

UNIVERSIDADE DE COIMBRA
FACULDADE DE CIÊNCIAS DO DESPORTO E EDUCAÇÃO FÍSICA



JOAQUIM JOSÉ ALCÂNTARA GONÇALVES

**RELATÓRIO DE ESTÁGIO DESENVOLVIDO NO CENTRO DE ESTUDOS
EDUCATIVOS DE ANÇÃ COM A TURMA A DO 7º ANO DE ESCOLARIDADE, NO
ANO LETIVO DE 2014/2015**

**RELATÓRIO DE ESTÁGIO DO MESTRADO EM ENSINO DA EDUCAÇÃO FÍSICA NOS ENSINOS
BÁSICO E SECUNDÁRIO ORIENTADO POR MESTRE ANTERO ABREU E APRESENTADO À
FACULDADE DE CIÊNCIAS DO DESPORTO E EDUCAÇÃO FÍSICA DA UNIVERSIDADE DE
COIMBRA**

COIMBRA
2015

JOAQUIM JOSÉ ALCÂNTARA GONÇALVES

Nº 2000036109

**RELATÓRIO DE ESTÁGIO DESENVOLVIDO NO CENTRO DE ESTUDO
EDUCATIVOS DE ANÇÃ COM A TURMA A DO 7º ANO DE ESCOLARIDADE, NO
ANO LETIVO DE 2014/2015**

Relatório de Estágio apresentado à
Faculdade de Ciências do Desporto
e Educação Física – 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

2015

Gonçalves, J. (2015). *Relatório Final de Estágio desenvolvido no Centro de Estudos Educativos de Ançã junto da turma 7ªA no ano letivo 2014/2015.* – Relatório de Estágio, Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra, Coimbra, Portugal.

Joaquim Gonçalves

Joaquim José Alcântara Gonçalves, aluno nº 2000036109 do Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensino Básico e Secundário da Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra, venho por este meio declarar por minha honra que este Relatório de Estágio Pedagógico constitui um documento original da minha autoria, não se inscrevendo por isso, no artigo 30º do Regulamento Pedagógico da Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra.

Coimbra, 30 de junho de 2015.

O aluno

AGRADECIMENTOS

Pretendo registar aqui o meu agradecimento àqueles que me apoiaram neste passo que contribuirá significativamente para que continue a ser um professor motivado para exercer uma função que escolhi desde muito cedo, para ser a minha ocupação profissional.

À minha esposa, Cláudia que sempre por perto, me incentivou a resistir ao cansaço, à doença, à dor e que me acarinhou nos momentos em que pensamos que somos incapazes de contrariar a adversidade.

À minha filha, Carolina, a minha razão de viver e lutar todos os dias, por ter conseguido superar mais um ano letivo, graças a uma grande responsabilidade e capacidade de trabalho autónomo, facto que me libertou para a realização das minhas tarefas.

Ao Centro de Estudos Educativos de Ançã, o meu local de trabalho nos últimos vinte anos e que proporcionou em parceria com a FCDEF, a criação do núcleo de estágio onde estive incluído.

Ao professor Antero Abreu, que sempre disponível, me orientou na construção de todo o meu processo de ensino-aprendizagem.

Ao professor Paulo Taraio, que durante este ano letivo, esteve ao meu lado na concretização de mais um ano letivo na nossa escola e simultaneamente, partilhou comigo todo o seu conhecimento sobre o ensino da Educação Física.

À professora Gabriela, minha colega de trabalho e de estágio que, apesar da sua intensa vida familiar, conseguiu enfrentar este desafio, mostrando-me que quando eu estava em dificuldades, alguém como ela, estava bem pior.

Ao professor Pedro, meu amigo, que foi a primeira pessoa que me disse que esta missão seria possível e que tudo faria para me apoiar naquilo que precisasse, cumprindo a sua promessa até ao minuto derradeiro das minhas tarefas.

A todos, um profundo agradecimento.

RESUMO

No segundo ano do Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário da Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física, da Universidade de Coimbra, inclui-se no seu plano de estudos, a realização do Estágio Pedagógico onde se verifica um período de formação prática, na construção das aprendizagens do futuro professor. Foi no cumprimento desta tarefa, que pudemos colocar em prática, todas as competências adquiridas ao longo de um percurso académico e profissional, visto que já exercemos esta profissão há vinte anos. Este estágio foi realizado no Centro de Estudos Educativos de Ançã, com a turma A do 7º ano de escolaridade. Foi permitida a construção de um processo de ensino-aprendizagem com um trabalho conjunto entre quatro agentes educativos da disciplina de Educação Física. Assumimos as funções de professor da turma, mas tivemos sempre um acompanhamento dos professores orientadores e da colega de estágio, que contribuíram significativamente para uma aquisição de novos saberes, baseados numa reflexão conjunta, que permitiu ver determinados problemas por diferentes prismas. Neste documento, realizamos um balanço de toda a atividade concretizada, baseado numa descrição e respetiva reflexão dos momentos vivenciados. Desta retrospectiva, surgiram conclusões que permitirão a construção de novas aprendizagens que passarão a fazer parte do nosso leque de ferramentas pedagógicas para continuar e exercer esta profissão de forma competente. Este relatório é constituído por três partes fundamentais. Na primeira, fez-se uma descrição do contexto pedagógico em que todo este processo foi concretizado. De seguida, fizemos uma reflexão crítica sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas e finalmente, apresentámos o aprofundamento do tema/problema intitulado, “Mobilização dos Estilos de Ensino – Planeamento, intervenção em contexto real e análise da sua aplicação: Caracterização da prática pedagógica do professor-estagiário de acordo com o espectro dos estilos de ensino de Mosston e Ashworth (1994, 2008).”, concluindo-se que a prática pedagógica do professor caracterizou-se por uma adoção variada de estilos de ensino (Comando, Tarefa, Inclusivo e Descoberta Guiada), com a atribuição progressiva de autonomia aos alunos na construção das suas aprendizagens, principalmente na parte fundamental da aula.

Palavras-Chave: Estágio Pedagógico. Processo ensino-aprendizagem. Planeamento. Intervenção. Realização. Exercícios. Professor. Alunos. Estilos de Ensino.

Joaquim Gonçalves

ABSTRACT

In the second year of the Master in Physical Education Teaching at Basic and Secondary Level from the Faculty of Sport Sciences and Physical Education, of the University of Coimbra, a Teacher Training is included in its study plan where there is a period of practical training considering the future teacher's learning. During the internship, we could apply all the skills acquired during my academic and professional career, as we already practice for twenty years. This training was held in the Educational Studies Centre of Ançã, with the class A of 7th grade. With this activity, it was allowed to build a teaching-learning process with the joint effort of three educators of Physical Education. We took over the class teacher functions, but we had always a monitoring of the teacher advisor and of our internship colleague, who significantly contributed to the acquisition of new knowledge, based on a joint reflection, which allowed regarding certain problems through different approaches.

In this paper, we conduct an assessment of all implemented activity, based on a description as well as on its reflection of the experienced moments. There will arise conclusions from this retrospective that will permit to build new learning that will become part of my range of teaching tools to continue and pursue this profession efficiently. This report will consist of three main parts. At first, a description of the educational context in which this process has been achieved will be made. Then, in the second part, I will make a critical reflection on the developed educational practices and finally, in the third part, I will present the deepening of the theme / issue entitled, "Teaching Styles Mobilization - Planning, intervention in a real context and analysis of its application: characterization of the pedagogical practice of the teacher-trainee according to the spectrum of Mosston and Ashworth (1994,2008) teaching styles. ", concluding that the teacher's pedagogic practice was characterized by a wide adoption of teaching styles (Command, Task, and Inclusive Guided Discovery), with the progressive attribution of autonomy to students in the construction of their learning, especially in the key part of class.

Keywords: *Teacher training. Teaching-learning process. Planning. Intervention. Execution. Exercises. Teacher. Students. Teaching styles.*

SUMÁRIO

RESUMO	V
ABSTRACT	VI
1. INTRODUÇÃO	12
2. CONTEXTUALIZAÇÃO DA PRÁTICA DESENVOLVIDA	13
2.1. Expetativas iniciais	13
2.2. Plano de Formação Inicial	13
2.3. Opções iniciais	14
2.4. Caracterização da escola	15
2.5. Recursos Espaciais	16
2.6. Recursos materiais	16
2.7. Caracterização do Grupo de Educação Física	16
2.8. Caracterização da turma	16
3. ANÁLISE REFLEXIVA DA PRÁTICA PEDAGÓGICA	19
3.1. Atividades de Ensino Aprendizagem	19
3.1.1. Planeamento	19
3.1.2. Realização	26
3.1.3. Avaliação	33
3.2. ATITUDE ÉTICO-PROFISSIONAL	40
3.3. Justificação das opções tomadas.	42
3.4. Aprendizagens adquiridas e dificuldades sentidas.	48
4. APROFUNDAMENTO DO TEMA PROBLEMA	53
4.1. Introdução	53
4.2. Objetivos	53
4.3. Enquadramento Teórico	55
4.4. Metodologia	58

4.5. Apresentação dos Resultados obtidos	60
4.5.1. Estilos de Ensino utilizados e suas frequências de utilização	60
4.5.2. Frequências e tempo de utilização dos estilos de ensino na parte inicial das aulas.	62
4.5.3. Frequências e tempo de utilização dos estilos de ensino na parte fundamental das aulas.	64
4.5.4. Frequências e tempo de utilização dos estilos de ensino na parte final das aulas.	66
4.6. Discussão dos resultados	67
4.7. Conclusões	70
5. REFLEXÕES FINAIS	73
6. BIBLIOGRAFIA	75
7. ANEXOS.....	78

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 – Estilos de ensino utilizados e suas frequências de utilização	60
Quadro 2 – Frequências e tempo de utilização dos estilos de ensino na Parte Inicial da Aula	62
Quadro 3 – Frequências e tempo de utilização dos estilos de ensino na Parte Fundamental da Aula	64
Quadro 4 – Frequências e tempo de utilização dos estilos de ensino na Parte Final da Aula.....	66

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo I - Material de EF -----	79
Anexo II - Plano de aula -----	81
Anexo III - Grelha de observação -----	82
Anexo IV - Relatório reflexivo de aula -----	83
Anexo V - Grelha de Avaliação diagnóstica -----	84
Anexo VI - Grelha de Avaliação formativa -----	86
Anexo VII - Grelha de Avaliação sumativa -----	88
Anexo VIII - Ficha de auto-avaliação -----	90
Anexo IX - Critérios de avaliação -----	92
Anexo X - Estilos de ensino -----	93

LISTA DE ABREVIATURAS

RE – Relatório de Estágio

EF – Educação Física

FCDEF-UC - Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física – Universidade de Coimbra

PFI - Plano de Formação Inicial

CEEA – Centro de Estudos Educativos de Ançã

UD – Unidade Didática

1. INTRODUÇÃO

O relatório aqui apresentado foi produzido no âmbito da unidade curricular de Relatório de Estágio (RE), incluída no plano de estudos do 2º ano do Mestrado de Ensino da Educação Física (EF) nos Ensinos Básico e Secundário da Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física – Universidade de Coimbra (FCDEF-UC). Este Estágio Pedagógico, foi realizado no decurso do ano letivo 2014/2015, no Centro de Estudos Educativos de Ançã (CEEA), junto da turma A do 7º ano de escolaridade.

A orientação deste processo esteve a cargo do Professor Antero Abreu por parte da FCDEF-UC e do professor Paulo Taraio, do CEEA. Neste documento, descreveremos de forma resumida, as tarefas desenvolvidas ao longo deste ano letivo, na condição de professor estagiário.

Apesar de exercermos a docência há mais de vinte anos, com a realização deste estágio foi-nos permitida uma experiência privilegiada na área do ensino que pode ser considerada como um quarteto pedagógico, constituído por profissionais da área, que agregaram conhecimentos, reflexões e propostas, com o objetivo de otimizar o processo de ensino-aprendizagem do grupo de alunos em questão.

Foi uma excelente oportunidade para diariamente, se originarem momentos de partilha e discussão de ideias, opiniões, filosofias e perspetivas sobre como concretizar estratégias e metodologias na lecionação das matérias da disciplina de EF. Consequentemente, daqui, surgiram aprendizagens que contribuíram significativamente para aumentar o nosso leque de competências e que surgiram como uma lufada de ar fresco no nosso quotidiano.

Em complemento a este trabalho, onde o contacto com os alunos foi o tema central, apresentaremos ainda neste relatório, o tratamento do tema de aprofundamento, baseado num estudo prático sobre a Mobilização dos Estilos de Ensino – Planeamento, intervenção em contexto real e análise da sua aplicação, onde foi feita a caracterização da prática pedagógica do professor-estagiário de acordo com o espectro dos estilos de ensino de Mosston e Ashworth (1994,2008).

2. CONTEXTUALIZAÇÃO DA PRÁTICA DESENVOLVIDA

2.1. Expetativas iniciais

De acordo com o que referimos no Plano de Formação Inicial, desde muito cedo definimos qual seria o nosso futuro profissional: Professor de EF. O percurso que fizemos até hoje teve sempre o mesmo intuito. Conquistar essa ambição e preservá-la. Após vinte anos de serviço, como professor desta disciplina, pretendíamos fortalecer as nossas competências, com a realização deste mestrado. O estágio que agora concluímos, foi um exercício de reciclagem a todo um processo que realizamos diariamente e que percebemos que pode e deve ser melhorado. Foi mais um passo que demos, para conquistar o respeito daqueles que nos rodeiam, dentro e fora da esfera profissional. Queremos continuar a mostrar a nossa vontade enorme na demonstração que, a EF é o princípio da formação de hábitos de vida saudável, indispensáveis ao bem-estar de qualquer indivíduo.

Motiva-nos imenso a alegria dos alunos no início de cada aula, as suas reações no início de cada ano letivo, quando sabem que seremos seus professores e a forma empenhada e participativa como participam nas tarefas propostas. Por tais motivos, não nos acomodamos ao conquistado, pois isso seria o princípio de um processo de degradação na nossa postura diária.

Para além da sala de aula, apreciamos imenso, todo o processo de construção da personalidade dos alunos. Por isso, percebemos que um professor não existe só dentro de sala de aula. Deve desenvolver um leque de capacidades e competências como são: a Dimensão Profissional Social e Ética; Dimensão do Desenvolvimento do Ensino e da Aprendizagem; Dimensão de Participação na Escola e da relação com a comunidade e a Dimensão de Desenvolvimento Profissional ao longo da vida.

Este estágio foi então o meio para atingir uma renovação, em determinados aspetos da nossa prestação como professor, esperando que sejam mais-valias para atingir desempenhos profissionais que despoletem o interesse, empenho, responsabilidade e colaboração dos alunos com quem trabalharemos.

2.2. Plano de Formação Inicial

O documento denominado Plano de Formação Inicial (PFI), construído no início do estágio e conseqüentemente no começo do ano letivo, pretendeu definir quais as metas que pretenderíamos alcançar, sabendo que iríamos ter a

possibilidade de partilhar com os professores orientadores de estágio e com a colega de estágio, ideias, opiniões, estratégias e metodologias para o ensino da EF. Para construir este documento, necessitámos de fazer uma autoavaliação responsável do nosso desempenho como professor, para posteriormente, podermos referir quais os nossos pontos fortes, a consolidar, e quais as oportunidades de melhoria. Com base no reconhecimento de alguma fragilidade, demos o primeiro passo para tornar essas lacunas, numa oportunidade de sermos professores mais competentes e motivados para mudança.

Da reflexão realizada, conseguimos perceber que os anos de experiência nos transformaram em professores, realistas que planificam e exigem de forma coerente e adequada à realidade contextual. Durante as aulas, somos muito preocupados com o tempo de empenhamento motor e aprendizagem dos alunos, procurando sempre, através de uma cuidada gestão dos espaços e materiais, que os alunos estejam o mais possível em atividade. Apresentamos bastante dinamismo nas tarefas, circulando e fornecendo diferente *feedback* aos alunos. Apresentamos inovação na medida adequada, estabelecendo um equilíbrio entre a repetição, como forma de interiorização, e a novidade como fator motivacional.

Em relação às oportunidades de melhoria, definimos no PFI, que pretendíamos ser professores mais confiantes na divisão de tarefas com colegas. Reconhecemos ainda que, estamos bastante amarrados aos estilos de ensino de reprodução e pretendemos, por isso, perceber para aplicar, como os estilos de ensino de produção são estratégias fundamentais para os alunos construírem a sua aprendizagem passando esta a ser mais sólida e duradoura. Reconhecemos, também, que deveríamos reciclar conhecimentos sobre sistemas de avaliação, no que diz respeito aos seus instrumentos para recolha de informação. Assim, esperamos com a colaboração de orientadores e colega de estágio, conseguirmos produzir instrumentos válidos e práticos para recolher informação de forma formativa, para a partir daí, construir uma base de dados a fornecer aos alunos para assim orientar o seu processo de aprendizagem.

2.3. Opções iniciais

Partimos para a realização deste estágio um pouco reticentes em relação às aprendizagens que poderíamos assimilar, já que os vinte anos de docência que

acumulamos, garantem-nos muitas vivências no ensino da EF que inevitavelmente se transformam em aprendizagens e competências.

Com o decorrer do tempo e aula após aula, fomos nos apercebendo que estávamos a viver uma experiência completamente inesperada. Foi criado um “quarteto pedagógico” à imagem do que se ventilou há uns anos atrás, quando se falou em duplas pedagógicas para a lecionação da EF.

Juntamente com a colega de estágio e os professores orientadores, criámos um grupo de trabalho onde se refletiu, debateu, propôs-se e aplicaram-se inúmeras estratégias e metodologias de trabalho que contribuíram significativamente para o incremento da qualidade das tarefas propostas. Deste modo, acumulámos uma série de aprendizagens derivadas da experiência profissional de três professores de EF que tal como nós, a acumularam ao longo de largos anos de contato com os alunos e com o cenário pedagógico.

Em relação ao local de estágio, a opção recaiu sobre o CEEA, local onde lecionamos um horário completo na docência da disciplina. Desta forma conseguimos conciliar a nossa ocupação profissional, imprescindível para a sobrevivência da família e este desafio a que nos propusemos.

A turma A, do 7º ano de escolaridade, foi-nos atribuída de acordo com a disponibilidade do horário em relação às outras oito turmas a que lecionamos. Era constituída por dez raparigas e nove rapazes, perfazendo assim um total de dezanove alunos.

Por decisão da direção escolar, para este ano letivo, os sétimos anos de escolaridade teriam dois blocos distintos de 50 minutos e foi a partir desta carga horária que todo o trabalho foi planificado.

2.4. Caracterização da escola

O CEEA, situa-se em Ançã, uma das freguesias de maior importância do concelho de Cantanhede. Está localizada no extremo sudoeste do concelho e dista cerca de 9 km quer de Coimbra quer de Cantanhede. O CEEA surgiu em Ançã devido a uma carência de estabelecimentos do ensino básico e secundário que se verificava na região. Sendo uma zona de forte crescimento demográfico, os jovens tinham que deslocar-se até Coimbra ou Cantanhede para poderem completar os seus estudos dos ensinos básicos e secundário. É um estabelecimento de ensino

particular e cooperativo inaugurado em 11 de julho de 1992 e começou a funcionar em 17 de setembro de 1992.

2.5. Recursos Espaciais

O complexo escolar do CEEA é constituído por 3 edifícios. O edifício A dispõe de 15 salas de aula distribuídas por dois pisos e 5 salas específicas (Informática, Físico-Química, Ciências Naturais/Biologia, Educação Visual e Tecnológica,). No edifício B, existem 7 salas de aula, o gabinete dos serviços de orientação escolar e psicologia e o auditório. O edifício C é constituído por 5 salas de aula.

No que diz respeito a instalações para a EF, como espaços interiores, a escola dispõe de um pavilhão gimnodesportivo e de uma piscina coberta e aquecida, com 18 metro de comprimento e 9 de largura.

Por fim, no exterior existem ainda três polidesportivos em cimento polido e uma pista de atletismo com 40 metros.

2.6. Recursos materiais

O CEEA, tem uma sala para arrumação do material destinado à EF, onde também são guardadas as sapatilhas que os alunos usam unicamente dentro do pavilhão. Detém recursos materiais destinados para as seguintes modalidades: Andebol, Basquetebol, Futsal, Voleibol, Badminton, Atletismo, Ginástica de Solo, Dança e Natação. (Anexo 1)

2.7. Caracterização do Grupo de Educação Física

No ano letivo de 2014/2015, o grupo de EF, é composto pelos seguintes elementos: Joaquim Gonçalves (Coordenador de Departamento; Coordenador de Desporto Escolar; Professor responsável por grupo-equipa de desporto escolar, professor estagiário), Maria Gabriela Coronel (professora estagiária) e Paulo Taraio (Professor responsável por grupo-equipa de desporto escolar e professor orientador).

2.8. Caracterização da turma

No começo do ano letivo foi essencial conhecer a turma como grupo de trabalho e os alunos de forma individual. Para isso, com base num questionário entregue aos alunos, foi feita uma caracterização sociocultural associada aos hábitos desportivos e de exercício físico dos mesmos. Com o apoio de um conjunto de informações disponibilizadas pela professora do ano letivo anterior, foi também

viável e pertinente a concretização de uma caracterização da turma e respetivos alunos em relação ao seu desempenho na aula de EF.

Assim, constatámos que os alunos ocupam os seus tempos livres com um leque variado de atividades em que as duas mais representadas são atividades hipocinéticas (ler e ver TV).

Sobre o gosto pela EF, a totalidade dos alunos inquiridos respondeu afirmativamente. Na sequência deste assunto, elegeram a natação, o futsal, o basquetebol e o andebol com as suas modalidades favoritas.

Dos dezanove alunos, apenas doze praticam atividade desportiva fora da escola, sendo seis, atletas federados (4 futebolistas e 2 nadadores).

Em relação às dificuldades sentidas nas diferentes matérias abordadas nas aulas, o grupo mais representado é aquele que afirma não ter quaisquer dificuldades. As modalidades referidas como as mais difíceis foram, o Futebol e o Voleibol.

No que diz respeito às matérias que os alunos gostariam de praticar durante as aulas, o Futebol e o Basquetebol surgem como as mais votadas, seguindo-se o Andebol. É de salientar como as modalidades individuais como a Ginástica e a Dança não são referidas pelos alunos.

