

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



**SOLANGE SANTOS BARARDO**

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

**Caraterização da Prática Docente do Professor Estagiário**

**COIMBRA**

**2014**

**SOLANGE SANTOS BARARDO**

**N.º 2009118992**

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

**Caraterização da Prática Docente do Professor Estagiário**

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

**Orientador: Mestre Antero Abreu**

**COIMBRA**

**2014**

**Esta obra deve ser citada como:** Barardo, S. (2014). *Relatório de Estágio Pedagógico desenvolvido na Escola Básica 2º e 3º ciclos Dr.ª Maria Alice Gouveia junto da Turma do 9.º B no ano letivo 2013/2014*. Relatório de Estágio, Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra, Coimbra, Portugal.

**COMPROMISSO DE ORIGINALIDADE DO DOCUMENTO**

*Solange Santos Barardo, aluno n.º2009118992 do MEEFEBS da FCDEF-UC, vem declarar por sua honra que este Relatório Final de Estágio constitui um documento original da sua autoria, não se inscrevendo, por isso, no disposto no art.30.º do Regulamento Pedagógico da FCDEF (versão de 10 de Março de 2009).*

18 de junho de 2014

---

*(Solange Barardo)*

## AGRADECIMENTOS

A finalizar a etapa mais importante do meu percurso curricular, torna-se fundamental agradecer o contributo de todos aqueles que me apoiaram, aturaram e encorajaram ao longo do mesmo.

Agradeço aos meus pais, pelo esforço que fizeram para me manterem a estudar e terminar o curso que sempre sonhei; pela educação e valores que sempre me vincularam ao longo da vida.

Às minhas irmãs pelo apoio, carinho e força que me deram durante toda esta etapa; pelos empurrões e brincadeiras ao longo da vida que me tornaram na pessoa que sou hoje.

Aos meus dois sobrinhos, que apesar de pequenos e inconscientes, me fazem sorrir e ser feliz todos os dias.

Ao meu namorado, pelo apoio nos momentos mais difíceis e ajuda a ultrapassá-los; pelo amor e carinho que sempre demonstrou durante a distância que nos separa e pelo incentivo de procurar ser melhor todos os dias.

À minha colega e amiga, Inês Ferreira, pela amizade que construímos ao partilhar esta vivência do estágio, pelas aventuras, experiências, apoio e sorrisos que trocamos, pela amiga que se revelou bastante importante nesta fase.

À minha colega Luísa Fernandes, pela partilha de experiências e encorajamento.

À professora Lurdes Pereira, pela sua amizade, carinho, dedicação e orientação durante todo o estágio pedagógico, revelando-se uma grande orientadora e amiga dos seus alunos.

Ao professor Antero Abreu, pela sua contribuição na minha formação académica, conselhos e orientações bastante pertinentes, estimulando a minha capacidade de reflexão sobre a prática docente.

Aos professores da Área Disciplinar de Educação Física, pela demonstração de confiança e disponibilidade que sempre dispuseram.

E finalmente aos alunos da turma B do 9.º ano, que me permitiram partilhar o meu conhecimento e desenvolver as minhas competências e experiências enquanto profissional.

## RESUMO

A prática pedagógica educativa exige aos novos professores uma adaptação dos seus conhecimentos à realidade escolar que confrontam, mais complexa e com inúmeras variáveis que condicionam a condução do processo educativo. Neste sentido, o estágio pedagógico surge como o colmatar de um ciclo de estudos, que visa proporcionar aos seus alunos a transferência dos conhecimentos teóricos para a prática educativa, adequada ao contexto onde se inserem. Esta prática pode ser dividida em várias dimensões, onde cada uma delas exige dos professores estagiários um trabalho crítico e reflexivo. Como resultado da nossa prática docente, este relatório de estágio surge para descrever as aprendizagens realizadas, provenientes da experiência pedagógica com a turma B do 9.º ano, na Escola Básica 2.º e 3.º ciclo Dr.ª Maria Alice Gouveia, no ano letivo de 2013/2014. O seu intuito surge na necessidade de interpretação e reflexão de todas as atividades pedagógicas desenvolvidas durante o ano letivo. Inicialmente foi realizada a contextualização escolar da prática pedagógica desenvolvida, onde foram analisadas as características da escola, do grupo disciplinar e da turma onde foi realizado o estágio pedagógico, adequando o processo pedagógico às mesmas. Seguidamente foi realizada a descrição das atividades desenvolvidas, com a respetiva análise e justificação as decisões tomadas nas várias dimensões pedagógicas. No final deste relatório foi realizado o aprofundamento do tema selecionado, relativamente à caracterização pedagógica da prática docente do professor estagiário.

**Palavras-Chave:** Processo Ensino-Aprendizagem. Planeamento. Realização. Avaliação. Professor Estagiário. Prática Docente.

## **ABSTRACT**

*The educational pedagogical practice requires new teachers to adapt their knowledge to the school reality that comes upon them, it's a lot more complex and has numerous variables which determine the conduct of the educational process. In this sense, teaching practice emerges as the culmination of a course of study, which aims to provide its students the possibility to put in practice, the theoretical training, appropriate to the context in which they operate educational practice knowledge. This practice can be divided into several dimensions, where each requires a critical and reflective work from the trainee teachers. As a result of our teaching practice, this internship report appears to describe my learning achievements, from the pedagogical experience with the 9<sup>th</sup> B class, in 2.<sup>nd</sup> and 3.<sup>rd</sup> Cycle Primary School Dr. Maria Alice Gouveia in the 2013/2014 academic year. This work came up with the need for interpretation and reflection of all educational activities during the school year. Initially, the contextualization of the developed teaching practice was performed, in was described the school characteristics, the subject group and the class where the teaching stage performed, adapting the learning process to the same. Then the description of the developed activities, it was accomplished with the respective analysis and justification of the decisions taken at the different pedagogical dimensions. At the end of this report the deepening of the selected theme was performed, regarding the pedagogical characterization of the trainee teacher teaching practice.*

**Keywords:** *Teaching-Learning Process. Planning. Achievement. Evaluation. Trainee teacher. Teaching Practice.*

## SUMÁRIO

<b>RESUMO</b> .....	<b>V</b>
<b>ABSTRACT</b> .....	<b>VI</b>
<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>10</b>
<b>CAPÍTULO I – CONTEXTUALIZAÇÃO DA PRÁTICA DOCENTE</b> .....	<b>11</b>
<b>1. Expetativas Iniciais – Plano de Formação Individual (PFI)</b> .....	<b>11</b>
<b>2. Contexto e Condições Escolares</b> .....	<b>13</b>
2.1. Caraterização da Escola .....	13
2.2. Caraterização do Grupo Disciplinar de Educação Física .....	14
2.3. Caraterização da Turma B do 9.ºano .....	15
<b>CAPÍTULO II – ANÁLISE DA PRÁTICA PEDAGÓGICA DESENVOLVIDA</b> .....	<b>17</b>
<b>1. Planeamento</b> .....	<b>17</b>
1.1. Plano Anual.....	18
1.2. Unidades Didáticas .....	21
1.3. Planos de Aula .....	25
<b>2. Realização</b> .....	<b>29</b>
2.1. Instrução .....	29
2.2. Gestão.....	34
2.3. Clima / Disciplina.....	36
2.4. Decisões de Ajustamento.....	38
<b>3. Avaliação</b> .....	<b>39</b>
3.1. Avaliação Diagnóstica .....	40
3.2. Avaliação Formativa.....	42
3.3. Avaliação Sumativa.....	43
<b>4. Componente Ético – Profissional</b> .....	<b>44</b>
4.1. Comunidade Escolar .....	45
4.2. Núcleo de Estágio e Grupo Disciplinar.....	45
4.3. Turma.....	46
<b>5. Questões Dilemáticas</b> .....	<b>46</b>
<b>CAPÍTULO III – APROFUNDAMENTO DO TEMA / PROBLEMA</b> .....	<b>48</b>

<b>1. Apresentação do Tema de Estudo.....</b>	<b>48</b>
<b>2. Pertinência do Estudo.....</b>	<b>48</b>
<b>3. Revisão da Literatura.....</b>	<b>49</b>
3.1. Prática Pedagógica .....	49
3.2. Estilos de Ensino – Espectro de Mosston e Ashworth (1994; 2008) .....	49
<b>4. Metodologia .....</b>	<b>53</b>
4.1. Caracterização da amostra .....	53
4.2. Instrumentos de recolha de dados .....	54
4.3. Procedimentos .....	55
<b>5. Apresentação e reflexão dos resultados obtidos.....</b>	<b>56</b>
<b>6. Conclusões do Estudo.....</b>	<b>68</b>
<b>7. Conclusão.....</b>	<b>69</b>
7.1. Prática Pedagógica Supervisionada.....	69
7.2. Experiência Pessoal e Profissional no Estágio .....	70
<b>8. Referências Bibliográficas .....</b>	<b>72</b>
 <b>ANEXOS .....</b>	 <b>76</b>

**LISTA DE QUADROS**

Quadro 1 – Fragilidades sentidas nos primeiros momentos de prática docente e estratégias utilizadas .....	12
Quadro 2 – Distribuição das unidades didáticas pelos períodos letivos .....	22
Quadro 3 – Caraterização da prática docente na modalidade de andebol.....	56
Quadro 4 – Caraterização da prática docente na modalidade de atletismo .....	58
Quadro 5 – Caraterização da prática docente na modalidade de ginástica de aparelhos.....	60
Quadro 6 – Caraterização da prática docente na modalidade de voleibol .....	63
Quadro 7 – Comparação da prática docente entre os jogos desportivos coletivos e os desportos individuais .....	65
Quadro 8 – Caraterização da prática docente aplicada no 2.º período .....	66

## INTRODUÇÃO

O presente relatório foi realizado no âmbito da unidade curricular de Estágio Pedagógico, inserido no Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, da Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física, da Universidade de Coimbra. Este documento tem como principal objetivo analisar e refletir sobre todas as atividades e aprendizagens efetuadas no âmbito da prática docente do Estágio Pedagógico, ao longo do ano letivo 2013/2014. O nosso estágio pedagógico foi desenvolvido na Escola Básica 2º e 3º Ciclos Dr.<sup>a</sup> Maria Alice Gouveia, com a turma B do 9.º ano, sob a orientação da professora Lurdes Pereira e com a supervisão do Mestre Antero Abreu.

Após vários anos a ambicionar desempenhar o papel de professor, neste ano letivo foi-nos concedido esse compromisso, proporcionando-nos novas experiências e muitas aprendizagens através do contacto com a comunidade escolar e principalmente com a nossa turma. Consideramos que este último ano de estudos nos proporcionou uma enorme e vasta aprendizagem sobre as mais variadas situações pedagógicas, tendo-nos confrontado com vários dilemas e desafios, onde procurámos encontrar sempre a melhor solução para os ultrapassar e tentámos alcançar o aperfeiçoamento da nossa prática pedagógica. A inserção num grupo de docentes profissionais permitiu-nos a partilha e obtenção de conhecimentos, aumentando as nossas competências do âmbito profissional.

Este relatório de estágio encontra-se estruturado em três capítulos diferentes, para se tornar mais fácil e acessível a consulta. No primeiro capítulo, será realizada uma descrição da contextualização da escola e suas condições, necessária para a adequação do processo pedagógico à escola e à turma. No segundo capítulo será realizada uma análise descritiva e reflexiva sobre a prática pedagógica desenvolvida ao longo de todo o ano letivo, enumerado as aprendizagens realizadas, principais dificuldades, necessidades de formação e a prestação na dimensão ético-profissional. No último capítulo será realizado o aprofundamento do tema de estudo selecionado, refletindo e analisando a nossa prática pedagógica à turma B do 9.º ano no decorrer do 2.º período letivo. Procuraremos compreender o nosso comportamento de ensino perante os alunos da turma. Também pretendemos conhecer o tempo que foi dispensado para cada estilo de ensino, relacionando o o tipo de exercício e a modalidade em questão.

## **CAPÍTULO I – CONTEXTUALIZAÇÃO DA PRÁTICA DOCENTE**

### **1. Expetativas Iniciais – Plano de Formação Individual (PFI)**

Ao sermos integrados no meio escolar como estagiários, o nosso principal objetivo profissional foi colocar em prática o processo de ensino-aprendizagem dos alunos com o melhor sucesso possível, tendo em consideração as metas de aprendizagem definidas pelo Programa Nacional de Educação Física de 3.º ciclo, o nosso grupo de estágio, os nossos orientadores, os professores do grupo de área disciplinar e os conhecimentos adquiridos na nossa formação académica.

Ao assumirmos o papel de professores estagiários, encarámos o estágio pedagógico como o culminar da nossa formação profissional de cinco anos, o último passo para o sonho de uma vida. Sempre fomos apaixonados pelo desporto e pela escola e a docência da Educação Física no contexto escolar é a união perfeita dessas duas paixões. Este foi o nosso objetivo profissional definido desde muito cedo. Nesse sentido, neste ano de estágio procurámos partilhar ideias e opiniões, vivenciar experiências, lecionar, observar e aprender todos os dias mais.

A partilha de experiências e formações é muito importante para um melhor crescimento pessoal. Ao longo dos nossos ciclos de estudos existiram algumas falhas e carências relativamente à forma como nos preparam para o mercado de trabalho. Dessa forma, tornou-se bastante importante identificar as falhas de aprendizagem, refletirmos sobre as mesmas e encontrarmos soluções para as ultrapassar. Nesse sentido, o acompanhamento dos nossos orientadores foi imprescindível, para nos ajudarem a desenvolver uma boa dinâmica de trabalho e a preencher as lacunas existentes na nossa formação académica. Também foi bastante pertinente conhecer as metodologias e projetos de trabalho dos outros docentes da área disciplinar, para aprendermos mais e adotarmos um trabalho homogéneo entre o grupo disciplinar, permitindo as mesmas condições de sucesso para todos os alunos da escola na disciplina de Educação Física.

O estágio pedagógico foi uma grande aprendizagem para os estagiários, paralelamente ao ensino de uma determinada turma que também não pode ser esquecida. Ao lecionarmos as aulas de Educação Física, procurámos motivar os nossos alunos e proporcionar-lhes aquilo que nos foi proporcionado enquanto alunos, isto é, um conjunto de experiências e aprendizagens enriquecedoras para o

seu desenvolvimento pessoal. Para que o processo de ensino-aprendizagem dos alunos tivesse sucesso, procurámos criar um bom clima de ensino, valorizando o respeito e a igualdade, independentemente das características pessoais de cada aluno. Como estagiários foi bastante importante que os nossos alunos tivessem resultados e sucesso, e para que isso fosse possível, construímos um “caminho” em conjunto.

Quanto à participação na escola, procurámos ser membros ativos, cooperantes e estabelecermos relações positivas com os intervenientes da comunidade escolar. Estarmos presente para ajudar sempre que foi necessário e trocar experiências com todos eles foi fundamental para o nosso desenvolvimento.

Consideramos que nesta fase profissional, o trabalho de equipa teve uma grande importância: o trabalho de equipa entre núcleo de estágio; entre professor estagiário e professor orientador; entre grupo disciplinar; e entre todos os docentes da escola. Se todos trabalharmos com o mesmo objetivo para o sucesso dos nossos alunos, alcançamo-lo mais facilmente.

Tivemos como objetivo refletir sobre todo o trabalho desenvolvido, as decisões que foram tomadas, avaliar o resultado da aplicação destas e compreender as maiores dificuldades na execução das funções de docência, tornando-nos os melhores profissionais possíveis.

Aquando a realização do Plano de Formação Individual, já tinham sido identificadas algumas fragilidades no nosso desempenho docente. Assim sendo, apresentamos em seguida um quadro onde são referidas as fragilidades e as estratégias que foram utilizadas para as colmatar:

FRAGILIDADE	ESTRATÉGIA
Planificação a longo prazo do programa para a turma.	Com a ajuda da professora orientadora, consultarmos os demais documentos da escola e elaborarmos de forma reflexiva e consciente esta planificação.
Adaptação do Programa Nacional de Educação Física à turma.	Realizar avaliações diagnósticas mais pormenorizadas, compreendendo as dificuldades da turma, procurando definir diferentes metas para os vários níveis de desempenho.
Construir um modelo de plano de aula objetivo, de fácil consulta e com todas as componentes críticas necessárias.	Reunir o núcleo de estágio com a professora orientadora, discutir e elaborarmos um plano de aula comum ao núcleo, correto e claro.
Manter o silêncio nos episódios de instrução.	Definir as regras de funcionamento da aula, não permitindo comportamentos desviantes nestes episódios.

Posicionamento nas aulas de ginástica, face às ajudas.	Estudar com a professora orientadora, a melhor forma de colocar as estações, permitindo-me ajudar alguns alunos e ter sempre os restantes no meu campo de visão.
Organização e gestão do tempo de aula nas aulas de 45 minutos.	Selecionar menos exercícios para essas aulas, com organizações semelhantes, permitindo transições mais rápidas e fluidas.
Avaliar de forma diagnóstica a turma numa aula apenas, sem conhecer o nome dos alunos.	Elaborar circuitos de avaliação, onde os alunos se dispõem por ordem alfabética, conseguindo realizar a avaliação de forma mais fluida e rápida.
Integrar o aluno com Síndrome de Down nas tarefas da turma.	Simplificar as tarefas para o grupo que trabalha com este aluno, promovendo o seu sucesso nas mesmas.

Quadro 1 – Fragilidades sentidas nos primeiros momentos de prática docente e estratégias utilizadas.

## 2. Contexto e Condições Escolares

### 2.1. Caraterização da Escola

A Escola Básica 2º e 3º ciclos Dr.<sup>a</sup> Maria Alice Gouveia fica situada na cidade de Coimbra, freguesia de Santo António dos Olivais. Esta freguesia possui 19,27km<sup>2</sup> de área e cerca de 39.000 habitantes, sendo a maior freguesia urbana da cidade e uma das mais populosas de Portugal, com cerca de 2020 hab/km<sup>2</sup>. Esta zona urbana possui uma boa localização e uma rede de transportes públicos satisfatória. É também uma zona privilegiada pelo forte desenvolvimento nas áreas de serviços, comércio, cultura e lazer. A zona envolvente encontra-se em grande crescimento habitacional, constituída por novos bairros habitados por uma população de classe e nível socioeconómico alto e médio-alto. Por outro lado, coexistem nesta área bairros de habitação social, com alguma população carenciada de nível socioeconómico e cultural baixo ou médio-baixo. Esta disparidade de condições de vida faz-se sentir no dia-a-dia nas escolas do agrupamento.

Após o Decreto-Lei n.º115-A/98 de 04 de maio, houve um fortalecimento do regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos de ensino. Este decreto definiu um novo modelo organizacional escolar, que se baseou na criação de uma unidade organizacional, o agrupamento de escolas, constituídos por estabelecimentos de educação desde a pré-escolar, até ao secundário. Este modelo visou a construção de percursos escolares integrados, articulação curricular entre os ciclos educativos dos alunos e a proximidade geográfica das escolas.

É através destas circunstâncias que no ano letivo 2003/2004 surge o Agrupamento de Escolas Maria Alice Gouveia. Em 2012/2013 o agrupamento optou por alterar a sua denominação para Agrupamento de Escolas Coimbra Sul (AECS). A Escola Básica 2º e 3º ciclos Dr.<sup>a</sup> Maria Alice Gouveia tornou-se a sede do Agrupamento, que atualmente resulta da associação de treze estabelecimentos de ensino que se encontram situados numa área geográfica próxima.

No presente ano letivo o agrupamento contém um total de 1546 alunos que compõem um total de 84 turmas, sendo 7 turmas do Ensino Pré-Escolar, 40 do 1º ciclo do Ensino Básico, 17 do 2º ciclo do Ensino Básico e 20 do 3º ciclo do Ensino Básico. A Escola Básica 2º e 3º ciclos Dr.<sup>a</sup> Maria Alice Gouveia, acolhe 605 alunos, num total de 28 turmas, sendo 13 do 2º ciclo e as restantes 15 do 3º ciclo. Nesta escola existem 98 docentes e 23 assistentes operacionais (não docentes).

