



Ana Inês Galante Santos

# **RELATÓRIO DE ESTÁGIO DESENVOLVIDO NA ESCOLA SECUNDÁRIA DE AVELAR BROTERO COM A TURMA DO II.IE NO ANO LETIVO 2014/2015**

## **ESTILOS DE ENSINO NA DISCIPLINA DE EDUCAÇÃO FÍSICA**

Relatório de Estágio do Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário orientado pela Professora Doutora Elsa Silva e apresentado à Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física

2015



UNIVERSIDADE DE COIMBRA

**COIMBRA 2015**

**ANA INÊS GALANTE SANTOS**

**Nº 2009132600**

**RELATÓRIO DE ESTÁGIO DESENVOLVIDO NA ESCOLA SECUNDÁRIA  
DE AVELAR BROTERO, COM A TURMA DO 11º1E, NO ANO LETIVO  
2014/2015**

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

Orientadora: Professora Doutora Elsa Silva

**COIMBRA 2015**

Santos, A. (2015). Relatório de Estágio desenvolvido na Escola Secundária de Avelar Brotero com a Turma do 11º1E no ano letivo 2013/ 2014. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra, Coimbra, Portugal.

Ana Inês Galante Santos, aluna número 2009132600 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, vem declarar por sua honra que este Relatório Final de Estágio constitui um documento original da sua autoria, não se inscrevendo, por isso, no disposto no artigo 30º, do Regulamento Pedagógico da FCDEF (versão de 10 de março de 2009).

Coimbra, 16 de junho de 2015

---

Ana Inês Galante Santos

## AGRADECIMENTOS

Após a concretização de um sonho de há muito tempo, não posso deixar de agradecer aos que sempre acreditaram em mim, apoiaram, incentivaram e ajudaram ao longo de todo o percurso de formação.

Aos meus avós e pais, pelos valores essenciais que me transmitiram, pela dedicação, carinho, esforço e apoio incondicional em todos estes anos.

À minha irmã, por me fazer sorrir mesmo nos momentos mais difíceis e por exigir o melhor de mim que, mesmo inconscientemente, me motiva a ser um exemplo.

Ao professor António Miranda pela sua dedicação incansável, confiança depositada e colaboração incondicional ao longo deste ano. Ainda, por todos os conselhos, saberes transmitidos essenciais no processo de crescimento ao nível profissional, mas com influência inevitável ao nível pessoal, revelando ser o melhor orientador que podia ter. Obrigada professor!

Sem alunos não existem professores! À turma 11º.1E a minha primeira turma que jamais esquecerei. Os laços criados foram inevitáveis. Obrigada por toda a vossa irreverência, boa disposição, empenhamento e simpatia!

Aos meus colegas do núcleo de estágio da ESAB, Anabela Pinho, Ana Sofia Pinto e Renato Oliveira por todo o apoio, pela companhia, pela partilha de conhecimentos e pelas longas horas de trabalho e debate que contribuíram para o meu desenvolvimento.

A toda a comunidade escolar da ESAB pela hospitalidade, receptividade, imensa disponibilidade e ajuda prestada.

A toda a comunidade da FCDEF-UC, em especial à professora Elsa Silva pelo nível de conhecimentos exigidos numa instituição de excelência.

Aos restantes amigos e colegas de faculdade em particular à Ana Costa, Mariana Lopes, João Guerra, Diana Simões, Jorge Beleza, Adriana Batista pelos momentos partilhados, entre livros e gargalhadas e entre frequência em torno desta academia.

Não menos importante à Maria de Lurdes, Teresa Silvano, Natividade Morgado e Mafalda Teles, Celso Baía, Nuno Santos, Diogo Silva, Ana Moura, Secção de Badminton da AAC.

## RESUMO

O Estágio Pedagógico desenvolvido na Escola Secundária Avelar Brotero com a turma do 11º.1E marcou o início da prática profissional, enquanto professora de Educação Física. Ao longo do ano letivo foi concedida a possibilidade de aplicar em contexto real os conhecimentos apreendidos ao longo da minha formação, os denominados *saberes*. Porém, essa aplicação requer o designado *saber-fazer*, ou seja, a adaptação da teoria ao contexto da turma em questão, sendo esta integração dos conhecimentos o principal dilema. Ao representar o papel de professora houve sempre a intenção de ensinar, ou seja, garantir que os alunos aprendessem os conteúdos transmitidos. Para tal foi necessário adaptar o ensino à turma.

Ao longo do estágio foram inúmeras as etapas superadas, as experiências vividas, as dificuldades surgidas, as ambições vencidas, as soluções encontradas. Este relatório pretende relatar todos esses acontecimentos que se traduzem no crescimento do estagiário. O estágio ficou assinalado por uma prática supervisionada e por reflexões conjuntas que conduziram ao pensamento, à ponderação, à dúvida, à hesitação, ao arriscar, condicionando, desta forma, o crescimento enquanto profissionais reflexivos que abordam o ensino para ensinar efetivamente.

O presente documento está estruturado em quatro partes distintas, que abordam sequencialmente o enquadramento biográfico, a contextualização da prática, a análise reflexiva da prática pedagógica e, por último, o tema/problema “*Os estilos de ensino na disciplina de educação física*”.

Palavras-chave: Estágio pedagógico, formação reflexiva, educação física, estratégias de ensino.

**ABSTRACT**

The teacher training program developed with the class 11<sup>o</sup>.1E, in Avelar Brotero high school, marked the beginning of professional practice as a teacher of Physical Education. Throughout the school year was granted the possibility of applying in the field what I learned throughout my training, the so-called knowledge. However, this application requires the assigned know-how, in other words the adaptation of the theory to context of the class in question, as the main dilemma is the integration of the knowledge. As part of the role of being a teacher it was always intended to teach, that is, ensure that the contents are transmitted. This is why we need to adapt teaching to the class itself.

Throughout the training countless steps were overcome, experiences were lived, difficulties were encountered, overdue ambitions and the solutions found. This paper intends to report the events that result in the trainee's growth. The program was marked by a supervised practice and joint reflections that led to the thought, the weighting, the doubt, the hesitation and the risk that defined the development as reflective practitioners who approach the education to effective teaching.

This document is divided into four distinct parts, which sequentially address the biographical framework, the context of practice, the reflective analysis of pedagogical practice and, finally, the thesis "Teaching styles in physical education discipline."

Keywords: Teaching training program, reflective training, Physical Education, Teaching strategies.

## SUMÁRIO

AGRADECIMENTOS .....	V
RESUMO .....	VI
ABSTRACT .....	VII
1. INTRODUÇÃO .....	12
2. ENQUADRAMENTO BIOGRÁFICO .....	14
2.1. EXPECTATIVAS INICIAIS .....	14
2.2. PROGRAMA DE FORMAÇÃO INDIVIDUAL.....	15
3. CONTEXTUALIZAÇÃO DA PRÁTICA .....	16
3.1. CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA .....	16
3.2. RECURSOS ESPACIAIS, MATERIAIS E HUMANOS.....	17
3.3. O GRUPO DE EDUCAÇÃO FÍSICA .....	17
3.4. CARACTERIZAÇÃO DA TURMA.....	18
4. ANÁLISE REFLEXIVA SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA.....	20
4.1. PLANEAMENTO .....	20
4.1.1. PLANO ANUAL .....	21
4.1.2. UNIDADES DIDÁTICAS .....	22
4.1.2.1. DIFERENCIAÇÃO PEDAGÓGICA.....	29
4.1.3. PLANOS DE AULA .....	30
4.1.3.1. DECISÕES DE AJUSTAMENTO .....	33
4.2. REALIZAÇÃO.....	34
4.2.1. DIMENSÃO INSTRUÇÃO .....	34
4.2.2. DIMENSÃO GESTÃO PEDAGÓGICA.....	36
4.2.3. DIMENSÃO CLIMA/ DISCIPLINA .....	37
4.3. AVALIAÇÃO .....	37
4.3.1. AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA .....	40
4.3.2. AVALIAÇÃO FORMATIVA .....	41
4.3.3. AVALIAÇÃO SUMATIVA.....	42
4.3.4. AUTO-AVALIAÇÃO .....	43
4.3.5. CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO.....	43
4.4. ATITUDE ÉTICO-PROFISSIONAL.....	44
4.5. REFLEXÕES DAS APRENDIZAGENS .....	45
4.6. QUESTÕES DILEMÁTICAS.....	46
5. TEMA- PROBLEMA: “OS ESTILOS DE ENSINO EM EDUCAÇÃO FÍSICA”.....	48

5.1.	INTRODUÇÃO.....	48
5.2.	CONTRIBUTOS DA INVESTIGAÇÃO.....	58
5.3.	OBJETIVOS.....	58
5.4.	METODOLOGIA.....	59
5.5.	APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS.....	60
5.6.	DISCUSSÃO DE RESULTADOS.....	62
5.7.	CONCLUSÕES DO TEMA-PROBLEMA.....	67
6.	CONCLUSÕES.....	69
7.	BIBLIOGRAFIA.....	71
	ANEXOS.....	76

## **LISTA DE ABREVIATURAS**

CEB – Ciclo do Ensino Básico  
CEE – Comunidade Económica Europeia  
ESAB – Escola Secundária Avelar Brotero  
EF – Educação Física  
EP – Estágio Pedagógico  
FCDEF – Faculdade de Ciência do Desporto e Educação Física  
MED – Modelo de Educação Desportiva  
OMS – Organização Mundial de Saúde  
PA – Plano anual  
PNEF – Programa Nacional de Educação Física  
SPEF – Sociedade Portuguesa de Educação Física  
TGU – Teaching Games for Understanding  
UD – Unidade Didática  
ZSAF – Zona saudável da aptidão física

## **LISTA DE ANEXOS**

ANEXO 1- FICHA BIOGRÁFICA  
ANEXO 2- MAPA DE ROTAÇÕES  
ANEXO 3- PLANEAMENTO ANUAL  
ANEXO 4-PLANO DE AULA  
ANEXO 5- RELATÓRIO DE AULA  
ANEXO 6-GRELHA DE AVALIAÇÃO

## ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1. Atividades desenvolvidas pelo grupo de Educação Física em 2014-15 .....	18
Tabela 2. Unidades Didáticas abordadas ao longo do ano letivo .....	22
Tabela 3. Estratégias na UD de Atletismo.....	24
Tabela 4. Estratégias na UD de Natação .....	25
Tabela 5. Estratégias na UD de Basquetebol e Andebol .....	26
Tabela 6. Estratégias na UD de Ginástica .....	28
Tabela 7- Critérios de Avaliação .....	44
Tabela 8- Estilos de Ensino Mosston & Asworth .....	52
Tabela 9- As categorias que agrupam os estilos de ensino e as respetivas palavras-chave.....	53
Tabela 10- Estilos de ensino de Mosston versus Delgado .....	54

## ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1- Estilos de Ensino- Estagiários.....	60
Gráfico 2- Estilos de Ensino- Professores .....	61
Gráfico 3- Estilos de Ensino segundo <i>Delgado</i> .....	61
Gráfico 4- Fatores que influenciam a escolha do estilo de ensino .....	62

## 1. INTRODUÇÃO

*“O estágio deverá ser um momento em que os estagiários atuem e se envolvam ativamente no processo de desenvolvimento.”* (Alarcão, 2013)

O presente documento surge no âmbito da Unidade Curricular de Estágio Pedagógico, inserida no Mestrado em Ensino da Educação Física dos Ensinos Básico e Secundário da Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física, da Universidade de Coimbra. O estágio pedagógico foi realizado na Escola Secundária Avelar Brotero com a turma 1E do 11º ano de escolaridade do Curso de Ciências e Tecnologias.

O Estágio Pedagógico é fulcral no processo de evolução e formação do futuro professor, assinalando a transição do estatuto de aluno para o de professor. Nesta etapa de formação é-nos dada a possibilidade de aplicar os conhecimentos apreendidos durante a nossa formação académica e de nos tornarmos profissionais na nossa área de atuação, de uma forma progressiva e acompanhada. Tal como refere Piéron (1996) *“este momento assume particular interesse na formação dos professores por ser uma etapa de convergência, de confrontação entre os saberes “teóricos” da formação inicial e os saberes “práticos” da experiência profissional e da realidade social do ensino”*. O estágio pedagógico tem por meta final a profissionalização de novos docentes através de um processo de prática profissional autónoma, embora orientada e supervisionada, com a duração de um ano letivo. (Guia de Estágio, 2014-15)

No percurso de formação de um professor, o estágio pedagógico é o culminar da concretização de um objetivo pessoal, a lecionação de aulas de educação física. Durante este período estariam traçados vários objetivos, tais como, a intenção capital de transmitir conhecimentos e saberes que fossem úteis ao desenvolvimento dos alunos, quer na vertente física como nas vertentes cognitiva e socio-afetiva, e, cativá-los para a prática desportiva, mostrando-lhes as vantagens no seu desenvolvimento como indivíduos ativos na sociedade.

Ao longo do período de estágio, a ponderação sobre a prática pedagógica foi constante e marcou o desenvolvimento do estagiário enquanto professor reflexivo, ou seja, enquanto professor que procura investigar a sua prática de ensino, de modo a melhorar a sua *performance* enquanto profissional de educação física. O poder da reflexão sobre a prática como catalizador de práticas melhores tem vindo a ser defendido por

diversos autores, tais como, *Dewey* 1933, *Kemmis* 1985, *Schön* 1987 e *Zeichner* 1993. Os momentos de reflexão sobre a prática pedagógica foram progredindo à medida que o núcleo de estagiários progredia enquanto professores. Por altura do primeiro período, o foco central foi a gestão da aula, particularmente no que se refere aos tempos de instrução, de transição entre exercícios e de prática. Seguidamente a principal preocupação prendia-se com a observação da quantidade de *feedbacks* e demonstrações e na monitorização da turma. Posteriormente, ao longo do segundo e terceiro períodos as observações refletiam a adaptação dos exercícios à turma/alunos e tinham em conta a sua influência na aquisição de competências e na importância da utilização de grupos homogêneos *versus* heterogêneos para o desenvolvimento dos alunos em determinada situação. As reflexões foram o espelho do nosso progresso e das intenções durante o planeamento e intervenção nas aulas. “*O processo de reflexão consolida-se lentamente e implica no redimensionamento da consciência profissional, do saber e do fazer*” (Brito, 2006).

O presente relatório encontra-se estruturado em quatro partes distintas. A primeira parte refere-se ao enquadramento biográfico onde são definidas as expectativas iniciais e o programa de formação inicial. A segunda parte é referente à contextualização da prática, ou seja, caracterização da escola, recursos espaciais, departamento de educação física e a caracterização da turma. A terceira parte remete para a análise reflexiva da prática pedagógica, abordando o planeamento, a intervenção pedagógica e a avaliação. Por último, o desenvolvimento do tema/problema: “*Os estilos de ensino na disciplina de educação física*”.

## 2. ENQUADRAMENTO BIOGRÁFICO

### 2.1.EXPECTATIVAS INICIAIS

Sem a intenção da prolixidade, é indispensável a contextualização desta etapa no percurso de vida. Desta forma, é de referir que a atividade física marcou todas as fases de uma infância activa, com as designadas *brincadeiras de rua*. O desporto e o exercício físico sempre foram preponderantes no desenvolvimento enquanto futuros adultos ativos da sociedade. Numa fase inicial caracterizava-se por uma organização informal, ou seja, tratava-se de um conjunto de crianças onde predominava a capacidade de inovação e criação. Mais tarde, a prática desportiva foi desenvolvida num contexto mais formal, inserida primeiramente no currículo escolar e depois em representação de um clube – Secção de Badminton da AAC. Deste modo, ao longo da infância a ambição passava por trabalhar na área do desporto nomeadamente, no ensino da educação física, isto porque o gosto em ensinar/ajudar foi sempre omnipresente. A experiência concedida por um primeiro trabalho na função de treinadora das camadas jovens confirmou o gosto e revelou a capacidade para ensinar, confirmando desta forma o incentivo à inscrição neste mestrado, apesar de todos os constrangimentos causados pelas políticas atuais nesta área.

O estágio pedagógico acarreta consigo o culminar de um percurso de formação e o alcance de um sonho há muito desejado - a docência da disciplina de EF. Nesta etapa de formação tivemos a colaboração do orientador da escola o professor António Miranda, da orientadora da faculdade a professora Elsa Silva. Fizeram também parte deste grupo de trabalho os colegas do núcleo de estágio e os restantes docentes da ESAB, que desde o primeiro minuto se mostraram disponíveis para cooperar. Ao longo do estágio, a partilha das experiências, das reflexões críticas e o debate com todos estes os elementos foi preponderante para a eficácia do processo de formação do estagiário.

Para o E.P estabeleceram-se vários objetivos. Um deles prendeu-se com o desenvolvimento integral e constante dos alunos, tendo sempre em conta as suas necessidades no processo ensino-aprendizagem garantindo a coerência do processo e privilegiando a participação dos alunos na sua própria formação. Nas aulas tivemos sempre presente a promoção do desenvolvimento global dos alunos, nomeadamente nos domínios psicossocial, afetivo e físico, privilegiando as suas ambições. Enquanto professores de EF pretende-se inculcar valores de respeito pelas diferenças e necessidades individuais, suscitando o gosto pela prática desportiva ou, pelo menos, transmitindo aos

alunos a de um estilo de vida ativo, promovendo hábitos de atividade física regular e proporcionando um repertório motor diversificado que lhes permita integrar uma qualquer atividade desportiva. Da parte dos alunos espera-se que superem os seus limites, de forma a melhorar a sua *performance* e que sejam persistentes, exigentes, cumpridores e com vontade de aprender.

No que diz respeito à participação nas atividades da escola, o EP caracteriza-se por um momento de aprendizagem tutelada, que permite o estagiário crescer enquanto profissional com a ajuda de profissionais qualificados e com experiência no contexto real. Nesta fase de formação é onde se detetam mais facilmente as falhas na minha forma de atuação de estagiário, sendo também a altura ideal para corrigi-las, tratando-se, desta forma de um processo contínuo ao longo do estágio e posteriormente enquanto docente.

## **2.2. PROGRAMA DE FORMAÇÃO INDIVIDUAL**

Ao iniciar o estágio foi solicitado pelo professor orientador da escola a realização de vários trabalhos iniciais, tais como, um relatório inicial onde referíssemos as intenções, os pontos fracos e fortes.

Listo de seguida os pontos que referi: apetência para trabalhar com esta faixa etária-jovens, personalidade ativa, organizada e motivada, facilidade na adaptação a novos contextos, boa colocação de voz, capacidade de trabalho em equipa e a promoção de uma boa relação com os pares.

Considerarei as seguintes dificuldades: a efetividade da receção da mensagem no processo de transmissão dos conhecimentos, a captação da atenção dos alunos, a lecionação de algumas modalidades como dança, ginástica e natação; a coordenação da explicação dos exercícios com a ministração de *feedbacks*, a individualização do ensino, de modo a adaptar devidamente a aprendizagem aos diferentes níveis de desempenho dos alunos, particularmente num grupo heterogéneo e numeroso e finalmente a memorização do nome dos alunos.

No entanto, ao das fases mais precoces do estágio de referir outras dificuldades que surgiram, como, o domínio dos conhecimentos específicos inerentes às diferentes modalidades, a ministração de *feedbacks* em qualquer nível de capacidade, a distribuir equitativa dos *feedbacks* entre os diferentes níveis; a sistematização e verificação se o

*feedback* transmitido obteve o efeito pretendido, e, ao nível do clima/disciplina o controlo da turma aquando do *feedback* individual.

### **3. CONTEXTUALIZAÇÃO DA PRÁTICA**

#### **3.1. CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA**

*“A Escola Brotero nasceu do nada e cresceu. É hoje um longo romance de contexto próprio. De história zigzagueada mas de olhar em frente. A Brotero representa o esforço de valorização técnica e cultural de uma cidade. Os seus cem anos de luta são o Obrigado!, o Gratias tibi! a Coimbra. A cidade recebeu em troca. A Brotero fez-lhe germinar a semente da esperança. Com magia.”*

(Maria de Lourdes Figueira - retirado do discurso proferido na cerimónia da entrega da medalha de ouro da cidade à escola, em 13 de julho de 1984)

As primeiras instalações da ESAB foram na antiga Igreja da Trindade com o nome de Escola de Desenho Industrial, fundada por António Augusto de Aguiar em 1984.

Em 1889 pela necessidade de infraestruturas de dimensões maiores, nomeadamente de oficinas de trabalho numa escola de cariz industrial de mais espaço foi alocada ao Jardim da Manga. Um incêndio ocorrido a 1917 destruiu uma parte das instalações, a exceção das oficinas, tendo havido necessidade de transferir parte da escola para a Quinta de Santa Cruz, onde atualmente se encontra o edifício da AAC.

Em 1926, esta escola partilhou as instalações com o Instituto Industrial e Comercial de Coimbra no edifício que atualmente é conhecido por Escola Secundária Jaime Cortesão tendo lá permanecido durante 35 anos.

Os cursos ministrados na Brotero aquando da Reforma do Ensino Técnico Profissional em 1948 não concediam acesso ao ensino superior. Porém os alunos não eram alvo do desemprego, visto serem contratados, ainda em sala de aula, por variadíssimos empregadores nomeadamente empresas de renome nacional da época como TAP, CTT, EDP, Triunfo, CIMPOR, CUF, LISNAVE e PORTUCEL.

Atualmente a escola encontra-se sediada na Rua General Humberto Delgado na freguesia de Santo António dos Olivais, junto ao Estádio Cidade de Coimbra a funcionar desde 1958. O período que compreende a década de 60 até aos dias atuais foi marcado

por dois grandes momentos: a adesão em massa à escola e a instituição do ensino secundário unificado, separados pelo 25 de Abril respetivamente.

Em 2008 procedeu-se à requalificação e a uma ampliação da estrutura escolar, o que proporcionou uma qualidade superior aos docentes, discentes e restante população escolar.

É denominada Escola Secundária Avelar Brotero desde 1979 em homenagem ao patrono Félix da Silva Avelar Brotero (1799-1824), uma personalidade de relevo na comunidade académica e científica de Coimbra pelos seus contributos na botânica em Portugal, tendo sido professor pela Universidade de Coimbra para além de doutorado em Medicina.

### **3.2.RECURSOS ESPACIAIS, MATERIAIS E HUMANOS**

A ESAB dispõe de cinco edifícios que se encontram interligados e ainda de espaços exteriores descobertos. Relativamente aos espaços próprios para a prática da disciplina de EF, a escola possui espaços dentro da escola, nomeadamente, um pavilhão polidesportivo, dividido em dois campos, uma sala de ginástica e uma zona de atletismo exterior, constituída por uma caixa de saltos e uma pista de tartã. Fora da escola, os alunos têm acesso a duas pistas de 50 metros no complexo olímpico de piscinas de Coimbra.

Relativamente aos recursos materiais a escola dispõe de um vasto conjunto de equipamentos que permitem a lecionação das modalidades pertencentes ao currículo de EF para o ensino secundário.

No ano letivo 2014/2015 foram matriculados na ESAB um total de 1669 alunos, sendo que 845 fazem parte do curso científico-humanísticos, 555 dos cursos profissionais, 214 do ensino recorrente, 30 do ensino educação e formação do adulto e 25 do ensino vocacional.

### **3.3. O GRUPO DE EDUCAÇÃO FÍSICA**

O grupo de EF da ESAB é constituído por 11 professores e 4 estagiários. Para além da própria actividade diária de lecionação e preparação da respetivas aulas, organizam e realizam em conjunto a semana do *Fitnessgram*, desenvolvem atividades desportivas extracurriculares internas e externas à escola (ver Tabela 1) e reúnem-se mensalmente com o intuito de discutir uma ordem de trabalhos dirigida que envolvem temáticas

relacionadas com a planificação, o desenvolvimento e questões pertinentes à escola. No caso particular do programa *Fitnessgram*, a metodologia aplicada na escola é conveniente, visto que permite a avaliação de todos os pontos-chave do protocolo com rapidez e possibilita ainda o contacto dos alunos com outras turmas, favorecendo assim a socialização entre os pares e estabelecendo outros elos de comparação. Foi sugerida no relatório apresentado ao orientador da escola a afixação pública dos recordes obtidos em cada teste, promovendo assim a competitividade e motivação.

