Nas diferentes matérias abordadas, promovi a diferenciação das aprendizagens, adequando o ensino com as capacidades reais dos alunos. Com o intuito de promover a equidade no ensino e dinamizar uma atitude inclusiva, recorri a inúmeras vezes ao estilo de ensino recíproco, com o objetivo de os alunos adquirirem conhecimentos com o auxílio dos seus pares.

Por último, volto a destacar que fui sempre assíduo. Além da assiduidade, devo referir que outro princípio que cumpro e desejo manter em toda a minha vida prende-se com o cumprimento da pontualidade, sendo este um aspeto que exige de igual forma aos discentes.

4. Questões Dilemáticas

Ao longo de um processo tão complexo como o Estágio Pedagógico é natural que surjam diversos dilemas, principalmente ao nível do processo de ensino aprendizagem, derivado à inexperiência do estagiário. Os dilemas surgiram em vários níveis e dimensões, sendo que estes foram recorrentes na realização do processo de ensino aprendizagem. Todavia, o Estágio Pedagógico assume-se por ser um momento caracterizado pela reflexão e análise das práticas pedagógicas e como tal, estes dilemas foram superados, sendo que os professores orientadores tiveram grande preponderância para tal.

Um dos primeiros dilemas enfrentados encontrou-se associado à planificação do ano letivo de acordo com os objetivos delineados. Devido à inexperiência e à complexidade do processo, enfrentei diversas dúvidas, tais como, a distribuição das

matérias durante o ano letivo e a escolha dos conteúdos com o intuito de alcançar os objetivos.

A realização avaliação diagnóstica, como já referi, surgiu como outro dilema, sendo que aqui, as principais dúvidas encontraram-se relacionadas com o momento da realização da avaliação inicial, isto é, se seria mais pertinente realizar a avaliação diagnóstica de todas as matérias no início do ano letivo, ou apenas no início da cada Unidade de Ensino.

O principal dilema surgiu associado à planificação de cada aula. A seleção das tarefas, revelou-se um obstáculo na minha prática pedagógica, visto que, surti dificuldades em selecionar as tarefas pedagogicamente corretas, que fossem ao encontro dos objetivos que delinee para cada aula. Este dilema, é justificado pelo facto de ter incumbida a responsabilidade de transmitir conhecimentos aos alunos e como tal, procurar o sucesso deste processo. Ainda em relação à seleção das tarefas, inicialmente optei por prescrever inúmeros exercícios de aquecimento geral, contudo, não tinha a certeza se estes eram os mais indicados ou se deveria prescrever apenas aquecimentos específicos. Outro fator preponderante neste caso, encontrou-se ligado ao facto de em algumas matérias, não ser portador de conhecimentos das demais progressões pedagógicas.

Todavia, saliento que estes dilemas foram ultrapassados, uma vez que os professores orientadores forneceram diversas indicações e conselhos para tal.

5. Conclusões Referentes à formação Inicial

5.1. Impacto do Estágio na Realidade do Contexto Escolar

O Estágio Pedagógico assume-se como a etapa mais relevante na formação de um professor, devido ao facto de este poder atuar e aplicar os conhecimentos numa realidade educativa. Como tal, é pretendido que o estagiário e o respetivo Núcleo de Estágio, participem ativamente no contexto escolar, através da partilha de conhecimentos com os outros docentes e na estruturação e criação de atividades que desenvolvam e fomentem o gosto pela prática da atividade física no seio escolar.

Desta forma, durante o ano letivo, foram várias as partilhas de conhecimento entre os estagiários e os professores da escola, visto que, quem ensina também se

encontra a aprender. Os professores do grupo disciplinar transmitiram-nos conhecimentos fundamentais e nós, apresentamos a estes, algumas das inovações que se encontram a ser realizadas no ensino, mais especificamente relacionados com os modelos de ensino, contribuindo assim para a atualização e renovação de conhecimentos dos mesmos.

O nosso contributo na escola não ficou ao nível da interação com os professores, visto que, dinamizamos duas atividades com o intuito de criar hábitos de vida saudáveis e conseqüentemente motivar os alunos para a prática da atividade física. Embora essas atividades sejam uma rotina na escola, o Núcleo de Estágio introduziu novas dinâmicas e ideias, com o intuito de diferenciar estas das antepassadas e assim contribuir para o desenvolvimento da escola. Destaco como exemplo, a criação de marcadores (pontos) para o desenvolvimento dos torneios de voleibol, uma vez que este recurso era inexistente, e assim o núcleo de estágio contribuiu para aumentar os recursos materiais da Escola. Também participámos ativamente nas atividades desenvolvidas pelo grupo disciplinar de Educação Física, adquirindo conhecimentos, mas também contribuindo com soluções e novas ideias para o desenvolvimento destas.

Quanto à prática pedagógica, refiro que contribuí preponderantemente e fui responsável pela aquisição de conhecimentos por parte dos alunos na disciplina de Educação Física e igualmente, valores e princípios básicos do dia-a-dia.

Por último, destaco que o Núcleo de Estágio primou pela boa disposição e pelo relacionamento positivo entre os demais elementos do Grupo Disciplinar, criando assim um clima de trabalho positivo e estabelecendo uma relação de amizade para o futuro.

5.2. Prática Pedagógica Supervisionada

A supervisão pedagógica para Alarcão & Tavares (2003), consiste numa atividade que tem como objetivo o desenvolvimento e aprendizagem dos profissionais, cujo desenvolvimento profissional encontra-se direcionado essencialmente para dois atores, o estagiário e o orientador.

Onofre (1996), sintetiza que a supervisão pedagógica é uma estratégia de formação entre um professor com experiência e outro com menor experiência. A relação estabelecida entre ambos, caracteriza-se pela ajuda e cooperação, contacto

frequente e um processo metodologicamente aberto. Isto é, um processo em que o estagiário adquire e aperfeiçoa conhecimentos ao nível da prática pedagógica.

A supervisão foi realizada pelo Professor João e pelo Professor Antero, sendo que os mesmos contribuíram de forma ativa, preocupada e decisiva para o meu desenvolvimento enquanto profissional da Educação Física. Partilharam os seus conhecimentos, recomendaram-me bibliografia, aconselharam-me e motivaram-me para a prática pedagógica. As partilhas realizadas por estes estenderam-se em vários domínios, tais como, planificação, avaliação e realização.

Em relação ao Orientador da Escola, Professor João, reconheço que a exigência e o rigor deste, ao longo do ano letivo foi essencial na minha formação, contribuindo de forma decisiva para no enriquecimento do meu conhecimento. Todos os conselhos, informações e conhecimentos transmitidos por este, fazem com que eu seja um professor competente nas diversas áreas de intervenção. Concluindo, o professor João teve um papel preponderante no meu processo de formação, visto que para além de guiar a minha prática educativa, transmitiu-me todos os seus conhecimentos insistentemente permitindo-me ultrapassar os obstáculos que foram surgindo com o decorrer do processo.

Quanto ao Orientador da Faculdade, Professor Antero, também representou um papel decisivo na minha formação, embora o contacto não fosse tão constante como o do Orientador da Escola. Em todas as reuniões realizadas, este primou pela análise minuciosa das aulas observadas, sendo que, após identificação dos aspetos negativos, apontou estratégias para resolver os mesmos. Os *feedback* transmitidos pelo docente foram preponderantes, uma vez que os mesmos caracterizavam-se por serem específicos e irem ao encontro das minhas principais lacunas.

Em suma, a supervisão pedagógica é um processo cooperativo que ocorre ao longo da formação dos docentes estagiários, sem a qual, era bastante complicado evoluir e refletir sobre as práticas educativas. Assim, a supervisão constante por parte dos orientadores permitiu identificar os principais erros, dificuldades e apontar estratégias para a remedição dos mesmos.

5.3. Experiência Pessoal e Profissional

O Estágio Pedagógico é considerado a última etapa da formação académica, contudo, surge apenas como mais uma fase na formação contínua do docente. De

acordo com Rodrigues & Ferreira (1998), o estágio é a etapa mais importante da formação inicial e que marca para sempre o professor. Assim, refiro que esta fase contribuiu de forma significativa para o meu desenvolvimento enquanto futuro docente, mas também enquanto pessoa. Além de ter adquirido inúmeros conhecimentos e estratégias, no que diz respeito às práticas educativas, o estágio também se revelou importante no desenvolvimento de relações de trabalho e cooperação, entre os diversos elementos do Núcleo de Estágio, professores do grupo disciplinar, orientadores e alunos.

Esta etapa fica essencialmente marcada pelo desenvolvimento da capacidade de reflexão do próprio trabalho e análise crítica, sendo que, estas ferramentas permitiram realizar autoscopias fundamentais no processo de evolução pedagógica. Assim, compreendi que o desenvolvimento profissional e aquisição de conhecimentos só são possíveis quando refletimos sobre o nosso trabalho, detetando os aspetos negativos e os aspetos positivos. A evolução enquanto pessoa, também se encontra condicionada pelas relações estabelecidas e pela capacidade de aceitação da crítica como um elemento construtivo. A análise crítica é fundamental no processo de formação, visto que esta influencia positivamente as aprendizagens dos alunos e do docente.