Em relação a atividades que os alunos gostariam de realizar na escola em contexto extracurricular, os torneios de Futebol encabeçam os resultados, seguidos por uns curiosos quatro votos no *Peddy Papper*.

No que diz respeito a limitações físicas ou lesões que os impossibilite de realizar exercício físico, apenas um respondeu que sofria de problemas respiratórios (asma).

Sobre as expectativas em relação à disciplina, a maioria espera que seja uma atividade divertida e em relação ao seu professor de EF, desejam que seja alguém que os ajude a superar as dificuldades.

No que concerne ao desempenho na disciplina de EF, de acordo com os dados fornecidos pela professora do ano passado e retirados da avaliação diagnóstica, a turma do 7ºA é constituída por um grupo de alunos que denotam um comportamento bastante afável e colaborante. São alunos que normalmente não exteriorizam atitudes de indisciplina o que leva à existência de um clima favorável para a aprendizagem.

Apesar deste fato, existe um grupo de alunos (4) que não denota grande apetência para atividades práticas da disciplina, apesar de afirmarem que gostam da disciplina. De um modo geral, são todos participativos, mas no grupo acima referido, o empenho deixa um pouco a desejar, tendo em conta que estamos a falar de crianças, onde termos como “jogar”, “brincar”, “correr”, deveriam ser intrínsecos.

Nas modalidades coletivas de invasão, existe ainda grande tendência para o jogo anárquico, onde a aglomeração em torno do objeto de jogo ainda é frequente. Os gestos fundamentais como o passe e receção ainda não estão completamente dominados, o que contribui para as características acima referidas. As transições são feitas com pouca intensidade, denotando algumas lacunas na resistência aeróbia.

No voleibol, a turma, de uma forma global, encontra-se numa fase introdutória, onde os alunos sentem muitas dificuldades em processos básicos como a posição base, os deslocamentos, análise de trajetórias, posicionamento das mãos no passe, flexão extensão dos membros superiores e pulsos no contato com a bola, *manchete* e serviço por baixo. A dificuldade de sustentação de bola é relevante, fato que impede a existência de jogadas com um mínimo de intensidade e emoção.

Na natação, os alunos demonstram ter alguma apetência para a atividade, pois, uma grande parte dos alunos têm vivências fora da escola.

Em relação ao badminton, mais uma vez, são notadas dificuldades técnicas, que advêm de lacunas relacionadas com vivências não experimentadas. Os alunos têm sérias dificuldades em coordenarem análises de trajetórias, deslocamentos e contactos do ecrã da raqueta com o volante devido a deficiente extensão/flexão do MS hábil.

Por fim, em relação à ginástica, os alunos demonstram ter algumas lacunas na sua condição física no que diz respeito aos índices de força abdominal/dorsal, força superior e flexibilidade. Tendo em conta o que foi referido anteriormente, tecnicamente, os alunos demonstram também dificuldades de execução nos rolamentos, posições invertidas e posições de flexibilidade.

3. ANÁLISE REFLEXIVA DA PRÁTICA PEDAGÓGICA

3.1. Atividades de Ensino Aprendizagem

3.1.1. Planeamento

Quando se pensa em planear, é porque a montante, pensámos alcançar algo. O planeamento será então a tarefa onde se definem as estratégias para alcançar o desejado. Constrói-se assim um meio para chegar a um fim.

O plano será assim um instrumento, resultado de uma reflexão sobre o contexto onde se deparará a ação, que permitirá a possibilidade de controlar, regular e prever a envolvimento das tarefas que se vão desenvolver para atingir o destino traçado. O professor ao planear a sua ação docente e a consequente aprendizagem do aluno, deve fazê-lo, tendo em conta princípios, didáticos, pedagógicos, sociais e psicológicos.

Partindo das diretrizes emanadas pelos Programas Nacionais de EF, e tendo em conta as condicionantes do contexto que o rodeia, nomeadamente aspetos, sociais, temporais, espaciais e materiais, o professor irá delinear uma estratégia revestida de metodologias, procedimentos e atividades que lhe permitirão operacionalizar os objetivos traçados.

Não nos podemos esquecer que o plano, ferramenta de apoio ao processo de ensino-aprendizagem, é um esboço das possíveis ações a realizar. Deste modo, será obrigatoriamente, um sistema aberto a alterações que poderão surgir por necessidade de adaptação às novas contingências do contexto. Será importante que o professor perceba que, por mais que tenha investido no planeamento, não deverá ficar religiosamente apegado ao que delineou se o cenário envolvente se modificar em relação ao vislumbrado inicialmente.

Será tão competente o professor que planeia de forma meticulosa, como aquele que faz reajustamentos imediatos ao planeado quando deteta motivos para que tal aconteça.

O planeamento pode ser feito em várias dimensões, de acordo com o intervalo de tempo que se pretende abranger. O ano letivo será o espaço temporal, que condicionará toda a atividade do professor com os seus alunos. Partindo desta base, serão feitas planificações de menor dimensão, que orientarão a atuação docente, dando-lhe solidez e precisão nas atitudes tomadas. Garantirão ao professor uma autoconfiança nas suas atuações, pois ele tem a consciência da reflexão que fez, para tomar as decisões que fazem parte do planeamento.

3.1.1.1. Plano anual

A elaboração do Plano Anual foi o ponto de arranque para o trabalho a desenvolver neste estágio pedagógico com a turma A do 7º ano. Vamos assim ao encontro do pensamento de Bento (1998), que defende que a elaboração do plano anual será o primeiro ato do planeamento e preparação do processo de ensino-aprendizagem. Com a sua elaboração, estamos a prever todas as atividades a desenvolver ao longo do ano letivo, tendo em conta diversas condicionantes.

Assim, foi necessário enquadrar a turma em relação ao projeto educativo da escola, à comunidade envolvente, aos espaços físicos, materiais e humanos existentes, às aprendizagens a adquirir e à realidade familiar (cultural e socioeconómica). Posteriormente, com o conhecimento do horário da turma, definimos as matérias a trabalhar, os objetivos e as competências a alcançar, os instrumentos e procedimentos a usar, as estratégias de ensino a aplicar e a calendarização dos momentos e tipos de avaliação.

Para que esta planificação fosse o mais competente possível, procurámos englobar nela, todas as informações essenciais sobre a turma, que contribuíssem para que o professor pudesse fazer um trabalho válido, coerente e pertinente na seleção, organização e distribuição de conteúdos, numa sequência e extensão lógica e adequada.

Com base na informação recolhida, foi altura de realizar a seleção e distribuição das matérias ao longo do ano letivo. Esta tarefa foi realizada no seio do núcleo de estágio que em conjunto com o Grupo Disciplinar de EF, refletiu profundamente sobre que decisões tomar, tendo em conta, como se disse anteriormente, a disponibilidade dos espaços, do material existente, do horário dos professores e da turma e por fim, do número de aulas disponíveis em cada período.

As matérias a abordar foram então as seguintes: voleibol, badminton e natação no 1º período. No 2º período, basquetebol, ginástica no solo e natação e por fim, no terceiro período, andebol, dança e a última parte da natação.

A escolha das unidades didáticas, teve como principal preocupação seguir as orientações do Programa Nacional de EF, com as devidas adaptações de acordo com os recursos existentes. O Projeto Educativo da escola teve também o seu peso nas escolhas feitas, tal como as vivências anteriores dos alunos para que assim se pudesse dar continuidade ao trabalho feito e simultaneamente, proporcionar novas experiências aos alunos. Assim, para cada período houve o cuidado de lecionar

matérias correspondentes às diferentes categorias das Atividades Físicas Desportivas como são os Jogos Desportivos Coletivos, Raquetas, Natação, Ginástica e Dança. Mais à frente, justificaremos todas as opções tomadas.

É de realçar que este plano anual foi construído como um esboço e que por esse motivo, deveríamos ter sempre presente a possibilidade de reajustamentos caso as circunstâncias assim o ditassem.

3.1.1.2. Unidades Didáticas

A segunda etapa do planeamento foi materializada com a construção das Unidades Didáticas (UD). Entrámos assim no chamado planeamento a médio prazo, pois cada uma das UD, integrou apenas os objetivos a atingir por uma das matérias a abordar, durante um espaço de tempo mais curto, comparativamente com o ano letivo. Esta etapa de planeamento é fundamental no processo de ensino pois de acordo com Bento (2003), apresentam a docentes e discentes as diferentes etapas de lecionação da matéria focada.

O núcleo de estágio elaborou as UD em conjunto, inserindo-lhes todas as informações necessárias à sua construção e implementação. Esta decisão permitiu uma reflexão coletiva sobre quais seriam as melhores metodologias e exercícios a desenvolver nas diversas matérias a lecionar. Foi possível incluir nestes documentos de trabalho, os objetivos a atingir, a sistematização das matérias, a sequência e extensão de conteúdos com as inerentes e indissociáveis características didático-metodológicas a utilizar durante as aulas que dariam o cunho pessoal à intervenção do professor em relação à especificidade da turma em questão.

Definimos assim, de uma forma coerente, o processo de ensino/aprendizagem das diversas matérias a ministrar, procurando-se fazer uma correta e criteriosa seleção dos exercícios, progressões pedagógicas e jogos, assentes em estratégias de ensino motivantes e pedagogicamente válidas e que potenciassesem a aprendizagem dos alunos.

Com todos os procedimentos anteriormente descritos, demos resposta às perguntas a que uma unidade didática deve dar resposta, que segundo Nobre (2010) são: “O que ensinar?”, “Quando ensinar?”, “ Como ensinar?” e “Como e quando avaliar?”.

Para respondermos a “O que ensinar?”, foi necessário consultar os Programas Nacionais de EF, nomeadamente as matérias, conteúdos e objetivos

definidos para o ensino básico e mais propriamente para o 7º ano de escolaridade. Associámos a este estudo, a realidade do contexto da escola e a caracterização da turma baseada nas avaliações diagnósticas e posteriormente, pudemos então definir todo o plano de trabalho a por em prática.

Para decidir, “Quando ensinar”, foi necessária uma reflexão sobre quais os momentos adequados para lecionar cada um das matérias selecionadas. As nossas decisões relacionadas com esta problemática serão apresentadas mais à frente.

No que diz respeito à questão, “Como ensinar”, cada uma das UD, foi organizada de acordo com uma sequência coerente dos diferentes conteúdos nelas existentes. Analiticamente, sempre que necessário e globalmente sempre que possível. Esta foi a ideologia fulcral para organizar e sistematizar o processo de ensino na turma do 7ºA. Defendemos que o aluno deve interiorizar os gestos técnicos das diferentes matérias em exercícios caracterizados por uma certa vertente analítica, mas sempre com alguma proximidade à situação global que se pretende atingir no final do processo pedagógico. Deste modo, o aluno construirá a sua aprendizagem de uma forma realista e válida em relação ao fim a atingir. Pretende-se sempre que o aluno execute mas não de forma isolada. Deverá sim, apresentar uma prestação que terá em conta tudo o que o rodeia e que poderá influenciar e condicionar o seu desempenho.

Para materializar as reflexões acima apresentadas, será importante percebermos as ideias de Martin e Hodges Kulinna (2003), que defendem que, apesar do professor dominar os diferentes estilos de ensino, nem sempre os aplica de forma variada e adequada ao contexto com que se depara.

Das palavras de Nobre (2010), podemos perceber que, se o professor for um forte aplicador dos seus conhecimentos em relação a esta temática, então perceberá a natureza construtivista da aprendizagem. Entenderá como cada aluno é um ser individual, possuidor de diferentes apetências para aprendizagem e tudo fará para descobrir e maximizar as suas potencialidades.

Finalmente e no que concerne à questão, “Como e quando avaliar?” e no âmbito da intervenção pedagógica, a avaliação é percebida como uma colheita de informação do desempenho do aluno que ao ser estudada, fornece dados que nos ajudam a optar por decisões que se espera serem mais pertinentes e eficazes em busca de uma aprendizagem bem-sucedida.

Vamos assim ao encontro das ideias de Nobre (2010), que defende que, avaliar significa examinar o grau de adequação entre um conjunto de informações e um conjunto de critérios adequados a um determinado objetivo, tendo em vista a tomada de uma decisão. Tenta-se apoiar o aluno na procura e obtenção do êxito numa disciplina que depois de interiorizada só trará benefícios para o dia-a-dia do aluno.

Percebe-se que a avaliação vai muito para além duma simples classificação. Será um instrumento de verificação e de orientação do processo de ensino-aprendizagem.

Para ser eficaz, a avaliação concretiza-se do primeiro ao último dia de aplicação de uma unidade didática, em momentos distintos e caracterizados por objetivos bem diferenciados.

Inicialmente, foi feita uma avaliação diagnóstica, onde se constatou qual o nível de prestação em que o aluno se encontrava em relação às matérias a trabalhar, traçando-se a partir o percurso a percorrer.

Posteriormente, durante todo o processo educativo, foi necessário realizar a avaliação formativa, que forneceu continuamente dados sobre a prestação dos alunos, que lhes foram comunicados, sendo utilizados para os direcionar na procura do êxito, ajudando o professor a selecionar as suas estratégias e metodologias educacionais.

No final de cada bloco temático, foi imprescindível realizar a avaliação sumativa que foi não mais do que uma aferição do alcance dos objetivos inicialmente definidos.

Foi importante convidar os alunos a participar e a colaborar em todos os momentos de avaliação, para que se consciencializassem do seu desempenho, percecionassem as suas dificuldades e potencialidades, garantindo assim o seu envolvimento consciente na avaliação sumativa.

Com base nestas diretrizes, planeámos as UD, tendo sempre em atenção a calendarização dos diferentes momentos de avaliação, para assim termos consciência de que tempo tínhamos para introduzir, exercitar e consolidar os diferentes conteúdos.

3.1.1.3. Planos de Aula

Relativamente à estruturação dos planos de aula, (Anexo II), estes foram elaborados de forma a serem enquadrados com as UD previamente construídas, tendo em conta a especificidade das aulas, o número de alunos da turma, as características físicas destes, o nível de proficiência dos mesmos, o espaço de aula, a quantidade e diversidade de materiais, as condições climáticas, o tipo de aula que se pretendia e os objetivos propostos para a mesma, definindo estratégias de ensino coerentes e beneficiadoras do processo de ensino/aprendizagem. Os exercícios foram escolhidos de acordo com os objetivos específicos e conteúdos planejados.

A estrutura da aula obedeceu ao modelo tripartido (parte inicial, fundamental e final), cada uma apresentando características temporais, conteúdos, descrição dos exercícios e critérios de realização próprios, criando-se assim um todo coerente e consequente.

O principal objetivo da parte inicial da aula era enquadrar os alunos nas tarefas a realizar e prepará-los para o esforço físico a que seriam sujeitos na parte fundamental da mesma. Procurou-se sempre efetuá-la através de jogos, muito perto do jogo formal (jogos desportivos coletivos) ou com atividades que tivessem algo de específico em relação às modalidades individuais, para que posteriormente se fizesse o *transfer* para as situações formais a trabalhar durante a parte fundamental das aulas. Com esta estratégia, fomos ao encontro de Ferreira (1994) que define esta parte da aula como o momento de preparação do aluno, psicológica e fisicamente para o trabalho a desenvolver, com o intuito de atingir os objetivos definidos

A parte fundamental esteve sempre fortemente relacionada com a UD, pois nela encontravam-se sempre todos os exercícios a realizar com os respetivos critérios de êxito, e que visavam criar episódios de aprendizagem favoráveis para a interiorização das competências desejadas. Tentou-se sempre criar situações de aprendizagem motivantes que levassem à evolução dos alunos, partindo do mais simples para o mais complexo e do analítico para o global. Procurou-se criar formas de exercitação variadas que proporcionassem uma elevada prestação motora e que despertassem o interesse e empenho dos alunos.

Na parte final de cada sessão, pretendeu-se garantir ao aluno um retorno à calma com exercícios de relaxamento muscular, proporcionando-lhe em simultâneo uma revisão dos conteúdos da aula, perspetivando-se ainda as atividades a fazer na

próxima aula. Segundo Ferreira (1994), poderão ser feitas algumas questões aos alunos sobre como as atividades decorreram, dificuldades sentidas, oportunidades de melhoria e perspectivas para as próximas sessões de trabalho.

Em cada plano, realizámos uma justificação das decisões tomadas tendo em conta as motivações dos alunos, os seus níveis de desempenho, os objetivos a atingir.

As reflexões críticas realizadas no final de cada aula, os comentários e as análises dos diversos intervenientes, orientador e colega de estágio, contribuíram decisivamente para a melhoria da nossa prestação nas aulas ao longo do ano letivo.

Defendemos que o planeamento deve ser realizado de forma a prever todos os fatores inerentes a uma aula e vemo-lo como um documento orientador da atividade letiva e não como uma estrutura rígida e bloqueadora da criatividade ou espontaneidade quando necessárias.

Na realização deste documento, fomos comedidos em relação ao número de tarefas a realizar. Tendo em conta que as aulas duravam 50', foi necessária alguma contenção na quantidade de exercícios propostos. Pensamos ser preferível ter dois ou três exercícios bem planeados e com uma previsão realista do tempo utilizado, de modo a que os alunos tivessem tempo de os interiorizar e exercita-los de forma válida e consistente.

Na gestão do tempo, foi muito importante ter em conta os tempos de transição entre cada tarefa para que assim o tempo previsto para a prática fosse real. Se as transições forem mais rápidas em relação ao que está previsto, então poderemos aumentar esse tempo no exercício que se segue, respeitando sempre a intensidade e volume da tarefa em questão.

Sob forma de balanço, consideramos que a construção destes documentos é uma tarefa que exige bastante reflexão e tempo para se materializar todos os conteúdos nele englobado. Será importante que o professor no exercício das suas funções, com um horário preenchido com uma série de turmas e com três ou quatro aulas por dia, consiga agilizar este trabalho, de modo a continuar a ter um suporte orientador do que pretende fazer, com um controlo do contexto onde se vai inserir.

Registamos ainda que este documento foi alvo de pequenas alterações, ao longo do ano letivo e que surgiram das constantes reflexões realizadas dentro do núcleo de estágio sobre o processo de ensino aprendizagem.

3.1.2. Realização

No capítulo da realização iremos abordar três aspetos distintos. O primeiro diz respeito às observações críticas realizadas na intervenção pedagógica do professor orientador, Paulo Taraio, nas suas aulas e também nas aulas lecionadas pela professora estagiária, Gabriela Coronel. O segundo aspeto, é relativo à elaboração das atas semanais das reuniões de núcleo de estágio e por fim, o terceiro e último, é referente à intervenção pedagógica do próprio professor responsável por este documento, no que concerne às várias dimensões da aula (instrução, gestão e clima/disciplina).

3.1.2.1. Intervenção pedagógica do Professor Orientador de Estágio

As observações realizadas nesta dimensão foram registadas numa grelha de observação (Anexo III), construída pelo núcleo de estágio, com base em reflexões conjuntas, consulta de documentos e orientações emanadas pelo professor orientador da faculdade. Consistiram em registar a forma de atuação do professor, tendo como referencias as dimensões, Instrução, Gestão, Clima e Disciplina, durante o tempo total da aula. De uma reflexão conjunta, registada no verso do mesmo documento, direcionada para dimensões acima descritas, comentários do professor orientador, aspetos positivos e aspetos a melhorar, pudemos retirar algumas ilações sobre estratégias e metodologias a usar nas futuras aulas.

Ao longo do ano letivo, foi realizada uma observação por mês, preferencialmente no início da unidade didática para que assim as reflexões realizadas fossem proveitosas e aplicáveis de imediato, no trabalho que se iria desenvolver a partir daí.

Procurou-se sempre elaborar relatórios o mais completos possível, analisando-se criticamente as opções tomadas pelo professor, sugerindo-se outro tipo de exercícios e progressão pedagógicas dos diversos conteúdos abordados em cada matéria lecionada, dialogando-se com o mesmo e com a colega de estágio para troca de ideias e opiniões.

Em relação às observações das aulas da professora Gabriela Coronel, assumiu-se uma postura de crítica construtiva face aos exercícios realizados, estratégias utilizadas, decisões tomadas e posturas assumidas, propondo-se sempre que necessário, alternativas que permitissem uma otimização da intervenção

pedagógica. Usou-se a mesma grelha de observação utilizada com o professor Paulo Taraio.

A construção do horário permitiu a observação das aulas de 50 minutos à 2ªfeira, e incidiu sobre a prestação da professora na turma do 11ºA.

A oportunidade de troca de impressões, mostrou-se bastante enriquecedora e proveitosa, já que em muitas ocasiões, fizemos o *transfer* para as nossas aulas, das correções realizadas sobre comportamentos também por nós realizados e só possíveis de detetar através destas observações.

3.1.2.2. Elaboração das atas das reuniões do Núcleo de Estágio.

Semanalmente, foi realizada uma ata das reuniões onde estavam presentes os professores estagiários e o professor orientador. Estas sessões de trabalho serviram para fazer um balanço das tarefas realizadas e a realizar, das aulas ministradas e dos respetivos planos elaborados e a elaborar, tendo em conta a prestação e a necessidade dos alunos da turma intervencionada. Eram ainda abordados todos os assuntos que estivessem relacionados com as tarefas a concretizar no âmbito deste estágio pedagógico.

3.1.2.3. Intervenção Pedagógica do Professor Estagiário Joaquim Gonçalves

Ao longo do ano letivo, com o permanente contacto com o cenário pedagógico da aula de EF, na turma do 7ºA, concluímos que, antes de aprendermos a ser professores, temos de “ser professores”. Só a formação docente nos permite exercer esta profissão com conhecimentos profundos na área da pedagogia, sociologia, e fisiologia, mas existiram imensos episódios que necessitaram de respostas que emergiram das nossas capacidades inatas de liderança, organização e gestão de comportamentos e emoções. Podemos considerar que por vezes, o professor deverá ser um ator inserido em constantes cenas, onde por vezes, é necessário teatralizar atitudes e comportamentos para conseguirmos chegar a um relacionamento com os alunos que nos permitirá encetar ligações favoráveis para os motivar para a aprendizagem.

Com a junção de competências adquiridas e inatas, o professor estará em melhores condições para dominar um vasto leque de habilidade docentes. Será necessário que, com esse conhecimento, consiga adequar as suas decisões ao Joaquim Gonçalves

contexto em que se insere. A sua capacidade de reflexão sobre o que o rodeia, deverá ser decisiva para que posteriormente consiga criar situações originais de aprendizagem para conseguir alcançar os objetivos previamente delineados.