Esta escola possui diversos serviços / instalações à disposição da sua comunidade. Relativamente às aulas de Educação Física, existem espaços apropriados e reservados para as suas práticas, sendo necessário existir um regulamento para os mesmos. Para a prática desportiva, a escola dispõe de vários espaços com diferentes características. Possui um pavilhão coberto, constituído pelo ginásio principal (G1) e o ginásio de ginástica (G2). No exterior existem 3 campos de Basquetebol (C1), 2 campos de Andebol (C2), 1 pista de Atletismo e 1 caixa de areia, também para esta modalidade.

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

O grupo disciplinar de Educação Física é constituído por todos os professores de Educação Física que lecionam na escola e torna-se o responsável pelo processo de ensino-aprendizagem das atividades físicas e desportivas.

O grupo disciplinar da nossa escola é constituído por nove docentes e o núcleo de estágio de Educação Física, constituído por três professoras estagiárias. Este grupo de professores é responsável pela orientação e coordenação do desporto escolar e pela gestão de todas as atividades desportivas na escola. Também é da responsabilidade do grupo a elaboração da rotação dos espaços pelas turmas e as regras de utilização dos mesmos, sendo elas: a cada turma está destinado um espaço para cada aula, sendo fornecido ao professor o direito de usufruir de todo o espaço, não tendo a obrigação de o partilhar; se apenas houver duas turmas à mesma hora no mapa de rotação, estas poderão ocupar o espaço

exterior, avisando o funcionário desta transição; quando há uma turma no espaço exterior definida pelo mapa de rotação, esta tem a prioridade de escolha sobre qual o espaço que pretende ocupar (C1 ou C2); são permitidas permutas do espaço de aula, aquando acordado pelos professores das turmas envolvidas.

Este grupo mostrou-se bastante receptivo ao nosso grupo de estágio, integrando-nos de forma consciente. Também se mostraram sempre disponíveis para nos ajudar nas mais variadas situações, participando nas nossas atividades, assim como nós participamos nas atividades que desenvolveram. Consideramos que é um grupo bastante unido e dinâmico, que nos colocou sempre à vontade enquanto professoras estagiárias.

### **2.3. Caraterização da Turma B do 9.ºano**

No início do ano a turma B do 9.º ano era constituída por 22 alunos, sendo que após 2 semanas de aulas 2 alunos foram transferidos para outras instituições. Nesse sentido a turma ficou reduzida a 20 alunos, sendo 9 do sexo feminino e 11 do sexo masculino. As suas idades estão compreendidas entre os 13 e os 15 anos, onde a média da turma se encontra nos 14 anos (dados retirados das fichas individuais dos alunos, preenchidas dia 14 de outubro de 2013).

A turma tem um nível de desempenho heterogéneo, onde alguns alunos demonstram grandes dificuldades nas várias modalidades. Por outro lado, existem alunos com grandes capacidades desportivas, apresentando um nível superior ao esperado para o ano escolar. Apesar disso, são os alunos com melhor desempenho motor que possuem um comportamento menos adequado, perturbando o bom funcionamento da aula e a aprendizagem dos seus colegas. Para controlar estes alunos e não perturbarem a aprendizagem dos colegas, foi necessário aplicar uma série de estratégias e regras, como a formação de grupos de trabalho antes das aulas, distribuindo os elementos mais desestabilizadores pelos mesmos, a penalização sob suspensão da tarefa prática e a elaboração de relatórios de aulas, para os alunos mais imaturos preencherem caso não adequassem o comportamento à aula.

Esta turma revelou gostar muito da prática desportiva, sendo que apenas um aluno tenha preenchido nas fichas individuais aplicadas no início do ano, que não gostava das aulas de Educação Física. Este gosto era visível no empenho e motivação dos alunos para várias modalidades, mais nomeadamente para as

modalidades coletivas de futebol e basquetebol. Nas atividades individuais, os alunos revelaram menos empenho e mais dificuldades. Analisando o número de alunos participantes em várias atividades desportivas extra escolares, é possível verificarmos que existem muitos alunos a participarem nestas atividades, desde o futebol, o basquetebol, o hóquei, o atletismo e até a ginástica, justificando assim as grandes habilidades de certos alunos para as matérias abordadas.

Esta turma é definida pela característica agitada e perturbadora que possui, fator que prejudica o desenvolvimento do aluno da turma com currículo específico individualizado (CEI), detentor de Síndrome de Down. Para o professor conseguir acompanhar a sua prática e motivá-lo a participar na aula, era necessário que os restantes alunos da turma mantivessem um comportamento adequado e controlado, realizando as tarefas propostas cumprindo os requisitos solicitados. Como os alunos ainda possuíam pouca maturidade não compreendiam esta situação, desestabilizando a turma caso o professor estivesse direcionado a este aluno. Assim sendo, para colmatar esta situação, era necessário selecionar colegas da turma cooperantes, que promovessem a motivação ao aluno para a prática das tarefas, enquanto o professor mantém o controlo dos restantes alunos.

Torna-se importante referir que este aluno apenas realizava as aulas das modalidades de que gostava, sendo que nas restantes o aluno encontrava sempre uma justificação para não realizar aula prática.

## CAPÍTULO II – ANÁLISE DA PRÁTICA PEDAGÓGICA DESENVOLVIDA

A prática pedagógica contempla inúmeras atividades de ensino aprendizagem complexas, que exigem bastante trabalho, análise e reflexão por parte do professor. Esta prática classifica-se em três grandes competências profissionais: o planeamento, a realização e a avaliação do processo de ensino-aprendizagem dos alunos. Em seguida, iremos apresentar as atividades desenvolvidas ao longo do ano letivo, em cada uma das competências da prática pedagógica. Também serão referidas todas as atividades desenvolvidas em torno do aluno da turma com currículo específico individual no final de cada parâmetro.

### 1. Planeamento

*“A organização planificada e coordenada das atividades humanas, a direção pedagógica de pessoas e grupos de pessoas são uma condição imprescindível do desenvolvimento racional das personalidades.”*

Bento (2003, p.13)

O planeamento da prática pedagógica é a condição básica da direção pedagógica do ensino e apenas através dele é possível um ensino adequado e eficaz. Esta planificação foi assumida como guia de prática pedagógica, que procurou organizar e coordenar as atividades pedagógicas, promovendo o desenvolvimento global dos alunos.

Para planificar foi necessário conhecer todos os agentes envolvidos no processo de ensino-aprendizagem e nesse sentido, tornou-se fundamental a recolha de diversas informações sobre a escola, o meio e a turma onde iríamos desenvolver a nossa prática pedagógica.

Ao longo do estágio pedagógico, considerámos que esta foi a dimensão que mais estimulou a nossa capacidade de reflexão e análise crítica. Quando planificamos, temos um conjunto de várias condições, como os objetivos, os conteúdos e a contextualização da escola que não podem ser esquecidas. O desafio revelou-se em conseguir relacioná-las de forma harmoniosa, sem sobrepor os valores de uma condição face a outra.

No estágio pedagógico, o planeamento ocorreu a longo (plano anual da turma), médio (unidades didáticas) e curto prazo (planos de aula). Seguidamente

serão apresentadas e refletivas as atividades de planeamento desenvolvidas nestes 3 níveis.

### **1.1. Plano Anual**

Segundo Bento (2003), o plano anual é um plano de perspetiva global que procura situar e concretizar o programa de ensino no local e pessoas envolvidas. O plano anual é um documento que globaliza a prática pedagógica de uma determinada disciplina, para uma turma específica de uma escola, sendo por isso importante conhecer todos estes intervenientes. Constitui um plano sem pormenores da atuação ao longo do ano, requerendo trabalhos preparatórios de análise, balanço e reflexão do professor envolvido.

Este plano anual foi o primeiro documento a ser produzido pelo núcleo de estágio, de forma a darmos início ao planeamento das atividades de ensino-aprendizagem, adequando às características da escola, do meio e da turma de cada estagiário. Surgiu como um guia de ação pedagógico que organizou e facilitou a prática pedagógica de cada professor estagiário.

Após a distribuição das turmas, foi-nos atribuída a turma B do 9.º ano. Para conseguirmos adequar o plano anual a esta turma, foi necessário recolher informação sobre a mesma, junto aos antigos professores da turma e também ao diretor de turma da mesma.

Em concordância com Taba (1974), a primeira etapa para a elaboração de um currículo incide na identificação das necessidades educacionais dos nossos alunos. Apenas após esta sinalização deve-se definir objetivos e etapas para a turma no ano letivo em questão. Como o planeamento deste documento deveria surgir numa fase inicial, antes da atividade letiva iniciar, tornou-se incongruente deliberar as matérias a lecionar após o processo de identificação das necessidades educativas. Nesse sentido, foi necessário definir as matérias que seriam abordadas ao longo do ano letivo, tendo em consideração as etapas definidas noutros anos, sem considerar as características e necessidades de aprendizagem dos alunos da turma. Para colmatar esta situação, em conjunto com a professora orientadora Lurdes Pereira, foi analisado o Projeto Curricular de Educação Física, a rotação de espaços e os recursos da escola, optando por selecionar as matérias mais adequadas à turma sem uma avaliação inicial. A rotação de espaços elaborada pelo grupo disciplinar, permite aos professores lecionarem em todos os períodos, aulas nos diversos

espaços escolares, não restringindo as unidades didáticas ao período letivo e espaço de aula. Já as condições atmosféricas condicionam a atividade letiva, sendo por isso tidas em consideração na distribuição das unidades didáticas por período letivo, procurando não lecionar aulas onde os recursos materiais estejam no exterior, nos períodos onde é previsível mais chuva.

Após analisadas todas estas circunstâncias, as matérias a abordar foram propostas pela professora Lurdes Pereira que considerou lecionar-mos as modalidades coletivas com princípios semelhantes no mesmo período e distribuímos a ginástica e o atletismo pelos três períodos, sendo abordadas as matérias das mais simples (no 1.º período) até às mais complexas (3.º período), pois são unidades didáticas mais vastas e complexas. A seleção destas matérias foi refletida pelo núcleo de estágio, que após analisarmos as condições previstas, concordámos com a distribuição proposta.

Após terminar as aulas deste ano letivo, consideramos que a seleção de matérias pelos períodos deveria de ter sido efetuado de outra forma, pois foi no período mais extenso (1.º período) que foram abordadas as modalidades que os alunos mais dominavam, sendo que no 3.º período onde apenas foram lecionadas 18 aulas, onde os alunos revelaram imensas dificuldades nas matérias lecionadas. Consideramos que era mais pertinente lecionar as modalidades que revelaram maiores dificuldades no período mais extenso, para que disponibilizássemos aos alunos maior tempo de prática e aprendizagem nas mesmas.

A distribuição do número de aulas pelas unidades didáticas também deveriam de ser proporcional às dificuldades que a turma sente perante os seus conteúdos, mas a rotação dos espaços da escola limita essa possibilidade e não torna possível aplicar corretamente este princípio. O caráter aberto/humanista deste documento permitiu que, sempre que possível fossem alteradas o número de aulas previstas para determinadas unidades didáticas. Em algumas modalidades, foi necessário realizar troca de espaço com outros professores, que se mostraram dispostos a cooperar, para lecionar um número de aulas suficientes a proporcionar aprendizagem e desenvolvimento de capacidades nos alunos, inerentes à unidade didática.

Quando nos foi atribuída esta turma, não tivemos acesso a quaisquer informações sobre as capacidades dos alunos, pois o professor de Educação Física da turma já não se encontra a lecionar aulas na escola. Nesse sentido, sem

conhecer o programa que foi abordado no ano anterior com a turma, nem as unidades didáticas trabalhadas, tornou-se muito importante a consulta e análise das metas de aprendizagem definidas para o 9.º ano de escolaridade, pelo Ministério da Educação. Estas definem as finalidades e objetivos específicos do ensino da Educação Física, ajudando-nos a compreender o nível inicial esperado dos alunos e os objetivos que deveríamos alcançar com os mesmos. Após toda a pesquisa e análise deste conjunto de documentos e informações foi possível definir a planificação e preparação das atividades de ensino aprendizagem para a turma. Foram definidas estratégias e metodologias procurando serem as mais adequadas às características da turma. A avaliação diagnóstica dos alunos, no início de cada unidade didática, também revelou-se muito importante para o reajuste dos objetivos definidos no plano anual, considerando as características e capacidades da turma.

Após lecionar todas as aulas do 1.º período, pude verificar que houve uma discrepância entre o número de aulas previstas e o número de aulas lecionadas na modalidade de ginástica, uma vez que os alunos foram encaminhados para uma sessão de leitura na biblioteca da escola, durante o tempo da aula. Como esta situação não estava prevista, houve necessidade de reformular o planeamento da unidade didática no plano anual da turma, de forma a conseguir proporcionar as mesmas aprendizagens, num menor espaço de tempo. Foram definidos objetivos menos específicos em alguns elementos gímnicos, possibilitando a abordagem de todos os conteúdos no espaço de tempo disponível.

No 2.º período a situação anterior repetiu-se logo no primeiro dia de aulas, o que levou ao ajuste de todo o planeamento da unidade didática em questão. Apesar das condições meteorológicas não terem sido as mais favoráveis e ter existido necessidade de troca de espaços e matérias nas aulas, consegui lecionar o número de aulas previsto para cada unidade didática e alcançar os objetivos definidos com os alunos da turma.

Relativamente ao 3.º período, foi dispensada uma aula de 45 minutos para uma sessão de leitura na biblioteca, e duas aulas de 90 minutos, uma devido à deslocação pela escola da professora Lurdes e outra pela organização de competições de desporto escolar na escola. Como todas estas situações foram comunicadas no início do período, foi possível reajustar os conteúdos programáticos ao número de aulas disponíveis.

Depois de analisarmos estas situações de reformulação e troca dos números de aulas previstas, tornou-se evidente a premissa de que o plano anual é um documento com caráter humanista, onde permite ser atualizado e reformulado aquando de situações inesperadas e reajustado às necessidades dos alunos ao longo do ano letivo. Este documento tornou-se essencial para a nossa prática pedagógica ao longo do ano letivo, permitindo-nos consultar informações relevantes sobre as mais diversas situações sempre que necessário.

Relativamente ao aluno portador de um currículo específico individual, não foi necessário elaborar um plano anual específico, uma vez que as informações recolhidas indicam que o aluno está apto para realizar todas atividades planeadas. Assim sendo, apenas realizámos algumas adaptações das metas a atingir em cada matéria específica.

## **1.2. Unidades Didáticas**

Conforme Bento (2003), as unidades didáticas constituem unidades fundamentais e integrais do processo pedagógico e apresentam aos professores e alunos etapas claras e bem distintas de ensino aprendizagem. Para que os objetivos de uma unidade didática sejam alcançados, é necessário que a sua planificação seja corretamente inter-relacionada com todo o processo pedagógico.

As unidades didáticas surgem como o planeamento a nível meso da prática pedagógica. Para a sua planificação correta e coerente, é necessário convergir a sua direção no sentido unívoco do processo pedagógico definido no plano anual. Apenas respeitando essa linha de direção é possível construir uma unidade didática com medidas didático-metodológicas adequadas ao contexto da prática.

A seleção das unidades didáticas, como já referido anteriormente, foi efetuada em conjunto com o núcleo de estágio e a professora orientadora Lurdes Pereira, tendo em consideração todos os parâmetros já referidos. Assim sendo, foram abordados os jogos desportivos coletivos de futebol, voleibol, basquetebol e andebol; na ginástica as modalidades de acrobática, aparelhos e solo; no atletismo os saltos e as corridas; e ainda nas raquetas o badminton. As unidades didáticas foram selecionadas através das propostas e regras definidas pelas metas de aprendizagem definidas para o 3.º ciclo.

Após selecionarmos as unidades didáticas a abordar, houve necessidade de distribuir a sua aplicação pelos três períodos letivos. Para que a partilha de espaços

fosse mais simples de efetuar, foi importante todas as turmas da escola possuírem o mesmo percurso disciplinar na Educação Física. Nesse sentido, a distribuição das unidades didáticas também foi proposta pela professora orientadora Lurdes Pereira, que sugeriu lecionarmos as unidades em conformidade com os restantes professores da área disciplinar de Educação Física. Essa distribuição teve em consideração o *transfer* das modalidades, para que a aprendizagem dos alunos fosse efetuada de forma coerente e progressiva. Nesse sentido, o quadro 2 apresenta a distribuição das unidades didáticas pelos períodos letivos do ano 2013/2014.

1.º PERÍODO			2.º PERÍODO			3.º PERÍODO		
JDC	Ginástica	Atletismo	JDC	Ginástica	Atletismo	Raquetas	Ginástica	Atletismo
Futebol	Solo	Corridas	Voleibol	Aparelhos	Corridas	Badminton	Acrobática	Corridas
Basquetebol			Andebol		Saltos			Saltos

Quadro 2 – Distribuição das unidades didáticas pelos períodos letivos

Antes de começarmos a elaborar o documento das unidades didáticas das respetivas modalidades a abordar, considerámos realizar uma estrutura modelo, que serviu como base para a construção de qualquer unidade. Nesse guia, estabelecemos os parâmetros a abordar de forma comum a todas as unidades, a caracterização da modalidade, as regras e regulamentos, os recursos disponíveis na escola, os conteúdos a abordar, a avaliação e bibliografia. Este documento orientador foi fundamental para manter uma coerência lógica entre as unidades didáticas e como forma de organização do nosso planeamento.

As primeiras unidades didáticas elaboradas foram respetivas às modalidades abordadas no 1.º período letivo. Antes de começar a elaborá-las, realizámos uma análise cuidada sobre cada modalidade, para conhecer mais corretamente todas as características da mesma. A pesquisa tornou-se relativamente simples, graças à vasta informação que nos é disponibilizada sobre estas modalidades na escola e nos manuais escolares. Consideramos que esta pesquisa se torna muito importante enquanto professor estagiário, pois permite-nos o enquadramento aprofundado na unidade didática em estudo.

A definição das estratégias de ensino revelou-se determinante para uma boa progressão do processo de ensino-aprendizagem dos alunos. Foram definidas estratégias gerais para todas as unidades didáticas e estratégias específicas às características de cada uma em particular. Definir uma aprendizagem de conteúdos

partindo dos aspetos mais simples para os mais complexos foi uma das estratégias definidas mais importante e daquelas que revelou melhores progressões na aprendizagem dos alunos. Definir regras de segurança para cada modalidade, foi um desafio complexo, pois enquanto estagiários procurámos sempre proporcionar a máxima segurança aos nossos alunos. Nesse sentido, elaborámos as regras que considerámos fundamentais numa fase inicial das unidades, mas após lecionar algumas aulas, encontrámos novas situações menos seguras e foi necessário regularizar este parâmetro. Pensamos que a reflexão sobre as mesmas deverá ser constante em todas as aulas, para assegurar a segurança máxima dos nossos alunos.

A definição de regras na aula para cada modalidade foi outro parâmetro que também considerámos muito importante na construção das unidades didáticas. Para o controlo da turma e aumento da aprendizagem dos alunos, é essencial um bom clima de aula. Nesse sentido, antes da aplicação prática da unidade didática, refletimos e elaborámos um conjunto de regras específicas para cada unidades, permitindo-nos considerar as várias situações que poderiam ocorrer durante as aulas, refletindo e encontrando respostas para as solucionar.

A fase seguinte das unidades didáticas foi a avaliação diagnóstica dos alunos. No primeiro período, o núcleo de estágio utilizou os instrumentos de avaliação diagnóstica produzidos pelo departamento de área disciplinar, sendo que fomos sugeridos a utilizar o mesmo instrumento para todas as turmas da escola, procurando uma uniformização da avaliação.