Termino esta etapa consciente que a minha formação não se encontra completa, isto é, ao longo da carreira devo adquirir diversos conhecimentos e aperfeiçoar aqueles que não se encontram consolidados. Assim, num futuro próximo, é pertinente continuar a desenvolver a capacidade de deteção dos erros e de planeamento das atividades letivas. Saliento que de uma perspetiva geral, alcancei todos os objetivos previamente delineados, adquirindo diversos conhecimentos, mas também transmitindo saberes aos alunos que tive o prazer de lecionar a disciplina de Educação Física. Todas as aprendizagens e momentos vivenciados neste ano de partilha e reflexão, serão fundamentais no futuro, sendo que estes certamente irão fazer a diferença enquanto docente. Em suma, tenho o prazer de referir que estou preparado para ser professor e concluí este processo com sucesso.

CAPÍTULO III – APROFUNDAMENTO DO TEMA/PROBLEMA

TEMA: Mobilização de Estilos de Ensino: Estudo-Caso de uma turma.

1. Contextualização e Pertinência do Tema

A intervenção pedagógica é uma componente essencial na formação dos professores, contudo, também é desta que advêm as maiores dificuldades. Devido à sua complexidade e por vezes falta de formação, os docentes veem o uso de estilos de ensino como um obstáculo no processo de ensino-aprendizagem.

Assim, com o intuito de consolidar e aperfeiçoar conhecimentos a este nível, torna-se essencial aprofundar o seu estudo e essencialmente colocar em prática. A análise reflexiva da aplicação dos estilos de ensino é fundamental uma vez que, o docente deve perceber e entender o porquê de tal mobilização. Destacamos que, a seleção desta temática para aprofundamento encontra-se associada ao facto de enquadrar-se com o processo de ensino-aprendizagem. O desenvolvimento do trabalho também se caracteriza por ser exequível e permitir de uma forma geral a correção/aperfeiçoamento da minha prática pedagógica ao nível da aplicação dos estilos de ensino.

A opção em aplicar o estudo à turma em que tive oportunidade de lecionar ao longo do Estágio Pedagógico é fundamentada através da necessidade de adaptar o ensino a diferentes tipos de aprendizagem, indo ao encontro das reais dificuldades de cada aluno. Segundo Mosston (1981) citado por Quina (2009), *“os estilos de ensino são mais uma alternativa ao dispor dos professores para procurarem produzir alterações nos comportamentos dos alunos por meio do confronto ativo com as matérias de ensino.”*

2. Enquadramento teórico e revisão da literatura

2.1. Estilos de Ensino

Os estilos de ensino, inicialmente propostos por Mosston e Ashworth (2008), surgiram como mais uma ferramenta pedagógica que os professores poderiam utilizar com o intuito de promoverem a diferenciação pedagógica. Esta ferramenta, de uma maneira geral, permite aos docentes procurarem originar alterações nas aprendizagens dos alunos, por meio do confronto ativo com os conteúdos e conhecimentos a adquirir.

O sucesso do ensino depende da congruência conseguida entre as interações de aprendizagem (objetivos pedagógicos) e as ações dos alunos e do Professor. Os estilos de ensino surgem como referência ao clima em que se desenrola todo o processo de ensino e os modos de organização, refletindo-se particularmente no tipo de interação do professor.

Piéron (1992), acentua que estes são responsáveis por aplicar na prática pedagógica princípios fundamentais da pedagogia tais como, a individualização das atividades e o princípio do desenvolvimento progressivo da autonomia dos alunos.

A seleção e a aplicação dos estilos de ensino na prática pedagógica, caracteriza-se por constituir uma fase preponderante na ação do docente. Como tal, este deve ter em conta, fatores como, as características dos alunos e os objetivos que pretende alcançar. Mosston e Ashworth (1985) salientam que os Estilos de Ensino permitem ao professor planear e avaliar o seu trabalho de forma consciente, sendo que não existe um estilo de ensino ideal, visto que todos apresentam características diferenciadas e que permitem alcançar objetivos específicos, isto é, nenhum estilo de ensino pode alcançar a totalidade os objetivos formulados para a disciplina de Educação Física. Destacamos também a pertinência dos alunos passarem por todos os estilos de ensino, com o intuito de desenvolverem os princípios anteriormente anunciados (individualização e autonomia). Todavia, é fundamental sublinhar que os mesmos só devem passar para um novo nível, aquando da experimentação e aplicação dos anteriores.

Mosston e Ashworth (2008) referem existirem onze estilos de ensino, sendo eles os seguintes: Ensino por Comando, Ensino por Tarefa, Ensino Recíproco, Ensino com Autoavaliação, Ensino Inclusivo, Descoberta Guiada, Descoberta

Convergente, Produção Divergente, Programa Individual desenhado pelo aluno, Ensino Iniciado pelo aluno e Autoensino.

2.2. Espectro dos Estilos de Ensino

O Espectro dos Estilos de Ensino surgiu como uma teoria unificadora do ensino em que o mesmo é regido pela tomada de decisão. Mosston e Ashworth (2008), referem que este apresenta como objetivo a delimitação de opções do processo de ensino aprendizagem, sendo que este fornece aos docentes conhecimentos teóricos fundamentais para o desenvolvimento de um ambiente de aprendizagem, oferecendo assim um leque de opções metodológicas aos alunos. Todos os estilos de ensino incluídos no espectro são benéficos, tendo cada um a sua pertinência de acordo com o que se pretende alcançar.

De acordo com Mosston e Ashworth (1985), o axioma que está na origem do espectro de estilos de ensino é que o processo de ensino é uma cadeia de decisões. Assim, os estilos de ensino compõem-se de todas as decisões que se tomam durante o processo de ensino-aprendizagem. Como tal, o espectro fornece aos professores uma anatomia para cada estilo que serve como guia para comportamentos específicos. Esta anatomia é constituída por todas as categorias de decisões, sendo estas de pré-impacto, impacto e pós-impacto.

De acordo com Siedentop (1998), os fatores que possibilitam aos docentes a diferenciação dos estilos de ensino, que constituem o espectro são os modos como estes se organizam e a maneira como as decisões se distribuem entre o professor e os alunos. Byra (2000) refere que o principal objetivo do espectro é servir o quadro de organização e prestação de conhecimentos pedagógicos.

Assim, o espectro define-se por constituir um contínuo de decisões pedagógicas tomadas pelo aluno e pelo professor. Os estilos foram definidos de A a K, sendo que os primeiros cinco estilos centram-se na reprodução e os restantes centram-se na produção. Os estilos de ensino caracterizam-se por serem específicos e bastante diferenciados, uma vez que cada um afeta a aprendizagem do aluno de um modo único. Como tal, Mosston e Ashworth (2008) compuseram um espectro composto por todos os estilos de ensino, sendo que os centrados na reprodução

são: Ensino por Comando, Ensino por Tarefa, Ensino Recíproco, Ensino com Autoavaliação e Ensino Inclusivo. Quanto aos estilos de ensino centrados na produção são: Descoberta Guiada, Descoberta Convergente, Produção Divergente, Programa Individual desenhado pelo aluno, Ensino Iniciado pelo aluno e Autoensino.

2.3. Ensino por Comando

O propósito do Ensino por Comando, para Nobre (2011) é a promoção de uma aprendizagem exata das tarefas num curto período de tempo, sendo que o Professor é o elemento preponderante, tomando todas as decisões. Mosston e Ashworth (1985) reforçam esta posição, salientando que o professor toma o máximo de decisões e o papel do aluno é obedecer. Através de vários estudos realizados sobre o uso de estilos de ensino na Educação Física, tais como, Cothran et al. (2005), Hein et al. (2011) e Kulinna e Cothran (2003), todos referem que o Estilo de Ensino por Comando é o mais mobilizado pelos docentes, uma vez que permite ao docente um controlo rigoroso da prática dos alunos. Piéron (1992) reforça esta posição, afirmando que a sua utilização deve ser efetuada quando se pretende alcançar objetivos de desenvolvimento das capacidades físicas.

Mosston e Ashworth (2008) referem que a função do docente é comunicar o conhecimento e a experiência e, seguidamente, expressar ao aluno o que deve fazer. O aluno apresenta como funções cumprir e compreender o que o professor referiu. A aplicação deste estilo de ensino na prática pedagógica permite essencialmente rentabilizar o tempo de aula, controlar a organização da mesma e um progresso rápido dos alunos. Este estilo de ensino também permite ao docente prescrever *feedback* frequente com o intuito de corrigir os erros dos alunos.

2.4. Ensino por Tarefa

De acordo com Nobre (2011), este estilo permite aos alunos desenvolverem-se individualmente e como tal, o docente tem a possibilidade de fornecer *feedback* individualizado sobre as prestações dos mesmos. O aluno tem autonomia de decidir sobre a ordem das tarefas, o ritmo de execução e os tempos. O professor deve recolher informação acerca do desempenho dos alunos e manter-se disponível para

responder às questões destes. Mosston e Ashworth (1985), destacam que este estilo deriva pela transferência da tomada de decisões específicas do professor para o aluno. Assim, este estilo de ensino apresenta poucas diferenças em relação ao ensino por comando, uma vez que o docente continua a tomar decisões relacionadas com a planificação e avaliação, todavia, o aluno passa a tomar decisões.

