

**UNIVERSIDADE DE COIMBRA**  
**FACULDADE DE CIÊNCIAS DO DESPORTO E EDUCAÇÃO FÍSICA**



**INÊS MOURA FERREIRA**

**RELATÓRIO DE ESTÁGIO PEDAGÓGICO DESENVOLVIDO NA ESCOLA  
BÁSICA DOS 2º E 3º CICLOS DR.ª. MARIA ALICE GOUVEIA JUNTO DA TURMA  
D DO 8º ANO NO ANO LETIVO DE 2013/2014**

**COIMBRA**  
**2014**

**INÊS MOURA FERREIRA**

**Nº 2009112090**

**RELATÓRIO DE ESTÁGIO PEDAGÓGICO DESENVOLVIDO NA ESCOLA  
BÁSICA DOS 2º E 3º CICLOS DR.<sup>a</sup> MARIA ALICE GOUVEIA, JUNTO DA TURMA  
D DO 8º ANO, NO ANO LETIVO DE 2013/2014**

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

**Orientador: Mestre Antero Abreu**

**COIMBRA**

**2014**

Ferreira, I. (2014). Relatório *Estágio Pedagógico desenvolvido na Escola Básica dos 2º e 3º ciclos Dr.ª. Maria Alice Gouveia, junto da turma D do 8º ano* no ano letivo de 2013/2014. Relatório de Estágio, Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra, Coimbra, Portugal.

Inês Moura Ferreira, aluna nº 2009112090 do Mestrado em Ensino da Educação Física dos Ensinos Básico e Secundário da Universidade de Coimbra, vem declarar por sua honra que este Relatório Final de Estágio constitui um documento original da sua autoria, não se inscrevendo, por isso, no disposto no art. 30º do Regulamento Pedagógico da Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra (versão de 10 de Março de 2009)

Coimbra, 18 de junho de 2014

---

*(Inês Ferreira)*

**Aos meus pais e irmã,  
pelo apoio incondicional e  
pelo encorajamento constante**

## AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, por me permitirem alcançar mais uma etapa na minha vida acadêmica, por todo o apoio, ânimo, incentivo e confiança depositadas. Sem eles, não teria chegado até aqui...

À minha irmã, pelo carinho, força, frontalidade e compreensão, pelo apoio incondicional e o ombro amigo.

À minha família, por acreditarem em mim, pelas palavras de incentivo, que me dotaram de força e ânimo para enfrentar os mais temidos desafios.

Às minhas amigas, as de sempre, pela compreensão do “distanciamento” forçado, pelo apoio incondicional, pela presença e amizade em todos os momentos.

Às minhas colegas de Núcleo de Estágio, Solange Barardo e Luísa Fernandes, pela camaradagem e compreensão, por me auxiliarem e guiarem ao longo desta etapa tão importante.

À professora Lurdes Pereira, orientadora da escola, pela experiência fantástica que nos proporcionou, através da sua experiência, exigência e orientação, pelo auxílio e disponibilidade prestadas e que tanto me ajudaram a enfrentar as fragilidades sentidas.

Ao professor orientador da faculdade, Mestre Antero Abreu, pelas suas considerações sobre o meu desempenho, pelas análises críticas e reflexões conjuntas, tão importantes para a evolução da minha intervenção docente.

À Escola Básica dos 2º e 3º ciclos Dr.<sup>a</sup> Maria Alice Gouveia e a todos os elementos da comunidade educativa, por me receberem tão bem e me permitirem potenciar o meu desempenho.

E por fim, aos meus alunos, a turma D do 8º ano, pela experiência vivida, pelo carinho, colaboração e empenho manifestados, bem como por todas as suas exigências que me levaram a crescer e a evoluir profissional e pessoalmente.

A todos eles,

o meu sincero obrigado!

## RESUMO

O Relatório de Estágio surge no âmbito do Estágio Pedagógico que integra as unidades curriculares que compõem o ciclo de estudos do Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário da Universidade de Coimbra. O presente Relatório traduz todo o trabalho desenvolvido ao longo do Estágio, que teve lugar na Escola Básica Dr.<sup>a</sup> Maria Alice Gouveia, no ano letivo 2013/14, junto da turma D do 8º ano. O Estágio Pedagógico revela-se uma etapa fundamental no processo de formação de futuros professores, pois permite a aplicação dos conhecimentos científicos adquiridos na formação inicial, potenciando o seu desenvolvimento através da intervenção pedagógica em situação real, num contexto específico – meio escolar. O Relatório de Estágio encontra-se dividido em três temas principais: a contextualização da prática pedagógica, a análise reflexiva da prática pedagógica e o desenvolvimento do tema/problema. Na contextualização da prática é realizada a caracterização do contexto onde foi desenvolvido o Estágio, a definição das expectativas e fragilidades de desempenho iniciais, bem como o projeto de formação individual. A análise reflexiva sobre a prática pedagógica contempla uma perspetiva reflexiva e crítica sobre o trabalho desenvolvido no âmbito da prática docente, destacando as aprendizagens realizadas, as dificuldades defrontadas bem como as estratégias e opções tomadas para fazer frente aos condicionalismos com que nos deparamos. Por fim, o aprofundamento do tema/problema concretiza-se no estudo de mobilização de dois estilos de ensino (estilo de ensino por comando e estilo de ensino recíproco), do Espetro de Estilos de Ensino (Mosston e Ashworth, 1966) e recai sobre a sua influência nas aprendizagens dos alunos.

**Palavras-chave:** Estágio Pedagógico. Educação Física. Processo Ensino-Aprendizagem. Análise crítica. Espetro dos Estilos de Ensino. Estilo de Ensino por Comando. Estilo de Ensino Recíproco.

## **ABSTRACT**

*The Traineeship Report is a result of the Pedagogical Training and these integrate the curricular units which form the cycle of studies for the Masters in Teaching Physical Education at Primary and Secondary Levels by the University of Coimbra. It reflects all the work developed throughout the Traineeship, which took place at Escola Básica Dr.<sup>a</sup> Maria Alice Gouveia during the 2013/2014 academic year with Class D of Grade 8. The Pedagogical Training proves a fundamental step in the training process of future teachers since it allows for the application of scientific knowledge acquired during initial training, thus promoting its development through real-life pedagogical intervention in a school-specific context. The Traineeship Report is divided into three main themes: the contextualisation of pedagogical practice, the reflective analysis of the pedagogical practice and the development of the problem-theme. Within the contextualisation of the practice, the following is carried out: the characterisation of the context where the Traineeship took place, the defining of the initial expectations and performance weaknesses as well as the individual training project. The reflective analysis of the pedagogical practice includes a reflective and critical perspective on the work developed within the practice of teaching, highlighting the learning experiences, the difficulties encountered and the strategies and options selected to tackle the constraints which we encountered. Lastly, a deeper analysis of the problem-theme is provided in the mobilization study of two teaching styles (command style of teaching and reciprocal style of teaching), from the Spectrum of Teaching Styles (Mosston & Ashworth, 1966), and focuses on their influence on student learning.*

**Keywords:** *Pedagogical Training. Physical Education. Education and learning process. Critical analysis. Spectrum of Teaching Styles. Command style of teaching. Reciprocal style of teaching.*

## SUMÁRIO

<b>RESUMO</b> .....	<b>VI</b>
<b>ABSTRACT</b> .....	<b>VII</b>
<b>1. INTRODUÇÃO</b> .....	<b>13</b>
<b>2. CONTEXTUALIZAÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA</b> .....	<b>14</b>
2.1. Expetativas Iniciais.....	14
2.2. Fragilidades Iniciais de Desempenho.....	15
2.3. Projeto Formativo.....	16
2.4. Caraterização do Contexto.....	17
2.4.1. Caraterização da Escola.....	17
2.4.2. Caraterização do Grupo Disciplinar.....	18
2.4.3. Caraterização da Turma.....	18
<b>3. ANÁLISE REFLEXIVA SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA</b> .....	<b>22</b>
3.1. Processo Ensino-Aprendizagem.....	22
3.1.1. Planeamento.....	22
3.1.1.1. Plano Anual.....	23
3.1.1.2. Unidades Didáticas.....	25
3.1.1.3. Planos de Aula.....	27
3.1.2. Realização.....	29
3.1.2.1. Dimensão Instrução.....	30
3.1.2.2. Dimensão Gestão.....	35
3.1.2.3. Dimensão Clima.....	37
3.1.2.4. Dimensão Disciplina.....	38
3.1.2.5. Decisões de Ajustamento.....	39
3.1.3. Avaliação.....	40
3.1.3.1. Avaliação Diagnóstica.....	42
3.1.3.2. Avaliação Formativa.....	44
3.1.3.3. Avaliação Sumativa.....	45
3.1.3.4. Critérios de Avaliação.....	46
3.2. Questões Dilemáticas.....	47
3.3. Prática Pedagógica Supervisionada.....	51

3.4. Atitude Ético-Profissional.....	52
<b>4. APROFUNDAMENTO DO TEMA/PROBLEMA.....</b>	<b>55</b>
4.1. Apresentação do Tema.....	55
4.2. Pertinência do Tema.....	55
4.3. Enquadramento Teórico.....	56
4.4. Objetivos do Estudo.....	60
4.5. Metodologia e Procedimentos.....	60
4.6. Análise e Discussão dos Resultados.....	63
4.6.1. Autopercepção (professora estagiária) vs Observador Externo (professora orientadora).....	63
4.6.2. Autopercepção dos Alunos (Questionário aos Alunos).....	68
4.7. Conclusões do Estudo.....	75
<b>5. CONCLUSÃO.....</b>	<b>77</b>
<b>6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>	<b>79</b>
<b>7. ANEXOS.....</b>	<b>84</b>

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1. Caracterização da Turma.....	20
Tabela 2. Resultados dos dados do questionário sobre o contributo da aplicação do Estilo de Ensino por Comando na promoção das aprendizagens dos alunos .....	69
Tabela 3. Resultados dos dados do questionário sobre o contributo da aplicação do Estilo de Ensino Recíproco na promoção das aprendizagens dos alunos.....	69
Tabela 4. Resultados dos dados do questionário sobre o contributo de ambos os Estilos de Ensino aplicados.....	72

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

JDC: Jogos Desportivos Coletivos

PFI: Plano de Formação Individual

UD: Unidade Didática

**LISTA DE ANEXOS**

Anexo I – Ficha Individual do Aluno.....	85
Anexo II - Estrutura de Plano de Aula.....	86
Anexo III – Exemplo de Ficha de Avaliação Diagnóstica.....	87
Anexo IV– Exemplo de Ficha de Avaliação Formativa.....	89
Anexo V– Exemplo de Ficha de Avaliação Sumativa.....	90
Anexo VI – Ficha de Observação do(a) Professor(a) no Estilo de Ensino por Comando (A).....	93
Anexo VII – Ficha de Observação do(a) Professor(a) no Estilo de Ensino Recíproco (C).....	94
Anexo VIII – Inquérito por Questionário realizado aos alunos sobre o Tema/ Problema.....	95
Anexo IX – Comparação entre a Auto percepção e a Percepção do Observador Externo (Estilo de Ensino por Comando na Abordagem à Modalidade de Andebol).....	99
Anexo X – Comparação entre a Auto percepção e a Percepção do Observador Externo (Estilo de Ensino por Comando na Abordagem à Modalidade de Ginástica de Aparelhos).....	101
Anexo XI – Comparação entre a Auto percepção e a Percepção do Observador Externo (Estilo de Ensino Recíproco na Abordagem à Modalidade de Andebol).....	103
Anexo XII – Comparação entre a Auto percepção e a Percepção do Observador Externo (Estilo de Ensino Recíproco na Abordagem à Modalidade de Ginástica de Aparelhos).....	105

## 1. INTRODUÇÃO

O Relatório Final de Estágio surge no âmbito da unidade curricular de Relatório de Estágio, que integra o ciclo de estudos do Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário da Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra, e traduz o trabalho desenvolvido ao longo do Estágio Pedagógico numa perspetiva crítica e reflexiva.

O Estágio Pedagógico, que a doravante designaremos também por Estágio, caracteriza-se por ser a etapa final do processo de formação de um professor, permitindo e favorecendo o desenvolvimento de competências e conhecimentos apreendidos ao longo da formação inicial, no contexto escolar.

O presente relatório ilustra o desenvolvimento do professor estagiário ao longo de todo o processo, refletindo sobre as expectativas, pretensões, objetivos, dificuldades, anseios, limitações, decisões tomadas, e todo um conjunto de reflexões e conclusões alcançadas no desenvolvimento do mesmo.

O Relatório de Estágio encontra-se dividido em três partes fundamentais: a contextualização da prática pedagógica, onde a análise recai sobre as expectativas e fragilidades iniciais, o projeto formativo traçado no início do ano como proposta de melhoria, bem como a caracterização do contexto onde se desenvolveu o Estágio (caraterização da escola, do grupo disciplinar de Educação Física e caraterização da turma); a análise reflexiva da prática, que recai sobre todas as decisões tomadas nas principais dimensões do Estágio Pedagógico – planeamento, realização e avaliação, integra ainda as questões dilemáticas enfrentadas, a influência da prática pedagógica supervisionada no nosso desenvolvimento e ainda a reflexão sobre a componente ético-profissional, dimensão paralela à intervenção pedagógica; e o desenvolvimento do tema/problema - estudo sobre a mobilização de dois estilos de ensino, o estilo de ensino por comando e o estilo de ensino recíproco e a sua influência nas aprendizagens dos alunos.

Este trabalho torna-se assim fundamental no nosso processo ensino-aprendizagem e contempla não só as aprendizagens realizadas, como as dificuldades e limitações sentidas ao longo do desenvolvimento do Estágio Pedagógico.

## **2. CONTEXTUALIZAÇÃO DA PRÁTICA DESENVOLVIDA**

### **2.1. Expetativas Iniciais**

O gosto pelo trabalho com crianças e jovens, intervindo na sua formação académica e pessoal, foi um dos principais motivos da escolha pela via de ensino como futura profissão. Desde criança que ambicionámos ser professores de Educação Física e a realização do Estágio é a etapa mais próxima à concretização desse projeto.

A realização do Estágio Pedagógico revela-se a oportunidade de aplicar ou até confrontar os conhecimentos científicos adquiridos em anos anteriores, através da mobilização de saberes de diversos domínios, num contexto específico e com vista a um contínuo desenvolvimento pessoal e profissional (Piéron, 1996). No entanto, segundo Siedentop (1998), o Estágio é apenas o ponto de partida, uma vez que o ensino da profissão requer que o estagiário consiga adquirir conhecimentos básicos e superar várias etapas de formação.

O Estágio Pedagógico foi assim o primeiro contacto com a profissão docente e veio acompanhado por um lado de inúmeras inseguranças e anseios característicos do “desconhecido” e, por outro, de expetativas e entusiasmo característicos da motivação e da concretização desta etapa tão ambicionada.

Com o desenvolvimento do Estágio pretendemos dotar-nos de capacidades e conhecimentos que nos permitam promover as aprendizagens dos alunos, recorrendo aos conhecimentos da formação inicial, mas também aos que vão sendo construídos através da experiência e formação contínua. Pretendemos transmitir um conjunto diversificado de conhecimentos e valores aos alunos, inculcando-lhes o gosto pela disciplina e pela prática de atividade física e hábitos de vida saudável.

De forma mais precisa, pretendemos que o Estágio Pedagógico nos capacite de competências ao nível do planeamento e organização do processo ensino-aprendizagem a longo (plano anual), médio (unidades didáticas) e curto prazo (planos de aula). Ambicionámos desenvolver e apropriar-nos de conhecimentos específicos de cada unidade didática, bem como ao nível das dimensões de intervenção pedagógica (instrução, gestão, clima e disciplina). Isto é, melhorar a ação educativa no sentido de esta ser consciente, organizada, participada e coerente (Aranha, 2005).

Tendo em conta as expectativas inicialmente traçadas, o desenvolvimento do Estágio foi encarado com grande motivação e determinação, embora conscientes das dificuldades e exigências esperadas. Porém, estamos certos que com perseverança e com o auxílio dos professores orientadores de Estágio, conseguimos alcançar e superar a maioria das fragilidades e dificuldades sentidas.

## **2.2. Fragilidades Iniciais de Desempenho**

Foi no contacto com a realidade que surgiram as primeiras fragilidades de desempenho, percecionadas nas várias áreas do processo de ensino. Consideramos a identificação de fragilidades e dificuldades essencial para a superação das mesmas através da consequente definição de objetivos de formação/aperfeiçoamento, de forma a poder colmatar essas mesmas fragilidades.

As principais dificuldades reveladas na área do planeamento fizeram-se sentir na produção de elementos essenciais como: o plano anual, as unidades didáticas e os planos de aula. Na realização do plano anual, a principal dificuldade sentida foi a definição de objetivos concretos, ambiciosos mas ao mesmo tempo tangíveis por parte dos alunos da turma. Ao nível da planificação das unidades didáticas, a escolha dos conteúdos a abordar ao longo de cada unidade didática, a sua sequência e profundidade de abordagem no decorrer da mesma, bem como a seleção das progressões pedagógicas mais adequadas, revelaram-se também dificuldades acrescidas. Relativamente ao planeamento a curto prazo (planos de aula), consideramos que a maior fragilidade foi a seleção dos exercícios que fomentassem a concretização dos objetivos pré-estabelecidos e que fossem adequados à turma e aos diferentes grupos de nível.

Já no desempenho da aula propriamente dita (dimensão realização), as maiores fragilidades sentidas foram no controlo do tempo destinados aos exercícios, no controlo e gestão dos comportamentos inapropriados e no fornecimento de *feedback* pedagógico de qualidade, oportuno, pertinente e efetivo, de forma a promover o comportamento esperado.

Outro facto, que se traduziu numa dificuldade sentida inicialmente, foi a relação estabelecida com a turma, que se baseasse no respeito e disciplina, mas também na interajuda e afeição, prezando a relação professor-aluno.

Consideramos ainda que foi na dimensão da avaliação que mais fragilidades demonstrámos inicialmente, mais concretamente na realização e aplicação de

instrumentos de avaliação. Outra dificuldade sentida, neste âmbito, consistiu no controlo dos restantes alunos da turma (que não se encontravam em avaliação) nos momentos de avaliação, de forma a demonstrar e garantir atenção e controlo em ambos os grupos.

### **2.3. Projeto Formativo**

Com vista à concretização das expectativas iniciais estabelecidas, através da superação das fragilidades de desempenho deparadas inicialmente, tornou-se imperativo a definição de um projeto formativo específico e fundamentado com a definição de objetivos de aperfeiçoamento/formação.

A definição dos objetivos de aperfeiçoamento, bem como a identificação das expectativas e fragilidades inicialmente sentidas integram o Plano de Formação Individual (PFI), cuja elaboração teve lugar no início do ano letivo com o intuito de orientar o estagiário no desenvolvimento e evolução do seu processo formativo.

A realização do PFI revelou-se fundamental pois permitiu a reflexão e identificação sobre as principais fragilidades sentidas nas três áreas de intervenção do Estágio (planeamento, realização e avaliação) com a consequente definição de objetivos de aperfeiçoamento. A sua elaboração também recaiu sobre a definição de um conjunto de estratégias de superação/formação previstas, de forma a operacionalizar os objetivos estabelecidos. O PFI incidiu, ainda, sobre as expectativas iniciais bem como as diferentes aprendizagens que nos propusemos alcançar, sobre a forma de um conjunto de tarefas a desempenhar ao longo do Estágio. Por último, contempla um conjunto de estratégias de forma a avaliar a progressão do estagiário no decurso do Estágio Pedagógico.

O PFI assume um propósito flexível, aberto e interativo uma vez que com o desenvolvimento do Estágio deparamo-nos com “novas” expectativas, fragilidades sentidas e, conseqüentemente, a definição de objetivos de formação diferenciados (pelo menos, com outro alcance). A definição dos objetivos de aperfeiçoamento, por um lado, surgiu para dar resposta e superar as dificuldades e fragilidades inicialmente sentidas, e, por outro, pretendem traduzir os objetivos que nos propomos alcançar no desenvolvimento do Estágio, e que integram o nível de mestria do Guia de Estágio para todas as dimensões.

A operacionalização dos objetivos de formação estabelecidos no PFI foi alcançada através da observação e análise crítica das aulas lecionadas, quer pelos

elementos do Núcleo de Estágio, quer pela orientadora da escola ou outros professores da disciplina, analisando criticamente como estes resolvem ou a que estratégias recorrem com vista à superação das fragilidades por nós assinaladas; a análise reflexiva sobre cada aula lecionada, bem como a análise e impacto das decisões tomadas e sua influência na superação das dificuldades sentidas; a contínua busca de formação, quer através de pesquisas bibliográficas, quer pela troca de experiências e vivências entre colegas de Estágio e com outros professores mais experientes, quer através do estudo de documentos relativos à temática em causa, com o intuito de nos apropriarmos de competências essenciais para a supressão das fragilidades identificadas.