De referir a existência de um *dossier* em formato digital que comporta toda a documentação relevante para a prática docente, tais como critérios de avaliação, fichas de avaliação, fichas de observação.

Tabela 1. Atividades desenvolvidas pelo grupo de Educação Física em 2014-15

Período letivo	Atividades internas	Atividades externas
1.º Período	Voleibol Basquetebol Andebol Corta-mato Mega <i>sprint</i> e salto	Desporto escolar: • Badminton • Basquetebol • Voleibol
3.º Período	Futebol Voleibol	Corta Mato Mega salto Mega <i>sprint</i> Desporto escolar: • Badminton • Basquetebol • Voleibol
3.º Período		Desporto escolar: • Badminton • Basquetebol • Voleibol

### 3.4. CARACTERIZAÇÃO DA TURMA

A caracterização adequada da turma é primordial para que o processo de ensino-aprendizagem seja eficaz, ou seja, para que o professor possua os elementos necessários para adequar a transmissão dos conteúdos programáticos aos alunos constituintes da turma. Para isso o professor deverá centrar a sua investigação em aspetos que realmente poderão ser preponderantes para o sucesso dos alunos e relacioná-los com a intervenção pedagógica, de modo que os dados obtidos sejam pertinentes e operacionais. Tal como refere Zabalza (1992), “*dos alunos interessa-nos conhecer as suas características e*

*experiências a nível de background cultural, de aprendizagem e nível de desenvolvimento, as suas formas básicas de adaptação à escola (aos estudos, aos companheiros, às exigências escolares e aos professores) ”.*

Para a recolha de dados optou-se por solicitar aos alunos, na primeira aula, o preenchimento de um questionário desenvolvido pelo núcleo de estágio de EF da ESAB. (anexo 1). Deste questionário foram retiradas diversas informações.

A turma do 11.º 1E é constituída por 27 alunos, maioritariamente do sexo feminino (17 alunas), com uma média de idades de 16,03 anos. A maior parte dos alunos da turma residem fora de Coimbra, o que tem consequências no tempo de deslocação casa-escola-casa, sendo aproximadamente necessário trinta minutos para cada percurso. No que se refere ao estado de saúde dos alunos, 14 alunos afirmam não ter problemas de saúde. Dos alunos que referem ter problemas de saúde, as doenças mais mencionadas foram as alergias 8 alunos, seguidas de problemas de visão 6 alunos e asma 3 alunos. De salientar que uma aluna apresentou um atestado médico, que justifica o impedimento para a realização das aulas. Ao nível dos hábitos alimentares, a maioria dos alunos toma o pequeno-almoço, porém 6 alunos afirmam não o fazer, o que é preocupante tendo em conta a importância desta refeição. Relativamente aos hábitos desportivos a maioria dos alunos afirma já ter praticado alguma modalidade desportiva sendo que, apenas 8 referem nunca o terem feito. Atualmente apenas 14 alunos continuam a praticar desporto, o que significa que 5 alunos abandonaram. As modalidades preferenciais são a ginástica 6 alunos, natação 5 alunos e futsal 5 alunos. No entanto, é curioso verificar que são as mesmas que dizem não preferir ginástica 8 alunos seguida de natação 4 alunos e futebol 3 alunos. As modalidades que os alunos referem que gostariam de praticar foram o voleibol 10 alunos, o badminton 9 alunos e a ginástica de solo 8 alunos.

Para a avaliação da aptidão física, foi realizado no início do ano letivo, a bateria de teste do *Fitnessgram*. Permiteu concluir que os alunos se situavam, no geral, dentro do intervalo da Zona Saudável de Aptidão Física, nas diferentes dimensões avaliadas. Registaram-se, contudo, algumas dificuldades na aptidão aeróbia e na força de braços. Apenas 2 alunos tinham um índice de massa corporal fora da ZSAF, um com peso em excesso/obesidade e outra com magreza extrema.

## 4. ANÁLISE REFLEXIVA SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA

### 4.1. PLANEAMENTO

*“No planeamento são determinados e concretizados os objetivos mais importantes da formação e educação da personalidade, são apresentadas as estruturas coordenadoras de objetivos e matérias, são prescritas as linhas estratégicas para a organização do processo pedagógico.”* (Bento, 2003)

O planeamento é uma ferramenta preponderante na organização do processo ensino-aprendizagem, isto porque é nesta etapa que se definem os objetivos e o modo de os concretizar, tendo em conta os recursos existentes no meio de atuação. Desta forma, tal como refere Bento (2003) *“a planificação do processo educativo é extremamente complexa, pluridimensional e multiforme, dependendo também de condições diversas”*.

O processo de ensino-aprendizagem torna-se coerente e de qualidade quando o professor planeia toda a ação educativa de forma flexível, para que, caso seja pertinente possa ser ajustado. Isto porque nem tudo o que é planeado é exequível na realidade. Desta forma a planificação *“é o elo de ligação entre as pretensões, imanescentes ao sistema de ensino e aos programas das respetivas disciplinas, e a sua realização prática.”* Bento (2003). *“Compreender o planeamento do professor é, do ponto de vista psicológico, compreender como o professor transforma e interpreta conhecimento, formula intenções e atua em função desse conhecimento e dessas intenções”*. (Graça, 2001)

A elaboração do planeamento é dividida em três fases distintas o plano anual; as unidades didáticas e os planos de aula. A planificação do ensino contempla a formulação dos objetivos de ensino, a escolha da matéria de ensino-aprendizagem, o estabelecimento das formas de organização e a determinação de métodos de controlo e avaliação.

O planeamento é, desta forma, um processo complexo que pressupõe uma aproximação estruturada de antecipação do futuro, que exige uma reflexão cuidada por parte do professor.

#### 4.1.1. PLANO ANUAL

*“O plano é um modelo racional, (...) de perspectiva global que procura situar e concretizar o programa de ensino no local e nas pessoas envolvidas”.* (Bento, 2003)

O plano anual (PA) constituiu uma das primeiras tarefas realizadas no início do estágio pedagógico, e teve como finalidade organizar todo o ano letivo de modo coerente e devidamente ajustado à realidade a que se destinava.

Para a elaboração do PA foram analisados o Programa Nacional de Educação Física (PNEF), o Regulamento Interno da ESAB, o Plano Educativo da ESAB e a legislação reguladora da prática pedagógica, tendo sido ainda utilizada a caracterização do meio e dos alunos. A análise destes documentos permitiu adaptar o PA aos princípios e valores de atuação da filosofia da escola e para conceder a uma perceção de todos os direitos e deveres inerentes à profissão de professor e ao papel do aluno foram considerados

A seleção das matérias para o 11º ano de escolaridade teve em conta as sugestões do PNEF que foram ajustadas pelo grupo disciplinar de EF da ESAB. Este grupo teve em consideração as instalações da escola e os constrangimentos inerentes à rotação de espaços. Deste modo há, então, uma reorganização das orientações prescritas no PNEF, de modo a melhor servir a comunidade discente da ESAB.

O modelo de planeamento utilizado ESAB é um modelo de periodização por blocos com rotação do espaço em ciclos de 6 semanas traduzindo-se num total de 12 aulas (6 aula com a duração de 100 minutos e seis aulas com a duração de 50 minutos). Deste modo, as matérias são selecionadas em função do sítio onde decorre a aula, o que por um lado facilita o planeamento e a gestão de recursos, mas por outro lado, não tem em conta as necessidades individuais dos alunos e o tempo de aprendizagem de cada matéria. As unidades didáticas (UD) selecionadas pelo Grupo de EF para o 11º ano de escolaridade foram a natação, o andebol, o basquetebol, o atletismo (saltos) e a ginástica de aparelhos.

O *roulement* dos espaços escolares foi elaborado na reunião de departamento onde foram definidas as rotações de cada professor pelos espaços existentes na escola. Após esta reunião foram distribuídas as UD pelos espaços que melhor se adaptavam às modalidades, ou seja, às instalações da escola que ofereciam as melhores condições para a exercitação de determinadas matérias. (anexo 2) Foi definida a sequência exposta na Tabela 2 para o 11.º1E.

Tabela 2. Unidades Didáticas abordadas ao longo do ano letivo

Período	Espaço	U.D
	Exterior 1	Atletismo
<b>1.º Período</b>	Piscinas Municipais	Natação
<b>2.º Período</b>	Polidesportivo 1	Basquetebol
<b>2/3.º Período</b>	Ginásio	Ginástica de aparelhos
<b>3.º Período</b>	Polidesportivo 2	Andebol

No anexo 3 apresenta-se a planificação global do ano letivo, nomeadamente os conteúdos a abordar e o número de aulas.

#### 4.1.2. UNIDADES DIDÁTICAS

*As unidades didáticas são partes essenciais do programa de uma disciplina.*

*Constituem unidades fundamentais e integrais do processo pedagógico e apresentam aos professores e alunos etapas claras e bem distintas de ensino e aprendizagem” (Bento, 2003).*

A abordagem das UD, enquanto planeamento de ensino a médio prazo, devem obedecer a um conjunto de pressupostos: articulação com o PA, definição dos objetivos com clareza e racionalidade, indicação coerente com a função didática das diversas aulas, enquadramento de todas as aulas como partes integrantes de um processo global, pesquisa e investigação sobre a matéria de ensino, reflexão sobre o valor pedagógico da matéria apresentada, transmissão de conteúdos e aquisição de capacidades e conhecimentos e utilização racional do tempo privilegiando uma organização metodológica eficaz, acessível e motivadora.

A construção da UD é realizada pelo professor e aborda os seguintes tópicos:

- Introdução - Envolve o âmbito do trabalho, o enquadramento da modalidade no meio escolar e os contributos do processo de aprendizagem para o cumprimento dos objetivos da EF e para a formação integral e social dos alunos;
- Pressupostos para o entendimento e compreensão da modalidade - Inclui a história e evolução da modalidade, o regulamento da modalidade, os sinais dos árbitros, os

objetivos da modalidade nomeadamente os objetivos gerais e específicos que têm em conta os domínios cognitivo, socioafectivo e psicomotor e os conteúdos técnicos e táticos;

- Baterias de exercícios – Inclui as progressões pedagógicas que serão aplicados nas aulas, cumprindo as funções didáticas de introdução, exercitação, consolidação e avaliação.

- Recursos humanos, espaciais e materiais;

- Avaliação diagnóstica, formativa e sumativa - Tem em conta os momentos, a importância, os objetivos fundamentais de cada tipo de avaliação, os recursos, os instrumentos, os critérios, os principais resultados e as suas consequências para a planificação e extensão de conteúdos;

- Estratégias de ensino – Inclui a previsão das principais estratégias de ensino a aplicar no processo de ensino e aprendizagem, ou seja, o modelo didático, os estilos de ensino, os *feedbacks*, as medidas de gestão, a organização, a instrução e o controlo dos alunos;

- Extensão e sequência de conteúdos;

- Estruturação dos conteúdos aula a aula;

- Balanço da Unidade Didática;

- Avaliação inicial *versus* final;

- Reflexão Final;

- Bibliografia.

O ponto de partida para a elaboração das UD foram as avaliações diagnósticas dos alunos. É esta avaliação inicial que permite ao professor identificar o nível de aptidão dos alunos. A partir deste ponto é possível selecionar os conteúdos, organizar a extensão e sequência dos conteúdos e definir os grupos de nível, os recursos e as estratégias de ensino de modo a concretizar os objetivos do programa a que propusemos. Em cada UD procurou-se distribuir com pertinência e seguindo uma ordem de complexificação dos conteúdos adequados às necessidades dos alunos, tendo em consideração as funções didáticas. De salientar que as UD poderão ser reajustadas em função do progresso dos alunos ao longo do decorrer das aulas. No caso particular do núcleo de estágio da ESAB foram realizados relatórios intermédios de avaliação e vários momentos de auto e hetero reflexão crítica, de modo a averiguar a necessidade de ajuste no processo de ensino-aprendizagem.

Segundo Piéron (1996), “as estratégias de ensino traduzem-se nos procedimentos e atividades que os professores utilizam para alcançar os objetivos do programa de formação”. Seguidamente apresenta-se as diferentes estratégias de ensino utilizadas para cada uma das UD abordadas.

Tabela 3. Estratégias na UD de Atletismo

Tipos de estratégias	Unidade Didática de Atletismo – Saltos
<b><u>Organização das aulas</u></b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Aulas multimatérias</b> – Optou-se por esta estratégia pelas características inerentes a esta modalidade, ou seja, requer a repetição constante dos exercícios/movimentos pela sua complexidade técnica. Foram ainda consideradas as particularidades da turma: numerosa e não adepta de atletismo. Observou-se o aumento da motivação dos alunos, um maior tempo de empenhamento motor e a possibilidade de desenvolvimento da tomada de decisão, que não é uma característica desta modalidade.</li> <li>• <b>Aplicação do Modelo de Educação Desportiva (MED)</b> – Permite aos alunos a utilização das aprendizagens num contexto real, transmite-se confiança, autonomia, responsabilidade, espírito crítico e capacidade de trabalho em grupo.</li> <li>• <b>Realização de exercícios em circuito com um objetivo específico</b> – Permitiu aos alunos estarem sempre em tarefa, ao contrário dos exercícios analíticos.</li> <li>• <b>Aplicação de jogos lúdicos</b> – Momentos que tinham exigências motoras comparáveis ao próprio salto em comprimento.</li> </ul>
<b><u>Ensino da didática dos saltos</u></b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Divisão da aprendizagem dos saltos em três fases</b> – Corrida de balanço, chamada e voo. Esta estratégia permitiu diminuir a complexidade do salto.</li> <li>• <b>Desenvolvimento das capacidades motoras da força</b> – Incidência nos membros inferiores, de modo a melhor a fase da chamada do salto.</li> <li>• <b>Desenvolvimento da coordenação motora</b></li> </ul>
<b><u>Grupos de Nível</u></b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Heterogêneos</b> – Para que os alunos menos motivados ou menos aptos tivessem a possibilidade de serem ajudados pelos colegas, nomeadamente no MED.</li> </ul>
<b><u>Tarefas</u></b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Tempo de duração</b> – Privilegiou sempre a aprendizagem dos alunos. Aquando da verificação de insucesso ou dificuldades nas tarefas propostas, reajustava-se o exercício às capacidades dos</li> </ul>

	alunos e, por outro lado, quando havia facilidades criavam-se novos objetivos ou metas.
<b><u>Estilos de ensino</u></b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Inclusivo</b> – Concede mais autonomia, responsabilidade, igualdade de oportunidades, propriocepção com ajuste da informação, captação das sensações certas e aprendizagem adequada aos ritmos individuais dos alunos.</li> <li>• <b>Por tarefas</b> – Concede ao aluno tempo para trabalhar individualmente e possibilita ao professor o fornecimento de <i>feedback</i> individualizado.</li> <li>• <b>Por comando</b> – Potencia uma aprendizagem das tarefas num curto período de tempo sendo todas as decisões tomadas pelo professor;</li> <li>• <b>Recíproco</b> – Permite que os colegas se ajudem mutuamente.</li> </ul>
<b><u>Feedbacks</u></b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Prescritivo</li> <li>• Descritivo</li> <li>• Questionamento</li> </ul>
<b><u>Demonstrações</u></b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Alunos como agentes de ensino;</li> <li>• Professora (apenas em dúvidas isoladas)</li> </ul>

Tabela 4. Estratégias na UD de Natação

Tipos de estratégias	Unidade Didática de Natação
<b><u>Organização das aulas</u></b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Não entrar dentro de água para lecionar</b></li> <li>• <b>Deslocação da professora</b> pelo comprimento e pela largura da piscina, ou seja deslocação em “L”</li> <li>• <b>Uso do apito</b> para controlar as piscinas realizadas pelos alunos e o tempo de descanso</li> <li>• <b>Uso de auxiliares de apoio/documentos pedagógicos</b>–Conceder autonomia aos alunos.</li> <li>• <b>Uso de flutuadores</b>– Níveis introdutório e elementar</li> <li>• <b>Realização de jogos lúdicos</b> –Para quebra da monotonia da aula</li> </ul>
<b><u>Ensino da didática da natação</u></b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Adaptação ao meio aquático</b> – Início do ensino da natação</li> <li>• <b>Dividir o movimento</b> em duas partes, a pernada e a braçada</li> </ul>
<b><u>Grupos de Nível</u></b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Homogéneos</b> –Proporcionar aos alunos a exercitação das tarefas dentro do seu nível de desempenho motor, com o ritmo de nado adequado e com objetivos ambiciosos o suficiente para o seu alcance. Esta organização facilita o fornecimento de <i>feedbacks</i>, isto porque os alunos que estavam nas mesmas pistas tinham os mesmos erros e dificuldades.</li> </ul>

<u>Tarefas</u>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Tarefas diferentes</b> – De acordo com o seu nível de desempenho motor e dificuldades.</li> <li>• <b>Tempo de duração</b> – Privilegiou a aprendizagem dos alunos. Aquando da verificação de insucesso ou dificuldades nas tarefas propostas, reajustava o exercício às capacidades dos alunos e, por outro lado, quando havia facilidades criava novos objetivos ou metas.</li> </ul>
<u>Estilos de ensino</u>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Avaliação recíproco</b> – Concede que os colegas se ajudem mutuamente observando e avaliando o desempenho dos colegas.</li> <li>• <b>Comando</b> – Concede bastantes repetições das tarefas num curto período de tempo sendo todas as decisões tomadas pelo professor.</li> <li>• <b>Tarefas</b> – Concede ao aluno tempo para trabalhar individualmente e possibilita ao professor o fornecimento de <i>feedback</i> individualizado.</li> </ul>
<u>Feedbacks</u>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Prescritivo, direto e quinéstesico</b> – para que os alunos apreendam e apliquem os conteúdos.</li> <li>• <b>Interrogativo</b> – para verificar se os alunos têm crítica sobre a sua <i>performance</i>.</li> </ul>
<u>Demonstrações</u>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Alunos dentro e fora de água</b>- realce para dos núcleos articulares.</li> </ul>

Tabela 5. Estratégias na UD de Basquetebol e Andebol

<b>Tipos de estratégias</b>	<b>Unidade Didática de Basquetebol e Andebol</b>
<u><b>Organização das aulas</b></u>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Teaching Games for Understanding</b>- Neste modelo o processo de ensino é centrado nas situações de jogo enfatizando a apreciação do mesmo, o conhecimento tático e proporcionando um espaço importante para tomadas de decisão que conduzem à necessidade do desenvolvimento dos aspetos técnicos (Mitchell, 1996; Cushion, 2002) dentro de um contexto de jogo. O ensino através do modelo tático vem dar resposta ao facto de os jovens saírem da escola com pouco sucesso devido ao ênfase da prestação motora. (Bunker &amp; Thorpe, 1982; Werner, Bunker &amp; Thorpe, 1996). Neste sentido, parece evidente que se deve ensinar primeiro a tática, pois só esta provoca o contexto que justifica o aparecimento da técnica que, no entanto, poderá parecer remetida para um plano secundário, o que na realidade não acontece. Apesar da técnica se constituir exclusivamente como uma ferramenta da tática (Mahlo, 1969), o envolvimento da aprendizagem deve articular ambas as componentes.</li> </ul>

<p><b><u>Ensino da didática do basquetebol e andebol</u></b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Aplicação de jogos</b> – Para que os alunos apliquem os princípios de jogo táticos e os gestos técnicos, num contexto real. Foram aplicadas restrições nomeadamente a obrigatoriedade da bola passar por todos os elementos da equipa, ou, a realização de um número mínimo de passes e a adaptação do tipo de defesa ao contexto e objetivo</li> </ul>
<p><b><u>Grupos de nível</u></b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Homogéneos</b> – A divisão da turma em grupos de nível homogéneos tem as seguintes vantagens: permite aos alunos com menor aptidão mais contacto com a bola, proporciona um contexto adequado e estimulante aos alunos, permite um ambiente menos intimidatório para os alunos com menos capacidades; aumenta a autoestima dos alunos habituados ao insucesso das suas ações e permite ao professor direcionar a aprendizagem para um grupo ou nível de aptidão específico. No entanto tem como desvantagens o pouco estímulo necessário à evolução dos alunos, já que são alunos do mesmo nível, não há um aluno que possa desbloquear o exercício com mais celeridade significativa, diminui a variabilidade e criatividade das soluções apresentadas e não permite aos alunos perceber as hierarquias.</li> <li>• <b>Heterogéneos</b> – A divisão em grupos de nível heterogéneos tem como vantagens os alunos com mais capacidades poderem servir de exemplo para os menos capacitados, estimular os alunos com mais dificuldades devido ao contacto com os melhores; faz com que os alunos mais capacitados se sintam mais motivados a ajudar os outros existindo cooperação entre os diferentes grupos de nível. Como desvantagens considera-se as seguintes os alunos menos capacitados sentem-se desencorajados e menos motivados quando segregados pelos mais capacitados, os alunos com melhor aptidão poderão não ter o estímulo ideal para a sua evolução já que a dificuldade é reduzida, os alunos menos capacitados poderão condicionar o jogo de forma negativa não dando sequência à jogadas, os alunos com mais dificuldades poderão ter períodos curtos de interação no jogo, os alunos com melhor aptidão poderão sentir-se desmotivados pois o estímulo poderá ser demasiado fraco. Aquando da utilização de grupos heterogéneos havia o cuidado de limitar a intervenção dos alunos de nível avançado, de modo a privilegiar a aprendizagem dos grupos de nível com menor aptidão.</li> </ul>
<p><b><u>Tarefas</u></b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Tarefas diferentes</b> – De acordo com o seu nível de desempenho motor e dificuldades.</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Tempo de duração</b> – Privilegiou a aprendizagem dos alunos. Aquando da verificação de insucesso ou dificuldades nas tarefas propostas, reajustava o exercício às capacidades dos alunos e, por outro lado, quando havia facilidades criava novos objetivos ou metas.</li> </ul>
<b><u>Estilos de ensino</u></b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Comando</b> – Concede bastantes repetições das tarefas num curto período de tempo sendo todas as decisões tomadas pelo professor.</li> <li>• <b>Tarefas</b> – Concede ao aluno tempo para trabalhar individualmente e possibilita ao professor o fornecimento de <i>feedback</i> individualizado.</li> </ul>
<b><u>Feedbacks</u></b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Corretivo, prescritivo e diretivo</b> – Para que os alunos apreendam e apliquem os conteúdos.</li> <li>• <b>Questionamento</b> - Para verificar a compreensão dos conteúdos pelos alunos.</li> </ul>
<b><u>Demonstrações</u></b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Alunos como agentes de ensino; Professora (apenas em dúvidas isoladas)</li> </ul>

Tabela 6. Estratégias na UD de Ginástica

<b>Tipos de estratégias</b>	<b>Unidade Didática de Ginástica</b>
<b><u>Organização das aulas</u></b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Divisão da aula de 100 minutos em duas partes</b> - A primeira parte destinava-se ao desenvolvimento das capacidades condicionais e coordenativas nomeadamente equilíbrio, força, flexibilidade e coordenação, essencialmente ao nível dos membros inferiores. Na segunda metade da aula era lecionada a modalidade de ginástica de aparelhos.</li> <li>• <b>Organização da aula por estações</b> – No sentido de rentabilizar o tempo, os materiais e o espaço para que estivessem em prática o máximo de alunos possível.</li> <li>• <b>Utilização de meios gráficos</b> – Com imagens do elemento gímnico e as suas principais componentes críticas.</li> <li>• <b>Utilização de aparelhos com alturas diferentes</b></li> <li>• <b>Utilização de material esponjoso</b></li> </ul>
<b><u>Ensino da ginástica</u></b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Criação de várias progressões pedagógicas</b></li> <li>• <b>Exercícios globais</b> criação de sequências de elementos pelos alunos.</li> </ul>
<b><u>Grupos de Nível</u></b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Heterogéneos</b></li> <li>• <b>Homogéneos</b></li> <li>• Utilizados para estimular a cooperação, entreajuda e a motivação.</li> </ul>

<b><u>Tarefas</u></b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Tempo de duração</b> – Privilegiou a aprendizagem dos alunos. Aquando da verificação de insucesso ou dificuldades nas tarefas propostas, reajustava o exercício às capacidades dos alunos e, por outro lado, quando havia facilidades criava novos objetivos ou metas.</li> </ul>
<b><u>Estilos de ensino</u></b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Comando</b> – Concede bastantes repetições das tarefas num curto período de tempo sendo todas as decisões tomadas pelo professor.</li> <li>• <b>Tarefas</b> – Concede ao aluno tempo para trabalhar individualmente e possibilita ao professor o fornecimento de <i>feedback</i> individualizado.</li> <li>• <b>Avaliação recíproco</b> – Concede que os colegas se ajudem mutuamente observando e avaliando o desempenho dos colegas</li> </ul>
<b><u>Feedbacks</u></b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Prescritivos</b></li> <li>• <b>Descritivos</b></li> <li>• <b>Questionamento</b></li> </ul>
<b><u>Demonstrações</u></b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Alunos como agentes de ensino;</b></li> <li>• <b>Professora</b> (apenas em dúvidas isoladas)</li> </ul>

#### 4.1.2.1.DIFERENCIAÇÃO PEDAGÓGICA

*“Não há aluno padrão. Todos os alunos são diferentes (...) Os professores competentes respeitam a diferença de aptidões dos alunos, diversificando as metodologias de ensino, os recursos e os instrumentos de avaliação das aprendizagens.” (Estanqueiro, 2010)*

No processo ensino-aprendizagem a diferenciação pedagógica é muitas vezes a chave para o sucesso dos alunos na aprendizagem. Isto porque cada indivíduo é diferente e o ensino deverá atender a essas características individuais sempre que seja possível. Tal como refere Tomlinson (2008), *“no contexto escolar, modificar ou diferenciar o ensino para os alunos com níveis de preparação e interesses diferentes significa igualmente mais conforto, empenho e interesse”*. Os professores que diferenciam o ensino atribuem aos alunos o máximo de responsabilidades sobre o seu processo de aprendizagem e ensina-os a lidar com as diversas situações com que se deparam. Estes professores melhoram as suas capacidades de avaliar o nível de preparação dos alunos de diversas formas, “ler” e interpretar as dicas dadas por eles acerca dos seus interesses e preferências quanto à aprendizagem, criar modos variados de conseguir recolher informação e ideias, desenvolver diversas formas de os alunos explorarem e serem donos das suas próprias

ideias e providenciar possibilidades variadas de os alunos expressarem e desenvolverem os seus conhecimentos. O mais importante não será recolher o máximo possível de informação, mas sim, compreender o significado de ideias importantes (Tomlinson, 2008).