Mosston e Ashworth (2008) destacam que o que distingue o estilo de ensino por tarefa do estilo por Comando é o facto de o aluno começar a exercer influência na execução das tarefas, isto é, a definição dos conteúdos a abordar e seleção das tarefas a realizar é uma função do docente, tal como no ensino por comando, contudo as decisões de execução das tarefas passam a ser um papel do aluno.

2.5. Ensino Recíproco

O Estilo de ensino recíproco apresenta como propósito um maior fornecimento de *feedback* aos alunos durante as suas aprendizagens. Segundo Mosston e Ashworth (1985), os alunos na aplicação deste estilo de ensino praticam as demais tarefas utilizando critérios, designados pelo docente, e estão empenhados em observar as habilidades, comparando estas. Estes autores referem que a essência deste estilo é constituída pelo *feedback* imediato e pelo comportamento cooperativo entre os alunos envolvidos. Como tal, o *feedback* apresenta-se como uma variável determinante na aprendizagem do discente e como tal é necessário aumentar a frequência de prescrição do mesmo. Desta forma Mosston e Ashworth (2008), estabeleceram um estilo de ensino que alcance o objetivo anteriormente descrito.

Assim, o ensino recíproco proporciona ao aluno a execução das tarefas em cooperação com um colega. Os conteúdos a abordar e as situações de aprendizagem são definidas pelo docente, sendo que os alunos cooperam entre eles, fornecendo *feedback* mutuamente, de acordo com os critérios previamente delineados pelo Professor, isto é, um aluno executa e o outro avalia-o. Os alunos apresentam como funções a execução da tarefas e a comparação da mesma com os critérios fornecidos pelo docente, sendo que posteriormente o observador fornece *feedback*. A função do docente passa por controlar o desenvolvimento das tarefas,

fornecer informação de retorno aos observadores e posteriormente proceder à avaliação de ambos os alunos.

Em suma, este estilo de ensino visa o aumento da informação de retorno a um aluno durante a aula e também estabelece e desenvolve a autonomia dos discentes.

2.6. Ensino Inclusivo

Mosston e Ashworth (2008), sublinham que a característica principal que define o estilo de ensino inclusivo encontra-se associada à realização de uma mesma tarefa, por parte de alunos que apresentam níveis de ensino diferenciados, isto é, os alunos podem selecionar o nível de dificuldade da realização da tarefa, de acordo com os seus conhecimentos. De acordo com estes autores, este tipo de ensino proporciona aos alunos opções individualizadas dentro da mesma tarefa e, como tal, todos os alunos são incluídos na atividade.

Assim, este estilo apresenta como propósito o facto de aluno aprender a selecionar um nível de execução ou uma tarefa que é capaz de desempenhar, sendo que no fim o próprio deve verificar a sua própria execução. O aluno deve comparar o seu desempenho com os critérios preparados pelo Professor e quando surgem dúvidas deve questionar o docente para esclarecê-las. O Docente tem como principal função a preparação das tarefas e dos seus diferentes níveis, bem como a definição de critérios para cada nível.

3. Definição dos Objetivos do Estudo

Na realização do estudo de caso em causa, foi essencial definir quais os objetivos que propomos atingir. Desta forma, enunciámos os que apresentam maior preponderância:

- Compreender a pertinência dos Estilos de Ensino (Mosston e Ashworth, 2008) no processo de ensino e aprendizagem;
- Perceber que os Estilos de Ensino (Mosston e Ashworth, 2008) surgem devido à necessidade de adaptar o ensino a diferentes estilos de aprendizagem;

- Aplicar corretamente os Estilos de Ensino, de acordo com as características da turma e da aula;
- Perceber quais os Estilos de Ensino mais utilizados durante a prática pedagógica;
- Analisar resultados da aplicação de estilos de ensino entre uma fase inicial (1º período) e uma fase mais avançada (2º período);
- Analisar os resultados da aplicação dos estilos de ensino entre diferentes matérias;
- Conferir o porquê de uma maior ou menor mobilização de um determinado estilo de ensino, numa determinada matéria;
- Corrigir a prática pedagógica, em relação à mobilização e aplicação de Estilos de Ensino, de acordo com os resultados obtidos.

4. Metodologia e Planificação da Recolha de Dados

Com o intuito de concretizar este estudo, iniciámos o mesmo com a aquisição e aprofundamento de conhecimentos essenciais à sua realização. Assim, a mobilização de bibliografia e a pesquisa sobre a temática, constituíram a primeira etapa do desenvolvimento deste estudo. Consideramos esta etapa bastante pertinente na medida em que para aplicar os estilos de ensino e posteriormente analisá-los é essencial deter conhecimentos aprofundados sobre os mesmos.

Consequentemente procedemos à aplicação dos estilos de ensino nas aulas de Educação Física lecionadas, promovendo aulas diferenciadas no que toca aos estilos de ensino mobilizados. Esta diferenciação, encontra-se associada ao desenvolvimento de aulas eficazes e assim conseguir determinar, de acordo com o nível dos alunos, quais os estilos de ensino que mais se enquadram com a turma.

Quanto à recolha de dados, no início do 2º período letivo, procedemos à construção de uma grelha de registo (Ver Anexo VII e VIII), em Excel, dos estilos de ensino mobilizados nas aulas de Educação Física. Além do estilo de ensino aplicado em cada tarefa, também registamos a matéria em que esse estilo foi aplicado, a duração dessas tarefas, a fase da aula em que foi aplicado e o nº de estilos de ensino utilizados nessa aula. O objetivo da grelha consiste na verificação de quais os Estilos de Ensino mais utilizados na minha ação pedagógica e em que situações os utilizo.

O preenchimento da grelha, no 2º período (Ver Anexo VIII), aconteceu após a leção de cada aula, sendo que em relação às aulas do 1º período (Ver Anexo VII), recorreremos aos planos de aula, de forma a verificar quais os estilos de ensino mobilizados e qual a duração da aplicação dos mesmos.

Posteriormente à recolha dos dados, após o término do 2º período letivo, procedemos à análise dos mesmos. Nesta análise, além de verificarmos qual o estilo de ensino mais mobilizado em ambos os períodos letivos, também os comparamos e conseqüentemente procedemos à análise dos estilos mais utilizados em cada matéria lecionada.

No final do estudo, com base na bibliografia mobilizada e nas inferências e deduções, iremos retirar diferentes conclusões sobre o emprego dos estilos de ensino ao longo deste ano letivo, sendo que aqui, iremos concluir qual o estilo que nos parece mais indicado para a leção de uma determinada matéria.

5. Apresentação dos resultados

Em seguida apresentamos os resultados obtidos durante a intervenção pedagógica. Esta apresentação irá ser feita através de tabelas de frequência, com o intuito de se tornar claro os resultados obtidos.

Estilos de Ensino mobilizados ao longo do ano letivo

Na tabela 1, são apresentados os estilos de ensino mobilizados no 1º período letivo.

Tabela 1: E.E. mobilizados no 1º Período

	Ensino por Comando	Ensino por Tarefa	Ensino Inclusivo + Ensino por Tarefa	Ensino Comando + Ensino por Tarefa	Ensino por Tarefa + Ensino Recíproco
Nº Tarefas Total	42	31	3	43	7
Nº Tempo Total (minutos)	250	293	49	562	84

Deste modo, é possível verificar que durante o 1º período letivo, o Estilo de Ensino por Comando conjugado com o Ensino Por Tarefa, foi o mais aplicado durante as aulas de Educação Física, tanto em número de tarefas como em tempo

de prática (43 tarefas e 562 minutos). O Ensino por comando também foi aplicado em diversas situações (42 tarefas), contudo o tempo passado em prática sobre este estilo foi menor em relação ao anterior.

Na tabela 2, vão ser apresentados os estilos de ensino mobilizados no decorrer do 2º período letivo.

Tabela 2: E.E. mobilizados no 2º Período.

	Ensino por Comando	Ensino por Tarefa	Ensino Inclusivo + Ensino por Tarefa	Ensino Comando + Ensino por Tarefa	Ensino por Tarefa + Ensino Recíproco
Nº Tarefas Total	52	21	15	20	8
Nº Tempo Total (minutos)	400	292	265	262	214

Em relação à mobilização de estilos de ensino no 2º período, é observável que o estilo mais vezes aplicado nas aulas de Educação Física foi o Ensino por Comando, em 52 tarefas num total de 400 minutos.

Na tabela 3, apresentamos os estilos de ensino mobilizados ao longo do ano letivo, durante a prática pedagógica, considerando apenas o 1º e 2º período letivo.

Tabela 3: E.E. mobilizados ao longo do ano letivo.

	Ensino por Comando	Ensino por Tarefa	Ensino Inclusivo + Ensino por Tarefa	Ensino Comando + Ensino por Tarefa	Ensino por Tarefa + Ensino Recíproco
Nº Tarefas Total	94	52	18	63	15
Nº Tempo Total (minutos)	650	585	314	824	298

Com base na tabela anterior, verificamos que durante a prática pedagógica, o estilo de ensino mais vezes mobilizado foi o ensino por comando, em 94 tarefas. Contudo, ao longo do ano letivo, os alunos tiveram maior tempo de prática através do ensino por comando conjugado com o ensino por tarefa, cerca de 824 minutos.

Estilos de Ensino mobilizados durante a leção das diferentes Unidades Didáticas.