Consideramos que os objetivos de aperfeiçoamento definidos no início do Estágio foram, na sua maioria, atingidos com sucesso, sendo o seu alcance mais visível na dimensão da intervenção pedagógica. Estes só se revelaram possíveis pelo acompanhamento e mestria dos professores orientadores, quer da escola quer da faculdade, que através das suas competências excecionais em todo o processo de aprendizagem nos orientaram no desenvolvimento profissional e pessoal, ao longo do Estágio Pedagógico.

## **2.4. Caraterização do Contexto**

### **2.4.1. Caraterização da Escola**

A Escola Básica do 2º e 3º ciclos Dr.<sup>a</sup> Maria Alice Gouveia é sede do agrupamento de escolas de Coimbra Sul e fica situada na cidade de Coimbra, freguesia de Santo António dos Olivais. Esta escola, onde desenvolvemos o Estágio, no presente ano letivo 2013/14, acolhe cerca de 605 alunos, num total de 28 turmas, sendo 13 do 2º ciclo e as restantes, 15, do 3º ciclo. O corpo docente da escola é composto por 98 professores das várias disciplinas. Exercem funções na Escola Básica dos 2º e 3º ciclos Dr.<sup>a</sup> Maria Alice Gouveia 23 assistentes operacionais.

A escola sede do Agrupamento é constituída por quatro blocos de dois pisos (A, B, C, D) e pelos Blocos R e G. Este conjunto de edifícios encontra-se integrado num vasto espaço exterior com áreas desportivas e espaços verdes. Quanto às instalações desportivas para a prática da Educação Física, a escola dispõe de espaços interiores e exteriores. O Bloco G integra o Pavilhão Gimnodesportivo (G1) e o Ginásio (G2). No recinto exterior encontram-se dois espaços distintos (C1 e C2), sendo que o campo C1 integra 3 campos de Basquetebol, 2 Campos de Ténis, a

pista de atletismo (40m) e a caixa de areia, e o espaço C2 é composto por 2 campos de Andebol, onde também é lecionada a modalidade de Futebol.

#### **2.4.2. Caraterização do Grupo Disciplinar de Educação Física**

O grupo disciplinar de Educação Física integra o Departamento de Expressões e é constituído por todos os professores de Educação Física que compõem o corpo docente da Escola sede e da Escola Básica 2,3 de Ceira. O grupo disciplinar é constituído na sua totalidade por nove docentes, sendo que apenas três lecionam a disciplina aos alunos do 2º ciclo e seis lecionam aos alunos do 3º ciclo. Alguns docentes acumulam ainda outras funções como coordenador de departamento e de área disciplinar, coordenador de diretores de turma, coordenadora do Desporto Escolar, etc..

O Núcleo de Estágio é constituído por três professoras estagiárias e pela professora orientadora, professora Lurdes Pereira. A cada estagiária é delegada uma turma da professora orientadora onde desenvolve o Estágio Pedagógico. A turma A do 8º ano, delegada à professora estagiária Luísa Fernandes, a turma D do 8º ano, delegada à professora estagiária Inês Ferreira e a turma B do 9º ano, delegada à professora estagiária Solange Barardo.

A relação estabelecida no decorrer do Estágio com o grupo disciplinar foi bastante positiva, baseando-se na cumplicidade e integração. Todos os professores se revelaram bastante acessíveis e disponíveis para nos auxiliar no desenvolvimento desta etapa tão importante. De enaltecer o bom ambiente frequente quer na sala de professores, como nas reuniões de área disciplinar, onde todos os professores se revelaram interessados em participar e colaborar nas atividades desenvolvidas, assim como nas do Núcleo de Estágio. Consideramos portanto que a relação entre professores e colegas é determinante para o clima social da escola (Lopes, 2001).

A relação entre todos os elementos do Núcleo de Estágio foi caracterizada pelo trabalho de equipa e de colaboração, onde a reflexão, a crítica e partilha de conhecimentos foram uma constante, na promoção e desenvolvimento quer do trabalho em grupo quer individual.

#### **2.4.3. Caraterização da Turma**

A turma D do 8º ano era inicialmente constituída por vinte e quatro alunos, treze do sexo feminino e onze do sexo masculino, sendo um aluno definido com

currículo específico individual (CEI). No entanto, no decorrer do 1º Período, três alunos foram transferidos para outros estabelecimentos de ensino, dois dos quais no estrangeiro. A média de idades da turma é de treze (13,4) anos. Um aluno da turma carece de currículo específico individualizado, no entanto, não se apurou a necessidade de elaborar um programa específico para a disciplina de Educação Física pois o aluno não apresenta dificuldades a nível do desempenho motor.

A caracterização da turma torna-se essencial para o planeamento do processo ensino-aprendizagem, pois permite informar o professor sobre as “caraterísticas e experiências a nível do *background* cultural, de aprendizagem, nível de desenvolvimento e as suas formas básicas de adaptação à escola (aos estudos, aos companheiros, às exigências escolares e aos professores)” Zabalza (1992, p.45).

No início do ano letivo foi desenvolvido pelo Núcleo de Estágio a “Ficha Individual do Aluno” (Anexo I) cujo objetivo foi a realização da caracterização da turma. A caracterização realizada recaiu sobre os seguintes parâmetros: A. Identificação do Aluno, onde foram questionados os dados pessoais do aluno bem como os do seu Encarregado de Educação; B. Currículo Escolar, onde se pretendia estudar o aproveitamento escolar do aluno e C. Atividade Física. Este último grupo, mais específico e com informações mais relevantes para a intervenção pedagógica no âmbito da lecionação da Educação Física, inquiriu os alunos sobre o gosto pela disciplina, as modalidades abordadas em anos anteriores, as modalidades em que sentiram mais dificuldades e aquelas de que mais gostaram, a prática de atividade física fora do contexto escolar, assim como se padecem de alguma doença impeditiva da prática regular nas aulas de Educação Física.

Através da caracterização realizada, pudemos concluir que a maioria dos alunos (95%) gosta da disciplina de Educação Física, sendo que o nível obtido pela maioria dos alunos no ano letivo anterior foi o nível 4. As modalidades de Badmínton e Futebol foram identificadas como as de que os alunos mais gostam e as disciplinas de Ginástica e Atletismo, aquelas em que os alunos sentem mais dificuldade. Cerca de metade da turma (52%) refere que pratica ou praticou uma modalidade fora da escola, identificando a Natação e Dança, como as modalidades mais praticadas. Relativamente a problemas de saúde que impossibilitem a prática regular de atividade física, de notar que um aluno padece de epilepsia e dois alunos são asmáticos.

Consideramos os resultados da caracterização fundamentais como indicadores para o planeamento e concretização da prática pedagógica, através do conhecimento do gosto pela disciplina, com implicações concretas ao nível da motivação e empenho dos alunos; através do conhecimento do nível obtido no ano anterior, permitindo definir tarefas adequadas ao nível em que os alunos se encontram; através do conhecimento das modalidades que os alunos mais gostaram de abordar, bem como as modalidades em que sentiram mais dificuldades, refletindo as modalidades em que os alunos necessitam de maior enfoque e estimulação, de forma a promover a superação das capacidades individuais; através do conhecimento do nível da atividade física dos alunos e, ainda, através do conhecimento da situação de saúde que possa ser limitativa ou condicionante da prática de atividade física. A caracterização da turma revela-se, assim, fundamental na seleção de estratégias e métodos de ensino adequados à turma em geral e a cada aluno em particular.

Através dos dados da avaliação diagnóstica, ilustrados na tabela abaixo, verificámos que a turma revela muitas dificuldades em todas as modalidades abordadas, manifestando assumidas discrepâncias perante o nível que era expectável, para o referido ano de escolaridade.

Modalidades Abordadas	Nível esperado (Metas de Aprendizagem de Educação Física)	Nível da turma (Avaliação Diagnóstica)		
		Introdutório	Elementar	Avançado
<b>Andebol</b>	Parte do Nível Elementar	9	8	4
<b>Atletismo</b>	Elementar e Parte do Nível Avançado	12	8	1
<b>Badmínton</b>	Elementar	4	12	4
<b>Basquetebol</b>	Elementar	6	12	3
<b>Futebol</b>	Parte do Nível Avançado	9	8	4
<b>Ginástica de Aparelhos</b>	Elementar	12	5	4
<b>Ginástica de Solo</b>	Elementar	10	9	2
<b>Voleibol</b>	Conclusão do Nível Elementar	8	13	0

Tabela 1. Caracterização da Turma – Avaliação Diagnóstica

Assim, pudemos constatar que a turma se encontra maioritariamente no nível introdutório nas modalidades de Andebol, Atletismo, Futebol, Ginástica de Aparelhos e Ginástica Solo. Apenas nas modalidades de Basquetebol, Badmínton e Voleibol a

maioria dos alunos se encontra no nível elementar, isto é, no nível expectável para o ano de escolaridade que frequentam (8º ano).

Estes resultados devem-se, em parte, à notória desmotivação dos alunos pela prática de atividade física, bem como perante os conteúdos e tarefas apresentadas. A desmotivação e falta de interesse manifestados pelos alunos condicionaram a condução da aula, uma vez que os momentos de instrução por vezes se alongavam demasiado, devido à necessidade de apresentar a informação de forma pormenorizada e simplificada ou até de forma duplicada (variando os métodos de intervenção utilizados).

### **3. ANÁLISE REFLEXIVA SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA**

#### **3.1. Processo de Ensino- Aprendizagem**

O processo de ensino-aprendizagem transcende a mera transmissão de conteúdos. Este caracteriza-se pela interação recíproca e interdependente da relação pedagógica estabelecida entre professor e alunos. Esta relação visa promover a aprendizagem dos alunos, através da apropriação ou modificação de comportamentos motores, cognitivos, socioafetivos e socioculturais, de forma duradoura ou permanente (Aranha, 2005). Segundo a autora, “ao professor cabe a responsabilidade da direção, da sistematização e da estruturação dos conteúdos e das estratégias de ensino a utilizar (...) sob a concretização de experiências de aprendizagem, que vividas e conceptualizadas operarão as necessárias e desejáveis modificações” (p.3).

Assim sendo, ao professor é exigido um conjunto de competências de planeamento, organização, orientação e controlo da aprendizagem que se pretende alcançar (Aranha, 2005). Neste sentido e conscientes destas competências, desenvolvemos a análise reflexiva da prática pedagógica, tendo presente que as três vertentes (planeamento, realização e avaliação) são indissociáveis e que se influenciam mutuamente.

##### **3.1.1. Planeamento**

De acordo com Bento (1987, p.15) o planeamento “é o elo de ligação entre pretensões, imanentes ao sistema de ensino e aos programas das respetivas disciplinas, e a sua realização prática. É uma atividade prospetiva situada e empenhada na realização do ensino”. É um processo complexo, que comporta a tomada de decisões tendo em conta um conjunto de condicionalismos inerentes ao contexto, da conseqüente definição de estratégias e meios para guiar a ação futura numa perspetiva de melhoria do processo de ensino-aprendizagem (Gomes, 2004).

De forma a permitir prever e orientar a ação do professor, este deve integrar e ter em conta o estudo e caracterização da turma, para se poder ajustar o ensino às características dos alunos, adaptando e adequando as formas de intervenção e de abordagem no decorrer do ano letivo. O planeamento assume-se como um processo flexível uma vez que deve ser adaptado às necessidades dos alunos (Damião, 1996).

A fase de planeamento exige do professor a capacidade de antecipação e reflexão prévia, através da formulação de intenções que vão ao encontro dos objetivos que se pretendem alcançar, para guiar a ação futura em função desse conhecimento e dessas intenções. O planeamento comporta a tomada de decisões a vários níveis, a longo (plano anual), médio (unidades didáticas) e curto prazo (planos de aula).

### **3.1.1.1. Plano Anual**

O plano anual pode ser entendido como “o primeiro passo de planeamento e preparação do ensino, e traduz, sobretudo, a compreensão dos objetivos pretendidos bem como as reflexões e noções acerca da organização correspondente do ensino no decurso do ano letivo” (Bento, 2003, p.57).

O plano anual assume-se assim como a primeira etapa de planeamento na definição de objetivos a alcançar com a turma, através da mobilização de estratégias e meios metodológicos adequados, de forma a garantir o sucesso dos alunos na Educação Física. Este integra os objetivos gerais e específicos a alcançar, inteirando o conjunto de matérias a lecionar ao longo do ano letivo, bem como a definição dos momentos e procedimentos de avaliação. É através dele que se norteiam as duas fases de planeamento que dele derivam – unidades didáticas e planos de aula.

O plano anual foi um dos primeiros documentos a ser elaborado no desenvolvimento do Estágio, dada a sua importância na preparação e orientação do processo de ensino-aprendizagem. Foi, então, projetado tendo em conta a análise e reflexão de um conjunto de documentos como as Metas de Aprendizagem de Educação Física para o ano de escolaridade em causa – 8º ano, o Regulamento Interno e o Projeto Educativo da Escola, bem como o regulamento da área disciplinar de Educação Física. A análise das características escolares, que contemplam a caracterização do meio, da escola e da turma, foram também determinantes no sentido de melhorar e adequar o processo ao contexto.

Na estruturação e orientação do processo ensino-aprendizagem tivemos em consideração determinados fatores: a análise do calendário escolar de forma a permitir antever o número de aulas disponível em cada período letivo, a caracterização dos recursos existentes na escola (materiais, espaciais, temporais e humanos), com o intuito de rentabilizar ao máximo os recursos disponíveis de forma

a valorizar a abordagem a matérias onde a escola possui melhores recursos, bem como a análise do sistema de rotação de espaços (*roulement*). Contudo, há certas matérias que carecem de espaço físico e materiais específicos, condicionando assim a seleção das matérias a abordar. As matérias a lecionar em cada ano de escolaridade foram definidas pelo grupo disciplinar de Educação Física.

Definidas as matérias a abordar ao longo do ano letivo, importa prever a sua distribuição no decorrer dos períodos letivos. Neste particular, contamos com a experiência e conhecimento da professora orientadora que nos auxiliou nesta etapa do planeamento. Assim, todo o Núcleo de Estágio orientou o seu processo de ensino da seguinte forma: no 1º Período foram abordadas as modalidades de Atletismo (corrida de resistência), Basquetebol, Ginástica de Solo e Futebol. No 2º Período, foi feita a abordagem ao Andebol, Atletismo (corrida de velocidade, corrida de estafetas e salto em comprimento), Ginástica de Aparelhos e Voleibol. Por fim, a abordagem ao Atletismo (salto em altura e corrida de barreiras), Badmínton, Ginástica Acrobática (opcional) e Jogos Desportivos Coletivos (JDC) (anteriormente abordados) ocuparam o 3º Período. No entanto, e tendo em conta as características da turma, sentimos necessidade de prolongar a abordagem à unidade didática de Ginástica de Aparelhos, ao invés da unidade didática de Ginástica Acrobática.

A distribuição do número de aulas por matéria/unidade didática foi feita, numa fase inicial, de forma equitativa. No entanto, e com base nas capacidades e necessidades dos alunos, aquelas foram ajustadas tendo em conta os resultados da avaliação inicial. A análise dos critérios de avaliação da disciplina permitiu a orientação de todo o processo, pois no plano anual estão descritos as várias formas de avaliar os alunos (diagnóstica, formativa e sumativa) e os momentos e procedimentos de avaliação.

Do plano anual constam também as estratégias de ensino gerais e específicas a que recorrer ao longo do ano letivo, de forma a ir ao encontro do alcance dos objetivos. Os estilos de ensino a privilegiar na abordagem das diferentes matérias também são parte integrante deste documento orientador, bem como as atividades desenvolvidas pelo grupo disciplinar de Educação Física e Núcleo de Estágio.

É indiscutível a utilidade da elaboração deste documento na intervenção pedagógica do professor, uma vez que se revela uma ferramenta essencial para a orientação do processo de ensino-aprendizagem a longo prazo. Este requer a

análise e reflexão prévia, dotando-nos de capacidade de antecipação e previsão da ação do professor. A elaboração deste documento capacitou-nos de conhecimentos teóricos ao nível do planeamento bem como da constituição e alcance deste documento.

As principais fragilidades sentidas na elaboração do mesmo foi a adequação das orientações programáticas das Metas de Aprendizagem de Educação Física ao contexto específico da turma, passando pela gestão eficiente de todos os condicionalismos, de forma a orientar o processo de ensino-aprendizagem, tendo em vista o sucesso de todos os alunos da turma.

### **3.1.1.2. Unidade Didática**

De acordo com Bento (2003, p.75) as unidades didáticas (UD) são “partes essenciais do programa de uma disciplina. Constituem unidades fundamentais e integrais do processo pedagógico e apresentam aos professores e alunos etapas claras e bem distintas de ensino e aprendizagem”.

As unidades didáticas, à semelhança do plano anual, visam orientar a prática pedagógica de uma forma mais específica e relativa a uma matéria ou modalidade o que permite o desenvolvimento de competências específicas, sem descurar os propósitos globais da Educação Física emanados nas orientações programáticas. A avaliação diagnóstica dos alunos assume assim um papel fulcral, pois é a partir dela que se processa o planeamento e desenvolvimento da UD.

A construção das unidades didáticas obedeceu a uma estrutura comum resultante da reflexão partilhada do Núcleo de Estágio. A parte comum, desenvolvida através do trabalho em equipa do Núcleo de Estágio, apenas se refere à apresentação e caracterização da modalidade a abordar. Uma vez que as UD pretendem planear o processo de ensino-aprendizagem de uma modalidade/matéria específica, devem integrar um conjunto de informações fundamentais à sua abordagem de forma metodológica e didaticamente adequadas. As UD desenvolvidas obedecem todas a uma estrutura semelhante embora com algumas divergências inerentes às especificidades das modalidades/matérias abordadas.

Numa parte inicial da UD revela-se fundamental apresentar a modalidade a abordar, através de uma breve contextualização histórica. O conhecimento das suas características e regras também se revela uma mais-valia na compreensão da dinâmica da modalidade. Consideramos, igualmente, importante a definição de

regras de segurança, de forma a suprimir eventuais fatores de risco. A caracterização dos recursos disponíveis para a abordagem de cada matéria é também essencial de forma a rentabilizar eficazmente os recursos colocados ao dispor do professor. A distribuição das aulas pelas unidades didáticas foi constantemente reformulada tendo em conta quer as dificuldades evidenciadas pelos alunos na avaliação diagnóstica, quer as condições climatéricas (que por diversas vezes condicionaram o planeamento realizado).

Após reunidas as condições para a abordagem à modalidade, importa responder à questão “o que ensinar” (Nobre, 2012). A resposta a esta questão resulta da seleção criteriosa de objetivos educacionais que se pretendem atingir, de forma clara para que se possa integrar os alunos nos seus vários domínios (psicomotor, cognitivo e socioafetivo) (Domingos, Neves e Galhardo, 1987). Assim sendo, a UD integra os objetivos que o professor pretende alcançar com a turma com enfoque nos diferentes domínios da aprendizagem. Estes objetivos foram traçados de forma a poderem ser cumpridos, tendo em conta o nível de habilidade inicial dos alunos (Siedentop, 1998).

A seleção e abordagem dos conteúdos técnicos e táticos foram realizadas tendo presente os resultados evidenciados na avaliação diagnóstica e de acordo com os pré-requisitos da modalidade. A sua sequência e progressão de abordagem tiveram em consideração a individualidade e ritmo de aprendizagem dos alunos, obedecendo a uma ordem de complexidade crescente, permitindo uma progressão coerente e lógica de aprendizagem. Cada unidade didática integra ainda um conjunto de progressões pedagógicas, que se traduzem num conjunto de exercícios de abordagem aos diferentes conteúdos técnicos e táticos.

De forma a promover um ensino de qualidade, deverão ser consideradas um conjunto de estratégias de adequação ao contexto, satisfazendo as suas especificidades (Siedentop, 1998). Estas estratégias estão definidas na UD e dividem-se em estratégias de ensino gerais e específicas.

A avaliação é parte integrante da UD e onde se processa a verificação da adequação do processo ensino-aprendizagem às características dos alunos assim como pela sua intervenção na melhoria da ação docente (Nobre, 2012).

A avaliação é abordada nas suas diferentes funções - diagnóstica, formativa e sumativa. Para cada um das funções são analisados os momentos e conteúdos alvo de avaliação, os instrumentos utilizados e os resultados obtidos.