Segundo Estanqueiro (2010) “*os professores competentes respeitam a diferença de aptidões dos alunos, diversificando as metodologias de ensino, os recursos utilizados e os instrumentos de avaliação das aprendizagens*”. Ao longo da prática pedagógica teve-se sempre presente as necessidades dos alunos adaptando-as aos vários estilos e ritmos de aprendizagem de modo a garantir o sucesso de todos os alunos. Para isso foi tido em conta a adaptação dos currículos, a utilização de estratégias de ensino e a utilização de recursos.

O método utilizado para diferenciar o processo de ensino-aprendizagem teve em conta as estratégias descritas abaixo:

- Grupos por nível (homogéneos/ heterogéneos)
- Utilização do estilo de ensino inclusivo (modalidades individuais)
- Diferenciação de tarefas para os diferentes níveis de aprendizagem
- Acrescento de restrições ou de facilidades
- Diferenciação do tipo de *feedbacks* e de demonstrações
- Complemento de exercício

#### **4.1.3. PLANOS DE AULA**

“*A aula é o verdadeiro ponto de convergência do pensamento e da ação do professor*” (Bento, 2003)

A aula de educação física é o “*cerne do trabalho pedagógico diário do professor*”, isto porque é na aula que se reflete as suas reflexões e a ação pedagógica. Desta forma os planos de aula surgem com o objetivo de auxiliar o professor na prática pedagógica, onde irão ser postos em prática os objetivos que se estabeleceram previamente, “*tendo em atenção a matéria, os pressupostos dos alunos e as condições de ensino, bem como os dados fornecidos pela análise das etapas anteriores, na preparação da aula tem lugar uma precisão dos seus objetivos*” (Bento, 2003).

Ao longo do estágio pedagógico o plano de aula foi o documento que exigiu mais tempo e dedicação fruto de momentos de reflexão, dúvidas, interrogações e “se’s”. Desde a elaboração do primeiro plano de aula foi visível a sua complexidade e a sua importância

no processo de ensino-aprendizagem. Isto porque qualquer exercício, estratégia de ensino ou tempo de realização tem influência direta na aprendizagem dos alunos. Deste modo aquando da realização do plano de aula eram refletidas todas as decisões, para que fosse concedidos o tempo, a oportunidade e a qualidade das aprendizagens aos alunos. Ao longo do estágio este documento tornou-se cada vez mais complexo e sólido, refletindo intenções e sendo sustentadas numa base firme de justificações sobre a importância dessas mesmas intenções na aprendizagem dos alunos.

De salientar que um plano de aula não é inquebrável, podendo e devendo ser ajustado sempre que seja conveniente. Deste modo é fundamental que o professor estabeleça objetivos e critérios de êxito para cada tarefa e que ajuste as tarefas de modo a cumprir esses objetivos delineados previamente à aula.

Durante o estágio pedagógico, o núcleo de estágio da ESAB decidiu utilizar a seguinte estrutura de plano de aula:

- 1- Cabeçalho:** Incluía a identificação do número do plano de aula, o número de aula da unidade didática, a data/hora/local/duração; a identificação da turma e do número de alunos, a professora responsável, a identificação da unidade didática, a função didática, os conteúdos, os objetivos gerais e específicos, os recursos materiais, o sumário, o nome dos alunos, as presenças e a avaliação Formativa
- 2- Metodologia/Conteúdos programáticos:** Incluía o tempo da tarefa (total e parcial), as tarefas/ situações de aprendizagem, a organização/ desenvolvimento das tarefas, as componentes críticas, os critérios de êxito e os estilos de ensino e estratégias de aprendizagem.
- 3- Justificação das opções tomadas:** explicitação das tarefas e qual o seu contributo para a aprendizagem dos conteúdo bem como a revisão bibliográfica que constata-se as ilações e ideais

No anexo 4 apresenta-se um exemplo de um plano de aula e a respetiva justificação e no anexo 5 apresenta-se um exemplo de relatório de aula.

Na construção do plano de aula eram sempre tido em consideração a escolha dos estilos e estratégias de ensino, de modo a que se adaptassem aos alunos, para que estes apreendessem os conteúdos e para que fossem concretizados os objetivos estabelecidos para a aula.

Ao longo do estágio optou-se por organizar a aula em três partes: a preparatória, a fundamental e a parte final. Foram estabelecidos objetivos para cada uma das partes, tal como defende Bento (2003). Cada fase da aula representava um objetivo específico, porém todos eles interligavam-se de modo a que a aprendizagem dos alunos fosse sólida.

A parte inicial da aula era constituída por um aquecimento que segundo Bento (2003) “*assume um caráter específico (...) A escolha de exercícios para a parte preparatória deve corresponder às exigências dos exercícios principais, no tocante aos mecanismos de coordenação solicitados e à compatibilidade da carga. Para isso são escolhidos exercícios que conduzem, com naturalidade, aos primeiros exercícios da parte principal*”. Para esta fase da aula foram estabelecidos como objetivos a elevação aos níveis fisiológicos necessários à realização da aula e o desenvolvimento das capacidades motoras. Deste modo o aquecimento nas aulas de 100 minutos era constituído por uma corrida contínua, mobilização articular, coordenação motora, força, flexibilidade e, para terminar, um jogo lúdico cujo objetivo era a promoção do trabalho em equipa e o aumento dos níveis de motivação para a aula. Já nas aulas de 50 minutos, o desenvolvimento de capacidades condicionais e coordenativas eram descuradas, pela limitação de tempo. Deste modo, o aquecimento destas últimas aulas era constituído por corrida contínua, mobilização articular e flexibilidade, pelo que se optou por realizar sempre exercícios que desenvolvessem esta capacidade. Segundo Weineck (2000), “*o processo de desenvolvimento e melhoria da flexibilidade é gradual e por isso, necessita de várias semanas de treino*”.

Passando à fase fundamental da aula, citando Bento (2003) “*os objetivos, conteúdos e organização didático-metodológica são determinados pelo trabalho de planeamento e de preparação, sempre em relação com a função desempenhada pela aula numa determinada unidade temática ou didática.*” Ao longo das UD, na fase fundamental da aula optou-se por variar os exercícios de modo a prevenir a monotonia do ensino, aumentou-se a complexificação dos exercícios no decorrer da aula, findando com a aplicação dos conteúdos em jogo formal. Estas estratégias permitiam o aumento dos níveis de motivação dos alunos e concediam a oportunidade de experimentar o que apreenderam na aula. De uma forma geral foi respeitada a sequência metodológica preconizada pelo PNEF (2001): “*na organização dos processos de aprendizagem e aperfeiçoamento em cada matéria, aplica-se o princípio segundo o qual a atividade*

*formativa é tão global quando possível e tão analítica quanto necessário*”. Deste modo nos desportos coletivos foi aplicado o modelo de ensino *Teaching Games for Understanding*, visto ser um modelo à base de situações de jogo para a qual os alunos se encontram bastante motivados. Nas matérias individuais (ginástica e atletismo) eram realizados com maior preponderância os exercícios analíticos devido às especificidades técnicas que estas matérias exigem. No entanto, na modalidade de atletismo foi aplicado o MED de maneira a motivar os alunos e envolvê-los na aula.

Para terminar a aula era sempre realizado o retorno à calma com o objetivo de baixar os níveis fisiológicos e os níveis de euforia dos alunos. Para tal eram realizadas corridas lentas à volta do pavilhão e alongamentos sobre os grupos musculares mais solicitados na aula. De salientar que os alunos terminavam algumas aulas bastante animados, cantando e realizando espontaneamente o denominado comboio. Estes momentos traduzem a alegria com que os alunos saíam das aulas de EF e simbolizava o sucesso da mesma.

Ao longo das várias fases da aula eram feitas instruções com objetivos diferenciados. Na instrução inicial da aula eram enunciados os conteúdos e os objetivos de aprendizagem. Na parte fundamental eram apresentados e explicados os exercícios e os seus objetivos. Finalmente, na parte final eram resumidos os conteúdos, objetivos e colocadas questões pertinentes e dirigidas acerca da matéria, de modo a verificar acerca do grau de apropriação de conhecimentos por parte alunos.

#### **4.1.3.1.DECISÕES DE AJUSTAMENTO**

Ao longo do estágio pedagógico houve a necessidade de adaptar o plano de aula há medida que surgiram diversas situações. Inicialmente os planos eram demasiado fechado e não tinham em conta os imprevistos inerentes, o que revelava uma clara falta de experiência. A construção dos primeiros planos de aula demorava cinco a seis horas, sendo que todos os pormenores eram pensados e os tempos dos exercícios calculados à risca. O que causava alguma frustração quando era percebido que não era possível o cumprimento integral do planeado. O mais importante era descurado: proporcionar aos alunos o tempo, a oportunidade e a qualidade de uma aprendizagem eficaz e consolidada.

Estiveram patentes decisões de ajustamento habituais na atividade docente do dia-a-dia, como as relativas ao número de alunos, ajustamento do exercício às capacidades dos alunos, introdução de condicionantes, adequação do tempo de exercitação, condições

climatéricas, quantidade e qualidade dos recursos materiais, motivação dos alunos para a prática, entre outros. Considera-se que essas decisões, de um modo geral, ocorrem com a fluidez devida sem que houvesse qualquer tipo de comprometimento no processo ensino-aprendizagem.

Expõe-se duas situações que surgiram no início da prática pedagógica que revelaram a necessidade de ajustamento e a implementação de um plano B.

A primeira ocorreu na quinta semana de aulas numa aula de atletismo com a duração de 100 minutos. Foi preparado um planeamento para o espaço exterior, que era o destinado à respetiva aula. Devido à mudança das condições climatéricas - aguaceiros, nos 10 minutos antecedentes à aula optou-se por realizar uma aula de condição física com incidência na coordenação motora e força e exercícios técnicos dos saltos. De referir que houve a necessidade de refazer todo o plano de aula em pouco tempo, o que causou insegurança e receio dos *timings* não serem os adequados. Os alunos apresentaram bastantes dificuldades coordenativas e este evento acabou por ser uma oportunidade para explorar esta capacidade e corrigir lacunas que influenciavam pejorativamente a qualidade dos saltos. De referir apenas uma lacuna na sequência dos exercícios: os exercícios técnicos deveriam ter tido lugar antes dos exercícios de força. No final considera-se que os objetivos primordiais da educação física foram cumpridos.

A segunda situação completamente imprevisível ocorreu na UD de natação. No intervalo que antecede a aula houve a informação de que a piscina se encontraria encerrada nesse dia. Optou-se pela permuta da localização para uma sala de aula tendo sido feito uma revisão geral da matéria, visualização de vídeos ilustrativos e realização de uma ficha com os conteúdos abordados. De referir que essa ficha já tinha sido elaborada previamente e destinava-se à avaliação da aluna com atestado médico.

## **4.2.REALIZAÇÃO**

### **4.2.1. DIMENSÃO INSTRUÇÃO**

Segundo Aranha (2007), a instrução compreende as intervenções do professor relativamente ao conteúdo de ensino e à forma de realizar a tarefa, o exercício ou atividade. Durante a instrução deverá recorrer-se à preleção, questionamento, *feedback* e demonstração.

Ao longo do EP foram utilizadas diversas estratégias no momento da instrução que, de um modo geral, passaram por colocar os alunos em meia-lua de modo a visualizar todo o grupo, colocar os alunos contra o sol, ministrar instruções longe do ruído, conduzir instruções curtas e objetivas referindo apenas o essencial e o pertinente, utilizar o questionamento individual de modo a permitir que os alunos com mais dificuldades também participassem num contexto em que existe uma assimetria clara de participação e realizar balanços finais de aula para motivação para as aulas seguintes.

Ao longo destes meses foi notável a evolução na qualidade das preleções. Inicialmente o foco prendia-se com o conteúdo e/ou informação sendo descurado o comportamento dos alunos e a atenção prestada. No entanto, à medida que foi adquirida experiência progressiva e foram sendo realizadas reflexões sobre a *performance* dos estagiários nas aulas, houve uma melhoria significativa destes pontos. Foi necessário aprender a gerir a ansiedade, adaptar as ações em função do comportamento da turma e transmitir os conteúdos em momentos pertinentes ao invés de momentos menos oportunos com menor capacidade de retenção da informação.

Aliada às preleções, o questionamento foi uma peça importante para a aprendizagem dos alunos. No início do ano optava-se por questionar a turma num todo ao invés de seleccionar um único aluno, o que originava momentos de grande alvoroço com intervenções simultâneas e conversas paralelas. Foi solicitado aos alunos que quisessem participar que sinalizassem com a elevação da mão. Esta estratégia funcionou muito bem e o questionamento proporcionou momentos de aprendizagem eficazes, tendo sido também utilizado para verificar se os alunos tinham apreendido as matérias. Eram colocadas questões sobre conteúdos que estavam a ser abordados no momento mas também outros já abordados em UD anteriores. São exemplos, a solicitação para que demonstrassem determinado gesto técnico, elemento gímnico ou exercícios realizados em aulas prévias. Com a utilização destas estratégias verificou-se que os alunos estavam mais concentrados nas tarefas que realizavam pois tinham a percepção que podiam ser abordados para demonstrar ou comandar determinado exercício.

A categoria do *feedback* foi a que causou maiores dificuldades, sobretudo nas fases mais precoces do estágio onde o foco prendia-se com a organização e a verificação das tarefas. Após diversas reflexões e debates sobre este tópico, quer com os outros elementos do núcleo, quer com o professor orientador houve o cuidado de melhorar a qualidade dos

*feedbacks*. Assim aumentou-se o número de *feedbacks* ministrados por aula, acompanhou-se a prática subsequente fechando sempre que possível o ciclo de *feedback* e aperfeiçoou-se e diversificou-se o *feedback* pedagógico positivo.

#### **4.2.2. DIMENSÃO GESTÃO PEDAGÓGICA**

Segundo Siedentop (1983), *“a gestão eficaz de uma aula consiste num comportamento do professor que produza elevados índices de envolvimento dos alunos nas atividades das aulas, um número reduzido de comportamentos inapropriados e o uso eficaz do tempo de aula”*. Já para Piéron (1996), a gestão pedagógica *“é dever do Professor, aquando da elaboração do plano de aula, idealizar, refletir e antecipar imprevistos procurando soluções para eles, como forma de otimizar ao máximo o tempo de aula. A falta de organização gera perdas de tempo - tempo esse que pode e deve ser aproveitado para a exercitação e, por conseguinte, para a aprendizagem da matéria de ensino.”*

Para uma gestão de aula eficaz são sempre tidos em consideração os seguintes pontos: diminuição do tempo gasto em gestão, a redução da média de tempo gasto por episódio de gestão, a redução da média de tempo gasto em cada episódio de transição, a definição de rotinas específicas, definição do ritmo e do entusiasmo pela aula e a prevenção de comportamentos de desvio (Silva, 2012). Para além dos aspetos referidos anteriormente é também importante considerar a rentabilização do tempo de modo a permitir o máximo tempo de empenhamento motor. No caso particular da turma em questão, trata-se de alunos empenhados sendo que a melhor forma de prevenir comportamentos inapropriados passa por mantê-los em prática com a realização de exercícios e tarefas diversificados.

No que diz respeito à gestão do tempo de aula, ao longo do EP foram utilizadas as seguintes estratégias: definição a hora de entrada na aula com os alunos devidamente equipados para iniciar a prática, disposição do material necessário sempre que possível previamente ao início da aula, instrução inicial clara e objetiva, estipulação da “regra dos cinco segundos” para que os alunos se organizem rapidamente, transição entre tarefas de forma rápida, instruções/explicação de outros exercícios por grupos de trabalho sempre que possível, planeamento de exercícios com o mesmo ou idêntico tipo de organização, definição de grupos de trabalho previamente, utilização da estratégia de numerar os

alunos e pedir que se juntem consoante o número atribuído e criação de rotinas de aula, como por exemplo, nos exercícios de aquecimento, alongamentos, entre outros.

#### **4.2.3. DIMENSÃO CLIMA/ DISCIPLINA**

O clima da aula engloba aspetos de intervenção pedagógica relacionados com interações pessoais, relações humanas e ambiente. Deste modo, a dimensão disciplina está interligada com o clima e é fortemente afetada pela gestão e qualidade da instrução.

Segundo Siedentop (1998) “ *a disciplina é importante porque os alunos aprendem melhor numa turma disciplinada. Não há nenhuma dúvida que um sistema de organização eficaz e boas estratégias disciplinares criam uma atmosfera na qual é mais fácil aprender*”.

Ao longo do ano letivo, de forma a controlar o comportamento da turma e a criar um clima de aula positivo, optou-se por adotar as seguintes estratégias: ministrar instruções com todos os alunos em silêncio, manter a visão sobre todos os alunos ao longo da aula, utilizar o estilo de ensino por comando no início da aula para controlar todas as repetições e exercícios e ainda em momentos de aula em que os alunos estivessem mais agitados, realização de exercícios lúdicos intervalados com exercícios de força de modo a baixar os níveis de agitação dos alunos ficando mais fatigados e calmos no início da aula, ministrar *feedbacks* positivos, realizar balanços em cada aula para elogiar/reprender o comportamento e empenhamento dos alunos e realizar complementos de aula quanto os alunos tinham comportamentos desapropriados.

#### **4.3. AVALIAÇÃO**

*“A avaliação não é uma disciplina exacta e, muito provavelmente, nunca o poderá vir a ser (...) A avaliação é um processo desenvolvido por e com seres humanos para seres humanos, que envolve valores morais e éticos, juízos de valor e problemas de natureza sociocognitiva, sociocultural, antropológica, psicológica e também política. No entanto, também parece que, não sendo matéria exacta, pode e deve basear-se em sólidas e significativas evidências e, neste sentido, não será uma simples questão de convicção, crença ou persuasão.”* (Fernandes, 2006)

Hoje em dia, no sistema de avaliação, as funções da avaliação têm vindo a ampliar-se e refletem-se especialmente numa função social através da certificação, balanço, diagnóstico e ajustamento. Com isto pretende-se informar a sociedade acerca da

rendibilidade social dos investimentos realizados no aparelho educativo e ainda valorar o produto final, ao mesmo tempo que informa o aluno sobre a qualidade do seu desempenho escolar ou desportivo, de acordo com os objetivos definidos. Além disso, permite ao professor verificar a eficácia da sua ação e o valor do método pedagógico utilizado para, desta forma, ajustar o processo de ensino. Por fim, pretende-se apresentar um relatório de resultados no final de uma aprendizagem e decidir sobre a estratégia pedagógica utilizada.

Segundo o Decreto de Lei nº 139/2012, “*a avaliação constitui um processo regulador do ensino, orientador do percurso escolar e certificador dos conhecimentos adquiridos e capacidades desenvolvidas pelo aluno*”. Apresenta a avaliação como uma forma de melhorar o ensino, de verificação de conhecimentos, para dar a conhecer o estado do ensino e ainda para verificar procedimentos e reajustar o ensino. Assim, a avaliação pretende acompanhar o progresso do aluno ao longo do processo de aprendizagem, apontando o alcançado e o que está a causar dificuldades, para ir ao encontro de melhores soluções.

A avaliação ao longo do último século assumiu funções que se prendem mais com pedidos de natureza social do que com solicitações pedagógicas. Para Cardinet (1983) são três as funções pedagógicas da avaliação: regulação dos processos de aprendizagem (avaliação formativa), certificação ou validação de competências (avaliação sumativa) e seleção ou orientação da evolução futura do aluno (avaliação diagnóstica e prognóstico).

No processo avaliativo são essenciais dois elementos: o professor e o aluno. O aluno tem um papel na autoavaliação, sendo este procedimento promotor da capacidade de valoração e decisão e, ainda, uma componente chave de qualidade do processo educativo. Para que a autoavaliação seja o mais credível e fiel possível é conveniente que o professor explicita os seus critérios, de maneira a que os alunos tenham consciência dos mesmos aquando a avaliação das aprendizagens. É, desta forma, importante que o docente informe os alunos do que se espera deles, mencione os objetivos para cada um e a que distância se encontram da sua concretização.

Ao longo do período de estágio foi-se constatando que a avaliação é um processo de extrema importância, visto que é através dela que podemos verificar a evolução dos alunos, e sendo este processo que auxilia o professor a rever aula após aula as estratégias de ensino que deverá utilizar para que todos os alunos tenham sucesso. Deste modo, o

processo de avaliação deve ser constante tendo como objetivo primordial a aprendizagem dos alunos e o aperfeiçoamento e regulação do processo de ensino-aprendizagem.

Logo desde o início do ano letivo este processo revelou-se um grande desafio pelos mais diversos motivos e dúvidas tais como: quais os exercícios/jogos mais indicados para verificar as aptidões e competências dos alunos?; quais as componentes críticas que deverei dar mais ênfase na execução?; será que se este aluno estivesse inserido noutra turma a avaliação não seria diferente?; será que estaremos a ser demasiado exigentes ou benevolentes?

Ao longo do decorrer de cada unidade didática foi-se aprimorando as ações avaliativas com a prática e a experiência. No início houve imensas dificuldades por diversos motivos tais como, inexperiência, instrumentos de avaliação extensos, desconhecimento do nome dos alunos e dificuldade em memorizá-los. Estas dificuldades conduziram a vários erros, nomeadamente na concentração exclusiva no preenchimento da grelha de avaliação, o que motivou a inexistência quase completa de ministração de *feedbacks* aos alunos. Ou seja, os momentos de avaliação, ao invés de serem momentos de aprendizagem eram apenas e só momentos de recolha de dados. Após a discussão e debate deste assunto com o grupo de trabalho, as ações dos estagiários perante estes momentos de avaliação sofreram um ajustamento significativo, que passou pela adoção de novas estratégias, nomeadamente, o preenchimento da ficha de avaliação à *posteriori* da aula, privilegiando, desta forma a observação, e ministração de *feedbacks* aos alunos em tempo útil.