Hoje em dia, os nossos alunos necessitam de desenvolver a sua autonomia, iniciativa e capacidade de decisão. Para contribuir para o desenvolvimento destas características, o professor deve incidir em estratégias que privilegiem oportunidades para os alunos refletirem sobre diversas problemáticas, analisarem as suas prestações e tomarem decisões. Deste modo estaremos a contribuir para uma aprendizagem baseada no “compreender o que fazer” em detrimento do simples “fazer”. Assim, nunca deixaremos de controlar o processo de ensino aprendizagem, mas permitiremos que o aluno seja parte ativa na construção da sua própria aprendizagem.

Instrução

De acordo com Sarmiento et al (1993: 11), a qualidade da instrução “...é determinante para se obterem melhores resultados na aquisição de tarefas motoras”.

Para que tal aconteça, na opinião de Aranha (2007), é fundamental que na instrução sejam englobadas as intervenções do professor relacionadas com os conteúdos a lecionar e a forma de concretização das tarefas de modo a atingir os objetivos pretendidos. Ações como a atribuição de informação, a apresentação de meios gráficos, a condução da aula, o *feedback* fornecido e a forma de comunicar, serão caracterizadoras da qualidade da instrução do professor. Se o professor for eficaz nesta dimensão então, conseqüentemente surgirá a diminuição do tempo de explicações e transições, aumento de tempo de empenhamento motor e de aprendizagem, o *feedback* pertinente, válido e diversificado sendo sempre controlada a prática após a sua atribuição.

As aulas foram sempre iniciadas respeitando o horário e usámos sempre um método económico de verificar as presenças através da comparação de números. Colocámo-nos de forma adequada para ver todos os alunos e para que todos os alunos nos vissem.

No que diz respeito à informação inicial, tentámos ser sempre objetivos, claros, breves e concisos, começando por fazer uma revisão da aula anterior, através de questionamento e revelando aos alunos os conteúdos a desenvolver durante a sessão, contextualizando-os com os conteúdos abordados nas aulas anteriores.

Aproveitámos para explicar as principais tarefas da aula e os objetivos da mesma, sempre de acordo com a matriz de extensão e sequência de conteúdos (Pieron in Sarmiento, 1996).

Na condução da aula, procurámos rentabilizar ao máximo o espaço que nos era destinado, organizando os exercícios de forma a ter uma visão global sobre toda a turma, realizando muitas vezes deslocamentos imprevistos.

No momento das explicações das tarefas, tivemos o cuidado de as reforçar através de demonstrações, usando sempre que possível os alunos como modelos. Com esta estratégia, os alunos podiam ver como alguém como eles, executava as ações técnicas e táticas solicitadas. Assim, a interiorização da possibilidade de atingir o sucesso seria mais provável.

Em relação a esta temática consideramos também que o professor nunca deverá perder o controlo da turma, facto que poderá acontecer caso se exagere na frequência de utilizações do docente como demonstrador. Outro aspeto que consideramos ser relevante para que o professor não deva ser o modelo na demonstração, prende-se com a idade e a perda de algumas faculdades motoras. Se este fato for uma realidade, a má execução, poderá por em causa a sua credibilidade e mesmo a sua integridade física.

Simultaneamente, verificou-se sempre uma preocupação com a qualidade da informação, procurando-se usar uma terminologia tecnicamente adequada, habituando assim os alunos à sua utilização. A forma de perceber esta aprendizagem foi através do questionamento.

No decorrer das aulas, procurou-se sempre transmitir *feedback* eficaz e pertinente que contribuísse para a orientação do desempenho e consequente aprendizagem. Bloom (1979), considera o *feedback* e os meios de correção essenciais para a qualidade do ensino.

Podemos considerar que o *feedback* é muito mais do que a simples informação, do que está certo ou errado. Será sim, um conjunto de pista a dar ao aluno para que ele consolide ou redirecione a sua prestação de modo a adquirir competências que darão corpo à sua aprendizagem. No que concerne à sua utilização, demos ênfase ao, corretivo, prescritivo, descritivo e afetivo, fechando sempre os ciclos de modo a perceber como os alunos tinham aplicado a informação disponibilizada. Para comprometer os alunos com o seu processo de aprendizagem, utilizámos também o *feedback* interrogativo, para assim levar os alunos a refletirem

sobre o seu desempenho, desenvolvendo-se a capacidade de leitura do *feedback* intrínseco (Piéron, 1992).

A distribuição do *feedback* foi feita de forma equitativa entre todos os alunos, independentemente do nível de desempenho.

No final das aulas, utilizou-se sistematicamente o questionamento de modo a rever os conteúdos lecionados, controlando também a aquisição dos mesmos por parte dos alunos. Concluimos as aulas com a extensão dos conteúdos para a próxima aula.

Para não gastarmos tempo excessivo com a formação de grupos, estes eram formados no início das aulas e distinguidos com a utilização de coletes ou com a ocupação de espaços bem definidos. Também o material foi utilizado e distribuído de forma a ser usado de forma progressiva ao longo da aula. A prioridade era que a sua utilização fosse feita de modo progressivo, nunca se perdendo demasiado tempo na sua reorganização

Com base nos resultados da caracterização da turma e das avaliações diagnósticas realizadas, decidimos aplicar uma variedade de estilos de ensino, nomeadamente: estilo por comando; estilo por tarefa; estilo inclusivo e descoberta guiada associados a exercícios de características analíticas ou globais, de acordo com as necessidades do momento. De referir que esta temática despertou-nos um interesse relevante, pois considerámos pertinente, perceber como a nossa prática se caracterizava em relação aos estilos de ensino utilizados. Por esta razão, este foi o Tema Problema escolhido para ser apresentado num outro capítulo deste trabalho.

Gestão

Utilizando as palavras de Piéron, citado por Sarmiento (1996:18), "... o empenhamento dos alunos resulta de vários fatores como a preparação da sessão, as intervenções do professor e a motivação dos alunos para a atividade física."

Também Claro e Filgueiras (2009) defendem que o professor necessitará de mostrar competências relacionadas com a comunicação, organização, definição de regras para gerir toda a dinâmica e desenvolvimento da aula.

Uma das nossas maiores preocupações foi o tempo de empenhamento motor e mais especificamente, o tempo de aprendizagem. Assim, foi fundamental que no início do ano, nas primeiras aulas, se definissem e consolidassem uma série de

regras para que os alunos demorassem o menos tempo possível a fazer determinadas tarefas.

A pontualidade à aula e à presença para a prática, após equipar, foi um dos pontos relevantes neste assunto. Após tocar, os alunos tinham 8' para estarem prontos para começar a aula. No final, eram disponibilizados 8 a 10' para os alunos tomarem banho e saírem para os intervalos. Foi criada sinalética para definir tarefas de modo a se gastar o menos tempo possível nas transições. A esta estratégia, associámos poucos episódios de organização graças a uma planificação cuidada no que concerne à sequência de atividades e à utilização de material de forma progressiva, sem grande necessidade de colocação ou desmontagem de um exercício para outro. Foram também previamente definidos, grupos de trabalho, onde por vezes o nível de desempenho era nota determinante para que a organização destes momentos não gastasse demasiado tempo.

Assim, de acordo com Sarmiento (1996), procurámos reduzir ao máximo o número e a duração dos episódios de gestão, reduzir os discursos e a quantidade de informação verbal, tal como os tempos de organização, de espera e transições.

Todas estas preocupações foram com o intuito de rentabilizar ao máximo o tempo de aula, de modo a que todos os alunos se mantivessem o mais possível em prática simultânea. Com esta ocupação, conseqüentemente surgiram menos episódios de comportamentos inapropriados, aspeto relevante para a criação de um clima propício à aprendizagem.

Para que todos estes procedimentos tivessem sucesso, foi necessário criar uma empatia com os alunos de modo a que acreditassem que o professor era alguém em quem pudessem acreditar, confiar e que os apoiaria ou lhes chamaria a atenção quando os seus comportamentos fossem passíveis de repreensão. Estamos certos que os alunos apreciam atividades organizadas, revestidas de regras que deverão ser cumpridas por todos para que assim as suas ações sejam válidas e apreciadas dentro de um ambiente regulamentado.

Por vezes, a planificação previamente realizada, não deu resposta a situações inesperadas. Nestas situações tivemos a necessidade de ter discernimento e rapidez na tomada de decisões de ajustamento. Nestes momentos de imprevisibilidade, conseguimos ajustar com qualidade pedagógica de modo a que o tempo não fosse minimamente desperdiçado. Entendemos perfeitamente que este sucesso se deve decididamente à experiência que acumulámos ao longo de vinte anos de docência.

Assim, muitos destes episódios, já não nos apanharam completamente desprevenidos pois, em situações anteriores, já experienciámos momentos semelhantes que nos permitiram a interiorização de soluções imediatas.

Podemos considerar que são as estratégias e os comportamentos do docente como organizador e dinamizador da sessão letiva que possibilitam a existência de uma excelente gestão da mesma.

É fundamental ter sempre presente que o objetivo central da ação do professor passará pela responsabilização do processo de ensino-aprendizagem, envolto por um cenário pedagógico revestido de um ambiente propício ao desenvolvimento de competências físicas, sociais, psicológicas e emocionais. Estamos então a falar de alguém que deverá ser um educador preocupado num desenvolvimento holístico do seu aluno.

Clima/Disciplina

Considerámos ser pertinente abordar estas duas dimensões de forma conjunta pois de acordo com Sarmiento (1993), estamos convictos que, estão intimamente associadas.

Preocupámo-nos em controlar e agir sobre o relacionamento entre alunos. Apesar desta preocupação, não foi difícil criar um clima agradável durante as aulas. Agimos perante comportamentos positivos, elogiando-os e incentivando à sua repetição. Por outro lado, os comportamentos inapropriados foram ignorados desde que não pusessem em causa a organização da aula e o desempenho dos alunos que os exteriorizavam e dos seus colegas. Quando isto não acontecia, preocupamo-nos imediatamente em chamar a atenção dos alunos, mostrando sempre uma atitude firme e decidida.

Fomos assim ao encontro das ideias de Siedentop (1998), que convergem para o princípio que, um sistema organizado e eficiente, agregado a estratégias disciplinares, dão origem a um ambiente favorável para a aprendizagem.

Os alunos facilitaram imenso a nossa atuação nestas dimensões pois foram sempre muito afáveis e respeitadores. Inicialmente, alguns deles mostraram-se pouco empenhados, mas com o decorrer do ano, também graças à nossa insistência em mostrar a todos, apreço pelo seu desempenho, a sua forma de estar tornou-se mais participativa e entusiástica.

3.1.2.4. Relatório Reflexivo de Aula

Momentos que considerámos ser de grande relevância para a melhoria da nossa prática docente, foram as reuniões concretizadas no final de cada aula de estágio, onde nos reuníamos com a colega de estágio, professor orientador da escola e por vezes com o professor orientador da faculdade. Com base nas reflexões realizadas, com o contributo de todos, elaborámos no final do documento destinado ao plano de aula, um relatório reflexivo, onde registámos todas as ilações derivadas desses momentos de trabalho de grupo (anexo 4). Esses apontamentos fundamentaram-se nas críticas construtivas dos observadores em relação as estratégias adotadas na Instrução, Gestão, Clima, Disciplina e Decisões de Ajustamento durante a aula. Eram também registados os comentários dos professores orientadores, aspetos positivos e oportunidades de melhoria em futuras intervenções.

Estes momentos permitiram inúmeras trocas de competências para a docência da disciplina e reflexões sobre oportunidades de aperfeiçoamento das estratégias utilizadas. Conseguimos assim, construir um leque de capacidades que poderão ser usadas em situações futuras, pois as suas aplicações já foram uma realidade válida e eficaz.

Aspeto que também teve relevante importância nestes trabalhos, foi o desenvolvimento da nossa capacidade de autoavaliação sobre o nosso desempenho. Ao perceber onde poderíamos estar melhor, demos o primeiro passo para corrigir os nossos erros.

3.1.3. Avaliação

No âmbito da intervenção pedagógica, a avaliação é percecionada como uma colheita de informação do desempenho do aluno que ao ser estudada, fornece dados que nos ajudam a optar por decisões que se espera serem mais pertinentes e eficazes em busca de uma aprendizagem bem-sucedida. Tenta-se assim acompanhar e apoiar o aluno na procura e obtenção do êxito numa disciplina que depois de interiorizada só trará benefícios para o seu dia-a-dia. Percebe-se assim que a avaliação vai muito para além duma simples classificação. Será um instrumento de verificação e de orientação do processo de ensino-aprendizagem.

Para ser eficaz, a avaliação concretiza-se do primeiro ao último dia de aplicação de uma UD, em momentos distintos e caracterizados por objetivos bem

diferenciados. Apoiando-nos nas ideias de Hadji (1994), sabemos que existem três funções pedagógicas essenciais da avaliação e que são as avaliações diagnóstica, formativa e sumativa.

Inicialmente, é feita uma avaliação diagnóstica, onde se constata qual o nível de prestação em que o aluno se encontra em relação às matérias a trabalhar, traçando-se a partir daí, o percurso a percorrer.

Posteriormente, durante todo o processo educativo, é necessário realizar a avaliação formativa, que fornece continuamente dados sobre a prestação dos alunos, que lhes são comunicados, que são utilizados para os direcionar na procura do êxito e ajudar o professor a selecionar as suas estratégias e metodologias educacionais.

No final de cada bloco temático, será imprescindível realizar a avaliação sumativa que será não mais do que uma aferição do alcance dos objetivos inicialmente definidos.

Será importante que os alunos sejam convidados a participar e a colaborar em todos os momentos de avaliação, para que se consciencializem do seu desempenho, percecionem as suas dificuldades e potencialidades e com isto, garantir o seu envolvimento consciente na avaliação sumativa.

No final de cada período, os alunos são ainda convidados a fazerem uma reflexão sobre a sua aprendizagem. Com base nessa introspeção, os alunos poderão opinar sobre a sua prestação realizando assim uma autoavaliação que se espera consciente e responsável. Deste modo, pretende-se desenvolver nos alunos a capacidade de autocritica e de reconhecimento das suas capacidades.

3.1.3.1. Avaliação Diagnóstica

Qualquer processo de construção inicia-se pelos alicerces. Essa base tem de ser definida através de uma aferição em relação aquilo que está adquirido.

A avaliação diagnóstica, será no fundo, o instrumento principal para definir a base de partida para alcançar outros patamares. Com este processo de avaliação, determina-se que pré-requisitos estão assimilados e que dificuldades são exteriorizadas no que concerne aos conteúdos inicialmente escolhidos para trabalhar. Pode-se mesmo dar o caso do professor ter de reformular as suas intenções, com base nos resultados extraídos desta avaliação, selecionando novos conteúdos mais simples ou pelo contrário, mais evoluídos em relação às primeiras

escolhas. Consegue ainda definir níveis de desempenho dentro do grupo, para assim poder fazer um trabalho diferenciado, que se adequa às capacidades iniciais dos alunos. De acordo com Rosado et al (2002), a avaliação diagnóstica, permite ao docente, adquirir conhecimento das capacidades dos alunos, criando a partir daí, grupos homogêneos.

Em relação ao momento em que a avaliação diagnóstica foi feita, nas diferentes unidades didáticas, optámos por utilizar a primeira aula de cada uma. Pretendemos assim, fazer uma aferição do nível dos alunos no momento que antecede imediatamente o início dos trabalhos para que assim estes resultados estivessem bem atualizados. Caso fizéssemos esta avaliação no início do ano, para todas as matérias, sujeitávamo-nos a que o aluno, no momento em que se iniciasse uma unidade didática, já estivesse com um nível de desempenho bastante diferente graças a uma evolução derivada das vivências tidas entretanto, em atividades onde se verificasse um *transfer* de conhecimentos e capacidades. Deste modo não nos arriscamos a ter uma prestação do aluno muito diferente, no momento em que iniciamos a unidade didática e em relação a um momento distante (início do ano) em que tivesse sido feita a aferição do nível de desempenho do aluno.

Esta avaliação foi feita com base em exercícios analíticos e em situações de jogo reduzido ou formal, tendo dependido esta decisão, das matérias em questão e dos dados que tínhamos em nossa posse em relação ao desempenho dos alunos no ano letivo anterior.

De modo a ser praticável, construímos uma grelha base que teve uma estrutura semelhante para todas as unidades didáticas e onde foram apenas alterados os conteúdos a serem observados. (Anexo 5)

Para cada conteúdo observado, relativo às capacidades, registámos se o aluno “Não Executava (1)”, “Executava com Dificuldades(2)” ou “Executava Bem(3)”. Posteriormente, foram definidos intervalos numéricos onde encaixaram os somatórios das diversas prestações dos alunos. Esses intervalos ditaram se os alunos se encontravam no nível Introdutório, Elementar ou Avançado.

Para aferir o nível de conhecimento dos alunos nas diferentes matérias, baseámo-nos também numa grelha uniformizada, que funcionou da mesma forma que a anteriormente descrita. Nesta dimensão, em todas as matérias, os alunos foram questionados sobre, “Conhecimento dos fatores de aptidão física”, “Conhecimento das componentes críticas dos conteúdos” e “Conhecimento de

Regras de Jogo”. No caso das modalidades individuais, o último critério descrito, foi substituído pelo conhecimento das ações técnicas individuais. Foi também avaliada a proficiência na expressão oral.

Não nos esqueçamos que a aula de Avaliação Diagnóstica é antes de mais uma aula de Educação Física, onde os alunos deverão ter um volume e intensidade de trabalho adequado às suas características, onde o tempo disponível para a prática deve ser bem rentabilizado e onde o professor deverá apresentar um empenhamento nas aprendizagens dos alunos.

Na lecionação das aulas onde esta avaliação foi concretizada, sentimos algumas dificuldades em concretizar integralmente o processo. Tendo em conta que optámos por apenas utilizar uma aula de 50', para tal tarefa, foi necessária uma planificação muito cuidada, com exercícios bem selecionados, eficazes e viáveis, acompanhados de uma gestão de tempo minuciosa, para que assim, conseguíssemos observar a prestação de todos os alunos naquele espaço de tempo.

3.1.3.2. Avaliação Formativa

A avaliação formativa possibilita uma ação reguladora do processo de ensino/aprendizagem e pretende verificar se o aluno está a assimilar as aprendizagens que lhe são possibilitadas, incrementando competências relativas aos conteúdos trabalhados. (Carvalho, 1994; Ribeiro, 1999).

Deste modo e de acordo com Hadji (1994), esta avaliação, fornece informações ao docente para que este consiga orientar o aluno nas suas ações, realçando os seus pontos fortes e oportunidades de melhoria.

Para realizar a avaliação formativa nos domínios, Capacidades e Conhecimentos, utilizámos grelhas de observação semanais onde registávamos a forma como os alunos evoluíam ao longo das sessões de trabalho. Através de questionamento e observação de comportamentos, fomos verificando se os alunos interiorizavam os conhecimentos relacionados com os fatores de aptidão física, das regras de jogo ou nomenclatura técnica de modalidades individuais, das componentes críticas dos conteúdos e da oralidade dos alunos.

No que concerne à avaliação das capacidades, com o apoio de grelhas de observação, (Anexo 6) pudemos sistematicamente, registar a forma como os alunos foram evoluindo ao longo das diferentes unidades didáticas, nas suas ações

práticas, em situações analíticas ou globais. Nestas situações, eram observados os conteúdos que mais tarde seriam sujeitos à avaliação sumativa. Para cada conteúdo a observar, registámos se o aluno “Não Executa”, “Executa” ou “Executa Bem”, de acordo com os respetivos descritores de desempenho definidos.

Esta tarefa foi difícil de executar, principalmente, no controlo dos conhecimentos, pois foi necessário perceber com alguma frequência, se os alunos, iam progressivamente aumentando as suas competências. Para tal ser possível, foi necessária uma apresentação de questões aos alunos e a constante verificação se os mesmos dominavam as regras dos jogos, dando a continuidade correta aos momentos vivenciados. Estas dificuldades foram incrementadas devido ao fato de todas as aulas terem a duração de 50 min., espaço de tempo que por vezes foi curto para fazer uma observação de todos os alunos da turma e fornecer *feedback* relacionado com a informação que estava a ser acumulada.

Por sua vez, para fazermos a avaliação formativa dos domínios Participação e Empenho e Atitudes e Comportamentos, utilizámos folhas de registo comportamental, que eram preenchidas diariamente, no final da aula. Assim, sempre que um aluno, nos diferentes parâmetros, denotasse uma postura adequada, nada era registado nas grelhas, ficando subentendido que a sua avaliação nessa aula era de nota máxima. Se, pelo contrário, as suas atitudes fossem, negativamente relevantes, então nas grelhas registávamos um valor correspondente. Esta foi uma avaliação contínua, ao longo dos períodos e que nos permitiu fornecer informações aos alunos sobre as suas posturas na aula. Com esta informação, também nos foi possível, quantificar estes domínios no final de cada período letivo. Esses valores foram posteriormente introduzidos na folha *excel*, contribuindo para a nota final do aluno.

Após a análise dos resultados, pudemos ter uma perceção mais concreta dos progressos e dificuldades de aprendizagem dos alunos. A partir deste ponto, reorganizámos os grupos de trabalho, reforçámos a quantidade de episódios sobre os exercícios onde eram apresentadas maiores dificuldades, centrando ainda o *feedback* sobre as mesmas.

Para além de fornecer informação constante e atualizada sobre a evolução dos alunos, esta avaliação permitiu-nos também, um acumular progressivo do conhecimento do aluno, facto que nos facilitou a apreciação final, no momento da avaliação sumativa.

3.1.3.3. Avaliação Sumativa

O significado de avaliação sumativa tem sofrido variações ao longo dos tempos e presentemente, não é universalmente aceite. Inerente às diferentes interpretações estão as diferentes teorias de aprendizagem que agregam a si diferentes formas de interpretar o que é avaliar sumativamente.

Apesar desta divergência de opiniões, poderemos considerar que será globalmente aceite que, a avaliação sumativa é um balanço final que definirá a tomada de decisões para futuros procedimentos.

Para fazermos esse balanço final, foi importante agregar os dados obtidos com as duas avaliações anteriormente realizadas. Os resultados obtidos após a realização desta avaliação poderão confirmar que as alterações introduzidas no processo de ensino-aprendizagem após a avaliação formativa tiveram êxito junto dos alunos (Ribeiro, 1999). O autor defende ainda que a avaliação sumativa pretende constatar qual o progresso do aluno ao longo de um ciclo de aprendizagem. Excecionalmente, no final da escolaridade obrigatória, poderá ter que ser considerada como um juízo de valor do que foi feito e que ficou agora para trás. Devemos reconhecer-lhe um valor social significativo, pois irá informar alunos, pais e comunidade envolvente obre a aprendizagem alcançada.