A avaliação inicial teve lugar na primeira aula de cada unidade didática, sendo que após recolhidos os dados, foram devidamente analisados. Com os resultados obtidos, foi possível conhecer o nível de desempenho global da turma e adequar os objetivos definidos pelas metas de aprendizagem, às capacidades da turma. Esta tarefa revelou-se complexa, enquanto professores estagiários, pois a nossa turma possuía um nível de desempenho muito heterogéneo em quase todas as modalidades. Enquanto existiam alunos com imensas dificuldades nos gestos básicos das modalidades, outros mostravam dominar todos os conteúdos de forma correta e bastante ágil. A estratégia de diferenciação pedagógica foi a resposta que encontrámos para o processo de ensino-aprendizagem desta turma, definindo objetivos distintos para os diferentes grupos de níveis. Consideramos que esta foi

uma mais-valia nas várias unidades didáticas, permitindo-nos proporcionar diversas metodologias adequadas às características de cada aluno.

As progressões pedagógicas para o ensino dos vários conteúdos de cada unidade didática foram estabelecidas antes da avaliação diagnóstica, sendo que após o momento avaliativo inicial, tenham sido revistas e reguladas. A falta de requisitos de alguns alunos em determinados conteúdos não previstos e a excelência de desempenho de outros alunos levou-nos a refletir e reconsiderar as progressões pedagógicas definidas nas várias unidades didáticas. A reformulação das progressões incidiu na criação de tarefas ainda mais simples para o grupo de alunos com mais dificuldades e a criação de tarefas mais complexas e motivadoras para os alunos que já dominam os conteúdos a abordar. Consideramos que este seja um dos parâmetros que mereceu mais reflexão e análise na unidade didática, porque a partir deste, surge o sucesso ou insucesso nas tarefas e conseqüentemente a motivação ou desmotivação pelas modalidades. Refletindo sobre as aprendizagens efetuadas pelos alunos, podemos afirmar que obtivemos bastante sucesso neste parâmetro das unidades.

Segundo Bento (2003), muitos professores limitam as unidades didáticas à distribuição da matéria de ensino pelas várias aulas. Este é erro que procurámos nunca cometer ao longo do nosso estágio pedagógico. Para isso, elaborámos grelhas de avaliação formativa, registando o desenvolvimento dos alunos ao longo da aplicação das unidades didáticas. Ao analisarmos os dados obtidos, foi possível verificarmos se as unidades didáticas estavam a ser adequada às características dos alunos e se provocavam o bom desenvolvimento motor e de aprendizagem, entre tantos outros aspetos. Estas avaliações permitiram-nos regular o processo de ensino-aprendizagem nas diferentes unidades didáticas e adaptá-las segundo as necessidades reveladas pelos alunos nos vários momentos da sua aplicação.

A avaliação final de cada unidade didática foi realizada na última aula da respetiva unidade. Para a sua realização elaborámos os instrumentos necessários para a recolha de dados. Enquanto estagiários, optámos por elaborar uma grelha de avaliação com a escala numérica (de 0 a 5), valores quantitativos utilizados para a classificação final dos alunos. Ao elaborar estes instrumentos de avaliação, procurámos selecionar itens específicos com comportamentos observáveis, evitando a ambigüidade dos mesmos. Como a nossa experiência em avaliação ainda era bastante reduzida, procurámos limitar o conteúdo da avaliação à matéria que

possuía significado educativo. Estes instrumentos foram revistos pela professora orientadora Lurdes Pereira, que os considerou corretos e fiáveis, aceitando as suas aplicações.

Este nível de planeamento é essencial para a planificação das aulas de Educação Física. Além de que a sua elaboração contribuir para preencher as lacunas das nossas aprendizagens curriculares, estas unidades didáticas revelaram-se documentos essenciais para a planificação da cada aula em específico. Conseguirmos adequar as metas de aprendizagem e proporcionar uma diferenciação pedagógica adequada, imposta pela heterogeneidade da turma, foi um desafio superado graças a esta planificação. Organizar as aulas e programar os grupos de trabalho para a aula, como previsto pelas unidades didáticas, foi crucial para o bom desenvolvimento das aprendizagens e das capacidades motoras dos alunos.

Para o aluno da turma com currículo específico individual, foi necessário adaptar os objetivos de cada unidade didática às suas características e capacidades. Assim sendo, a professora Lurdes forneceu-nos o plano de Educação Física do aluno no ano letivo anterior e juntas adaptamos o seu currículo específico para este novo ano letivo, selecionando objetivos alcançáveis e motivadores para o aluno. Esse documento foi bastante importante no decorrer das aulas, para conseguirmos compreender quais os objetivos que eram pretendidos para o aluno em cada aula e como deveriam eles de ser trabalhados.

### **1.3. Planos de Aula**

Os planos de aula surgem com a unidade micro do planeamento das várias unidades didáticas. Segundo Bento (2003), sem se elaborar e ter em atenção o plano anual, a unidade didática, sem fazer uma análise do ensino anterior, não se pode planear e elaborar uma boa aula.

A verdade é que ao longo do decorrer do ano letivo, refletimos e compreendemos a grande utilidade do plano de aula para o nosso desempenho docente. Apesar de ser um documento que nos fornece um guia de ação pedagógico nas aulas, é moldável e ajustável às nossas necessidades. Devido a esta característica, os planos de aula são considerados documentos escritos a lápis, que podem ser reformulados a qualquer momento da aula. Também vários autores fazem referência a esta característica, como Graça (2009) que considera o plano de

aula como um livro de apoio ao professor e não uma bíblia que se deva seguir à risca. É fundamental que os professores tenham esta característica em consideração aquando a prática pedagógica, conseguindo ajustar os objetivos às necessidades dos alunos no momento.

O plano de aula constitui o planeamento a curto prazo fundamental para uma boa aprendizagem dos alunos. Nesse sentido, foram os documentos onde mais nos empenhámos e despendemos o nosso tempo enquanto professores estagiários, pois consideramos que este planeamento contribui bastante para o sucesso do processo de ensino-aprendizagem dos nossos alunos.

Antes da atividade letiva iniciar, o núcleo de estágio optou por uniformizar grande parte dos documentos produzidos e nesse sentido, em conjunto com todos os elementos do grupo, elaborámos um modelo de plano de aula para ser adotado. Este modelo teve em consideração as informações descritas no Guia de Estágio 2013/2014 e a orientação preciosa da professora orientadora Lurdes Pereira. Criámos um modelo com uma estrutura repartida por três momentos, sendo eles o de introdução na aula, da parte fundamental e da parte final da mesma. Esta estrutura é defendida por vários autores como Bento (2003), onde lhes atribui a designação de parte preparatória, parte principal e parte final. Apesar de termos utilizado outra designação, os princípios eram os mesmos, sendo que era atribuída a cada parte características temporais e conteúdos próprios. Consideramos que este foi um documento produzido com grande sucesso, sendo a sua utilização muito simples e clara.

Apesar da uniformização deste modelo, cada estagiária adaptou as partes da aula às suas características pedagógicas. Neste sentido, referimo-nos às adaptações que elaborámos nas nossas planificações. Em todas as aulas optámos por subdividir a parte inicial em dois momentos distintos, o primeiro de carácter verbal, onde eram verificadas as presenças e apresentados os objetivos e conteúdos da aula, através de um estilo de ensino por comando, controlando a turma; e o segundo de carácter prático, onde desenvolvíamos tarefas para a adaptação dos alunos ao exercício físico e à carga solicitada na aula, através dos estilos de ensinamentos por comando, tarefa e descoberta guiada. Na planificação destas tarefas, procurámos promover atividades lúdicas desportivas com os alunos, que promovessem a cooperação entre os alunos da turma e permitisse um *transfer* de habilidades para a parte fundamental da aula.

A segunda parte do plano de aula, a parte fundamental, era a mais extensa de todas. Era neste momento da aula onde eram introduzidos, exercitados e consolidados os vários conteúdos da unidade didática, tendo em consideração os objetivos que pretendíamos alcançar na aula. Nesta parte da aula, procurámos programar tarefas com estruturas organizacionais semelhantes, para reduzir as condicionantes de aprendizagem dos alunos e limitá-los à aprendizagem de novos conteúdos, sem colocar dificuldades na distribuição pelo espaço. Foram utilizados vários estilos de ensino, proporcionando um processo de ensino aprendizagem mais dinâmico e motivador para os alunos.

Na parte final da aula, optámos por subdividir em dois momentos distintos: o primeiro, de arrumação do material; e o segundo de retorno à calma e revisão dos conteúdos abordados. Neste momento, recorremo-nos frequentemente ao questionamento, para verificar a aquisição de conhecimentos dos alunos e podermos programar a aula seguinte com isso em consideração.

No final de cada plano de aula, era efetuado a sua fundamentação, justificando a seleção das várias tarefas e a utilização dos estilos de ensino. Este momento de reflexão após a elaboração do plano de aula, foi bastante importante para compreendermos se este estava a ser ajustado às características e necessidades dos alunos e podermos regular este planeamento.

Após lecionarmos as aulas, foram realizados os relatórios de cada uma, refletindo desta forma sobre a prática docente exercida. Apesar destes relatórios estarem mais centrados no nosso desempenho profissional, permitiram-nos compreender alguns erros que poderíamos estar a cometer com os alunos, levando-nos a considerar a alteração de alguns exercícios ou a repetir outros nas aulas seguintes. Este momento de reflexão adquiriu extrema importância para nós, pois analisando a nossa prática docente e o desenvolvimento e aprendizagem dos alunos, permitiu tornar-nos melhores professores, preenchendo as lacunas curriculares que nos acompanhavam. Verificar o sucesso ou insucesso dos alunos nas primeiras aulas, refletindo o porquê de ter acontecido, levou-nos a antecipar os estilos de ensino que utilizaria. De facto a turma possuía boas capacidades motoras, mas eram bastante inquietos nos momentos de instrução, levando-nos a considerar a utilização de tarefas com estilos de ensino de reprodução, pouco autónomos para os alunos.

Torna-se importante referir que a professora orientadora Lurdes Pereira, acompanhou-nos nesta planificação desde o primeiro dia, contribuindo com o seu conhecimento profundo sobre as várias unidades didáticas a abordar. Ao longo do decorrer do ano, a professora foi-nos fornecendo cada vez mais autonomia, para que também desenvolvêssemos a nossa capacidade crítica e reflexiva. Esta foi uma estratégia aplicada pela professora que se revelou muito importante, pois estimulou-nos a sermos criativos perante a seleção das tarefas e reflexivos sobre as nossas escolhas, levando-nos a questionar se seriam as mais indicadas para a nossa turma.

Na definição e adequação de objetivos das aulas, a professora Lurdes também teve um papel fundamental. Após cada aula, levava-nos a refletir sobre cada pormenor da aula, cada erro cometido, tentando-nos conduzir ao porquê de estes terem ocorrido e ao encontro de soluções para os mesmos. Esta estimulação para um espírito reflexivo fez-nos adquirir várias capacidades e desenvolver a nossa prática profissional. É facto que quem não têm experiência no âmbito do ensino, esta reflexão torna-se mais complexa, mas através da ajuda da professora Lurdes e da nossa prática progressiva, conseguimos compreender a importância da reflexão como prática reguladora e adequá-la a todos os níveis de planeamento.

Para o aluno com currículo específico individual foi necessário adequar os planos de aula às suas capacidades e aos objetivos a alcançar. Encontrarmos estratégias eficazes de integração do aluno na aula foi uma tarefa árdua, que contou com a cooperação da professora Lurdes. No final do primeiro período, percebemos que muitas das vezes o aluno não queria realizar aula, porque simplesmente não desejava participar nas atividades propostas. As pessoas com as características deste aluno possuem uma forte determinação e quando estão direcionadas para a não participação, torna-se muito difícil conseguir alterar a sua disposição. Apesar de adequarmos as tarefas ao aluno, muitas das aulas não quis participar, o que tornou complexo a nossa interpretação do seu sucesso e motivação. No final do primeiro período, começámos a compreender que o aluno apenas participava nas atividades que eram do seu agrado, encontrando motivos para não realizar aulas nas modalidades que não gostava. A coadjuvação deste aluno nas aulas seria fundamental, adequado e acompanhando sistematicamente as atividades às capacidades dos alunos. Infelizmente esta situação não se pôde proporcionar na escola, obrigando-nos a realizar o nosso melhor para integrar os alunos nas atividades da turma e promover a cooperação dos colegas.

## 2. Realização

Ser professor não é uma tarefa simples, como muitos populares afirmam, ser professor é um enorme desafio profissional, que respeita um complexo processo de realização. Para Siedentop (1998), o docente eficaz é aquele que encontra meios de manter os seus alunos empenhados de maneira apropriada sobre o objetivo, durante uma percentagem de tempo elevada, sem ter de recorrer a técnicas ou intervenções coercitivas negativas ou punitivas.

Consideramos que a intervenção pedagógica foi o maior desafio do estágio pedagógico, principalmente porque ainda não tínhamos qualquer experiência no contexto escolar. Compreender as nossas limitações e tentar ultrapassá-las foi um trabalho bastante intenso e ao mesmo tempo muito gratificante. As primeiras aulas revelaram ser momentos decisivos perante a turma, conhecendo-a e ajustando o nosso comportamento em função do comportamento da turma, demonstrando respeito e autoridade. Foi muito importante nestes primeiros momentos os alunos perceberem que estávamos atentos às suas execuções e comportamentos e que exigíamos o cumprimento crucial das regras pré-estabelecidas.

Este parâmetro da realização tem como objetivo refletir sobre todo o trabalho desenvolvido em torno do ato pedagógico, refletindo sobre a forma como conduzimos todo o processo de ensino aprendizagem dos nossos alunos. Está dividido em quatro dimensões distintas: a instrução, a gestão, o clima / disciplina e as decisões de ajustamento.

### 2.1. Instrução

A dimensão de instrução desempenha um papel de extrema importância na condução do processo de ensino aprendizagem. É utilizada durante grande parte da aula, como na apresentação inicial, o modo de condução da aula, nos *feedback* e no modo de conclusão da mesma. Nesse sentido, a instrução pode ser utilizada de diversas formas como as preleções, demonstrações, questionamentos e *feedback*.

A comunicação verbal com os nossos alunos pode influenciar todo o processo de ensino-aprendizagem e foi nesta dimensão onde, inicialmente, procurámos estar mais preparados. Assim sendo, antes das aulas revíamos os conteúdos a lecionar, para que não cometêssemos nenhum erro de transmissão de conteúdos.

No que diz respeito à apresentação de informações iniciais das aulas, procurámos, desde a primeira aula, construir este momento calmo e sereno de preleção inicial. A característica agitada da turma quando chegava à aula era bastante notória e por isso, desde as primeiras aulas que procurámos estabelecer este momento calmo para que os alunos compreendessem que estavam novamente numa aula e que os seus comportamentos se deveriam adequar. Enquanto realizávamos a chamada dos alunos, utilizávamos num tom de voz reduzido, para que fosse necessário estarem em silêncio para nos ouvirem. Após este momento de calma, apresentávamos os objetivos da aula, relacionando-os com as aulas anteriores. Quando a organização de uma determinada aula ou tarefa possuía determinadas características mais complexas referíamos aos alunos neste momento inicial, para se manterem atentos à estrutura da aula. Consideramos que este momento inicial da aula é muito importante para estimular a capacidade de reflexão dos alunos relativamente ao processo de ensino-aprendizagem a que são submetidos. Também lhes proporcionámos um enquadramento nas aulas, sendo que sabiam desde logo os conteúdos que íamos desenvolver. Procurámos não depender muito tempo nestes momentos, para permitirmos mais tempo de exercitação prática aos alunos.

A forma como as aulas eram conduzidas foi sendo alterada ao longo do ano, perante o comportamento que os alunos apresentavam. Nos momentos em que estavam mais agitados foi necessário assumir uma postura mais rígida com tarefas menos autónomas e mais controlo da prática. Quando os comportamentos eram adequados às aulas, a condução era feita de forma mais dinâmica, promovendo uma maior e melhor exercitação e experiência aos alunos.

Para controlar toda a turma foi necessário encontrar um espaço onde fosse possível deslocar-nos sem perder a turma do nosso ângulo de visão. O posicionamento era muito importante para manter o controlo na turma e para que todos os alunos sentissem que o professor se mantém a observar as suas práticas permanentemente. Este posicionamento revelou-se mais simples nas modalidades coletivas, onde os alunos se encontravam reunidos num determinado espaço físico reduzido. Na ginástica foi a modalidade onde, inicialmente, encontrámos mais dificuldades em manter este posicionamento correto, devido à organização de estações que fazíamos. Ao ajudar um aluno, perdíamos o contacto visual de uma estação, o que originava comportamentos desviantes e fora da tarefa. Através da

ajuda e conselhos da professora Lurdes Pereira, consegui colmatar esta situação logo após as primeiras aulas da modalidade, colocando as estações que requeriam mais ajuda de forma lateral, para podermos ajudar os alunos de costas para as paredes e manter a visão global da turma. Desta forma, os alunos foram obrigados a assumir outra postura nas aulas da modalidade, sentindo a vigilância do professor.

Nos episódios de introdução de conteúdos e apresentação das tarefas, recorremo-nos desde sempre à utilização do apito, para que os alunos soubessem que esse era o momento de reunirem e ouvirem a explicação da próxima tarefa. Procurámos adaptar a nossa linguagem à compreensão dos alunos, utilizando sempre a terminologia adequada à matéria. Durante estes episódios de instrução, fornecíamos as informações adequadas relativas aos conteúdos a abordar na tarefa, referindo apenas as componentes críticas mais importantes para o sucesso da mesma. Esta estratégia foi utilizada para que os alunos não tivessem demasiado focados nas componentes críticas menos importantes e conseguissem realizar de forma geral e correta os conteúdos. Apenas aos alunos com melhor nível de execução eram referidas posteriormente todas as componentes críticas, de forma a conseguissem realizar execuções perfeitas dos conteúdos programáticos.

Procurámos ser esclarecedores com as nossas preleções, sendo que a grande maioria das vezes fizemo-nos acompanhar da demonstração, para podermos transmitir uma imagem visível das componentes críticas que estávamos a solicitar. Em modalidade coletivas, seleccionávamos os alunos com melhor desempenho para demonstrar as tarefas ou gestos técnicos, utilizando-os como agentes de ensino. Estes alunos sentiam a responsabilidade de realizar corretamente a tarefa, uma vez que estavam a ser expostos à turma e enquanto demonstravam, acompanhávamos a prática e explicávamos aos restantes alunos o que estavam a ver ser realizado. Nas modalidades individuais e principalmente na ginástica, os alunos da turma não gostavam desta exposição. Nesse sentido e como também fomos praticantes da modalidade durante 10 anos, optámos por sermos nós a demonstrar muitas das vezes as tarefas e os elementos gímnicos, sendo que sabíamos que as execuções iriam ser corretas. Apesar de termos algum receio de perder o controlo da turma no momento da demonstração, após a primeira aula esse receio dissipou-se. A verdade é que os alunos consideravam muito interessante observar o professor a realizar as tarefas propostas e mantinham-se bastante sossegados e atentos às demonstrações. Já nas modalidades individuais onde existia um ou dois alunos que

se evidenciavam pela positiva, eram solicitados para realizar a demonstração, premiando os seus desempenhos perante a turma.

Para nos certificarmos da compreensão e aprendizagem dos alunos, foram inúmeras as vezes que nos recorremos ao questionamento. Durante todos os momentos da aula eram possíveis ocorrerem episódios de questionamento, utilizando-o como método de ensino: na parte inicial da aula, como verificação das aprendizagens efetuadas nas aulas anteriores; na parte fundamental, como certificação da compreensão da matéria e tarefas efetuadas; e na parte final, como verificação da aquisição de novas aprendizagens. Com este recurso, pretendíamos que os alunos se mantivessem atentos na aula, promovendo a contextualização das suas aprendizagens em qualquer momento. Para tal, foram utilizados várias vezes *feedback* interrogativo, com vista a uma resposta correta por parte dos alunos questionados. Quando verificávamos que havia alunos que não estavam a prestar atenção às nossas preleções, após colocar uma pergunta, dirigimo-la a esses alunos, sendo que começaram a compreender que deveriam estar mais atentos, pois poderiam ser expostos a toda a turma.