O processo de avaliação inclui as funções avaliativas diagnóstica, formativa e sumativa, que tem em conta os três domínios de avaliação psicomotor, cognitivo e socioafetivo. No que se refere à recolha de dados relativo ao domínio psicomotor foram utilizados os instrumentos de registos do departamento de EF da ESAB ou foram adaptados consoante as necessidades do contexto e a aplicabilidade da ficha de registo. Para a avaliação do domínio cognitivo optou-se por questionar os alunos ao longo das várias UD e registar a sua intervenção. No caso particular da UD de natação realizou-se, a par das questões, uma ficha de avaliação, numa aula que, por motivos alheios à escola, não houve acesso às piscinas. Relativamente ao domínio socioafetivo foram realizados registos numa grelha elaborada pela professora. No anexo 6 é apresentado um exemplo de uma grelha de avaliação.

### 4.3.1. AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA

A avaliação diagnóstica é um processo que tem como principais objetivos diagnosticar as dificuldades dos alunos, prognosticar o seu desenvolvimento, averiguar a posição do aluno e estabelecer objetivos consoante as aptidões apresentadas pelo mesmo, proceder a ações de recuperação e remediação, agrupar os alunos de acordo com o nível de proficiência no sentido de responder às necessidades de cada grupo, identificar causas de insucesso e identificar as características de aprendizagem do aluno com a finalidade de escolher o modo de ensino mais adequado.

Esta avaliação serve de base para organizar os processos de ensino-aprendizagem de acordo com os níveis existentes na turma. Deste modo foi realizada no início de cada UD para prevenir a deteção tardia das dificuldades de aprendizagem dos alunos ao mesmo tempo que procurava-se conhecer as aptidões, os interesses, as capacidades e as competências enquanto pré-requisitos para futuras ações pedagógicas. O processo de avaliação diagnóstica envolve a determinação dos pré-requisitos necessários à apreensão de novos conteúdos de uma unidade de ensino e tem como características principais a previsão das reais necessidades do grupo de alunos e a determinação das causas persistentes das dificuldades de aprendizagem. Assim o docente poderá trabalhar em prol da progressão e desenvolvimento das capacidades.

Ao longo do ano letivo a ação avaliativa foi sendo progressivamente aprimorada pois inicialmente a inexperiência neste processo e o desconhecimento das habilidades motoras dos alunos dificultaram a recolha de dados. Para colmatar estas dificuldades optou-se por adotar diversas estratégias de ensino, tais como, a seleção de exercícios por níveis de aptidão, a definição de uma ordem de execução dos alunos para que fossem identificados rapidamente e a adaptação das fichas de avaliação diagnósticas propostas pelo grupo disciplinar às nossas necessidades de observação nomeadamente nos gestos que considerávamos base para a aprendizagem em cada UD. Na folha de registo estavam definidos quatro níveis de desempenho motor: nível 1 - pré introdutório; nível 2 - introdutório; nível 3 - elementar; nível 4 - avançado. Para cada nível de desempenho foi atribuída uma classificação de um espetro que variava desde o nível 1 (0 a 9 valores), nível 2 (10 a 13 valores), nível 3 (14 a 16 valores) e nível 4 (17 a 20 valores).

Com a adoção das estratégias definidas anteriormente, considera-se que as avaliações diagnósticas ocorreram de acordo com os objetivos delineados, tornando-se assim um elemento crucial no processo de ensino-aprendizagem.

#### **4.3.2. AVALIAÇÃO FORMATIVA**

*“A avaliação formativa não é uma verificação de conhecimentos. É antes o interrogar-se sobre um processo; é o refazer do caminho percorrido, para refletir sobre o processo de aprendizagem em si mesmo, sendo útil, principalmente, para levar o aluno a considerar uma trajetória e não um estado de conhecimentos, dando sentido à sua aprendizagem e alertando-o, ao mesmo tempo, para eventuais lacunas ou falhas de percurso, levando-o, deste modo, a buscar, ou nos casos de menor autonomia, a solicitar, os meios para vencer as dificuldades.”* (Abrecht, 1994)

O conceito de avaliação formativa foi introduzido por Scriven (1967) descreveu a avaliação formativa como *“processos concebidos para permitirem ajustamentos sucessivos durante o desenvolvimento e a experimentação de um novo currículo”*. Deste modo, a avaliação formativa assume a função de ação reguladora entre o processo de ensino e o processo de aprendizagem, sendo designada de avaliação para as aprendizagens visto o seu foco presidir no processo ensino-aprendizagem.

A avaliação formativa assumiu-se como um processo contínuo ao longo do decorrer das várias UD, com os objetivos de assegurar que os meios de formação correspondessem às características dos alunos, adaptando as atividades de aprendizagem de modo a promover o ensino e/ou a aprendizagem e para a obtenção rigorosa de dados ao longo do processo, melhorar e aperfeiçoar o processo que avalia, selecionar os meios didáticos adequados aos alunos e permite ação reguladora entre o processo de ensino e o processo de aprendizagem e adaptação do sistema ao indivíduo.

Com esta avaliação, conseguiu-se ao longo de cada UD perceber a posição do aluno e atuar em prol da sua aprendizagem, mantendo ou mudando as estratégias de ensino e possibilitando desta forma a evolução do aluno e o alcance dos objetivos propostos. Deste modo, este processo avaliativo permitiu verificar a evolução dos alunos e fornecer-lhes dados para que estes compreendessem o seu próprio processo de aprendizagem.

No decorrer das aulas foram tidos em conta os três domínios de avaliação psicomotor, socioafetivo e cognitivo, tendo sido utilizada a modalidade de avaliação formativa

proactiva, ou seja, realizada ao longo de todo processo, que incluiu uma avaliação pontual formal.

Esta avaliação é extremamente importante visto que é aquela que acompanha regularmente o processo de ensino, sendo os dados recolhidos os mais fiáveis pelo registo aula-a-aula do desempenho e empenhamento dos alunos nas tarefas propostas. Assim, a avaliação formativa é onde grande parte do juízo da avaliação é concretizada. É ainda nesta avaliação que o professor poderá remediar/adaptar novas estratégias para que os alunos apreendam os conteúdos da UD, ao invés da avaliação sumativa onde o professor apenas poderá remediar/adoptar estratégias para UD posteriores.

### **4.3.3. AVALIAÇÃO SUMATIVA**

Scriven (1967) afirma que a avaliação sumativa é aquela que orienta para comprovar a eficácia do programa no final do seu desenvolvimento. Posteriormente Ribeiro (1990) refere que *“a avaliação sumativa procede a um balanço de resultados no final de um segmento de ensino-aprendizagem, acrescentando novos dados aos recolhidos pela avaliação formativa e contribuindo para uma apreciação mais equilibrada do trabalho realizado”*.

A avaliação sumativa é um balanço do que o aluno aprendeu e quer-se globalizante, ou seja, deverá refletir a síntese das aprendizagens realizadas ao longo do processo e determinar se o grau alcançado corresponde aos objetivos previstos e valorar positiva ou negativamente o produto avaliado. Tem como objetivo a classificação e certificação de acordo com os objetivos pré-definidos. Segundo o Decreto de Lei 139/2012 traduz-se na *“formulação de um juízo global sobre a aprendizagem realizada pelos alunos, tendo como objetivos a classificação e certificação”*. Esta avaliação tem como vantagens a aferição dos resultados de aprendizagem e a introdução de correções no processo de ensino.

De uma forma geral, a avaliação sumativa só vem confirmar o que já observamos ao longo das aulas e em alguns casos particulares esclarecer eventuais dúvidas. Desta forma, esta avaliação é mais simples, isto porque já se possui previamente de informações/dados sobre os alunos, ou seja, já se sabe dos resultados quer da avaliação diagnóstica quer da avaliação formativa.

#### **4.3.4. AUTO-AVALIAÇÃO**

*“É muito mais difícil julgar-se a si próprio do que julgar outros. Se conseguires julgar-te a ti próprio bem, é porque és um verdadeiro sábio.”* (Saint-Exupéry, 1943)

Segundo Silva 2007 *“A auto-avaliação é um instrumento concebido para possibilitar que os alunos analisem seu próprio desempenho, destacando pontos positivos e negativos, necessidades ou avanços, em busca do alcance de seus propósitos, os quais consistiriam, mais imediatamente, em uma aprendizagem significativa de determinado conhecimento, no domínio de determinadas competências e em sua conseqüente aprovação no processo.”*

Ao longo de todas as UD realizou-se a autoavaliação, isto porque torna-se conveniente que o aluno se habitue a avaliar as suas ações e comportamentos. Ao autoavaliar-se o aluno estará a desenvolver uma interação crítica consigo mesmo visando alcançar o sucesso, o que Perrenoud (1999) designa como o conjunto de operações metacognitivas do sujeito e das suas interações com o meio modificando os seus processos de aprendizagem.

Numa primeira fase, o aluno deverá estabelecer uma comparação entre aquilo que fez e aquilo que se esperava que fizesse, dando conta das várias diferenças e, numa segunda fase, o aluno age de forma a reduzir ou eliminar essas diferenças. (Santos, 2008) Na verdade a autoavaliação já se manifesta em cada indivíduo de forma espontânea, mas a aprendizagem não deve descurar o seu aperfeiçoamento através de um processo que requer tempo, prática e intencionalidade (Black e William, 2003).

No final de cada UD, os alunos realizavam a sua autoavaliação numa grelha de avaliação elaborada pelo departamento de EF. A grelha era composta por todos os parâmetros tidos em conta na avaliação dos três domínios já explicitados.

#### **4.3.5. CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO**

Na Tabela 7 encontram-se descritos os critérios de avaliação para a disciplina de EF, segundo o departamento de EF da ESAB.

Tabela 7- Critérios de Avaliação

Domínios	Objectivos a atingir/ Competências a avaliar	Peso %
SABER ESTAR	Empenho (1 %)	10 %
	Responsabilidade (5 %)	
	Relações interpessoais (3 %)	
	Autonomia (1 %)	
SABER FAZER	1) Capacidades coordenativas e condicionais da modalidade 2) Elementos técnicos fundamentais 3) Comportamento tático 4) Persistência na realização das tarefas (15%)	85%
SABER	Aquisição de conhecimentos sobre as diferentes UD (Objetivos, Regras, Técnica e Tática). Avaliadas através da sua aplicação na prática das UD lecionadas, quando aplicáveis	5%

#### 4.4. ATITUDE ÉTICO-PROFISSIONAL

De acordo com o perfil de desempenho docente definido no anexo do Decreto-Lei nº 240/2001 de 30 de Agosto, a ética *“assenta em pressupostos como o saber específico, tendo como função muito específica o ensino, apoiado na investigação e na reflexão partilhada”*. Valls (2006) refere que a *“ética pode ser entendida como uma reflexão sobre comportamentos humanos, de uma maneira diferente do que fazem os psicólogos, os sociólogos, os biólogos ou outros estudiosos do comportamento humano”*. Caetano & Silva (2009) afirmam que *“as dimensões éticas são consideradas importantes no nosso sistema educativo e estão presentes em diversos documentos legislativos quer no que respeita à formação dos alunos, quer no que respeita à formação dos professores, sendo consideradas relevantes para o exercício profissional”*. Isto porque na base de uma sociedade democrática, tal como reside atualmente, a escola deve garantir a todos as mesmas oportunidades educativas. Deste modo, todos devem estar seriamente comprometidos com uma educação de qualidade que promova o desenvolvimento das capacidades das pessoas, para que possam viver uma vida plena, contribuindo para o bem-estar de toda a sociedade.

O professor e a comunidade escolar são elementos-chave para que os princípios de igualdade de oportunidades, tolerância, justiça, liberdade e confiança na comunidade passem da reflexão à ação, eliminando preconceitos e discriminações que impedem a vida e a qualidade de vida de tantas crianças e jovens em nossa sociedade. O exercício de critérios responsáveis está no centro da atividade profissional e das ações dos professores e da comunidade escolar (Contreras, 2002).

A defesa de um projeto ético-profissional docente exige, por um lado, compromisso com princípios éticos que lhe são inerentes e, por outro, requer o exercício da autonomia tanto no plano dos direitos como no plano dos deveres (Veiga, 2005).

Ao longo do ano letivo foi adotada uma conduta correta perante a comunidade escolar, havendo a preocupação de colaboração em todas as atividades propostas tendo de forma assídua e pontual.

No que se refere às aulas propriamente ditas houve o cuidado de ir para o local de aula sempre antes no toque de entrada, preparar todos os materiais previamente à entrada dos alunos para que a partir do momento em que eles chegassem lhes pudesse ser dada toda atenção com o esclarecimento de dúvidas que pudessem ter. Foi através destas interações com a turma que se percebeu alguns dos comportamentos dos alunos. Deste modo foi desenvolvida uma relação de empatia, confiança e amizade. No entanto, a aprendizagem dos alunos foi sempre o foco primordial, com a promoção da diferenciação pedagógica, assumindo-se uma atitude inclusiva perante todos os alunos.

#### **4.5. REFLEXÕES DAS APRENDIZAGENS**

Como seria de esperar o ano de estágio ficou marcado por um ano repleto de novas experiências e responsabilidades inerentes ao papel de professor.

Ao longo de todo o ano letivo, o orientador de estágio da escola concedeu bastante autonomia quer ao nível do planeamento, quer ao nível das aulas propriamente ditas. Desde o primeiro momento da apresentação do estagiário à respetiva turma foi depositada confiança e responsabilidade sobre a turma. No entanto, todas as opções tomadas eram justificadas e alvo de reflexão conjunta nas reuniões, de modo a que as atitudes fossem o mais corretas possíveis em benefício das aprendizagens dos alunos. De uma maneira geral todas as intervenções eram comentadas quer pelo próprio estagiário, quer pelos restantes colegas do núcleo, quer pelo orientador da escola. Eram colocadas na mesa de debate as

seguintes questões: como? porquê? terá sido a melhor opção? quais as opções alternativas? que mais poderia ter sido feito/mencionado? Considera-se que as reuniões deste teor foram muito produtivas as críticas construtivas foram uma ajuda valiosa na melhoria das prestações e na prevenção de más práticas. Num balanço final pode-se afirmar que estas reuniões foram fulcrais para a aprendizagem enquanto profissionais do ensino.

#### **4.6. QUESTÕES DILEMÁTICAS**

No início do ano letivo as informações sobre a turma eram escassas e cometeu-se o erro de julgar que alunos do 11º ano tinham maturidade suficiente para saber escutar e cumprir as instruções do professor e comportar corretamente na aula. No entanto, rapidamente se percebeu que esta turma apresentava comportamentos inapropriados que incluíam a extroversão, o infantilismo, a tendência para terem conversas paralelas, a irreverência. Porém, quando se encontravam em atividade eram extremamente empenhados. Estas características foram ao encontro das opiniões dos restantes docentes da turma em reuniões conjuntas.

Na primeira UD do ano letivo – atletismo, optou-se por realizar aulas multimatérias, que concedeu aos alunos um nível alto de autonomia. Nos exercícios específicos de atletismo, os alunos encontravam-se sob um estilo de comando mas, nos jogos lúdicos foi aplicado o estilo de ensino por tarefa, havendo intervenção por parte da professora apenas quando se verificava comportamentos incorretos. Esta opção tomada foi positiva ao nível do empenhamento motor dos alunos e da motivação. No entanto, no que diz respeito ao clima de aula foi pejorativo, principalmente no momento da instrução. Conclui-se que a gestão menos conseguida desta UD deveu-se à inexperiência da estagiária aliada às características da turma.

Na segunda UD – natação, houve a preocupação de corrigir este erro e optou-se por utilizar um estilo de ensino por comando, para que houvesse a perceção dos alunos sobre a hierarquia dentro da aula. Esta mudança de estratégia originou uma melhoria no comportamento dos alunos. No sentido de consolidar optou-se por aumentar o ritmo da aula logo no início da mesma, de maneira que os alunos ficassem fatigados e mais calmos ao longo da aula. Outra opção utilizada foi a realização de jogos lúdicos. Este tipo de jogos contrastando com os exercícios de força ao comando da professora foram

fundamentais para aumentar o nível de motivação dos alunos e para o controlo dos comportamentos da turma.

A partir do momento que foram adotadas as estratégias anteriormente referidas tornou-se possível utilizar de novo o estilo de ensino por tarefa, estando com os alunos concentrados, empenhados e autónomos. Tal como defende Vieira & Moreira (1993) “O caminho para a autonomia é um caminho gradual e colaborativo, que parte de modelos mais dirigidos pelo professor para modelos onde o aluno tem um papel cada vez mais determinante”.

Foi uma apologia premente no percurso deste ano letivo a integração/consideração do aluno como agente da sua aprendizagem, para que os alunos não se limitassem a imitar, mas também a inovar. Geddis ( refere que “*o desenvolvimento de autonomia individual é um ponto importância de educação contemporânea*”. Isto porque, cada vez mais na sociedade contemporânea, a inovação é valorizada ao invés da realização do conhecido.

*“O contexto social da aprendizagem tem muita influência no desenvolvimento de determinadas atitudes. Atitudes positivas relativamente ao pensar são encorajadas por um ambiente aberto ao questionamento e à exploração e são desencorajadas por ambientes autoritários e por aqueles em que a ênfase recai sobre a memorização. A aprendizagem não deve ser encarada apenas como uma atividade mas também como uma atitude, pelo que, para ensinar a pensar, parece não só necessário ensinar estratégias de pensamento, mas também a criar um clima de liberdade”.* (Tomlinson, 2008)

## 5. TEMA- PROBLEMA: “OS ESTILOS DE ENSINO EM EDUCAÇÃO FÍSICA”

### 5.1.INTRODUÇÃO

#### HISTÓRIA RECENTE DA EDUCAÇÃO EM PORTUGAL

*“Não podendo situar-se fora de um determinado contexto político, económico e social, o sistema educativo deve, antes de mais, ser considerado como uma rede de interações complexas, que o obriga a ter em conta a realidade social envolvente, de forma que este não seja considerado como uma ilha no seio dos restantes sistemas sociais.” (Arroteia, 1991)*

A educação e a política emergem de uma sociedade em constante mutação que necessita continuamente de rever o seu posicionamento político e as estruturas do sistema educativo.

A escola, ao emergir da sociedade, não pode ser indiferente aos comportamentos sociais, e, deste modo, as diversas tonalidades da sociedade acabam por se refletir na escola, sendo esta considerada o espelho da sociedade.

O passado recente da educação já foi estudado por diversos autores que perseguiram perspetivas distintas de análise, nomeadamente, a evolução dos sistemas de educação, a estrutura curricular, as políticas educativas e os processos de integração de alunos em meio escolar. A perspetiva que se propõe analisar no presente trabalho diz respeito à pertinência do aparecimento de diferentes estilos de ensino na escola.

Ao longo dos anos, o papel da educação tem sido preponderante no desenvolvimento da sociedade, nomeadamente como um mecanismo de resolução dos problemas com que a sociedade se depara, o que originou diversas reformas no ensino (Stoer, 1983).

Ao analisar os últimos 70 anos, podemos distinguir quatro marcos importantes do comportamento social e da escola: a reforma de Veiga Simão, a reforma de Roberto Carneiro, a entrada de Portugal para a CEE e, mais recentemente, o decreto de lei número 6/2001 (Stoer, 1983).

No anos 70 a reforma de Veiga Simão surge no Governo de Marcelo Caetano com o objetivo de efetivar a escolaridade obrigatória. Visava democratizar o ensino permitindo direito à educação, igualdade de oportunidades para o pobre e para o rico, direito à saúde, direito à liberdade e direito ao salário que permite viver com dignidade, instituindo uma reforma global do sistema educativo com implicações determinantes para o futuro da educação no nosso país. Através da aplicação da Lei nº 5 de 1973, publicada em Diário

da República, o governo de Marcelo Caetano marca definitivamente e de forma muito significativa a sua política em matéria de educação, com a definição dos princípios fundamentais para a estruturação do sistema educativo, desde o 1º CEB ao ensino secundário, ensino profissional e ensino superior (Stoer, 1983).

Na época de 70, tal como no século XIX, Portugal apresentava uma elevada taxa de analfabetismo, cerca de 75%, o que provocou diversas tentativas de irradicação deste problema (Stoer, 1983). Inicialmente, na primeira República, foram decretadas diversas medidas, nomeadamente a gratuidade e neutralidade do ensino, a escolaridade obrigatória e a criação do ensino infantil oficial (Campos, 2011).

No entanto, devido ao período de grande instabilidade política e económica que se vivia, marcada por uma sucessão de governos, não foi exequível. As dificuldades económicas refletiam-se no trabalho infantil, uma vez que muitas famílias contavam com o rendimento do trabalho dos filhos, impedindo-os de frequentar a escola. Em 1926, sucedeu-se o golpe de estado desencadeado pelas forças armadas, iniciando-se um novo momento da história portuguesa caracterizado por uma ditadura militar que durou até 1933, ano do Estado Novo, que se caracterizou como um período autoritário, nacionalista, tradicionalista e corporativista. No regime Salazarista era defendida a preservação de valores tradicionais tais como Deus, Pátria e Família, de modo a formar uma sociedade educada e com bons princípios de moral. O ensino e a cultura vinculavam os valores ideológicos do regime e eram utilizados como armas de propaganda e de manipulação das populações. O ensino educava as crianças desde os bancos da primária visando transformá-las em futuros cidadãos cumpridores, tementes a Deus, submissos e respeitadores da autoridade. Na escola, a inculcação ideológica manifestava-se com nitidez no controlo dos professores, nos manuais escolares, na imposição do «livro único» e na própria organização física do espaço escolar (Campos, 2011).

Para além da elevada taxa de analfabetismo, a época de 70 fica associada a um forte desequilíbrio entre classes sociais, que o governo tentou harmonizar, acreditando na educação como a melhor forma de resolver e consonar as tensões sociais. Reconhecida a incapacidade do estado para resolver as crises sociais, Portugal avança para a produção e distribuição de valores menos palpáveis e mais simbólicos, onde o sistema de ensino e a educação se tornaram preponderantes. É pois, neste contexto, que surge uma nova conceção de educação, associada à noção de cidadania e promotora de igualdades na

educação, com a democratização do ensino, que nega os grupos elitistas e valoriza a “educação para as massas”, abrindo ainda ao cidadão a participação no poder político. (Campos 2011) Entretanto, a “Revolução de Abril de 74”, reforça a discussão em torno da educação para a cidadania, valorizando a alfabetização associada à democracia (Mogarro & Pintassilgo, 2009).

No início dos anos 80, Portugal começa a abrir-se mais ao exterior, aproximando-se de uma Europa mais desenvolvida e apostando na modernização. A integração de Portugal na Comunidade Europeia motiva novos desafios que reforçam uma educação para a cidadania, dentro de uma lógica que pretende enriquecer o indivíduo do ponto de vista social, a sua integração em redes sociais, o seu espírito crítico e empreendedor (Stoer, 1983). É, pois, neste enquadramento que surge a reorganização curricular, encetada pelo então ministro da educação professor Roberto Carneiro (Dec. Lei nº 286/89). Um projeto de sociedade para responder às exigências que, tanto no plano nacional como internacional, se colocam ao sistema educativo português. O cariz social do projeto procura aproximar os pais da escola, criando-se uma nova relação escola-família, numa tentativa de incentivar e sensibilizar os encarregados de educação para um acompanhamento mais próximo das aprendizagens escolares dos seus filhos, dando-lhes continuidade em casa e no seio familiar. Adicionalmente, organizam-se as várias componentes curriculares nas suas dimensões humanística, artística, científica, tecnológica, física e desportiva, visando a formação integral do educando e a sua capacitação tanto para a vida ativa, quanto para a prossecução dos estudos. Mais recentemente, o decreto de lei nº 6/2001 visa a inclusão de todos os alunos no meio escolar.

O ensino em Portugal adaptou-se a todas as mudanças confinadas ao longo destes cerca de setenta anos. No entanto, para que a adaptação e integração de todos os alunos fosse confinada permitindo uma igualdade de oportunidades a todos os cidadãos, foram elaboradas diversas estratégias para garantir o sucesso de todos os alunos no processo ensino-aprendizagem. Atualmente a escola pretende o desenvolvimento cultural e científico do cidadão, preparando as crianças, adolescentes e jovens para a vida, para o trabalho e para a cidadania, através de uma educação geral, intelectual e profissional (Stoer, 1983).