Por último, é apresentado o balanço final da UD que resulta da reflexão e análise do professor sobre as opções tomadas, metodologias utilizadas e a evolução das aprendizagens dos alunos. Esta reflexão evidencia os pontos fortes e fracos nos três domínios da prática docente: Planeamento, Realização e Avaliação, bem como a reflexão sobre o papel do professor nas dimensões de intervenção pedagógica: Gestão, Instrução, Clima/Disciplina e Decisões de Ajustamento.

O planeamento a médio prazo, concretizado nas UD, é fundamental na regulação e orientação da ação pedagógica, na abordagem a uma matéria específica, garantindo a sua progressão lógica e metodológica, e na abordagem dos conteúdos técnicos e táticos que lhe são inerentes com vista ao desenvolvimento dos alunos.

De salientar que a elaboração das diferentes UD dotou-nos de um conjunto variado de conhecimentos científicos e didático-pedagógicos, resultantes da pesquisa bibliográfica realizada, no sentido de aprofundar os conhecimentos relativos a cada matéria de ensino, o que foi, sem dúvida, uma mais-valia no desenvolvimento da prática docente. No desenvolvimento das unidades didáticas, fomos confrontados com algumas dificuldades, destacando a diversificação das estratégias, objetivos e estilos de ensino de acordo com níveis de desempenho motores diferenciados.

As UD revelam-se assim um documento orientador da prática pedagógica a médio prazo, onde o docente deve tornar claro todas as decisões tomadas acerca da sua atuação didática e metodológica numa matéria/modalidade específica.

### **3.1.1.3. Plano de Aula**

“A aula é realmente o verdadeiro ponto de convergência do pensamento e da ação do professor” (Bento, 2003, p.101). Neste sentido, o plano de aula assume principal relevância pelo seu contributo e impacto no processo de ensino-aprendizagem, pois é através da sua aplicação que se concretiza (forma física) o planeamento mental do professor. O plano de aula deriva e é planeado de acordo com as unidades didáticas em que está inserido e permite o alcance dos objetivos nele estabelecido. Deve pois, ser um instrumento objetivo e de fácil consulta e interpretação, perspetivando a evolução e aprendizagem dos alunos.

A elaboração da estrutura do plano de aula utilizado, ao longo do Estágio Pedagógico, teve lugar no início do ano letivo e surgiu da reflexão e discussão do

Núcleo de Estágio em conjunto com a professora orientadora. No entanto, a estrutura do documento foi sofrendo alterações no decorrer das primeiras aulas, no sentido de o melhorar, até chegar, à sua versão final que se encontra em anexo - Anexo II.

O plano de aula é constituído por elementos de identificação geral, como a turma a que se destina, o espaço da aula para o qual foi planeado, bem como a data e hora da aula prevista, o número de aula e número da aula da unidade didática correspondente, duração da mesma e número de alunos previstos. Integra ainda dados relativos à modalidade abordada, objetivos da aula, função didática, bem como os recursos materiais necessários. Esta parte introdutória concerne a um conjunto de informações de fácil identificação, para o professor poder facilmente concretizar a aula planeada.

O modelo segue ainda a lógica defendida por Quina (2009), que considera que a aula é composta por três momentos articulados de forma coerente, sendo estes definidos por: parte inicial, fundamental e final. Cada uma destas partes é indissociável das outras, assumindo uma importância e objetivos diferenciados na condução e concretização do processo ensino-aprendizagem, e integram o tempo total e parcial de cada tarefa, os objetivos que se pretendem alcançar ou conteúdos abordados, a descrição da tarefa, bem como o sistema de organização da mesma (podendo incluir meios gráficos auxiliares), a definição dos critérios de êxito e componentes críticas inerentes à concretização da tarefa, assim como os modelos de ensino, estilos de ensino ou estratégias de ensino mobilizados.

A justificação do plano de aula é sua parte integrante. Neste espaço o professor justifica as decisões didático-metodológicas adotadas, bem como a escolha de tarefas e sua organização (grupos de nível, por exemplo), as estratégias (diferenciação das tarefas, por exemplo) e estilos de ensino aplicados, bem como os objetivos das diferentes tarefas. Essa justificação revela-se fundamental, pois “obriga” o professor a refletir sobre a escolha das tarefas e a sua influência para a concretização dos objetivos definidos. O plano de aula integra ainda o relatório da mesma, elaborado após o desenvolvimento da aula, permitindo uma análise crítica retrospectiva respeitante à intervenção pedagógica, através de uma breve descrição das tarefas da aula, analisando criteriosamente a distância ou o alcance face aos objetivos pretendidos, identificando os principais erros e dificuldades sentidas,

sugerindo possíveis propostas para aulas futuras (próprias e/ou identificadas pelos colegas ou professora orientadora) com vista à melhoria do processo de ensino.

Consideramos relevante salientar o contributo das reflexões críticas das aulas, no desenvolvimento da UD, pois contribuiu para a melhoria da ação docente. De forma a conseguir ultrapassar as dificuldades evidenciadas na reflexão crítica de cada aula, consideramos a procura constante de informação sobre a modalidade em causa, bem como a discussão e reflexão conjunta das opções tomadas/seleção das tarefas escolhidas, fundamentais para a sua superação e, deste modo, responder eficazmente às necessidades e dificuldades dos alunos.

As dificuldades sentidas na elaboração dos planos de aula foram, numa fase inicial, a seleção das tarefas que melhor se adequassem à concretização dos objetivos a realizar, bem como a descrição das mesmas, de forma clara e sucinta. No decorrer do ano letivo fomos tentando superar as dificuldades e lacunas identificadas na reflexão das aulas, procurando estruturar corretamente as mesmas, obedecendo a uma lógica organizada com o intuito de melhor responder às necessidades da turma em geral e dos alunos em particular.

Outra fragilidade com que nos deparámos inicialmente foi a dificuldade de cumprir o plano de aula integralmente, completando o tempo destinado a cada tarefa. Porém, conseguimos também perceber que o plano de aula não pretende ser um documento fixo e rígido, podendo sofrer as adequações necessárias consoante a resposta dos alunos às tarefas e aos objetivos a alcançar. Segundo Graça (2009), o plano de aula deve ser interpretado como um livro de apoio e não como uma bíblia.

### **3.1.2. Realização**

De acordo com Medley (1977), a qualidade do ensino passa pela possibilidade de o professor dominar um conjunto de competências docentes que o conduzam a manter um clima de aprendizagem ordeiro e estimulador, a aumentar o tempo que os alunos dedicam a atividades de aprendizagem e a melhorar a qualidade destas. A articulação destas competências exigidas ao professor é concretizada, na prática, no contacto com os alunos e com o contexto, e traduzem o maior desafio no desempenho docente.

Neste sentido, foi na dimensão realização, isto é, na fase interativa da ação pedagógica, que sentimos mais dificuldades. Foi na intervenção do professor com a turma, bem como na gestão do conjunto diversificado de variáveis que nela

intervêm, que revelámos mais empenho e dedicação, na superação das dificuldades sentidas, dado o seu contributo e influência no processo de ensino-aprendizagem.

Após o planeamento e organização do ensino, segue-se a sua realização. Siedentop (1983) destaca quatro dimensões (instrução, gestão, clima e disciplina) interligadas e complementares que estão presentes em todos os momentos de ensino e que predizem o sucesso do processo de ensino-aprendizagem. Consideramos a análise destas quatro dimensões imprescindíveis na caracterização da prática pedagógica, uma vez que a forma como o professor conduz o seu ensino influencia, inevitavelmente, as aprendizagens dos alunos.

### **3.1.2.1. Dimensão Instrução**

De acordo com Silva (2013), a Instrução comporta todos os comportamentos “substantivos” do professor, ou seja, aqueles que estão relacionados com os objetivos de aprendizagem, verbais ou não-verbais. Estes concretizam-se assim através da preleção, demonstração, *feedback* e questionamento.

Siedentop (1998) indica que os professores de Educação Física dedicam entre 10 a 50% do tempo de aula à instrução. Neste sentido, torna-se imperativo o professor munir-se de competências de rentabilização do tempo de aula, maximizando o tempo de aprendizagem dos alunos. Esta tarefa, que se traduz no principal desafio do professor, carece de um conjunto de competências como: diminuir o tempo passado em explicações na aula, garantir a qualidade e a pertinência da informação, utilizar os alunos como agentes de ensino, utilizar o questionamento como método de ensino, apoiar/controlar ativamente a prática dos alunos, aperfeiçoar o *feedback* pedagógico, aumentar a diversidade do *feedback* pedagógico positivo e acompanhar a prática subsequente ao *feedback* (Silva, 2013).

Relativamente às preleções, estas tiveram lugar principalmente nas partes iniciais e finais da aula. No início do Estágio, deparámo-nos com algumas dificuldades na transmissão da informação inicial, mais concretamente ao nível da apresentação da matéria de ensino, que, numa fase inicial, foi apresentada de forma rígida e exaustiva, de forma a apresentar toda a informação sobre os conteúdos de ensino. Esta fragilidade deveu-se à dificuldade na abordagem de algumas matérias, em que a carência de conhecimentos específicos foi determinante para as dificuldades sentidas ao longo do desenvolvimento da unidade didática respetiva.

No entanto, e no decorrer do Estágio Pedagógico, fomos tentando ultrapassar as lacunas de formação reconhecidas, através da incessante pesquisa de bibliografia da área, bem como através da troca de experiências, relatos, reflexões conjuntas com professores/treinadores das modalidades em questão. As reflexões e considerações da professora orientadora, bem como das colegas do Núcleo de Estágio foram também determinantes para a superação desta dificuldade. Neste sentido, e nesta dimensão, consideramos que foi notória a evolução ao longo do Estágio. Destacamos assim, um conjunto de estratégias utilizadas nos momentos de instrução e que permitiram a máxima rentabilização do tempo útil de aula.

Na parte inicial das aulas primámos por transmitir a informação de forma breve, clara e sucinta, recorrendo à terminologia adequada. Esta informação, pretendeu elucidar os alunos sobre os conteúdos a abordar, bem como os objetivos da aula e sua relação com os objetivos/tarefas de aulas anteriores. Promovendo assim a assimilação de conteúdos de uma forma lógica, integrada e coerente, dos conteúdos mais simples para os mais complexos. As preleções iniciais foram frequentemente acompanhadas de questionamento, de forma a promover o envolvimento dos alunos na aula, captando assim a sua atenção. O questionamento foi ainda utilizado como método de ensino, promovendo a contextualização das aprendizagens realizadas em aulas anteriores.

A informação transmitida foi apresentada, na sua maioria das vezes, com os alunos dispostos em semicírculo, de forma a assegurar a sua perceção e visualização por todos os alunos da turma. A pertinência da informação transmitida foi sempre uma preocupação que tentámos assegurar. Esta foi garantida através do planeamento cuidado e da definição dos conteúdos e matéria a abordar. De forma a facilitar a retenção da matéria de ensino, foram utilizados, pontualmente, meios gráficos auxiliares. Na abordagem a algumas unidades didáticas específicas, ou em algum momento da intervenção pedagógica, sentimos a necessidade de relembrar algumas regras básicas para o bom funcionamento da aula, de forma a assegurar o cumprimento das regras estabelecidas. Como no caso particular da Ginástica de Solo/Aparelhos, relembrando as regras de transporte e arrumação do material.

Nas preleções de final da aula, foi pontualmente utilizado o questionamento de forma a promover uma reflexão conjunta sobre o desempenho e comportamento dos alunos (resultados alcançados e principais dificuldades sentidas). Neste sentido, promoveu-se a revisão e balanço das aprendizagens e conteúdos abordados, onde

foram também apresentados os conteúdos a abordar na aula seguinte, de forma a estimular a extensão e continuidade dos conteúdos. Os momentos finais da aula foram também dedicados à apresentação das tarefas e conclusões alcançadas pelos alunos que não realizaram aula prática. A análise do desempenho e fornecimento de *feedback* pedagógico a um aluno específico, a elaboração do relatório da aula, a identificação dos erros mais frequentes no gesto técnico definido pelo professor, entre outras tarefas, permitiram envolver estes alunos ativamente na aula e a sua função, foi também alvo de avaliação e reflexão.

A demonstração foi outra estratégia utilizada ao longo do Estágio, com o objetivo de, por um lado, rentabilizar o tempo de prática dos alunos e, por outro, dar a conhecer a tarefa, facilitando o reconhecimento das componentes críticas mais relevantes e a sua posterior execução (Sarmiento, n.d.). Esta foi utilizada principalmente antes e/ou durante as tarefas. A demonstração antes da tarefa, muitas vezes acompanhada da explicação da mesma, foi feita com o intuito de fornecer um modelo para a sua execução. A demonstração durante a prática foi mobilizada devido ao não cumprimento correto das tarefas ou como reforço do modelo apresentado inicialmente, permitindo a sistematização das componentes críticas apresentadas e a orientação das execuções futuras. O local e a disposição dos alunos foram também outros fatores a ter em conta nos momentos de demonstração, visto que podem comprometer a atenção dos mesmos. Neste sentido, procurámos sempre distanciar e restringir ao máximo as fontes de possível distração dos alunos, como o afastamento e posicionamento dos alunos face a outras aulas e ao sol. Também foi manifesta a preocupação de tornar possível a visualização clara da demonstração, por todos os alunos, do mesmo ângulo e a diferentes velocidades (primeiramente de forma lenta e posteriormente à velocidade de execução).

A escolha do modelo também é uma decisão importante e com consequências diretas no desempenho dos alunos (positivas ou negativas). Na maioria das aulas, o modelo escolhido para realizar a demonstração das tarefas foram os alunos, uma vez que estes apresentam características semelhantes ao observador-executante. Os alunos escolhidos foram definidos com base no seu desempenho nas competências solicitadas, sendo preferencialmente selecionados os alunos praticantes da modalidade em questão. Esta opção permitiu ao professor estar mais disponível para intervir criticamente sobre a mesma, complementando

com reforços ou correções as execuções apresentadas. Por diversas vezes, os demonstradores, na sua execução cometeram alguns erros, sendo, estimulado o sentido crítico e reflexivo dos alunos na identificação dos mesmos, sublinhado posteriormente os erros cometidos e a forma correta da sua execução.

O *feedback* pedagógico integra também a dimensão instrução e pode ser entendido como o “conjunto de intervenções verbais e não-verbais emitidas pelo professor reagindo à prestação motora dos alunos com o objetivo de avaliar, descrever e/ou corrigir a prestação assim como de os interrogar sobre o que fizeram e como fizeram” (Carreiro da Costa, 1995). Assim sendo, o *feedback* pedagógico revela-se a mais importante variável da aprendizagem. Neste sentido, consideramos que o fornecimento de *feedback* de forma frequente, pertinente e com qualidade informacional se revelou uma fragilidade sentida no desenvolvimento do Estágio Pedagógico. Esta dificuldade prendeu-se com o conjunto de estratégias que devemos adotar para que o *feedback* seja realmente efetivo, isto é, focado nas prestações dos alunos, promovendo a sua melhoria e regulando/alterando os comportamentos observados.

Numa fase inicial do Estágio, os tipos de *feedback* transmitido foram predominantemente de carácter descritivo, pontuais e mais dirigidos aos alunos individualmente. Porém, ao longo do Estágio e a par da nossa evolução na intervenção pedagógica, fomos conseguindo aumentar a frequência e pertinência do *feedback* transmitido, alternando os tipos e formas apresentados. A preocupação por completar os ciclos de *feedback* transmitidos foi também um investimento que procuramos desenvolver ao longo da formação contínua.

O *feedback* concedido aos alunos foi equitativamente dirigido aos alunos individualmente, através da individualização do *feedback* pedagógico, como também dirigido à turma ou aos diferentes grupos definidos, quando o erro se manifestou em diversos alunos. O fornecimento de *feedback* à distância permitiu não só melhorar o controlo da turma, como também demonstrar uma presença constante em todos os grupos. Numa fase mais posterior os tipos de *feedback* transmitido foram principalmente prescritivos e/ou interrogativos, de forma a promover as capacidades cognitivas dos alunos. O recurso ao *feedback* pedagógico positivo também se mostrou uma mais-valia, revelando influência direta na motivação e empenho dos alunos nas tarefas da aula. Neste sentido, foi utilizado frequentemente de forma a promover um clima favorável às aprendizagens dos alunos.

A concessão de *feedback* pedagógico pertinente, adequado e com o recurso a uma linguagem de fácil compreensão pelos alunos, assumiu assim grande importância na nossa prática pedagógica, de forma a ir ao encontro das dificuldades dos alunos, contribuindo para a sua aprendizagem. Inicialmente, a identificação e a concessão de informação adequada e pertinente sobre o erro, tanto no caso da demonstração como ao nível do *feedback*, revelou-se a principal dificuldade sentida, devido à falta de conhecimentos inerentes a cada modalidade. Esta dificuldade foi colmatada no decorrer do Estágio, através da experiência e conhecimento da matéria de ensino bem como pelo domínio das técnicas de intervenção pedagógica.

Por fim, e relativamente ao recurso ao questionamento, este foi bastante utilizado no desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem, embora, como anteriormente foi referido, mais frequente nos momentos de preleção inicial e final das aulas. O questionamento revelou-se, assim, um elemento fundamental na promoção do envolvimento dos alunos nas tarefas da aula, mas também e principalmente, na verificação da assimilação de conteúdos por parte dos alunos, interferindo assim no controlo da disciplina da turma. Pode também ser realizado concomitantemente com os momentos de empenhamento motor dos alunos, não condicionando o tempo de prática dos mesmos. Por outro lado, o questionamento também se revelou útil na promoção da reflexão e análise crítica do aluno acerca do seu desempenho, desenvolvendo assim as suas capacidades cognitivas.

No recurso ao questionamento houve ainda um conjunto de aspetos que tivemos em consideração de forma a tirar o maior proveito do mesmo, como: a formulação de questões claras e simples de forma a promover a sua compreensão pelos alunos, a nomeação do inquirido *à posteriori* de forma a promover o interesse de todos e não somente do aluno inquirido, a concessão de tempo de resposta adequado e valorização da resposta, completando-a caso necessário.

Este conjunto de estratégias mobilizadas permitiram reduzir o tempo passado em explicação, maximizando o tempo de empenhamento motor e, assim, aumentando o potencial de aprendizagem, minimizando o tempo de instrução e maximizando o tempo de prática. Consideramos que foi ao nível das preleções e do *feedback* transmitido que revelámos melhorias mais significativas de desempenho.

#### 2.4.4. Dimensão Gestão

Siedentop (1983) defende que a gestão eficaz de uma aula consiste num comportamento do professor que produza elevados níveis de envolvimento dos alunos nas tarefas, um número reduzido de comportamentos inapropriados e o uso eficaz do tempo de aula. De acordo com Piéron (1980), os professores gastam 1/3 da aula em organização e 1/3 em informação. Neste sentido, o tempo pode (e deve) ser utilizado na exercitação e conseqüentemente na aprendizagem da matéria (Piéron, 1996).

Importa referir que esta dimensão comportou um desafio acrescido na nossa prática docente. Inicialmente, a preocupação pelo cumprimento do tempo destinado às diferentes tarefas planeadas para a aula foi um dos principais constrangimentos sentidos. A especial preocupação com o cumprimento do tempo definido para cada tarefa, condicionou muito a nossa intervenção junto dos alunos, não permitindo a focalização no processo de ensino. Após a identificação e consciencialização da dificuldade sentida, traçámos um conjunto de estratégias de superação da mesma, que foram determinantes e permitiram aprimorar um conjunto de técnicas de intervenção pedagógica de extrema relevância na maximização do tempo potencial de aprendizagem.

O planeamento cuidado ao nível do plano de aula, quer na seleção das tarefas, quer na constituição dos grupos e momentos de organização (forma de disposição e sequência de tarefas, orientando-as de forma coerente, com estruturas semelhantes e refletindo unidade entre si) permitiu a redução do número de episódios de gestão, evitando, assim, perdas de tempo desnecessárias. A mobilização de outras estratégias, como a organização e preparação prévias dos recursos materiais necessários, devidamente organizados e, quando possível, montados no espaço, permitiram também otimizar o tempo de aula. Porém, foi também tido em consideração na montagem, prévia à aula, do material necessário, o cumprimento das regras de segurança, de forma a não condicionar o normal funcionamento da aula e, sobretudo, a não colocar em risco a integridade física dos alunos.

A definição, no início do ano letivo, de um conjunto de regras e normas de funcionamento das aulas foi determinante para a rentabilização do tempo de empenhamento motor, fundamental no controlo e manutenção da disciplina. Foram

também adotados um conjunto de sinais e rotinas (de reunião, de advertência, entre outros) de forma a permitir a fluidez de transições entre tarefas.