De acordo com os objetivos inicialmente definidos, atesta-se o aluno está em condições de progredir para novas etapas de aprendizagem. Essa certificação materializa-se através da atribuição de uma nota que deverá ser acompanhada de (re) orientações para o percurso escolar dos alunos.

Para concretizar esta avaliação, recorreremos a exercícios idênticos aqueles que foram usados nas aulas de exercitação e consolidação e que permitiram que os alunos fossem avaliados em cenários o mais próximo possível das situações globais. Deste modo, conseguimos verificar quais são as reais capacidades dos alunos, quando confrontados com o jogo formal, apresentação de coreografias, de sequências e execução de técnicas completas de modalidades individuais.

Realizámos os momentos formais de avaliação sumativa nas últimas aulas das unidades didáticas, com a utilização de grelhas de observação, construídas especificamente para cada uma das modalidades (Anexo 7). Através da observação direta, constatámos qual a prestação dos alunos, nos diferentes conteúdos de cariz pratico e através do questionamento, verificamos os níveis alcançados pelos alunos nos conhecimentos das matérias. A estes dados, juntámos os dados recolhidos

semanalmente em relação à participação, empenho, atitudes e comportamentos, ficando assim agregada toda a informação para se chegar a uma conclusão em relação à avaliação final a atribuir ao aluno.

No voleibol, badminton, basquetebol e andebol, a situação de jogo, foi a estratégia utilizada para realizar a avaliação sumativa das capacidades e do conhecimento das regras correspondentes. Na natação, foi pedido aos alunos que realizassem diversos percursos com a execução global das diferentes técnicas abordadas. Na ginástica foi pedido aos alunos que realizassem uma pequena sequência onde englobariam os diferentes elementos técnicos trabalhados e por fim na dança, a avaliação sumativa incidiu sobre a coreografia apresentada pelo professor, exercitada e consolidada ao longo das aulas da unidade didática.

Para cada conteúdo a observar, no domínio das capacidades, registámos se o aluno, “Não executa”(1), “Executa com muitas dificuldades”(2), “Executa”(3), “Executa bem”(4) ou “Executa muito bem”(5), as suas ações, de acordo com os descritores de desempenho definidos.

No domínio dos conhecimentos, registámos se o aluno, “Não conhece/Não intervém”(1), “Conhece de forma insuficiente/Expressa-se de forma pouco adequada”(2), “Conhece de forma satisfatória/Expressa-se satisfatoriamente”(3), “Conhece bem/Expressa-se bem”(4) ou “Conhece muito bem /Expressa-se muito bem”(5) em relação aos conteúdos selecionados.

3.1.3.4. Auto e Heteroavaliação.

A autoavaliação e a heteroavaliação foram realizadas após a avaliação sumativa, na última aula de cada período letivo. Este é mais um momento em que o aluno tem a oportunidade de participar ativamente no seu processo de aprendizagem, opinando sobre a sua prestação na disciplina de Educação Física e sobre o desempenho dos colegas, podendo refletir, argumentar e esclarecer qualquer situação referente ao referido processo.

Para as concretizarmos, utilizamos uma ficha produzida para o efeito, pela escola, onde os alunos atribuíram uma nota a cada um dos parâmetros da avaliação, fazendo de seguida o cálculo matemático para chegar ao resultado final.(Anexo 8) Todo este processo foi feito com o apoio do professor, que na sala de aula, auxiliou os alunos através de uma exemplificação no quadro. Por fim, na parte final da ficha,

os alunos puderam apresentar oportunidade de melhoria para eles, para a turma e para o professor.

Foi assim feito um exercício de reflexão sobre o próprio desempenho, onde ficamos a conhecer os alunos em relação às suas capacidades de autocritica e autovaloração. Utilizámos ainda estes documentos para recolhermos as opiniões dos alunos em relação à nossa prestação docente, podendo daí tirar algumas ilações para o futuro.

3.1.3.5. Parâmetros e Critérios de Avaliação.

Os critérios de avaliação por nós utilizados e definidos pelo Departamento de Expressões (Anexo 9), são de acordo com Pacheco (2002), um princípio usado para julgar, apreciar e comparar a prestação dos alunos.

Para se avaliar de forma rigorosa, justa e objetiva, é preciso definir formas viáveis de se concretizar o processo de avaliação em relação ao que se pretende que os alunos atingiam no final de uma unidade didática.

A definição dos critérios de avaliação, permitiu-nos fazer uma recolha de dados orientada, que foram fundamentais para posteriormente, podermos atribuir uma classificação aos alunos, a ser comunicada aos próprios e aos seus encarregados de educação.

3.2. ATITUDE ÉTICO-PROFISSIONAL

De acordo com o Guia de Estágio para 2014/15, “ a Ética Profissional constitui uma dimensão paralela à dimensão Intervenção Pedagógica e tem uma importância fundamental no desenvolvimento do *agir profissional* do futuro professor. A ética e o profissionalismo docente são os pilares deste agir e revelam-se constantemente no quadro do desempenho diário do estagiário.”

Este profissional para além de ser um especialista no desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem, deve também desenvolver uma participação na vida escolar de modo a que o processo educativo dos alunos seja constituído por diversas vivências só possível em ambiente extracurricular. Em relação à dimensão social, o professor deverá desenvolver competências e exteriorizar comportamentos com a comunidade envolvente de modo a que possa contribuir para que esta tenha uma participação ativa na vida escolar. Por fim, o professor deverá ainda ter uma forte preocupação em enriquecer o seu leque de competências profissionais através

de uma formação frequente, sobre temas que considere serem pertinentes para que o seu desempenho profissional seja potenciado.

Indo ao encontro deste contexto, a postura apresentada ao longo deste ano letivo, à imagem dos já vinte anos de serviço docente cumpridos, pautou-se sempre por uma dedicação total a todos os deveres e obrigações inerentes às diversas dimensões que constituem as funções de um professor. Apresentámos uma assiduidade de 100%, acompanhada de uma pontualidade livre de qualquer reparo. Mantivemos um desempenho docente muito preocupado na procura da criação de um ambiente de aprendizagem saudável e inclusivo para todos os alunos, independentemente das suas características e potencialidades. Consideramos que os alunos deverão estar na aula de EF com prazer e cientes que, poderão ser uma mais-valia no desenrolar das atividades. Deverão fazer parte do processo de ensino-aprendizagem, colaborando na construção do seu leque de competências, apresentando assim um comportamento proactivo e colaborante com a ação dos seus professores.

Criámos sempre condições favoráveis ao progresso dos alunos nas aprendizagens, através da diferenciação de estratégias em relação aos níveis de desempenho detetados numa avaliação inicial e confirmados com uma avaliação continua e formativa. Fomos motivadores e criámos aulas motivantes, recorrendo a estilos e modelos de ensino diversos, na procura de episódios de produção e reprodução de conhecimento.

No que diz respeito à dimensão social, apresentámos sempre um comportamento extremamente preocupado no desenvolvimento de um leque de relações interpessoais entre os alunos e entre professores e alunos.

Apresentamos um vasto leque de atividades extracurriculares como o Corta Mato Escolar, Torneios Interturmas de Futsal, Voleibol, Basquetebol e Andebol, o Mega Sprinter Escolar. Em atividade externa, desenvolvemos o projeto de Desporto Escolar, com as equipas de futsal e natação e ainda participamos no Corta Mato e Mega Sprinter distritais. Nestes contextos, mantivemos sempre um relacionamento afável, respeitoso e profissional com todos os intervenientes, para que assim fossem transmitidos valores de respeito, humildade e altruísmo, fomentando-se assim atitudes e comportamentos respeitosos entre todos.

Participámos ainda de forma empenhada, responsável e colaborante em atividades como visitas de estudo, reuniões de conselho pedagógico, de

departamento, de conselho de turma, geral de professores, desporto escolar, intervindo de forma pertinente e de forma construtiva sobre o processo educativo dos alunos e sobre a forma de estar da escola, perante aqueles que a procuram, em busca de um projeto educativo com o qual se identifiquem.

No que concerne à formação docente realizada de forma frequente e que permite uma constante renovação ou incremento de conhecimentos e competências, realizamos ao longo do ano as seguintes ações de formação cujos relatórios poderão ser consultados na pasta denominada “Atitude Ético-profissional”:

- 1 - “Novo Acordo Ortográfico”, dinamizada pela professora Natércia Maria de Oliveira Margalho Dias Teixeira;
- 2 - “O papel Organizacional, Pedagógico, Educativo e Motivacional dos Diretores de Turma.”, dinamizada pela professora Deolinda Duarte;
- 3 - “Prevenção e Segurança na Escola.”, dinamizada pelo professor Rui Pratas;
- 4 - “Coaching com docentes: Para liderar pessoas e grupos empreendedores.”, organizada pelo Centro de Formação: Associação Científica de Professores do Litoral Centro (ACPLC) e dinamizada pelo Professor Doutor Jacinto Jardim – Ação creditada com 1 crédito;
- 5 - “Escola Virtual”, dinamizada pela Porto Editora;
- 6 - “Higiene e Saúde no Trabalho”, dinamizada pela Plural Care;
- 7 - “Primeiros Socorros em meio escolar”, organizada pelo Centro de Formação: Associação Científica de Professores do Litoral Centro (ACPLC) e dinamizada pela Dr.ª Cidália Pereira – Ação creditada com 1 crédito;
- 8 - “Jornadas Científico-Pedagógicas”, organizado pelo Gabinete das Ciências da Educação Física no âmbito do MEEFEBs;
- 9 - IV FICEF, subordinado ao tema, “A Educação Física no Contexto Europeu: programas, estratégias e formação profissional.”, organizado pela FCDEF – MEEFEBs.

3.3. Justificação das opções tomadas.

De acordo com o Programa Nacional de Educação Física para o 3º ciclo, “Reconhece-se ao professor a responsabilidade de escolher e aplicar as soluções pedagógicas e metodologicamente mais adequadas, investindo as competências profissionais desenvolvidas na sua formação nesta especialidade, para que os

efeitos da atividade do aluno correspondam aos objetivos dos programas, utilizando os meios que lhe são atribuídos para esse fim.”

Desta ideia percebe-se como o professor tem autonomia para optar pelos métodos e estratégias, matérias e conteúdos e também atividades pedagógicas que mais se adequem ao contexto em que está inserido. Será fundamental que acima de tudo e ainda de acordo com o documento acima citado, se permita ao aluno “...a apropriação das habilidades técnicas e conhecimentos, na elevação das capacidades do aluno e na formação das aptidões, atitudes e valores, ('bens de personalidade' que representam o rendimento educativo), proporcionadas pela exploração das suas possibilidades de atividade física adequada – intensa, saudável, gratificante e culturalmente significativa.”

Esta margem de manobra, é imprescindível, tendo em conta a diversidade de contextos educativos, mas noutra perspetiva e de acordo com Pirolo (2004), torna o trabalho educativo um processo complicado, cheio de incertezas, conflitos, contradições, desejos e necessidades, fazendo o professor enfrentar desafios, refletindo permanentemente sobre os valores, as dificuldades existentes e a função social por si exercida.

As opções tiveram de ser tomadas a partir do momento em que a turma do 7^oA, nos foi atribuída para a lecionação das aulas deste estágio pedagógico. Tendo como base a organização e planificações do departamento de EF do CEEA e as características do grupo de trabalho, realizámos as primeiras opções: matérias e conteúdos que seriam trabalhados

As matérias foram selecionadas de acordo com o Projeto Curricular de Educação Física, para todos os anos letivos e que tem por base o Programa Nacional de Educação Física para o 3^o ciclo do ensino básico, com as devidas adaptações, tendo em conta a realidade da escola e o seu Projeto Educativo. De acordo com as premissas anteriormente referidas, foi fundamental ter em conta os recursos materiais e espaciais existentes, a opinião da direção pedagógica, as características dos alunos e as suas vivências anteriores. Desta forma, pudemos otimizar a qualidade do ensino em prol dos alunos e também dos interesses da escola, visto que a instituição defende que as atividades desportivas poderão ser uma mais-valia para a intervenção da escola na comunidade.

Sendo assim, em 2014/2015, na turma do 7^oA, foram lecionadas as seguintes matérias: voleibol, badminton e natação no 1^o período. No 2^o período, basquetebol,

ginástica no solo e natação e por fim, no terceiro período, andebol, dança e a última parte da natação.

Em cada período, houve o cuidado de lecionar matérias correspondentes às diferentes categorias das Atividades Físicas Desportivas como são os jogos desportivos coletivos, raquetas, natação, ginástica e dança. Decidimos que por período, os alunos experienciassem uma modalidade coletiva e outra individual às quais se associaria sempre a natação, que foi assim lecionada nos três períodos.

Para além das unidades didáticas, foram realizados três testes de aptidão física de acordo com o protocolo proposto pelo *FitnessGram*, no início do 1º período e na última metade do terceiro período. Foram escolhidos o teste de resistência aeróbia (Milha), o teste de força/resistência abdominal e o teste de flexibilidade, *Sit and Reach*.

Tivemos assim os dados mínimos para avaliar a aptidão física dos alunos de acordo com as diretrizes do Programa Nacional de Educação Física em relação à resistência aeróbia, força e flexibilidade. Retivemos ainda informação pertinente em relação a capacidades físicas fulcrais para um desenvolvimento harmonioso do aluno, como são a capacidade cardiopulmonar para esforços prolongados com os inerentes benefícios para a saúde, a força média para assegurar posturas corporais e a flexibilidade, indispensável para solicitações de velocidade, força e agilidade.

A distribuição das UD's, por período e o número de aulas para cada uma delas foi a seguinte: 1º período – voleibol (8), badminton (6) e natação (5); 2º período – basquetebol (10), ginástica (5) e natação (5); 3º período – andebol (10), natação (4) e dança (5).

Tendo em conta que a escola tem uma piscina, que funciona durante todo o ano e que consideramos que nadar será uma habilidade motora tão importante como correr ou andar, decidimos que a natação seria trabalhada em todos os períodos. Em cada um deles, o trabalho incidiu num estilo distinto (*crawl, costas e bruços*).

O voleibol foi a primeira matéria trabalhada pois é um desporto onde os alunos estão mais parados e por isso, mais adequado em meses menos frios como são setembro e outubro. Como a intensidade de esforço não é tão intensa, os alunos que vêm de um período de férias prolongado, entrarão progressivamente nas solicitações do exercício físico.

De seguida, passámos para uma modalidade individual, o badminton, aproveitando assim a organização espacial do pavilhão, pois apenas se reduziu a

altura das redes montadas. Deu-se continuidade a um trabalho de análise de trajetórias, deslocamentos e posicionamento de acordo com o objeto de jogo que continua a ser expulso à imagem do voleibol.

Fizemos de seguida o primeiro segmento de natação com o trabalho direcionado para o *crawl*, estilo mais acessível de aprender e fundamental para qualquer jovem ganhar autonomia no meio aquático.

O segundo período foi iniciado com outra modalidade coletiva, o basquetebol. Esta foi uma matéria que exigiu um pouco mais de intensidade na participação dos alunos que entretanto já estavam com três meses de aulas. Passámos a ter uma atividade onde se verifica a retenção do objeto de jogo, característica que obrigou os alunos a libertarem-se da tendência egocêntrica de ficarem em posse de bola, partilhando-a com os colegas de equipa.

É uma modalidade em que não é permitido o contacto físico, aspeto fundamental que nos fez decidir em lecionar primeiro o basquetebol em relação ao andebol. Deste modo, os alunos interiorizam rotinas de jogo sem contacto físico e posteriormente, no andebol as limitações já serão menores.

Neste período, trabalhámos também a ginástica (solo), pois, pudemos montar os colchões de solo no espaço livre atrás das tabelas, para as outras turmas trabalharem. Quando o 7^oA estava em basquetebol, a turma de 2^a feira que tinha aula simultaneamente trabalhava ginástica e vice-versa no 2^o terço do período.

Na última parte do período, voltámos à natação, para lecionarmos o estilo de costas. Optámos por este estilo em segundo lugar porque consideramos que associado ao *crawl* e à capacidade de flutuação, o aluno estará em condições de se poder desenvencilhar em situação de perigo, no meio aquático.

No terceiro e último período, abordámos o andebol, modalidade de grande intensidade física pois em relação ao basquetebol, já existe algum contacto físico entre os jogadores. Para além deste fato, é uma modalidade muito apreciada pelos alunos a par do futsal. De referir que o futsal não foi selecionado por dois motivos. Primeiro, porque muitos alunos já têm esta vivência fora da escola e assim preferimos que os alunos tivessem contacto com outras modalidades para assim, ficarem com um repertório desportivo mais alargado. O segundo motivo prendeu-se com a existência de um grupo-equipa de futsal, que funcionou em três momentos semanais e no qual os alunos podiam-se inscrever de acordo com a disponibilidade dos seus horários.

Voltámos à natação para iniciar a aprendizagem da técnica de Bruços. Este será um trabalho que terá continuidade no 8º ano de escolaridade.

Por fim, a dança foi abordada nesta fase final do ano, para permitir a construção de coreografias nas diferentes turmas, sendo selecionadas as melhores para serem apresentadas em diversas intervenções que a escola faz na comunidade nos meses de junho e julho.

Ficaram assim assimilados diferentes estilos natatórios que permitem ao aluno deslocar-se no meio aquático, de forma veloz em distâncias curtas ou com correntes mais fortes (*Crawl*), retirar a cara da água devido por exemplo a agitação (*Costas*), descansar (Flutuação) e por fim deslocar-se de forma mais lenta em distâncias maiores (*Bruços*).

Em relação aos espaços e material disponível, pudemos usufruir sempre das condições ótimas para concretização das tarefas idealizadas. O pavilhão esteve sempre disponível, com todo o seu material que permitiu a abordagem das diferentes matérias. A piscina foi o outro espaço utilizado para materialização da unidade didática de natação. Graças a uma rotação de espaços e a uma construção de horários eficaz, a turma do 7ºA teve sempre à sua disposição, condições espaciais e materiais adequadas. Assim, não foi necessário realizar grandes reformulações ou ajustamentos de aulas, devido a condições climatéricas adversas ou a falta de material.

Em relação ao número de alunos, não se verificaram grandes necessidades de reestruturações de planificações de aulas, pois os índices de assiduidade foram sempre elevados.

As aulas foram planificadas, com base numa reflexão onde se teve sempre em conta as características e motivações dos alunos. Estivemos sempre perante um grupo de trabalho muito motivado, empenhado, responsável e colaborante. Inicialmente denotaram algumas dificuldades em realizar tarefas com um pouco mais de intensidade, mas posteriormente, perceberam como era motivante e desafiador tentar desempenhar as tarefas propostas com empenho e com alguma vertente competitiva. Graças a esta evolução, pudemos de forma sistemática, usar situações de jogo condicionado, reduzido ou formal para os alunos desenvolverem as suas capacidades e construir a sua aprendizagem.

As situações analíticas foram também utilizadas, quando sentíamos que os alunos necessitavam de um maior isolamento em relação a fatores externos, para

consolidarem determinados gestos técnicos. Estas situações foram também utilizadas em aquecimentos específicos, para que assim, se começasse desde logo a interiorizar competências específicas em relação às matérias trabalhadas.

A utilização destas duas estratégias, permitiu a associação de diferentes estilos de ensino, com características distintas. Se inicialmente, os alunos foram mais orientados e controlados através de estilos de ensino como são os de Comando ou Tarefa, posteriormente, quando se sentiu a existência de alguma responsabilidade e autonomia, optámos por usar estilos de ensino onde os alunos produziam a sua aprendizagem (Descoberta Guiada, Recíproco). A estes estilos de ensino, pudemos associar também o modelo, *Teaching Games for Understanding*, estratégia que permitiu uma aquisição de competências mais sólida, baseada na descoberta e não na imposição.

As opções anteriormente referidas foram evidentes durante a lecionação das unidades didáticas de voleibol, badminton, basquetebol e andebol. Foi evidente como os alunos produziram conhecimentos das ações técnico táticas durante as situações de jogo, graças à necessidade de refletirem sobre que comportamentos tinham de ter para atingir os objetivos definidos para as situações condicionadas de jogo. Desta forma, conseguimos através de uma ação premeditada, levar progressivamente os alunos a atingir competências fundamentais para corretas dinâmicas de jogo.

Durante a lecionação da natação, baseamo-nos nos estilos de ensino por Comando, Tarefa e Inclusivo. Inicialmente os alunos eram orientados para as tarefas a desempenhar, para que assim se verificasse uma evolução nos níveis de intensidade e complexidade. Posteriormente, quando se atingia o desenvolvimento global das técnicas de nado, então a autonomia dos alunos era aumentada, através de tarefas onde decidiam em relação às intensidades de execução, tempos de recuperação, níveis de dificuldade e ainda à utilização de material auxiliar.

Este cenário repetiu-se na unidade didática de ginástica. Devido às limitações de material, optámos pela lecionação de alguns elementos gímnicos de solo que considerámos serem essenciais no repertório motor dos alunos. Assim, com a utilização dos sete colchões de solo, conseguimos dividir os alunos em pequenos grupos, onde se explorou o trabalho em circuito, Foi importante transmitir para além das diretrizes de execução, também as normas de segurança e técnicas de ajudas.

Tendo em conta que a turma denotava uma responsabilidade e empenho bastante satisfatórios, a adoção destas estratégias foi uma mais-valia para o desenrolar das aulas. Os alunos apreciaram a autonomia que lhes foi concedida e responderam muito positivamente às solicitações. Foram assim incrementadas as suas potencialidades, facto que lhes elevou bastante a sua autoconfiança e satisfação de participação nas tarefas propostas.

De modo a garantir que o tempo disponível para a aula fosse inteiramente aproveitado, optámos por estar sempre no espaço de aula antes do toque de entrada, para que os alunos pudessem entrar imediatamente para os balneários, já que estes estavam sob nossa responsabilidade.

O material de aula também esteve sempre montado no início das mesmas e os grupos de trabalho sempre definidos. No início das aulas, esses grupos foram sempre constituídos, mesmo que os primeiros exercícios não exigissem essa organização.

No final das aulas, os alunos participaram sempre na arrumação do material, não se sobrecarregando assim o professor, ficando o espaço completamente disponível para as aulas seguintes.