Durante o decorrer das aulas e após alguma reflexão, encontrámos em nós uma característica que era até então desconhecida. Referimo-nos à utilização de *feedback* pedagógico de forma recorrente, pertinente e correta. Schmidt (1993) afirma que *feedback* é qualquer tipo de informação sensorial sobre o movimento, não exclusivamente com referência a erros. Para Godinho, Mendes e Barreiros (1995), *feedback* “é a expressão genérica que identifica o mecanismo de retroalimentação de qualquer sistema processador de informação”.

Quando começámos a lecionar as aulas, verificámos que não conseguíamos manter-nos indiferentes às dificuldades dos alunos. A cada dificuldade visualizada, transmitíamos um *feedback* corretivo ao respetivo aluno, procurando que este conseguisse ultrapassar a mesma. Houve aulas em que terminámos completamente desgastados, mas com uma grande satisfação ao verificar que muitos dos alunos que acompanhámos conseguiram ultrapassar os seus erros e limitação através desta transmissão pedagógica. Pensamos que este é o método que mais nos recorremos durante as aulas, procurando motivarmos os alunos a superarem as suas capacidades e a tentarem ser mais e melhores todos os dias. A única dificuldade que sentimos neste parâmetro foi a conclusão de todos os ciclos de *feedback* transmitidos durante uma aula. Apesar de procurarmos acompanhar todos

os alunos transmitindo-lhes *feedback* sobre as suas prestações, conseguir verificar se todos alteraram os comportamentos e terminar o ciclo de *feedback* num curto espaço de tempo revelou-se uma tarefa bastante complexa. Ao longo do ano letivo e da experiência que fomos adquirindo, conseguimos colmatar esta situação e acompanhar a prática de todos os alunos, transmitindo *feedback*, verificando a alteração dos comportamentos e terminar o ciclo, premiando os alunos com *feedback* de forma positiva, mesmo que fosse no final da aula. Pensamos que para um professor conseguir estar totalmente à vontade neste parâmetro é necessário conhecer muito bem as modalidades que lecionada. Por essa razão, consideramos que todos os professores deveriam de estar constantemente atualizados sobre as novas alterações de regras das modalidades e estarem preparados para as lecionar nas aulas. Um professor deve ser considerado como um ser em constante evolução de conhecimentos, sendo por isso essencial a formação contínua dos professores, mesmo após concluírem os seus estudos.

A parte final das aulas foram sempre utilizadas para, além do retorno à calma, realizarmos uma reflexão sobre o decorrer da aula e das matérias lecionadas. Pensamos que estes momentos ajudaram os alunos a envolverem-se no processo de ensino-aprendizagem e estimularam a reflexão sobre as atividades que foram efetuadas. Nestes momentos voltávamos a referir as principais componentes críticas dos conteúdos abordados e questionávamos os alunos para nos certificarmos que tinha existido aprendizagem no decorrer da aula. Existia um grande obstáculo à nossa instrução nos momentos finais da aula, pois os espaços desportivos eram amplos e permitiam inúmeras distrações por parte dos alunos, que já estavam fisicamente cansados devido à prática desportiva. Captarmos as suas atenções e tentar integrá-los nestes momentos revelou-se um pouco difícil, mas no fim de algumas aulas, os alunos compreenderam que era necessário participarem neste momento, para poderem dirigir-se ao balneário, começando a serem interventivos no mesmo.

Ao longo o ano letivo, o aluno com currículo específico individual apenas realizou as aulas das modalidades de que gostava, sendo que nas restantes, o aluno alegava uma justificação e não falava mais nem realizava mais nada na aula. Esta situação foi bastante recorrente, mas após recolher informações sobre a sua deficiência e falar com as professoras de ensino especial, compreendemos que nestas situações não deveria de insistir mais com o aluno, porque ele não iria ceder.

Apesar do nosso esforço e motivação para o tentar integrar na turma, estas foram situações frequentes que tiveram de ser comunicadas à direção de turma, para que fossem tomadas medidas para este aluno. Nas aulas que o aluno realizava parte prática, a explicação e instrução das tarefas era feita de forma individual e mais lenta, para que este compreendesse o objetivo da tarefa. Por vezes, utilizada o grupo de trabalho do aluno, para que estes lhe explicassem a tarefa. Procurámos transmitir-lhe muitos *feedback* positivo quando o aluno realizava prática, para o manter motivado a realizar as tarefas adaptadas às suas características e limitações, postura que se mostrava eficaz para com o aluno.

## **2.2. Gestão**

A gestão e organização do tempo de aula é uma componente fundamental para proporcionarmos um bom tempo de empenhamento motor e de aprendizagem dos alunos. Para Piéron (1996), o tempo conquistado na organização da aula pode ser utilizado na exercitação e conseqüente aprendizagem da matéria.

Ao lecionarmos as primeiras aulas de 45 minutos, tivemos alguma dificuldade na gestão do tempo, pois definíamos várias tarefas, com muitas transições, onde despendíamos o tempo a organizar os alunos e não lhes permitíamos muito tempo de prática. Ao refletirmos sobre esta situação, alterámos a nossa estrutura de aula nos blocos de 45 minutos, reduzindo o número de tarefas e aumentando o tempo de prática das mesmas. Para aumentar o dinamismo das transições de exercícios, procurámos manter uma estrutura semelhante entre as tarefas, que mantivesse a organização espacial dos alunos. Esta estratégia permitiu-nos aumentar a fluidez e organização das transições, sendo notório o aumento do tempo de empenho motor dos alunos no final das aulas. Nas modalidades coletivas com táticas semelhantes, utilizava uma estrutura de tarefas semelhante, para que os alunos realizassem o *transfer* de conhecimentos entre modalidades e identificassem logo a tarefa apresentada. Em modalidades como o futebol e o basquetebol esta situação foi bastante benéfica para a aprendizagem dos alunos, uma vez que já conheciam a organização das tarefas, apenas era necessário apresentar as componentes críticas das mesmas. Através destas estratégias conseguimos proporcionar mais e melhor tempo de empenhamento motor aos alunos, com aprendizagens significativas.

Nestas aulas de 45 minutos também foi necessário lidar com o atraso global da turma, que saíam depois da hora prevista da aula anterior e não possuíam

intervalo entre as mesmas. Para resolver esta situação recorrente, optámos por reduzir a parte inicial da aula, apresentando apenas os objetivos para a aula e verificando posteriormente a presença dos alunos. Esta estratégia foi suficiente para colmatar o tempo de aula perdido pelo atraso da turma nestas aulas.

Relativamente às regras de segurança, desde a primeira aula, que nunca permitimos que os alunos as transgredissem, pois a segurança dos alunos era essencial para nós. No início de todas as aulas fizemos questão de sempre referir as regras de segurança, para que os alunos nunca se esquecessem de as cumprir. Quando algum aluno detinha um comportamento menos adequado, que colocava em risco a sua própria segurança ou a de um colega, este era de imediato convidado a suspender a prática desportiva durante um determinado período de tempo. Desta forma, conseguimos promover segurança necessária nas aulas, sendo que os alunos começaram a ser conscientes e de que se não cumprissem as regras, ficavam excluídos da prática e começaram a dar mais importância à sua segurança.

A gestão do tempo de aula foi uma dimensão muito refletida nos momentos de planeamento das mesmas, onde investimos alguma pesquisa, encontrando várias estratégias de melhoramento. Nas primeiras aulas, o tempo dispensado para a formação de equipas e grupos de trabalho pelos alunos era bastante elevado, pois estes não possuíam maturidade suficiente para se conseguirem organizar ordeiramente. Nesse sentido, a formação de equipas e grupos trabalho numa fase pré-aula surgiu como uma estratégia eficaz para colmatar esta situação. Deixámos de dispensar tempo útil de aula nestes momentos de gestão, apresentando desde logo a disposição dos alunos. Nas aulas de jogos coletivos, ao realizar a verificação de presenças distribuíamos desde logo os coletes às equipas que já estavam pré-estabelecidas, economizando tempo na distribuição dos mesmos. Nas aulas de ginástica onde o tempo de montagem do material era elevado, devido ao grande número de materiais envolvidos nas estações e ao tempo de verificação da segurança das estações, era despendido algum tempo útil da aula. Assim sendo, optámos por nos deslocar ao local da aula antes da mesma, para prepararmos desde logo todas as estações, garantindo as regras de segurança necessárias. Esta estratégia também foi aplicada nas aulas de 45 minutos, onde o tempo útil prático de aula se resumia a 30 minutos. Os alunos que não realizavam aula prática devido a questões não relacionadas com saúde, participavam nos episódios de arrumação e montagem do material, estratégia que aumentava do dinamismo das transições.

Todas estas estratégias mostraram-se bastante importantes no decorrer das aulas, permitindo-nos aumentar o tempo de empenhamento motor e principalmente o tempo de aprendizagem dos alunos. Através de todo o trabalho pré-aula que desenvolvemos ao longo do ano, conseguimos evoluir na gestão do tempo de aula e encontrar várias estratégias para colmatar a dispensa de tempo em momentos onde não existia aprendizagem.

No início do ano considerávamos que as aulas de 45 minutos eram pouco rentáveis pedagogicamente pois os alunos dispunham de 5 minutos para equipar e 10 minutos para a higiene, limitando a prática a 30 minutos. Pensávamos que apesar de muito esforço não era possível proporcionar uma boa aula de qualquer modalidade, pois não era disponibilizado tempo suficiente para os alunos compreenderem e exercitarem as tarefas. Ao chegarmos ao 3.º período e lecionarmos uma aula de 45 minutos, verificando que os alunos ficaram completamente esgotados e conseguiram responder a todas as nossas questões no final da mesma, provou-nos a nós próprios que é possível lecionar estes blocos reduzidos com um bom tempo de aprendizagem e empenho motor. A chave para este sucesso é a boa planificação e organização de todos os momentos da aula, analisando e refletindo em cada pormenor detalhadamente.

### **2.3. Clima / Disciplina**

Uma aula bem disciplinada e com um clima de aprendizagem positivo são essenciais para proporcionar o sucesso do processo de aprendizagem. Segundo Marques (2004), a existência de um bom clima de aula contribui para a satisfação pessoal, para o empenho nas atividades prescritas pelo professor e para a maturação emocional dos alunos. Tendo estes parâmetros em consideração, esta dimensão revelou-se um desafio para nós enquanto professores, pois a nossa turma possuía um comportamento muito agitado em todas as aulas.

Consideramos ser fundamental o respeito mútuo entre professor-alunos para criarmos um clima/disciplina favorável à aprendizagem dos alunos. Assim sendo, na primeira aula foram estabelecidas várias regras de aula, para que os alunos mantivessem uma direção comportamental correta durante a aula. Este respeito foi algo que demorou algum tempo a construir com a turma, tendo sido necessário aplicarmos várias estratégias. Procurámos estabelecer um equilíbrio dentro da sala de aula, premiando os bons comportamentos, desencorajando os comportamentos

desviantes (caso não perturbassem os colegas de turma) e intervindo quando era necessário corrigir o comportamento que comprometia a segurança, integridade e/ou aprendizagem dos restantes alunos. Nestas situações, os alunos eram convidados a suspenderem a prática e a refletirem sobre os atos praticados, estimulando o desenvolvimento ético-moral dos alunos.

A seleção de estilos de ensino adequados à turma também foi uma estratégia utilizada para disciplinar a turma. Nas aulas do primeiro período foram utilizados diversos estilos de ensino de reprodução, mais centrados na decisão do professor. Esta seleção foi efetuada para controlar a prática dos alunos e para que compreendessem que nas aulas de Educação Física existem regras e tarefas a cumprir, não sendo limitadas à prática simples de atividades desportivas. Ao longo do ano letivo e correspondendo ao comportamento dos alunos, foram selecionadas tarefas de reprodução mais centradas no professor quando o comportamento se mostrava mais agitado e tarefas de reprodução menos centradas no professor quando o comportamento era mais adequado. Os alunos compreenderam esta situação e no final do 2.º período começaram a exigir dos colegas um melhor comportamento para poderem usufruir de outros estilos e tarefas de ensino.

Integrar um aluno com um currículo específico individual e várias limitações numa turma agitada e perturbadora foi um grande desafio. Nos momentos iniciais procurámos encontrar uma solução que permitisse a integração do aluno, sem perdermos o controlo da turma. A colaboração dos alunos com um maior desenvolvimento ético foi uma mais-valia, pois motivavam o aluno a participar nas atividades e ajudavam-no a realizar as tarefas com sucesso. Ao longo do ano letivo, os alunos apresentaram algum desenvolvimento de maturação, compreendendo que era necessário adequarem os seus comportamentos para ajudar o aluno com necessidades educativas a integrar-se na turma e a ser acompanhado.

Consideramos que o respeito construiu-se ao longo do ano e só conquistando o mesmo foi possível criar um bom clima de aprendizagem e disciplina nas aulas. Esta é uma dimensão que consideramos ter de estudar mais, pois o facto de sermos professores jovens, do sexo feminino, com idades próxima dos alunos, proporciona a procura dos alunos em ampliar os limites das suas liberdades e a desrespeitarem-nos. Procurámos encontrar estratégias mais eficazes para os alunos mais problemáticos, de forma a não prejudicarem a aprendizagem dos colegas da turma. Ao mantermos uma postura rígida e fria nos primeiros períodos foi a única forma de

os alunos compreenderem que eramos nós que controlávamos as aulas e as suas práticas.

#### **2.4. Decisões de Ajustamento**

As decisões de ajustamento podem ser realizadas em todos os domínios pedagógicos, desde a planificação, realização e avaliação. Esta dimensão pedagógica pode tornar-se a mais exigente, uma vez que o professor tem de ter capacidade de adaptar o seu planeamento face às condições não previstas que lhe são apresentadas. Consideramos que nesta dimensão, a experiência profissional do docente é um fator determinante para adquirir esta capacidade de adaptação constante.

Ao longo do ano letivo o plano anual foi sofrendo alguns ajustes ao nível do planeamento das aulas pelos períodos letivos, resultantes de atividades e testes agendados posteriormente à sua elaboração. Uma vez que o número de aulas foi alterado constantemente, também foi necessário reajustarmos o planeamento das unidades didáticas. Este reajustamento foi bastante preponderado, estimulando a nossa capacidade de análise e reflexão, procurando adaptar as funções didáticas às condições de ensino disponíveis, mantendo os objetivos e os conteúdos a abordar num espaço de tempo mais reduzido. Um exemplo desse reajuste foi a abordagem menos profunda de certos elementos gímnicos na ginástica de solo, para permitirmos que os alunos passassem por todas as aprendizagens definidas.

Os planos de aula foram o nível de planeamento que mais sofreu decisões de ajustamento, devido às alterações das condições previstas para a realização das aulas. A alteração do número de alunos previstos para a aula prática, levou-nos ao reajusto do número de alunos nas equipas, estabelecendo regras facilitadoras para a mesma e a definir tarefas para os alunos que não realizavam aula prática. Também as alterações climatéricas levaram-nos a tomar decisões de ajustamento, pois a inibição de prática no exterior levou-nos a abordar outras matérias que não as definidas para as aulas devido à troca de espaço. Após essas situações, as unidades didáticas tinham de ser revistas para ajustar o planeamento. Os reajustes ao longo das aulas foram sistematicamente efetuados, procurando sempre respeitar os objetivos e garantir que as condições de aprendizagem para os alunos eram as mais adequadas e pedagogicamente corretas.

Através das observações efetuadas pela professora Lurdes Pereira e pelas nossas colegas estagiárias, foram-nos apresentadas mais soluções para as condições que advinham, estimulando a nossa capacidade reflexiva e de resposta às mesmas. A observação das aulas de professores experientes e dos outros professores estagiários também nos permitiram aumentar a nossa capacidade de análise. Estarmos a observar uma determinada situação a acontecer e refletir sobre uma forma de solucioná-la, sem estar sobre a pressão de controlo da turma, ajudou-nos a refletir e a compreender como deveríamos de reagir a uma situação semelhante. Neste sentido, consideramos que a experiência profissional é a melhor forma de desenvolver esta capacidade de adequação e improvisação nas aulas.

### **3. Avaliação**

Segundo Tyler (1942), a avaliação é um processo que visa estabelecer até que ponto o objetivo educativo está ou não a ser alcançado. Consideramos que a avaliação é uma dimensão com uma função de extrema importância no desempenho docente. É através deste processo sistemático que recolhemos dados sobre as execuções dos nossos alunos com uma base criterial, que após analisadas apresentam informações de extrema importância, que permitem o controlo, a regulação e a quantificação do processo de aprendizagem dos alunos ao longo de uma aula, unidade didática, período e ano letivo.

Quando lecionamos aulas de Educação Física, não devemos procurar apenas que os alunos estejam atentos, controlados e realizem as tarefas de forma adequada. Devemos proporcionar-lhe aprendizagens de grande qualidade, tendo em consideração as características dos alunos. Através do estágio pedagógico percebemos que é muito importante a regulação do processo de ensino. Compreendermos as necessidades e lacunas dos alunos é o ponto-chave para adequarmos as metas de aprendizagem às necessidades da turma e reajustar a planificação às condições de aprendizagem que são verificadas. Através da avaliação do processo de aprendizagem dos alunos, o professor também pode avaliar o seu desempenho docente, compreendendo que as aprendizagens dos alunos são resultado da sua atuação e alterá-la caso não esteja a ser a mais eficaz.

Esta foi uma dimensão que se revelou um grande desafio neste estágio pedagógico. Desde o início que pensamos que este processo é bastante subjetivo, pois mesmo utilizando instrumentos de avaliação uniformizados, com os mesmos

critérios, a “lente” de observação é subjetiva a cada sujeito. Uma execução que por nós possa ser considerada boa, ao ser observada ao mesmo tempo por outro sujeito, pode ser considerada perfeita, ou não tão boa, tendo revelado que a uniformização deste processo avaliativo na Educação Física é bastante difícil. De forma a reduzir o número de variáveis associadas ao processo avaliativo, o grupo disciplinar de Educação Física uniformizou dos instrumentos de avaliação, para que possa existir uma maior coerência deste processo na nossa escola.

Para nós o maior obstáculo foi adquirir um espírito mais crítico sobre as observações de desempenhos que efetuávamos. Ao longo do desenvolvimento da prática e do aumento da experiência, desenvolvemos as nossas capacidades de observação, síntese e análise dos dados recolhidos. Após as avaliações, conseguir transformar as informações recolhidas em dados importantes e fundamentais de apoio às decisões pedagógicas foi um processo vitorioso, que refletiu o bom trabalho que desenvolvemos com este processo.

A análise desta dimensão será efetuada seguidamente, tendo em consideração a função que esta exerce no processo de aprendizagem. Assim sendo, esta dimensão será dividida em avaliação diagnóstica, formativa e sumativa.

### **3.1. Avaliação Diagnóstica**

Para Ribeiro (1999), esta função da avaliação procura apurar a posição dos alunos face às novas aprendizagens que serão propostas, com base nas aprendizagens anteriores, perspetivando assim as dificuldades que podem surgir no presente ou em situação futuras.

Embora a avaliação diagnóstica deva ser uma das grandes considerações para o planeamento anual da turma, esta não foi tida em consideração para a seleção das unidades didáticas a abordar, como já foi referido anteriormente. Apesar disso, a avaliação diagnóstica das unidades didáticas a abordar esteve diretamente relacionada com o planeamento das mesmas, sendo que através dela foi possível adequarmos o processo de aprendizagem às características da turma.