Na tabela 4, vão ser apresentados os estilos de ensino mobilizados ao longo da leção da Unidade Didática de Voleibol, sendo que mesma decorreu durante o 1º período letivo.

Tabela 4: E.E. mobilizados durante a leção de Voleibol

	Ensino por Comando	Ensino por Tarefa	Ensino Inclusivo + Ensino por Tarefa	Ensino Comando + Ensino por Tarefa	Ensino por Tarefa + Ensino Recíproco
Nº Tarefas Total	16	19	0	17	6
Nº Tempo Total (minutos)	87	174	0	181	69

Através da análise da tabela 4 verificamos que, na leção da matéria de Voleibol o estilo de ensino mais vezes aplicado foi o Ensino por tarefa, em 19 exercícios. Todavia, o ensino por comando conjugado com o ensino por tarefa surge como o estilo de ensino em que os alunos tiveram maior tempo de prática, cerca de 181 minutos.

Na tabela 5, apresentamos os estilos de ensino aplicados ao longo da leção da Unidade Didática de Atletismo, sendo que a mesma decorreu durante o 1º e 2º período letivo.

Tabela 5: E.E. mobilizados durante a leção de Atletismo

	Ensino por Comando	Ensino por Tarefa	Ensino Inclusivo + Ensino por Tarefa	Ensino Comando + Ensino por Tarefa	Ensino por Tarefa + Ensino Recíproco
Nº Tarefas Total	22	10	3	21	1
Nº Tempo Total (minutos)	132	109	49	288	15

Após consulta da tabela 5 verificamos que, o estilo de ensino mais vezes aplicado na leção da matéria de Atletismo foi o ensino por comando, em 22 tarefas. O ensino por comando conjugado com o ensino por tarefa aparece como

aquele que foi utilizado mais tempo ao longo desta unidade de ensino, em 288 minutos.

Na tabela 6, são enunciados os estilos de ensino usado ao longo da leção da Unidade Didática de Ginástica, sendo que a mesma decorreu durante o 1º e 2º período letivo.

Tabela 6: E.E. mobilizados durante a leção de Ginástica

	Ensino por Comando	Ensino por Tarefa	Ensino Inclusivo + Ensino por Tarefa	Ensino Comando + Ensino por Tarefa	Ensino por Tarefa + Ensino Recíproco
Nº Tarefas Total	27	5	5	12	5
Nº Tempo Total (minutos)	194	110	155	175	160

Relativamente à tabela 6 é observável que o ensino por comando caracterizou-se por ser o estilo de ensino mais vezes usado, durante o desenvolvimento da Unidade Didática de Ginástica. A aplicação deste ocorreu 27 vezes num total de 194 minutos.

Na tabela 7, apresentamos os resultados da mobilização estilos de ensino durante a leção da Unidade Didática de Basquetebol, sendo que só foram contabilizadas sete aulas, que correspondem ao 2º período letivo, uma vez que, a conclusão desta unidade só acontecerá no 3º período.

Tabela 7: E.E. mobilizados durante a leção de Basquetebol

	Ensino por Comando	Ensino por Tarefa	Ensino Inclusivo + Ensino por Tarefa	Ensino Comando + Ensino por Tarefa	Ensino por Tarefa + Ensino Recíproco
Nº Tarefas Total	13	11	1	10	3
Nº Tempo Total (minutos)	88	137	5	110	54

Após análise da tabela 7, verificamos que no decorrer da leção da matéria de Basquetebol, o estilo de ensino mais vezes aplicado foi o ensino por

comando, com um registo de 13 aplicações. Contudo, o ensino por tarefa foi aquele que teve maior tempo de utilização, cerca de 137 minutos.

Na tabela 8, apresentamos os resultados da aplicação de estilos de ensino na Unidade Didática de Natação. Saliento que só foram contabilizadas três aulas, correspondentes ao 2º período letivo, uma vez que, a conclusão desta unidade só acontecerá no 3º período.

Tabela 8: E.E. mobilizados durante a leção de Natação

	Ensino por Comando	Ensino por Tarefa	Ensino Inclusivo + Ensino por Tarefa	Ensino Comando + Ensino por Tarefa	Ensino por Tarefa + Ensino Recíproco
Nº Tarefas Total	9	4	8	0	0
Nº Tempo Total (minutos)	90	40	95	0	0

Com base na tabela anterior, verificamos que o Ensino por Comando e o Ensino por tarefa conjugado com o Ensino Inclusivo, foram os estilos de ensino mais vezes aplicados e utilizados no decorrer da Unidade Didática de Natação.

Estilos de Ensino mobilizados durante a leção de modalidades coletivas e individuais.

Na tabela 9, apresentamos os estilos de ensino mobilizados ao longo da leção de modalidades coletivas, tais como Voleibol e Basquetebol.

Tabela 9: E.E. mobilizados durante a leção de modalidades coletivas.

	Ensino por Comando	Ensino por Tarefa	Ensino Inclusivo + Ensino por Tarefa	Ensino Comando + Ensino por Tarefa	Ensino por Tarefa + Ensino Recíproco
Nº Tarefas Total	29	30	1	27	9
Nº Tempo Total (minutos)	175	311	5	291	123

Através da análise da tabela 9, verificamos que o ensino por tarefa foi o estilo de ensino mais vezes aplicado e com maior utilização no decorrer das modalidades coletivas, com cerca de 30 aplicações num total de 311 minutos.

Na tabela 10, apresentamos os estilos de ensino mobilizados ao longo da lecionação de modalidades individuais, tais como Ginástica, Natação e Atletismo.

Tabela 10: E.E. mobilizados durante a lecionação de modalidades individuais.

	Ensino por Comando	Ensino por Tarefa	Ensino Inclusivo + Ensino por Tarefa	Ensino Comando + Ensino por Tarefa	Ensino por Tarefa + Ensino Recíproco
Nº Tarefas Total	58	19	23	33	6
Nº Tempo Total (minutos)	416	259	299	463	175

Na tabela 10 podemos verificar que, o ensino por comando foi o estilo de ensino mais vezes aplicado, cerca de 58 vezes, no desenvolvimento de modalidades individuais. Porém, o ensino por comando conjugado com o ensino por tarefa surge como maior tempo de utilização durante as tarefas das modalidades individuais, com um total de 463 minutos.

6. Discussão dos Resultados

Após a apresentação dos resultados obtidos, da análise da intervenção pedagógica ao longo do ano letivo, iremos proceder à discussão e análise dos mesmos. Para melhor compreensão destes, sempre que possível recorreremos à revisão da literatura, comparando os resultados obtidos com outros estudos já realizados.

O principal objetivo deste estudo é a caracterização da intervenção pedagógica junto da turma do 7^ºA no que diz respeito ao uso de estilos de ensino. Assim, apresentámos como objetivos, a verificação de quais os estilos de ensino mais mobilizados durante o ano letivo e qual a predominância de cada um nas diversas matérias abordadas.

De acordo com os resultados obtidos, através da análise dos dados anteriormente apresentados, constatamos que durante a prática pedagógica apenas

mobilizei quatro estilos de ensino, sendo eles de reprodução tal como, ensino por comando, ensino por tarefa, ensino recíproco e ensino inclusivo. Estes resultados vão ao encontro de estudos realizados por Byra (2000), Cothran *et al.* (2005), Hein *et al.* (2011) e Kullina e Cothran (2003) que referem que os estilos de ensino reprodutivos são os mais mobilizados na lecionação da disciplina de Educação Física. “*Reproduction styles seem to dominate in physical education around the world*” (Cothran *et al.* 2005, pp 199). Kullina e Cothran (2003), através do seu estudo realizado a 212 professores de Educação Física também concluíram que os professores utilizam com menor frequência os estilos de ensino de produção. Os resultados obtidos enquadram-se com o estudo realizado por Cothran *et al.* (2005), sendo que estes autores concluíram que os estilos de ensino mais vezes mobilizados em Portugal são reprodutivos, destacando-se o ensino por comando e por tarefa. Para os autores, o predomínio na utilização destes estilos de ensino de pode ser justificado por diversos fatores tais como: o facto de a tomada de decisão encontrar-se centrada no docente, preferência por parte dos alunos e falta de experiência em relação à aplicação dos estilos de ensino por parte dos docentes. A necessidade de obter o poder de decisão na intervenção pedagógica, encontra-se associada à inexperiência do docente e à falta de autonomia por parte dos alunos, como é referenciado na caracterização da turma.

A utilização dos estilos de ensino recíproco e inclusivo, como se pode averiguar, encontram-se conjugados com o ensino por tarefa. Segundo Mosston e Ashworth (1985), não existe nenhum estilo de ensino que consiga atingir todos os objetivos e como tal no decorrer de uma aula, o docente deve utilizar vários estilos de ensino em sequência ou em simultâneo. Desta forma, recorreremos à conjugação de estilos de ensino de forma a adaptar o ensino às características da turma, com vista o sucesso pedagógico.