A concessão de tarefas específicas, e com impacto positivo na gestão da aula, aos alunos que se viam impossibilitados de praticar exercício físico, através da definição de funções como a arrumação do material, a certificação das condições de segurança (colchões alinhados), a colocação de sinalizadores nos locais determinados pelo professor, o auxílio na montagem das redes/aparelhos, entre outras tarefas, foi uma estratégia recorrentemente utilizada e com consequências práticas bastante positivas na redução do tempo passado em organização na aula.

Foram ainda mobilizadas um conjunto de estratégias, desenvolvidas ao longo do Estágio, na procura incessante por uma gestão eficaz, a saber: o controlo inicial da atividade, primando pelo cumprimento do horário estipulado para início e término da aula; a definição dos grupos/equipas, no início da aula, através da distribuição prévia dos coletes, mobilizando grupos homogêneos ou heterogêneos (de acordo com os objetivos da tarefa); o planeamento de tarefas estimulantes e adequadas à turma e aos diferentes grupos de nível, tendo em conta as capacidades dos mesmos, refletindo sobre as implicações das tarefas de forma a manter o máximo de alunos possível em prática (potenciando a aprendizagem); a definição de ordens simples para começar as tarefas, integrando e articulando a informação transmitida com a demonstração, de forma a reduzir o tempo passado em explicações, bem como a emissão de *feedback* frequente, predominantemente positivo, de forma a estimular e promover a motivação e um clima emocional favorável à aprendizagem.

O conjunto de estratégias enunciadas anteriormente permitiram alcançar um conjunto de competências de gestão, através da antevisão da organização da aula, promovendo a rentabilização do tempo disponível para a prática e, conseqüentemente, aumentando o tempo de empenhamento motor, ou seja, o tempo potencial de aprendizagem.

Consideramos que foi notória a evolução nesta dimensão da intervenção pedagógica ao longo do Estágio. Porém, é nossa intenção a promoção de uma gestão cada vez mais eficaz do tempo de aula. Em suma, uma gestão eficaz facilita em grande parte as condições de ensino-aprendizagem, tornando-se indispensável ao sucesso pedagógico, uma vez que permite potenciar as aprendizagens dos alunos (Quina, 2009).

### 3.1.2.2. Dimensão Clima

As intervenções do professor desempenham um papel decisivo no clima da aula e, conseqüentemente, na motivação, confiança, concentração e restantes aspetos que condicionam a predisposição do aluno para aprender. (Sena Lino, 2007). Neste sentido a promoção de um clima positivo revela-se fundamental, quando ambicionamos a melhoria das aprendizagens dos alunos.

A promoção de um clima favorável à aprendizagem dos alunos prende-se indubitavelmente com a promoção do êxito pessoal e de grupo, através do encorajamento constante, imprimindo assim entusiasmo e motivação para a prática. Citando Gouveia (2007, p.32) “Sem a presença da motivação, os alunos em aulas de Educação Física não exercerão as atividades, ou então, farão mal o que for proposto.” Assim sendo, a promoção de motivação e clima positivo nas aulas foi uma preocupação constante no decorrer da nossa intervenção.

Revelar disponibilidade para com os alunos, demonstrar gosto pela lecionação das aulas, estar disponível para auxiliar os alunos no (in)sucesso, elogiar e encorajar, promover demonstrações de atenção e interesse pelos problemas dos alunos, promover a igualdade e a uniformidade de comportamentos perante os alunos, criar um ambiente de interações positivas entre todos, foram algumas das estratégias mobilizadas na promoção de um bom clima de aula. De forma a proporcionar um ambiente próprio para o desenvolvimento e aprofundamento de aprendizagens significativas, foram também mobilizadas estratégias pedagógicas como o recurso a tarefas desafiantes, estimulando a competição intraturma, a apresentação de tarefas diferenciadas de acordo com os grupos de nível (alternando entre grupos homogéneos e heterogéneos) e ainda, através do recurso frequente a formas jogadas.

Porém, consideramos que o principal constrangimento nesta dimensão foi a capacidade de manter um clima positivo e motivador no decorrer de toda a aula, uma vez que com o evoluir do tempo, surge a fadiga e o decréscimo do entusiasmo, imperando a necessidade da variabilidade e da criatividade por parte do professor. A promoção de um ambiente e clima propulsor de aprendizagens só é possível através de uma relação de reciprocidade entre professor e alunos. Pois alunos motivados revelam-se mais empenhados nas tarefas propostas, contribuindo claramente para concretizar os objetivos estabelecidos pelo professor, com conseqüências diretas e positivas na melhoria do processo ensino-aprendizagem.

### 3.1.2.3. Dimensão Disciplina

A disciplina é uma dimensão com grande influência na condução do processo ensino-aprendizagem, pois permite auxiliar o professor a alcançar os seus objetivos de ensino (Siendentop, 1991). Esta dimensão está intimamente ligada à dimensão clima, uma vez que é também assegurando a disciplina (comportamentos apropriados) que o professor consegue estabelecer um clima favorável.

Consideramos que a nossa intervenção, ao longo do ano letivo, foi impulsionadora de um clima agradável e positivo, com base no estabelecimento de uma relação cordial e de respeito mútuo entre professor-alunos. Esta relação foi sendo aprimorada ao longo do contacto com os alunos, embora sempre pautada pelo cumprimento das regras estabelecidas. Neste sentido, procurámos transmitir aos alunos um conjunto de valores e padrões éticos de conduta.

O primeiro contacto com os alunos foi determinante no estabelecimento de regras e normas de funcionamento, bem como no conhecimento das implicações do desrespeito das mesmas. Neste sentido, coube ao professor reduzir os fatores perturbadores e os episódios de indisciplina, garantindo a harmonia, para que haja uma atmosfera na qual seja mais fácil aprender (Siendentop, 1998).

Tendo em conta os pontuais comportamentos inapropriados ocorridos nas aulas, atuámos em conformidade com as nossas convicções, intervindo de forma repreensiva (verbal) ou punitiva (castigo), de acordo com a gravidade da situação. Relativamente aos comportamentos fora da tarefa, estes foram comumente ignorados, embora alguns tenham sido desencorajados, através de intervenções verbais corretivas. Embora a ocorrência de comportamentos inapropriados (mais concretamente de desvio), não tenha sido recorrente por parte da turma, tiveram lugar alguns comportamentos fora da tarefa, concretizados através da manutenção de conversas paralelas nos momentos de instrução. Esta dificuldade foi colmatada através da implementação de rotinas de reunião, mas também através da intervenção pedagógica, procurando assegurar sempre o silêncio nos momentos de preleção. Outro comportamento recorrente dos alunos foi o não cumprimento das regras de segurança relativamente aos acessórios, sendo estes proibidos na prática da aula. Neste sentido, no início de todas as aulas, tivemos a preocupação de advertir os alunos para o cumprimento das regras estipuladas.

Consideramos que a insistência e o reforço na importância do cumprimento das regras estipuladas foi o principal fator propulsor da disciplina no processo

ensino-aprendizagem. Algumas fragilidades, neste âmbito, foram sentidas principalmente, num momento inicial do Estágio, sendo progressivamente colmatadas. Neste sentido, os alunos revelaram-se cumpridores, conhecedores e respeitadores das regras e normas impostas no início do ano, refletindo-se positivamente tanto no controlo, como na organização e disciplina da turma. É assim evidente a influência desta dimensão nas demais, uma vez que estas atuam conjuntamente no decorrer do processo de ensino-aprendizagem e visam a concretização de um objetivo comum: a otimização do processo de ensino com conseqüente reflexo nas aprendizagens dos alunos.

#### **3.1.2.4. Decisões de Ajustamento**

Por decisões de ajustamento entendem-se todas as decisões tomadas na fase interativa, não planeadas e que visam a melhoria do processo de ensino-aprendizagem. Neste sentido, consideramos essencial referir que numa fase inicial do Estágio, estas decisões apenas se remetiam a pequenos ajustamentos de grupos, ao tempo concedido às tarefas ou a meros aspetos organizativos da aula. Porém, as decisões de ajustamento vão muito para além de meras adaptações pontuais, as quais devem surgir para adequar os objetivos, conteúdos, meios e formas metodológicas com base nas capacidades e limitações dos alunos.

Muitas vezes, a aula, embora planeada exaustivamente, pode não ir ao encontro das expectativas do professor, ou seja, por vezes, as tarefas escolhidas podem não surtir o efeito desejado. Neste sentido, importa o professor ter capacidade de reflexão e perceção da realidade (condições reais de ensino) e atuar de forma coerente ao nível de desempenho dos alunos e às tarefas apresentadas.

São inúmeras as situações com as quais nos deparamos e sobre as quais sentimos necessidade de ajustar. As condições climatéricas, a partilha de espaço com outra turma, a redução do número de alunos participantes na aula, são alguns exemplos elucidativos dessas decisões. No entanto, outros fatores como o grau de dificuldade/complexidade da tarefa apresentada, o tempo destinado a determinada tarefa, a incompreensão da tarefa/conteúdos por parte dos alunos, entre outros fatores, revelaram-se determinantes na necessidade de adequar a intervenção pedagógica à realidade observada.

As decisões de ajustamento revelaram-se pertinentes também ao nível do planeamento anual, dada a necessidade de ajustar as planificações elaboradas

devido a atividades/testes que condicionaram o planejamento inicialmente realizado. A distribuição das matérias dos 2º e 3º Períodos careceu também de ajustamentos em função do espaço determinado e das condições climatéricas.

De igual modo, ao nível das unidades didáticas foram tomadas decisões de ajustamento, uma vez que estendemos a abordagem da unidade didática de Ginástica de Aparelhos ao 3º Período. Esta decisão teve em linha de conta o progresso dos alunos, tendo sempre presente o seu nível de aprendizagem de forma a cumprir os objetivos inicialmente estipulados.

Consideramos que as opiniões e reflexões dos colegas de Estágio e dos professores orientadores, sobre as aulas lecionadas, nos permitiram apetrechar-nos de um conjunto de possíveis abordagens e decisões diferenciadas, a adotar em aulas posteriores. As reflexões e análises críticas sobre as próprias decisões tomadas, refletindo sobre as intenções e resultados alcançados, identificando aspetos positivos e negativos, bem como apontando possíveis propostas de melhoria, foram também uma mais-valia na pertinência das decisões de ajustamento adotadas em aulas subsequentes. Destacamos ainda as observações realizadas aos colegas de Núcleo de Estágio, professor orientador bem como a outros professores da disciplina como uma vantagem que nos permitiu munir-nos de um conjunto de estratégias e intervenções por eles mobilizados e que, por vezes, se traduziram em possíveis adaptações a realizar na nossa prática pedagógica, resolvendo alguns problemas da turma.

Importa referir que consideramos que as decisões de ajustamento, à semelhança das competências inerentes às outras dimensões, são aperfeiçoadas com o desenvolvimento da prática pedagógica, pois, a capacidade de diagnóstico e reflexão da realidade concreta, de forma imediata e oportuna, bem como a capacidade de mobilizar de forma coerente e consistente os ajustes necessários, promovendo o sucesso do processo ensino-aprendizagem, representam um verdadeiro desafio para o professor.

### **3.1.3. Avaliação**

De acordo com o Decreto – Lei nº 6/2001, de 18 de Janeiro - “a avaliação constitui um processo regulador das aprendizagens, orientador do percurso escolar e certificador das diversas aquisições realizadas pelo aluno” - complementado por Aranha (2005, p.44) que acrescenta ainda que a avaliação “é um regulador por

excelência de todo o processo de ensino-aprendizagem. É a consciência do próprio sistema educativo”. A avaliação é então processo de recolha sistemática de informação, assente em determinados referenciais e que permite formular juízos de valor, com vista a uma tomada de decisão.

Todo o processo de avaliação comporta um carácter não só avaliativo como também formativo através da regulação da atividade do professor e do aluno, possibilitando, desta forma, efetuar reajustes dos conteúdos para que os alunos consigam acompanhar as matérias, contribuindo para o êxito do processo de ensino-aprendizagem.

De acordo com Bento (1998), a avaliação em Educação Física desenvolve-se em três domínios: cognitivo, socioafetivo e psicomotor. O domínio cognitivo recai sobre o domínio e a aplicação de conhecimentos teóricos, que foram alvo de avaliação em todas as aulas, através da mobilização do questionamento sobre os conteúdos abordados no decorrer das UD. O domínio socioafetivo (valores e atitudes), também alvo de avaliação no decorrer de todas as aulas, integra os componentes descritos nos critérios de avaliação (equipamento específico, pontualidade/assiduidade, comportamento desportivo/respeito pelos colegas e professor, participação e empenho). O domínio psicomotor (aquisição e aplicação de conhecimentos práticos) foi avaliado ao longo das UD, em função do desempenho motor dos alunos.

A avaliação é uma etapa fundamental ao longo de todo o processo de ensino-aprendizagem e pode assumir várias funções, sendo que todas elas são importantes e em certa medida se complementam (Carreiro da Costa, 1985). A avaliação, num momento mais inicial do ano letivo, permite fazer um diagnóstico dos alunos, possibilitando ao professor perceber o nível de desempenho dos seus alunos, aspeto fundamental para poder planear todo o processo de ensino-aprendizagem, de modo adequado ao contexto. Ao longo do desenvolvimento propriamente dito do processo de ensino-aprendizagem, a avaliação é fundamental para fazer um balanço do mesmo e proceder a ajustamentos necessários caso se verifique que algo não está bem. Sem este tipo de ajustamentos, o ano letivo continua a decorrer e não é efetiva a prática dos alunos, sendo, por isso mesmo, de fundamental importância a avaliação. No final do processo de ensino-aprendizagem a avaliação pode servir como modo de certificação dos saberes adquiridos pelos alunos, de modo a atribuir-lhes uma classificação, mas pode também servir como balanço ou

reflexão sobre os pontos fortes e fracos do que foi o percurso dos alunos e ainda delinear novas estratégias e soluções para o ano seguinte. No entanto devemos ter sempre em consideração que os momentos de avaliação são também momentos de aprendizagem para os alunos, devendo ser organizados como tal.

Foram entregues aos alunos, na primeira aula da disciplina, os critérios de avaliação, uma vez que consideramos de extrema importância que os alunos tenham conhecimento desses critérios, pois permite elucidá-los sobre o que será alvo de avaliação nos diferentes domínios. Os alunos procederam também ao preenchimento de ficha de autoavaliação, após cada período letivo. Pretende-se desta forma estimular o aluno a verificar e comparar o seu desempenho com os critérios estipulados pelo professor. Consideramos também este instrumento fundamental no processo avaliativo do aluno.

#### **3.1.3.1. Avaliação Diagnóstica**

Citando Ribeiro (1999), a avaliação diagnóstica permite averiguar o nível do aluno face a novas aprendizagens bem como relativamente a aprendizagens anteriores, no sentido de prever dificuldades futuras e, em certos casos, resolver situações presentes. Assim sendo, numa primeira fase a avaliação diagnóstica permite identificar o grau de consolidação das aprendizagens anteriores, isto é, determinar a ausência ou presença de pré-requisitos, e permite, também, situar a turma e os alunos individualmente, relativamente ao nível em que se encontram tendo em conta as Metas de Aprendizagem de Educação Física.

A identificação das aptidões e dificuldades dos alunos nas diferentes modalidades, refletindo sobre as eventuais causas das dificuldades de aprendizagem, assume um carácter decisivo na estruturação do planeamento e na intervenção pedagógica nas diferentes unidades didáticas. Este diagnóstico cuidadoso e minucioso, permitiu traçar um prognóstico sobre os objetivos a alcançar com a turma, bem como a definição e ajustamento dos objetivos a alcançar nos diferentes grupos de nível, de acordo com as capacidades e limitações que apresentam (diferenciação pedagógica).

O instrumento de avaliação utilizado foram as grelhas de avaliação desenvolvidas pelo grupo da área disciplinar de Educação Física no início do ano letivo, e adotado por todos os professores do Agrupamento. Estas grelhas permitem o registo da informação de forma económica e credível, uma vez que permitem

classificar o desempenho dos alunos nos gestos técnicos/elementos gímnicos definidos, com base no ano de escolaridade da turma. O desempenho dos alunos é classificado de acordo com uma menção qualitativa, integrando-os nos níveis introdutório, elementar e avançado (Anexo III).

Consideramos pertinente a inclusão de um nível pré-introdutório nas grelhas de avaliação diagnóstica mobilizadas, uma vez que alguns alunos revelam muitas dificuldades, encontrando-se neste nível de proficiência. Assim sendo, constatámos que, na comparação dos resultados da avaliação diagnóstica com a avaliação sumativa, a evolução, embora bastante notória ao nível do desempenho dos alunos, não se revelou significativa, uma vez que os alunos não progrediram para o nível seguinte. Ora, o mesmo não é verdadeiro, pois os alunos revelaram uma progressão manifestamente positiva. Neste sentido, consideramos que esta limitação da grelha de avaliação condiciona os resultados da progressão dos alunos.

Este instrumento de recolha de dados foi elaborado de forma a evitar que o professor demore tempo excessivo no decorrer da avaliação, e que exija um esforço exagerado por parte deste. Neste sentido, foram apenas contemplados os três níveis de desempenho mencionados anteriormente, de forma a permitir a exequibilidade do instrumento. Estas grelhas foram ainda elaboradas tendo em consideração as Metas de Aprendizagem de Educação Física, tendo como critério da seleção dos conteúdos alvo de avaliação, as propostas metodológicas para o ano de escolaridade específico.

A principal dificuldade sentida, no âmbito da avaliação diagnóstica, prendeu-se, numa primeira fase, com a identificação dos alunos. Neste sentido, recorreremos a uma estratégia que se revelou bastante útil que foi a organização dos alunos por ordem alfabética. No entanto, o processo de avaliação, mais concretamente no 1º Período, revelou-se muito moroso, dado a dificuldade de perceber e diferenciar os três níveis de desempenho e, por conseguinte, classificar os alunos nos três grupos. A avaliação diagnóstica teve então lugar no início da abordagem a cada matéria de ensino, isto é, nas primeiras aulas das unidades didáticas.

A avaliação diagnóstica revela-se assim uma peça fundamental que estrutura toda a intervenção pedagógica, desde o seu planeamento, passando pela sua realização e avaliação, e permite adequar o processo de ensino às capacidades individuais dos alunos, promovendo assim a diferenciação pedagógica.

### 3.1.3.2. Avaliação Formativa

De acordo com Ribeiro (1999), a avaliação formativa pretende determinar a posição do aluno ao longo de uma unidade de ensino, no sentido de identificar dificuldades e de lhes dar solução. A avaliação formativa consiste num processo sistemático e contínuo, de acompanhamento e reflexão constantes sobre o processo de ensino-aprendizagem através da avaliação do desempenho dos alunos.

Este processo, realizado no decorrer de todas as aulas e ao longo de todo o ano letivo, permite informar o professor sobre o desenvolvimento das aprendizagens efetuadas, verificar a adequação das tarefas escolhidas, das estratégias de ensino mobilizadas, do *feedback* fornecido e dos objetivos estabelecidos (objetivos pouco ambiciosos ou excessivamente ambiciosos).

O diagnóstico sistemático por parte do professor pretende clarificar o tipo de intervenção mais adequada, permitindo regular a intervenção pedagógica e proceder a adaptações que considere pertinentes para os alunos, apurando eventuais necessidades de ajustamento, de forma a responder mais adequadamente às características particulares dos mesmos. Pretende ainda identificar e demonstrar ao aluno o nível de desempenho em que se encontra e o “caminho” que lhe falta percorrer, de forma a permitir alcançar os objetivos estabelecidos. A avaliação formativa também se revela uma ferramenta fundamental na medida em que promove e enriquece os dados recolhidos na avaliação sumativa.

A avaliação formativa desenvolveu-se sob duas formas: avaliação formativa formal, realizada num momento específico da unidade didática, predominantemente a meio das mesmas; e a avaliação formativa informal, através do registo sistemático do desempenho e das dificuldades dos alunos no decorrer de todas as aulas da unidade didática. Porém, em algumas unidades didáticas apenas recorreremos à avaliação formativa informal devido à reduzida extensão das mesmas.

Os instrumentos de avaliação utilizados na avaliação formativa consistem em grelhas que ilustram os conhecimentos e competências dos alunos ao longo da unidade didática. Os instrumentos utilizados são distintos de acordo com o caráter da avaliação utilizado (formal ou informal). Neste sentido, na avaliação formativa formal recorreremos à utilização de grelhas semelhantes às grelhas desenvolvidas para a avaliação sumativa, de forma a permitir ao professor comparar o desempenho do aluno face aos objetivos terminais que se pretende alcançar. Já na avaliação formativa informal (Anexo IV), o instrumento utilizado consiste numa

grelha de registo, onde são registadas as informações consideradas relevantes pelo professor. Esta avaliação pretende incidir nos três domínios da aprendizagem: domínio psicomotor, domínio cognitivo e domínio socioafetivo (Bloom et al., 1956). Contudo, consideramos que a avaliação do domínio cognitivo foi aquela em que sentimos mais dificuldades em avaliar, uma vez que apenas foi mobilizado o questionamento. Outra fragilidade com que nos deparamos na avaliação formativa foi o registo de informações sobre todos os alunos. Neste sentido, e após constatarmos que por vezes as informações registadas apenas remetiam para os alunos que apresentam muitas dificuldades na modalidade em causa, ou que por outro, apresentavam um desempenho díspar dos restantes colegas, procurámos em cada aula definir um conjunto de seis ou sete alunos, sobre os quais recairiam a nossa atenção, (sem, obviamente, descurar os restantes alunos), de forma a deter, no final de cada unidade didática, pelo menos três registos sobre o desempenho individual dos alunos, contemplando os três domínios.