Na realidade escolar a forma de aplicação desta modalidade de avaliação torna-se bastante diferente daquela que nos foi transmitida e idealizada na nossa formação. Conseguir realizar a avaliação diagnóstica de todas as unidades didáticas nas primeiras aulas da turma tornava-se uma situação complexa, devido ao elevado número de aulas necessárias para terminar esse processo. Assim sendo, a

avaliação diagnóstica foi efetuada ao longo do ano letivo, correspondendo à primeira aula de todas as unidades didáticas. Consideramos que esta é uma melhor forma de avaliar os alunos inicialmente, uma vez que após a lecionação de uma unidade didática, os alunos podem aumentar o seu desempenho noutra unidade com características semelhantes, realizando um *transfer* das capacidades que adquiriu.

A nossa grande dificuldade nesta modalidade da avaliação foi realizá-la na primeira aula do primeiro período, mesmo apesar do instrumento de avaliação ser bastante simples, não conhecíamos o nome dos alunos e conseguimos memorizar os nomes e registar as execuções simultaneamente, apresentava-se um ato bastante complexo. Após partilharmos este sentimento com a professora Lurdes, esta forneceu-nos estratégias que utiliza para colmatar esta situação: realizar exercícios analíticos com a aplicação de estilos de ensino reprodutivos, para controlarmos os alunos e a turma; selecionar poucas tarefas para a aula, permitindo mais tempo de exercitação em cada uma delas; e solicitar a formação de filas segundo a ordem de relação, para que saibamos sempre qual o aluno que está a realizar a tarefa, bastando apenas memorizar um ou dois alunos. Estas estratégias revelaram-se bastante eficazes a solucionar o nosso problema inicial.

Após lecionarmos todas as unidades didáticas do primeiro período e realizarmos um balanço de cada uma delas, verificámos que os dados recolhidos na avaliação diagnóstica eram muito reduzidos e pouco definidos. Assim sendo, para as avaliações seguintes, optámos por adaptar as fichas de avaliação diagnósticas propostas pelo grupo disciplinar às nossas necessidades de observação em cada unidade didática. Nesta adaptação procurámos manter o instrumento de observação pertinente, correto e exequível, com várias observações diretas e simples de registar. Após aprovadas pela professora Lurdes, estes instrumentos foram aplicados corretamente nas aulas. A avaliação diagnóstica do aluno com currículo específico individual também foi integrada neste instrumento de avaliação. Apesar disso, as tarefas propostas e a escala de avaliação eram adaptadas às suas características do aluno, sendo mais simplificadas.

Consideramos que conseguimos aplicar corretamente esta modalidade avaliativa ao longo do ano letivo e dela conseguimos proporcionar benefícios para a aprendizagem dos nossos alunos.

Como sugestão acrescentamos que a construção de um currículo desportivo dos alunos nas escolas, onde estariam contidas informações relativas ao

desenvolvimento das habilidades motoras dos alunos, seria uma mais-valia para a evolução dos alunos na disciplina. Quando é atribuído a um professor uma turma da qual não possui informações, torna-se complexo e demorado a recolha de informações adequadas da turma. Assim sendo, consideramos que esse currículo poderia ajudar os professores a conhecerem desde logo as fragilidades e capacidades dos alunos, reduzindo o tempo de aulas dispensado para a avaliação diagnóstica da turma e aumentando o tempo de prática.

### **3.2. Avaliação Formativa**

Segundo Scriven (1967), a avaliação formativa é um processo que permite ajustamentos sucessivos durante o desenvolvimento e a experimentação de um novo currículo. De acordo com Bloom (1971) esta avaliação permite ao professor adaptar a sua ação pedagógica em função dos progressos e dos problemas de aprendizagem observados nos alunos.

Na nossa opinião esta avaliação é extremamente importante, pois permite através de recolha de informações, verificarmos o sucesso e/ou insucesso do processo de aprendizagem dos alunos, adequando-o às diferentes necessidades individuais de cada um. Tendo em consideração a duração de cada unidade didática, foram aplicadas uma ou as duas formas de regulação desta avaliação, a contínua e a pontual.

A avaliação contínua era registada sistematicamente em todas as unidades didáticas, após lecionarmos as aulas. No momento de reflexão e análise da aula lecionada, além de realizarmos uma análise do nosso desempenho docente, realizávamos também uma descrição das execuções dos alunos que melhor observámos na aula e se as tarefas selecionadas eram ou não adequadas aos alunos, verificando o sucesso das mesmas. Esta avaliação foi sempre levada em consideração no planeamento da aula seguinte, sendo que se fossem manifestadas dificuldades numa determinada matéria, na aula seguinte voltava-mos a exercitá-la, regulando desta forma, o processo de aprendizagem dos alunos. Após o primeiro período e os *feedback* fornecidos pelo professor Antero Abreu, optámos por realizar uma grelha de registo para cada modalidade, onde todos os registos efetuados estavam num único documento de consulta mais simples e fácil.

A avaliação formativa pontual foi realizada nas unidades didáticas mais extensas, que permitiam a dispensa de um bloco letivo para verificarmos as

execuções de todos os alunos, em conteúdos específicos. Para a realização desta avaliação foi necessário construirmos um instrumento adequado à mesma, com o número de observações plausível e de fácil manuseamento. É importante referirmos que estes instrumentos foram sempre verificados pela professora Lurdes antes das suas aplicações.

Consideramos que esta avaliação é importante, pois forneceu-nos informações sobre os alunos nas matérias que estavam a ser introduzidas, revelando o sucesso ou insucesso das suas aprendizagens e permitindo-nos regular o nosso planeamento, adequando-o sistematicamente às características da turma. Além disso, os dados recolhidos permitiram aos alunos conhecerem e refletirem sobre o processo de aprendizagem que eram submetidos.

Os dados recolhidos também permitiram para formulação de um parecer sobre o desempenho dos alunos, sendo que quando chegávamos ao final de uma unidade didática e realizámos a avaliação sumativa, já tínhamos dados preenchidos que eram confirmados ou reformulados segundo o desempenho final dos alunos.

Paralelamente à avaliação formativa dos alunos, ao elaborarmos os relatórios críticos da aula e ao refletirmos sobre as observações que efetuaram, também foi possível avaliarmos formativamente o nosso papel docente, compreendendo as nossas fragilidades e procurando colmatá-las da melhor forma.

### **3.3. Avaliação Sumativa**

Esta modalidade avaliativa determina o valor do produto final de uma etapa, seja ela uma unidade didática, um período ou um ano letivo. Tem como objetivo determinar o grau de desenvolvimento das capacidades dos alunos em função dos objetivos estabelecidos para os mesmos. No nosso estágio esta avaliação foi realizada numa escala de 0 a 5, definida para classificar o desempenho dos alunos no momento avaliativo. Mais uma vez voltamos a referir que esta avaliação também é subjetiva, porque as “lentes” de observação são diferentes em cada indivíduo. Tendo em consideração esta realidade, procurámos reduzir ao máximo as condicionantes desta subjetividade, procurando torná-la a mais correta possível.

A avaliação sumativa foi realizada nas últimas aulas de cada unidade didática, utilizando um instrumento de avaliação criterial, elaborado por nós e certificado pela professora Lurdes Pereira. Os dados recolhidos permitiram uma comparação da evolução do desempenho dos alunos, desde o momento inicial até ao final da

lecionação da unidade. Desta forma, foi possível verificarmos se os alunos conseguiram alcançar os objetivos definidos para a unidade didática e no caso de não alcançarem, refletirmos o porquê de isso ter acontecer. Com a experiência que adquirimos, o maior fator para os alunos não desenvolverem mais as suas capacidades é a falta de empenho que demonstram ao longo das aulas, onde não encontram pertinência nas matérias e nada os detém dessa ilusão.

A avaliação final de cada período letivo foi realizada segundo todos os critérios definidos pelo grupo disciplinar de Educação Física. Assim sendo e com o acompanhamento da professora Lurdes, realizámos a avaliação sumativa dos períodos em formato *digital excel*. Apesar de as “lentes” de observação terem sido diferentes, os resultados que apresentámos foram de encontro com resultados da professora Lurdes. Procurámos ser totalmente imparciais, transparentes e corretos na avaliação dos alunos, embora consideremos que a classificação de apenas 5 níveis tenha limitado esta avaliação. Para nós foi complicado aceitar que um aluno com classificação de 3,68 obtenha o mesmo nível de um aluno com classificação de 4,32. Esta escala avaliativa pode tornar-se pouco fiável nestas situações, pois os alunos não compreendem que a classificação que obtém é o resultado arredondado da classificação real obtida.

Além da avaliação sumativa realizada aos alunos, também foi solicitada as suas autoavaliações. Desta forma, estimulamos a reflexão dos alunos sobre o trabalho que desenvolveram ao longo do ano letivo, solicitando uma avaliação dos seus próprios desempenhos.

A avaliação sumativa do aluno com currículo específico individual foi integrada no instrumento de avaliação aplicado à turma, embora as tarefas propostas e a escala avaliativa tenham sido adequadas às suas características.

#### **4. Componente Ético – Profissional**

A ética profissional afirma-se pelo conjunto das normas de conduta que qualquer profissional deverá assumir na prática da sua profissão. Ao assumirmos o cargo de professores estagiários, assumimos também todas as responsabilidades que este acarreta. Consideramos que a ética de cada individuo provém do conjunto de valores e crenças que rege e acredita. Graças à educação que nos foi proporcionada, assumimos este estágio pedagógico com o máximo profissionalismo,

educação e humildade, procurando aprendermos o mais e melhor possível junto da nossa comunidade educativa.

Para que o nosso trabalho e desempenho consistissem numa prática pedagógica transparente para todos os intervenientes escolares, disponibilizamos o nosso *dossier* de estágio para consulta no gabinete de Educação Física da escola, que mantivemos sempre atualizado e disponível, tal como previsto no guia de estágio.

#### **4.1. Comunidade Escolar**

A comunidade escolar mostrou-se bastante acolhedora e recetiva à nossa presença. Todos os seus intervenientes mostraram disponibilidade em esclarecer todas as nossas dúvidas e ajudarem nas nossas dificuldades. A adaptação na escola tornou-se mais simples e agradável graças a este respeito mútuo.

Nesse sentido, procurámos estar sempre disponíveis para as mais variadas ações e atividades que foram desenvolvidas, fornecendo sempre o nosso melhor contributo e empenho, retribuindo o carinho e atenção que nos fora transmitida.

#### **4.2. Núcleo de Estágio e Grupo Disciplinar**

Ao pertencermos ao grupo disciplinar de Educação Física, compreendemos que o trabalho de equipa é uma condicionante da obtenção de bons resultados para a escola e para os alunos. Numa fase inicial a partilha de informações, métodos e perceções entre o núcleo de estágio e o grupo de disciplinar de Educação Física foi fundamental para a nossa integração no grupo. Ao longo do ano esta partilha continuou a ser diária, enriquecendo o nosso desempenho profissional e pessoal.

Nas atividades desenvolvidas em núcleo de estágio, respeitámos as opiniões e propostas dos elementos do núcleo de estágio, da professora orientadora e do grupo disciplinar, considerando-as como educativas e construtivas. Enquanto grupo, procurámos exprimir a opinião de cada elemento, respeitando-a e construirmos as ideias em conjunto procurando o alcance da perfeição, valorizando o trabalho de equipa.

Inicialmente, o nosso núcleo de estágio procurou sempre o melhor sucesso possível em todas as atividades, apesar de mais tarde, não tenha sido tão verificado. À parte das boas relações que se criaram, as condições profissionais dos elementos do núcleo limitaram as atividades pedagógicas. Apesar disso, as falhas que

ocorreram nas várias atividades pedagógicas, sendo elas cometidas de forma individual ou em grupo, foram sempre responsabilizadas por todo o núcleo de estágio.

#### **4.3. Turma**

Em relação à nossa turma, assumimos um compromisso de proporcionar as melhores aprendizagens possíveis, adequadas aos mesmos, com competência, responsabilidade e honestidade. Procurámos valorizar todos os alunos e proporcionar a todos as mesmas oportunidades de sucesso, diferenciando o ensino à heterogeneidade da turma. Conhecermos a realidade familiar da turma também foi bastante importante para podermos compreender determinados comportamentos e atitudes que os alunos tomavam, levando-nos a ter em atenção e sermos mais passivos com os alunos que tinham problemas familiares.

Outra responsabilidade que assumimos foi em conhecermos melhor a síndrome que porta o aluno com currículo específico desta turma. Através do estudo da síndrome, compreendemos várias atitudes e comportamentos que o aluno tomava nas aulas. Também permitiu-nos conhecer estratégias de motivação e de adequação de tarefas, como iniciar as aulas com uma tarefa direcionada para uma modalidade que o aluno goste, motivando-o a praticar atividade e depois alterar de tarefas progressivamente. Como nunca tínhamos tido contato com esta deficiência diretamente, esta análise foi uma das nossas propriedades na fase inicial da atividade pedagógica, para pudermos proporcionar ao aluno o melhor que merece.

Desenvolvemos as tarefas propostas pela ação pedagógica do estágio e inerentes à escola, com a maior disponibilidade, empenho e dedicação possível. A nossa experiência foi aumentando e a visão sobre os mais variados temas foi sendo alargada. Consideramos que conseguimos desenvolver a nossa capacidade de análise e reflexão sobre as várias dimensões da prática pedagógica, começando agora a definirmos o rumo ao trabalho que queremos desenvolver e defender.

#### **5. Questões Dilemáticas**

Ao longo do decorrer do estágio pedagógico e da nossa atividade docente fomos confrontados com vários dilemas em todas as dimensões pedagógicas. Apesar de já termos falado destas situações ao longo deste relatório, tornou-se pertinente apresentar de forma mais objetiva esses dilemas neste parâmetro.

Relativamente ao planeamento, o primeiro problema surgiu aquando a realização do plano anual, ao tentarmos encontrar uma resposta para relacionar corretamente os objetivos, os conteúdos e o contexto escolar num programa específico para a turma. O facto de não possuímos informações iniciais da turma também nos dificultou em muito a construção desse programa.

O segundo dilema surgiu ao nível das unidades didáticas, onde fomos obrigados a selecionar as matérias que íamos abordar, sem conhecer as necessidades dos nossos alunos da turma. Com a ajuda da professora Lurdes, esta situação foi ultrapassada, mas surgiu uma logo após a avaliação inicial ainda maior, a heterogeneidade da turma. Conseguirmos realizar diferenciação pedagógica de forma correta e eficaz em todos os alunos da turma, foi uma grande questão que foi colmatada com boa planificação das unidades didáticas.

Ainda ao nível do planeamento surgiu outra questão dilemática relacionada com a capacidade de regular o planeamento, após lecionarmos as aulas. Compreendermos a forma de analisar e refletir os dados que havíamos recolhidos nas aulas foi um desafio superado.

Quanto à realização pedagógica, o primeiro dilema que defrontámos foi a falta de experiência no âmbito escolar, sendo que graças à ajuda da professora Lurdes, aumentamos a nossa confiança pessoal e superamos o receio do impacto pedagógico. A seleção das tarefas para as aulas era um dilema inicial, que pressuponha muito tempo despendido na análise e reflexão das mesmas.

Após lecionarmos algumas aulas era visível o comportamento agitado e perturbador da turma, sendo que conseguir conquistar o seu respeito e selecionar tarefas adequadas e mais controladoras foi uma tarefa bastante difícil. Além desse comportamento, conseguir integrar um aluno com características muito específicas nas tarefas da turma foi outro dilema bastante complexo de resolver. Nas aulas de 45 minutos a gestão pedagógica começou por revelar-se muito importante, pois não estávamos a conseguir proporcionar uma boa prática aos alunos, tendo sido necessário adaptarmos a nossa dinâmica de ensino às condições existentes e procurarmos estratégias adequadas.

Relativamente à avaliação, o primeiro dilema que surgiu sabermos conseguirmos quantificar um comportamento observado, sendo que o estudo minucioso dos critérios de avaliação ajudaram-nos a ultrapassar esta situação.

## **CAPÍTULO III – APROFUNDAMENTO DO TEMA / PROBLEMA**

### **1. Apresentação do Tema de Estudo**

O tema/problema em estudo neste relatório é a “Caraterização da Prática Docente do Professor Estagiário”.

### **2. Pertinência do Estudo**

Existem muitos professores que ao longo da sua vida profissional não refletem nem avaliam a sua prática pedagógica. Esta lacuna pode prejudicar o trabalho que desenvolvem com os alunos e levar à seleção de estilos de ensino e estratégias menos adequadas às turmas. Segundo Cordeiro (2010), a prática pedagógica pode ser considerada como o trabalho de repassar, ou transmitir, saberes específicos. Nesse contexto, Contreras (2002) refere que o professor deve ser um pesquisador da sua prática, transformando-a em objeto de indagação dirigida à melhoria das suas qualidades educativas.

É perante esta perspetiva que apresentamos resposta a uma das tarefas a desenvolver neste ano letivo, que diz respeito ao estudo caso. Este estudo tem o intuito de refletir sobre a nossa prática pedagógica ao longo de um período letivo, compreendendo e refletindo a forma de aplicação dos vários estilos de ensino durante as aulas com a turma.

Numa fase inicial realizámos uma pesquisa aprofundada sobre o tema, onde adquirimos vários conhecimentos sobre todos os seus domínios. Esta pesquisa tornou-se muito importante para a realização do estudo, pois apenas conhecendo especificidades do tema foi possível desenvolvermos um bom estudo. Posteriormente procurámos caraterizar a turma da melhor forma possível, reunindo informações junto dos professores de conselho de turma. A experiência profissional adquirida ao longo das aulas do 1.º período também permitiu-nos conhecer mais pormenorizadamente cada aluno. Através da criação de instrumentos de trabalho e recolha de dados, foi-nos possível analisar a nossa prática docente, compreendendo os estilos de ensino utilizados e analisando o porquê da nossa escolha.

Consideramos que este estudo foi fundamental para compreendermos o processo de ensino que desenvolvemos com os nossos alunos e verificar se o conseguimos adequar às suas características.

### **3. Revisão da Literatura**

#### **3.1. Prática Pedagógica**

A prática pedagógica tem vindo a ser definida por vários autores e filosofias, sendo que considerámos importante rever algumas delas. Segundo comportamentalistas como Moreira (2004), entendem por prática pedagógica uma atividade exclusivamente observável e que gere uma atividade concreta, cujos resultados possam ser registados e comprovados. Os cognitivistas entendem-na como a atividade que desenvolve o raciocínio do educando e que o leva a resolver determinados problemas. Os humanistas defendem a prática pedagógica como todo o processo de ensino-aprendizagem. Na verdade todas estas filosofias são verdadeiras e tornam-se importantes para definir a prática pedagógica profissional. A prática pedagógica é a atividade que o docente desenvolve ao longo dos anos letivos, em torno da escola e dos alunos. É uma atividade extremamente exigente, que requer bastante empenho e dedicação ao profissional.

No estágio pedagógico os estagiários enfrentam uma nova realidade social e tendem a agir segundo as suas crenças e aprendizagens adquiridas até ao momento. Segundo Carreiro da Costa (1996) os professores estagiários, através das suas socializações prévias, no período anterior à entrada formal da formação inicial e também durante a formação inicial, acabam por se basear fortemente no exemplo que observam dos seus professores, na aprendizagem por modelação. Ao longo do estágio pedagógico, os professores estagiários tendem a seguir os exemplos de prática pedagógica que observam dos outros professores, para colmatarem as suas dificuldades e carências, considerando-os modelos a seguir.