Em relação ao primeiro período letivo é observável que o estilo de ensino mais vezes aplicado e utilizado foi a conjugação entre o ensino por comando e ensino por tarefa. O estilo de ensino por tarefa é aplicado essencialmente quando um docente pretende desenvolver capacidades individuais. Ao longo deste período foram lecionadas as matérias de Voleibol e Atletismo, sendo que a aplicação deste estilo encontra-se enquadrada com os objetivos pretendidos, uma vez que na matéria de Voleibol os alunos encontravam-se no nível introdutório e, como tal, seria necessário desenvolver todos os gestos técnicos. Contudo, derivado da falta de

autonomia dos alunos é necessário que o poder de decisão esteja centrado no Professor, com o intuito de atingir os objetivos concretos no tempo planeado. Desta forma, a conjugação do ensino por comando com o ensino por tarefa foi o estilo de ensino com maior mobilização.

Através da análise dos resultados obtidos no segundo período letivo, averiguamos que o estilo de ensino mais vezes aplicado foi o ensino por comando. Em comparação com o primeiro período, a aplicação deste estilo de ensino foi mais recorrente no segundo, uma vez que as tarefas de aquecimento na unidade de ensino de ginástica, caracterizaram-se por serem gerais, tais como, exercícios de flexibilidade e mobilização articular, sendo que estas foram ministradas sobre este estilo de ensino. Outro fator explicativo deste registo, associa-se às introduções dos diversos elementos gímnicos na Ginástica e gestos técnicos no Basquetebol. Isto é, sempre que introduzíamos um elemento/gesto utilizávamos o ensino por comando, com o intuito de promover a aprendizagem exata e de forma a garantir a segurança dos alunos.

Quanto à aplicação de estilos de ensino durante a leção da matéria de Voleibol, constatámos que o ensino por tarefa foi aquele que mais vezes foi aplicado, cerca de 19 vezes. Contudo, nesta unidade de ensino, o estilo com maior tempo de utilização foi o ensino por comando conjugado com o ensino por tarefa. Como anteriormente foi descrito, este facto alia-se ao desenvolvimento das capacidades individuais dos alunos, sendo que inicialmente foi necessário recorrer a conjugação do ensino por comando, com o intuito de promover aprendizagens exatas e atingir os objetivos. Salientamos que nesta unidade didática, a utilização da conjugação do estilo de ensino por tarefa com o ensino recíproco surgiu com o intuito de os alunos desenvolverem as suas aprendizagens em cooperação, mais especificamente no desenvolvimento do serviço por baixo.

Através da análise dos dados obtidos na leção da Unidade Didática de Atletismo, verificamos que a conjugação do ensino por comando com o ensino por tarefa foi o estilo de ensino mais utilizado, cerca de 288 minutos. A aplicação deste estilo de ensino na leção de atletismo encontra-se associada ao desenvolvimento e aquisição de conhecimentos individuais por parte dos alunos, tais como, salto em comprimento, corrida de velocidade e de barreiras, em que este decide a sua velocidade de execução, o ritmo, entre outros. A sua conjugação com o ensino por comando surge numa fase inicial da unidade de ensino, com o intuito de promover

aprendizagens exatas, como anteriormente referido, mas também para usar o tempo eficientemente, manter a turma organizada e controlar o rumo das tarefas. Destacamos a utilização do ensino inclusivo conjugado com o ensino por tarefa, em cerca de 49 minutos. Este estilo de ensino foi mobilizado durante a execução da corrida de barreiras, em que os alunos puderam optar em realizar a tarefa nas barreiras normais ou nas de iniciação, seleccionando assim os seus níveis de execução.

Com base nos resultados obtidos averiguamos que, na lecionação da Unidade Didáctica de Ginástica, mobilizamos vários estilos de ensino e todos eles de forma equilibrada. O estilo que mais vezes foi aplicado e com maior tempo de utilização, foi o ensino por comando. Este aspeto deveu-se essencialmente ao facto de as tarefas de aquecimento e as introduções de elementos gímnicos serem ministrados sobre a aplicação do mesmo. Seguidamente, aparece a conjugação do estilo de ensino por comando e o ensino por tarefa, estando este facto associado à exercitação dos diversos elementos gímnicos, uma vez que, devido à falta de autonomia da turma, tivemos que exercer controlo sobre as tarefas a realizar. Com um registo elevado, em termos de tempo de utilização, surgiu também a mobilização do estilo de ensino inclusivo conjugado com o ensino por tarefa. Este foi ministrado essencialmente na Ginástica de Aparelhos, em situações que os alunos poderiam optar por realizar os saltos em boques mais altos ou mais baixos. Por último, destacamos a utilização da conjugação dos estilos de ensino recíproco e o ensino por tarefa, sendo que este estilo de ensino foi aplicado durante a exercitação das sequências gímnicas dos alunos. Aqui, os alunos trabalharam a pares, sendo que enquanto um exercitava a sua sequência, o outro procedia à prescrição de *feedback*.

Em relação à mobilização de estilos de ensino no desenvolvimento da Unidade de Didáctica de Basquetebol, é observável que o ensino por tarefa foi o mais utilizado nas tarefas realizadas pelos alunos, cerca de 137 minutos de prática. Salientamos que nesta Unidade Didáctica privilegiou-se a realização de jogo reduzido e situações jogadas e, como tal, este estilo de ensino surgiu como o mais adequado a aplicar. Quanto ao ensino por comando, este foi pertinente na transmissão inicial de conhecimentos sobre os demais gestos técnicos.

Quanto à lecionação da Unidade de Ensino de Natação, através da análise dos resultados obtidos, averiguamos que o ensino por comando e o ensino por tarefa conjugado com o ensino inclusivo são os estilos de ensino mais vezes

aplicados. Este equilíbrio deve-se ao facto de as aulas serem planeadas de acordo com os níveis de desenvolvimento dos alunos, isto é, procedemos à diferenciação pedagógica. Assim, para os alunos dos níveis introdutório e pré-introdutório, aplicámos o estilo de ensino por comando, através da prescrição de tarefas de adaptação ao meio aquático. Quanto aos alunos dos níveis elementar e avançado, o estilo com maior mobilização foi o ensino inclusivo conjugado com o ensino por tarefa, visto que na fase inicial da aula enuncio os objetivos a estes e posteriormente realizam as tarefas, de acordo com o seu nível e com a ordem que selecionarem.

Comparando os resultados obtidos entre as modalidades individuais e coletivas, verificámos que nas modalidades coletivas é com maior frequência aplicado o ensino por tarefa, enquanto que nas modalidades individuais o ensino por comando surge como o estilo que mais vezes é aplicado. A predominância do ensino por tarefa nas modalidades coletivas pode ser justificada com a realização de jogo reduzido ou situações jogadas e com o desenvolvimento das capacidades individuais, tais como gestos técnicos. Através da comparação realizada, também verifiquei que nas modalidades individuais o ensino inclusivo é várias vezes mobilizado, contrariamente ao que acontece nas modalidades coletivas.

Para finalizar a discussão, resta agora analisar a prática pedagógica global, através da análise dos dados obtidos ao longo do primeiro e segundo período letivo, nas diversas matérias lecionadas. De uma forma geral, o estilo de ensino que mais vezes aplicamos foi o ensino por comando, cerca de 94 vezes. Esta aplicação poderá acontecer devido ao facto de eu ser um professor inexperiente e como tal, utilizo este estilo com o intuito de conseguir controlar todas as tomadas de decisão. Cothran *et al.* (2005), referem que a utilização de estilos de ensino essencialmente reprodutivos acontece devido à falta de experiência do professor em relação à aplicação dos mesmos e para haver uma maior controlo da turma. Penso que estes fatores foram preponderantes no momento da aplicação dos estilos de ensino. Aliado a estes fatores, emerge também o caso de a turma apresentar, segundo a caracterização da mesma, níveis de conhecimento geral introdutórios e, como tal, este estilo de ensino permite aos alunos realizar aprendizagens exatas, num curto espaço de tempo. Outro fator que é pertinente e justificativo desta opção encontra-se associado à pouca autonomia que os alunos apresentam. Assim, estes nas aulas de Educação Física, apenas tem que seguir as indicações do professor e desempenhar as tarefas propostas, da forma como foram prescritas. Contudo,

apesar do ensino por comando ter sido o estilo de ensino com mais aplicações, não foi aquele que teve maior tempo de utilização. Desta forma, através da análise dos dados, verificamos que o ensino por tarefa conjugado com o ensino por comando surge como o estilo mais utilizado, cerca de 824 minutos.

7. Conclusões do estudo

O principal objetivo deste estudo-caso era caracterizar a prática pedagógica, mais concretamente, em relação à mobilização de estilos de ensino durante a leção de Educação Física à turma do 7ºA. Neste sentido, analisámos todos os dados recolhidos com o intuito de concluir quais os estilos de ensino mobilizados, com maior e menor frequência e em que matérias estes foram ministrados.

Verificámos então que no decorrer da prática pedagógica, apenas mobilizei quatro estilos de ensino, sendo que estes se caracterizaram por centrarem o poder de decisão no professor. Os estilos aplicados nas aulas de Educação Física foram o ensino por comando, ensino por tarefa, o ensino inclusivo e o ensino recíproco. No entanto, os estilos de ensino recíproco e inclusivo foram ministrados em simultâneo com o estilo de ensino por tarefa.