Em suma, a avaliação formativa assume uma função determinante na verificação da eficácia das aprendizagens dos alunos e competências adquiridas, permitindo adequar e reajustar o processo de ensino em tempo útil e de forma a potenciar as aprendizagens dos alunos.

### **3.1.3.3. Avaliação Sumativa**

Segundo Ribeiro (1999), a avaliação sumativa pretende ajuizar o progresso realizado pelo aluno no final de uma unidade de aprendizagem, no sentido de aferir resultados já recolhidos por avaliações de tipo formativo e obter indicadores que permitam aperfeiçoar o processo de ensino. A avaliação sumativa pretende assim determinar o grau de domínio dos conteúdos, isto é, a reunião dos dados relativos à avaliação nos três domínios ao longo da unidade didática, permitindo formar um juízo globalizante e final sobre o desenvolvimento dessas mesmas aprendizagens, bem como o seu distanciamento face aos objetivos estabelecidos. Esta avaliação, devido ao seu carácter certificativo, carece de exatidão, precisão e tempo de observação.

A avaliação sumativa teve lugar no final das UD, nas últimas aulas das mesmas, após a consolidação dos conteúdos definidos e foi concretizada através de observação direta e/ou com recurso a filmagens. O instrumento de avaliação

utilizado consistiu numa grelha de avaliação, cujos conteúdos contemplavam todos os conteúdos abordados ao longo da unidade didática (Anexo V).

A avaliação revela características semelhantes às desenvolvidas durante as aulas da unidade didática, respeitando os exercícios escolhidos, um nível de exigência adequado às capacidades dos alunos e turma. Nas UD de Jogos Desportivos Coletivos, primámos pelo recurso à avaliação sumativa em situação de jogo reduzido, dada a sua possibilidade de avaliar os conteúdos técnico e táticos, bem como a tomada de decisão em situação de jogo. Nas modalidades individuais, foi solicitada a realização dos conteúdos/elementos na sua globalidade (avaliação sumativa).

A avaliação sumativa pretende obter uma classificação quantitativa, resultado de todos os dados da avaliação contínua, em função da obtenção das competências requeridas. Esta, como anteriormente referida, é complementada pelos resultados da avaliação formativa e, à semelhança desta, recai sobre os três domínios da aprendizagem. O domínio cognitivo, avaliado principalmente através do questionamento, permitiu averiguar os conhecimentos dos alunos. O domínio socioafetivo foi avaliado através do cumprimento do equipamento específico, da pontualidade/assiduidade, do comportamento desportivo e respeito pelos colegas e professor e ainda através da participação, empenho, cumprimento das tarefas e autonomia. O domínio psicomotor foi avaliado através do desempenho motor dos alunos no decorrer das aulas.

A avaliação sumativa pretende assim refletir o conjunto de aprendizagens e evolução reveladas pelos alunos no desenvolvimento das diferentes aprendizagens. Esta avaliação revela-se um fator decisivo na classificação atribuída aos alunos.

#### **3.1.3.4. Critérios de Avaliação**

Como anteriormente referimos, consideramos de extrema importância a enunciação clara dos critérios de avaliação (Pacheco, 2002). De acordo com o mesmo autor, o critério de avaliação é utilizado para julgar, apreciar e comparar o “referido” (dados recolhidos/objeto de avaliação) com um “referente” (conjunto de parâmetros que são considerados na comparação com o referente).

Os critérios e parâmetros de avaliação foram definidos no início do ano letivo em reunião de área disciplinar e posteriormente aprovados pelo Conselho Pedagógico de forma a uniformizar o processo de avaliação entre professores.

Os parâmetros e critérios de avaliação são especificados de acordo com os domínios da Educação Física, sendo que o domínio psicomotor assume um peso de 70%, o domínio cognitivo, 10%, e o domínio socioafetivo, 20%.

A classificação final do 2º Período resulta da média aritmética das classificações do 1º e 2º Períodos. De igual modo, a classificação do 3º Período resulta da média aritmética das classificações dos três períodos. Esta distribuição permite assegurar o carácter contínuo da avaliação, no entanto, consideramos que o facto de a classificação do 1º Período constar e influenciar as classificações dos períodos subsequentes, pode revelar-se prejudicial para alguns alunos (aqueles para quem as matérias onde revelam mais dificuldades tenham sido abordados no 1º Período).

### **3.2. Questões Dilemáticas**

Ao longo do desenvolvimento do Estágio Pedagógico, fomos nos deparando com alguns dilemas na confrontação dos conhecimentos teóricos e sua aplicação prática no contexto concreto. Segundo Caetano (1997), os dilemas podem ser entendidos como vivências subjetivas, que suscitam conflitos interiores e práticos, ocorridos em contexto profissional. Estes dilemas permitiram aprimorar estratégias e procurar soluções, testar abordagens diferentes e fomentar a reflexividade do estagiário de forma a melhor adequar o processo de ensino ao contexto.

Num primeiro momento, através do contacto com as ideologias vigentes na Escola para o ensino da disciplina, deparamo-nos com uma nova realidade, o sistema de rotação dos espaços adotado pela escola (*roulement*) que condiciona o planeamento dos episódios de ensino, através de um modelo de lecionação misto (que integra características do modelo por etapas e do modelo por blocos). Esta realidade, num primeiro momento, traduziu-se numa preocupação acrescida no planeamento e distribuição das aulas pelos períodos, de forma a permitir uma abordagem sequencial e que, ao mesmo tempo, proporcionasse a rentabilização dos espaços e dos recursos. Enquanto alunos, sempre experienciámos a abordagem às unidades didáticas através do modelo por blocos, dando continuidade por um período de tempo determinado à lecionação da mesma matéria. Neste sentido, reconhecemos que, inicialmente, o modelo adotado pela escola suscitou alguma relutância por considerarmos que a abordagem dos conteúdos se processaria de

forma gradual, não proporcionando a assimilação dos mesmos dada a distância temporal dos episódios de ensino ditados pelo *roulement*.

Porém, após o contacto com este modelo de ensino, constatámos que se verificou bastante vantajoso e enriquecedor na medida em que promove motivação nos alunos, que se revelam mais predispostos para a realização da aula, uma vez que em cada aula é lecionada uma matéria diferente, resultando na abordagem simultâneo de blocos de matéria, distribuídos por etapas (aulas). Esta abordagem permite também a opção por aulas mono ou politemáticas, proporcionando desta forma aulas mais dinâmicas e desafiantes, enriquecendo a aprendizagem dos alunos. Contudo, este modelo também se revelou limitativo na medida em que não proporciona o aprofundamento das matérias, permitindo a sua abordagem e diversificação, embora de forma pouco aprofundada. Este modelo revelou-se também positivo quando, em situações de condições meteorológicas adversas, e face à impossibilidade da prática no exterior, pudemos optar pela abordagem a outra matéria, que não a inicialmente prevista, dando continuidade à sua abordagem (o que recorrendo ao modelo por blocos, tal não se verificava). Posto isto, e tendo em conta a relutância inicial, consideramos que o modelo de ensino misto se revelou uma mais-valia e um elemento potenciador das aprendizagens dos alunos.

Outro dilema com que nos deparámos no início do ano letivo foi o momento de realização da avaliação diagnóstica. Por sugestão da professora orientadora, ficou definido que a avaliação diagnóstica dos alunos tivesse lugar no início de cada unidade didática. Neste sentido e após aferir a distribuição das matérias a lecionar por período letivo, realizámos a distribuição das aulas pelas matérias, de forma equitativa. Porém, consideramos que esta distribuição (passível de modificação de acordo com os resultados da avaliação diagnóstica) se revela bastante limitativa, condicionando os ajustamentos necessários tendo em conta as dificuldades evidenciadas pelos alunos. Neste sentido, e embora reconhecendo a possibilidade de *transfer* das aprendizagens entre modalidades, influenciando assim os resultados da avaliação diagnóstica, consideramos que, para a nossa turma, teria sido mais proveitoso a realização da avaliação diagnóstica de todas as modalidades no início do ano letivo, de maneira a podermos realizar a distribuição das matérias e conteúdos nos períodos e aulas, de forma mais contextualizada e adequada às características da turma.

A opção por um Aquecimento geral ou específico foi também uma das questões dilemáticas enfrentadas no decorrer do ano letivo. O Aquecimento geral visa um funcionamento mais dinâmico do organismo como um todo, mobilizando grandes grupos musculares. Já o Aquecimento específico consiste na realização de exercícios particulares para uma dada atividade ou modalidade, e visa grupos musculares mais específicos (Weineck, 2003; Knudson, 2008). No entanto, consideramos indiscutível a importância do Aquecimento, quer geral quer específico, na preparação do organismo para a atividade física vigorosa, permitindo facilitar o desempenho e diminuindo o risco de lesão muscular (Weineck, 2003).

Assim sendo, e através da corrente experimentação e análise em contexto prático, considerámos que a metodologia que melhor se adequa, é uma abordagem complementar dos dois tipos de Aquecimento. Neste sentido, nas aulas de noventa minutos, privilegiámos o aquecimento geral, por vezes com recurso a jogos de carácter lúdico, de forma a promover a motivação dos alunos para a aula. Nas aulas de quarenta e cinco minutos, dada a necessidade de uma gestão mais eficiente do tempo de aula, optámos por um aquecimento específico, com exercícios particulares da modalidade a abordar. Constatámos que esta abordagem se repercutiu eficaz e positivamente na dinâmica das aulas e, conseqüentemente, no processo ensino-aprendizagem dos alunos.

A abordagem das modalidades, privilegiando o jogo ou os exercícios analíticos na abordagem dos Jogos Desportivos Coletivos (JDC) foi outra questão sobre a qual recaiu a nossa atenção e reflexão crítica. Por um lado, a necessidade, tendo em conta o nível em que os alunos se encontram na maioria das modalidades abordadas (nível introdutório), de recorrer a situações menos complexas e mais analíticas, para promover a aprendizagem dos conteúdos, por outro, a vantagem da abordagem através de situações jogadas, proporcionando assim uma aprendizagem mais eficaz e com *transfer* positivo para a situação de jogo reduzido ou formal. Ficou definido no início do ano letivo, que no 3º Período teria lugar a abordagem aos JDC de forma a promover a consolidação das modalidades abordadas nos 1º e 2º Períodos, numa perspetiva mais centrada no jogo. Neste sentido, a abordagem das modalidades (nos 1º e 2º Períodos) resultou no equilíbrio entre exercícios analíticos e situações jogadas/jogos reduzidos. Porém, não se constatou viável a abordagem aos JDC no 3º Período, por inúmeras razões que se prenderam fundamentalmente com a curta duração do mesmo e as atividades que limitaram o número de aulas

disponíveis. A expansão da unidade didática de Ginástica de Aparelhos, integrando aulas do 3º Período, foi também um fator condicionador da abordagem aos JDC.

Assim, e numa oportunidade futura, daríamos preferência à abordagem das modalidades de forma mais aprofundada e extensa, privilegiando o equilíbrio entre uma perspectiva mais analítica e a promoção de situações de jogo/jogo condicionado/jogo reduzido (de acordo com o nível da turma), indo ao encontro à abordagem defendida por Garganta (1998): uma primeira fase centrada na técnica, na qual os gestos são aperfeiçoados e especializados, onde o jogo é composto por vários elementos técnicos, com comportamentos estereotipados. Numa segunda fase, o autor defende o recurso à fragmentação do jogo em unidades funcionais sistemáticas de complexidade crescente, nas quais as ações técnicas se desenvolvem com base nas ações táticas, proporcionado assim o conhecimento do jogo como um todo (jogos condicionados).

A falta de motivação dos alunos pela prática desportiva foi também outro dilema enfrentado. Importa, no entanto, esclarecer que, embora relevada pela maioria dos alunos da turma, não é uma atitude comum a todos. E é neste particular que se encontra o nosso dilema. Assim sendo, e através do recurso a rotinas de aula, conseguimos implementar um conjunto de regras de forma a assegurar o silêncio aquando das preleções (por exemplo) permitindo aos alunos que, efetivamente se demonstravam interessados e envolvidos na aula, pudessem aprender, sem estarem condicionados pela falta de interesse dos colegas. Outra estratégia adotada foi o recurso a grupos de nível, de forma a promover a diferenciação pedagógica. Deste modo, pudemos agrupar os alunos de acordo com o seu nível de desenvolvimento motor, mas também de acordo com o nível de participação e empenho nas tarefas propostas. De salientar também o contributo da mobilização de estilos de ensino diferenciados, cujo resultado se revelou significativo na motivação dos alunos.

Por fim, outra das questões dilemáticas enfrentadas no decorrer do Estágio foi a diferenciação pedagógica. Numa primeira fase sentimos grandes dificuldades em identificar o nível em que cada aluno se encontrava para cada matéria. Neste sentido foi particularmente difícil dividir os alunos em grupos e apresentar tarefas diferenciadas de acordo com as suas capacidades e limitações. Porém, esta dificuldade foi enfrentada ao longo do desenvolvimento das nossas competências, tanto ao nível da intervenção pedagógica como ao nível da análise e identificação

das competências dos alunos. Posto isto, surge-nos outro dilema: a opção por grupos homogêneos ou heterogêneos de acordo com o caráter das tarefas (técnica e tática).

O planeamento cuidado das aulas, de cada tarefa em particular, bem como a sua posterior reflexão crítica, foram determinantes para melhor responder a esta problemática. Neste sentido, consideramos que foi mais efetivo a divisão dos alunos da turma em grupos homogêneos, quer em tarefas de natureza técnica como tática. Em situações de jogo, optámos por diversificar a complexidade exigida em cada tarefa, através da implementação de regras desiguais, condicionalismos e variáveis implementadas no sentido de adequar a tarefa ao nível dos grupos.

Estas foram algumas das questões dilemáticas com que nos deparámos ao longo do desenvolvimento do Estágio e que nos suscitaram dúvida, nos fizeram refletir e aprimorar estratégias, mas, fundamentalmente, que nos fizeram progredir e melhorar a nossa prática pedagógica. Consideramos todas as questões levantadas igualmente pertinentes e defendemos a ideia de que uma opção (resposta) não invalida a outra, apenas as opções tomadas se traduziram mais eficazes na nossa turma.

### **3.3. Prática Pedagógica Supervisionada**

A supervisão da prática pedagógica é uma característica inerente ao Estágio Pedagógico e assume uma importância fundamental no processo de ensino-aprendizagem do estagiário uma vez que, segundo Alarcão e Tavares (1987) é um processo de orientação por parte de um professor mais experiente e informado a um candidato a professor, no decorrer do seu desenvolvimento.

No caso específico do Estágio realizado, esta supervisão é feita através da articulação entre o professor orientador da escola e o professor orientador universitário. Ambos visam a orientação do professor estagiário no decorrer do desenvolvimento do Estágio Pedagógico e em todas as suas dimensões: planeamento, realização e avaliação.

O professor orientador da escola, acompanha de forma participada e constante todo o desempenho do professor estagiário, auxiliando, guiando, aconselhando, questionando e criticando as opções deste, estimulando, assim, o seu desenvolvimento de forma consciente. No nosso caso particular, a professora orientadora da escola foi, sem dúvida, um elemento crucial no processo ensino-

aprendizagem, pois, através da sua experiência, conhecimento e capacidade crítica sobre o nosso desempenho, potenciou o nosso desenvolvimento, sobretudo pelas suas reflexões críticas, partilhadas entre Núcleo de Estágio, e de pendor não exclusivamente didático e metodológico, mas também sobre os conteúdos de cada modalidade. Todas as suas considerações foram imprescindíveis no desenvolvimento e melhoria da nossa intervenção pedagógica.

Quanto ao orientador universitário, apesar do seu acompanhamento ser de forma menos participada e interventiva ao longo de todo o processo, também ele foi determinante para a nossa aprendizagem. Destacamos a profundidade das considerações proferidas, a pertinência das suas observações e reflexões críticas, bem como as sugestões e estímulos, como fatores preponderantes e com interferência na nossa atuação enquanto docentes.

Embora o contributo de ambos os professores orientadores seja indiscutível para o desenvolvimento do nosso desempenho, enquanto futuros professores, consideramos que, de igual modo, as reflexões e desabafos partilhados pelo Núcleo de Estágio assumiram um papel relevante para o nosso desenvolvimento profissional e pessoal, uma vez que partilhámos os mesmos anseios, preocupações, receios e conquistas.

Consideramos portanto que, quando se trata de supervisão pedagógica, as reflexões e considerações não devem padecer de amadorismos, pois ao proceder-se à formação de professores visa-se o desenvolvimento de alunos (Casanova, 2001).

### **3.4. Atitude Ético- Profissional**

A atitude ético-profissional a par da intervenção pedagógica, assume um papel fundamental no desenvolvimento da ação do professor. Esta, de acordo com Rios (2001) não se pode dissociar de: uma dimensão teórica, isto é, o domínio de conhecimentos (conteúdos e técnicas) necessários para a intervenção na respetiva área, de maneira a construí-los e reconstruí-los com os alunos; uma dimensão estética, ou seja a sensibilidade na relação pedagógica, de modo a que seja orientada numa perspetiva criadora; uma dimensão política, motivando à participação na construção coletiva da sociedade e ao exercício dos direitos e deveres. Estas dimensões indissociáveis, regulam a ação docente de acordo com

uma intenção formativa no desenvolvimento geral e harmonioso dos alunos (Bento, 1987).

Neste sentido, o Estágio foi encarado com grande responsabilidade e compromisso no intuito da procura contínua no sentido de melhorar a prática docente e, conseqüentemente, o processo de ensino-aprendizagem. Assim sendo, procurámos dotarmo-nos de conhecimentos gerais e específicos do âmbito científico, da profissão docente e da Educação Física, dominando e mobilizando esses conhecimentos de forma contextualizada.

O compromisso com as aprendizagens dos alunos, respeitando as suas diferenças culturais e pessoais, capacidades e dificuldades, promovendo a inclusão de todos nas tarefas apresentadas através da diferenciação pedagógica, foi também encarado como uma prioridade no desenvolvimento do agir profissional. Neste sentido, destacamos a pesquisa autónoma, através de bibliografia sustentada, a discussão e reflexão sobre a prática pedagógica individual e/ou do Núcleo de Estágio, fundamentais no processo de autoformação, bem como num processo de aprendizagem contínua enquanto profissional. A autoavaliação do desempenho pessoal, através da análise crítica e reflexiva com base em referências internas e externas, foi, indiscutivelmente, um promotor do nosso desenvolvimento pessoal e profissional.

No decorrer do ano letivo, sempre nos revelámos disponíveis e interessados quer face às necessidades e dificuldades dos alunos quer para a escola, no sentido de intervir de forma empenhada e construtiva nas atividades e quotidiano da comunidade escolar. Assim sendo, pudemos cooperar de forma significativa na organização e realização de atividades que nos foram solicitadas, quer do grupo disciplinar, quer em pontuais atividades da escola, resultando numa mais-valia no nosso desenvolvimento pessoal e profissional.

Reconhecendo a importância do trabalho de grupo para o exercício da docência, competência essencial à mesma, este foi desde o início assumido por todos, como uma responsabilidade própria e coletiva. Foi através do trabalho em equipa, assente no respeito mútuo e interação positiva entre todos os elementos, que conseguimos alcançar os propósitos a que nos destinámos, de forma construtivista e potenciadora quer do desenvolvimento individual quer coletivo. Reconhecemos também que este não foi explorado ao máximo, uma vez que a disponibilidade individual dos elementos do Núcleo de Estágio se revelou de difícil

gestão. No entanto, e através da iniciativa e esforços realizados por todos, conseguimos promover o trabalho em equipa com vista a melhorar a capacidade de ensino individual e a capacidade de prática comum, enquanto Núcleo de Estágio coeso e dinâmico.

Como anteriormente foi referido, o Estágio Pedagógico foi desenvolvido respeitando os compromissos assumidos e procurando cumprir as exigências inerentes à escola e ao Estágio, revelando capacidade de autonomia e iniciativa, assumindo a responsabilidade pelo trabalho individual e coletivo, desenvolvido.