#### **3.2. Estilos de Ensino – Espectro de Mosston e Ashworth (1994;2008)**

Antigamente, no início da prática pedagógica docente, os professores de Educação Física não tinham à sua disposição um espectro universal de estilos de ensino para poderem adequar às suas necessidades. Cada professor planeava e construía o seu perfil ensino, adaptando-o às características das tarefas, das turmas e/ou das unidades didáticas. Ao longo da história da educação e com o acréscimo dos alunos no ensino público, as turmas tornaram-se mais heterogéneas e com elas surgiu a carência do professor docente reconhecer a necessidade de adaptar o

ensino aos diferentes níveis cognitivos, motores, ético morais e as formas de auto regulação que cada aluno possuía. Esta necessidade e procura de potenciar níveis de aprendizagens diferentes e mais complexos aos alunos, provocou uma caracterização dos estilos de ensino em espetros.

Foram muitos os autores que fizeram propostas e programas de estilos de ensino, assentes na ideia de antagonismo de métodos. Essas propostas levavam os professores a atuar em sentidos opostos, contribuindo para o desequilíbrio dos programas e a fragmentação dos estilos de ensino. Sensíveis a esta situação, Mosston e Ashworth (1994; 2008) discordaram totalmente da ideia de oposição (*versus*) entre os estilos de ensino, concebendo uma proposta de espectro, que definisse uma teoria unificada de ensino.

Estes autores afirmam que o ensino é uma cadeia contínua de interações entre o professor e os alunos, onde o professor deve promover o desenvolvimento físico, social, cognitivo e ético moral dos seus alunos. Nesse sentido a relação entre o comportamento de ensino, o comportamento de aprendizagem e os objetivos, tornou-se a unidade pedagógica para o ensino. Os autores consideram que o comportamento de ensino é a “entrada” do sistema e dessa forma, começaram a desenvolver um conjunto de premissas que levaram à construção da teoria unificadora, sendo apresentadas seguidamente.

A primeira premissa a surgir foi o axioma de que o comportamento de ensino é uma cadeia de decisões, onde cada decisão que o professor toma durante a aula é o reflexo de uma decisão prévia, que antecede esse momento.

A segunda premissa fala-nos na anatomia dos estilos de ensino, que define um conjunto de categorias de decisões que devem ser tomadas no processo de ensino-aprendizagem, definidas em três séries de decisões distintas, as de pré impacto, impacto e pós impacto.

A premissa seguinte refere-se a quem toma as decisões, sendo que tanto os professores como os alunos podem ser responsáveis por essa tomada de decisão mediante a escolha do professor.

A quarta premissa revela os 11 estilos de ensino definidos pelos autores. Para tornar mais fácil a leitura dos estilos definidos, foram atribuídas as letras de A a K, a cada estilo, sendo do estilo A o estilo de ensino mais centrado no professor, até ao estilo K o mais centrado no aluno. Para uma melhor compreensão destes estilos de

ensino, será apresentada de forma sucinta a estrutura de cada estilo de ensino definidos pelos autores.

O primeiro estilo de ensino (A) é designado de ensino por comando. É um estilo de ensino centrado na reprodução, onde o objetivo é promover uma aprendizagem exata de um episódio da aula, onde todas as decisões são tomadas pelo professor. Este estilo de ensino permite ao professor manter a turma organizada e controlada durante a execução da tarefa proposta, utilizando de forma eficiente o tempo de aula disponível.

O estilo de ensino correspondente à letra B é o ensino por tarefas. Este estilo é centrado na reprodução do conhecido pelo aluno e ao contrário do estilo de ensino A, este estilo descreve-se pela definição de tarefas específicas que o aluno deve desenvolver, permitindo ao aluno tempo para que possa trabalhar individualmente. Este estilo de ensino possibilita ao professor a verificação das execuções dos alunos individualmente, permitindo-lhe fornecer *feedback* individualizado.

O terceiro estilo de ensino definido pela letra C é o ensino recíproco. Este estilo tem como propósito o trabalho a pares dos alunos nas tarefas determinadas pelo professor, permitindo aos pares fornecer *feedback* aos colegas, segundo os critérios preparados pelo professor. Este estilo já fornece alguma autonomia aos alunos, apesar de ser o professor que define e dirige a tarefa.

O estilo D do espectro é o ensino por autoavaliação, onde o aluno perante a tarefa que o professor apresenta, verifica o seu desempenho e enquadra-se no nível correspondente ao seu. Neste estilo de ensino os alunos conhecem os seus próprios limites e sucessos alcançados.

O estilo de ensino E designa-se de ensino inclusivo, onde é proporcionado aos alunos opções individualizadas dentro da mesma tarefa. Estas opções derivam do grau de dificuldade da tarefa, sendo que cada aluno deverá selecionar qual o nível mais adequado para as suas capacidades.

O estilo de ensino F pode ser considerado um estilo de descoberta, onde o aluno não reproduz o conhecimento, mas é induzido a alcançá-lo. Designa-se de descoberta guiada e tem como propósito fazer o aluno alcançar uma determinada resposta, através de uma sequência de questões lançadas pelo professor.

O primeiro estilo de produção de conhecimentos (G) designa-se de produção convergente, onde apesar de promover a descoberta ao aluno, o professor apresenta um problema de apenas uma solução que todos devem alcançar. Este

estilo de ensino, mais centrado na produção de conhecimentos exige uma maior e melhor preparação do professor para a aula.

O estilo de ensino que se segue no espectro, designa-se de produção divergente, definido pela letra H. Neste estilo de ensino o professor lança um problema, estimulando a descoberta e produção de várias respostas para o solucionar. Este estilo de ensino requer um grande domínio da atividade por parte do professor.

Os autores apresentam como o estilo definido pela letra I, o programa individual, que tem como objetivo levar o aluno a definir, desenvolver e desempenhar uma série de atividades organizadas num programa individual. Este estilo de ensino fornece bastante autonomia ao aluno, devendo por isso ser aplicado quando este já tem um grande domínio no controlo e consciência das suas ações.

Os dois últimos estilos, J e K, designados de ensino iniciado pelo aluno e auto ensino respetivamente, são dois estilos de ensino que não se enquadram no ensino escolar da Educação Física, uma vez que permitem ao aluno a autonomia quase total para realizar as suas tarefas. No ensino público esta tipologia de ensino não se torna viável, pois estes estilos requerem muito tempo de experiência, conhecimento e empenho por parte do aluno, condições que não aplicam aos parâmetros escolares.

A quinta premissa definida pelos autores, refere-se aos dois diferentes grupos de estilos de ensino, onde o primeiro abrange estilos de ensino de reprodução e o segundo, estilos de ensino de produção. Os estilos de A a E centram-se na reprodução do conhecido, mostrado pelo professor ou agente de ensino na aula. O professor mantém o controlo da turma, fornecendo-lhe pouca autonomia nas tarefas. Os estilos de ensino definidos de F a K são estilos centrados na descoberta e produção do desconhecido, estimulando à capacidade de reflexão do aluno sobre o trabalho que desenvolve.

A última premissa destes autores refere-se aos vetores de aprendizagem. Cada estilo de ensino pode afetar o desenvolvimento das aprendizagens dos alunos de um modo único e próprio, facilitando ou dificultando o processo de ensino-aprendizagem. A escolha de um estilo de ensino adequado à tarefa, aos alunos e/ou à unidade didática, deve ser bem refletida e preponderada. O professor tem de estar consciente dos objetivos que pretende alcançar em cada episódio específico da aula, considerando os níveis de desenvolvimento que pretende estimular, sendo eles

o nível físico, cognitivo, emocional e/ou social. A seleção de um estilo de ensino para determinado episódio da aula condiciona toda a sua dinâmica. Um estilo de ensino define o papel que o aluno tem de desempenhar na tarefa, condiciona a relação dos alunos com o professor e com a tarefa, condiciona o modelo de comunicação que o professor deve adotar no momento e também acaba por influenciar na quantidade e qualidade das condições de prática.

#### **4. Metodologia**

##### **4.1. Caracterização da amostra**

Este estudo foi desenvolvido ao longo da prática pedagógica do professor estagiário, aplicada no 2.º período do ano 2013/2014, junto da turma B do 9.º ano. Neste período foram lecionadas um total de 38 aulas, onde 10 foram dedicadas à modalidade de andebol, 6 foram direcionadas para a modalidade de atletismo, 12 aulas para a ginástica de aparelhos e ainda 10 aulas para a modalidade de voleibol.

Esta turma é constituída por 20 alunos, sendo que 1 possui um currículo específico individual, requerendo ajustamento pedagógico no seu processo de ensino-aprendizagem. As tarefas selecionadas para este aluno foram bastante simplificadas, para que o mesmo conseguisse alcançar sucesso.

Ao longo do 1.º período letivo foi possível conhecer o nível de desempenho da turma, onde apresentavam níveis de desempenho bastante heterógenos, com alunos que revelaram imensas dificuldades motoras e outros com grandes capacidades. As dificuldades mais sentidas foram verificadas nos desportos individuais, sendo que nos jogos desportivos coletivos a turma apresentava melhor nível geral. Também o empenho e a motivação da turma foi mais notório e presente nas modalidades que verificavam melhor desempenho motor, evidenciando que os alunos se sentem mais motivados nas modalidades que têm mais sucesso, sendo importante e pertinente a estimulação dos alunos nas modalidades com mais dificuldades.

O comportamento da turma foi analisado através de informações recolhidas junto dos professores de conselho de turma, assim como verificado ao longo das aulas do 1.º período, tornando possível traçar um perfil adequado e correto da turma. Estes alunos apresentaram uma característica muito agitada nas aulas, onde

existiam 4 alunos que revelavam quase sempre um comportamento pouco adequado, perturbando o seu próprio desempenho e atenção, assim como o dos restantes colegas da turma. Este comportamento era mais visível nas aulas de desportos individuais, modalidades que os alunos manifestavam como as menos apreciadas. Esta característica agitada era sem dúvida a que mais definia e limitava esta turma, que apesar dos bons desempenhos motores prejudicava-se pelos comportamentos desadequados durante as aulas. Para conseguir integrarmos o aluno com currículo específico individual neste ambiente agitado, foi necessário solicitarmos a cooperação de alguns colegas da turma, para integrar o aluno na prática e manter os restantes alunos com comportamentos adequados.

No 1.º período foram aplicados vários estilos de ensino nas aulas de Educação Física desta turma, onde lhes foi fornecido algum poder de decisão nas tarefas. Estes estilos de ensino não se adequaram à turma uma vez que não correspondiam aos objetivos definidos. Recordamo-nos nas aulas de ginástica de solo, onde foram aplicados os estilos de ensino inclusivo e por autoavaliação. No ensino inclusivo, alguns alunos apenas se limitavam a realizar a tarefa no grau de complexidade inferior, não estando motivados a procurarem alcançar outros níveis. No ensino por autoavaliação, muitos alunos mostravam-se pouco maduros e integravam em grupos que não pertenciam. Alguns alunos consideravam pertencerem a nível superior e integravam os grupos mais avançados, para se manterem perto dos seus amigos, enquanto outros subestimavam as suas capacidades e procuravam um grupo de nível inferior, para obterem sucesso sem grandes dificuldades. Recordando-nos ainda as aulas de futebol e basquetebol, onde procuramos integrar o estilo de ensino por descoberta guiada, foi visível o desconforto dos alunos ao serem estimulados no âmbito cognitivo. Muitos deles mantinham-se em silêncio, sem participarem nem responderem às questões colocadas e aguardavam novas instruções. Este estilo de ensino apenas resultava com quatro alunos da turma, que estavam atentos e possuíam alguns conhecimentos sobre as modalidades abordadas, os restantes não compreendiam muitas situações, também por não possuírem grandes conhecimentos nem contato com as modalidades.

#### **4.2. Instrumentos de recolha de dados**

Para recolhermos os dados do nosso estudo, foi necessário criar uma tabela em formato digital *excel*, de forma a conseguirmos registar adequadamente todos os dados necessários num só documento, de fácil consulta e acesso. Apesar de existirem estudos semelhantes, a tabela de registo foi criada de origem, sendo que nela foram integradas todas as variáveis pertinentes e importantes ao estudo (Anexo I).

Para o preenchimento desta tabela foi necessário recorreremos a cada plano de aula do 2.º período, verificando os dados pertinentes e registando os minutos de cada tarefas, estilo de ensino e modalidade de forma adequada e correta.

### **4.3. Procedimentos**

Este estudo foi realizado paralelamente à atividade pedagógica do professor estagiário ao longo do 2.º período, por isso, torna-se crucial referir que durante a nossa prática docente, o processo de ensino-aprendizagem dos alunos não foi influenciado pelo estudo, sendo que as decisões, estratégias e estilos de ensino utilizados não foram manipulados para o mesmo. Proporcionámos as aprendizagens que considerámos mais adequadas para a turma, considerando que estas não podiam ser colocadas em causa nem envolvidas neste estudo paralelo.

Para tornar este estudo viável foi necessário conhecer as características da turma e recolher o máximo de informações possíveis, junto aos professores da mesma, compreendendo a forma como esta se comportava durante o decorrer das aulas. Através da prática pedagógica desenvolvida no 1.º período, também foi possível extrair informações importantes relativamente ao comportamento e desempenho dos alunos nas aulas de Educação Física, mais conhecendo quais os estilos de ensino que se tornavam mais adequados para colmatar a agitação global da turma.

Para caracterizarmos a nossa prática docente e realizarmos o registo do número de minutos dispensado em cada modalidade, tipo de tarefa e estilo de ensino, foi criada a tabela de registo, onde após cada aula, fora preenchida de forma adequada e correta.

Os dados obtidos foram alvos de reflexão, de acordo com todas as informações que disponhamos das aulas da turma e analisados de forma quantitativa. Após esta reflexão alcançámos conclusões interessantes, revelando a nossa caracterização enquanto profissionais docentes.

## 5. Apresentação e reflexão dos resultados obtidos

Os dados recolhidos pela tabela de registo foram analisados cuidadosamente, de onde derivam os resultados obtidos. Para uma reflexão mais organizada, faremos uma primeira análise a cada estilo de ensino aplicado nas várias modalidades abordadas no 2.º período letivo; em seguida, realizaremos da comparação entre os estilos de ensino utilizados nos jogos desportivos coletivos e deportes individuais; e terminamos com a análise e interpretação da nossa prática docente durante o decorrer do 2.º período.

A primeira modalidade a ser analisada foi o andebol. No quadro seguinte são apresentados os resultados que obtivemos relativamente aos minutos dispensados em cada tipo de exercício e estilo de ensino utilizado nas aulas desta unidade didática. Na coluna de frequência absoluta (FA) são revelados os minutos dispensados em cada estilo de ensino e na coluna da frequência relativa (FR) estarão expostos a percentagem de minutos utilizados.

Estilo de Ensino	Exercício Preparatório		Exercício Critério		Situação de Jogo		Total	
	FA (min)	FR (%)	FA (min)	FR (%)	FA (min)	FR (%)	FA (min)	FR (%)
Ensino por Comando	67	56	0	0	0	0	67	21
Ensino por Tarefa	45	38	122	100	69	100	236	76
Ensino por Descoberta Guiada	7	6	0	0	0	0	7	2

Quadro 3 – Caracterização da prática docente na modalidade de andebol

Os dados foram recolhidos ao longo das 10 aulas lecionadas nesta modalidade. Nos exercícios preparatórios foram aplicados 67 minutos (56%) no estilo de ensino por comando, 45 minutos (38%) no estilo de ensino por tarefa e ainda 7 minutos (6%) no estilo de ensino por descoberta guiada. Consideramos que o número elevado de minutos no estilo de ensino por comando, deve-se à natureza dos exercícios preparatórios, que integram a fase inicial da aula e o retorno à calma, onde é necessário o professor dirigir a turma para a direção correta. Dessa forma, retirar aos alunos a tomada de decisão e sermos nós a definirmos o que devem reproduzir, aumentámos a eficácia e fluidez das tarefas.

Nestes exercícios preparatórios procurámos introduzir um estilo de ensino que fornece alguma autonomia aos alunos, o ensino por descoberta guiada, embora

não tenhamos sido bem correspondidos. Os alunos mostraram-se pouco entusiasmados em alcançarem os resultados esperados e aguardavam mais instruções do professor, ao invés de procurarem resposta às nossas questões. Nesse sentido, conclui que esta turma ainda não possui maturidade suficiente nem conhecimentos específicos da modalidade, para a aplicação de um estilo de ensino que fornece uma maior autonomia e poder de decisão por parte dos alunos. Assim sendo e para não dispersar os alunos nestes momentos iniciais, organizacionais e de retorno à calma, optámos por utilizar maioritariamente dois estilos de ensino de reprodução, garantindo o controlo e a prática adequada da turma.

Relativamente aos exercícios critério foi sempre aplicado o mesmo estilo de ensino, num total de 122 minutos, o estilo de ensino por tarefa. Esta turma revelou algumas dificuldades na modalidade, sendo que não estavam muito familiarizados com os seus conteúdos e táticos. Ao utilizarmos um estilo de ensino que solicitasse um maior envolvimento cognitivo iríamos prejudicar a aprendizagem de muitos alunos, pois além de não possuírem conhecimentos para acompanharem o ritmo da aula, a motivação para a prática iria diminuir porque seria dispensado mais algum tempo na reflexão da tarefa. Assim sendo, optámos por desenvolver tarefas do grupo de reprodução, onde considerámos que o ensino por tarefa proporcionou uma boa aprendizagem aos alunos, com controlo de comportamentos e boa gerência do clima de aula. Segundo um estudo realizado com diversas modalidades desportivas, Gozzi e Ruete (2006) concluíram que independentemente da modalidade, o estilo de ensino mais utilizado foi o ensino por tarefa, indo ao encontro dos nossos resultados.

Nas situações de jogo onde decorreram 69 minutos de prática, apenas foi aplicado o estilo de ensino por tarefa. O nível inicial da turma mostrou-se homogéneo, sendo que nenhum aluno se destacou pela positiva ou negativa. O conhecimento sobre as regras de jogo era bastante reduzido, revelando algumas carências de conhecimento em situações de jogo. Nesse sentido, optámos por manter o comportamento de aprendizagem semelhante nas situações de jogo, proporcionando aos alunos a prática de tarefas balizadas onde, como são menos estimulados aos níveis emocional e social, desenvolvem mais os seus níveis físicos e cognitivos na modalidade.

Na perspetiva global da modalidade, o estilo de ensino mais utilizado foi o ensino por tarefa, com o total de 236 minutos (76%) abordados da unidade didática. Seguidamente, com 76 minutos totais (21%) temos o estilo de ensino por comando,

que surge com alguma influência na direção das aulas. Dos estilos de ensino utilizados, o menos frequente o ensino por descoberta guiada, onde apenas foram utilizados 7 minutos (2%), ao longo de toda a unidade didática.

As características desta turma são bastante específicas, dificultando a utilização de estilos de ensino de produção. Além desse facto, no andebol a turma não possuía muito contacto nem conhecia muito bem as suas características, dificultando ainda mais o processo de aprendizagem da turma. Se estimulássemos a vertente cognitiva e emocional dos alunos, iríamos abdicar de algum tempo de empenhamento motor e necessitar de participação ativa dos alunos, situação que não ocorria nas aulas. Os alunos necessitavam tempo de prática nos vários gestos técnicos e ações táticas, para poderem enquadrar-se melhor nas características da modalidade e consolidar os gestos técnicos, sendo por isso mais adequados estilos de ensino menos autónomos para a turma. Nesse sentido, optámos por exercitar os alunos utilizando estilos de ensino reprodutivos, onde diminuámos o número de decisões que deveriam tomar, permitindo-lhes mais tempo de empenhamento motor e de aprendizagem. Esta seleção de estilos de ensino levou ao desenvolvimento adequado do desempenho motor dos alunos, sendo que os nossos resultados vão ao encontro de estudos realizados por Gallahue e Donnelly (2008), onde afirmam que os estilos de reprodução proporcionam a aprendizagem da técnica mecanicamente correta para a realização hábil de uma tarefa de movimento.

A próxima modalidade a ser analisada é o atletismo nas suas vertentes individuais. Foram lecionadas 6 aulas da modalidade no período letivo em estudo, sendo os dados preponderados pelas mesmas. No quadro seguinte é apresentada a dispersão dos minutos de aulas, pelos estilos de ensino e exercícios utilizados.