Em relação à intervenção pedagógica global concluímos que o estilo de ensino com maior aplicação durante as aulas de Educação Física foi o ensino por comando, sendo que os fatores apresentados para tal, poderão encontrar-se associados à minha falta de experiência no que diz respeito à aplicação de estilos de ensino, à pouca autonomia dos alunos, ao nível de conhecimentos introdutório apresentado por estes e ao rigoroso controlo da turma. Todavia, o ensino por tarefa conjugado com o ensino por comando foi o estilo de ensino com maior tempo de utilização ao longo da minha intervenção pedagógica.

Quanto ao primeiro período letivo, verificámos que o estilo de ensino mais vezes aplicado nas aulas de Educação Física foi a conjugação entre o Ensino por Tarefa e o Ensino por Comando, sendo que em relação ao segundo período letivo, o estilo de ensino por comando foi o estilo mais mobilizado.

Em relação às diferentes matérias abordadas concluímos que a conjugação entre os estilos de ensino por tarefa e comando foram maioritariamente aplicados

nas Unidades Didáticas de Atletismo e Voleibol. Quanto à Unidade Didática de Basquetebol, verifiquei que o estilo de ensino mais vezes usado foi o ensino por tarefa. No que diz respeito à unidade de ensino de Ginástica, o estilo de ensino mais vezes mobilizado foi o ensino por comando. Por último, na lecionação das aulas de Natação, os estilos de ensino mais recorrentes foram o ensino por comando e a conjugação entre o ensino por tarefa e o ensino inclusivo.

De uma forma geral, o estilo de ensino mais utilizado na lecionação de modalidades individuais, tais como Ginástica, Atletismo e Natação, foi o ensino por comando. Em relação às modalidades coletivas, o estilo de ensino mais vezes mobilizado foi o ensino por tarefa, sendo que a execução de jogo reduzido, a realização de situações jogadas e o desenvolvimento de capacidades individuais, foram os principais fatores apontados para um maior uso deste estilo, nas matérias como o Basquetebol e o Voleibol.

Como tal, resta-nos referir que a elaboração deste estudo-caso permitiu, de uma forma geral, perceber quais são os estilos de ensino que mais mobilizo e o porquê. Saliento que alcançamos os objetivos inicialmente propostos, uma vez que analisámos os dados referentes aos dois períodos de lecionação, verificámos os resultados obtidos em cada matéria e ainda comparamos as modalidades individuais com as coletivas. Além de permitir conhecer melhor a minha intervenção pedagógica, este estudo-caso, contribui para a aquisição e consolidação de conhecimentos em relação à mobilização de estilos de ensino.

CONCLUSÃO

Com a conclusão do Estágio Pedagógico, considero que os objetivos inicialmente propostos foram alcançados. Estes objetivos não foram só alcançados a nível académico, mas também ao nível profissional e pessoal, uma vez que este processo tem em vista a formação de um professor nas diversas áreas. Desta forma, é fundamental sublinhar que o estágio pedagógico assumiu-se como uma fase preponderante no meu crescimento e desenvolvimento, enquanto docente. Várias foram as aprendizagens realizadas, os conhecimentos adquiridos, as situações vivenciadas e as relações estabelecidas.

O Estágio também se caracterizou por todas as dúvidas, incertezas e dificuldades que surti no decorrer do processo, todavia, o trabalho árduo e complexo desenvolvido, de forma profissional e auxiliado por um conjunto de Orientadores perspicazes e rigorosos no trabalho desenvolvido, fez com que essas incertezas e lacunas fossem colmatadas e que a esse nível adquirisse competências e diversas estratégias pedagógicas.

É com orgulho imenso que me sinto preparado para o futuro profissional, através de todos os conhecimentos adquiridos e todas as situações vivenciadas. Evolui em todos os aspetos, superei as demais dificuldades, colmatei lacunas e consolidei a maioria dos conhecimentos teóricos que tinham sido abordados durante a formação académica.

Saliento que aprofundei conhecimento sobre um tema pertinente que por vezes passa despercebido aos professores, pelo desconhecimento da aplicação deste. Refiro-me à aplicação dos diferentes estilos de ensino, sendo que estes apresentam como objetivos a diferenciação das práticas pedagógicas e o desenvolvimento da autonomia por parte dos alunos.

Em suma, termino este ano letivo com a consciência de ter trabalhado o máximo para atingir os objetivos e contribuir para aquisição de conhecimentos por parte dos alunos. Como referi anteriormente, alcancei os objetivos que pretendia atingir, embora uns mais do que outros, todavia, a formação do professor caracteriza-se por ser contínua e no futuro terei em consideração aspetos e pormenores que ficaram por otimizar.

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

APA (2006). Manual de Estilo da APA - *Regras básicas*. Porto Alegre: Artmed.

Alarcão, I. (1996). *Reflexão crítica sobre o pensamento de D. Schön e os programas de formação de professores*. Revista Faculdade de Educação, v.22, n.º 2, p. 11-42, jul./dez. São Paulo: USP;

Alarcão, I e Tavares (2003). *Supervisão da Prática Pedagógica – Uma perspetiva de Desenvolvimento e Aprendizagem*. 2ª Edição. Coimbra: Almedina.

Byra, M. (2000). A review of Spectrum research: The contributions of two eras. *Quest*,52, 229-245.

Barbosa, J. e Alaiz, V. (1994). “Pensar avaliação, melhorar a aprendizagem”. Lisboa: IIE,

Bento, J. O. (1987). Planeamento e Avaliação em Educação Física. In J. O. Bento, Planeamento e Avaliação em Educação Física. Lisboa: Coleção Horizonte de Cultura Física.

Bento, J. O. (1998). Planeamento e Avaliação em Educação Física. 2ª Edição, Lisboa, Livros Horizonte.

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

Costa, A. (2010). Clima de Escola e Participação Docente – a perceção dos professores de diferentes ciclos de ensino. Dissertação de Mestrado apresentada à Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra. Coimbra: FPCE-UC.

Cothran, D. J., Kulinna, P. H., Banville, D., Escot, C., Euichang, C., Kirk, D., MacDonald, D., MacPhail, A., Richard, J. F., e Sarmiento, P. A. (2005). Cross-Cultural Investigation of the Use of Teaching Styles. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 76, 193-201.

Cunha, V. (2007). Plano Estratégico de Coimbra: Enquadramento Geoestratégico. *Delloite*, Lisboa.

Domingos, A. M, Galhardo, L., e Neves, I. (1984). Uma forma de estruturar o Ensino e a Aprendizagem. Lisboa. Livros Horizonte.

Duarte, C. (2009). Análise das necessidades de formação contínua de professores dos cursos de educação e formação. Dissertação de Mestrado apresentada à Faculdade de Psicologia e Ciência de Educação da Universidade de Lisboa. Lisboa: FPCE-UL

Entrevista com Muska Mosston e Sara Ashworth. (1985). *Revista Horizonte - Revista de Educação Física e Desporto* , 23-27.

EUPEA (2003). Código de ética e guia de boa prática para a Educação Física. Edição Portuguesa.

Gomes, M. (2004). Planeamento em Educação Física – Comparação entre professores principiantes e professores experientes. Monografia. Universidade da Madeira, Departamento de Educação Física e Desporto. Portugal, Madeira;

Hein, V., Ries, F., Pires, F., Caune, A., Emeljanovas, A., Ekler, H., e Valantiniene, I. (2012). The relationship between teaching styles and motivation to teach among physical education teachers. *Journal of Sports Science and Medicine*, 11, 123-130

Januário, C. (1984). Planeamento em Educação Física – Conceção de uma unidade didáctica. *Revistas Horizonte*, Vol I, nº 3.

Kulina, P. e Cothran, J. (2003). Physical education teacher´ self-reported use and perceptions of various teaching styles. *Learning and Instruction* 13 (2003).

Mosston, M. e Ashworth, S. (2008). *Teaching Physical Education*. First Online Edition.

Nobre, P. (2011). Material de apoio à disciplina de Didática da Educação Física e do Desporto Escolar Avaliação, Faculdade de Ciências de Desporto e Educação Física, Universidade de Coimbra

Onofre, M. (1996). *A supervisão pedagógica no contexto da formação didática em Educação Física*. Formação de Professores em Educação Física. Conceções, Investigação, Prática. Lisboa: FMH, Universidade Técnica de Lisboa, p. 75-118

Pacheco, J. (1996). *A avaliação dos alunos na perspectiva da reforma (2º ed.)*, Porto: Porto Editora.

Pacheco, J. (2002). Critérios de avaliação na escola. In *Avaliação das aprendizagens: das concepções às práticas.*, 53 - 64. Lisboa: Departamento da Educação Básica

Pieron, M. (1992). *Pedagogie des Activités Physiques et des Sport*, ed. Revue EPS, Paris

Piéron, M. (1996). *Formação de Professores. Aquisição de Técnicas de ensino e supervisão pedagógica*. Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana.

Ribeiro, L. (1999). *Avaliação da Aprendizagem: Tipos de avaliação*. Lisboa: Texto Editora.

Ribeiro, C. (2010). *Pedagogia para a Autonomia e Supervisão: a observação de aulas como estratégia de (re) definição dos papéis pedagógicos na educação em línguas*. Braga: Universidade do Minho.

Rodrigues, J.; Ferreira, V. (1998). *Valores e Expectativas dos Professores Estagiários*. Millennium, 10

Rosado, A. e Colaço, C. (2002). *Critérios gerais de conceção de sistemas e instrumentos de avaliação: aplicação à Educação Física e às Ciências do Desporto*. (pp. 99-149). Lisboa: Omniserviços

Siedentop, D. (1983). *Developing Teaching Skills in Physical Education*. Second Edition. Mayfield Publishing Company.