Relativamente à intervenção pedagógica, e tendo sempre presente o compromisso com as aprendizagens dos alunos, procurámos inovar e experienciar novas formas de realização e planeamento, sempre alcançados numa perspetiva de *tentativa-ensaio-erro*, com posterior reflexão e análise crítica. Também procurámos inovar na produção de documentos e na conceção de projetos, de forma a torná-los o mais possível adequados ao contexto específico.

Relativamente às relações entre agentes educativos, mais concretamente com os alunos, primámos por ser um modelo, um exemplo a seguir, onde através das ações do professor os alunos adquiram hábitos, reproduzam comportamentos, assumam e formem valores, contribuindo, assim, para a integração do aluno na sociedade e na formação do seu próprio carácter (Patrício, 1993). A relação com os funcionários, professores das diferentes disciplinas, bem como com a restante comunidade escolar, baseou-se na cordialidade e respeito caraterísticos das relações educativas.

A assiduidade e pontualidade foram duas características que primámos e valorizámos ao longo do Estágio, inculcando também estes valores aos alunos e restantes elementos do Núcleo de Estágio.

Por conseguinte, consideramos que, no desenvolvimento da ação pedagógica, apresentámo-nos e regemo-nos de acordo com os princípios éticos inerente à profissão docente, assumindo uma conduta pessoal adequada com toda a comunidade escolar.

## **4. APROFUNDAMENTO DO TEMA/PROBLEMA – Mobilização dos Estilos de Ensino por Comando e Recíproco e sua influência nas aprendizagens dos alunos da turma D do 8º ano**

### **4.1. Apresentação do Tema**

O tema sobre o qual recai o aprofundamento teórico do presente relatório de Estágio é a mobilização dos estilos de ensino por comando e recíproco, do Espetro dos Estilos de Ensino (Mosston e Ashworth, 1994,2008) e sua influência nas aprendizagens dos alunos.

### **4.2. Pertinência do Tema**

O desenvolvimento do tema/problema surge no âmbito do Estágio Pedagógico, desenvolvido nos 3º e 4º semestres do Mestrado em Ensino da Educação Física dos Ensinos Básico e Secundário.

O estudo deste tema/problema revelava-se pertinente, na medida em que permite aperfeiçoar a prática pedagógica. Foi nossa intenção mobilizar um repertório de conhecimentos científicos, estratégias didáticas, opções metodológicas, estratégias e estilos de ensino que promovessem a aprendizagem efetiva dos alunos da turma D do 8º ano.

A opção pelo estudo desta problemática encontra-se ainda intimamente relacionada com a falta de motivação dos alunos da turma para a prática desportiva, da necessidade de atender a ritmos de ensino diferenciados, capacidades e limitações diversificadas entre alunos e que carecem da necessidade de diferenciar o ensino, promovendo um conjunto de aprendizagens e o desenvolvimento de diferentes domínios (desenvolvimento motor, cognitivo, social e emocional).

O estudo foi desenvolvido de forma a dotar-nos de competências específicas através do conhecimento e mobilização de um leque variado de estilos de ensino que compõem o Espetro dos Estilos de Ensino desenvolvido por Mosston e Ashworth (1994, 2008). É no sentido de tentar refletir sobre o contributo de dois estilos de ensino particulares – estilo de ensino por comando e estilo de ensino recíproco - a sua estrutura, aplicabilidade e efeitos sobre as aprendizagens dos alunos que surgiu a necessidade de desenvolver este tema, no âmbito do presente relatório.

### 4.3. Enquadramento Teórico

Cada episódio de ensino resulta da interação de três elementos fundamentais: o professor, o aluno e os objetivos. “A interação professor-aluno reflete sempre uma determinada atividade de ensino e uma determinada atividade de aprendizagem, cada uma das atividades resulta sempre no alcance dos objetivos” (Mosston e Ashworth, 1985, p. 24). Esta relação de interdependência permite ao professor questionar-se sobre a sua prática de forma a orientá-la no sentido de produzir o efeito esperado sobre o comportamento de aprendizagem dos alunos, com vista ao alcance dos objetivos estabelecidos.

Neste sentido, e de forma a contrariar a ideia de idiosincrasia, na qual tudo é permitido ao professor, Mosston e Ashworth (1985) apresentam o Espetro como teoria unificadora do ensino da Educação Física e sobre a qual os professores desta área se devem orientar e difundir a sua prática. O Espetro defendido pelos autores assume seis premissas basilares que apresentamos de seguida resumidamente.

Como axioma, os autores defendem que “o ensino é uma cadeia de decisões” (p.25). Esta cadeia de decisões inclui todas as decisões que se tomam no decorrer do processo ensino-aprendizagem, de forma a promover um estilo de aprendizagem particular. É através deste conceito que emerge toda a estrutura do Espetro.

A segunda premissa compreende a anatomia de cada estilo de ensino. Esta integra o conjunto de categorias de decisão que devem ser tomadas em qualquer processo de ensino-aprendizagem. Estas decisões, por sua vez, comportam todas as decisões anteriores ao episódio de ensino e anteriores à interação professor-aluno - pré-impacto, as decisões tomadas no momento de interação entre professor-aluno – impacto e ainda as decisões após a interação professor-aluno, avaliando o sucesso alcançado face às decisões tomadas – pós-impacto. O conjunto de decisões tomadas procura atingir um objetivo comum: o equilíbrio entre a ação e a intenção.

No entanto, cada estilo de ensino afeta o desenvolvimento do aluno de um modo próprio e único, pois a seleção de um estilo de ensino influencia o papel desempenhado pelo aluno, condiciona a relação dos alunos com a tarefa e dos alunos entre si, condiciona ainda o modelo de comunicação adotado e influencia também a quantidade e a qualidade das condições de prática (Siedentop, 1998). Porém, a escolha de um estilo de ensino não exclui os demais, uma vez que estes

se complementam, pois, na mesma aula, o professor pode mobilizar um conjunto variado de estilos de ensino ou até a combinação deles. Esta ideia é defendida pelos autores do Espetro, assumindo uma posição de *não-versus* face ao ensino, ou seja, cada estilo de ensino em particular não é, por si só, melhor ou superior aos outros, sendo que nenhum dos estilos de ensino isolado permite alcançar a totalidade dos objetivos.

O Espetro dos Estilos de Ensino está então desenhado segundo o contínuo de decisões tomadas pelo aluno e pelo professor, sendo que estes dois sujeitos podem, ambos, ser os protagonistas das decisões tomadas. À medida que se avança no Espetro dos Estilos de Ensino assiste-se a uma alteração da tomada de decisão por parte do sujeito. No primeiro estilo de ensino – estilo A, a totalidade das decisões tomadas são da responsabilidade do professor, já, no último, estas estão centradas no aluno (Estilo de Ensino K).

Seguidamente apresentamos as principais características de todos os estilos de ensino, com especial enfoque nos estilos de ensino mobilizados para o presente estudo – estilo de ensino por comando e estilo de ensino recíproco.

No primeiro, Estilo de Ensino por Comando, Estilo A, o professor define as tarefas a realizar, a ordem a executar bem como o tempo das mesmas. O professor fornece ainda *feedback* aos alunos acerca do seu papel e aprendizagem realizada. Os alunos apenas seguem as ordens do professor e desempenham a tarefa quando e como descrita. O propósito do presente estilo de ensino é o de promover aprendizagens exatas das tarefas, num curto período de tempo.

O estilo B – Ensino por Tarefa, caracteriza-se pela transferência da tomada de decisões específicas do professor para o aluno. Este estilo possibilita ao professor o fornecimento de *feedback* individualizado, através da concessão de tempo de prática individual ao aluno.

No estilo de Ensino Recíproco (estilo C), os alunos trabalham geralmente em pares, em que um dos alunos executa a tarefa (executante) e o outro observa o seu desempenho e fornece *feedback* (observador), de acordo com critérios selecionados pelo professor. Após terminar a tarefa, os alunos trocam de funções. Neste estilo verifica-se a transferência de mais decisões para os alunos, mais concretamente, ao nível do *feedback*. Este estilo de ensino permite maior socialização entre alunos e uma participação mais ativa destes. Permite, também, ao professor estar mais disponível, não exigindo a sua presença constante.

O estilo D, Ensino por Autoavaliação proporciona aos alunos a oportunidade de realizar as tarefas definidas pelo professor e verificar o seu próprio trabalho, segundo os critérios definidos. A essência deste estilo de ensino baseia-se no conhecimento, pelos alunos, dos seus limites e capacidades.

O estilo E, ou Ensino Inclusivo, proporciona aos alunos opções individualizadas dentro da mesma tarefa, ou seja, o aluno aprende a selecionar um nível que é capaz de desempenhar de entre os vários níveis propostos pelo professor.

Os estilos de A a E são essenciais na aquisição de conhecimentos e *skills* básicos nas diferentes modalidades. É neste ponto do espectro que se encontra o “limiar da descoberta” (Mosston e Ashworth, 2008).

Nos estilos de F a K os alunos são compelidos a tomar decisões adicionais que evocam o processo de descoberta do seu próprio conhecimento.

O propósito do estilo F, Descoberta Guiada, é o de levar o aluno a descobrir um conceito, respondendo a um conjunto de questões lançadas sequencialmente pelo professor.

Já no estilo de Descoberta Convergente (estilo G), o professor lança uma questão/ problema cujo objetivo é o da descoberta da única solução correta para o problema. Para o alcance desta, cabe ao professor transmitir *feedback* e pistas orientadoras, sem revelar a solução, estimulando assim a aplicação de procedimentos lógicos.

O estilo H, intitulado Produção Divergente, surge com o intuito de levar o aluno a descobrir um conjunto de respostas ou soluções possíveis (divergentes) para a resolução do problema levantado pelo professor.

No estilo I, Programa Individual desenhado pelo aluno, o aluno revela-se autónomo e criativo, sendo que o professor apenas indica a generalidade do assunto a tratar e o aluno desenha, desenvolve e desempenha uma série de atividades organizadas num programa pessoal.

No Estilo de Ensino J, Ensino Iniciado pelo Aluno, o aluno toma todas as decisões e conduz o próprio processo de ensino-aprendizagem. Neste estilo é o próprio aluno que toma a iniciativa de solicitar ao professor o desenvolvimento do seu plano de ensino-aprendizagem de forma independente.

E, por último, no Auto-Ensino (K), o aluno é autodidata, verificando-se a transferência da totalidade das decisões tomadas para o aluno, sendo a presença do professor totalmente dispensada.

Os estilos de ensino compreendidos de F a K convidam o aluno a extrapolar os dados fornecidos, a expressar ideias e sentimentos diversos, a propor e resolver problemas (Mosston e Ashworth, 2008).

Neste sentido, o Espetro dos Estilos de Ensino pode ser dividido em dois grupos: o primeiro, caracterizado por atividades de reprodução do conhecimento (A a E) e o segundo, caracterizado por atividades de produção e descoberta do desconhecido (F a K). Entre os dois grupos encontra-se o “limiar da descoberta” que ao mesmo tempo separa e liga os dois grupos. Esta barreira pode ser entendida como uma linha imaginária que distingue dois estádios: consentimento cognitivo e dissonância cognitiva (Aranha, 2005).

Na abordagem aos diferentes estilos de ensino, deve-se ter em consideração a sua sequência, sendo que, para alcançar o sucesso num determinado estilo de ensino é crucial que os alunos tenham experienciado os anteriores.

Assim sendo, o Espetro dos Estilos de Ensino é composto por um conjunto de estilos de ensino que se complementam e estimulam diferentes vetores de desenvolvimento: vetor físico (desenvolvimento motor), vetor cognitivo (desenvolvimento cognitivo), vetor social (desenvolvimento social), vetor emocional (desenvolvimento emocional) e vetor ético (ou moral), colocados à disposição do professor para o ensino da Educação Física.

É da responsabilidade do professor mobilizar o estilo de ensino mais adequado à sua turma, em geral, e a cada aluno, em particular, de forma a promover um processo de ensino-aprendizagem coerente, profícuo e que permita o alcance dos objetivos estabelecidos. Neste sentido, o conhecimento dos diferentes estilos de ensino revela-se um elemento fundamental, na medida em que promove uma atitude reflexiva e criativa do processo de ensino, extrapolando o ensino tradicional da Educação Física.

O conhecimento e mobilização do Espetro dos Estilos de Ensino comportam ainda um conjunto de implicações positivas inerentes a todas as vertentes da intervenção pedagógica: promove uma gestão mais eficiente do tempo de aula, diminui o tempo despendido em momentos de organização, diminui os problemas de indisciplina, torna os professores mais conscientes do tipo de *feedback* a fornecer

aos alunos e promove o envolvimento consciente dos alunos no próprio processo ensino-aprendizagem (Mosston e Asworth, 1985).

#### **4.4. Objetivos do Estudo**

Tendo em conta que o presente estudo se processa no âmbito do Estágio Pedagógico, importa clarificar o que pretendemos atingir, tendo em conta a sua pertinência e influência na prática pedagógica e, conseqüentemente, nas aprendizagens dos alunos.

Assim, com este estudo, pretendemos alcançar os seguintes objetivos:

- Aumentar o conhecimento sobre o Espetro dos Estilos de Ensino de Mosston e Asworth (1994, 2008);
- Aprofundar conhecimentos teóricos e práticos sobre os diferentes estilos de ensino que contemplam o Espetro, mais especificamente nos estilos de ensino por comando e o recíproco;
- Aperfeiçoar e mobilizar os conhecimentos científicos relativos aos estilos de ensino por comando e recíproco e sua aplicação prática;
- Perceber a influência de cada estilo de ensino (por comando e recíproco) nas aprendizagens dos alunos;
- Compreender o impacto dos estilos de ensino (comando e recíproco) na abordagem de modalidades coletivas e individuais, na preferência dos alunos.

Todos os objetivos que nos propusemos alcançar com o presente estudo, visam a melhoria da intervenção pedagógica e, conseqüentemente, do processo ensino-aprendizagem, com o intuito de melhor atender às capacidades e necessidades dos alunos, promovendo a diferenciação pedagógica.

#### **4.5. Metodologia e Procedimentos**

A amostra do presente estudo integra os alunos da turma D do 8º ano da Escola Básica do 2º e 3º ciclos Dr.<sup>a</sup> Maria Alice Gouveia, no presente ano letivo (2013/14). A turma é composta por vinte e um alunos, sendo doze alunos do sexo feminino e os restantes, nove, do sexo masculino.

Tendo em conta a importância do conhecimento e mobilização dos diferentes estilos de ensino propostos no Espetro dos Estilos de Ensino desenvolvido por Mosston e Ashworth (1994,2008) na intervenção docente, procurámos aferir as percepções dos alunos em relação à aplicação de diferentes estilos de ensino (por

comando e recíproco) na promoção das suas aprendizagens e se essa percepção é influenciada de acordo com o carácter da unidade didáctica (individual ou coletiva).

Neste sentido, foram aplicados dois estilos de ensino diferentes: o estilo de ensino por comando (A) e estilo de ensino recíproco (C) em duas unidades didáticas, também elas distintas, ao longo do 2º Período. Ambos os estilos de ensino foram aplicados, nas duas modalidades, durante a função didáctica exercitação.

A seleção do estilo de ensino por comando e do estilo de ensino recíproco teve como critério as características particulares da turma. Neste sentido, considerámos interessante perceber o impacto e influência da aplicação do estilo de ensino por comando por se tratar de um estilo de ensino bastante utilizado nas nossas aulas, principalmente numa fase inicial do ano letivo, bem como nas aulas iniciais das unidades didáticas. A seleção do estilo de ensino recíproco na realização do presente trabalho, surgiu do nosso interesse na aplicação deste estilo de ensino particular, uma vez que promove o contacto entre alunos e uma maior participação e envolvimento dos mesmos nas tarefas da aula, bem como no seu processo ensino-aprendizagem. Considerámos particularmente interessante mobilizar dois estilos de ensino que, embora de reprodução, concedem protagonismos diferentes ao professor (estilo de ensino por comando) e ao aluno (estilo de ensino recíproco), nas tomadas de decisão.

As unidades didáticas onde se desenvolveu o estudo, foram a unidade didáctica de Ginástica de Aparelhos (modalidade individual) e a unidade didáctica de Andebol (modalidade coletiva). A escolha pela unidade didáctica de Ginástica de Aparelhos deveu-se ao facto de, no 1º Período, ter sido implementado o estilo de ensino recíproco em algumas aulas da unidade didáctica de Ginástica de Solo. Tal situação surtiu um efeito muito positivo nos alunos, mais concretamente ao nível do clima e motivação na aula. Considerámos também interessante perceber o impacto de um estilo de ensino onde as decisões são exclusivamente tomadas pelo professor, numa modalidade de Jogos Desportivos Coletivos, tendo em conta as suas particularidades inerentes à situação de jogo.

No entanto, e tendo em conta as especificidades das duas modalidades e as aulas previstas para a abordagem de cada unidade didáctica, não foi possível a aplicação de um terceiro momento de cada estilo de ensino na modalidade de Andebol. Queremos com isto dizer que, na modalidade de Ginástica de Aparelhos ambos os estilos de ensino foram aplicados em três momentos/aulas diferentes.

Porém, na modalidade de Andebol apenas foi possível a aplicação de ambos os estilos de ensino em dois momentos/aulas distintas.

Os alunos foram, no início do 2º Período, informados sobre o presente estudo, seus propósitos e procedimentos. Procedemos à explicação dos dois estilos de ensino aplicados, as suas implicações e papéis desempenhados pelo aluno e pelo professor. Informámos ainda os alunos que, após a aplicação dos estilos de ensino, lhes seria aplicado um inquérito, por questionário, sobre o estudo desenvolvido.

De forma a refletir sobre a aplicação dos estilos de ensino e suas repercussões quer ao nível da promoção das aprendizagens, quer ao nível das suas implicações nas quatro dimensões da intervenção pedagógica (instrução, gestão, clima e disciplina), recorreremos à adaptação das fichas de treino de aplicação dos estilos de ensino desenvolvidas por Moreno e Noguera (2003).

As fichas de observação desenvolvidas pelos autores visam o treino do professor na aplicação dos estilos de ensino e permitem a sua análise de acordo com as seguintes dimensões: “objetivos”, “organização”, “modo de comunicação”, “papel do professor”, “papel do aluno”, “retroalimentação” e ainda “outras observações”. Estas dimensões permitem fazer a caracterização da prática pedagógica (Anexos VI e VII).

As fichas de observação, apesar de obedecerem a uma estrutura semelhante entre estilos de ensino, diferem nos indicadores, dada a especificidade de cada estilo. Para todas as dimensões com exceção da última (“outras observações”), o professor reflete e analisa cada indicador individualmente, de acordo com uma escala dicotómica (Sim/Não). A dimensão “outras observações” é de resposta aberta, dando autonomia ao professor para reportar um conjunto de informações que considere pertinentes para a análise da mesma.

As fichas de observação do professor foram um instrumento crucial para a análise da aplicação dos diferentes estilos de ensino. Após cada aula, foi preenchida uma ficha relativamente ao estilo de ensino aplicado pela professora estagiária bem como por um observador externo. Este facto permitiu aferir a autoperceção da professora (agente de ensino), bem como a perceção da professora orientadora de Estágio (observador externo), relativamente à aplicação do estilo de ensino na aula.

De forma a perceber o impacto da aplicação de cada estilo de ensino na promoção das aprendizagens dos alunos, foi realizado aos alunos da turma já referida, um inquérito por questionário (Anexo VIII).

O inquérito por questionário foi elaborado pela professora estagiária, de acordo com o objetivo do estudo e atendendo às dimensões e indicadores das fichas de observação de Moreno e Noguera (2003).

O inquérito por questionário contempla três partes distintas. A primeira, pretende apurar o contributo da aplicação do estilo de ensino por comando na promoção das aprendizagens dos alunos; a segunda recai sobre o contributo da aplicação do estilo de ensino recíproco na promoção das aprendizagens dos alunos e, por fim, a terceira visa a reflexão sobre o contributo de ambos os estilos de ensino.

O questionário foi aplicado aos 21 alunos da turma D do 8º ano da Escola Básica dos 2º e 3º ciclos Dr.<sup>a</sup> Maria Alice Gouveia, no dia 14 de maio de 2014, na aula de Formação Cívica.

#### **4.6. Análise e Discussão dos Resultados**

##### **4.6.1. Autoperceção (Professora Estagiária) vs Observador Externo (Orientadora de Estágio)**

A análise da aplicação dos diferentes estilos de ensino mobilizados será realizada individualmente para cada um dos estilos e modalidade, de acordo com as dimensões e indicadores definidos por Moreno e Noguera (2003).