Após a intervenção, foi fundamental fazer de imediato, uma reflexão sobre a forma como decorreram as atividades. Deste modo, tornou-se mais fácil fazer os registos em relação à avaliação formativa dos alunos. Conseguimos também constatar de imediato, quais os pontos fortes e oportunidades de melhoria verificadas para que assim, na próxima planificação, fossem tidas em conta estas conclusões.

As reflexões feitas no fim de cada aula por todos os elementos do núcleo de estágio foram de extrema utilidade para a construção ou aperfeiçoamento das competências de lecionação. Deste modo, foram criados pequenos momentos onde todos deram o seu contributo com ideias sobre como melhorar o processo de ensino aprendizagem dos nossos alunos. Foi clara a validade desta estratégia, pois nas aulas seguintes, os pontos fracos foram sendo eliminados e os aspetos positivos foram otimizados.

3.4. Aprendizagens adquiridas e dificuldades sentidas.

Independentemente dos vinte anos de carreira docente, acrescidos de duas licenciaturas no ensino da Educação Física, este foi um ano profissional e de

formação muito gratificante e proveitoso. Com ele, fizemos algo que poderia ser frequente na formação contínua de professores. Constituiu-se uma equipa pedagógica que coletivamente, aperfeiçoou o processo de ensino aprendizagem de um grupo de alunos que, garantidamente saiu muito beneficiado com esta dinâmica.

Foi um trabalho baseado na pesquisa e leitura de materiais pedagógicos que refrescaram conhecimentos já adquiridos e que permitiram uma renovação de algumas competências que foram certificadas por uma experimentação prática e controlada posteriormente pelos elementos constituintes do núcleo de estágio, sempre disponíveis para uma partilha de opiniões.

Estamos certos que hoje, estamos melhor preparados para exercer a nossa profissão, graças a um melhor conhecimento da nossa prestação docente. Podemos a partir de hoje, corrigir procedimentos que julgávamos corretos e optar por outros, nunca tidos em conta, por desconhecimento ou por uma avaliação errada da sua valia pedagógica.

A esta dinâmica, associámos uma forte responsabilidade no cumprimento das nossas tarefas e um grande sentido de compromisso com a nossa escola e com os nossos alunos.

Com esta envolvimento, enfrentámos um ano letivo repleto de vivências com as inevitáveis dificuldades em diversas dimensões que foram sendo ultrapassadas graças ao forte empenho de uma equipa de trabalho sempre disponível para ajudar e com grande capacidade para ouvir a crítica construtiva sobre os procedimentos adotados. Fomos assim ao encontro das ideias de Freire (2001), que refere que um dos objetivos fulcrais do Estágio Pedagógico é ser um espaço de construção de aprendizagens relevantes na formação dos docentes.

Como dissemos anteriormente, as dificuldades foram uma realidade e neste capítulo, tentaremos fazer uma reflexão sobre aquelas que mais nos marcaram, como foram resolvidas e que aprendizagens interiorizamos com essas resoluções.

A maior dificuldade sentida, esteve relacionada com a duração das aulas. Pela primeira vez, em vinte anos de docência, deparámo-nos com duas aulas de 50'. Este facto foi influenciador de muitos outros aspetos relacionados com a aplicação das diferentes unidades didáticas. Percebemos que não poderíamos ser demasiado ambiciosos na definição dos objetivos a alcançar, pois tudo teria de ser muito bem ponderado, de modo a podermos proporcionar aos alunos, um leque variado de atividades desportivas.

Na planificação das aulas, não pudemos idealizar muitos exercícios a aplicar, sob o risco de não serem concretizados ou serem aplicados de forma muito superficial, pois a sua duração era muito reduzida.

Tivemos de realizar, aquecimentos muito curtos, onde os desejados jogos lúdicos foram pouco utilizados. Por vezes, nesta parte da aula, optámos por realizar exercícios específicos das modalidades trabalhadas para assim rentabilizar o tempo de aula. Tendo em conta esta realidade, colocamos a seguinte questão: Será pertinente que o aquecimento seja colocado na Parte Inicial da Aula ou deverá ser posicionada na Parte Fundamental da mesma visto que, nele já se trabalham muitas das competências específicas das matérias abordadas?

Parece-nos que, tendo em conta esta realidade, onde dois ou três exercícios a desenvolver serão mais que suficientes para preencher o tempo disponível, o aquecimento deverá englobar uma dessas tarefas para que assim se possa, desde o princípio da aula, começar a desenvolver competências específicas das matérias lecionadas.

Outra dificuldade que sentimos neste estágio e também relacionada com a duração das aulas, foi a necessidade de preparar o material da aula antes do toque de entrada. Se tal procedimento não fosse adotado, então tínhamos sérias dificuldades em começar a aula com as atividades previstas no plano correspondente. Pretendemos sempre que o tempo fosse aproveitado desde início, com tarefas onde se exercitava desde logo os conteúdos da aula. Estamos convictos que, esta será uma estratégia muito difícil de manter quando o professor tiver oito ou nove turmas sob sua responsabilidade. Se tal for aplicado, o professor sujeita-se a não ter intervalos durante um dia de trabalho com quatro ou cinco aulas.

Para resolver esta situação, foi importante desenvolver uma certa autonomia nos alunos para estes poderem realizar o aquecimento com alguma independência em relação ao professor mas sempre de forma responsável. Mas, para ser possível este facto, inicialmente, foi necessário gastar algumas aulas para treinar os alunos nesta função e nestes momentos letivos, o problema inicialmente apresentado manteve-se.

Também os momentos de avaliação diagnóstica se revestiram de algumas dificuldades. Foi necessário uma forte gestão do tempo e uma escolha criteriosa dos exercícios para ser possível realizar a avaliação diagnóstica dos alunos nessa primeira aula para que assim, se pudesse iniciar o processo de aprendizagem na

aula seguinte. Reconhecemos que por vezes, foi necessária uma confirmação dos registos inicialmente feitos, nas aulas seguintes e que de certa forma complementavam a avaliação formativa dos alunos.

No início do ano letivo, sentimos algumas dificuldades na sensibilização de alguns alunos da turma para o sentido de compromisso com a assiduidade prática às aulas. Com alguma facilidade, os discentes em questão, denotavam indisponibilidade para as tarefas devido a motivos como esquecimento do material, pequenas indisposições, dores musculares. Ao apercebermo-nos destas situações, iniciámos uma forte sensibilização para a importância de todos estarem presentes nas aulas para assim, a turma poder realizar as atividades previstas e que contemplavam a participação de todos. Mostrámos assim aos alunos que, independentemente da sua aptidão para as diferentes matérias, todos eram importantes para o trabalho coletivo e que o empenho, participação, colaboração e responsabilidade eram fatores muito importantes na sua avaliação.

Com o decorrer das aulas, os alunos foram percebendo que estes princípios eram concretizados, através do desenvolvimento de uma forte afetividade entre professor e alunos, concretizada com adequado *feedback* positivo, individual e prescritivo que progressivamente contribuíram para uma elevação da sua autoconfiança. Assim, foi possível verificar que a partir do primeiro terço do primeiro período, os alunos começaram a ser muito mais assíduos à prática, facto que se pode comprovar com os registos de assiduidade e da avaliação formativa. Consequentemente, o clima e a disciplina das aulas atingiram níveis muito satisfatórios, o que permitiu a realização de um trabalho muito centrado no desenvolvimento das competências específicas das diferentes modalidades, não sendo necessário um gasto excessivo de energias na resolução de casos de indisciplina.

Na elaboração dos planos e relatórios de aula, verificaram-se também algumas dificuldades que foram sendo ultrapassadas ao longo do ano letivo, graças a uma monitorização feita pelo núcleo de estágio, baseada em *feedback* precioso atribuído pelo professor Antero, orientador da faculdade.

Por fim, queríamos ainda referir o trabalho árduo feito na construção do sistema de avaliação. Este fato deveu-se à decisão do Conselho Pedagógico da escola em fazer uma reformulação dos critérios gerais de avaliação para todas as disciplinas. Com um trabalho conjunto, foi possível construir um instrumento de

Joaquim Gonçalves

cálculo (Excel), muito completo, onde se objetivou e clarificou a avaliação sumativa dos alunos.

Queríamos finalizar este capítulo referindo como aprofundámos significativamente a nossa capacidade reflexiva em relação ao processo de ensino aprendizagem na disciplina de Educação Física. Como dissemos anteriormente, pensamos que foi uma grande benesse, termos permanentemente três profissionais da área a trabalharem em conjunto sobre os procedimentos a aplicar na atuação com os alunos. Com a permanente exposição de ideias sobre as estratégias usadas ou a aplicar, conseguimos otimizar a lecionação da disciplina, tornando as atividades desenvolvidas de grande valia para os alunos.

4. APROFUNDAMENTO DO TEMA PROBLEMA – “Mobilização dos Estilos de Ensino – Planeamento, intervenção em contexto real e análise da sua aplicação. Caracterização da prática pedagógica do professor-estagiário de acordo com o espectro dos estilos de ensino de Mosston e Ashworth (1994).”

4.1. Introdução

O aprofundamento do Tema Problema surge no âmbito do Relatório de Estágio, enquadrado no segundo ano do Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensino Básico e Secundário, da Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra.

O tema selecionado foi, “*Mobilização dos Estilos de Ensino – Planeamento, intervenção em contexto real e análise da sua aplicação. Caracterização da prática pedagógica do professor-estagiário de acordo com o espectro dos estilos de ensino de Mosston e Ashworth.*”

4.2. Objetivos

Uma variedade de estratégias de ensino pode ser aplicada, eficientemente no ensino de determinadas modalidades desportivas e conteúdos inerentes. A cada uma estão associados prós e contras de acordo com o perfil do docente e características da turma, aluno, condições, matérias, tempo disponível, conteúdo, objetivo e do processo de ensino desejado. Um aspeto relevante na escolha da estratégia é a compreensão do contexto e respetivas implicações para o desenvolvimento do aluno. Diversos estudos apontam para o facto de professores mais eficientes, associarem-se a desempenhos onde a variação do ambiente de ensino e de aprendizagem é constante, mobilizando para isso, diferentes estilos de ensino, de acordo com a realidade em que se encontram (Gabbard et al, 1994).

Neste sentido e de acordo com o contexto onde realizámos a nossa intervenção, considerámos pertinente focar a nossa investigação na mobilização dos estilos de ensino que utilizámos ao longo do espaço temporal abrangido pelo estudo em questão.

Para o aluno estagiário, a realização deste trabalho foi pertinente para perceber como diversificou as suas estratégias de ensino recorrendo para isso aos diversos estilos de ensino de produção e reprodução com o intuito de facultar aos

alunos diferentes formas de construírem a sua aprendizagem e assim incrementar a qualidade do seu desempenho docente.

Durante a realização deste Estágio Pedagógico, onde se concretizaram cinquenta e seis planos de aula, foi possível, nas diferentes matérias, utilizar diversos estilos de ensino, com diferentes características, que tiveram como objetivo, contribuir para a construção da aprendizagem dos alunos.

Originou-se desta forma, uma questão bastante global que indagou, *Que estilos de ensino foram utilizados pelo professor na lecionação de determinadas UDs?*

Com esta questão, ficamos a perceber que o estudo foi feito com base na análise dos planos de aula, somente de algumas UDs e que foram as seguintes: basquetebol e voleibol.

Para aprofundar o estudo realizado, decidimos responder a mais algumas perguntas que nos deram um conhecimento mais detalhado de como foram utilizados os estilos de ensino durante as atividades letivas dinamizadas pelo professor.

As perguntas originadas foram então as seguintes:

- Quais os estilos de ensino, utilizados pelo professor na lecionação das matérias de Basquetebol e Voleibol?
- Com que frequência absoluta e relativa foram utilizados os estilos de ensino na lecionação do Basquetebol e Voleibol?
- Com que frequência absoluta e relativa foram os estilos de ensino utilizados nas partes inicial, fundamental e final das aulas de Basquetebol e Voleibol?
- Por quanto tempo se utilizaram os diferentes estilos de ensino nas partes inicial, fundamental e final das aulas de Basquetebol e Voleibol?

Encetámos assim, a descoberta de que estilos de ensino foram utilizados na lecionação de duas matérias. Descobrimos a quantidade de vezes que os estilos de ensino foram utilizados, numa perspetiva absoluta e relativa, na parte inicial, fundamental e final da aula e por fim, fizemos uma apreciação do tempo que os estilos de ensino foram utilizados nas partes da aula acima referidas.

Com este trabalho tentámos atingir os seguintes objetivos:

- Estudar e conhecer o Espectro dos Estilos de Ensino propostos por Mosston e Ashworth (1994,2008), como ferramenta de diferenciação pedagógica;

- Aprofundar o conhecimento sobre a aplicação prática dos estilos de ensino;
- Planear e lecionar aulas, com mobilização dos diversos estilos de ensino de acordo com o contexto real;
- Produzir reflexões sobre as aulas lecionadas, com base na auto percepção e na análise de observadores externos (professor orientador de núcleo e colega de estágio);
- Caracterizar a prática pedagógica do professor, consoante a utilização dos diferentes estilos de ensino e de acordo com o contexto.

4.3. Enquadramento Teórico

Ao longo do processo ensino-aprendizagem, verifica-se a existência de diferentes variáveis significativas para atingir o sucesso educativo: a informação disponibilizada ao aluno ou seja, o *feedback*, as características e necessidades individuais dos alunos, o tempo disponível para a aula, o tempo de empenhamento motor e de aprendizagem, as características globais das turmas e consequente assimilação das aprendizagens, espaço e material disponível.

Para incrementar o desempenho do aluno será fundamental identificar o seu nível inicial, adaptar as atividades de acordo como o seu nível de prestação e definir o papel do professor e também do aluno, durante o desenvolvimento das atividades, pois, “Nem todos os alunos beneficiam da mesma forma com a mesma atividade ou intervenção pedagógica” Giftey (1983a, 1983b, cit. em Piéron, 1999, p.72).

Piéron (1999), é da opinião que o tipo de presença e ação do professor é relevante na evolução da aprendizagem do aluno, já que não basta disponibilizar atividade, pois a mesma deverá ser organizada, dirigida, regulamentada, advindo deste processo, todos os benefícios para o aluno.

Assim e percebendo que o ensino, de acordo com Mosston e Ashworth (1985) é um encadeamento de interações entre o professor e os alunos, será fundamental que o docente assuma a responsabilidade do processo, preocupando-se em perceber que aspetos contribuirão para o sucesso tal como as consequências da sua ação. Do relacionamento entre docente e alunos surge uma atividade de ensino-aprendizagem que visa alcançar as metas definidas. Podemos então considerar a existência de uma “interdependência entre o comportamento de ensino, o comportamento de aprendizagem e os objetivos que estão a ser alcançados”

(Mosston e Ashworth, 1985, cit. Revista Horizonte, p. 24). A interdependência é recíproca e permanente, podendo-se estabelecer ligações mais ou menos profundas entre o professor, o aluno e os objetivos a atingir.

Na tentativa de perceber o tipo de relacionamento entre o professor, o aluno e a aprendizagem, Mosston, criou o Espectro dos Estilos de Ensino, onde se releva o ensino como ponto de origem para definir essa interdependência entre ensino, aprendizagem e objetivos, considerando-se sempre que o ensino é uma corrente de decisões (Mosston e Ashworth, 1985), em que cada ação advém de uma decisão anterior, surgindo com o intuito de gerar uma união entre os objetivos e as ações, tendo em conta o papel do professor e do aluno na construção das aprendizagens.

O Espectro dos Estilos de Ensino, define um grupo de categorias de decisões de pré-impacto, de impacto e de pós-impacto que decidirão o tipo de relacionamento entre o professor e os alunos, podendo-se assim identificar e diferenciar vários estilos de ensino, que irão variar de acordo com o processo de transferência de decisões do professor para o aluno.

Os diferentes estilos de ensino terão resultados bem distintos nos cinco canais de desenvolvimento: físico, emocional, cognitivo, social e ético-moral. Cratty (1975), opina que na Educação Física se pode disponibilizar ao aluno algo que vai para além de um desenvolvimento motor e físico. O autor vai assim ao encontro das convicções de Mosston e Ashworth (1978) que defendem que o professor pode contribuir para o desenvolvimento do aluno integral, com base em vivências que permitirão um treino físico, cognitivo, social e emocional.

Piéron (1992), afirma que, com a seleção de determinados estilos de ensino, se pode transferir para a prática algumas premissas da pedagogia e da didática, como a individualização das atividades, o desenvolvimento da autonomia, da capacidade de decisão, de reflexão e de auto e heteroavaliação dos alunos. A adoção dos diferentes estilos de ensino permitirá a variação em relação a quem toma as decisões, o momento em que são tomadas e a forma como se chega a determinadas conclusões em relação às competências desejadas.

Gozzi e Ruete (2006), afirmam que o professor pode utilizar mais de um estilo de ensino durante a aula ou mesmo numa sequência de aulas, pois a utilização de um estilo não implica a não utilização de todos os outros. Antes pelo contrário, já que diferentes estilos de ensino, numa mesma tarefa, complementar-se-ão. Nenhum estilo de ensino é superior a outro e as opções do professor vão

dependem das necessidades e características dos alunos, dos conteúdos, do tempo disponível, dos espaços, materiais e dos objetivos a alcançar.

O Espectro fornece aos professores um leque de opções estratégicas baseadas num conhecimento teórico, fulcral para a construção de um ambiente de aprendizagem que disponibilize aos alunos uma vasta variedade de possibilidades, potenciando-se as suas capacidades para se alcançar o êxito pedagógico.

O estilo de ensino ideal e a combinação perfeita são uma utopia. Todos têm as suas peculiaridades que lhes atribuem soluções para determinadas situações pedagógicas. Para que a sua utilização seja otimizada, necessitam de ser aprendidos e sistematizados pelos professores e alunos, já que os efeitos pretendidos dependem da correção e da intensidade com que são utilizados.

Mosston estruturou o Espectro dos estilos de ensino em dois grandes grupos que expõem, na opinião de Gozzi & Ruete (2006), duas capacidades humanas fundamentais e que são a reprodução de ideias, movimentos e modelos e a capacidade de produzir novos conhecimentos, movimentos e consequentes padrões motores. Podemos considerar como opina Mosston (1992), que todos temos estas capacidades em diferentes graus de profundidade e rapidez de desenvolvimento.

Também Garn e Byra (2002), afirmam que o Espectro de Estilos de Ensino foi estruturado tendo em conta a possibilidade dos alunos reproduzirem ou produzirem conhecimento e competências. Se na primeira situação, o professor está no cerne do processo de ensino-aprendizagem, na segunda, será o aluno o protagonista do enredo educativo.

Os estilos de A a E (Comando, Tarefa, Recíproco, Autoavaliação e Inclusivo), são percebidos como estilos de reprodução pois almejam alcançar objetivos e competências através da reprodução e imitação das tarefas. Os estilos de F a K (Descoberta Guiada, Descoberta Convergente, Descoberta Divergente, Programa Individual, Iniciativa do Aluno e Autoensino), direcionam os alunos para a procura, descoberta e produção da sua aprendizagem.

As características mais detalhadas destes estilos de ensino poderão ser consultadas no Anexo 10, documento de trabalho construído coletivamente pelo núcleo de estágio.

4.4. Metodologia

O tema/problema foi desenvolvido com os 19 alunos da turma do 7ºA, no decorrer do 1º e 2º período, durante as UD's de voleibol e basquetebol. A amostra foi constituída pelos estilos de ensino utilizados pelo professor na lecionação de 10 aulas de basquetebol e 8 de voleibol na turma anteriormente referida.

De uma reflexão conjunta entre o professor orientador da escola e o professor estagiário, seguindo as orientações do professor orientador da faculdade, foram definidas as dez aulas de basquetebol e as oito aulas de voleibol, lecionadas ao longo do ano letivo. Dos respetivos planos de aula, foram retirados os dados pertinentes para o estudo realizado.

Esta investigação baseou-se numa metodologia qualitativa e quantitativa apoiando-se na observação direta e participante.

Para alcançar os objetivos propostos neste projeto de investigação-ação, inicialmente, foi feita pelo núcleo de estágio, uma pesquisa, fazendo-se uma revisão da literatura sobre o Espectro dos Estilos de Ensino propostos por Mosston e Ashworth (1994, 2008). Posteriormente, com o objetivo de responder às perguntas anteriormente colocadas e de seguida investigar as questões que se apresentarão, foi idealizado um plano de ação que comportou os seguintes passos:

1. Após a lecionação das aulas, o professor orientador verificou os estilos de ensino referidos nas planificações das atividades letivas;
2. Reformulação dos planos de aula de acordo com as reflexões entre professores estagiários e professor orientador da escola, no que concerne aos estilos de ensino utilizados;
3. Definição das aulas a serem investigadas e de onde se retiraram os dados sobre os estilos de ensino utilizados e que foram as 10 aulas da unidade didática de basquetebol e as 8 aulas da unidade didática de voleibol;
4. Construção de quatro fichas de recolha de dados, revistas pelos professores orientadores da escola e da faculdade, referentes aos estilos de ensino utilizados nas aulas selecionadas e mais especificamente, que estilos de ensino foram utilizados nas partes inicial, fundamental e final das aulas e durante quanto tempo foram utilizados esses estilos de ensino;
5. Consulta dos planos das aulas selecionadas para o estudo e recolha para as fichas construídas, dos estilos de ensino utilizados, número de vezes que

os estilos de ensino foram utilizados e tempo de prática em que os estilos de ensino foram usados nas diferentes partes da aula;

6. Análise dos resultados obtidos, reflexão e conclusões do estudo.

Com as fichas de recolha de dados, recolhemos informação que nos permitiu aceder à seguinte informação:

Ficha 1 - Estilos de Ensino utilizados e suas frequências de utilização. Neste documento pudemos ver, de uma forma global, que estilos de ensino foram utilizados na lecionação das aulas basquetebol e voleibol. Também foi possível verificar quais as frequências absolutas e relativas dos estilos utilizados.

Ficha 2 - Frequências e tempo de utilização dos estilos de ensino na parte inicial das aulas. Desta recolha, pudemos constatar que estilos de ensino foram utilizados na parte inicial das aulas das modalidades anteriormente referidas. Também se pode perceber que frequências absolutas e relativas se verificaram nos estilos utilizados e que tempo foi gasto em cada um dos estilos utilizados.