Estilo de Ensino	Exercício Preparatório		Exercício Critério		Total	
	FA (min)	FR (%)	FA (min)	FR (%)	FA (min)	FR (%)
Ensino por Comando	82	82	83	69	165	75
Ensino por Tarefa	18	18	0	0	18	8
Ensino Recíproco	0	0	37	31	37	17

Quadro 4 – Caraterização da prática docente na modalidade de atletismo

Nos exercícios preparatórios o estilo de ensino predominantemente utilizado foi o ensino por comando, com um total de 82 minutos (82%), seguido do ensino por tarefa com 18 minutos (18%) de aplicação. Devemos ter consideração que nesta

modalidade, é necessário ter uma boa preparação física no início das aulas, pois uma queda nos saltos mais aparatosa ou um arranque de corrida pouco cuidadoso pode provocar lesões bastante graves nos alunos. Assim sendo, as partes iniciais e finais da aula tornam-se ainda mais importantes nesta modalidade, pois os alunos não tinham consciência desse facto. Como o comportamento dos alunos era bastante agitado nestes momentos da aula e o nível maturidade pouco desenvolvido, revelou-se fundamental a utilização de estilos de ensino de reprodução, onde não era fornecida autonomia para a tomada de decisões aos alunos. Balizar as tarefas foi uma estratégia fundamental para garantir que os alunos realizavam corretamente todos os exercícios solicitados e que estavam fisicamente preparados para a fase seguinte da aula.

Nos exercícios critério foram aplicados dois estilos de ensino diferentes, o estilo de ensino por comando, com 83 minutos (69%) lecionados e o ensino recíproco, com 37 minutos (31%). Durante a abordagem das corridas e saltos propriamente dita, foi necessário em primeiro lugar ter em consideração a segurança dos alunos. A imaturidade que advém da idade dos alunos, em conjugação com a reduzida socialização que a modalidade exige, proporcionou vários comportamentos desviantes que poderiam colocar em causa a segurança dos colegas, como por exemplo, acabarem de realizar um salto para a caixa de areia e deixarem ficar uma sapatilha, para o colega cair sobre ela, ou realizarem “rasteiras” nas partidas da corrida de velocidade. Para colmatar estas situações, consideramos que optar pelo estilo de ensino totalmente centrado nas decisões do professor foi a melhor decisão tomada, sendo que como as variáveis do exercício eram controladas pelo professor, os alunos assumiam uma postura mais responsável.

Uma vez que esta unidade didática se trata de uma modalidade individual, onde alguns alunos não conseguem alcançar sucesso em todas as suas vertentes, poderia tornar-se desmotivante para os alunos a utilização de apenas o estilo de ensino por comando. Assim sendo, preponderámos também utilizar, com menos frequência, o estilo de ensino recíproco, que reduziu os comportamentos antissociais de alguns alunos, que se escondiam com vergonha do insucesso e aumentou o número de *feedback* transmitido aos colegas. Ao verificarem que o seu desempenho estava a ser observado pelos colegas, os alunos mostraram-se mais empenhados a desenvolver as suas capacidades e a conseguirem alcançar o sucesso das tarefas. Apesar disso, os alunos mais desestabilizadores consideravam que estas tarefas

não eram motivantes, levando à participação pouco adequada nas mesmas, sendo por isso, o tempo de utilização deste estilo de ensino mais reduzido que o ensino por comando.

Analisando o nível global da modalidade o estilo de ensino mais aplicado foi o ensino por comando, com 165 minutos (75%), seguido do ensino recíproco com 37 minutos (17%) de abordagem. O ensino por tarefas foi o menos aplicado, com apenas 18 minutos (8%) totais de aplicação ao longo da unidade didática. Esta modalidade possui características distintas das outras, visto ser uma modalidade individual. Como o comportamento dos alunos não se mostrou o mais adequado e o nível de segurança que procurávamos manter nas aulas era elevado, foi necessário recorrer-nos maioritariamente ao estilo de ensino por comando, retirando qualquer poder de decisão aos alunos. Desta forma, foi garantida a segurança e aprendizagem dos alunos na modalidade. Quando o comportamento dos alunos se mostrava mais empenhado, eram proporcionadas tarefas com ensino recíproco, para permitir uma maior motivação e mais aprendizagem aos alunos.

Sendo uma modalidade individual, os alunos não se mostravam muito empenhados ou motivados nas tarefas onde era aplicado o estilo de ensino por tarefa, pois apesar de serem acompanhados pelo professor, não possuíam interação com os restantes colegas. Ao verificar essa situação, este estilo de ensino foi reduzida ao mínimo possível, procurando proporcionar aos alunos tarefas com estilos de ensino mais adequados para as suas características, onde desenvolvessem da melhor forma as suas capacidades.

A seguinte modalidade a ser apresentada é a ginástica de aparelhos, onde foram lecionadas um total de 12 aulas. No quadro abaixo é apresentada a dispersão dos minutos de aulas, pelos estilos de ensino e exercícios utilizados.

Estilo de Ensino	Exercício Preparatório		Exercício Critério		Total	
	FA	FR	FA	FR	FA	FR
	(min)	(%)	(min)	(%)	(min)	(%)
Ensino por Comando	128	64	0	0	128	32
Ensino por Tarefa	71	36	137	68	208	52
Ensino Recíproco	0	0	64	32	64	16

Quadro 5 – Caracterização da prática docente na modalidade de ginástica de aparelhos

Nos exercícios preparatórios, o estilo predominantemente utilizado foi o ensino por comando, com 128 minutos (64%) , seguido do ensino por tarefa com 71

minutos (36%) de aplicação. Estes resultados provêm de várias condições que foram expostas ao longo das aulas: a inconsciência dos alunos ao perigo de determinadas situações, como subir para o plinto e saltar para o solo sem proteção; a agitação da turma nos momentos iniciais e finais das aulas; e a irresponsabilidade de montagem e desmontagem dos materiais. Estas foram as principais causas para a seleção e aplicação destes dois estilos de ensino reprodutivos nestes momentos da aula.

A fase inicial da aula torna-se bastante importante para a preparação física, facto que os alunos não compreendiam. Um aquecimento pouco dinâmico e eficaz pode levar a lesões graves ao longo da aula, assim como um retorno à calma mal efetuado causar lesões. Como a autonomia e maturidade dos alunos não foi demonstrada ao longo do período, de forma a garantir que estas fases da aula eram realizadas corretamente, optámos por abordar apenas estes dois estilos de ensino reprodutivos. Nos momentos onde os alunos se mostravam mais calmos e responsáveis, era selecionado um aluno para dirigir as tarefas de alongamentos, responsabilizando pela boa condução da tarefa.

Nos exercícios critério foram utilizados apenas dois estilos de ensino, onde em 137 minutos (68%) foi aplicado o ensino por tarefa e em 64 minutos (32%) o ensino recíproco. Esta seleção de comportamentos de ensino surgiu pela experiência do 1.º período com a turma, na modalidade de ginástica de solo. Ao serem aplicados estilos de ensino que forneciam mais autonomia e poder de decisão aos alunos, estes revelaram-se imaturos e pouco honestos na sua avaliação, selecionando grupos de nível que não correspondia aos seus desempenhos. Nesse sentido, considerámos necessário estimular o desenvolvimento ético dos alunos neste 2.º período, transmitindo-lhes valores de honestidade e autoavaliação. Assim sendo, nas aulas de ginástica de aparelhos optámos por selecionar os grupos de trabalho num momento pré-aula, sendo que os alunos não tiveram oportunidade de eleger o grupo que consideravam mais adequado para o seu nível de desempenho. As tarefas foram definidas para cada grupo de trabalho individualmente, sendo que apesar de utilizarmos estilos de ensino de reprodução, com um baixo teor de decisão para os alunos, tivemos sempre em consideração a diferenciação pedagógica da turma.

A turma apresentava um bom domínio dos conteúdos de modalidade abordada, permitindo-nos aplicar um estilo de ensino que além de estimular o

domínio físico, também estimula o domínio cognitivo, o ensino recíproco. Ao utilizar este estilo nas tarefas dos grupos, proporcionamos uma maior libertação dos alunos, promovendo a partilha de conhecimentos e a socialização entre todos. Esta conclusão vai de encontro com os estudos realizados por Sherman e Hassan (1986), onde destacam o estilo de ensino recíproco como o mais recomendado para a aprendizagem da ginástica. Segundo os autores, este estilo de ensino reduz os comportamentos antissociais, aumenta o número de *feedback* positivo e reduz o número dos negativos, promovendo uma melhor aprendizagem aos alunos.

Numa perspetiva geral da modalidade, foram utilizados 208 minutos (52%) no estilo de ensino por tarefa, seguido de 128 minutos (32%) do ensino por comando e ainda 64 minutos (16%) no estilo de ensino recíproco. Ao analisarmos os resultados obtidos, é notório a utilização de estilos de ensino de reprodução nesta modalidade. A modalidade de ginástica de aparelhos é bastante exigente e requer um elevado rigor técnico e regras de segurança muito bem estabelecidas. As características da turma ao longo do período nas aulas desta modalidade não permitiram que fossem aplicados outros estilos de ensino que não os definidos, pois a falta de maturidade e de desenvolvimento ético colocavam em causa a segurança dos alunos.

Ao utilizarmos estilos de ensino reprodutivos e não permitir que os alunos tomassem muitas decisões no seu processo de aprendizagem, favorecemos a manutenção das regras de segurança e uma aprendizagem mais controlada. Selecionando e aplicando os estilos de ensino por comando e tarefa, proporcionámos vários momentos onde os alunos apenas eram solicitados a exercitar os elementos gímnicos, aumentando o tempo de empenho motor e de consolidação dos conteúdos programáticos. Quando era aplicado o estilo de ensino recíproco, apelávamos ao desenvolvimento cognitivo dos alunos, que verificavam e ajudavam os colegas a melhorarem as suas prestações. Apesar de o tempo de empenhamento motor torna-se um pouco mais reduzido que nos estilos anteriores, a capacidade reflexiva era estimulada e desenvolvida. Além disso, ao verificarem as execuções dos colegas, os alunos começaram a verificar os erros que também cometiam, desenvolvendo desta forma capacidades de autoavaliação.

A última modalidade a ser analisada é o voleibol, onde foram lecionadas um total de 10 aulas no 2.º período. No quadro abaixo é apresentada a dispersão dos minutos de aulas, pelos estilos de ensino e exercícios utilizados.

Estilo de Ensino	Exercício Preparatório		Exercício Critério		Situação de Jogo		Total	
	FA	FR	FA	FR	FA	FR	FA	FR
	(min)	(%)	(min)	(%)	(min)	(%)	(min)	(%)
Ensino por Comando	94	79	0	0	0	0	94	28
Ensino por Tarefa	25	21	159	100	62	100	246	72

Quadro 6 – Caracterização da prática docente na modalidade de voleibol

Na abordagem dos exercícios preparatórios, foram utilizados dois estilos de ensino, o ensino por comando, com a aplicação de 94 minutos (79%) de aula e o ensino por tarefa, com a abordagem de 25 minutos (21%). A turma apresentou um nível muito reduzido nesta modalidade, havendo alunos que não conseguiam realizar os gestos técnicos básicos da modalidade. A experiência desportiva destes alunos apenas se resume à abordagem escolar e nesse sentido, os alunos não conhecem muitas regras da modalidade. Nos exercícios de aquecimento e retorno à calma foi necessário transmitirmos informações básicas da modalidade, como a forma de efetuar os deslocamentos em campo e a colocação do corpo sobre a bola. Sem domínio nos conteúdos técnicos, foi necessário aplicar nestes exercícios estilos de ensino de reprodução, para permitirmos aos alunos maior tempo de empenho motor e uma prática direcionada. Se optássemos por estilos de ensino que fornecessem maior autonomia de decisão aos alunos, provavelmente estes sentir-se-iam perdidos por não dominarem os conteúdos técnicos da modalidade. Após lecionar algumas aulas, foi possível verificarmos a evolução de desempenho e conhecimentos dos alunos, sendo que a aplicação de estilos de ensino por tarefa começou a ser mais frequente nestes episódios da aula, permitindo aos alunos alguma tomada de decisão na realização das tarefas.

Nos exercícios critérios apenas foi utilizado o estilo de ensino por tarefas, com um total de 159 minutos. Apesar do empenho da turma na procura de sucesso na modalidade, a imaturidade e o pouco domínio nos conteúdos não nos permite lecionar tarefas com a aplicação de um estilo de ensino mais autónomo para os alunos. Nesse sentido, para realizar a diferenciação pedagógica dos alunos era necessário decisões de pré-impacto na aula, onde eram estruturados os grupos de trabalho para as mesmas. Desta forma, proporcionámos tarefas diferentes para grupos de níveis distintos, mantendo o mesmo comportamento de ensino. Consideramos que a aplicação do estilo de ensino por tarefa foi uma mais-valia para

aumentar o tempo de empenho motor dos alunos e colmatar as dificuldades sentidas nos gestos técnicos básicos da modalidade.

Nas situações de jogo foram abordados 62 minutos, onde em todos eles foi aplicado o ensino por tarefa. A falta de conhecimento das regras da modalidade e o pouco domínio dos gestos técnicos de muitos alunos, não permitiu que as situações de jogo fossem mais exploradas. Nesta situação, é necessário ter em consideração que a experiência dos alunos na modalidade é bastante reduzida e o número de aulas lecionadas por ano letivo também não permite um aprofundamento da modalidade adequado. Assim sendo, tornou-se muito importante proporcionar a aprendizagem das regras da modalidade e as formas de jogo possíveis, para que os alunos compreendessem um pouco melhor a dinâmica de jogo desta modalidade. Como a execução dos gestos técnicos ainda não era muito fluida nem dinâmica, o estilo de ensino por tarefa em situação de jogo mostrou-se o mais adequado. As tarefas eram balizadas e os alunos apenas tinham de se focar na dinâmica do jogo, permitindo ao professor circular pelo espaço de aula e transmitir *feedback* ao longo da execução dos alunos.

Numa visão global da modalidade, verificamos que foram utilizados 246 minutos (72%) de aula na aplicação do estilo de ensino por tarefa e ainda 94 minutos (28%) no ensino por comando. Segundo Mosston e Ashworth (1994; 2008), não existe um estilo de ensino mais correto que outro, existe sim estilos de ensino mais adequados para condições específicas. Nesta modalidade em particular, as dificuldades da turma eram amplas, o que limita a aplicação do espectro de estilos.

Num estudo realizado por Harrison *et al* (1995), no voleibol não existem diferenças significativas na percentagem de êxito dos alunos em situação de jogo, embora conclua que o estilo de ensino por comando tenha melhorado o empenho dos alunos com mais dificuldades de aprendizagem na modalidade. Ao analisar os resultados que obtivemos, consideramos que o estilo de ensino por comando foi muito importante para a aprendizagem dos conteúdos básicos da modalidade, pois os alunos apenas estavam concentrados e focados nas instruções fornecidas. Este estilo de ensino permitiu um bom tempo de empenhamento motor e de aprendizagem nas aulas da modalidade, estimulando o desenvolvimento de todos os alunos.

Medina e Delgado (2003) realizaram um estudo sobre a aplicação do espectro de estilos de ensino no ensino do voleibol, onde concluíram que o estilo de ensino

por tarefa aumentou o nível motor e aprendizagem dos conteúdos técnicos de voleibol. Esta conclusão também foi verificada na abordagem da unidade didática nesta turma. Os alunos possuíam grandes limitações na modalidade, sendo que a aplicação de um estilo de ensino que lhes balizava a prática e permitia um acompanhamento sistemático do professor, proporcionou uma boa evolução na modalidade.

Realizando agora uma análise comparativa da frequência de estilos de ensino utilizados nos jogos desportivos coletivos (andebol e voleibol) e nos desportos individuais (atletismo e ginástica de aparelhos) lecionados no 2.º período, podemos observar o quadro seguinte:

Estilo de Ensino	Jogos Desportivos Coletivos		Desportos Individuais	
	FA (min)	FR (%)	FA (min)	FR (%)
Ensino por Comando	161	25	293	47
Ensino por Tarefa	482	74	226	36
Ensino por Recíproco	0	0	101	16
Ensino por Descoberta Guiada	7	1	0	0

Quadro 7 – Comparação da prática docente entre os jogos desportivos coletivos e os desportos individuais

Os jogos desportivos coletivos assumem características totalmente diferentes dos desportos individuais. A vertente social é muito mais estimulada nos jogos desportivos enquanto nos desportos individuais a vertente emocional é muito superior. Ao contrário do que a turma demonstrou no 1.º período, neste 2.º período nos desportos individuais mostraram-se mais empenhado e motivados que nos jogos desportivos coletivos. Consideramos que esse facto advenha das baixas capacidades e conhecimentos sobre os jogos desportivos coletivos abordados neste período. Neste contexto, surgem os dados relativos aos estilos de ensino utilizados nas aulas, sendo visível que os jogos desportivos coletivos sejam utilizados com 99% de frequência os dois estilos de ensino mais centrados nos professores. Os alunos mostraram pouco domínio nos conteúdos abordados, levando à seleção deste comportamento de ensino, que considerámos benéfico para a aprendizagens dos mesmos.

Nos desportos individuais os alunos mostraram um maior domínio dos conteúdos, apesar de continuarem com uma baixa maturidade. Nesse sentido,

também foram selecionados apenas estilos de ensino de reprodução, embora mais abrangentes que nos desportos coletivos. Considerando que o domínio dos alunos era satisfatório, utilizámos nestes desportos individuais o estilo de ensino recíproco, permitindo a estimulação cognitiva dos alunos de uma forma controlada e limitada. Este estilo de ensino permitiu uma melhor perceção aos alunos sobre os erros que estavam a cometer em determinados conteúdos. Aplicar este estilo de ensino a esta turma, nos jogos desportivos coletivos seria arriscado, devido ao pouco domínio das matérias. Os alunos não conseguiriam participar ativamente nas tarefas, por não conhecerem as componentes críticas dos exercícios, tornando o objetivo do estilo de ensino pouco adequado.

Ao analisarmos de uma forma global os estilos de ensino utilizados na abordagem das matérias do 2.º período, podemos verificar a existência de um padrão de comportamento de ensino profissional relativamente a esta turma.

Estilo de Ensino	Total	
	FA (min)	FR (%)
Ensino por Comando	454	36
Ensino por Tarefa	708	56
Ensino por Recíproco	101	8
Ensino por Descoberta Guiada	7	1

Quadro 8 – Caracterização da prática docente aplicada no 2.º período

Ao refletirmos sobre o quadro acima apresentado, é possível verificar que todos os estilos de ensino que utilizados no 2.º período, integram o grupo de estilos de reprodução do espectro de Mosston e Ashworth (1994; 2008). Goodson (1992), defende de que a maior parte dos professores se sente profundamente inseguro e ansioso, especialmente quando observados. No caso dos professores estagiários, esta insegurança aumenta quando a observação é realizada pelo professor orientador em todas as aulas e se torna avaliativa no final do ano letivo. Assim sendo, torna-se uma explicação para o facto de todos os estilos de ensino utilizados serem centralizados no poder de decisão do professor, mantendo a turma sempre estruturada e bem organizada.

Num estudo efetuado por Cothran *et al* (2005), sobre a prática pedagógica dos professores de várias nacionalidades, concluíram que os professores portugueses e coreanos utilizam mais frequentemente os estilos de ensino por

reprodução (nomeadamente o ensino por comando e tarefa), sugerindo que as influências culturais afetam as crenças dos professores, relativamente aos potenciais benefícios dos estilos de ensino. Nesse estudo, concluíram que os professores portugueses tendem a observar os vários estilos de ensino com negativismo, limitando-se a utilizarem os estilos de reprodução. Através do estudo que efetuamos, foi possível denotar que o comportamento de ensino do professor estagiário é moldado às características da turma e da modalidade que lecionada, adaptando o ensino. Sendo as características desta turma tão fortes, para controlar os comportamentos e as aprendizagens, optámos por selecionar estilos de ensino controladores, que permitissem ao professor assegurar a segurança e a aprendizagem dos alunos.