Foi nossa intenção aplicar, primeiramente, em ambas as modalidades, o estilo de ensino por comando, uma vez que este pressupõe um controlo da tarefa exclusivamente por parte do professor, não sendo exigido ao aluno um conhecimento e competências muito aprofundadas sobre a matéria a abordar. Ao aluno apenas é requerido que execute a tarefa de acordo como é apresentada pelo professor, e ao ritmo e intensidade impostas por este. Neste sentido, foi aplicado o estilo de ensino por comando nas primeiras aulas de cada unidade didática.

O estilo de ensino recíproco foi aplicado numa fase ligeiramente mais avançada das unidades didáticas, (embora durante a função didática exercitação) uma vez que este pressupõe o conhecimento dos gestos técnicos/elementos gímnicos abordados, bem como a capacidade de identificar as componentes críticas a realizar e os erros cometidos, pois é solicitado ao aluno que conceda *feedback* pedagógico a um colega sobre o seu desempenho.

A análise que a seguir se apresenta, integra a reflexão crítica assente nos indicadores concordantes ou discordantes, entre a autoperceção da professora estagiária e a perceção do observador externo (professora orientadora) (Anexos IX, X, XI e XII).

- Estilo de Ensino por Comando

Na aplicação do estilo de ensino por comando, em ambas as modalidades, verificou-se uma grande semelhança em todos os indicadores em análise. No que concerne à dimensão dos “objetivos”, as considerações foram convergentes para ambas as modalidades, constatando-se que os objetivos foram definidos pelo professor e iguais para toda a turma, pretendendo-se a máxima semelhança com um modelo predeterminado (recurso à demonstração).

Relativamente à dimensão “organização”, as perceções também se revelaram concordantes, na medida em que o lugar e posição ocupados pelos alunos foram estabelecidos pelo professor. Este indicador verificou-se em ambas as modalidades. No entanto, o mesmo não se verificou na forma de realização dos exercícios, uma vez que, na modalidade de Ginástica de Aparelhos, os alunos realizaram os exercícios de forma massiva e idêntica, sendo que, na modalidade de Andebol, o mesmo não se verificou em todas as tarefas (apenas nas de Aquecimento), dada a necessidade de diferenciar a tarefa de acordo com os grupos de nível existentes. Porém, entre grupos de nível, os alunos realizaram a tarefa de forma idêntica e massiva.

Na dimensão “modo de comunicação”, verifica-se que o professor comunicou com os alunos de forma direta e geralmente para toda a turma, privilegiando o canal verbal e visual, não recorrendo à utilização de fichas de tarefas (folhas escritas).

Em ambas as modalidades, coube ao professor tomar todas as decisões, selecionando os conteúdos e tarefas, assumindo assim o protagonismo ativo.

Os alunos foram apenas recetores das decisões do professor, sendo que a estes, coube memorizar e repetir os conteúdos dados pelo professor. No entanto, é no indicador do envolvimento do aluno em operações cognitivas que se constata a maior discrepância. Esta diferença constata-se em ambas as modalidades. Na autoperceção considerámos que os alunos não se encontram envolvidos numa série de operações cognitivas, uma vez que os alunos apenas reproduzem aquilo que lhes é solicitado pelo professor. Porém, esta ideia não é partilhada pela professora orientadora, que considerou que os alunos se encontravam envolvidos em

operações cognitivas em ambas as modalidades. Encaramos que esta reflexão por parte do observador externo se deve (possivelmente) à complexidade do processo de ensino, onde numa tarefa se estimula o desenvolvimento de todos os vetores, embora com enfoques diferenciados. No entanto, consideramos que o estilo de ensino por comando enfatiza o desenvolvimento do vetor físico, com menor incidência no desenvolvimento do vetor cognitivo.

Relativamente à dimensão “retroalimentação”, o *feedback* foi exclusivamente fornecido pelo professor, predominantemente dirigido a toda a turma embora, por vezes, também individual (*feedback* individualizado) ou dirigido aos grupos (de nível). Estes, foram predominantemente corretivos. Nesta dimensão constata-se também discrepância (autoperceção/observador externo), no que diz respeito ao indicador de direção do *feedback* concedido pelo professor. A professora orientadora considerou que em todas as tarefas, independentemente da modalidade, foram dirigidos vários tipos de *feedback* para toda a turma, porém, no decorrer da prática pedagógica procedemos à individualização dos mesmos. Este desfasamento entre perceções, pode ser interpretado como um indicador positivo relativamente à equidade de fornecimento de *feedback* pedagógico à turma.

Por fim, e relativamente à dimensão “outras observações”, ambas as reflexões apontam para objetivos e conteúdos das tarefas, onde foi aplicado o estilo de ensino por comando, adequados para ambas as modalidades. As perceções foram unânimes também quanto ao clima e disciplina na aula, sendo percecionados como positivo e adequado em ambas as modalidades.

- Estilo de Ensino Recíproco

Relativamente à aplicação do estilo de ensino recíproco, constata-se maiores discrepâncias entre as modalidades estudadas, bem como entre as perceções (autoperceção e perceção da professora orientadora). No que diz respeito à dimensão “objetivos”, estes foram definidos pelo professor, contudo, nem sempre foram iguais para toda a turma, uma vez que na mesma tarefa, foram apresentadas diferentes variantes/progressões pedagógicas, nas quais os alunos realizavam de acordo com o seu grupo de nível (diferenciação pedagógica). O observador externo considerou que os objetivos foram iguais para toda a turma, uma vez que as tarefas foram apresentadas inicialmente, sendo no entanto, apresentadas um conjunto de variantes/progressões para que os alunos que apresentam mais dificuldades

pudessem optar. Porém, nos indicadores seguintes a semelhança entre percepções foi evidente, pois, pretendia-se sempre a máxima semelhança com um modelo predeterminado (demonstração ou figura ilustrada em documento de apoio). Verificou-se o aumento da frequência de *feedback* entre alunos, principalmente nos alunos mais capacitados. Constatou-se, também, em ambas as modalidades, um aumento das relações de socialização entre alunos.

Ao nível da “organização”, verificámos que nem sempre o professor comunicou apenas com o observador de cada par, uma vez que sentimos necessidade de direcionar *feedback* e informações pertinentes aos alunos executantes, de forma a não condicionar a sua prestação pela inexistência de *feedback* por parte do aluno observador. Outro facto que nos levou a comunicar com o observador foi a necessidade de lhe demonstrar o que era requerido e que tipo de *feedback* e intervenções era esperado que ele desenvolvesse. Foram também direcionadas um conjunto de informações sobre a organização/rotação das tarefas a ambos os alunos (observadores e executantes). Na modalidade de Ginástica de Aparelhos, as tarefas foram maioritariamente desenvolvidas em pares, estabelecidos no início da aula e de acordo com as preferências dos alunos. Na modalidade de Andebol, embora as tarefas tenham sido desenvolvidas sobre a mesma lógica (executante/observador), os alunos não estavam organizados de acordo com pares previamente definidos, recebendo e fornecendo *feedback* aos alunos imediatamente anteriores e posteriores à sua execução, respetivamente.

Neste indicador as diferenças entre a autopercepção e a percepção da professora orientadora prenderam-se com a escolha do espaço (apenas para a modalidade de Ginástica de Aparelhos) e na dinâmica de pares (apenas na modalidade de Andebol). A professora orientadora considerou que não foi concedido aos alunos a possibilidade de escolher o espaço, no entanto, consideramos que o mesmo não se verificou, uma vez que apesar da organização da tarefa ter sido estabelecida pelo professor, os alunos (em pares) puderam decidir com o seu colega, quais as atividades a privilegiar de acordo com as suas capacidades e dificuldades. Ora, como foi anteriormente referido, na modalidade de Andebol, à semelhança da modalidade de Ginástica de Aparelhos, e, de acordo com as características do estilo de ensino recíproco, as tarefas foram desempenhadas em pares, no entanto, na modalidade de Andebol os grupos não foram fixos e pré-

estabelecidos. Este facto, possivelmente, explica a discrepância entre percepções reveladas no indicador “trabalha-se em pares?”.

Relativamente ao “modo de comunicação”, as percepções foram convergentes, revelando que a comunicação se desenvolveu maioritariamente com os observadores de cada par, embora em alguns casos, também com os alunos executantes (uma vez que os alunos observadores não desempenhavam com qualidade a função atribuída). Apenas numa aula (de Ginástica de Aparelhos) foram mobilizadas fichas de tarefas (folhas escritas), sendo que na maioria das aulas onde foi aplicado este estilo de ensino, elas não foram utilizadas.

Ao professor coube a função de decidir os conteúdos e tarefas, embora em algumas tarefas (de ambas as modalidades), os alunos tivessem a possibilidade de optar pelo grau de dificuldade/variante/progressão pedagógica da tarefa que consideravam ser o mais adequado, atendendo às suas capacidades e limitações. No entanto, para ambas as modalidades, as opções tomadas foram sempre da responsabilidade do professor.

Quanto ao “papel desempenhado pelos alunos”, nesta dimensão, foram também verificadas discrepâncias quanto às percepções (professora estagiária e professora orientadora) em ambas as modalidades. A professora orientadora considerou que em ambas, numa das tarefas, os alunos não tomaram decisões com o companheiro e que os alunos não realizaram outras tarefas além de memorizar e repetir. No entanto, consideramos que essa dedução se pode justificar pelo desconhecimento da dinâmica e características do estilo de ensino por parte dos alunos, sendo que estes, numa fase inicial da aplicação do estilo de ensino, apenas se limitavam a realizar a tarefa conforme solicitada, não revelando autonomia para tomar decisões com o colega. Contudo, consideramos que no decorrer da unidade didática e através do contacto e conhecimento do estilo de ensino, os alunos foram conseguindo progressivamente melhorar e alcançar os propósitos do estilo de ensino. Consideramos, ainda, que através do fornecimento de *feedback* pedagógico aos seus pares, é solicitado aos alunos o desenvolvimento de competências cognitivas, de análise crítica, mobilização de conhecimentos e conteúdos da modalidade para identificar e classificar o desempenho do colega. Neste sentido, consideramos que aos alunos é requerido um conjunto de competências mais complexas que extrapolam a memorização e repetição de tarefas.

O papel do aluno consistiu assim em tomar decisões com o seu companheiro (ordem das tarefas, grau de dificuldade, intensidade, ritmo, entre outras), mais evidente na modalidade de Ginástica de Aparelhos. Em ambas as modalidades verificou-se que o aluno interveio no processo de ensino com diferentes papéis (executante/observador). O aluno apresentou assim um protagonismo ativo em ambas as modalidades estudadas.

Relativamente à dimensão “retroalimentação”, as perceções foram unânimes, verificando-se que apesar das numerosas tentativas, nas duas modalidades, não foi possível fornecer *feedback* exclusivamente aos observadores. Porém, ao longo das UD verificou-se uma evolução significativa, sendo que no final destas, apenas sentimos necessidade de os fornecer, pontualmente, aos executantes dos pares menos interventivos e empenhados nas tarefas. Os observadores forneceram *feedback* ao seu par, embora mais evidentes na modalidade de Ginástica de Aparelhos e menos frequentes nos alunos que apresentam mais dificuldades nas modalidades em causa. As diferenças entre perceções prendem-se, assim, com os momentos de aplicação das fichas de observação, sendo que numa fase inicial de aplicação do estilo de ensino, se constatou a reduzida frequência de *feedback* fornecido entre alunos, bem como a necessidade de o professor fornecer *feedback* também aos executantes, contrariando assim as características do estilo de ensino.

No que diz respeito à dimensão “outras observações”, ambas as perceções apontam para a adequação dos objetivos e conteúdos aos alunos, bem como para um clima bastante positivo e a manutenção da turma controlada em todos os momentos de aplicação do estilo de ensino, apesar de aumentar a interação entre alunos, característico da aplicação deste estilo de ensino.

#### **4.6.2. Autoperceção dos Alunos (Questionário aos Alunos)**

De forma a proceder à análise dos dados dos questionários, recorreremos à análise estatística. Para o tratamento dos dados foi utilizado o programa *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS), versão 20.0, para o Windows, por se tratar de um estudo quantitativo.

Os dados foram analisados tendo em conta os três temas que norteiam questionário: I - Contributo da aplicação do estilo de ensino por comando na promoção das aprendizagens dos alunos; II - Contributo da aplicação do estilo de

ensino recíproco na promoção das aprendizagens dos alunos; III- Reflexão sobre o contributo de ambos os estilos de ensino.

A análise que a seguir se apresenta emerge da triangulação entre a auto percepção do professor estagiário, a percepção do observador externo e a percepção dos alunos (através dos dados recolhidos no inquérito, por questionário).

As tabelas que se seguem ilustram os resultados das frequências relativas das respostas dos alunos ao questionário, sobre o contributo da aplicação do estilo de ensino por comando (tabela 2) e recíproco (tabela 3), na promoção das suas aprendizagens.

As questões colocadas aos alunos foram semelhantes para cada estilo de ensino e recaíram sobre o contributo da aplicação do estilo de ensino no alcance dos objetivos das tarefas (Questões 1 e 6 – Q1 e Q6), a importância atribuída à interação com os colegas (Questões 2 e 7 – Q2 e Q7) bem como à interação com o professor (Questões 3 e 8 – Q3 e Q8) na concretização dos objetivos das tarefas, o contributo da aplicação do estilo de ensino na aprendizagem dos conteúdos/matéria de ensino (Questões 4 e 9 – Q4 e Q9) e, por fim, a percepção sobre as dificuldades sentidas nas tarefas onde foram aplicados os estilos de ensino (Questões 5 e 10 – Q5 e Q10). As questões foram formuladas de forma a permitir aos alunos escolher uma opção entre as várias hipóteses: nada importante/ pouco importante/ importante/ muito importante ou nenhuma dificuldade/ pouca dificuldade/ alguma dificuldade/ muita dificuldade.

	Q1	Q2	Q3	Q4	Q5
	Count	Count	Count	Count	Count
Nada Importante					2
Pouco Importante	1	4	1	2	12
Importante	16	12	10	13	7
Muito Importante	4	5	10	6	

Tabela 2. Resultados dos dados do questionário sobre o contributo da aplicação do Estilo de Ensino por Comando na promoção das aprendizagens dos alunos

	Q6	Q7	Q8	Q9	Q10
	Count	Count	Count	Count	Count
Nada Importante					2
Pouco Importante	2	2	1		11
Importante	17	9	9	18	8
Muito Importante	2	10	11	3	

Tabela 3. Resultados dos dados do questionário sobre o contributo da aplicação do Estilo de Ensino Recíproco na promoção das aprendizagens dos alunos

Pudemos constatar que, de acordo com os dados obtidos, a maioria dos alunos (dezasseis) considera importante o contributo do estilo de ensino por comando na promoção das suas aprendizagens (Q1). O mesmo se verifica no estilo de ensino recíproco, sendo que a maioria dos alunos (dezassete alunos) considera o estilo de ensino importante na promoção das suas aprendizagens (Q6).

Em ambas as perceções (professor estagiário e professora orientadora) revelou-se adequado e pertinente a mobilização de ambos os estilos de ensino na turma, tendo em conta as suas características particulares. O estilo de ensino por comando foi mobilizado principalmente nas tarefas correspondentes às aulas iniciais das unidades didáticas, promovendo fundamentalmente a aquisição de competências motoras. O estilo de ensino recíproco foi mobilizado numa fase mais avançada das mesmas, uma vez que requer maior autonomia e melhor conhecimento e competências por parte dos alunos. Segundo Moreno e Noguera (2001), os alunos com escassos níveis de responsabilidade e autonomia, características presentes na turma, parecem obter melhores resultados com este estilo de ensino. De acordo com os mesmos autores, o estilo de ensino recíproco favorece o desenvolvimento social, assim como proporciona a retroalimentação entre alunos. Neste sentido, consideramos que foi uma mais-valia para os alunos a mobilização dos estilos de ensino por comando e recíproco na promoção das suas aprendizagens, sendo esse contributo também reconhecido pelos alunos.

Quanto à importância atribuída à interação com os seus colegas para a concretização do objetivo das tarefas (Q2 e Q6), os alunos consideram esta interação importante na aplicação do estilo de ensino por comando (doze alunos) e muito importante na aplicação do estilo de ensino recíproco (dez alunos).

Relativamente à interação com o professor, parece não haver uma opinião unânime por parte dos alunos, uma vez que dez alunos consideram esta interação muito importante ou importante (também referida por dez alunos). Porém, a maioria dos alunos destaca a importância dessa interação para a concretização dos objetivos das tarefas na aplicação do estilo de ensino por comando (Q3). Quando questionados sobre a importância atribuída à interação com o professor no estilo de ensino recíproco (Q7), a maioria dos alunos considera esta muito importante (onze).

As questões anteriormente apresentadas (3, 4, 7 e 8) surgiram com o propósito de averiguar a compreensão por parte dos alunos das características dos estilos de ensino. Neste sentido, podemos concluir que a maioria dos alunos identifica as principais características dos estilos de ensino, uma vez que no estilo de ensino por comando, os alunos atribuíram maior importância à interação com o professor do que à interação com os colegas. Contudo, o mesmo não se verificou para o estilo de ensino recíproco, uma vez que os alunos consideraram ambas as interações (entre alunos e professor-alunos) igualmente importantes, reconhecendo ambas as interações como “muito importantes” para a concretização dos objetivos das tarefas. Este facto poderá ser explicado pela necessidade de o professor interagir também com os alunos executantes e não somente com os alunos observadores, como é característico do estilo de ensino. Porém, consideramos que os alunos conseguem identificar as principais características dos estilos de ensino e a importância e contributo das interações com outros intervenientes, quer com os colegas quer com o professor.

A maioria dos alunos da turma considera o contributo de ambos os estilos de ensino na aprendizagem dos conteúdos/matéria de ensino (Q4 e Q8) importante (treze e dezoito alunos, respetivamente). Consideramos esta conclusão particularmente interessante uma vez que demonstra o reconhecimento do contributo de ambos os estilos de ensino mobilizados para a aquisição de competências, ou seja, os alunos revelam-se conscientes do seu processo de ensino-aprendizagem e consideram que a aplicação dos estilos de ensino contribuiu de alguma forma para a sua progressão e aprendizagem. Segundo as pesquisas realizadas por Moreno e Noguera (2001), apesar de muitos estudos enaltecerem a comparação entre estilos de ensino, verifica-se sempre diferenças significativas entre estilos, embora em ambos se verifique aprendizagem (diferenças significativas entre o nível inicial e final). É neste particular que se revela tão importante esta conclusão, pois apesar de tentarmos apurar diferenças entre estilos de ensino, a nossa principal intenção é a de promover aprendizagens aos alunos, independentemente do estilo de ensino mobilizado.

Quanto às dificuldades sentidas nas tarefas onde foi aplicado o estilo de ensino por comando (Q5 e Q10), a maioria dos alunos considerou que as tarefas representaram pouca dificuldade, tanto no estilo de ensino por comando (doze alunos) como no estilo de ensino recíproco (onze alunos). Contudo, uma parte

significativa dos alunos, sete, no estilo de ensino por comando e oito no estilo de ensino recíproco, consideraram haver alguma dificuldade nas tarefas apresentadas. Esta percepção dos alunos não é concordante com a percepção da professora estagiária assim como a do observador externo, uma vez que consideramos que as tarefas onde foram aplicados os estilos de ensino foram adequadas, sendo que, em algumas tarefas, se verificou a incapacidade e dificuldade na concretização dos objetivos das mesmas, por parte dos alunos. Neste sentido, consideramos que a sobrevalorização das capacidades individuais dos alunos, ou por outro, a desvalorização da dificuldade das tarefas da aula se deve à imaturidade dos alunos, característica elementar da faixa etária em que se encontram, a adolescência. Assim sendo, consideramos interessante, no trabalho com a turma, mobilizar estilos de ensino que privilegiem o desenvolvimento do vetor ético-moral, como o estilo de ensino inclusivo, de forma a dotar os alunos de capacidade de autoavaliação do seu próprio desempenho, estimulando a honestidade e o reconhecimento das capacidades e dificuldades individuais.

A tabela seguinte demonstra os resultados evidenciados pelos alunos sobre o contributo de ambos os estilos de ensino, de forma a permitir apurar qual o estilo de ensino que os alunos consideram que teve uma influência mais positiva na sua aprendizagem, na modalidade de Andebol (Questão 11 – Q11) e na modalidade de Ginástica de Aparelhos (Questão 12- Q12), o estilo de ensino que proporcionou interações mais positivas (Questão 13 - Q13), assim como o que proporcionou um ambiente mais disciplinado e controlado (Questão 14 - Q14) e, por fim, qual o estilo de ensino que os alunos mais gostaram da sua implementação (Questão 15 – Q15). As opções de resposta consideravam apenas os dois estilos de ensino aplicados – estilo ensino por comando e estilo de ensino recíproco.