De todas as disciplinas que constituem o currículo dos alunos, a EF apresenta-se com características particulares no âmbito do ensino, afirmando-se como uma área estrutural, essencial e insubstituível no processo educativo de aquisição, desenvolvimento e consolidação de competências sociais. (CNAPEF)

## **ESTILOS DE ENSINO DE ENSINO SEGUNDO MOSSTON E ASHWORTH**

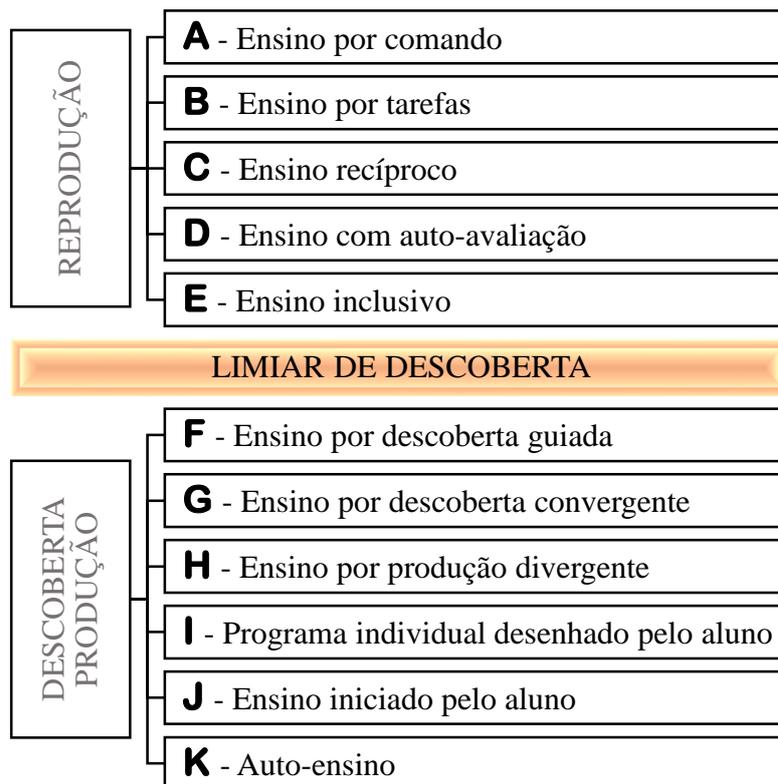
Dentro do conjunto de técnicas de intervenção pedagógica disponibilizadas aos docentes, os estilos de ensino representam uma ferramenta essencial para o sucesso do processo ensino-aprendizagem, ao influenciarem o clima da aula, o seu modo de organização, a condução da prática e a qualidade das oportunidades de aprendizagem concedida aos alunos. Os estilos de ensino surgem, desta forma, numa linha de investigação da didática do paradigma conceptual “processo-produto”, cujo objetivo é a identificação dos perfis de professor e ensino mais eficazes (Mosston & Ashworth, 2008).

A obra “*Teaching Physical Education*” do pedagogo norte-americano *Mosston* (1966) marcou o início dos estudos sobre esta temática. *Mosston* identificou a estrutura subjacente do processo de tomada de decisão de ensino-aprendizagem e a sua teoria unificadora *Spectrum* de Estilos de Ensino foi implementada transversalmente em escolas públicas e privadas, nas diferentes faixas etárias e nos diversos níveis de *performance*. Ao longo da sua longa carreira, *Mosston* dedicou-se à investigação nesta área, tendo realizado diversas apresentações, *workshops* e cursos dirigidos ao ensino universitário. A mais recente publicação de “*Teaching Physical Education*” data de 2008 e tem o contributo de *Sara Ashworth*, que trabalhou a par de *Mosston* para o desenvolvimento da ideia inovadora do *Spectrum* (Mosston & Ashworth, 2008).

O *Spectrum* é uma teoria fundada a partir da proposição fundamental de que o ensino é orientado por um processo unificador: a tomada de decisão. Cada ato deliberado do professor é o resultado de uma decisão prévia. A tomada de decisão define todos os comportamentos que se seguem, incluindo o modo de organização dos alunos e dos conteúdos, a gestão dos recursos temporais, espaciais e materiais, a interação com os alunos, o tipo de conduta verbal, o clima sócio-afetivo na sala de aula e o modo de criar e realizar conexões cognitivas com os alunos (Mosston & Ashworth, 2008).

Segundo *Mosston* e *Ashworth* são onze os estilos de ensino que estabelecem a tomada de decisão sobre o processo ensino-aprendizagem – ver Tabela 1.

Tabela 8- Estilos de Ensino *Mosston & Asworth*



Adaptado de *Material de apoio – Paulo Nobre, FCDEF-UC 200*

No *Spectrum* são representadas duas capacidades básicas do ser humano: a capacidade de reprodução e a capacidade de produção. O conjunto dos estilos de ensino de A a E representa as opções de ensino que motivam a reprodução do conhecido, sendo projetados com o intuito da aquisição de competências básicas por parte do aluno, replicação de modelos e procedimentos e manutenção das tradições culturais. Por outro lado, o conjunto dos estilos de ensino de F a K representa as opções que convidam à produção de novos conhecimentos. Cognitivamente este último conjunto de estilos convida os alunos a irem para além de fatos de memória e a experimentarem processos de descoberta. A linha de demarcação entre os dois grupos é denominada por limiar de descoberta (Mosston & Ashworth, 2008).

Ao longo dos anos, a visão do processo ensino-aprendizagem da EF foi alvo de um processo evolutivo possibilitando, além do desenvolvimento motor e social, também o desenvolvimento cognitivo, com a alternância da tomada de decisão do professor e do aluno (Mosston & Ashworth, 2008).<sup>7</sup>

## A PROPOSTA DE DELGADO

Em 1991, o autor espanhol *Miguel Delgado* surgiu com uma nova perspectiva sobre a temática dos estilos de ensino. Assim, apresentou algumas modificações ao *Spectrum* de Mosston e Ashworth, particularmente, no que diz respeito ao agrupamento e ajustamento dos estilos em função das suas principais características e objetivos. (Delgado 2010)

A proposta de *Delgado* passa por definir seis categorias de estilos de ensino (ver Tabela 2) (Álvaro & Delgado, 2002).

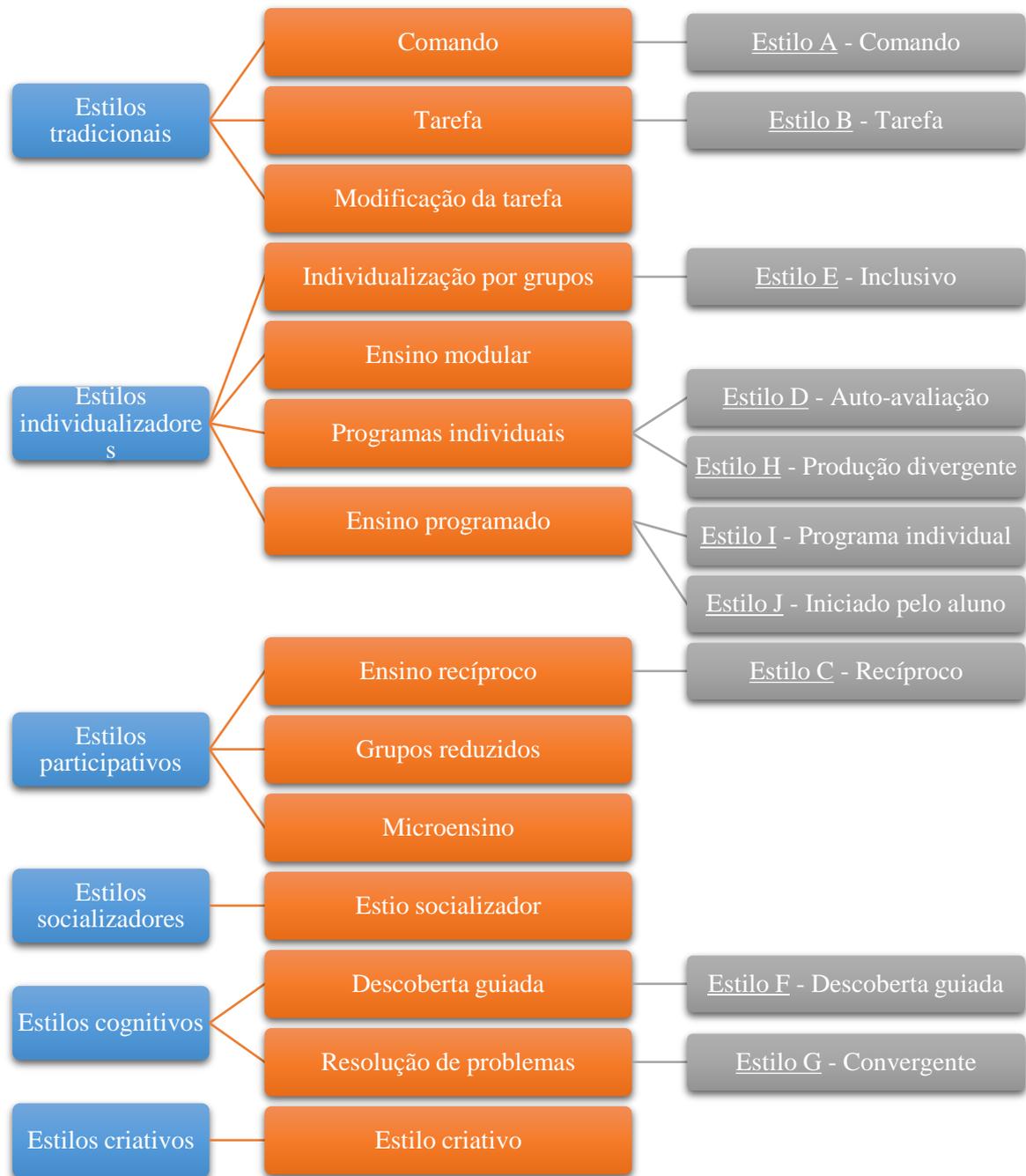
ESTILOS DE ENSINO	PALAVRAS-CHAVE
<b>Tradicional</b>	Ordem, tarefa
<b>Individualizador</b>	Individualização, aluno
<b>Participativo</b>	Participação na técnica de ensino, delegação de funções
<b>Socializador</b>	Grupo, cooperação, socialização
<b>Cognitivo</b>	Tarefas a resolver, indagação, pesquisa, aprender a aprender
<b>Criativo</b>	Diversidade, pensamento divergente, criação

Tabela 9- As categorias que agrupam os estilos de ensino e as respetivas palavras-chave

Adaptado de *Educación Física y Estilos de enseñanza*, Delgado, M., Camacho, A., 2002

Nesta nova categorização dos estilos de ensino, *Delgado* tem em conta a forma como os elementos do processo ensino-aprendizagem se relacionam entre si. Esta abordagem manifesta-se na globalidade dos momentos de uma aula, desde a instrução, a preleção e os feedbacks, até na forma peculiar que cada professor tem de organizar a turma e no próprio relacionamento com os alunos. Como consequência desta forma de organização, interação nunca pode ser considerada unilateral, mas sim como um binómio professor-aluno. (Delgado 2010)

Tabela 10- Estilos de ensino de Mosston versus Delgado



	Modelo de <i>Delgado</i> (1991)
	<i>Spectrum</i> de <i>Mosston</i> e <i>Ashworth</i> (1986)

## **A INFLUÊNCIA DOS ESTILOS DE ENSINO NA CONDUÇÃO DO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM**

*“Atualmente, sabemos imenso acerca do modo como as pessoas aprendem. Sabemos, por exemplo que cada aluno deve conseguir compreender o que os professores procuram ensinar. Sabemos que esse processo de compreensão é influenciado por anteriores conhecimentos, interesses, crenças do aluno e pelo modo como este aprende e sobre as suas atitudes em relação a si próprio e à escola.” (Tomlinson, 2008)*

No cerne do processo ensino-aprendizagem encontra-se a dicotomia entre o que é ensinar e o que é aprender, por parte do professor e do aluno, respetivamente. O ato de aprender diz respeito à capacidade de retenção dos conteúdos e a sua aplicação posterior. Já no ato de ensinar, o professor deve garantir que os alunos apreendam os conteúdos que lhes transmite. Desta forma, a principal questão com que o professor se depara é: de que maneira se garante a aprendizagem?

Os estilos de ensino apresentam-se, assim, como uma estratégia fundamental na resolução desta questão. Concedem ao professor uma panóplia de opções que variam desde estilos de reprodução até estilos de descoberta/produção. É desejável que o professor reflita sobre a forma mais adequada de como o aluno aprende a aprender: será a imitar ou a resolver problemas de forma autónoma? Ou seja, será melhor utilizar um estilo de ensino de reprodução, no qual o aluno repete inúmeras vezes o que o professor lhe solicita, porém não pensa nas suas ações limitando-se a imitar gestos? Ou será que o aluno aprende melhor perante um estilo de ensino de descoberta e produção, onde o empenhamento pode ser menor mas que proporciona o desenvolvimento da reflexão?

A aprendizagem é um processo contínuo e individual que envolve ritmos e *timings* próprios de aquisição, perceção e retenção do conhecimento. Caracteriza-se por condicionantes contextuais e situacionais, assim como a facilidade com que os alunos aprendem, o prazer que tiram da atividade e as próprias questões motivacionais. *Piaget* defende que a motivação aumenta quando se sente uma certa empatia, interesse ou paixão pelo que se está a tentar aprender (Tomlinson, 2008).

## FATORES QUE INFLUENCIAM A ESCOLHA DO ESTILO DE ENSINO

Segundo *Mosston e Ashwort*, a escolha do estilo de ensino mais adequada e pertinente para cada tarefa proposta na aula, deve ser feita de acordo com um variado leque de questões:

O que se pretende que os alunos aprendam? Quais são os objetivos da aula?

Que metodologia escolher de modo a atingir esses objetivos? Como deve ser orientado o ensino?

Qual será a sequência da aula? Como organizar os materiais?

Como organizar a classe para uma melhor aprendizagem?

Como motivar os alunos? Como fornecer um feedback apropriado?

Como criar um clima propício ao pensamento, à interação social e a bons sentimentos?

Como saber que os alunos atingiram os objetivos? Atingiram todos ou apenas alguns?

Como saber se a ação desenvolvida na aula é congruente com os propósitos iniciais?

O *Spectrum* delinea opções no processo ensino-aprendizagem, fornecendo aos professores instrumentos que permitam educar os alunos e cumprir os objetivos da disciplina de EF [9]. Mais significativamente, o *Spectrum* fornece aos professores o conhecimento teórico necessário para a construção de um ambiente propício à aprendizagem, oferecendo aos alunos um conjunto de oportunidades educacionais (Mosston & Ashworth, 2008).

*Piéron* (1985) defende que o ensino adequado depende mais de competências do que de conhecimentos. Deste modo, ensinar implica a tomada de decisões previamente por parte do professor, sendo que cada estilo de ensino afeta o desenvolvimento do aluno de um modo próprio e único. Então, a escolha do estilo de ensino atribui um determinado papel ao aluno, condiciona a relação dos alunos com a tarefa, condiciona a relação dos alunos entre si, condiciona o modelo de comunicação adotado e influencia a quantidade e a qualidade da condução da prática (Housner, & Griffey, 1985). Outros motivos, além das características dos alunos, que podem influenciar a escolha dos estilos de ensino são as características do professor, o domínio do conteúdo por parte do professor, as condições da aula, os objetivos que se pretendem atingir, o contexto, entre outros (Álvaro & Delgado, 2002).

Daqui surge a importância da capacidade do professor para utilizar vários estilos de ensino, tal como refere *Delgado*. Isto porque o estilo adotado pelo professor condiciona a relação entre eles no processo ensino-aprendizagem. Deste modo, o professor deverá aplicar os estilos tendo em conta uma análise prévia do contexto em que se encontra, adaptando e transformando os estilos de ensino, de forma a criar outros que se adaptem à sua realidade (Delgado, 2010).

### **A TEORIA DOS ESTILOS DE MOSSTON E DELGADO SOB A PERSPETIVA DA APLICAÇÃO PRÁTICA PEDAGÓGICA ATUAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA**

Os estilos de ensino, ao representarem uma ferramenta preponderante para o sucesso do processo ensino-aprendizagem são, inevitavelmente, objeto de estudo constante.

Como ícone nesta temática destaca-se *Muska Mosston*, criador da teoria unificadora: o *Spectrum* dos estilos de ensino. A teoria de Mosston fornece aos professores o conhecimento teórico necessário para a construção de um ambiente propício à aprendizagem. *Mosston* adjectiva o seu *Spectrum* de elegante na medida em que é prático, intuitivo e, fundamentalmente, humano. (Mosston & Ashworth 2008)

No *Spectrum* de *Mosston* para cada estilo de ensino são enunciadas as suas características e definidos os intervenientes no processo de ensino-aprendizagem e, desta forma, cada estilo é único na aprendizagem alcançada. (Mosston & Ashworth 2008) No entanto, cada um dos estilos está centrado no professor ou no aluno, ao invés da perspectiva de *Delgado* que defende uma relação de interação considerada um binómio professor-aluno. (Delgado, 2010)

Atualmente a teoria de *Delgado* é a que traduz melhor a realidade pedagógica, isto porque, o professor opta por utilizar vários estilos de ensino na mesma aula, agrupando-os em função da respetiva turma, do professor e, ainda, do contexto na qual estão inseridos.

## 5.2. CONTRIBUTOS DA INVESTIGAÇÃO

Vários investigadores têm-se debruçado sobre este assunto ao longo dos anos, existindo várias referências disponíveis na literatura científica.

Em 2003 *Kulinna & Cothran* realizaram um estudo com 212 professores de EF do ensino básico e secundário para determinar quais os estilos de ensino mais utilizados e qual a sua perceção sobre cada um deles. Concluíram que os professores recorrem a vários estilos de ensino, usam menos os estilos de produção, o único estilo de produção nos cinco mais usados é o divergente. A falta de experiência dos vários estilos de ensino enquanto estudante influencia o pouco uso dos estilos de produção no ensino, e, no geral, existe a perceção da importância de cada estilo e do seu enquadramento.

*Márquez C.* (2013) realizou um estudo com 59 alunos da Licenciatura de Educação Física e Desporto da *Universidad Juárez del Estado de Durango* com o objetivo de identificar os estilos de ensino preferidos dos futuros professores da disciplina, tendo concluído que atualmente os estilos participativos predominam.

## 5.3. OBJETIVOS

Com o presente trabalho pretende-se verificar quais os estilos de ensino mais utilizados e preferidos pelos professores da disciplina de EF no processo ensino-aprendizagem e quais os fatores que influenciam a escolha dos mesmos.

### Hipóteses:

No que diz respeito aos estilos de ensino as hipóteses levantadas são as seguintes:

H=0 - Os professores e os estagiários utilizam os mesmos estilos de ensino

H=1 - Os professores e os estagiários não utilizam os mesmos estilos de ensino

No que diz respeito aos fatores que influenciam a escolha do estilo de ensino as hipóteses levantadas são as seguintes:

H=0 - Os professores e os estagiários enunciam os mesmos fatores

H=1 - Os professores e os estagiários não enunciam os mesmos fatores

Após formular as hipóteses surgem duas questões pertinentes para o estudo:

1. Será que a experiência influencia a escolha dos estilos de ensino?
2. Será que a experiência condiciona os fatores que influenciam a escolha do estilo de ensino?

## **5.4. METODOLOGIA**

### **AMOSTRA**

A amostra deste estudo é constituída por 64 professores da disciplina de EF dos ensinos básico e secundário, de ambos os sexos, com diferentes anos de experiência profissional e residentes em diversas regiões de Portugal continental e ilhas.

### **INSTRUMENTOS**

Para a colheita de dados foi utilizado um questionário dividido em duas perspetivas: *Mosston e Ashworth* (2008) e *Delgado* (1991). Esta opção tem em conta o estado da arte nesta temática, a evolução das metodologias utilizadas no ensino atualmente e, ainda a necessidade de agrupar os estilos de ensino durante a prática pedagógica. As questões levantadas, tendo em conta as perspetivas de *Mosston*, são realizadas de forma direta, isto porque, esta perspetiva é reconhecida pela maioria dos professores ao invés do mais recente modelo de *Delgado* em que foi adaptado um questionário realizado por *Delgado* denominado “*DEMEVI*” que consiste numa lista de afirmações para as quais é solicitada aos inquiridos a indicação, através de uma escala de *Likert*, do seu nível de concordância da afirmação: 1- Discordo Totalmente; 2- Discordo; 3- Concordo; 4- Concordo Totalmente. Para a aplicação deste questionário foi necessário proceder à sua adaptação para a língua portuguesa. Com esta diferenciação, o objetivo das questões sobre a perspetiva de *Mosston* é identificar quais os estilos de ensino mais utilizados pelos professores de EF. Na perspetiva de *Delgado* o objetivo é identificar quais os estilos preferidos pelos professores. Outro objetivo do questionário foi ainda, identificar quais os fatores que influenciam a utilização dos estilos de ensino.

### **PROCEDIMENTOS**

Os sujeitos do estudo foram contactados por intermédio de redes sociais e correio eletrónico, que informava o propósito do estudo e solicitava a participação dos candidatos que cumpriam os requisitos de ser professor da disciplina de E.F e ter experiência na prática pedagógica. Foram excluídos os candidatos que não tinham prática pedagógica e lecionam ou lecionaram outras disciplinas. Ao aceitar a participação no estudo, tinham acesso a uma hiperligação do *Google Drive Forms*® com o respetivo questionário.

Os dados colhidos através do questionário foram alvo de análise estatística, tendo sido utilizado o programa *IBM SPSS Statistics 20*® para este fim. Após o estudo quantitativo foi feita uma discussão dos resultados obtidos com posterior formulação de conclusões acerca das questões em estudo.

## 5.5. APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

### AMOSTRA

A amostra deste estudo é constituída por 64 professores de EF de ambos os sexos (53.8% do sexo masculino e 46 % do sexo feminino) com diversos anos de experiência na prática educativa que variam entre 1 a 38 anos de docência (perfazendo uma média aproximadamente igual a 10 anos de experiência) que residiam nas diferentes regiões de Portugal.

Para a análise dos dados dividiu-se a amostra em duas partes: os professores estagiários: (um ano de experiência) e os professores (mais de um ano de experiência). Os estagiários constituem uma amostra de 20 indivíduos e os professores constituem uma amostra de 45 indivíduos.