Ficha 3 - Frequências e tempo de utilização dos estilos de ensino na parte fundamental das aulas: Aqui, foi possível indagar que estilos de ensino foram utilizados na parte fundamental das aulas das modalidades mencionadas. Também se pode perceber que frequências absolutas, relativas e tempo gasto em cada um dos estilos utilizados.

Ficha 4 - Frequências e tempo de utilização dos estilos de ensino na parte final das aulas: Por fim, com esta ultima recolha, conseguimos perceber quais os estilos de ensino aplicados na parte final da aula e, à semelhança do trabalho anteriormente produzido, que frequências absolutas, relativas e tempo gasto em cada um dos estilos utilizados.

Por fim, de modo a orientarmos a procura das conclusões deste estudo e de acordo com a literatura e com as vivências que tivemos durante este mestrado, nas diferentes cadeiras onde foram abordados temas relacionados com a didática da EF, apesar dos hábitos interiorizados ao longo de vinte anos de docência, alicerçados numa formação inicial realizada noutro contexto educativo, as nossas expectativas fizeram-nos levantar as seguintes questões:

1ª) A prática pedagógica do professor caracteriza-se por uma adoção variada de estilos de ensino?

2ª) A prática pedagógica do professor caracteriza-se por uma progressiva adoção de estilos de ensino onde foi atribuída uma maior autonomia aos alunos?

3ª) Na parte inicial das aulas, a prática pedagógica do professor baseia-se na utilização de estilos de ensino de características de reprodução?

4ª) Na parte fundamental das aulas, a prática pedagógica do professor caracteriza-se por um maior equilíbrio na utilização de estilos de ensino de características de produção e reprodução?

5ª) Na parte final das aulas, a prática pedagógica do professor caracteriza-se por uma adoção de estilos de ensino onde foi atribuída uma menor autonomia aos alunos?

4.5. Apresentação dos Resultados obtidos

4.5.1. Estilos de Ensino utilizados e suas frequências de utilização

Nas dez aulas de basquetebol e oito de voleibol, foram retirados os seguintes dados:

Estilos de Ensino Matérias	Comando		Tarefa		Inclusivo		Descoberta Guiada		Total FA
	FA	FR	FA	FR	FA	FR	FA	FR	
Basquetebol	16	23%	28	40%	8	11%	18	26%	70
Voleibol	11	20%	35	62%	0	0%	10	18%	56
Total	27	21%	63	50%	8	6%	28	23%	126

Quadro 1 - Estilos de Ensino utilizados e suas frequências de utilização

Legenda: FA – Frequência Absoluta

FR – Frequência Relativa

Numa apreciação global da prática pedagógica do professor, no que concerne aos estilos de ensino, verificamos que, durante a lecionação das matérias de basquetebol e voleibol, o docente utilizou os estilos de ensino por Comando, por Tarefa, Inclusivo e Descoberta Guiada. Foram utilizados os estilos de ensino em 126 situações, 70 nas aulas de basquetebol e 56 nas de voleibol.

No basquetebol, o estilo de ensino por Comando foi usado por 16 vezes, o que correspondeu a 23% da globalidade dos estilos usados nesta modalidade. Por sua vez, o estilo de ensino por Tarefas contribuiu com 28 utilizações (40%) e o estilo

de ensino Inclusivo foi utilizado em 8 situações (11%). Por fim, o estilo de ensino por Descoberta Guiada, foi aplicado por 18 vezes o que correspondeu a 26% da utilização global dos estilos de ensino nesta matéria.

No voleibol, o ensino por Comando foi usado por 11 vezes, o que correspondeu a 20% da globalidade dos estilos usados nesta modalidade. O ensino por Tarefas contribuiu com 35 utilizações (62%) e o ensino por Descoberta Guiada, foi aplicado por 10 vezes o que correspondeu a 18% da utilização global dos estilos de ensino nesta matéria.

Fazendo uma apreciação conjunta da lecionação das duas matérias, verificamos que o ensino por Comando foi usado por 27 vezes, o que correspondeu a 21% da globalidade dos estilos usados. Por sua vez, o ensino por Tarefas contribuiu com 63 utilizações (50%) e o ensino Inclusivo foi utilizado em 8 situações (6%). Por fim, o ensino por Descoberta Guiada, foi aplicado por 28 vezes o que correspondeu a 23% da utilização global dos estilos de ensino nestas matérias.

4.5.2. Frequências e tempo de utilização dos estilos de ensino na parte inicial das aulas.

Durante a parte inicial das aulas estudadas, foram obtidos os seguintes resultados:

Estilos de Ensino Matérias	Comando				Tarefa				Inclusivo				Descoberta Guiada				Total FA	Tp Total
	FA	FR	Tp E	% Tp E	FA	FR	Tp E	% Tp E	FA	FR	Tp E	% Tp E	FA	FR	Tp E	% Tp E		
Basquetebol	6	17%	18'	6%	13	37%	111'	34%	7	20%	93'	29%	9	26%	103'	32%	35	325'
Voleibol	4	24%	12'	19%	12	71%	44'	70%	0	0%	0	0%	1	5%	7'	11%	17	63'
Total	10	19%	30'	8%	25	48%	155'	40%	7	14%	93'	24%	10	19%	110'	28%	52	388'

Quadro 2 - Frequências e tempo de utilização dos estilos de ensino na parte inicial das aulas

Legenda: **FA** – Frequência Absoluta

FR – Frequência Relativa

Tp E – Tempo Efetivo no estilo de ensino

% Tp E – Percentagem do Tempo Efetivo no estilo de ensino

Tp Total – Tempo Total

Durante esta parte da aula, o professor utilizou os estilos de ensino por Comando, por Tarefa, Inclusivo e Descoberta Guiada. O recurso a estas estratégias foi feito por 52 vezes, 35 nas aulas de basquetebol e 17 nas de voleibol, correspondendo a 388 min. de prática efetiva.

No basquetebol, o ensino por Comando foi usado por 6 vezes, o que correspondeu a 17% da globalidade dos estilos usados nesta modalidade. Correspondeu a 18 min. de prática, 6% dos 325 min. totais utilizados na parte inicial. Por sua vez, o ensino por Tarefas, utilizou-se por 13 vezes (37%), durante 111 min., correspondendo a 34% do tempo total gasto nesta parte da aula.

O ensino Inclusivo foi utilizado em 7 situações (20%), durante 93 min., correspondendo a 29% do tempo total gasto nesta parte da aula. Por fim, o ensino por Descoberta Guiada, foi aplicado por 9 vezes (26%), durante 103 min., correspondendo a 32% do tempo total gasto neste momento da sessão de trabalho.

Ainda na parte inicial da aula e no que concerne às aulas de voleibol, o ensino por Comando foi usado por 4 vezes, o que correspondeu a 24% da globalidade dos estilos usados nesta modalidade. Correspondeu a 12min. de prática, 19% dos 63min. totais utilizados na parte inicial das aulas. O ensino por Tarefa, utilizou-se por 12 vezes (71%), durante 44min., correspondendo a 70% do tempo total gasto nesta parte da aula. Por fim, o ensino por Descoberta Guiada, foi aplicado por 1 vez (5%), durante 7min., correspondendo a 11% do tempo total gasto neste momento da sessão de trabalho.

No conjunto das duas matérias, verificámos que o ensino por Comando foi usado por 10 vezes, o que correspondeu a 19% da globalidade dos estilos usados nesta modalidade. Correspondeu a 30min. de prática, 8% dos 388min. totais utilizados na parte inicial. O ensino por Tarefa, utilizou-se por 25 vezes (48%), durante 155min., correspondendo a 40% do tempo total gasto nesta parte da aula. O ensino Inclusivo foi utilizado em 7 situações (14%), durante 93min., correspondendo a 24% do tempo total gasto nesta parte da aula. Por fim, o ensino por Descoberta Guiada, foi aplicado por 10 vezes (19%), durante 110min., correspondendo a 28% do tempo total gasto neste momento da sessão de trabalho.

4.5.3. Frequências e tempo de utilização dos estilos de ensino na parte fundamental das aulas.

Durante a parte fundamental das aulas estudadas, foram obtidos os seguintes resultados:

Estilos de Ensino Matérias	Comando				Tarefa				Inclusivo				Descoberta Guiada				Total FA	Tp Total
	FA	FR	Tp E	% Tp E	FA	FR	Tp E	% Tp E	FA	FR	Tp E	% Tp E	FA	FR	Tp E	% Tp E		
Basquetebol	0	0%	0'	0%	13	56%	183'	57%	1	4%	10'	3%	9	39%	126'	40%	23	319'
Voleibol	0	0%	0'	0%	22	71%	167'	67%	0	0%	0'	0%	9	29%	81'	33%	31	248'
Total	0	0%	0'	0%	35	65%	350'	62%	1	2%	10'	2%	18	33%	207'	36%	54	567'

Quadro 3 - Frequências e tempo de utilização dos estilos de ensino na parte fundamental das aulas

Legenda: FA – Frequência Absoluta

FR – Frequência Relativa

Tp E – Tempo Efetivo no estilo de ensino

% Tp E – Percentagem do Tempo Efetivo no estilo de ensino

Tp Total – Tempo Total

Durante a parte fundamental da aula, o professor utilizou os estilos de ensino por Tarefa, Inclusivo e Descoberta Guiada. O recurso a estas estratégias foi feito por 54 vezes, 23 nas aulas de basquetebol e 31 nas de voleibol, correspondendo a 567min. de prática efetiva.

No basquetebol, o ensino por Tarefa, utilizou-se por 13 vezes (56%), durante 183 min., correspondendo a 57% do tempo total gasto nesta parte da aula. O ensino Inclusivo foi utilizado 1 vez (4%), durante 10 min., correspondendo a 3% do tempo total gasto nesta parte da aula. Por fim, o ensino por Descoberta Guiada, foi aplicado por 9 vezes (39%), durante 126 min., correspondendo a 40% do tempo total gasto neste momento da sessão de trabalho.

Ainda na parte fundamental da aula e no que concerne às aulas de voleibol, o ensino por Tarefa foi usado por 22 vezes, o que correspondeu a 71% da globalidade dos estilos usados nesta modalidade. Correspondeu a 167 min. de prática, 67% dos 248 min. totais utilizados na parte fundamental das aulas. Por fim, o ensino por Descoberta Guiada, foi aplicado por 9 vezes (39%), durante 126 min., correspondendo a 40% do tempo total gasto neste momento da sessão de trabalho.

No conjunto das duas matérias, verificámos que o ensino por Tarefa, utilizou-se por 35 vezes (65%), durante 350 min., correspondendo a 62% do tempo total gasto nesta parte da aula. O ensino Inclusivo foi utilizado 1 vez (2%), durante 10 min., correspondendo a 2% do tempo total gasto nesta parte da aula. Por fim, o ensino por Descoberta Guiada, foi aplicado por 18 vezes (33%), durante 207 min., correspondendo a 36% do tempo total gasto neste momento da sessão de trabalho.

4.5.4. Frequências e tempo de utilização dos estilos de ensino na parte final das aulas.

Durante a parte final das aulas estudadas, foram obtidos os seguintes resultados:

Estilos de Ensino Matérias	Comando				Tarefa				Inclusivo				Descoberta Guiada				Total FA	Tp Total
	FA	FR	Tp E	% Tp E	FA	FR	Tp E	% Tp E	FA	FR	Tp E	% Tp E	FA	FR	Tp E	% Tp E		
Basquetebol	10	77%	20'	77%	3	23%	6'	23%	0	0%	0'	0%	0	0%	0'	0%	13	26'
Voleibol	7	87%	21'	91%	1	13%	2'	9%	0	0%	0'	0%	0	0%	0'	0%	8	23'
Total	17	81%	41'	84%	4	19%	8'	16%	0	0%	0'	0%	0	0%	0'	0%	21	49'

Quadro 4 - Frequências e tempo de utilização dos estilos de ensino na parte final das aulas

Legenda: FA – Frequência Absoluta

FR – Frequência Relativa

Tp E – Tempo Efetivo no estilo de ensino

% Tp E – Percentagem do Tempo Efetivo no estilo de ensino

Tp Total – Tempo Total

Durante a parte final da aula, o professor utilizou os estilos de ensino por Comando e Tarefas. O recurso a estas estratégias foi feito por 21 vezes, 13 nas aulas de basquetebol e 8 nas de voleibol, correspondendo a 49 min. de prática efetiva.

No basquetebol, o ensino por Comando, utilizou-se por 10 vezes (77%), durante 20 min., correspondendo a 77% do tempo total gasto nesta parte da aula. O ensino por Tarefa foi utilizado 3 vezes (23%), durante 6 min., correspondendo a 23% do tempo total gasto nesta parte da aula.

Ainda na parte final da aula e no que concerne às aulas de voleibol, o ensino por Comando foi usado por 7 vezes, o que correspondeu a 87% da globalidade dos estilos usados nesta modalidade. Correspondeu a 21 min. de prática, 91% dos 23 min. totais utilizados na parte fundamental das aulas. O ensino por Tarefa, foi aplicado uma vez (13%), durante 2 min., correspondendo a 9% do tempo total gasto neste momento da sessão de trabalho.

No conjunto das duas matérias, verificámos que o ensino por Comando, utilizou-se por 17 vezes (81%), durante 41 min., correspondendo a 84% do tempo total gasto nesta parte da aula. O ensino por Tarefa foi utilizado 4 vezes (19%), durante 8 min., correspondendo a 16% do tempo total gasto nesta parte da aula.

4.6. Discussão dos resultados

Dos resultados obtidos, podemos perceber que o professor estagiário, baseou a sua atividade letiva, nas matérias de basquetebol e voleibol, em 4 estilos de ensino distintos, mas usados muitas vezes em simultâneo e que foram: Estilo de Ensino por Comando, por Tarefa, Inclusivo e por Descoberta Guiada. De acordo com Gozzi e Ruete (2006), o professor poderá usar utilizar variados estilos de ensino numa aula ou numa sequência de aulas, pois a utilização de um estilo não implica a não utilização de todos os outros. Antes pelo contrário, já que diferentes estilos de ensino, numa mesma tarefa, complementar-se-ão.

De uma forma global, verificámos que o estilo de ensino por Tarefa prevaleceu, tal como afirmam Gozzi & Ruete (2006) que apontam nos seus trabalhos, que independentemente das matérias e conteúdos trabalhados, o estilo de ensino mais usado foi o estilo Tarefa (B). Também Mosston (1990), refere que este é o estilo mais utilizado pelos professores nas aulas de EF escolar.

No 1º período, o voleibol foi preponderantemente lecionado com recurso ao Ensino por Tarefa, com 35 utilizações, correspondentes a 62% do tempo de prática. O ensino por Comando surgiu como segunda opção e por fim, o estilo de ensino por Descoberta Guiada foi utilizada por 10 vezes, correspondendo a 18% do tempo de prática. Consideramos que estas opções, foram tomadas devido a estarmos no início do ano letivo, estando o professor a conhecer a turma e, por isso, terá optado por uma lecionação mais controlada, com as tarefas a serem bem definidas, advindo daí um maior controlo sobre o clima/disciplina, organização e gestão do tempo de aula. Também o nível etário dos alunos, terá levado o professor a não arriscar um início de atividades, revestido por grande autonomia dos alunos, privilegiando uma progressiva introdução de regras e normas de funcionamento da aula.

Pensamos, ainda, que as dificuldades motoras patenteadas pelos alunos na prática do voleibol, terão limitado o professor na adoção de estilos de ensino de cariz produtivo. Foram necessárias, muitas repetições e sistematizações de esquemas motores, para que os alunos interiorizassem alguma aprendizagem do desempenho técnico desta modalidade.

Por sua vez, na lecionação do basquetebol, verificámos uma menor utilização do Ensino por Tarefa (40%) e um maior recurso à Descoberta Guiada (26%), tendo ainda surgido a utilização do estilo de ensino Inclusivo (11%).

Tendo sido esta matéria lecionada no 2º período, percebemos que nesta fase do ano, o professor, com um maior conhecimento e controlo sobre a turma, terá experimentado um ensino, promovendo progressivamente a envolvimento dos alunos na construção das suas aprendizagens. Também a maior competência dos alunos nesta modalidade, terá levado o docente a tornar as aulas mais direcionadas para estilos de ensino onde o vetor cognitivo foi mais solicitado, obrigando-os a refletirem sobre as tarefas propostas e objetivos a atingir. Mosston e Ashworth (1978), defendem que o professor pode contribuir para o desenvolvimento do aluno integral, com base em vivências que permitirão um treino físico, cognitivo, social e emocional.

Também uma maior heterogeneidade da prestação dos alunos nesta matéria, terá levado o professor a introduzir o Ensino Inclusivo, para assim, permitir que os alunos tivessem diferentes níveis de dificuldade na execução dos exercícios, solicitando assim, um desenvolvimento da capacidade dos alunos se autoavaliarem e decidirem que tarefa desempenhar. Percebe-se assim, como o professor incentivou o aluno ao desenvolvimento da capacidade de reconhecer as suas

dificuldades. Piéron (1992), afirma que, com a seleção de determinados estilos de ensino, se pode passar para a prática algumas premissas da pedagogia e da didática, como a individualização das atividades, desenvolvimento progressivo da autonomia, da capacidade de decisão, de reflexão e de auto e heteroavaliação dos alunos.

Se fizermos uma análise mais detalhada em relação às diferentes partes da aula, podemos perceber como na Parte Inicial, o professor também utilizou os estilos de ensino por Comando, Tarefa, Inclusivo e Descoberta Guiada.

Nesta fase da aula, pudemos constatar grandes diferenças na lecionação do voleibol, no 1º período e do basquetebol, durante o 2º período. Com o decorrer do ano, o professor foi progressivamente, transferindo a tomada de decisão para o aluno, envolvendo-o, cada vez mais, no processo de ensino-aprendizagem.

O tempo com o estilo de ensino por Comando, reduziu de 19% para 6% e por sua vez, o tempo em ensino por Tarefa, reduziu significativamente de 70% para 34%. Na matéria de basquetebol, surgiu ainda o estilo de ensino Inclusivo, com 29% de tempo de prática e por fim, o ensino por Descoberta Guiada foi utilizado em 32% do tempo, contra os 11% apresentados durante as aulas de voleibol.

Globalmente, nesta parte da aula, o professor utilizou os estilos de ensino de ensino Inclusivo e por Descoberta Guiada em mais de 50% do tempo de prática, tendo o estilo de ensino por Comando, sido utilizado em apenas 8% do tempo de prática.

Os fatos anteriormente apresentados, derivam de uma mudança relevante na planificação das aulas, de uma unidade para a outra. Enquanto no voleibol, a parte inicial da aula englobava mobilizações funcionais gerais, controladas pelo professor, na lecionação do basquetebol, foram sistematicamente utilizados exercícios específicos de exercitação/consolidação dos gestos técnicos fundamentais.

No que concerne à Parte Fundamental da Aula, constatámos que foram utilizados os estilos de ensino por Tarefa, Inclusivo e por Descoberta Guiada. É de salientar a não utilização do estilo de ensino por Comando, neste momento da aula.

Verificámos novamente diferenças dignas de registo, na lecionação das matérias analisadas.

Assim, com o decorrer do ano, o recurso ao estilo de ensino por Descoberta Guiada, passou de 33% para 40% do tempo de prática. Também o ensino Inclusivo, foi introduzido na lecionação do Basquetebol, apresentando 3% do tempo de prática.

A utilização do estilo de ensino Por Tarefas, sofreu uma redução do voleibol para o basquetebol de 10% do tempo de prática.

Apesar desta diferença, globalmente, nesta fase da aula, o professor utilizou o estilo de ensino por Tarefa, numa grande maioria do tempo de prática (62%) enquanto o ensino por Descoberta Guiada, juntamente com o ensino Inclusivo, ocuparam 38% do tempo de prática disponibilizado para este momento da aula.

Estas diferenças, poderão ser explicadas pelo facto de o basquetebol ter sido uma matéria onde os alunos desde logo, denotaram uma maior apetência para a sua prática. Assim, muitas das tarefas estiveram relacionadas com situações de jogo condicionado, que permitiram desenvolver no aluno, uma capacidade de reflexão sobre as atividades propostas, condicionantes sugeridas e que relações tinham com as competências a alcançar. Fomos assim ao encontro das ideias de Cratty (1975), que opina que na Educação Física se pode disponibilizar ao aluno algo que vai para além de um desenvolvimento motor e físico.

Por fim, e no que diz respeito à Parte Final da Aula, verificámos que o professor apenas utilizou os estilos de ensino por Comando e por Tarefa. Constatou-se mais uma vez, que ao longo do ano, o professor alterou as suas estratégias, tentando dar progressivamente, uma maior autonomia e protagonismo aos alunos.

A utilização do estilo de ensino por Comando, do voleibol para o basquetebol, reduziu de 91% para 77% do tempo de prática e o estilo de ensino por Tarefa aumentou de 9% para 23%. Estas alterações percebem-se devido à estratégia adotada pelo professor. Inicialmente, dirigiu os exercícios de relaxamento muscular e retorno à calma de modo a que os alunos os interiorizassem progressivamente. Posteriormente, os alunos foram convidados e incentivados a dirigir esta parte da aula, com base nos conhecimentos adquiridos.

4.7. Conclusões

Para apresentar as conclusões deste estudo, recorreremos às questões anteriormente formuladas, para agora verificarmos se existe a confirmação das mesmas. Esta constatação levar-nos-á à perceção de como se caracterizou a prática pedagógica do professor durante as aulas investigadas.

Assim, recorrendo à 1ª questão, “A prática pedagógica do professor caracteriza-se por uma adoção variada de estilos de ensino?”, podemos concluir que o docente, recorreu a quatro estilos de ensino para a lecionação das duas matérias.

O professor apresentou estratégias de ensino baseadas em estilos de ensino com características de produção e reprodução. Durante as aulas estudadas, foram propostas tarefas onde os alunos foram convidados a reproduzir ações bem definidas, mas também se verificaram bastantes momentos, onde se incentivou os discentes a produzirem a sua aprendizagem, através de uma reflexão sobre as tarefas desenvolvidas.

Com a utilização dos estilos de ensino por Comando, Tarefa, Inclusivo e Descoberta Guiada, o professor preocupou-se em variar a interação com os alunos. Foi o protagonista central do processo de ensino-aprendizagem, mas progressivamente, passou esse papel para os alunos, deixando-os numa posição mais relevante no desenvolvimento das suas competências. De acordo com Garn e Byra (2002), o Espectro de Estilos de Ensino foi estruturado de acordo com as hipóteses dos alunos reproduzirem (espelho ou cópia) ou produzir (descobrir ou criar) conhecimento e competências. No primeiro cenário, o professor está no centro do processo de ensino-aprendizagem enquanto na segunda situação, será o aluno o cerne de toda a atividade educativa.