Siedentop, D. (1998). *Aprender a Enseñar la Educación Física*. Barcelona: INDE Publicaciones.

Silva, Fachada e Nobre (2012) - Guia das Unidades Curriculares do 3º e 4º Semestres. Coimbra, FCDEF – UC;

Sousa, J. (1991). Pressupostos, Princípios e Elementos de um Modelo de Planeamento em Educação Física. Dossier, *Revista Horizonte*, Vol VIII, nº 46.

Vallejo, P. (1979). *Manual de avaliação escolar*. Coimbra: Liv. Almedina.

Diplomas Legislativos

Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho. Ministério da Educação. Lisboa.

ANEXOS

Anexo I – Exemplo de Plano de Aula

Período	N.º Aula	Ano/Turma	Data	Hora	Espaço
Unidade Didática		N.º Alunos Previsto	Nº aula da Unidade Didática	Prof. Estagiário	
Objetivos Gerais					
R. Materiais					

Tempo		Tarefas/Situações de Aprendizagem/Organização	Componentes Críticas Fundamentais/Objetivos/Critério de Êxito	Estratégias/Estilos de Ensino
Par	Hora			
Parte Inicial				
Parte Fundamental				
Retorno à calma				

Notas/Observações:

Justificação das Opções Tomadas/Fundamentação:

Reflexão de aula:

1 – Não Realiza (Não Executa); 2 – Realiza com Muitas Dificuldades (Executa Mal), 3 – Realiza com Algumas Dificuldades (Executa Razoavelmente); 4 – Realiza sem Dificuldades (Executa Bem); 5 – Realiza de acordo com os Critérios (Executa Muito Bem); E – Entrada; TP – Trajeto Propulsivo; R – Recuperação

Conteúdos a Avaliar (Critérios de Avaliação)		
Técnica de <i>Crawl</i>	Técnica de Costas	Técnica de Braços
<p>Posição do corpo (flutuação): - Manter-se o mais perto possível da posição hidrodinâmica fundamental ao longo do ciclo gestual.</p> <ul style="list-style-type: none"> Bom batimento de pés; Rolamento do corpo em volta do eixo longitudinal provocada pela alternância dos movimentos; <p>- Posição da cabeça ligeiramente elevada (linha de água sensivelmente entre o topo da cabeça e o início do couro cabeludo).</p> <p>Propulsão Ação dos Membros Superiores: <u>Entrada:</u> À frente da cabeça, entre a linha média e o ombro; Cotovelo ligeiramente flectido em posição alta. <u>Trajeto Propulsivo:</u> Movimento para a frente e para baixo; Flexão do cotovelo e mão para dentro, para cima e atrás; Extensão do cotovelo acima, fora e atrás. <u>Recuperação:</u> O cotovelo é o primeiro a sair da água; Posição alta do cotovelo em relação à mão; Mão “relaxada”.</p> <p>Ação dos Membros Inferiores: - Flexão do joelho seguida de extensão rápida da perna (efeito de “chicotada”); - Pés em flexão plantar e ligeira rotação interna.</p> <p>Coordenação dos MS com a respiração: - A inspiração faz-se pela rotação lateral da cabeça; - A inspiração executa-se no final do trajeto propulsivo; - Entrada da cara na água antes da entrada da mão.</p>	<p>Posição do corpo (flutuação): Manter-se o mais perto possível da posição hidrodinâmica fundamental ao longo do ciclo gestual, ou seja, o mais horizontal possível e sem oscilações laterais.</p> <ul style="list-style-type: none"> Bom batimento de pés; Rolamento do corpo em volta do eixo longitudinal provocada pela alternância dos movimentos; A permanência da posição imóvel da cabeça ao longo do ciclo gestual com as orelhas e queixo à superfície da água; Bacia e pernas perto da superfície. <p>Propulsão Ação dos Membros Superiores: <u>Entrada:</u> No prolongamento do corpo com o braço completamente estendido; Palma da mão virada para fora; Dedo mínimo é o primeiro a entrar na água. <u>Trajeto Propulsivo:</u> A mão busca profundidade e afastamento; Flexão do cotovelo; Dedos a apontar para fora; Mão para trás – fora - dentro em relação ao corpo e para baixo – para cima – para baixo em relação à superfície da água; A mão termina abaixo da bacia; Extensão completa do braço antes da saída (mão aproxima-se da anca). <u>Recuperação:</u> Saída com o polegar; Braço em extensão e relaxado; Braço roça na orelha; Rotação da palma da mão para fora a meio do trajecto aéreo.</p> <p>Ação dos Membros Inferiores: - Flexão do joelho seguida de extensão rápida da perna (efeito de “chicotada”); - Pés em flexão plantar e ligeira rotação interna.</p> <p>Coordenação dos MS com a respiração: - Inspiração breve iniciando-se na recuperação dos braços; - Expiração durante o trajeto propulsivo dos braços.</p>	<p>Posição do corpo (flutuação):</p> <ul style="list-style-type: none"> Ao longo do ciclo gestual, deve manter-se o mais próxima possível da posição hidrodinâmica fundamental; Posição “alta” na água; Pouco afundamento dos ombros; O mais horizontal possível junto à superfície. <p>Propulsão Ação dos Membros Superiores: <u>Trajeto Propulsivo:</u> Extensão dos braços, mãos viradas para baixo; Mãos orientam-se para fora e quando as mãos se afastam o dedo mínimo vira para cima; Afastamento até à largura dos ombros; Flexão dos cotovelos; Movimento das mãos para fora e para baixo; Depois para dentro - atrás; Manter os cotovelos altos. <u>Recuperação:</u> Aproximação dos cotovelos; Palmas das mãos para dentro e para cima; Extensão dos braços; Cara volta para a água.</p> <p>Ação dos Membros Inferiores: <u>Trajeto Propulsivo:</u> Flexão dos joelhos e aproximação dos calcanhares às nádegas; Rotação dos pés para fora; Pés mais afastados que os joelhos; Movimento dos pés para fora – abaixo; Movimento circular até a extensão; As plantas dos pés nemem-se no final do trajeto propulsivo. <u>Recuperação:</u> Pés dirigem-se para as nádegas perto da superfície. Flexão dos joelhos.</p> <p>Coordenação dos MS com a respiração: - Inspiração no final do trajeto propulsivo dos braços.</p>

Anexo IV – Exemplo de tabela de Avaliação Formativa (preenchida por alunos com atestado).



Unidade de Ensino de Basquetebol

Tabela preenchida por: _____ Aula nº: _____

Nome:			
Gesto técnico	Componente crítica	Sim	Não
Lançamento na Passada	No último apoio, o aluno eleva o joelho na vertical da perna do lado que lança.		
Lançamento em apoio	O aluno coordena o movimento do lançamento (flexão dos membros inferiores, braço dominante conduz a bola na “linha de lançamento”) com a impulsão.		
Drible	Durante o drible, o aluno mantém o olhar dirigido para o cesto que ataca.		
Passe de Peito	Durante a execução, realiza a extensão dos membros superiores (braços) à frente, avança um membro inferior e realiza a rotação das palmas das mãos para fora.		
Recepção	O aluno recua um membro inferior e realiza a flexão dos membros superiores com o intuito de diminuir a velocidade da bola.		

Nome:			
Gesto técnico	Componente crítica	Sim	Não
Lançamento na Passada	No último apoio, o aluno eleva o joelho na vertical da perna do lado que lança.		
Lançamento em apoio	O aluno coordena o movimento do lançamento (flexão dos membros inferiores, braço dominante conduz a bola na “linha de lançamento”) com a impulsão.		
Drible	Durante o drible, o aluno mantém o olhar dirigido para o cesto que ataca.		
Passe de Peito	Durante a execução, realiza a extensão dos membros superiores (braços) à frente, avança um membro inferior e realiza a rotação das palmas das mãos para fora.		
Recepção	O aluno recua um membro inferior e realiza a flexão dos membros superiores com o intuito de diminuir a velocidade da bola.		