### ESTILOS DE ENSINO MAIS UTILIZADOS PELOS ESTAGIÁRIOS E PROFESSORES

Gráfico 1- Estilos de Ensino- Estagiários

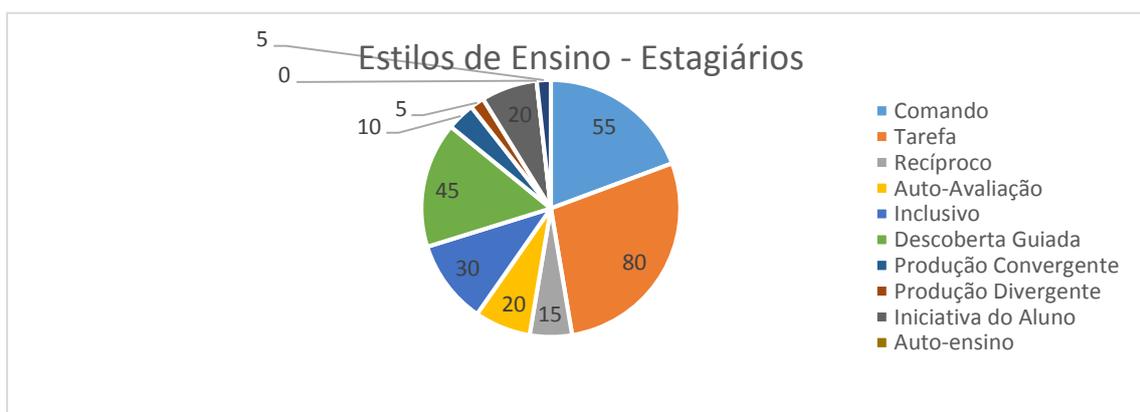
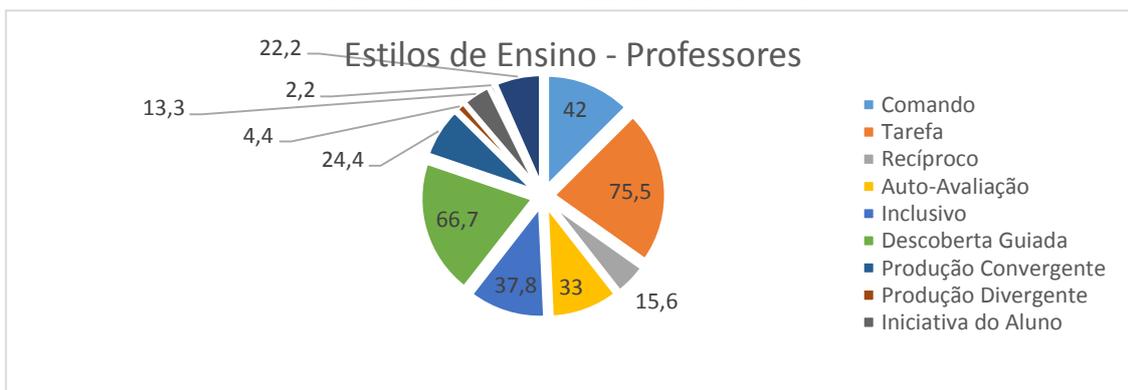


Gráfico 2- Estilos de Ensino- Professores



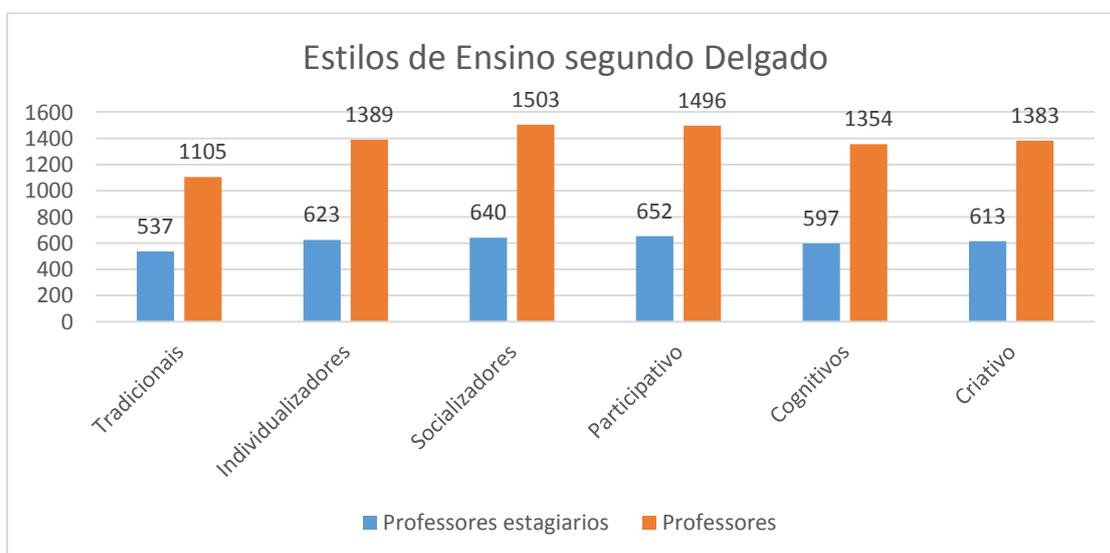
Os gráficos 1 e 2 traduzem a frequência das respostas dadas por estagiários e por professores, quando questionados acerca dos estilos de ensino que mais utilizam por aula. Quando questionados acerca dos estilos de ensino que mais utilizam nas suas. No primeiro caso, a prioridade é atribuída aos estilos de ensino por tarefa, comando e descoberta guiada. Já no caso dos professores a prioridade corresponde ao estilo de ensino por tarefa, descoberta guiada e comando.

### UTILIZAÇÃO DE VÁRIOS ESTILOS DE ENSINO NA MESMA AULA

Quando indagados acerca da utilização de vários estilos de ensino na mesma aula as respostas dos estagiários e professores as respostas são unânimes, ou seja, todos afirmam utilizar mais do que um estilo na mesma aula.

### ESTILOS DE ENSINO MAIS UTILIZADOS PELOS ESTAGIÁRIOS E PROFESSORES

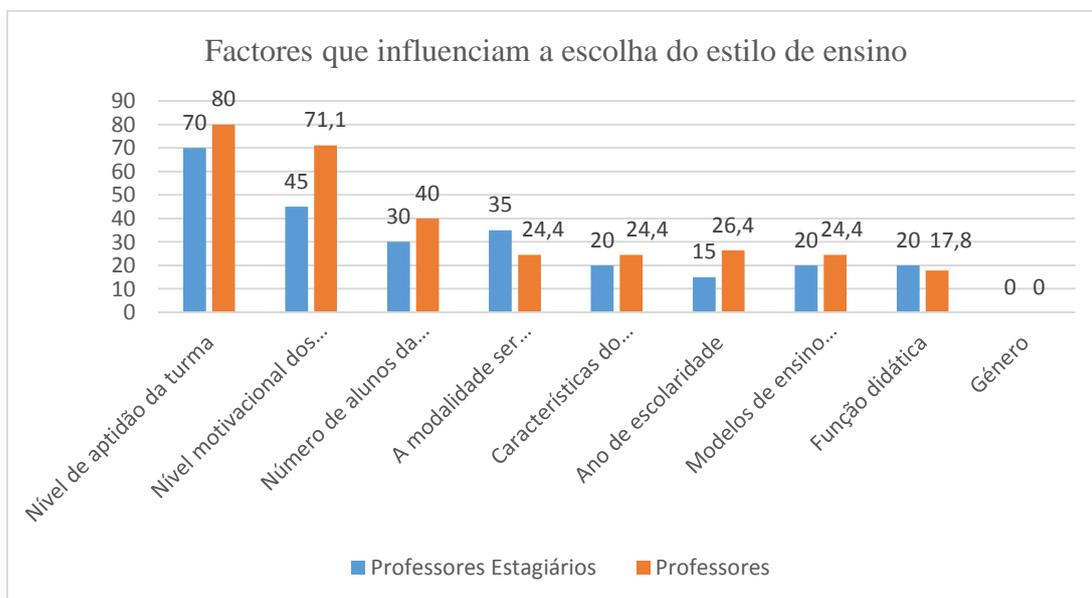
Gráfico 3- Estilos de Ensino segundo Delgado



O gráfico 3 traduz a soma das respostas dadas pelos professores e estagiários. No que diz respeito às respostas dos estagiários dizem preferir o estilo: participativos, seguido dos socializadores, individualizadores, criativos cognitivos e o tradicional. Já os professores preferem utilizar o estilo de ensino socializadores seguido dos participativos, individualizadores, criativos, cognitivos e por último os individualizares.

## FATORES QUE INFLUÊNCIA A ESCOLHA DO ESTILO DE ENSINO

Gráfico 4- Fatores que influenciam a escolha do estilo de ensino



Quando questionados acerca dos fatores que influenciam a escolha do estilo de ensino, os estagiários enunciaram os seguintes motivos: nível de aptidão da turma, nível motivacional dos alunos, modalidade individual ou coletiva 35%. Já para os professores os fatores que influenciam são o nível de aptidão da turma; nível motivacional dos alunos e, por último, o número de alunos da turma (ver gráfico 4).

## 5.6. DISCUSSÃO DE RESULTADOS

No que concerne à identificação dos estilos de ensino mais utilizados pelos professores e estagiários, segundo a perspectiva de *Muska Mosston* foi possível constatar que ambos utilizam os mesmos estilos: tarefa, comando e descoberta guiada. De salientar que as opções selecionadas têm em conta os estilos de ensino caracterizados pela reprodução de movimentos. Nos estilos de ensino por tarefa e comando é o professor quem está no centro do processo de ensino-aprendizagem, ou seja, é o professor que

comanda todas as decisões, sendo mais valorizada a execução dos movimentos, mesmo que reproduzidos. No estilo de ensino por descoberta guiada o aluno já influencia o nível de decisão, no entanto, é o professor que formula as perguntas e guia o ensino. Os professores e os estagiários tem como estilo preferencial o estilo de ensino de tarefa. A única divergência entre ambos é na segunda e terceira preferência, ou seja, os professores preferem em segundo plano o estilo de ensino por descoberta guiada e em terceiro o estilo de ensino de comando. Já os estagiários preferem utilizar em segundo plano o estilo de ensino por comando e em terceiro plano o estilo de ensino por descoberta guiada. Esta alternância de estilos de ensino poderá ser devida à inexperiência do estagiário em querer controlar todas as variáveis (tempo, espaço, ritmo de execução, entre outras) para cumprir o seu planejamento, ou ainda, para definir a sua posição face aos alunos, deste modo, opta por utilizar em segundo plano o estilo de ensino por comando. Diversos estudos realizados revelaram diferenças entre o ensino exercido pelos professores menos experientes relativamente ao exercido pelos professores com mais anos de serviço (Housner, & Griffey, 1985) e (Pereira, 1999). Na literatura a experiência profissional surge como um fator determinante na qualidade do ensino (Mendes, 1996). Os professores, ao optarem por determinado estilo de ensino estão a condicionar a aprendizagem dos alunos, deste modo deverão optar por um estilo que promova a aprendizagem de todos os alunos da turma (Graça, 1991).

Na sociedade atual, as turmas são bastantes heterogêneas o que dificulta a preparação e realização do processo ensino-aprendizagem. Deste modo, adequar o ensino, mais propriamente as tarefas de aprendizagem, ao nível de desempenho dos alunos torna-se imprescindível para que o grande objetivo seja alcançado. Para isso, o professor deve propor exercícios específicos que conduzam a elevadas taxas de sucesso e, conseqüentemente, à aprendizagem. Para além da grande heterogeneidade das turmas diversos estudos realizados concluem que para cada aluno existem ritmos distintos de aprendizagem. O que significa que quando os professores respeitam os diversos ritmos de aprendizagem dos alunos e proporcionam tempos e oportunidades de prática ajustadas às diferentes necessidades dos alunos, as diferenças de desempenho iniciais tenderão a atenuar. Assim, nos diversos estudos realizados, o tempo e a oportunidade para aprender têm-se revelado de extrema importância para o entendimento das conseqüências do processo de ensino sobre o produto final alcançado pelos alunos (Graça, 1991). Desta

forma, o modo como o processo de ensino e de aprendizagem é ministrado parece determinar o sucesso. Para além dos diversos fatores referidos anteriormente, a investigação demonstrou que manter a ordem na turma, com um bom clima de trabalho, aumentar o tempo de empenhamento motor adaptado ao nível de desempenho dos alunos em questão e desenvolver a qualidade dos exercícios de aprendizagem parece ser a chave que abre a porta para a eficácia no ensino (Graça, 1991). Pelo contrário foi constatado que a prática só por si não chega, necessita de ser acompanhada duma informação específica, tal como o dinamismo revelado pelo professor não se repercutia em elevadas percentagens de tempo de aprendizagem do aluno (Silverman, 1985) Outro fator que influencia a aprendizagem dos alunos é a gestão da aula, os professores eficazes são, primeiro que tudo, gestores eficazes e as habilidades de gestão são pré-requisitos essenciais para um bom ensino, em qualquer sala de aula ou em qualquer disciplina (Siedentop, 1983), (Rink, 1985) e (O'Sullivan, & Dyson, 1994).

A eficácia do ensino depende da oportunidade e da qualidade de prática proporcionada aos alunos, da gestão da aula e ainda da participação dos alunos no processo de ensino aprendizagem. A maioria dos investigadores considera que os alunos têm um papel determinante no seu próprio processo de aprendizagem (Graça, 1999). Em todos os processos de aprendizagem humana, a interação social e a mediação entre as partes é fundamental. Também na escola, a interação professor-aluno é imprescindível para que ocorra o sucesso no processo ensino-aprendizagem. O professor não deverá ser visto como um mero transmissor de conhecimentos, mas sim como um mediador, alguém capaz de articular as experiências dos alunos com o mundo, levando-os a refletir sobre as suas opções e opiniões. Um ensino em que se privilegie a reflexão do aluno, permite que se desenvolva um sujeito em constante construção e transformação que, a partir das interações, tornar-se-á capaz de agir e intervir no mundo, conferindo novos significados para a história dos homens (Barbosa, 2011)

Ao analisar os estilos mais utilizados pelos professores e as características desses estilos evidencia-se um ensino diretivo, onde o aluno é privado de opinar criticamente, de desenvolver a sua criatividade e ainda de tomar decisões. Entende-se que estes resultados, de acordo com os autores contemporâneos, vão contra o que se propõem na educação no século XXI no que diz respeito à criação de um cidadão crítico, consciente e autónomo.

No que se refere à utilização de mais do que um estilo de ensino na aula de EF as respostas obtidas são unânimes, visto que todos os professores afirmam utilizar mais do que um estilo na mesma aula, o que valida a perspectiva de *Delgado*. Essa perspectiva é verificada ao longo da aplicação na prática pedagógica em que os professores optam por utilizar vários estilos de ensino na mesma aula, agrupando-os de modo a adaptá-los às suas turmas.

No que se refere ao questionário “*DEMEVT*” que tinha por objetivo identificar os estilos de ensino preferenciais segundo a nova perspectiva de *Delgado* que tem em conta a utilização de mais do que um estilo de ensino por aula, os resultados obtidos demonstram que os estagiários preferem os estilos de ensino participativos e os professores preferem os estilos socializadores. De salientar que nos restantes estilos os professores e os estagiários estão em concordância na sua preferência, seguindo-se aos anteriores, os estilos individualizadores, criativos, cognitivos e, por último, como o menos preferido, o tradicional (ver gráfico 3).

Ao comparar os dados relativos aos estilos de ensino mais utilizados e preferenciais dá-se conta de uma discrepância de resultados. Isto porque, se por um lado os professores utilizam os estilos de ensino por tarefa, comando e descoberta guiada, onde é ao professor que cabe decidir sobre todo o processo de ensino-aprendizagem, por outro lado, preferem estilos de ensino participativos e socializadores, em que o nível de decisão é o resultado de uma interação professor-aluno.

Se tivermos em conta os resultados obtidos segundo a perspectiva de *Mosston*, os estilos que os professores utilizam enquadrar-se-iam melhor nos estilos de ensino tradicional e criativo. No entanto foram os estilos de ensino que os professores dizem não preferir, o que revela que, apesar de mencionarem a preferência por um estilo de ensino, aplicam exatamente o contrário. Isto demonstra que os professores apesar de saberem que competências deverão ser exploradas no ensino do século XXI, optam pelo mais fácil, ou seja, transmitem aos alunos os conhecimentos e estes têm que os reproduzir. Deste modo, formatam os indivíduos, ao invés de estimulá-los e de desenvolver neles capacidades preponderantes para encarar uma sociedade que atravessa diversas crises, nomeadamente a elevada taxa de desemprego num contexto competitivo. São algumas das capacidades mais valorizadas em qualquer área profissional as seguintes: inovação, reflexão,

criatividade, cooperação, trabalho em equipa, entre outras. Essas capacidades são exploradas no estilo de ensino que os professores dizem preferir.

Sugere-se que os fatores que podem estar por detrás da diferença encontrada neste estudo entre os estilos de ensino mais utilizados e os preferidos são: as condições ideais inexistentes no meio que não permitem ao professor aplicar o estilo que prefere; a aplicação do mais fácil, ou seja, transmitir os conteúdos da aula e solicitar aos alunos que reproduzam; o fraco domínio dos conteúdos; o permanecer na sua zona de conforto; ou ainda, o facto de os professores no questionário “*DEMEVT*” optarem por seleccionar a opção mais reconhecida na literatura, ou seja, a mais consensual.

Os dois principais fatores que mais influenciam a escolha do estilo de ensino encontrados neste estudo são o nível de aptidão da turma e o nível motivacional dos alunos. Como terceiro fator, os estagiários consideram o facto de ser uma modalidade individual ou coletiva, e para os professores o número de alunos por turma. Esta divergência de resultados poderá ser influenciada pelo facto de apenas ser atribuída uma turma apenas aos estagiários e, ainda, pelo motivo de logo desde o início da sua carreira lecionarem turmas numerosas, ou seja, não sentem as mudanças ao longo da sua prática pedagógica, tal como os professores mais experientes. Contrapondo isto, os professores com mais anos de experiência não notam tanto desconforto ao lecionar modalidades individuais ou coletivas. No entanto, pelo seu percurso percorrido, sentem bastantes diferenças ao lecionar com mais alunos, nas circunstâncias atuais.

É curioso observar e constatar que os professores com mais anos de serviço apontam como fatores que influenciam a escolha do estilo de ensino o que muitos professores e investigadores consideram como um desinvestimento cada vez maior nesta disciplina nas escolas, destacado por Nuno Ferro, presidente da Sociedade Portuguesa de Educação Física (SPEF), que considera que tudo começou na atual legislatura.(CNAPEF)

No que se refere ao desinvestimento na disciplina de EF, o primeiro sinal surgiu com o decreto-lei nº 139 de 2012, que reduz do número de horas letivas concedidas à disciplina de EF no 3.º ciclo (do 7.º ao 9.º anos, em que passou a fazer parte de uma área de Expressões e Tecnologias) e no secundário (do 9.º ao 12.º, em que passou de 180 minutos semanais para 150) [20]. O segundo sinal foi o facto de, de acordo com o mesmo decreto-lei, a EF deixar de contar para a nota final do aluno e para a média de acesso ao ensino superior. E ainda, a uma outra alteração da legislatura que teve impacto generalizado a

todas as disciplinas, que se refere ao Despacho n.º 5106-A/2012, em que houve um aumento do número de alunos por turma - “As turmas do 5.º ao 12.º anos de escolaridade são constituídas por um número mínimo de 26 alunos e um máximo de 30 alunos”.

As consequências da alteração da legislação manifestam-se na escolha do estilo de ensino, isto porque, com o aumento de alunos por turma e com a redução da carga horária, o professor, de modo a rentabilizar as aulas, vai optar certamente por um estilo de ensino em que controla e gere as ações, de modo a proporcionar o maior tempo de prática possível. Tal facto verificou-se aquando da análise dos estilos de ensino mais utilizados pelos professores deste estudo. Para além dessa consequência, quanto menor tempo de prática de exercício físico, menor será a aptidão dos alunos, o que irá afectar cada vez mais o desempenho dos jovens, num país que, segundo a Organização Mundial de Saúde (OMS), apresenta uma taxa de sedentarismo das mais elevadas. O Alto Comissariado da Saúde em Portugal reforça este conceito ao apresentar os adolescentes portugueses com as percentagens mais baixas de 41 países estudados de prática diária de pelo menos 1 hora de atividade física moderada a vigorosa, particularmente para as raparigas (12% aos 11 anos e apenas 5% aos 15 anos). Uma última consequência da actual legislação é a falta de motivação dos alunos para uma disciplina que já não é considerada no cálculo da classificação média final obtida em cada ano letivo, o que influencia o seu empenho perante a mesma.

## **5.7. CONCLUSÕES DO TEMA-PROBLEMA**

Concluindo o estudo e analisados os resultados podemos avançar com às seguintes conclusões relativas as hipóteses lançadas. No que se refere aos estilos ensino, a opção recai sobre H=1, ou seja, os professores e os estagiários não utilizam os mesmos estilos de ensino, no que se refere aos fatores que influenciam a escolha do estilo de ensino a opção será H=1, ou seja, os professores e os estagiários não enunciam os mesmos fatores.

Retiram-se ainda as seguintes conclusões:

- Os professores afirmam utilizar os estilos de ensino por tarefa, por descoberta guiada e por comando, por ordem de preferência;
- Os estagiários afirmam utilizar os estilos de ensino por tarefa, por comando e por descoberta guiada, por ordem de preferência;

- Os professores e os estagiários utilizam mais do que um estilo de ensino na mesma aula;
- Os professores preferem o estilo de ensino socializador;
- Os estagiários preferem os estilos de ensino participativos;
- Os professores apontam como fatores que influenciam o estilo de ensino: o nível de aptidão da turma; o nível motivacional dos alunos e por último o número de alunos da turma;
- Os estagiários apontam como os fatores que mais influenciam o estilo de ensino: o nível de aptidão da turma, o nível motivacional dos alunos e a modalidade individual ou coletiva.

Após a análise dos dados é possível responder afirmativamente à questão relativa à influência da experiência na escolha dos estilos de ensino e dos fatores que condicionam essa mesma escolha.

Como limitações deste estudo destaco a falta da gravação das aulas dos professores inquiridos, de modo a verificar o estilo de ensino que utilizam. Seria um dado importante na medida em que os professores referem que preferem um estilo, mas utilizam outro. Com a gravação das aulas poderíamos comprovar qual o estilo que mais utilizam.

A partir dos resultados encontrados, sugerimos mais pesquisas acerca das metodologias, com o intuito de gerar maiores possibilidades de planeamento, execução e avaliação nas aulas de E.F, com o objetivo de criar propostas mais criativas que permitam que o professor elabore e concretize a aula de acordo com os objetivos atuais da educação, otimizando os resultados e permitindo que o aluno tenha uma maior participação nesse processo, estimulando conseqüentemente, sua criatividade, o seu espírito crítico e sua autonomia.

## 6. CONCLUSÕES

Este ano de estágio enquanto professora de EF do 11º1E integrante do programa de Mestrado em Ensino da Educação Física dos Ensinos Básicos e Secundários foi, sem dúvida, um momento marcante em todo o percurso do ciclo de estudos e de vida. Foi uma etapa muito trabalhosa e exigente logo desde o primeiro instante. Foram transmitidas uma série proficiências que terão impacto num curto prazo, no sentido da aproximação da vida ativa. Destaco o esforço, o empenhamento, a dedicação e a responsabilidade profissional exigidos.

O primeiro impacto foi avassalador, quer com o contacto com a turma em si, quer com a informação sobre a quantidade e qualidade de documentos requeridos pelo orientador e datas de entrega. Inicialmente foram improrrogáveis as dificuldades demonstradas e todo o núcleo se ressentiu com esta alteração abrupta nos hábitos diários e ritmo de trabalho. Embora tivesse sido árdua a passagem para um regime de escola a tempo inteiro aliado aos trabalhos escritos solicitados, considera-se positiva a integração no âmbito do ambiente escolar. Corrobora-se, também, que as inúmeras horas de debate e reflexão conjunta do núcleo de estágio e orientador da escola obteve o efeito desejado no sentido do crescimento enquanto profissionais, sem descurar a ampliação de valores pessoais. De referir que as maiores qualidades dos estagiários foram maximizadas e as fragilidades exploradas amiúde.

Em termos dos objetivos específicos definidos para este EP, nomeadamente em termos do aprofundamento dos conhecimentos científicos nas ciências básicas da atividade física, a aquisição de capacidades de auto-aprendizagem e de resolução de problemas num contexto de pesquisa educacional e a aplicação de conhecimentos em contextos alargados e multidisciplinares, considera-se que foram cumpridos (Guia de estágio 2014-15). Houve permanentemente a intenção do cumprimento do perfil de desempenho profissional previsto no Decreto-Lei nº 240/2001, de 30 de Agosto, onde se destaca a importância do desenvolvimento de *“estratégias pedagógicas diferenciadas, conducentes ao sucesso e realização de cada aluno no quadro sócio-cultural da diversidade das sociedades e da heterogeneidade dos sujeitos, mobilizando valores, saberes, experiências e outras componentes dos contextos e percursos pessoais, culturais e sociais dos alunos”*.

Finalmente, de referir um paradigma: a concretização e a melancolia. A concretização diz respeito ao sentimento de dever cumprido. A melancolia pela incerteza do futuro próximo, pela falta de empregabilidade, quando finda esta etapa de formação de excelência.