Com os factos acima descritos podemos então confirmar a 1ª questão deste estudo – A prática pedagógica do professor caracteriza-se por uma adoção variada de estilos de ensino. (Comando, Tarefa, Inclusivo e Descoberta Guiada).

Tendo em conta a 2ª questão levantada neste estudo, “A prática pedagógica do professor caracteriza-se por uma progressiva adoção de estilos de ensino onde foi atribuída uma maior autonomia aos alunos?”, os resultados obtidos, indicam-nos que o professor apresentou uma progressiva utilização dos estilos de ensino, no sentido de proporcionar aos alunos uma maior autonomia na realização das tarefas e na construção das suas aprendizagens.

Foi notória a atribuição progressiva aos alunos, de autonomia nas tarefas visto que o professor, nas modalidades analisadas e lecionadas em diferentes momentos do ano letivo (voleibol – 1º período e basquetebol – 2º período), reduziu a frequência da utilização do estilo de ensino por Tarefas em detrimento da utilização do estilo de ensino Inclusivo e incremento da utilização do estilo de ensino por Descoberta Guiada.

Nas atividades onde foram utilizados os dois últimos de estilo de ensino referidos, o professor permitiu que os alunos desenvolvessem níveis de responsabilidade, autonomia nas tomadas de decisão, ritmos e intensidades de

Joaquim Gonçalves

execução e também, uma maior capacidade de refletirem sobre o porquê de agir de determinada forma, em relação ao momento vivenciado na tarefa proposta. Com esta capacidade, o aluno consegue entender por ele próprio, como deve atuar, não sendo a solução imposta ou “oferecida” pelo professor. Pensamos assim que, a aprendizagem ao ser intrinsecamente criada, será mais sólida e eficaz.

Deste modo, percebemos que a prática pedagógica do professor, caracteriza-se por uma adoção de estilos de ensino onde progressivamente, é atribuída uma maior autonomia aos alunos, respondendo-se afirmativamente à 2ª questão deste estudo.

Passando para a 3ª questão do nosso estudo, “Na parte inicial das aulas, a prática pedagógica do professor baseia-se na utilização de estilos de ensino de características de reprodução?”, recorrendo aos resultados obtidos, percebemos que o professor utilizou fortemente, estilos de ensino de reprodução nesta parte da aula embora também tenha recorrido ao estilo de ensino por Descoberta Guiada.

Apesar destes dados, nos diferentes momentos de intervenção, na lecionação das duas modalidades, constatámos que também nesta fase da aula, o professor, progressivamente atribuiu uma maior autonomia aos alunos, pois verificamos que a utilização de estilos de ensino por Comando e Tarefa reduziu significativamente, em prol da aplicação crescente dos estilos de ensino Inclusivo e por Descoberta Guiada. Assim, é clara a confirmação da questão acima referida, levando-nos à conclusão de que a prática pedagógica do professor, na parte inicial das aulas, baseia-se na utilização de estilos de ensino de características de reprodução (Comando, Tarefa e Inclusivo).

Em relação à 4ª questão colocada nesta investigação, “Na parte fundamental das aulas, a prática pedagógica do professor caracteriza-se por um maior equilíbrio na utilização de estilos de ensino de características de produção e reprodução?”, os dados obtidos, indicam-nos que o professor recorreu maioritariamente aos estilos de ensino de reprodução, visto que a utilização conjunta do ensino por Tarefa e Inclusivo, atingiu mais de 2/3 do tempo de prática. Contudo, é de referir que a utilização da Descoberta Guiada foi relevante na lecionação do basquetebol, atingindo perto de metade do tempo de prática. Este fato deveu-se à diminuição da utilização do ensino por Tarefa, do voleibol para o basquetebol e a eliminação do estilo de ensino por Comando na lecionação das duas matérias. Assim, verificámos que o professor, nesta parte crucial da aula, preocupou-se em utilizar estratégias de

Joaquim Gonçalves

ensino que colocaram o aluno numa posição de relevo na construção das suas aprendizagens.

Podemos então concluir que, na parte fundamental das aulas, a prática pedagógica do professor, caracteriza-se por um maior equilíbrio na utilização de estilos de ensino de características de produção e reprodução. (Tarefa, Inclusivo e Descoberta Guiada)

Por fim e referindo-nos à 5ª questão formulada, “Na parte final das aulas, a prática pedagógica do professor, caracteriza-se por uma adoção de estilos de ensino onde foi atribuída uma menor autonomia aos alunos.”, apoiando-nos nos resultados apresentados, foi clara a aposta do professor em estilos de ensino de características de reprodução, pois apenas foram utilizados o ensino por Comando e por Tarefa.

Nesta fase da aula, o professor reduziu significativamente a autonomia dos alunos, definindo sempre a tarefa a executar. Apenas na parte final da unidade didática de basquetebol, o ensino por Comando foi substituído pelo ensino por Tarefa, onde os alunos tinham ao seu critério que exercícios de relaxamento muscular realizar, duração e intensidade.

Estes factos, levam-nos à última conclusão deste estudo, que deriva da confirmação da 5ª questão e que nos diz que, na parte final das aulas, a prática pedagógica do professor, caracteriza-se por uma adoção de estilos de ensino onde é atribuída uma menor autonomia aos alunos. (Comando e Tarefa)

Apesar desta conclusão, queríamos referir que também nesta fase da aula, o professor iniciou o desenvolvimento da autonomia dos alunos, pois nas últimas aulas, propôs-lhes que realizassem os seus próprios exercícios de relaxamento muscular baseando-se nos selecionados pelo professor nas aulas anteriores.

5. REFLEXÕES FINAIS

A realização deste estágio foi antes de mais, um estímulo para sair de uma zona de conforto estabelecida ao longo de 20 anos de carreira docente. Com esta formação, estabeleceram-se hábitos e rotinas abandonadas, agora inseridas num novo contexto educativo.

Depois de interiorizarmos informação sobre novas formas de estar no ensino da EF, com este estágio, chegou o momento de operacionalizar esses conhecimentos, colocando-os em prática no terreno educativo. Em posse de novas competências, acercou-se de nós a necessidade de questionar e refletir sobre o

processo de ensino-aprendizagem e a partir daí, reformular ou mesmo criar novos cenários educativos que permitissem o sucesso educativo.

A associação da exigência de uma lecionação eficaz, agregada ao contacto real com alunos, desejosos da prática do exercício físico, levaram-nos à adoção de estratégias e metodologias que visaram sempre, a criação de sessões de trabalho revestidas de dinâmica, intensidade e correção científica e pedagógica para assim, irmos ao encontro das expectativas dos nossos alunos e dos seus encarregados de educação.

Após a concretização das tarefas idealizadas, foi sempre necessária uma autoavaliação do processo, seguida de uma reflexão sobre o sucedido, o que permitiu a reformulação ou confirmação dos métodos adotados. A constante partilha de ideias e opiniões sobre o ensino da EF, permitiu-nos repensar o nosso leque de soluções, advindo daí, a criação ou renovação de uma “mala de ferramentas” a ser utilizada futuramente, perante uma enorme diversidade de cenários educativos.

Certamente que com o passar de mais alguns anos de serviço docente, entraremos novamente em rotinas que inevitavelmente se estabelecem. Mas, enquanto esses tempos não passarem, temos a certeza que a nossa forma de estar será influenciada pelas vivências, opiniões e reflexões partilhadas, dando-se origem a um renovado professor pronto, para enfrentar quotidianamente um “Novo Normal”.

6. BIBLIOGRAFIA

- Aranha, A. (2007). *Observação de aulas de Educação Física: sistematização da observação. Sistemas de Observação e fichas de registo*. Vila Real: UTAD.
- Bento, J. (1998). *Planeamento e Avaliação em Educação Física*. Livros Horizonte, Lisboa, 2ª ed.
- Bento, J. (2003). *Planeamento e Avaliação em Educação Física*. Livros Horizonte, Lisboa.
- Bloom, B. (1979). *Taxonomia de Objetivos Educacionais*. Porto Alegre: Editora Globo.
- Carvalho, L. (1994), *A avaliação das aprendizagens em EF, 135-151. Documento de apoio à disciplina de Avaliação Pedagógica em EF do Mestrado EEFEBES*, Coimbra: FCDEF.
- Claro Jr, R e Filgueiras, I. (2009). *Dificuldades de gestão de aula de professores de Educação Física em início de carreira na escola*. Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte. São Paulo.
- Cratty, B. (1975). *A inteligência pelo movimento*. São Paulo. Difel.
- Ferreira, V. (1994). *Contributos para a caracterização e organização das sessões de Educação Física e Desporto*. Revista Ludens, Vol 14, nº4.
- Freire, A. (2001). *Conceções orientadoras do processo de aprendizagem do ensino nos estágios. Colóquio: modelos e práticas de formação inicial de professores*.
- Gabbard, C, Le Blanc, E., Lowy, S. (1994). *Physical Education for Children: Building the Foundation*. Engle Wood Cliffs, N.J. Prentice Hall.
- Garn, A. e Byra, M. (2002). *A review of Spectrum research. In M. Mosston & S. Ashworth, Teaching physical education (5th ed.) (pp. 319-335)*. San Francisco, CA: Benjamin Cummings.
- 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, pp. 117-134. Retirado de:<http://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/remef/article/view/1304/1008>
- Hadji, C. (1994). *A avaliação, regras do jogo. Das intenções aos instrumentos*. Porto: Porto Editora.

- Martin, J.J. e Hodges Kulinna, P.H. (2003). *The development of a physical education teacher' self-efficacy instrument*. Journal of Teaching in Physical Education.
- Mosston, M. e Ashworth, S. (1978). *La enseñanza de la Educación Física: del comando al descubrimiento*. Buenos Aires. Ed paidos.
- Mosston, M. e Ashworth, S.. (1985). Revista Horizonte - Revista de Educação Física e Desporto, pp. 23-27.
- Mosston, M. (1990). *The Spectrum of teaching styles – from command to discovery*. New York: Longman
- Mosston, M. (1992). *Tug O War, no more: Meeting teaching learning objectives using the Spectrum of Teaching Style*. Journal of Physical Education, Recreation, and Dance, 63, 27-31.
- Mosston, M e Ashworth, S. (1994). *Teaching Physical Education* (4th ed.). Sidney: Maxwell Macmillian.
- Mosston, M. & Ashworth, S. (2008). *Teaching Physical Education*. First Online Edition
- Nobre, P. (2010). *Estudos Avançados em Desenvolvimento Curricular*. (documentos de apoio à Unidade Curricular de Estudos Avançados em Desenvolvimento Curricular). Faculdade de Ciências de Desporto e Educação Física – Universidade de Coimbra.
- Nobre, P. (2010). *Avaliação pedagógica em E.F.* (documentos de apoio à Unidade Curricular de Avaliação Pedagógica em E.F.) Faculdade de Ciências de Desporto e Educação Física – Universidade de Coimbra.
- Pacheco, J. (2002). *Crítérios de avaliação na escola. In Avaliação das aprendizagens: das conceções às práticas*. (pp. 53-64). Lisboa: Departamento da Educação Básica.
- Piéron, M. (1992). *Pedagogie des Activités Physiques et des Sports*. Revue EPS, Paris.
- Piéron, M. (1999). *Para una enseñanza eficaz de las actividades físico-deportivas*. Barcelona: INDE, pp. 53-91.
- Pirolo, A. (2004). *El trabajo pedagógico de los profesores de Educación Física de la enseñanza fundamental de Maringá, Paraná, Brasil: un estudio de casos*. Programa de post – grado en educación – Desarrollo

Profesional e Institucional para la Calidad Educativa. Universidade de Barcelona.

- Ribeiro, L. (1999). *Tipos de avaliação, 75-92*. Documento de apoio à disciplina de Avaliação Pedagógica em EF do Mestrado EEFEBES, Coimbra: FCDEF.
- Rosado, A., Colaço, C. e Romero, F. (2002). *Critérios gerais de conceção de sistemas e instrumentos de avaliação: Aplicação à Educação Física e às Ciências do Desporto*. (pp. 99-149). Lisboa: Omniserviços.
- Sarmiento, P., Leça-Veiga, A., Rosado, A., Rodrigues, J., Ferreira, V. (1993b). *Pedagogia do Desporto. Instrumentos de observação sistemática da Educação Física e Desporto* (2ª edição). Departamento de Ciências do Desporto - FMH – U.T.L. Lisboa.
- Sarmiento, P. (1996). *Formação de Professores. Aquisição de técnicas de ensino e supervisão pedagógica*. Tradução de Pieron, M. (1993). Lisboa: FMH.
- Siedentop, D. (1998). *Aprender a Enseñar la Educación Física*. Barcelona: INDE Publicaciones.

Outras referências consultadas:

- Normas APA 2012. Disponível em:
<http://pt.scribd.com/doc/29102228/Guia-Normas-APA-em-Portugues>

7. ANEXOS

ANEXO I – Materiais de Educação Física

Recursos Materiais

Andebol	
Qtd.	Material
63	sinalizadores
10	coletes vermelhos
12	Coletes verdes
11	Coletes azuis
12	Coletes amarelos
35	Bolas de tamanhos variados

Voleibol	
Qtd.	Material
2	postes
3	Redes de jogo 6x6
63	sinalizadores
13	Bolas de voleibol
10	Bolas de ténis

Basquetebol	
Qtd.	Material
63	Sinalizadores
10	Coletes vermelhos
12	Coletes verdes
11	Coletes azuis
12	Coletes amarelos
12	Bolas de basquetebol

Badminton	
Qtd.	Material
2	postes
3	redes
63	Sinalizadores
20	Raquetas
12	volantes

Ginástica	
Qtd.	Material
7	Colchões de solo
1	Colchão de queda
1	Espaldar
2	Bancos suecos

Natação	
Qtd.	Material
5	Pranchas grandes
15	Pranchas médias
2	Marcadores de pistas
10	Pull-boys
1	Vara de monitor
3	Cintos flutuadores
1	Boia de nadador-salvador
100	Minibolas de jogos de adaptação
3	Bolas de polo

Dança	
Qtd.	Material
2	Rádio-CD
1	Datashow
6	Bolas (Bitoque Râguebi)

ANEXO II – Plano de Aula

Anexo II - Plano Aula:					
Professor(a):				Data:	
Ano/Turma:		Período:		Hora:	
Local/Espaço:				Duração da aula:	
Aula nº:				Tempo útil:	
Nº de alunos previstos:				Nº de alunos:	
Aula nº:		da unidade didática de			
Função didática:					
Recursos materiais:					
Objetivos da aula:					

Tempo		Tarefa/ Situações de aprendizagem	Condições de realização/ Organização	Objetivos Pedagógicos/ Componentes Críticas / Critérios de Êxito	E.E./ E.E.
T	P				
Parte Inicial					
Parte Fundamental					
Parte Final					

Fundamentação/Justificação:

Observações/ Reflexão crítica:
<p>Dimensão Instrução:</p> <p>Dimensão Gestão:</p> <p>Dimensão Clima Disciplina:</p> <p>Decisões de ajustamento:</p> <p>Comentários do Prof orientador da escola:</p> <p>Comentários do Prof orientador da escola:</p> <p>Aspetos positivos:</p> <p>Oportunidades de melhoria</p>

ANEXO III – Grelha de Observação

Ficha de Observação									
Observador:			Observado:			Período:			
Unidade Didática:			Nº Aula UD:			Duração:			
Ano/Turma:			Hora:			Espaço:			
Aula Nº:			Nº de alunos previstos:						
Função Didática:									
Dim.	Categories	Sub-Categorias	1	2	3	4	5	NA	Observações
INSTRUÇÃO	Informação Inicial	Começa a aula no horário							
		Método económico de verificar as presenças							
		Coloca-se de forma adequada							
		Alunos no seu campo de visão							
		Comunicar informação sem consumir tempo de aula							
		Define objetivos; Identifica contexto							
	Meios Gráficos	Relacionar o trabalho da aula com as aulas anteriores							
		Apresentação/Organização							
		Os meios gráficos são visíveis por todos							
	Condução da Aula	Os meios gráficos são claros							
		Circula e posiciona-se corretamente no espaço							
		Comunica com clareza e economia							
		Clarifica os comportamentos visados							
		São identificadas as componentes críticas							
		Varia os métodos de intervenção							
	Qualidade do Feedback	Certifica-se da compreensão da mensagem							
		Realiza a extensão/integração da matéria							
		Dá FB de forma frequente e pertinente							
		Utiliza as várias dimensões do FB							
		Completa os ciclos de FB							
		O FB é de valor relativamente aos erros							
	Comunicação	Distribui equitativamente os FB entre diferentes alunos							
		Utiliza as várias direções de FB							
		Controla a compreensão da mensagem							
		Domina a matéria							
		Utiliza terminologia adequada e acessível aos alunos							
		Ser consistente							
	GESTÃO	Gestão do Tempo	Saber ouvir						
Ser audível									
Organização/Transição		Utiliza comunicação não verbal							
		Questionamento							
Conclusão da Aula	Comunicar através de uma abordagem positiva								
	Elevado tempo de empenho motor								
CLIMA/ DISCIPLINA	Controlo	Elevado tempo de aprendizagem							
		Poucos episódios de organização							
	Disciplina	Transições rápidas							
		Rotinas estruturadas. Regras precisas de segurança							
	Interação Professor/ Aluno	Formação de grupos							
		Sequência lógica das atividades							
Aula termina de forma progressiva									
Existe revisão e/ou extensão da matéria abordada									
Arrumação do material									
Afetividade									
Plano de Aula	Cumprido								

ANEXO IV – Relatório Reflexivo de Aula

Relatório Reflexivo de Aula
<u>Dimensão Instrução:</u>
<u>Dimensão Gestão:</u>
<u>Dimensão Clima Disciplina:</u>
<u>Decisões de ajustamento:</u>
<u>Comentários do professor orientador da escola:</u>
<u>Comentários do professor orientador da faculdade:</u>
<u>Aspectos positivos:</u>
<u>Oportunidades de melhoria:</u>

CrITÉrios de êxito	
Conteúdos	Indicadores de desempenho
Passé	<ul style="list-style-type: none"> - Agarrar a bola acima do ombro, com os dedos bem afastados, armando o braço no prolongamento do ombro e o antebraço virado para cima, com avanço do M.I. contrário; - Avanço do M.I. recuado com simultâneo arremesso da bola finalizado com flexão do pulso, direcionando a bola para o peito do colega (passé de ombro) ou para o chão (passé picado).
Receção	<ul style="list-style-type: none"> - Com o olhar dirigido para a bola, coloca as mãos em forma de concha com os dedos bem afastados e polegares virados um para o outro formando com os indicadores um “W” (receção alta) ou com os dedos mínimos virados um para o outro formando com os anelares um “M” (receção baixa); - Flexão dos M.S. no contacto com a bola, para junto do peito para a amortecer e simultâneo recuo de um M.I.
Drible	<ul style="list-style-type: none"> - Olha em frente sem perder o controlo da bola; - Dribla com a mão mais afastada do adversário batendo a bola lateralmente aos seus apoios; - Dribla à altura da cintura.
Remate em apoio	<ul style="list-style-type: none"> - Agarrar a bola acima do ombro, com os dedos bem afastados, armando o braço no prolongamento do ombro e o antebraço virado para cima, com avanço do M.I. contrário; - Avanço do M.I. recuado com simultâneo arremesso forte da bola finalizado com flexão do pulso, fora do alcance do guarda-redes.
Remate na passada	<ul style="list-style-type: none"> - Realizar os apoios necessários (1, 2 ou 3) tendo em conta a área dos 6 metros; - Em apoio, arma o M.S. hábil posicionando a bola acima do ombro com rotação ampla do tronco para o mesmo lado. Imprimir rapidez à rotação do tronco para a frente simultaneamente com o movimento de extensão do M.S. dominante; - No momento do remate realizar um movimento de “chicotada” no qual os dedos executam uma pressão de cima para baixo sobre a bola, imprimindo-lhe potência, direcionando a bola para fora do alcance do guarda-redes.
Remate em suspensão	<ul style="list-style-type: none"> - Realizar os apoios necessários (1, 2 ou 3) tendo em conta a área dos 6 metros, efetuando a impulsão com o M.I. contrário ao M.S. de remate. - Em suspensão, arma o M.S. hábil posicionando a bola acima do ombro com rotação ampla do tronco para o mesmo lado. Imprimir rapidez à rotação do tronco para a frente simultaneamente com o movimento de extensão do M.S. dominante; - No momento do remate realizar um movimento de “chicotada” no qual os dedos executam uma pressão de cima para baixo sobre a bola, imprimindo-lhe potência, direcionando a bola para fora do alcance do guarda-redes.
Ação tática defensiva	<ul style="list-style-type: none"> - Tenta recuperar a bola se se encontra perto do portador, dificultando o passe, drible ou remate; - Reposiciona-se defensivamente entre a bola e a baliza; - Marca um adversário dificultando a abertura de linhas de passe evitando a receção da bola; - Na defesa 6:0 ou 5:1 assume a posição tática definida na sua equipa, defendendo a sua zona de ação.
Ação tática ofensiva	<p><u>Em posse de bola:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Enquadra-se com a baliza; - Progride em drible ou passa para um colega em condições de prosseguir a jogada; - Remata à baliza quando tem oportunidade. <p><u>Sem posse de bola:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Em ataque posicional, respeita o alinhamento do ataque em ferradura; - Cria linhas de passe, desmarcando-se para possibilitar a continuidade da jogada em ataque apoiado ou em contra ataque; - Perto da área do guarda-redes cruza com o portador da bola ou penetra na direção da linha dos 6 metros;
Regras	<ul style="list-style-type: none"> - Conhece e aplica as regras de jogo (formas de jogar a bola, início e recomeço do jogo, o guarda-redes e a área de baliza, bola fora, conduta para com o adversário, reposição da bola em jogo, violação da área de baliza, passos, dribles, regra dos 3 segundos, livres, livre de 9 metros, livre de 7 metros, jogo passivo, golo)