Basquetebol		
Conteúdos	Componentes Críticas/Critérios de Êxito	Nível de Execução
Recepção	<ul style="list-style-type: none"> - Princípio da receção: aproximar-se da bola (<u>ninguém recebe sem se desmarcar</u>) - Extensão dos braços na direção da bola; - Receber sempre a bola com as 2 mãos: dedos afastados e ligeiramente voltados para a frente; mãos firmes sem estarem rígidas; indicadores e polegares formam um “W”; - Bola não toca nas palmas das mãos. - Em simultâneo à receção da bola: recuo de um dos MI e aproximação da bola ao peito através da flexão dos MS (para proteção e amortecimento da velocidade) <u>Atitude:</u> ver e ser visto - Abrir uma linha de passe - Utilização da mão alvo; 	
Passe de Peito	<ul style="list-style-type: none"> - Posição ofensiva básica (Bola controlada por pega lateral - palmas da mão não tocam na bola); - Bola agarrada com as 2 mãos à altura do peito (em “W”) depois da saída da barriga (depois de desfazer a posição ofensiva básica); - Extensão dos braços com avanço do tronco à frente (movimento no sentido da trajetória da bola); Avanço simultâneo do MI (peso do corpo apoiado na perna mais recuada); - Movimento contínuo: Pulsos e dedos concluem o movimento de extensão dos braços e rotação das palmas das mãos para fora para manter a direção da bola. 	1 - O aluno não realiza.
Passe Picado	<ul style="list-style-type: none"> - Posição ofensiva básica (Bola controlada por pega lateral - palmas da mão não tocam na bola); - Bola agarrada com as 2 mãos à altura do abdómen (em “W”) depois da saída da barriga (depois de desfazer a posição ofensiva básica); - Extensão dos braços para a frente e para baixo, com avanço de todo o corpo à frente (movimento no sentido da trajetória da bola – direção do passe); Avanço simultâneo do MI (peso do corpo apoiado na perna mais avançada); - Movimento contínuo: Pulsos e dedos concluem o movimento de extensão dos braços e rotação das palmas das mãos para fora para manter a direção da bola. - O ressalto da bola no solo deve ser efetuado o mais próximo possível e à frente do recetor (recebe a bola junto ao peito) 	2 - O aluno realiza com muitas dificuldades. 3 - O aluno realiza com algumas dificuldades.
Drible Progressão	<ul style="list-style-type: none"> - Em corrida, o aluno mantém a posição do tronco ligeiramente inclinada à frente; - Cabeça levantada e olhar dirigido para o cesto; - Bola impulsionada para bater no solo através da flexão da mão sobre o antebraço e do antebraço sobre o braço, com os dedos afastados em contacto com a bola (nunca com as palmas da mão); - Altura do ressalto: acima da cintura; - Bola à frente e ao lado do corpo. 	4 - O aluno realiza sem dificuldades.
Drible Proteção	<ul style="list-style-type: none"> - Semi flexão das pernas, peso do corpo sobre o terço anterior do pé, reduzindo a altura do drible (ligeira inclinação do tronco à frente); - A mão que dribla é a que está mais afastada do defesa; - Movimento mais enérgico do antebraço e do pulso, provocando um ressalto mais forte e mais rápido; - A perna do lado da mão que dribla está recuada; drible realizado lateralmente à perna recuada; - Intenção: Foco da atenção na atitude e movimentação da defesa. 	5 – O aluno realiza de acordo com as componentes críticas.
Lançamento em Apoio	<ul style="list-style-type: none"> - Posição do corpo: peso do corpo apoiado sobre o terço anterior dos pés e pé do lado da mão que lança ligeiramente avançado; tronco ligeiramente inclinado à frente; - MI semi fletidos; - Cabeça levantada, olhar dirigido para o cesto (atitude facial ao cesto); - Correção da pega da bola durante a sua trajetória de subida, sempre em contacto com as duas mãos. Para tal, realiza-se uma pequena rotação da mão que lança, fazendo deslizar a bola sobre a mão de apoio: mão direita por trás da bola (se for a mão “forte”), com os dedos bem afastados e dirigidos para cima. A mão esquerda apoia a bola; - Simultânea extensão das pernas e do tronco com elevação dos MS colocando a bola em cima da cabeça (movimento contínuo); - A impulsão usada na extensão dos MI e extensão dos MS, juntamente com o movimento de flexão da mão e dos dedos (forte flexão do pulso na parte final do movimento) origina a propulsão da bola. 	

<p>Lançamento na passada</p>	<p><u>Objetivo:</u> Aproximar a mão do cesto através do deslocamento e utilização da regra dos apoios. - Pega da bola com as duas mãos: Fase de lançamento: - Mão dominante atrás da bola (costas da mão voltadas para o lançador); Mão não dominante: apoia a bola (após meia rotação) <u>Em simultâneo:</u> - 1.º apoio: Passada longa para a frente com o pé do lado da mão que lança e elevação do joelho; - 2.º apoio: 2.º passada mais curta e apoio do pé contrário à mão que lança. Em simultâneo, transformar a velocidade horizontal em velocidade vertical, levando a bola para cima da cabeça, juntamente com elevação do joelho da perna do 1º apoio. - Lançamento da bola à tabela através da rápida extensão e flexão da mão e dedos; - Receção ao solo: realizada a um tempo com os pés à largura dos ombros, na mesma zona onde foi realizada a impulsão</p>
<p>Pé Eixo</p>	<p>Paragem a 1 tempo: - Travar o movimento do corpo: paragem com os dois pés paralelos, à largura dos ombros e pernas semi fletidas. <u>Estrutura Rítmica:</u> semi flexão das pernas quando os pés entram em contacto com o solo. Qualquer um dos pés pode ser utilizado como pé- eixo (elevação do calcanhar do pé eixo e apoios de pequena amplitude, em todas as direções). - Os alunos só podem levantar o pé eixo após terem iniciado drible, lançamento ou passe. Paragem a 2 tempos: - Os pés contactam o solo um após o outro, sendo que o segundo apoio é equilibrador; - MI semi flectidos; - O aluno utiliza como pé eixo o pé que se encontra mais recuado, ou seja, o pé que realizou o 1.º apoio. - Elevação do calcanhar do pé eixo e apoios de pequena amplitude; - Os alunos só podem levantar o pé eixo após terem iniciado drible, lançamento ou passe.</p>
<p>Situação Reduzido 3x3</p>	<p>Jogo</p> <p>Critérios de êxito da Defesa: Atitude: Coloca-se entre a bola e o cesto; Execução: semi flexão das pernas, MS em extensão ao lado do tronco com as palmas das mãos viradas para o atacante; - Realiza deslocamentos laterais, curtos e rápidos, mantendo-se sempre enquadrado com o cesto – utilização de um “jogo de pés” que determina o corredor para onde se quer que o atacante progrida. Critérios de êxito do Atacante (com bola): - Dribla sempre com a mão que se encontra mais afastada da defesa; - Realiza drible de proteção com mudança de direção – jogo de pés. O ressalto deve ser executado sensivelmente à altura da cintura (evitar a intersecção do defesa); - Procura sempre o corredor central;- Se o atacante perder a posse de bola ou executar lançamento ao cesto, o exercício termina (evita a aglomeração de alunos juntos ao cesto);</p>

Anexo VI – Grelha de Observação de aulas

		N A	1	2	3	Observações
Parte Inicial	Começa a aula na hora exata					
	Verificar rapidamente as presenças					
	Coloca-se de forma a ter os alunos no campo de visão					
	Comunica a informação de forma económica					
	Define objetivos e contexto					
	Relaciona a aula com as aulas anteriores					
Parte Fundamental	Coloca-se de forma adequada					
	Apresenta a tarefa e respetivos critérios de êxito					
	Utiliza períodos curtos de instrução					
	Varia metodologias de intervenção					
	Utiliza meios auxiliares					
	Realiza a extensão/integração de matéria					
Parte Final	A aula termina de forma progressiva					
	Revisão da matéria abordada					
	Arrumação do material					
	Afetividade					
Dimensão instrução						
Comunicação	Sabe ouvir					
	Utiliza linguagem compreensível e adequada					
	Reformula a informação quando necessário					
	É audível					
	Domina a matéria					
	Certifica-se da compreensão da mensagem					
Demonstração	O modelo é adequado					
	Os alunos estão bem posicionados					
	São identificadas as componentes críticas					
	Reforça positivamente o modelo					
	O modelo é o professor					
Feedback	Compreensível					
	Identifica o erro e dá FB correto para o momento					
	Utiliza as várias dimensões de FB					
	Distribui FB equitativamente pelos alunos					
	Utiliza FB frequentemente					
	Completa ciclos de FB					
		N A	1	2	3	Observações
Questionamento	Questões claras e simples					
	Nomeia o inquirido posteriormente					

	Tempo para a resposta é adequado						
	Valoriza a resposta						
Meios Gráficos	Apresentação do conteúdo						
	Utilidade						
Dimensão gestão							
Gestão do tempo	Elevado tempo de empenhamento motor						
	Elevado tempo de aprendizagem						
	Poucos episódios de organização						
	Eficiente montagem de material						
	Eficiente formação de grupos						
Organização/ Transição	Utilização adequada de sinais						
	Transições rápidas e fluentes						
	Rotinas estruturadas						
	Hierarquização das tarefas propostas						
	Torna claras as regras da aula						
Decisões de ajustamento	Plano de aula cumprido						
	Num imprevisto consegue ajustar com qualidade						
	São pedagogicamente corretas e ajustadas às situações						
Dimensão Clima							
Interação professor/aluno	Cria um clima de credibilidade						
	Estabelece relação adequada com os alunos						
	Abordagem positiva/ Transmite entusiasmo						
	Acompanha atentamente e frequentemente o desempenho dos alunos						
	Participa com os alunos						
	Valoriza o desempenho dos alunos						
Dimensão Disciplina							
Controlo	Durante a preleção						
	Durante a tarefa						
	Dispensados/observadores						
	Ignora comportamentos inapropriados sempre que possível						
	Motiva o comportamento apropriado com interações positivas						
	Usa estratégias eficazes de correção de comportamento						
	Controla comportamentos fora da tarefa						
	Torna claras as regras da aula						
Legenda: NA: Não Aplicável; 1: Não Cumpre; 2: Cumpre com Restrições; 3: Cumpre Totalmente.							