## 7. BIBLIOGRAFIA

- Abrecht, R. (1994). A avaliação formativa. Porto: Edições ASA.
- Alarcão, I. (2013). Formação reflexiva de professores – Estratégias de supervisão. Porto: Porto Editora.
- Álvaro, S. & Delgado, M. (2002). Educación física y estilos de enseñanza: análisis de la participación del alumnado desde un modelo socio-cultural del conocimiento escolar. Barcelona: INDE.
- Anderson, B. (2002) Alongue-se. Ed: Summus, 4ª ed.
- Aranha, A. (2007). Observação de aulas de Educação Física: Sistematização da observação - sistemas de observação e fichas de registo. Vila Real: UTAD.
- Arroteia, J. (1991). Análise social da educação: indicadores e conceitos. Leiria: Roble Edições.
- Barbosa, V. (2011) A relação professor-aluno no processo de ensino aprendizagem.. Universidade Federal de Campina Grande, Brasil.
- Black, P., Wiliam, D. (2003). In praise of educational research: formative assessment. British Educational Research Journal, 29(5), (pp. 623-637).
- Bento, J. (2003). Planeamento e Avaliação em Educação Física. Lisboa: Livros Horizonte.
- Bunker, D. & Thorpe, R. (1982). A model for the teaching of games in the secondary schools. BPE, 18 (1), 5 – 8.
- Brito, A (2006). O significado da reflexão na prática docente e na produção dos saberes profissionais do/a professor/a . La Revista Iberoamericana de Educación.
- Campos. A (2011). Novos rumos da educação no Estado Novo: influência da abertura da economia portuguesa no pós-II Guerra Mundial no sistema de ensino português” (Texto preliminar). Gabinete História Económica e Social – ISEG/UTL.
- Caetano, A. P., & Silva, M. D. (2009). Ética profissional e formação de professores. Sísifo. Revista de Ciências da Educação, 08, pp. 49-60.
- Cardinet, J. (1993). Avaliar é medir? Porto: Edições Asa.

- Contreras, J. (2002). A autonomia de professores. Tradução: Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo: Cortez.
- Cushion, C. (2002). Re-Thinking Teaching And Coaching Games. The new P.E. & Sports Dimension. Department of Sport Sciences, Brunel University. United Kingdom.
- Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho. Princípios orientadores da organização e da gestão dos currículos dos ensinos básico e secundário.
- Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de Agosto. Perfil de Desempenho Docente.
- Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de Janeiro. Legislação sobre Educação. Disponível em: [legislacao.min-edu.pt/np4/np3content/?newsId=4380&fileName=decreto\\_lei\\_6\\_2001.pdf](http://legislacao.min-edu.pt/np4/np3content/?newsId=4380&fileName=decreto_lei_6_2001.pdf) consultado em Março de 2015
- Deldado, J. (2010). Análisis de los estilos de enseñanza utilizados por los profesores de educación física del nivel primaria en la ciudad de Chihuahua.(Tesis Doctoral). Granada: Universidad de Granada.
- Dewey, J. (1933). How we think. London: Heath.
- Estanqueiro, A. (2010). Boas Práticas na Educação – O Papel dos Professores. Lisboa: Editorial Presença.
- Fernandes, D. (2006). Para uma teoria da avaliação formativa. Revista Portuguesa de Educação, 2006, 19(2). (pp. 21-50).
- Geddis, A. (1988). Using concepts from epistemology and sociology. In teacher supervision. Science Education, 72. (pp. 1 – 18).
- Graça, A. (1991). O Tempo e a Oportunidade para Aprender o Basquetebol na Escola. Análise de uma Unidade de Ensino com Alunos do 5o Ano de Escolaridade. (Dissertação apresentada às provas de aptidão pedagógica e de capacidade científica). Faculdade de Ciências do Desporto e de Educação Física. Universidade do Porto. Porto.
- Graça, A. (2001). Breve roteiro da investigação empírica na Pedagogia do Desporto: a investigação sobre o ensino da Educação Física. Revista Portuguesa de Ciências do Desporto. Nº1, pp. 104-113.
- Housner, L. & Griffey, D. (1985).Teacher Cognition: Differences in Planning and Interactive Decision Making Between Experienced and Inexperienced Teachers. Research Quarterly for Exercise and Sport. Vol 56 (1), pp. 45-53.

- Kemmis, S. (1985). Action research and the politics of reflection. In D. Boud, R. Keogh, & D. Walker (Orgs.), *Reflection: Turning experience into learning* (pp. 139-163). London: Kogan Page.
- Kulinna, P.H., & Cothran, D.J. (2003). Physical education teachers' self-reported use and perceptions of various teaching styles. *Learning and Instruction*, 13, 597-609. (United States).
- Mahlo, F. (1969). *Acte tactique en jeu [Tactical action in play]*. Paris: Vigot.
- Marques, C. (2013). Uso de los estilos de enseñanza en educación física. Un estudio exploratorio en alumnos de sexto, séptimo y octavo semestre de la eefyd en la ujed. *Revista electrónica praxis investigativa ReDIE*. Vol. 5, No. 9, Julio-Diciembre.
- Medley, D. (1979). The Effectiveness of Teacher. In P. Petearson, & H. Walberg (Eds.): *Research on Teaching: Concepts, Finding and Implications*, 11-27. Berkeley, McCutchan.
- Mendes, F. (1996). A Experiência Profissional como Elemento Diferenciador dos Professores de Educação Física. *Revista Horizonte*. Vol. XIII (74), Nov/Dez, pp. 2325.
- Ministério da Educação, (2001). *Programa Nacional de Educação Física, 3º Ciclo do Ensino Básico (reajustamento)*. Lisboa.
- Mitchell, S., Griffin, L. & Oslin, J. (1994). Tactical awareness as a developmentally appropriate focus for the teaching of games in elementary and secondary physical education. *PE*, 51 (1), 21 – 28.
- Pintassilgo, J. & Mogarro, M. J. (2009). Educação, cidadania e alfabetização em contexto revolucionário. In M. F. C. Sanches (Org.). *A escola como espaço social: leituras e olhares de professores e alunos* (pp. 51-68). Porto: Porto Editora.
- Mosston, M. & Ashworth, S. (2008). *Teaching Physical Education – First Online Edition*.
- Werner, P., Thorpe, R. & Bunker, D. (1996). Teaching games for understanding: Evolution of a model. *JOPERD*, 67 (1), 28 – 33.
- Weineck, J. (2000) *Futebol Total: o treinamento físico no futebol*. Guarulhos: Phorte.
- O'Sullivan, M. & Dyson, B. (1994). Rules, Routines and Expectations of 11 High School Physical Education Teachers. *Journal of Teaching in Physical Education*. Vol. 3(4), July., pp.361-374.

- Pereira, P. (1999). Os Processos de Pensamento dos Professores em Educação Física. In M. Valério; A. Gayo; R. Acero & J. Alonso (Eds.): Deporte e Humanismo en Clave de Futuro. CD- Rom de VI Congreso de Educacion Física Ciências do Desporte dos Países de Língua Portuguesa. Corunha.
- Perrenoud, P. (1999). Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens. Porto Alegre: Artmed.
- Piéron, M. (1985). Análise de tendências na formação dos professores (Vol. 1). Lisboa: Revista Horizonte.
- Piéron, M. (1996). Formação de professores. Aquisição de Técnicas de Ensino e Supervisão Pedagógicas. Cruz Quebrada: Edições FMH.
- Ribeiro, A. C., & Ribeiro, L. C. (1990). Planificação e Avaliação do ensino-aprendizagem. Lisboa: Universidade Aberta.
- Rink, J. (1985). Teaching Physical Education For Learning. Times Mirror/Mosby College Publishing, ST. Louis.
- Santos, L. (2008). Dilemas e desafios da avaliação reguladora. In L. Menezes.
- Saint-Exupéry, A. (2001). O príncipezinho. Editorial Presença.
- Scriven, M. (1967). The methodology of evaluation. Perspectives of Curriculum Evaluation, Monograph Series in Curriculum Evaluation, nº1 Chicago: Rand e McNally.
- Schön, D. (1987). Educating the reflective practitioner. São Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Siedentop, D. (1983). Academic Learning Time: Reflections and prospects. Journal of Teaching in Physical Education, Dodds & Rife (eds.), Monograph, 3-7.
- Siedentop, D. (1983). Developing Teaching Skills in Physical Education. Second Edition. Mayfield Publishing Company.
- Siedentop, D. (1998). Aprender a ensinar la educación física. Barcelona: INDE.
- Silva, R. (2007) A auto-avaliação como instrumentos de conscientização de alunos de um curso de especialização lato sensu. Olhar de Professor, vol. 10, núm. 2, pp. 101-115.
- Silverman, S. (1985a). Students Characteristics Mediating Engagement-Outcome Relationships in Physical Education. Research Quarterly for Exercise and Sport. Vol. 56 (1), pp.66-72.

Stoer, S (1983). *Análise Social*, vol. XIX (77-78-79).

Tomlinson, C. (2008). *Diferenciação pedagógica e diversidade – ensino de alunos em turmas com diferentes níveis de capacidade*, Porto: Porto Editora.

Valls, M. (2006). *O que é ética*. Coleção Primeiros Passos. São Paulo: Brasiliense.

Veiga, I. (2005). *Docência: uma construção ético-profissional*. Papirus. São Paulo, Brasil: Coleção Magistério: Formação e trabalho pedagógico.

Zabalza, M. A. (1992). *Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola*. Rio Tinto: ASA.

Zeichner, K. (1993). *A formação reflexiva de professores: Ideias e práticas*. Lisboa: Educa.

### **Netgrafia**

<https://cnapec.wordpress.com/2015/02/25/intervencao-do-cnapec-na-assembleia-da-republica/>- consultado 3 em Março de 2015

<https://cnapec.wordpress.com/> - consultado em 3 Março de 2015

<http://www.idesporto.pt/DATA/DOCS/LEGISLACAO/Doc179.pdf/>- consultado em 24 Março de 2015

<http://www.idesporto.pt/%5CDATA%5CDOCS%5CHEMICICLO%5CA%20importancia%20de%20um%20estilo%20de%20vida%20activo.pdf>. consultado em 10 Maio de 2015

### **Outra documentação:**

Guia de Estágio 2014/2015, da Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra

## **ANEXOS**

Anexo 1- Ficha Biográfica

Anexo 2- Mapa de Rotações

Anexo 3- Planeamento anual

Anexo 4-Plano de Aula

Anexo 5- Relatório de Aula

Anexo 6-Grelha de Avaliação



Escola Secundária Avelar Brotero  
Educação Física Ano Letivo 2014/215

**Ficha Biográfica**

**Dados Pessoais**

Nome completo \_\_\_\_\_  
 Data de nascimento \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_ Idade \_\_\_ Peso \_\_\_\_\_ Altura \_\_\_\_\_  
 Morada \_\_\_\_\_  
 Encarregado de Educação: Pai  Mãe  Outro \_\_\_\_\_  
 Nome do Pai \_\_\_\_\_ Nome da Mãe \_\_\_\_\_  
 Idade \_\_\_\_\_ Idade \_\_\_\_\_  
 Profissão \_\_\_\_\_ Profissão \_\_\_\_\_  
 Nível de escolaridade \_\_\_\_\_ Nível de escolaridade \_\_\_\_\_  
 Telefone \_\_\_\_\_ Telefone \_\_\_\_\_

**Saúde e Hábitos Diários**

Quantas horas por dia costumavas dormir? \_\_\_\_\_ A que horas te deitas? \_\_\_\_\_  
 Quanto tempo demoras de tua casa à escola? \_\_\_ Que meio de transporte utilizas? \_\_\_\_\_  
 Costumas tomar o peq. almoço? Sim  Não  Onde? \_\_\_\_\_ O quê? \_\_\_\_\_  
 Tens dificuldades? Auditivas  Visuais  Motoras  De fala  De linguagem  Outras \_\_\_\_\_  
 Doença(s): Asma  Cardíacas  Pneumológicas  Diabetes  Outras \_\_\_\_\_  
 Alergias \_\_\_\_\_  
 Foste operado recentemente? Sim  Não  Se sim, a quê? \_\_\_\_\_  
 Cuidados especiais de saúde \_\_\_ Tomas algum medicamento regularmente? Qual? \_\_\_\_\_  
 Fumas? Não  Apenas Socialmente  Regulamente   
 Consomes bebidas alcoólicas? Não  Apenas Socialmente  Regulamente   
 Costumas tomar banho após as aulas de Educação Física? Sim  Não   
 Que produtos de higiene costumavas utilizar? \_\_\_\_\_

**Desporto e Atividade Física**

Praticaste algum desporto? Sim  Não  Qual? \_\_\_\_\_ Ainda praticas? Sim  Não   
 Anos de prática \_\_\_\_\_ Nº de treinos por semana \_\_\_\_\_  
 Que classificação obtiveste em E:F no ano passado? \_\_\_ Que média geral obtiveste? \_\_\_\_\_  
 Em E.F. qual o desporto que mais gostaste de praticar? \_\_\_\_\_ E o que menos gostaste? \_\_\_\_\_  
 Quais as três modalidades que gostarias de praticar este ano? \_\_\_\_\_

**Expectativas**

Quais as tuas expetativas deste ano letivo para a disciplina de Educação Física?

\_\_\_\_\_

O que esperas do teu Professor de Educação Física?

\_\_\_\_\_

O que pode o Professor esperar de ti?

Anexo 2

1º ciclo (De 15 de Setembro até 24 de Outubro) - 6 semanas

		2ª Feira					3ª Feira					4ª Feira					5ª Feira					6ª Feira				
		Pol I	Gin	Pol II	Ext1	E2/Pis	Pol I	Gin	Pol II	Ext1	E2/Pis	Pol I	Gin	Pol II	Ext1	E2/Pis	Pol I	Gin	Pol II	Ext1	E2/Pis	Pol I	Gin	Pol II	Ext1	E2/Pis
08:30	09:20	10°2A	11°1A	12°2B	10°1E	11°P AC 11°P C	12°PA 12°PD	12°PI NG	10°3B CEI.1 2°		12°PS	10°PSI NG		12°1A	10°1E	11°P SI	10°3A	10°2B	10°PM A1	10°1F	12°3A	10°1C 11°- CEI	11°1C	12°1A	11°P DM 11°P	12°1E
09:25	10:15	10°2A	11°1A	12°2B	10°1E	EL	11°P M	12° PIN G	10°3B CEI.1 2°	12°3B	12°PS	10°PSI NG		12°1A	10°1E	11°P SI	10°3A	10°2B	10°PM A1	10°1F	10°1D	10°1C	11°1C	12°1A	11°P M2	12°1E
10:30	11:20	11°2A	12°1D		12°1B			12°1C	11°PI NG	12°3B	VMI	11°2B		10°2A	12°1B		11°3A 10°A- CEI		12°2B	11°1E	10°1D	11°PM 1	12°1D	10°A -CEI 11°C EI	12°3B	10°P AC 10°P EL
11:30	12:20	11°2B	12°P ER	10°P S11	12°1B	11°1B	12°2A	12°1C	11°PI NG	12°P MA	12°3A			10°2A	10°PM A2		11°3A 10°B- CEI	10°1B	11°1F	10°P M1	12°1E	11°PM 1	12°1D	10°A -CEI 12°C EI		
12:25	13:15	11°2B	12°P ER	10°P S11	11°1D	11°1B	12°2A			12°P MA	12°3A	12°2A			10°PM A2			10°1B		10°P M1		12°1C			11°1B	
13:15	14:25						DE VOL	DE- BAD					DE DAN ÇA	DE VOL				DE- BAD				DE VOL				
14:30	15:20	11°3A	ApEE C	10°P DM 10°P M	11°1E		DE VOL		10°1B			DE BASQ	DE DAN ÇA	DE VOL			DE BASQ		11°PM A1		DE VOL					
15:30	16:20	10°1C			11°1E		10°3A	10°2B	10°1B	10°1F		DE BASQ	DE DAN ÇA				11°2A		11°PM A1							
16:30	17:20	10°1C		VMI	12°PS I	10°1D	10°3A	10°2B	11°1F	10°1F	10°1A						11°2A		10°3B	11°1D	10°1A	11°PF C 11°PM A2				
17:25	18:15		11°1C	VMI	12°P SI	10°1D			11°1F		10°1A							11°1A	10°3B	11°1D	10°1A					
Legenda		Miranda			Entresede		Teresa		Cristina		Tendeiro		Fausto		A. Carlos		Mª. João		Pedro F.		Alberto		Luís			

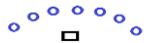
Anexo 3

Período	Meses	Data	Nr. aulas	Tempo	Função Didáctica	Espaço	Matérias	Aulas
1.º Período	Setembro	15/9	1	100'	Apresentação	Pista, Caixa de saltos	Apresentação	1,2
		18/9	2	50'	A.Diagnóstica	Pista, Caixa de saltos	S.C/ T.S	3
		22/9	3	100'	Exercitação	Pista, Caixa de saltos	Salto em comprimento	4,5
		25/9	4	50'	Exercitação	Pista, Caixa de saltos	Salto em comprimento	6
		29/9	5	100'	Exercitação	Pista, Caixa de saltos	Salto em comprimento	7
	Outubro	2/10	6	50'	Exercitação/A.F	Pista, Caixa de saltos	Salto em comprimento	8,9
		6/10	7	100'	Exercitação	Pista, Caixa de saltos	Triplo Salto	10,11
		9/10	8	50'	Exercitação	Pista, Caixa de saltos	Triplo Salto	12
		13/10	9	100'	Exercitação	Pista, Caixa de saltos	Triplo Salto	13,14
		16/10	10	50'	Exercitação	Pista, Caixa de saltos	Triplo Salto	15
		20/10	11	100'	A. Sumativa	Pista, Caixa de saltos	S.C/ T.S	16, 17
		23/10	12	50'	A. Sumativa	Pista, Caixa de saltos	S.C/ T.S	18
		27/10	13	100'	Testes	Pavilhão	Testes de <i>Fitnessgram</i>	19,20
	30/10	14	50'	Testes	Pavilhão	Testes de <i>Fitnessgram</i>	21	
	Novembro	3/11	15	100'	A.Diagnóstica	Piscina	Crawl e Costas	22,23
		6/11	16	50'	Exercitação	Piscina	Crawl	24
		10/11	17	100'	Exercitação	Piscina	Crawl	25,26
		13/11	18	50'	Exercitação	Piscina	Crawl	27
		17/11	19	100'	Exercitação	Piscina	Crawl	28,29
		20/11	20	50'	A.Formativa	Piscina	Crawl	30
		24/11	21	100'	Exercitação	Piscina	Crawl , Costas	31,32
	27/11	22	50'	Exercitação	Piscina	Crawl ,Costas	33	
Dezembro	1/12	23	100'	Exercitação	Piscina	Crawl ,Costas	34,35	
	4/12	24	50'	A.Sumativa	Piscina	Crawl ,Costas	36	
	11/12	25	50'	A.Sumativa	Piscina	Crawl e Costas	37	
	15/12	26	100'	Torneios	Piscina	Crawl e Costas	38,39	
2.º Período	Janeiro	5/1	27	100'	A.Diagnóstica	Pavilhão	Basquetebol	42
		8/1	28	50'	Exercitação	Pavilhão	Basquetebol	43,44
		12/1	29	100'	Exercitação	Pavilhão	Basquetebol	45,46
		15/1	30	50'	Exercitação	Pavilhão	Basquetebol	47
		18/1	31	100'	Exercitação	Pavilhão	Basquetebol	48,49
		22/1	32	50'	Exercitação	Pavilhão	Basquetebol	50
		26/1	33	100'	A.Sumativa	Pavilhão	Basquetebol	51, 52

<b>3.º Período</b>	<b>Fev.ro</b>	29/1	34	50'	Exercitação	Pavilhão	Basquetebol	53	
		2/2	35	100'	Exercitação	Pavilhão	Basquetebol	54,55	
		5/2	36	50'	Exercitação	Pavilhão	Basquetebol	56	
		12/2	37	50'	Exercitação	Pavilhão	Basquetebol	57	
		16/2	38	100'	A.Sumativa	Pavilhão	Basquetebol	58,59	
		19/2	39	50'	Exercitação	Ginásio	Ginástica de aparelhos	60	
		23/2	40	100'	Exercitação	Ginásio	Ginástica de aparelhos	61,62	
		26/2	41	50'	Exercitação	Ginásio	Ginástica de aparelhos	63	
		<b>Março</b>	2/3	42	100'	Exercitação	Ginásio	Ginástica de aparelhos	64,65
			5/3	43	50'	Exercitação	Ginásio	Ginástica de aparelhos	66
			9/3	44	100'	Exercitação	Ginásio	Ginástica de aparelhos	67,68
			12/3	45	50'	Exercitação	Ginásio	Ginástica de aparelhos	69
			16/3	46	100'	Exercitação	Ginásio	Ginástica de aparelhos	70,71
			19/3	47	50'	Torneios	Ginásio	Ginástica de aparelhos	72
	<b>Abril</b>	9/4	48	50	Exercitação	Ginásio	Ginástica de aparelhos	73	
		13/4	49	100'	Exercitação	Ginásio	Ginástica de aparelhos	74, 75	
		16/4	50	50'	Exercitação	Ginásio	Ginástica de aparelhos	76	
		20/4	51	100'	A. Diagnóstica	Pavilhão	Andebol	77,78	
		23/4	52	50'	Exercitação	Pavilhão	Andebol	79	
		27/4	53	100'	Exercitação	Pavilhão	Andebol	80,81	
		30/4	54	50'	Exercitação	Pavilhão	Andebol	82	
		<b>Maio</b>	4/5	55	100'	Exercitação	Pavilhão	Andebol	83,84
			7/5	56	50'	Exercitação	Pavilhão	Andebol	85
			11/5	57	100'	A.Formativa	Pavilhão	Andebol	86,87
			14/5	58	50'	Exercitação	Pavilhão	Andebol	88
			18/5	59	100'	Exercitação	Pavilhão	Andebol	89,90
			21/5	60	50'	Exercitação	Pavilhão	Andebol	91
			25/5	61	100'	Exercitação	Pavilhão	Andebol	92,93
28/5	62		50'	A.Sumativa	Pavilhão	Andebol	94		
<b>Junho</b>	1/6	63	100'	Atividades	Pavilhão		95,96		
	6/6	64	50'	Atividades	Pavilhão		97		

Anexo 4

<b>Plano de Aula nº 51</b>				
<b>Aula nº</b> 1 de 18	<b>Data:</b> 20/4/2015	<b>Hora:</b> 14:30 – 16:20	<b>Local:</b> Polidesportivo	<b>Duração:</b> 100'
<b>Ano/Turma:</b> 11.º 1E		<b>Nº de alunos:</b> 27	<b>Professora Responsável:</b> Ana Santos	
<b>Unidade Didática:</b>	Andebol			
<b>Função Didática:</b>	Avaliação Diagnóstica. Introdução e Exercitação			
<b>Conteúdos:</b>	Princípios técnicos e táticos fundamentais do Andebol, mais propriamente: passe, receção, drible, remate, posição base, desmarcação, ocupação equilibrada dos espaços, deslocamentos ofensivos, acompanhamento defensivo, interseção e finalização.			
<b>Objetivos</b>	<b>Gerais:</b>	Avaliação Diagnóstica dos princípios técnicos e táticos.		
	<b>Específicos:</b>	Analisar os principais erros e falhas dos alunos. Verificar em que níveis de desempenho se encontram os alunos de modo fazer a divisão por grupos de nível e situar o ponto de aprendizagens da turma para concretizar a planificação da Unidade Didática. Observar os princípios técnicos e táticos fundamentais: passe, receção, drible, remate, posição base, desmarcação, ocupação equilibrada dos espaços, deslocamentos ofensivos, acompanhamento defensivo, interseção e finalização.		
<b>Recursos materiais:</b>	Cones; 18 bolas de andebol e de ténis; Coletes.			
<b>Sumário:</b>	Desenvolvimento das capacidades motoras. Introdução ao ensino do Andebol. Avaliação diagnóstica dos princípios técnico-táticos fundamentais da modalidade. Elevar o nível das capacidades dos alunos. Reflexão com os alunos acerca do desempenho da turma em geral e definição dos objetivos acerca do decorrer das aulas.			
<b>Nomes</b>				
<b>Presenças</b>				
<b>Avaliação Formativa</b>				