CrITÉrios de êxito	
Conteúdos	Indicadores de desempenho
Passé	<ul style="list-style-type: none"> - Agarrar a bola acima do ombro, com os dedos bem afastados, armando o braço no prolongamento do ombro e o antebraço virado para cima, com avanço do M.I. contrário; - Avanço do M.I. recuado com simultâneo arremesso da bola finalizado com flexão do pulso, direcionando a bola para o peito do colega (passe de ombro) ou para o chão (passe picado).
Receção	<ul style="list-style-type: none"> - Com o olhar dirigido para a bola, coloca as mãos em forma de concha com os dedos bem afastados e polegares virados um para o outro formando com os indicadores um “W” (receção alta) ou com os dedos mínimos virados um para o outro formando com os anelares um “M” (receção baixa); - Flexão dos M.S. no contacto com a bola, para junto do peito para a amortecer e simultâneo recuo de um M.I.
Drible	<ul style="list-style-type: none"> - Olha em frente sem perder o controlo da bola; - Dribla com a mão mais afastada do adversário batendo a bola lateralmente aos seus apoios; - Dribla à altura da cintura.
Remate em apoio	<ul style="list-style-type: none"> - Agarrar a bola acima do ombro, com os dedos bem afastados, armando o braço no prolongamento do ombro e o antebraço virado para cima, com avanço do M.I. contrário; - Avanço do M.I. recuado com simultâneo arremesso forte da bola finalizado com flexão do pulso, fora do alcance do guarda-redes.
Remate na passada	<ul style="list-style-type: none"> - Realizar os apoios necessários (1, 2 ou 3) tendo em conta a área dos 6 metros; - Em apoio, arma o M.S. hábil posicionando a bola acima do ombro com rotação ampla do tronco para o mesmo lado. Imprimir rapidez à rotação do tronco para a frente simultaneamente com o movimento de extensão do M.S. dominante; - No momento do remate realizar um movimento de “chicotada” no qual os dedos executam uma pressão de cima para baixo sobre a bola, imprimindo-lhe potência, direcionando a bola para fora do alcance do guarda-redes.
Remate em suspensão	<ul style="list-style-type: none"> - Realizar os apoios necessários (1, 2 ou 3) tendo em conta a área dos 6 metros, efetuando a impulsão com o M.I. contrário ao M.S. de remate. - Em suspensão, arma o M.S. hábil posicionando a bola acima do ombro com rotação ampla do tronco para o mesmo lado. Imprimir rapidez à rotação do tronco para a frente simultaneamente com o movimento de extensão do M.S. dominante; - No momento do remate realizar um movimento de “chicotada” no qual os dedos executam uma pressão de cima para baixo sobre a bola, imprimindo-lhe potência, direcionando a bola para fora do alcance do guarda-redes.
Ação tática defensiva	<ul style="list-style-type: none"> - Tenta recuperar a bola se se encontra perto do portador, dificultando o passe, drible ou remate; - Reposiciona-se defensivamente entre a bola e a baliza; - Marca um adversário dificultando a abertura de linhas de passe evitando a receção da bola; - Na defesa 6:0 ou 5:1 assume a posição tática definida na sua equipa, defendendo a sua zona de ação.
Ação tática ofensiva	<p><u>Em posse de bola:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Enquadra-se com a baliza; - Progride em drible ou passa para um colega em condições de prosseguir a jogada; - Remata à baliza quando tem oportunidade. <p><u>Sem posse de bola:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Em ataque posicional, respeita o alinhamento do ataque em ferradura; - Cria linhas de passe, desmarcando-se para possibilitar a continuidade da jogada em ataque apoiado ou em contra ataque; - Perto da área do guarda-redes cruza com o portador da bola ou penetra na direção da linha dos 6 metros;
Regras	<ul style="list-style-type: none"> - Conhece e aplica as regras de jogo (formas de jogar a bola, início e recomeço do jogo, o guarda-redes e a área de baliza, bola fora, conduta para com o adversário, reposição da bola em jogo, violação da área de baliza, passos, dribles, regra dos 3 segundos, livres, livre de 9 metros, livre de 7 metros, jogo passivo, golo)

CrITÉrios de êxito	
Conteúdos	Indicadores de desempenho
Passé	- Agarrar a bola acima do ombro, com os dedos bem afastados, armando o braço no prolongamento do ombro e o antebraço virado para cima, com avanço do M.I. contrário; - Avanço do M.I. recuado com simultâneo arremesso da bola finalizado com flexão do pulso, direcionando a bola para o peito do colega (passé de ombro) ou para o chão (passé picado).
Receção	- Com o olhar dirigido para a bola, coloca as mãos em forma de concha com os dedos bem afastados e polegares virados um para o outro formando com os indicadores um “W” (receção alta) ou com os dedos mínimos virados um para o outro formando com os anelares um “M” (receção baixa); - Flexão dos M.S. no contacto com a bola, para junto do peito para a amortecer e simultâneo recuo de um M.I.
Drible	- Olha em frente sem perder o controlo da bola; - Dribla com a mão mais afastada do adversário batendo a bola lateralmente aos seus apoios; - Dribla à altura da cintura.
Remate em apoio	- Agarrar a bola acima do ombro, com os dedos bem afastados, armando o braço no prolongamento do ombro e o antebraço virado para cima, com avanço do M.I. contrário; - Avanço do M.I. recuado com simultâneo arremesso forte da bola finalizado com flexão do pulso, fora do alcance do guarda-redes.
Remate na passada	- Realizar os apoios necessários (1, 2 ou 3) tendo em conta a área dos 6 metros; - Em apoio, arma o M.S. hábil posicionando a bola acima do ombro com rotação ampla do tronco para o mesmo lado. Imprimir rapidez à rotação do tronco para a frente simultaneamente com o movimento de extensão do M.S. dominante; - No momento do remate realizar um movimento de “chicotada” no qual os dedos executam uma pressão de cima para baixo sobre a bola, imprimindo-lhe potência, direcionando a bola para fora do alcance do guarda-redes.
Remate em suspensão	- Realizar os apoios necessários (1, 2 ou 3) tendo em conta a área dos 6 metros, efetuando a impulsão com o M.I. contrário ao M.S. de remate. - Em suspensão, arma o M.S. hábil posicionando a bola acima do ombro com rotação ampla do tronco para o mesmo lado. Imprimir rapidez à rotação do tronco para a frente simultaneamente com o movimento de extensão do M.S. dominante; - No momento do remate realizar um movimento de “chicotada” no qual os dedos executam uma pressão de cima para baixo sobre a bola, imprimindo-lhe potência, direcionando a bola para fora do alcance do guarda-redes.
Ação tática defensiva	- Tenta recuperar a bola se se encontra perto do portador, dificultando o passe, drible ou remate; - Reposiciona-se defensivamente entre a bola e a baliza; - Marca um adversário dificultando a abertura de linhas de passe evitando a receção da bola; - Na defesa 6:0 ou 5:1 assume a posição tática definida na sua equipa, defendendo a sua zona de ação.
Ação tática ofensiva	<u>Em posse de bola:</u> - Enquadra-se com a baliza; - Progride em drible ou passa para um colega em condições de prosseguir a jogada; - Remata à baliza quando tem oportunidade. <u>Sem posse de bola:</u> - Em ataque posicional, respeita o alinhamento do ataque em ferradura; - Cria linhas de passe, desmarcando-se para possibilitar a continuidade da jogada em ataque apoiado ou em contra ataque; - Perto da área do guarda-redes cruza com o portador da bola ou penetra na direção da linha dos 6 metros;
Regras	- Conhece e aplica as regras de jogo (formas de jogar a bola, início e recomeço do jogo, o guarda-redes e a área de baliza, bola fora, conduta para com o adversário, reposição da bola em jogo, violação da área de baliza, passos, dribles, regra dos 3 segundos, livres, livre de 9 metros, livre de 7 metros, jogo passivo, golo)

ANEXO VIII – Ficha de Autoavaliação

Centro de Estudos Educativos de Ançã | 2014/2015



Educação Física

Ficha de Autoavaliação – ANEXO VIII

Nome: _____ N.º: ____ Ano: ____ Turma: ____

Em cada um dos parâmetros abaixo mencionados atribui uma classificação (0 a 5), sabendo que:

Conhecimentos e Capacidades (60%)		1ºP	2ºP	3ºP
Conhecimentos (a1)	10%			
Atividade Física (a2)	40%			
Aptidão Física (a3)	10%			
Classificação ($A = (a1) \times 0,10 + (a2) \times 0,40 + (a3) \times 0,10$)				

Participação e Empenho (20%)	1º P	2º P	3º P
	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
Adesão às atividades propostas	○○○○○	○○○○○	○○○○○
Realização das atividades de forma autónoma	○○○○○	○○○○○	○○○○○
Intervenção pertinente	○○○○○	○○○○○	○○○○○
Organização do trabalho de aula e dos materiais	○○○○○	○○○○○	○○○○○
Participação nas atividades extracurriculares	○○○○○	○○○○○	○○○○○
Média (arred. com 2 casas decimais)			
Classificação ($B = média \times 0,2$)			

Atitudes e Comportamento (20%)			1º P	2º P	3º P
			1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
Assiduidade (a1)	10%	○○○○○	○○○○○	○○○○○	
Pontualidade (a2)	2%	○○○○○	○○○○○	○○○○○	
Respeito pelos outros e interajuda (a3)	4%	○○○○○	○○○○○	○○○○○	
Preservação dos materiais e limpeza dos espaços (a4)	2%	○○○○○	○○○○○	○○○○○	
Promoção do ambiente de aprendizagem (a5)	2%	○○○○○	○○○○○	○○○○○	
Classificação					
$(C = (a1) \times 0,10 + (a2) \times 0,02 + (a3) \times 0,04 + (a4) \times 0,02 + (a5) \times 0,02$					

Classificação final do 1º Período: A + B + C	Classificação
	Assinatura do(a) aluno(a)
Classificação final do 2º Período: A + B + C	Classificação
	Assinatura do(a) aluno(a)
Classificação final do 3º Período: A + B + C	Classificação
	Assinatura do(a) aluno(a)

ANEXO IX – Critérios de Critérios e Parâmetros de Avaliação
Educação Física – Ensino Básico

	Indicadores de Desempenho		Instrumentos de avaliação	
Conhecimentos e Capacidades	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecimentos • Atividade Física • Aptidão Física 	60%	<ul style="list-style-type: none"> ■ Grelha de observação dos conhecimentos ■ Grelha de observação da atividade física ■ Grelha de observação da aptidão física 	10% 40% 10%
Participação e Empenho	<ul style="list-style-type: none"> • Adesão às atividades propostas; • Realização das atividades de forma autónoma; • Intervenção pertinente; • Organização do trabalho de aula e dos materiais; • Participação nas atividades de complemento curricular. 	20%	<ul style="list-style-type: none"> ■ Grelha de observação 	Distrib. equitativa
Atitudes e Comportamento	<ul style="list-style-type: none"> • Assiduidade; • Pontualidade; • Respeito pelos outros e interajuda; • Preservação dos materiais e limpeza dos espaços; • Promoção do ambiente de aprendizagem. 	20%	<ul style="list-style-type: none"> ■ Grelha de observação das atitudes e comportamento - Assiduidade - Pontualidade - Respeito pelos outros e interajuda - Preservação dos materiais e limpeza dos espaços - Promoção do ambiente de aprendizagem 	10% 2% 4% 2% 2%

ANEXO X – Estilos de Ensino

CARACTERÍSTICAS DO ESTILO DE ENSINO DE MOSSTON E ASHWORTH

Estilo A – Estilo de ensino por Comando

Este estilo de ensino é caracterizado por promover uma aprendizagem exata das tarefas num curto período de tempo, onde o professor tem como função tomar todas as decisões e o aluno obedece, cumpre e executa. O professor é o centro do processo ensino-aprendizagem tomando todas as decisões nas categorias de pré-impacto, impacto e pós-impacto. O professor determina o conteúdo, o local, ordem das tarefas, início e fim, intervalo, descreve o exercício, demonstra e informa sobre a qualidade da resposta (Gozzi, 1994). Com a utilização deste estilo de ensino pretende-se reproduzir um modelo, alcançar resultados imediatos, dominar as habilidades das matérias, usar o tempo de forma eficiente, alcançar a uniformidade, construir a identidade do grupo, desenvolver hábitos e rotinas, controlar grupos ou indivíduos e inculcar procedimentos de segurança.

Estamos perante uma estratégia de ensino que deve ser aplicada quando o professor pretende que o conteúdo seja aprendido pela memória imediata e através de execuções repetidas. Pode ser dividido em partes simples para facilitar a memorização e a consolidação progressiva (Mosston 1990). Quando estamos perante aulas de curta duração, onde todos os minutos têm de ser muito bem rentabilizados, este é um estilo de ensino bastante eficaz pois de acordo com as suas características, permite uma grande eficiência no uso do tempo disponível.

Esse estilo de ensino é de grande valia no ensino da dança, natação sincronizada e remo (Mosston, 1978).

Estilo B – Estilo de ensino por Tarefa

No estilo de ensino por tarefa inicia-se uma transferência de tomada de decisões do professor para o aluno, durante a aula (fase impacto). É o professor quem faz o planeamento tomando todas as decisões das atividades a desenvolver e dos objetivos a alcançar de acordo com o nível em que se encontra a turma ou grupo de alunos, determinando diversas tarefas. O aluno pratica individualmente, tendo assim o professor tempo disponível para recolher informação acerca do desempenho dos alunos e fornecer feedbacks individuais. A proximidade física do

professor permite uma melhor observação, permitindo-lhe uma avaliação diferenciada dos alunos e de cada tarefa.

O aluno realiza a tarefa, decide a ordem de execução das tarefas, o tempo, o ritmo de exercitação, o intervalo, o número de repetições, etc. O aluno começa, assim, a intervir no alcance de objetivos do domínio motor, cognitivo, emocional e social. Apesar de não participar na planificação da aula, após perceber qual é o padrão de execução e executar as primeiras repetições, desenvolve conhecimento sobre as próprias capacidades, torna-se menos dependente quanto à orientação espacial e relações interpessoais, determina ritmos e intensidade próprios e inicia um desenvolvimento gradual da autoavaliação.

Estilo C – Estilo de ensino Recíproco

Neste estilo de ensino a transferência de tomada de decisões para o aluno aumenta. Aqui os alunos trabalham aos pares e, através de critérios fornecidos pelo professor, um dos alunos observa a prestação do colega executante fornecendo-lhe feedbacks. Após um determinado tempo trocam de funções. O professor fornece feedbacks ao observador. Existe um maior envolvimento dos alunos na tarefa. Existe, neste estilo, um trabalho cooperativo entre alunos. Os alunos recebem feedbacks de imediato e desenvolvem capacidades de socialização.

O professor toma todas as decisões de pré-impacto, define as situações de aprendizagem e os critérios de êxito. Na fase de impacto o professor define os critérios de êxito, estabelece os papéis aos alunos (observador e executante) e acompanha a prática de todos os alunos, mas apenas intervém junto dos alunos observadores de modo a ajudá-los na observação e na transmissão de feedbacks destes para os executantes. Na fase de pós-impacto as decisões de avaliação são tomadas pelo professor.

De modo a facilitar, numa fase inicial, o papel dos observadores será importante que o professor crie um documento com os critérios de êxito definidos. Esse documento deve incluir: uma descrição específica da tarefa, o que implica quebrar a tarefa em sequências; referência de erros mais comuns na execução da tarefa; imagens ou desenhos para ilustrar a tarefa; exemplos de comportamento verbal para ser utilizado como retroalimentação; lembrete do papel do observador.

Estilo D – Estilo de ensino Autoavaliação

Aqui o professor define tarefas e objetivos. O aluno realiza essas tarefas fazendo a sua própria avaliação de acordo com os critérios definidos pelo professor, tomando consciência de se autoavaliar de forma honesta e verdadeira. Existe uma mudança da responsabilidade da retroalimentação do professor para o aluno, aumentando assim a responsabilidade do aluno e a sua autonomia. Esta nova metodologia de permitir que o aluno se autoavalie, dá ao aluno novas habilidades, novas responsabilidades e novas demanda (Mosston,1990). Estamos perante uma forma de desenvolver a capacidade de auto percepção, característica fundamental na correção de todo o tipo de comportamento. Se o aluno conseguir perceber o que faz bem ou mal, poderá com mais facilidade detetar um problema, passo este fundamental e primário para a sua própria resolução. O poder do aluno na construção da sua aprendizagem é outra vez incrementado, pois o poder de decisão sobre o seu desempenho está nas suas mãos estimulando-o assim a ter mais autorresponsabilidade.

Assim, o professor toma todas as decisões pré-impacto sobre quais as tarefas que são apropriadas, a folha de critérios e a logística. A folha de registos poderá ser aplicada no estilo de ensino recíproco. Na fase impacto o aluno toma algumas decisões e na fase pós-impacto o aluno decide quando se retroalimentar e quando deve avançar na execução da tarefa. No final existe, também, uma retroalimentação por parte do professor.

Estilo E – Estilo de ensino Inclusivo

Neste estilo, o professor prepara uma tarefa com diferentes níveis de dificuldade, preparando critérios para cada um (fase pré-impacto) com a intenção de incluir todos os alunos na atividade, de acordo com o nível de desempenho de cada um. O professor explica a atividade e dá algumas opções de níveis de dificuldade. O aluno decide qual o nível em que vai iniciar a sua atividade, ou seja faz uma autoavaliação e o professor explica e acompanha as passagens de nível (fase impacto). Deste modo, apesar das diferenças individuais, todos os alunos são incluídos na tarefa, sendo este o objetivo deste estilo. O aluno aprende a avaliar sua execução e decide sobre o próximo nível em que se deve incluir, aprendendo a aceitar as diferenças individuais.

Após a execução da tarefa (fase pós-impacto), o aluno avalia a sua prestação para decidir se continua ou muda de nível (avançando ou retrocedendo).

Estilo F – Estilo de ensino por Descoberta Guiada

A característica central deste estilo de ensino faz o aluno empenhar-se num processo de busca para descobrir um determinado padrão (Moston,1985).

A alteração, neste estilo de ensino, está no relacionamento professor – aluno, pois o professor estimula no aluno a descoberta do conceito ou da resposta para aquela tarefa. O professor não dá a resposta, aguarda que o aluno chegue à resposta. Assim, este é o primeiro estilo no qual o aluno descobre novos conceitos, produzindo a sua própria aprendizagem. O domínio cognitivo passa também a ter um peso importante no desenvolvimento motor, pois qualquer habilidade implica um conhecimento.

De acordo com Faria Junior, Correa e Bressane (1987), o professor começa a perder o lugar central no processo educativo em detrimento do aluno apesar de na fase pré-impacto ser o professor a toma todas as decisões, as quais incluem decisões sobre os objetivos, o tema, conceito, a sequência de perguntas que irão orientar os alunos à descoberta do tema, conceito, e todas as decisões logísticas. Na fase de impacto, maior protagonismo será dado ao aluno que depois de ouvir as pistas do professor e interpretar a informação, com um esforço cognitivo, associado ao desempenho motor, chegará às conclusões pretendidas que nunca deverão ser desvendadas pelo docente, que deverá oferecer retroalimentação de forma frequente, motivadora e ajustada para que o aluno se mantenha na rota desejada, dirigindo assim o seu raciocínio. Na fase de pós-impacto o professor atribui feedbacks ao aluno sobre todo o processo educativo percorrido, ajudando a efetuar avaliações e retificações da aprendizagem, colaborando por fim, na orientação que será dada à continuidade de interiorização de competências consequentes (Mosston e Asworth, 1990).

Este estilo de ensino implica muita preparação por parte do professor, existe pouco contacto social entre os alunos, existe um elevado esforço cognitivo e o nível de empenho físico pode ser baixo (Siedentop, 1991).

Estilo G – Estilo de ensino Descoberta Convergente (Resolução de Problemas)

A característica que define o estilo de ensino por Descoberta Convergente é a procura pelo aluno, da descoberta de uma solução, da resposta correta para um

problema pré-determinado pelo professor, através de um processo convergente, na direção da desejada conclusão (Mosston, 2008). Neste estilo o professor toma as decisões ao nível da fase pré-impacto, formulando um conjunto de questões sequenciais que levem o aluno à resolução do problema, o qual só tem uma solução. No entanto, na fase de impacto é o aluno que procura a resposta tomando decisões por si próprio e o professor acompanha o processo de pensamento do aluno fornecendo-lhe feedbacks ou pistas sem indicar a solução. Na fase de pós-impacto tanto o aluno como o professor fazem a avaliação das decisões tomadas. Este estilo de ensino promove a descoberta, pelo aluno, de uma solução para um problema, envolvendo procedimentos lógicos, de raciocínio e pensamento. De salientar que neste estilo de ensino não existirão respostas erradas, desde que a resposta seja adequada ao problema proposto. O que pode existir são respostas “melhores” ou “mais adequadas” na convergência para a solução pretendida.

Estilo H – Estilo de ensino Descoberta Divergente

A característica deste estilo é a busca de respostas múltiplas e divergentes contribuindo para o maior relacionamento do aspeto motor e cognitivo. Os objetivos deste estilo são compreender e perceber a estrutura da atividade, desenvolver a criatividade e a habilidade de verificar várias soluções para um problema determinado. Aqui o professor define (fase pré-impacto) e apresenta a questão, o problema ou a situação e o aluno empenha-se na descoberta das respostas para resolver esse problema (fase impacto). Na fase pós-impacto o aluno avalia as soluções encontradas, para além da avaliação do professor. Existe, neste estilo de ensino, um nível mais elevado de autonomia dos alunos.

Estilo I – Estilo de ensino Programa Individual

Este estilo implica que o aluno seja muito autónomo e experiente. O professor indica a matéria, conteúdos e competências a adquirir e o aluno produz todo o programa (projeto, questões, soluções, tarefas) de atividades a desenvolver, bem como a sua avaliação final. O professor acompanha o progresso do aluno e responde às questões do aluno quando é solicitado.

Estilo J – Estilo de ensino Iniciativa do Aluno

É o aluno que toma todas as decisões referentes às três categorias de decisão (pré-impacto, impacto e pós-impacto). O aluno só recorre ao professor

quando necessário, para consulta ou pedir informações. O professor apenas ouve, observa e alerta sobre as decisões tomadas pelo aluno, quando solicitado por ele. Para alcançar este nível de autonomia, o aluno deve passar por todos os outros estilos de ensino.

Estilo K – Estilo de ensino Autoensino

Este estilo realiza-se fora dos parâmetros da escola, uma vez que o aluno toma todas as decisões das três categorias sem qualquer acompanhamento ou esclarecimento por parte do professor, que muitas vezes nem existe.