	Q11	Q12	Q13	Q14	Q15
	Count	Count	Count	Count	Count
Estilo de Ensino por Comando	16	7	12	15	8
Estilo de Ensino Recíproco	5	14	9	6	13

Tabela 4. Resultados dos dados do questionário sobre o contributo de ambos os Estilos de Ensino aplicados

Os resultados apontam para a preferência pelo estilo de ensino por comando (dezasseis alunos) como o que teve uma influência mais positiva na aprendizagem

dos alunos na modalidade de Andebol (Q11). Esta percepção dos alunos é coincidente com a nossa percepção (professora estagiária), pois consideramos que este estilo de ensino se revelou mais efetivo na modalidade de Andebol, proporcionando a aquisição de novas competências e conhecimentos. De acordo com Kulinna e Cothran (2005), os estilos de ensino mais utilizados são os reprodutivos, mais concretamente o estilo de ensino por comando e tarefas. A preferência pela adoção deste estilo de ensino, neste caso específico, prendeu-se com o facto de permitir uma melhor gestão e controlo da aula, proporcionado assim as aprendizagens dos alunos.

No que concerne à modalidade de Ginástica de Aparelhos, os alunos (catorze) revelam que consideram o estilo de ensino recíproco como o que teve uma influência mais positiva nas suas aprendizagens (Q12). As conclusões da auto percepção remetem para a congruência com a percepção dos alunos, na medida em que consideramos que a aplicação deste estilo de ensino se revelou mais benéfica e adequada, com resultados mais satisfatórios, quer ao nível da implementação do estilo de ensino, quer ao nível da motivação da aula. Vários estudos exaltam a interação social e retroalimentação caraterísticos do estilo de ensino recíproco, na promoção das aprendizagens dos alunos.

Boyce (1992), citado por Moreno e Noguera (2001), no seu estudo comparativo do estilo de ensino por comando, por tarefas e recíproco na aprendizagem da aquisição de uma tarefa (tiro), constatou que o resultado para os estilos de ensino comando e tarefas foi significativamente superior ao do estilo de ensino recíproco. No entanto, da nossa análise, podemos concluir que a auto percepção da professora estagiária e professora orientadora é congruente com a auto percepção dos alunos, na medida em que o estilo de ensino por comando assumiu uma influência maior na modalidade de Andebol e o estilo de ensino recíproco assumiu uma influência mais relevante na modalidade de Ginástica de Aparelhos.

Quando questionados sobre o estilo de ensino que proporcionou uma interação mais positiva na aula (quer entre alunos, quer professor-alunos), a maioria dos alunos (doze) destacam o estilo de ensino por comando. Esta percepção poderá estar intimamente relacionada com o clima da aula, uma vez que no decorrer da aplicação do estilo de ensino assistiu-se a uma gestão do tempo mais eficiente e maiores níveis de empenhamento motor (percebido tanto pelo professor

estagiário como pela professora orientadora). Este facto permitiu que os alunos estivessem mais empenhados nas tarefas e, por conseguinte, que identificassem este estilo de ensino como o que apresentou uma interação mais positiva na aula. Esta conclusão contraria a perspetiva de Boyce (1992), citado por Kulinna e Cothran (2003), que revela que os alunos não gostam de usar este estilo nas aulas de Educação Física, tendo uma influência negativa na motivação e participação nas tarefas (Gozzi e Ruy, 2008, citados por Nunes e Iaochite, 2013). Porém, consideramos que a participação dos alunos e motivação para as aulas se devem, em parte, à forma como o professor ensina. Neste sentido, se o professor estiver consciente dos objetivos a alcançar e da forma como mobiliza o estilo de ensino, independentemente do estilo de ensino utilizado, consegue promover um clima positivo, adequado e profícuo. Biddle e Doudas (1993), citados por Moreno e Noguera (2001) afirmam que, quando as aulas são planificadas e realizadas cuidadosamente e as tarefas orientadas e controladas pelo professor, resultam em efeitos positivos na motivação, satisfação e aprendizagem.

Na questão 14 (Q14), os alunos foram inquiridos sobre o estilo de ensino que consideram que proporciona um ambiente mais disciplinado e controlado à aula. Nesta questão, os alunos consideraram o estilo de ensino por comando (quinze alunos) o que promove um ambiente mais disciplinado. Esta conclusão encontra-se intimamente relacionada com a anatomia do estilo de ensino, uma vez que neste estilo de ensino os alunos realizam os exercícios de forma massiva e idêntica, o professor toma todas as decisões (conteúdos e tarefas), assumindo o protagonismo ativo; o aluno por seu lado é o recetor das decisões do professor e solicita-se que memorize e repita os conteúdos dados pelo professor – conclusões das fichas de treino no estilo de ensino por comando. Neste sentido, e uma vez que é o professor que toma todas as decisões (controla o ritmo, intensidade e duração das tarefas), verifica-se, conseqüentemente, um controlo permanente da aula, constatando-se menor incidência de episódios de comportamentos inapropriados.

Por fim, procurámos apurar qual o estilo de ensino de que os alunos mais gostaram. A maioria (treze alunos) destaca o estilo de ensino recíproco como o de que mais gostaram. Consideramos esta conclusão curiosa, uma vez que os alunos identificam o estilo de ensino por comando como o que promove interações mais positivas (dimensão clima), bem como um ambiente disciplinado e controlado (dimensão disciplina). No entanto, elegem o estilo de ensino recíproco como o de

que mais gostaram na implementação na aula. Esta percepção dos alunos vem confirmar os estudos realizados por vários autores, que revelam que apesar dos estilos de ensino mais mobilizados pelos professores de Educação Física serem os estilos de ensino por comando e tarefa (Gozzi e Ruy, 2008; Kulinna e Cothran, 2005; Cothran *et al*, 2005), os alunos preferem estilos de ensino que lhes concedam maior autonomia e envolvimento no processo de ensino-aprendizagem.

#### **4.7. Conclusões do Estudo**

Através do estudo e mobilização dos estilos de ensino por comando e recíproco nas aulas das modalidades de Andebol e Ginástica de Aparelhos, ao longo do 2º Período, podemos concluir que:

- Os alunos reconhecem a importância de ambos os estilos de ensino na promoção das suas aprendizagens;
- Os alunos identificam as principais características de cada estilo de ensino, atribuindo maior importância à interação com o professor no estilo de ensino por comando e igual importância à interação com o professor (professor-alunos) e com os seus colegas (aluno-aluno) no estilo de ensino recíproco;
- Os alunos reconhecem o contributo de ambos os estilos de ensino na aprendizagem dos conteúdos/matéria de ensino, atribuindo igual importância aos dois estilos de ensino mobilizados;
- Os alunos consideram as tarefas onde foram aplicados os estilos de ensino de dificuldade reduzida, sobrevalorizando o seu desempenho;
- As percepções (professora estagiária, professora orientadora e alunos) são congruentes quanto à preferência pelo estilo de ensino por comando na abordagem à modalidade de Andebol;
- Na abordagem à modalidade de Ginástica de Aparelhos, as percepções também se revelam unânimes sendo considerado o estilo de ensino recíproco o que manifestou uma influência mais positiva nas aprendizagens dos alunos;
- Os alunos identificaram o estilo de ensino por comando como o que promove um clima mais favorável (interações mais positivas) e um ambiente mais disciplinado e controlado nas aulas. No entanto, consideram o estilo de ensino recíproco como o de que mais gostaram na sua implementação.

Consideramos que a realização do presente estudo permitiu o alcance da maioria dos objetivos pré-estabelecidos, na medida em promoveu o aprofundamento

de conhecimentos relativos ao Espetro dos Estilos de Ensino (Mosston e Ashworth, 1994, 2008), mais concretamente ao nível dos estilos de ensino por comando e recíproco, bem com aferir a influência da sua aplicação nas aprendizagens dos alunos da turma. Estamos certos que o estudo do tema/problema nos dotou de conhecimentos e competências fundamentais e que se repercutiram no desenvolvimento e melhoria não só da intervenção pedagógica, mas também no desenvolvimento de outras competências profissionais e pessoais.

Estamos cientes que o presente estudo se remonta a um estudo-caso, numa realidade particular e num contexto específico, sendo que as conclusões alcançadas não podem ser extrapoladas para outras realidades. No entanto, as mesmas possibilitaram um conjunto de implicações com consequências positivas na intervenção pedagógica, uma vez que, no 3º Período, demos continuidade à abordagem da Unidade Didática de Ginástica de Aparelhos, mobilizando assim o estilo de ensino recíproco de forma a promover a aprendizagens dos alunos. As conclusões alcançadas com base na aplicação do estilo de ensino por comando revelaram-se também proveitosas na abordagem à corrida de estafetas e barreiras (que embora não se caracterizem como modalidade coletiva, também contribuíram positivamente no clima e disciplina da aula).

No decorrer do desenvolvimento do estudo, deparámo-nos, também, com algumas dificuldades como a obtenção de bibliografia que sustentasse as conclusões alcançadas no presente trabalho. Neste sentido, e tendo em conta o contributo da investigação no âmbito dos Estilos de Ensino na melhoria do processo de ensino-aprendizagem, consideramos urgente o investimento na investigação sobre esta temática.

Em conclusão, consideramos que o desenvolvimento do presente estudo se revelou uma mais-valia no nosso processo formativo, não só no momento de contacto e desenvolvimento da prática pedagógica com a turma, mas principalmente, na maximização de competências e conhecimentos respeitantes ao Espetro e aos estilos de ensino mobilizados, particularmente.

## 5. CONCLUSÃO

O Estágio Pedagógico revela-se assim uma etapa determinante no processo de ensino-aprendizagem do futuro professor, pois é, através deste, que o professor vive um conjunto de experiências características da função docente e se apropria das competências necessárias para as solucionar e responder da melhor maneira possível, atendendo aos seus conhecimentos, vivências, crenças e valores.

Consideramos que a melhor palavra que define o Estágio Pedagógico é aprendizagem, devido, por um lado, à constante aprendizagem no dia-a-dia escolar, através da superação das dificuldades enfrentadas, à busca contínua por soluções, estratégias adequadas, exercícios estimulantes, aulas motivantes para todos os alunos, à fuga a limitações e constrangimentos. Toda uma infinidade de situações que ao longo do Estágio fomos enfrentando e nos levaram a desenvolver capacidades. Por outro, o compromisso com as aprendizagens dos alunos. Este foi encarado como o principal pilar do processo ensino-aprendizagem, através da promoção de aprendizagens aos alunos, atendendo às suas capacidades e limitações, características individuais e coletivas, gostos e desgostos. O nosso objetivo foi a busca pelo constante aperfeiçoamento e melhoria da intervenção pedagógica de forma a esta, por sua vez, se repercutir na aprendizagem dos alunos. Neste sentido, fomos, como referido ao longo de todo o trabalho, aprimorando estratégias, questionando práticas, experimentando novas abordagens, no sentido de promover inovação na prática pedagógica.

No decorrer do Estágio, fomos também enfrentando um conjunto de constrangimentos, como dificuldades e necessidades de formação, que procurámos minimizar através da procura assídua de bibliografia sobre a(s) temática(s) em causa, o contacto com professores/treinadores que pudessem, recorrendo à sua experiência e conhecimentos específicos, auxiliar-nos na abordagem às várias matérias, bem como as reflexões e considerações dos professores orientadores. E, neste particular, destacamos a importância e influência da supervisão da prática pedagógica no nosso processo formativo.

Consideramos ainda, fundamental, destacar o contributo das reflexões individuais e análises críticas de todos os nossos comportamentos, atitudes e desempenho, a que nos propusemos, com o intuito de nos autosuperarmos e melhorar a cada dia. Contudo, reconhecemos ainda que a formação contínua é

determinante no desenvolvimento do desempenho do professor, sendo este encarado como um processo necessário e imprescindível ao longo de toda a carreira docente.

Em suma, consideramos indiscutível o contributo do Estágio Pedagógico bem como do desenvolvimento do presente Relatório de Estágio no nosso processo formativo. Esta etapa de formação, que agora termina, é apenas o primeiro passo na longa caminhada da carreira docente, onde perspetivamos ter a oportunidade de aprofundar os nossos conhecimentos e valências adquiridos ao longo do Estágio, promovendo o nosso contínuo desenvolvimento em prol de um objetivo único: o desenvolvimento de um processo de ensino-aprendizagem coerente, participado e sustentado, que promova a aprendizagem dos alunos, estimulando o espírito crítico sobre o seu próprio desenvolvimento, na busca da constante autoperfeição.

## 6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alarcão, I., Tavares, J. (1987). *Supervisão da Prática Pedagógica - Uma perspetiva de Desenvolvimento e Aprendizagem*. Livraria Almedina, Coimbra.
- American Psychological Association (2010). *Publication manual of the American Psychological Association* (6th Ed.). Washington, DC: APA.
- Aranha, A. (2005). *Pedagogia da Educação Física e do Desporto I: Processo ensino-aprendizagem, Organização de ensino, Estilos de Ensino*. Vila Real: UTAD.
- Aranha, A. (2007). *Observação de aulas de Educação Física. Sistematização da observação - sistemas de observação e fichas de registo*. Vila Real: UTAD.
- Bento, J. O. (1987). *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. O. (2003). *Planeamento e avaliação em Educação Física*. 3ª Edição, Livros Horizonte.
- Bloom, B., Englehart, M. Furst, E., Hill, W., & Krathwohl, D. (1956). *Taxonomy of educational objectives. Cognitive and Effective Domains*. New York: David Mckay.
- Caetano, A. (1997). Dilemas dos professores. In: ESTRELA, M. (org.). *Viver e construir a profissão docente*. Porto: Porto Editora, Coleção Ciências da Educação, n. 26.
- Carreiro da Costa, F. (1995). *O Sucesso Pedagógico em Educação Física*. Tese doutoramento não publicada, Faculdade de Motricidade Humana. Universidade Técnica de Lisboa. Lisboa, Portugal.
- Casanova, M. P. S. M. (2001). *Supervisão pedagógica: Função do Orientador de Estágio na Escola*. Dissertação de Mestrado, Universidade Católica Portuguesa, Lisboa, Portugal.

- Cothran, D., Kulinna, P., Banville, D., Choi, E., Amade-Escot, C., MacPhail, A., Macdonald, D., Richard, J., Sarmiento, P., Kirk, D. (2003). A Cross-Cultural Investigation of the Use of Teaching Styles. *American Alliance for Health, Physical Education, Recreation and Dance*, Vol. 76, No. 2, pp. 193–201.
- Damião, M. (1996). *Pré, inter e pós acção. Planificação e avaliação em pedagogia*. Coimbra. Minerva.
- Decreto Lei nº6/2001de 18 de Janeiro. *Diário da República nº15/2011 – I Série A*. Ministério da Educação. Lisboa.
- Domingos, A., Neves, I. e Galhardo, L. (1987). Uma forma de estruturar o ensino e a aprendizagem. *Livros Horizonte*.
- Garganta, J. (1998). Para uma teoria dos Jogos Desportivos Coletivos. In: Graça, A.; Oliveira, J. (Edf). *O Ensino dos Jogos Desportivos Coletivos*. Universidade do Porto.
- Gomes, M. (2004). *Planeamento em Educação Física – comparação entre professores principiantes e professores experientes*. Acedido em Maio 2, disponível em:  
[http://www.3.uma.pt/defd/index2.php?option=com\\_docman&task=doc\\_view&gid=1](http://www.3.uma.pt/defd/index2.php?option=com_docman&task=doc_view&gid=1)
- Gouveia, F. C. (2007). *Motivação e Prática da Educação Física*. Campinas: Papyrus.
- Gozzi, M. e Ruy, M.P. (2008). Identificando estilos de ensino em aulas de Educação Física. *Movimento & Percepção*. Espírito Santo do Pinhal, SP. v.9. n.3. jul./dez. 2008-ISSN 1679-8678.
- Graça, A. (2009). *A docência como profissão*. Porto: Universidade do Porto,
- Hein, V., Reis, F., Pires, F., Caune, A., Emeljanovas, A., Ekler, J., Valantiniene, I., (2012). The relationship between teaching styles and motivation to teach among physical education teachers in *Journal of Sports Science and Medicine* (11), 123-130.

- Knudson D.V.(2008). *Warm-up and Flexibility*. In: Chandler TJ, Brown LE. *Conditioning for Strength and Human Performance*. Philadelphia, PA: Lippincott-Williams & Wilkins.
- Kulinna, P. H. e Cothran, D. J. (2005). *Physical education teachers' self-reported use and perceptions of various teaching styles*. Acedido em: [www.elsevier.com/locate/learninstruc](http://www.elsevier.com/locate/learninstruc).
- Lopes, A. (2001). *Mal-estar na docência? Visões, razões e soluções*. Cadernos do CRIAP. Porto: Edições Asa.
- Medley, D. (1977). *Teacher Competence and Teacher Effectiveness*. American Association for Colleges of Teacher Education, Washington D.C.
- Moreno e Noguera (2001). *Estudio sobre los Estilos de Enseñanza en Educación Física. Lecturas: Educación Física y Deportes*. Revista digital. Buenos Aires.
- Moreno e Noguera (2003). *Creación de fichas de observación para la aplicación de Estilos de Enseñanza en Educación Física*. En, Facultad de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte (Ed.), *II Congreso Mundial de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, (pp. 75-82). Granada: Universidad de Granada.
- Mosston, M. (1966). *Teaching Physical Education*. Columbus, OH: Charles E. Merrill Publishing Co.
- Mosston, M.; Ashworth, S. (1985). *Horizonte com: Musska Mosston e Sara Ashworth*. Horizonte, vol II, n.º 1, Maio-Junho. Lisboa. Livros Horizonte.
- Mosston, M.; Ashworth, S. (2008). *Teaching physical education: First online edition*. Spectrum Institute for Teaching and Learning. Acedido em Dezembro,8 em <http://www.spectrumofteachingstyles.org/ebook>.
- Nunes, A. E. e laochite R.T. (2013). *Espectro de Mosston e participação dos alunos do ensino médio em aulas de Educação Física na Escola*. Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Curitiba.

- Pacheco, J. A. B. (2002). Critérios de avaliação na escola. In *Avaliação das aprendizagens: das concepções às práticas.*, pp. 53–64. Lisboa: Departamento da Educação Básica.
- Patrício, M. (1993). *Lições de axiologia educacional*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Piéron, M. (1996). *Formação de professores: aquisição de técnicas de ensino e supervisão pedagógica*. Lisboa: Universidade Técnica de Lisboa.
- Quina, J. (2009). *A organização do processo de ensino em Educação Física*. Bragança: Edição do Instituto Politécnico de Bragança.
- Ribeiro, L. (1999). *Avaliação da Aprendizagem: Tipos de avaliação*. Lisboa: Texto Editora.
- Rios, A. (2001). *Compreender e ensinar – por uma docência da melhor qualidade*. São Paulo: Cortez Edições.
- Rosado, A. (1998). *A Disciplina nas classes de Educação Física*. Horizonte, 7 (38), 47 – 55.
- Sarmiento, S (n.d.). *A demonstração como processo de Auto-Observação in Pedagogia do Desporto*. Lisboa.
- Sena Lino, L. e Viveiros, L. (2007). *Apontamentos da Cadeira de Pedagogia do Desporto II*. Licenciatura em Educação Física e Desporto. Universidade da Madeira.
- Siedentop, D. (1983). *Development teaching skills in Physical Education*, Second edition. Palo Alto: Mayfield Publishing Company.
- Siedentop, D. (1991). *Developing Teaching Skills in Physical Education*. Third Edition. Mayfield Publishing Company.
- Siedentop, D. (1998) *Aprender a Ensinar LA Educación Física*. INDE Publicaciones.
- Weineck, J. (2003). *Treinamento ideal*. 9ª Edição. Ed. Manole. São Paulo.

- Zabalza, M. (1992). *Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola*. 2ª ed.; Rio Tinto: Edições Asa.

#### **Outras Referências:**

- Nobre, P. (2012). *Estudos Avançados em Desenvolvimento Curricular em Educação Física*. Apontamentos Pedagógicos de apoio ao Mestrado do Ensino da Educação Física no Ensino Básico e Secundário. Universidade de Coimbra. Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física. Coimbra.
- Silva, E. (2013). *Didática da Educação Física e Desporto Escolar*. Apontamentos Pedagógicos de apoio ao Mestrado em Ensino da Educação Física dos Ensinos Básico e Secundário. Universidade de Coimbra. Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física. Coimbra.
- Silva, E.; Fachada, M.; Nobre, P. (2013 - revisão): *Guia das Unidades Curriculares dos 3º e 4º Semestres 2013 - 2014*. Universidade de Coimbra. Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física. Coimbra.

## 7. ANEXOS