Curtner-Smith *et al* (2001) referem que os professores não utilizam todos os estilos de ensino do espectro porque não foram estimulados nem incentivados a utilizá-los durante a formação inicial. Esta situação também ocorreu no nosso estágio pedagógico, onde o maior foco de importância era uma aprendizagem adequada e individualizada às características da turma, que proporcionasse um bom desenvolvimento das habilidades e capacidades.

Segundo um estudo de Goudas, Biddle e Fox (1993), onde analisavam a influência dos estilos de ensino no clima e motivação da turma, concluíram que são as aulas planeadas e realizadas cuidadosamente, com tarefas orientadas e controladas pelos professores que produzem os efeitos mais positivos na motivação, satisfação e aprendizagem dos alunos. Esta foi uma premissa utilizada ao longo do 2.º período, onde procuramos desenvolver as melhores atividades para os alunos, sem a preocupação de utilizar a vasta gama de estilos de ensino.

Segundo os resultados obtidos, o estilo mais utilizado neste 2.º período, com 56% de tempo total de aulas, foi o estilo de ensino por tarefa, seguido do estilo de ensino por comando, com 36% do tempo. Consideramos que estes resultados advêm de vários fatores, como a imaturidade dos alunos da turma, o fraco domínio dos conteúdos programáticos de algumas modalidades, a não correspondência a estilos de ensino que promovam a exercitação do domínio cognitivo entre outros. A preocupação de controlar a agitação da turma, em proporcionar aprendizagens individualizadas e adequadas foram o impulsionador para a seleção de estes estilos de ensino reprodutivos. Mosston, Gozzi e Ruete (2006) afirmam que o estilo de ensino mais utilizado em aulas de Educação Física na escola é o estilo de tarefa.

Num estudo efetuado por Gozzi e Ruy (2008), que analisaram os estilos de ensino mais utilizados nas escolas, concluíram que os estilos de ensino mais utilizados era o ensino por comando e por tarefa, onde os alunos não têm poder de decisão. Os resultados do nosso estudo vão ao encontro desse estudo, sendo que as características da turma foram determinantes para a seleção dos estilos de ensino utilizados. Como professores estagiários, a nossa preocupação é promover o desempenho e a rapidez dos resultados práticos, sendo que os estilo de ensino por reprodução aqueles que maior resposta fornecem à relação do desenvolvimento desempenho motor e aprendizagem num curto espaço de tempo.

## **6. Conclusões do Estudo**

Após realizarmos o nosso estudo podemos analisar prática pedagógica que desenvolvemos ao longo do 2.<sup>o</sup> período com a turma B do 9.<sup>o</sup> ano. Apesar de inicialmente possuímos ideias de inovação da prática pedagógica, quando começámos a lecionar as aulas rapidamente percebemos que não era possível implementá-las devido às características da turma. Assim, pudemos afirmar que o nosso estudo caracteriza a nossa prática pedagógica apenas face a esta turma específica.

Ao analisarmos os resultados, foi possível verificarmos diferentes aplicações de estilos de ensino entre as unidades didáticas. Nos jogos desportivos identificámos um padrão na utilização do estilo de ensino por tarefa, pois em ambas as modalidades abordadas neste período, os alunos não possuíam muitos conhecimentos nem capacidades. Assim, este estilo de ensino mostrou-se bastante eficaz, ajudando os alunos a compreenderem a dinâmica de jogo das modalidades. Relativamente aos desportos individuais, o estilo que mais se destacou foi o ensino por comando. Consideramos que este resultado advém da pouca maturidade dos alunos para conseguirem trabalhar de forma individual na aula. Assim sendo, utilizámos predominantemente estilos de ensino que definissem claramente aquilo que os alunos deveriam de reproduzir, sendo apenas das suas responsabilidades a realização correta das tarefas.

Numa perspetiva geral verificarmos que a nossa prática pedagógica, independentemente das unidades didáticas abordadas, centrou-se em estilos de ensino de reprodução. Os alunos mostraram-se mais participativos e empenhados quando os estilos de ensino eram mais controladores, pois verificavam que o

professor estava a acompanhar as suas práticas. Nos estilos de ensino recíproco e por descoberta guiada, apenas os alunos com mais capacidades e conhecimentos conseguiam manter-se participativos e atentos, sendo por isso, estilos de ensino menos utilizados neste período.

A utilização de estilos de ensino de produção não foi considerada, devido às características específicas da turma. Para conseguirmos aplicar estilos de ensino menos controladores, é necessário existir um longo trabalho construtivo com os alunos, para que desenvolvam a sua autonomia. Embora estimulada ao longo do período letivo, os alunos não corresponderam às expectativas e por isso, mantivemos os estilos de ensino de reprodução.

Assim sendo, concluímos que perante as características da turma, aplicámos uma prática reprodutiva controladora, utilizando maioritariamente os dois estilos de ensino mais centrados no professor. A utilização destes estilos foi a mais adequada aos alunos, permitindo-lhes proporcionar bom empenho motor e aprendizagem. Esta conclusão vai de encontro com o estudo realizado por Cothran *et al* (2005), acima referido, mencionando que os professores portugueses centram-se mais nos estilos de ensino reprodutores.

Através do nosso estudo compreendemos que a caracterização da prática pedagógica dos professores não depende apenas nos seus valores e crenças. Assim como o processo de ensino, a prática pedagógica dos professores depende de vários fatores determinantes, sendo o fator limitativo do nosso estudo o comportamento e participação da turma.

Consideramos que este estudo permitiu-nos adquirir vários conhecimentos muito importantes para a nossa formação profissional. O facto de refletirmos e analisarmos a nossa prática docente levou-nos a verificar situações das quais nunca tínhamos constatado, que revelam a nossa atitude profissional face à turma em questão.

## **7. Conclusão**

### **7.1. Prática Pedagógica Supervisionada**

Goodson (1992) defende a consideração de que a maior parte dos professores se sentem profundamente inseguros e ansiosos, especialmente quando

observados. No caso dos professores estagiários, esta insegurança aumenta quando essa observação é realizada pelo professor orientador em todas as aulas e se torna avaliativa no final do ano letivo. Para desenvolvermos um processo de supervisão favorável, é necessário criarmos uma relação positiva com os nossos supervisores/orientadores, reconhecendo a importância da ajuda e dos seus conhecimentos na nossa formação.

No nosso ponto de vista pessoal atribuímos uma grande importância à supervisão da orientadora da escola e do orientador da faculdade, que nos guiaram no desenvolvimento da prática docente. Estes dois professores foram extraordinariamente profissionais ao longo deste ano letivo, proporcionando-nos ajuda, aconselhamento, correção, instrução e motivação, que nos apoiaram na superação de vários dilemas e situações problemáticas. Contribuíram fortemente para o nosso desenvolvimento profissional e pessoal.

Relativamente à nossa orientadora da escola, a professora Lurdes Pereira, mostrou-se incansável neste acompanhamento diário, construindo uma relação bastante próxima e positiva. Esta ajudou-nos a colmatar as nossas dificuldades e exigiu o nosso melhor, tendo sido um enorme suporte durante todo o ano.

O nosso orientador da faculdade, o mestre Antero Abreu, acompanhou a nossa prática e mostrou-se sempre disponível para nos ajudar em qualquer momento. Conseguiu acompanhar todos os elementos do núcleo de estágio, incentivando-nos a evoluirmos sempre mais.

Considero que esta experiência de supervisão foi bastante enriquecedora e reconhecemos que sem ela, não tinha sido possível realizar as aprendizagens efetuadas.

## **7.2. Experiência Pessoal e Profissional no Estágio**

Reverendo toda a atividade pedagógica desenvolvida neste ano de estágio, consideramos que teve um impacto bastante positivo na nossa formação profissional, transmitindo-nos conhecimentos e experiências que nunca foram dados no nosso desenvolvimento curricular. Consideramos de crescemos pessoalmente e profissionalmente, superando as nossas expectativas iniciais.

O estágio pedagógico contribuiu para o desenvolvimento das nossas capacidades reflexiva, estimulando-nos a analisar e refletir sobre os atos que praticávamos. A realidade escolar demonstrou-se bem diferente daquela que nos é

apresentada nas aulas teóricas, revelando as suas variáveis e condicionantes do ensino.

Ser professor é mais do que a atuação no âmbito curricular, é integrarmos na dinâmica da vida social da escola e acompanharmos os seus projetos e desenvolvimentos. Durante este ano de estágio, procurámos participar ativamente com toda a comunidade escolar, para conhecermos toda a sua dinâmica e podermos ser professores mais conscientes da realidade escolar.

O nosso maior objetivo foi conseguir adequar as metas de aprendizagens às capacidades dos nossos alunos, encontrando estratégias de motivação e superação mais adequadas aos mesmos e proporcionar-lhes as melhores aprendizagens possíveis.

Fica em consideração o facto de reconhecermos que somos seres em constante aprendizagem e que a nossa aprendizagem não termina neste estágio pedagógico. Ao longo da nossa vida profissional vamos aprender sempre mais, com diferentes contextos, vivências e formações contínuas ao longo da nossa vida profissional. Não consideramos esta experiência como o fim de 5 anos de estudo, mas sim início do nosso estudo profissional e desenvolvimento docente.

## 8. Referências Bibliográficas

American Psychological Association (2010). *Publication manual of the American Psychological Association* (6<sup>th</sup> Ed.). Washington, DC: APA

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

Bloom, B. (1971). *Handbook on formative and summative evaluation of student learning*. New York: McGraw-Hill.

Carreiro Da Costa, F. (1996) Formação de Professores: Objectivos, Conteúdos e Estratégias. Em: Carreiro Da Costa, F., Carvalho, L., Onofre, M., Diniz, J. e Pestana, C. *Formação de Professores em Educação Física: concepções, investigação, prática*. FMH. Lisboa: Cruz-Quebrada.

Contreras, J. (2002) *A autonomia de professores*. São Paulo: Cortez

Cordeiro, V. (2010, dezembro). Prática Pedagógica no processo ensino-aprendizagem: um estudo de caso na escola profissionalizante. *Senac*. 36, 3, Rio de Janeiro.

Cothran, D., Kulinna, P., Banville, D., Choi, E., Amade-Escot, C., MacPhail, A., Macdonald, D., Richard, J., Sarmiento, P., Kirk, D.(2005). A cross-cultural investigation of the use of teaching styles. *Research Quarterly for Exercise and Sport*. 76, (2), 193-201.

Curtner-Smith, M. Hasty, D., Kerr, I. (2001). Urban Teachers' use of Productive and Reproductive Teaching Styles within the confines of National Curriculum for Physical Education. *European Physical Education Review*. 7. (2). 177-190.

Fernandes, D. (2009). Avaliação das aprendizagens em Portugal: Investigação e teoria da atividade. *Sísifo Revista de Ciências da Educação*, 09, 87-100.

Folle, A., Pozzobon, M., Brum, C. (2005) Modelos de ensino, nível de satisfação e fatores motivacionais presentes nas aulas de educação física. *Revista da Educação Física*, 16. Maringá.

- Gallahue, D. e Donnelly, F. (2008) *Educação física desenvolvimentista para todas as crianças*. (4ª Ed) São Paulo: Phorte.
- Godinho, M., Mendes, R., Barreiros, J. (1995, março/abril) Informação de Retorno e Aprendizagem. *Horizonte*. 11, 66, 217-220. Lisboa: Livros Horizonte.
- Gonçalves, J. (1995) A Carreira das Professoras do Ensino Primário. Em: A, Nóvoa. (org.). *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora.
- Goodson, I. (1992) Dar Voz ao Professor: As Histórias de Vida dos Professores e o seu Desenvolvimento Profissional. Em: A, Nóvoa. (org.). *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora.
- Goudas, M., Biddle, S., Fox, K. (1994): "Perceived locus of causality, goal orientations and perceived competence in school physical education classes", em *British Journal of Educational Psychology*, 64, 453-463.
- Gozzi, M. e Ruete, H. (2006) Identificando estilos de ensino em aulas de Educação Física em segmentos não escolares. *Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte*, 1, 117- 134. São Paulo.
- Gozzi, M. e Ruy, M. (2008) Identificando estilos de ensino em aulas de Educação Física. *Movimento & Percepção*. Espírito Santo do Pinhal. 9. (3). Campinas
- Graça, A. (2009). *A docência como profissão*. Tópicos da Educação Física e Desporto I. Universidade do Porto – Faculdade de Desporto. Porto.
- Harrison, J., Fellingham, G., Buck, M., Pellet, T. (1995). Effects of Practice and Command Styles on Rate on Change in Volleyball Performance and Self-Efficacy on High-, Medium,- and Low-Skilled Learners. *Jornal of Teaching in Physical Education*, 14, 328-339.
- Marques, A. (2004). O Ensino das Actividades Físicas e Desportivas. Factores Determinantes de Eficácia. *Revista Horizonte de Educação Física e Desporto*, 11, 111, 24-27.
- Medina, J. e Delgado, M (1993). *Influencia de la Enseñanza Recíproca en la consecución de objetivos motrices y cognitivos, durante el desarrollo de Unidades Didácticas Desportivas en Educación Física*. I Congreso Mundial de Ciencias de la

actividade Física y el Deporte. Facultad de Ciencias de la Actividades Física y el Deporte. Universidade de Granada. Granada.

Merida, F. (2008). *Reflexões sobre a Pedagogia da Ginástica Acrobática*. Dissertação (Mestrado em Educação Física). Universidade São Judas Tadeu. São Paulo.

Moreira, M. (2004) *Teorias de Aprendizagem*. E.P.U. Porto Alegre.

Mosston, M., Ashworth, S. (1994). *Teaching physical education* (4<sup>a</sup> ed.). New York: Macmillan.

Mosston, M. e Ashworth, S. (2008) *Teaching physical education* (1<sup>st</sup> online ed.). Retirado em Dezembro 26, 2013 de <http://www.spectrumofteachingstyles.org/ebook>.

Neto, I. (2000) Proposta para o ensino da Educação Física. *Caderno de Educação Física*, 2, 87-106. Paraná.

Perrenoud, P. (1999). *Dix nouvelles compétences pour enseigner – invitations au voyage*. Collection Pédagogies. Paris: ESF Éditeur.

Piéron, M. (1996). *Formação de Professores – Aquisição de Técnicas de ensino e supervisão pedagógica*. Lisboa: Edições FMH.

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

Schmidt, R. (1993) *Aprendizagem e Performance Motora: dos princípios à prática – feedback para Aprendizagem de Habilidade*. Movimento. (Cap. 19, pp. 227-259). São Paulo

Scriven, M. (1967). The methodology of evaluation. Em: R. W. Tyler, R. M. Gagne, & M. Scriven (Eds.), *Perspectives of curriculum evaluation*, 39-83. Chicago, IL: Rand McNally.

Sherman, M. e Hassan, J. (1986) Behavioral studies of youth sport coaches. In: *The Olympic scientific congress: proceedings sport pedagogy*. Champaign: Human Kinetics.

Shigunov, V. (1997) Metodologia e estilos de atuação dos professores de educação física. *Revista da Educação Física*. São Paulo.

Siedentop, D. (1998). *Las estrategias generales de enseñanza*. Em *Aprender a enseñar la educación física*. Barcelona: INDE.

Stadnik, A., Cunha, A., Pereira, B. (2007). *Práticas pedagógicas de professores de Educação Física*. Champagnat

Taba, H. (1974). *Elaboracion del Curriculum*. Buenos Aires: Troquel Editorial.

Tyler, R. (1942). General statement on evaluation. *Journal of Education Research*. 35, 492-501.

## ANEXOS

## Anexo I – Instrumento de Recolha de Dados do Tema/Problema (Tabela de Registo em Formato Digital)

	N.º Aula na UD	1			2			3		
		Tipologia do Exercício	Exercícios Preparatórios	Exercícios Critério	Situação de Jogo	Exercícios Preparatórios	Exercícios Critério	Situação de Jogo	Exercícios Preparatórios	Exercícios Critério
Andebol	Comando	5	0	0	5	0	0	2	0	0
	Tarefa	0	0	15	0	10	8	0	10	8
	Recíproco	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	Descoberta Guiada	0	0	0	7	0	0	0	0	0
Atletismo	Comando	9	17	0	20	15	0	15	15	0
	Tarefa	4	0	0	0	0	0	5	0	0
	Recíproco	0	0	0	0	15	0	0	15	0
	Descoberta Guiada	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Ginástica de Aarelhos	Comando	30	0	0				8	0	0
	Tarefa	10	30	0				6	16	0
	Recíproco	0	0	0				0	0	0
	Descoberta Guiada	0	0	0				0	0	0
Voleibol	Comando	17	0	0				10	0	0
	Tarefa	10	33	10				0	15	5
	Recíproco	0	0	0				0	0	0
	Descoberta Guiada	0	0	0				0	0	0

4			5			6			7		
Exercícios Preparatórios	Exercícios Critério	Situação de Jogo	Exercícios Preparatórios	Exercícios Critério	Situação de Jogo	Exercícios Preparatórios	Exercícios Critério	Situação de Jogo	Exercícios Preparatórios	Exercícios Critério	Situação de Jogo
5	0	0	20	0	0				20	0	0
5	12	8	10	30	10				10	30	10
0	0	0	0	0	0				0	0	0
0	0	0	0	0	0				0	0	0
13	7	0	10	17	0	15	12	0			
3	0	0	3	0	0	3	0	0			
0	7	0	0	0	0	0	0	0			
0	0	0	0	0	0	0	0	0			
8	0	0	20	0	0				13	0	0
6	8	0	20	25	0				2	5	0
0	8	0	0	5	0				0	10	0
0	0	0	0	0	0				0	0	0
20	0	0				27	0	0			
0	40	10				5	26	12			
0	0	0				0	0	0			
0	0	0				0	0	0			

8			9			10			11		
Exercícios Preparatórios	Exercícios Critério	Situação de Jogo	Exercícios Preparatórios	Exercícios Critério	Situação de Jogo	Exercícios Preparatórios	Exercícios Critério	Situação de Jogo	Exercícios Preparatórios	Exercícios Critério	Situação de Jogo
			10	0	0						
			20	30	10						
			0	0	0						
			0	0	0						
20	0	0				9	0	0	20	0	0
11	13	0				6	10	0	10	30	0
0	26	0				0	5	0	0	10	0
0	0	0				0	0	0	0	0	0
10	0	0				10	0	0			
10	40	10				0	5	15			
0	0	0				0	0	0			
0	0	0				0	0	0			

12			TOTAL EA	TOTAL EC	TOTAL SJ	TOTAL
Exercícios Preparatórios	Exercícios Critério	Situação de Jogo				
			67	0	0	67
			45	122	69	236
			0	0	0	0
			7	0	0	7
			82	83	0	165
			18	0	0	18
			0	37	0	37
			0	0	0	0
			128	0	0	128
			71	137	0	208
			0	64	0	64
			0	0	0	0
			94	0	0	94
			25	159	62	246
			0	0	0	0
			0	0	0	0

#### Jogos Desportivos Coletivos

Estilo de Ensino por Comando	161
Estilo de Ensino por Tarefa	482
Estilo de Ensino Recíproco	0
Estilo de Ensino de Descoberta Guiada	7

#### Desportos Individuais

Estilo de Ensino por Comando	293
Estilo de Ensino por Tarefa	226
Estilo de Ensino Recíproco	101
Estilo de Ensino de Descoberta Guia	0

#### 2.º Período

Estilo de Ensino por Comando	454
Estilo de Ensino por Tarefa	708
Estilo de Ensino Recíproco	101
Estilo de Ensino de Descoberta Guiada	7