	Tempo da tarefa		Tarefas/Situações de Aprendizagem	Organização/ Desenvolvimento	Componentes críticas	Critérios de êxito	Estilos de Ensino/ Estratégias de aprendizagem
	T	P					
PARTE INICIA	5'	2'	<b>Preleção Inicial:</b> Informar os alunos dos conteúdos e objetivos da aula.	Alunos dispostos em meia-lua de frente para o professor. 		Os alunos escutam atentamente as explicações do professor, assimilando a informação.	<b>Instrução. Questionamento.</b>
	7'	10'	<b>Aquecimento, Mobilização articular, Flexibilidade estática</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>Os alunos inicialmente correm à volta do campo.</li> <li>De seguida, distribuem-se em quatro colunas e fazem os exercícios de mobilização articular solicitados pelo professor.</li> <li>Para terminar o aquecimento irão realizar exercícios de flexibilidade</li> </ol>	<p>O aluno realiza exercícios de mobilização articular com amplitude e fluidez dos movimentos que incidirá nos seguintes eixos articulares: coluna cervical, cintura escapular, cintura pélvica, joelho, tibiotársica. Na cervical o aluno toca com o queixo no peito, e, num movimento circular, toca com a zona posterior da cabeça nos trapézios; na cintura escapular realiza movimentos anteriores e posteriores circulares, tocando com o M.S. nas orelhas na fase de ascensão; na cintura pélvica deve realizar movimentos circulares da bacia; na tibiotársica deve realizar movimento circular com a extremidade do pé apoiada no chão. A flexibilidade estática incidirá nas seguintes estruturas: bíceps, tríceps, isquiotibiais, quadríceps.</p> <p>O aluno mantém o equilíbrio e uma postura erguida; Impulsiona</p>	Os alunos executam os exercícios propostos pela professora de forma ordenada, empenhada. Executam os exercícios de mobilização articular com amplitude e fluidez. Na flexibilidade os alunos esforçam-se por aumentar o grau de flexibilidade de cada músculo ou segmento.	<b>Ensino por Comando; Feedback; Instrução; Organização. Questionamento</b>
	10'	5'	<b>Exercícios de Coordenação motora específicos do andebol</b>	Os alunos organizados em três filas de arcos realizam exercícios de coordenação e força dos membros inferiores superiores	Desenvolver as capacidades dos alunos, nomeadamente a força e o equilíbrio.	O aluno realiza o exercício com correção técnica.	

			manipulação da bola			
15', 20', 24',	5'	"Acertar no alvo"	Os alunos organizados em equipa de 4 elementos competem entre si. O objetivo do jogo é acertar o máximo de bolas de ténis possível dentro de uma caixa enquanto o elemento vai lançar a bola os outros estão a realizar exercícios de força dos membros superiores e inferiores	<b>Remate:</b> Armar o braço à altura da cabeça, com o cotovelo afastado do tronco; movimento de balanço do braço para trás com ampla rotação do tronco; o pé contrário ao braço de remate avançado, servindo de ponto de apoio; rematar com movimento rápido de extensão do braço e pulso, inclinação do tronco à frente e consequente avanço da perna contrária ao braço rematador;	O aluno realiza o exercício com correção técnica.	<b>Ensino por comando e tarefas</b>
	4'	Jogo do círculo	Os jogadores dispõem-se numa roda e recebem a bola do colega que se encontra à sua esquerda e passam a bola ao colega que está à sua direita. Após a assimilação da tarefa, os alunos deslocam-se pelo espaço, realizando drible, efetuando preferencialmente passe de peito e picado e receção, respeitando sempre a sequência definida inicialmente.	<b>Passe de Ombro:</b> Pé contrário à mão que lança ligeiramente avançado; "Armar o Braço" – elevado ao nível do ombro e flectido a 90º; "Chicotada" de Pulso e dedos na fase final; Bola dirigida para o peito do colega <b>Passe Picado:</b> Armar o Braço" – elevado ao nível do ombro e flectido a 90º; "Chicotada" de Pulso e dedos na fase final; A bola deve tocar o solo a cerca de dois terços da distância entre o passador e o receptor (mais próximo deste). <b>Receção:</b> Mãos em concha formando um "W" receções altas e médias e um "M" na receção baixa; Atacar a bola ( ir ao encontro da bola); Amortecer a bola fletindo os braços	Aperfeiçoamento da técnica do passe e receção;	<b>Ensino por comando e tarefas</b>
	4'	Jogo de drible e interseção.	Dois grupos de alunos, uns com bola outros com as mãos nas costas. Os portadores da bola deslocam-se em drible, os não portadores procuram tocar no peito a algum jogador com bola. Quando conseguem trocam de funções.	<b>Drible Progressão:</b> Dedos bem abertos (não há contacto da palma da mão com a bola); flexão do pulso (empurrar e amortecer a bola); movimento propulsor dos dedos da mão. <b>Drible de Proteção:</b> manter a cabeça levantada, evitando olhar para a bola; com os dedos afastados, fazer ressaltar a bola (empurrar e amortecer); manter o corpo entre a bola e o adversário. <b>Posição base:</b> Peso do corpo igualmente distribuído pelas duas pernas e manter uma flexão alternativa entre as duas pernas no sentido de melhor vencer a inércia	Aperfeiçoamento da técnica do drible e da posição base defensiva.	<b>Ensino por comando e tarefas</b>
	10'	Jogo de intercepções		Posição dos braços a altura intermédia Os movimentos de braço de extensão flexão		

28 ,				<p>Os alunos distribuem-se em grupos de cinco e jogam 3x2. Os defesas têm de intercetar a bola ou tocar no portador da bola. O defesa que conseguir troca de funções</p> <p><b>Condicionantes:</b> Os atacantes não podem utilizar o drible. Ação dos defesas condicionada de acordo com as dificuldades dos alunos</p>		Os defesas recuperam a posse de bola, os atacantes evitam perder a posse de bola.	<b>Ensino por comando e tarefas</b>
38 ,		12	<b>Jogo dos passes</b>	<p>Os alunos organizados em quatro equipas, duas delas com quatro elementos e as restantes com cinco elementos, distribuem-se pelas áreas delimitadas pelo professor, tendo como objetivo a realização de 10 passes consecutivos. Aqui os alunos:</p> <p>Condicionantes:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Número de passes a realizar</li> <li>- Sem drible e posteriormente com drible</li> <li>- A bola pode ser devolvida a quem efetua o passe /A bola não pode ser devolvida a quem efetua o passe.</li> <li>- A única forma de recuperação de bola passa pela interseção.</li> </ul> <p>Caso uma equipa atinja os 10 passes consecutivos a bola começa na equipa adversária.</p>	<p><b>Passe de Ombro:</b> Pé contrário à mão que lança ligeiramente avançado; “Armar o Braço” – elevado ao nível do ombro e flectido a 90º; “Chicotada” de Pulso e dedos na fase final; Bola dirigida para o peito do colega</p> <p><b>Passe Picado:</b> Armar o Braço” – elevado ao nível do ombro e flectido a 90º; “Chicotada” de Pulso e dedos na fase final; A bola deve tocar o solo a cerca de dois terços da distância entre o passador e o receptor (mais próximo deste).</p> <p><b>Receção:</b> Mãos em concha formando um “W” receções altas e médias e um “M” na receção baixa; Atacar a bola ( ir ao encontro da bola); Amortecer a bola fletindo os braços</p> <p><b>Drible Progressão:</b> Dedos bem abertos (não há contacto da palma da mão com a bola);flexão do pulso (empurrar e amortecer a bola); movimento propulsor dos dedos da mão.</p> <p><b>Drible de Proteção:</b> manter a cabeça levantada, evitando olhar para a bola; com os dedos afastados, fazer ressaltar a bola (empurrar e amortecer); manter o corpo entre a bola e o adversário.</p> <p><b>Posição base:</b> Peso do corpo igualmente distribuído pelas duas pernas e manter uma flexão alternativa entre as duas pernas no sentido de melhor vencer a inércia</p> <p><b>Passe de Ombro:</b> Pé contrário à mão que lança ligeiramente avançado; “Armar o Braço” – elevado ao nível do ombro e flectido a 90º; “Chicotada” de Pulso e dedos na fase final; Bola dirigida para o peito do colega</p> <p><b>Passe Picado:</b> Armar o Braço” – elevado ao nível do ombro e flectido a 90º; “Chicotada” de Pulso e dedos na fase final; A bola deve tocar</p>	<p>Os alunos procuram a desmarcação para as zonas sem adversário. O aluno portador da bola passa para o colega livre de marcação Realizar o número de passes pedido pela professora.</p> <p>Os alunos procuram a desmarcação para as zonas sem adversário.</p>	<b>Ensino por comando e tarefas</b>



					<b>Remate:</b> Armar o braço à altura da cabeça, com o cotovelo afastado do tronco; Movimento de balanço do braço para trás com ampla rotação do tronco; O pé contrário ao braço de remate avançado, servindo de ponto de apoio; Rematar com movimento rápido de extensão do braço e pulso, inclinação do tronco à frente e consequente avanço da perna contrária ao braço rematador;	bola; impedir ou dificultar a progressão em drible, o passe e o remate. Marca golo.	
<b>FINAL</b>	<b>83</b> '  <b>85</b> "	<b>2'</b>	<b>Preleção Final</b> Balanço sobre a aula.	Os alunos dispõem-se em U no campo visual do professor, de costas viradas para as turmas em espaços adjacentes. O professor fará um balanço da aula e motivará os alunos para a aula seguinte.	Retorno dos níveis fisiológicos do organismo aos valores normais.	O aluno escuta atentamente o professor, assimilando a informação. Em caso de dúvida coloca as suas questões.	<b>Questionamento</b>

### **Justificação das opções tomadas:**

Nesta primeira aula da unidade didática de andebol irei realizar a avaliação diagnóstica de forma a averiguar a posição do aluno sobre conhecimentos, aptidões, atitudes e competências face a novas e anteriores aprendizagens. Esta avaliação serve de base para organizar os processos de ensino-aprendizagem de acordo com os níveis existentes na turma. A professora realizará esta avaliação através da observação, com o apoio de uma grelha de avaliação diagnóstica onde constam os pontos mais importantes de observação.(anexo1).

De salientar que para esta avaliação já possuo alguns dados dos alunos relativos aos desportos coletivos, nomeadamente a modalidade anteriormente abordada, o basquetebol, que terão transfer para o andebol. Ao longo desta unidade didática será aplicado o modelo de ensino *Teaching Games for Understanding*. Como tal, a avaliação será realizada tendo em conta este modelo, ou seja, centrada nas situações de jogo enfatizando os comportamentos táticos. Na minha opinião este modelo irá contribuir para uma evolução favorável dos alunos, visto ser um modelo de ensino à base de situações de jogo para a qual os alunos se encontram bastante motivados.

No que respeita à planificação dos conteúdos de andebol, há que ter em atenção a hierarquização dos problemas táticos pelos três grandes grupos o ataque, a defesa e as transições. São facilmente compreendidos em dois fundamentos táticos essenciais: os movimentos com bola e os movimentos sem bola (Siedentop, 1990). É necessário ainda que se desenvolvam progressões pedagógicas que facilitem a identificação e resolução dos problemas táticos propostos pela vivência do jogo, quer na sua estrutura formal, quer em situações reduzidas do mesmo (Hopper, 1998). Tendo em conta estas informações a aula terá um caráter tático, centrado em situações de jogo condicionado, jogo reduzido e formal. É de acrescentar ainda que o ensino será nesta aula direcionado quase exclusivamente para as habilidades relacionadas com o ataque, pois de um ponto de vista mais próprio penso que as habilidades defensivas devem ser introduzidas no processo ensino/aprendizagem a partir do momento em que se observe nos alunos uma prática eficiente das habilidades ofensivas com e sem bola.

À semelhança da maior parte das aulas esta é composta pelo aquecimento, parte fundamental e retorno à calma.

O aquecimento é essencial para elevação aos níveis fisiológicos necessários à realização da aula e pertinente para o desenvolvimento das capacidades motoras sendo que estas são indispensáveis para o melhorar a aptidão física. Deste modo optou-se por um aquecimento constituído por uma corrida seguida de mobilização articular, de forma a rentabilizar o tempo de empenhamento motor e ainda exercícios de flexibilidade estática tal como tem sido habitual ao longo de todo o processo de ensino aprendizagem das várias modalidades abordadas, isto porque, WEINECK (2000), o processo de desenvolvimento e melhoria da flexibilidade é gradual e por isso, necessita de várias semanas de treino, devendo ser utilizado desde o início da preparação. Esta fase é primordial, contribuindo para o aumento da coordenação ou força dos músculos agonistas, já que os movimentos tornam-se mais soltos e fáceis de ser realizados, permitindo assim um melhor desempenho por parte dos alunos, ANDERSON (2002). Ainda segundo CONTURSI, (1998), defende a importância da flexibilidade, visto que esta não só se torna coadjuvante na obtenção de melhor performance e redução de riscos de lesões e na realização de várias tarefas, como ajuda a evitar problemas de postura, que causam desconforto para as costas, ombros e pescoço. Deste modo a flexibilidade é importante para os alunos visto que melhora a qualidade do movimento, para realizar habilidades atléticas com grandes amplitudes de movimento e reduzir os riscos de lesões músculo-articulares, ACHOUR Jr., (1996). Realizar-se-á ao comando do professor, de forma a dar ritmo à aula e para que o professor tenha mais controlo no comportamento da turma. Ainda no aquecimento serão realizados exercícios para desenvolver as capacidades condicionais e coordenativas tais como: coordenação e manipulação da bola, ritmo, equilíbrio e força.

Na minha opinião o desenvolvimento destas capacidades é preponderante para o desenvolvimento saudável dos jovens. Segundo Raposo (2005), o desenvolvimento da força garante a realização quantitativa e qualitativa do gesto técnico independentemente da idade do executante, o nível de força ganho ajuda a vencer resistências sem a acumulação precoce de fadiga e o correto treino de força cria condições de proteção das articulações e contribui para um crescimento e desenvolvimento harmonioso das crianças e jovens. No que se refere ao desenvolvimento das capacidades coordenativas Hirtz (1986) acaba por salientar que um desenvolvimento consistente destas capacidades é um pressuposto sólido para o sucesso na aprendizagem motora, dado que são elas que influenciam o ritmo e o modo de aquisição das

técnicas desportivas bem como a sua posterior estabilização e utilização em variadas situações, levando a um aumento da plasticidade e variabilidade dos processos de condução motora, contribuindo para alargar o leque de experiências motrizes. Para terminar os exercícios de manipulação da bola de andebol tem como principal objetivo a adaptação ao objeto de jogo, visto ser de dimensões bastante reduzidas ao contrario do objeto de jogo já praticado pelos alunos, a bola de basquetebol.

Na parte fundamental da aula os alunos irão realizar os seguintes jogos: Jogo de acertar no alvo; jogo do círculo; jogo de drible e interseção; jogo de interseção; jogo dos passos; Jogo dos ensaios; jogo formal 4x4.

O jogo de acertar no alvo tem dois objetivos: revisão de conteúdos técnicos; reforço muscular. O jogo do círculo e no jogo de drible e interseção e jogo de interseção tem como objetivo a revisão de conteúdo de anos anteriores onde será abordada a técnica e a tática, onde o aluno se terá que preocupar com a execução técnica e com a tomada de decisão. Nestes exercícios o professor deverá focar a sua atenção em aspetos mais particulares da execução técnica e tática, corrigindo os pontos críticos da mesma, centrando a sua atenção nos pormenores críticos da execução uma vez que estes normalmente se constituem aspetos críticos da aprendizagem de determinada habilidade técnica. O jogo dos passes tem como objetivo a ocupação racional do campo e a desmarcação, numa primeira fase o jogo será realizado sem drible, para que os alunos não fixem a sua atenção apenas na bola para potencializar a sua desmarcação. O jogo dos ensaios tem como objetivo potencializar uma atitude de exploração do espaço de jogo, realização do contra-ataque, organização do ataque e da defesa de acordo a linha que defendem e atacam, a opção de realizar o ensaio na linha final para dar mais oportunidade de sucesso.

Por fim será realizado o jogo formal onde os alunos deverão aplicar as habilidades abordadas ao longo da aula, neste jogo a professora fará um juízo de valor sobre o que os alunos sabem de modo a organizar o processo de ensino-aprendizagem.

Ao longo desta aula irão ser aplicadas estratégias e estilos de ensino para que se cumpram os objetivos propostos. Assim optou-se por instruções claras, sucintas e com linguagem adequada para que os alunos retenham a informação nas instruções e *feedbacks* ao longo dos exercícios serão pertinentes e direcionados aos objetivos propostos para os alunos se concentrarem nesses aspetos. Serão utilizados os estilos

de ensino por comando, tarefa, em toda a aula de modo a rentabilizar o tempo de aprendizagem, controlar a turma e dar tempo aos alunos para que exercitem os conteúdos.

**Bibliografia:**

- WEINECK, J. Futebol Total: o treinamento físico no futebol. Guarulhos: Phorte, 2000. ANDERSON, B. Alongue-se. Ed: Summus, 4ª ed. 2002. PEZARAT CORREIA; P. (1997). O Treino da Flexibilidade. Fundamentos, Considerações, Práticas e Análise de Exercícios. Rev. Treino Desportivo, 1; 45-62.
- CONTURSI, T. L. B. Flexibilidade e Alongamento. 20ª ed. Rio de Janeiro/RJ: Sprint, 1998.
- ACHOUR Jr., A. Bases para exercícios de alongamento; Relacionado com a saúde e no desempenho atlético. Londrina: Midiograf, 1996.

## **Relatório da aula nº 9 Basquetebol – 11.º1E– Ana Santos**

Nesta aula foi abordada a unidade didática de Basquetebol tendo sido aplicado o modelo de ensino *Teaching Games for Understanding*. Na leção desta aula a professora recorreu ao estilo de ensino de tarefa, de modo a permitir autonomia aos alunos e ao estilo de ensino de comando para ter o controlo da turma, nomeadamente nos seus comportamentos. É de salientar que foi extremamente importante contraste de estilos utilizados, para que a professora consiga controlar os alunos e mante-los empenhados em todas as tarefas.

No aquecimento foram realizados exercícios para elevar os níveis fisiológicos e para desenvolver as capacidades condicionais e coordenativas. Inicialmente foi exercitada a resistência dos alunos com a realização de uma corrida contínua seguida de mobilização articular e exercícios de coordenação. De salientar que já se começam a verificar melhorias na condição física dos alunos nomeadamente na realização da corrida. Nesta aula os alunos já correram durante cinco minutos com menos dificuldades.

De seguida, para recuperar fisicamente os alunos, foram realizados exercícios de flexibilidade estática. No entanto, os exercícios foram realizados durante pouco tempo devido às condições climatéricas adversas para que os alunos mantivessem os níveis fisiológicos elevados. Após isso os alunos realizaram o jogo das caudas, ao longo do jogo foram impostas condicionantes, de modo a aumentar a dificuldade do jogo. Após isso e como estratégia de ensino, foram realizados exercícios de força dos membros superiores e inferiores para que o nível de fadiga dos alunos fosse elevado. Com a utilização desta estratégia os alunos tem menos comportamentos de desvio. Nesta fase da aula foi utilizado o estilo de ensino por comando para que a professora tivesse total controlo sobre os comportamentos dos alunos. Com a utilização deste estilo de ensino e com a intensidade elevada no início da aula os alunos ficaram fatigados e mais calmos, o que evitou comportamentos de desvio ao longo da aula.

Na fase fundamental da aula os exercícios foram adaptados aos grupos de nível, tendo sido realizados exercícios de acordo com às carências dos alunos. Inicialmente no nível introdutório e elementar 2 foi realizado o jogo dos passes, após a realização dos passes impostos pela professora os alunos teriam de lançar a bola ao cesto. No grupo de

nível avançado foi realizado o jogo da bola ao capitão a campo inteiro. Neste jogo foi dada a oportunidade aos alunos para explorar o espaço de jogo, realização do contra-ataque, organização do ataque e da defesa de acordo com o cesto que defendem e atacam. De seguida os alunos de nível introdutório e elementar 2 realizaram o jogo 3x3 holandês com objetivo de exercitar a ocupação racional dos espaços, criação de linhas de passe e defender de costas para o cesto. Os alunos de nível avançado e elementar realizaram o exercício de 3x3 com apoios com a finalidade a ocupação racional dos espaços (nomeadamente largura do campo), linha defensiva atrás da linha da bola, pressionar o portador da bola. Posteriormente todos os alunos realizaram o 3x2 com o objetivo de exercitar o passe e corte o aclaramento, de salientar que a maioria dos alunos conseguiu realizar o passe e corte porém no que diz respeito ao aclaramento os alunos tiveram algumas dificuldades, esta situação deverá ser exercitada. De seguida os alunos realizaram uma situação de 3x3 onde se pretendia que os alunos ganhassem o ressalto quer ofensivo ao defensivo. Os alunos tiveram algumas dificuldades na realização deste exercício apesar de ter sido feita uma demonstração. De salientar que a demonstração não foi realizada do modo mais correto visto que não foi realizada na totalidade apesar da explicação o que originou algumas dúvidas. Este exercício deverá ser realizado para que os alunos o compreendam em futuras aulas.

Para terminar a fase fundamental foi realizado um jogo formal com o objetivo de aplicar os conteúdos abordados ao longo das aulas, numa situação real de jogo.

No término da aula os alunos realizaram o jogo do 21 com o objetivo de corrigir a técnica do lançamento que tem vindo a prejudicar a eficácia do lançamento durante os exercícios.

Durante a aula ministrei bastantes *feedbacks* prescritivos e descritivos tendo sido na grande maioria dirigidos para o grupo referindo às ações táticas. A grande maioria destes foi dirigido ao coletivo referindo aspetos táticos. Optei por interromper o jogo sempre que era pertinente para consciencializar os alunos sobre as suas posições no campo.

De salientar o comportamento e o empenhamento dos alunos, ao longo da aula, visto que os alunos estiveram sempre predispostos para exercitar os conteúdos que lhes eram solicitados com boa disposição e a escutavam as instruções em silêncio.

Anexo 6



Ficha de Avaliação Inicial / Sumativa de Basquetebol

Nível de Jogo		Ano/ Turma: 11.1E												Data: / /			
N.º	Nome	1			2			3			4			Critérios de Avaliação			
		0/9			10/13			14/16			17/20						
		DC	A	D	DC	A	D	DC	A	D	DC	A	D	DC	A	D	
1																<p><b>1Dinâmica Colectiva</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Intervenções raras sobre a bola;</li> <li>Ausência de relações entre colegas de equipa;</li> <li>Utilização inadequada do drible (driblar sistematicamente em cada recepção);</li> <li>Jogo sem estrutura elementar;</li> <li>Todas as acções convergidas para a bola;</li> <li>Aglomeracões em zonas muito restritas do espaço de jogo;</li> <li>Gestos incontrolados.</li> </ul> <p><b>Ataque</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Ausência de Domínio do gesto técnico utilizado;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Não exploram com frequência o 1x1;</li> <li>Grandes dificuldades nas acções ofensivas;</li> <li>O jogador de posse de bola ficando sujeito a múltiplos estímulos não consegue organizar uma resposta a nenhum deles;</li> <li>Ao ter a bola, o seu único objectivo é conservar a sua posse driblando desordenadamente, no entanto desfaz-se da mesma ao acaso</li> </ul> <p><b>Defesa</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Ocupação do terreno de jogo de forma desorganizada;</li> <li>Os jogadores procuram a bola;</li> <li>As acções defensivas provocam, normalmente, uma ruptura no jogo pois ocorrem constantes desrespeitos às regras do jogo.</li> </ul>
2																	
3																	
4																	
5																	
6																	
7																	
8																	
9															<p><b>2Dinâmica colectiva</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Continuação da ausência de relações (posições unicamente em função da bola);</li> <li>Ainda se observa uma permanente centragem em torno da bola (indiferenciação de posições e de funções);</li> <li>Driblar sistematicamente após cada recepção, ou terminar o drible sem ter preparado a acção seguinte;</li> <li>Incremento de maior dinamismo;</li> <li>Não integração nas acções colectivas dos jogadores sem bola;</li> </ul> <p><b>Ataque</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>O ataque revela fraca eficácia ofensiva;</li> <li>Ruptura permanente das acções de jogo;</li> <li>Esporadicamente, observa-se a exploração do 1x1 mas, na maioria das situações, sem êxito;</li> <li>Não revela intenções ofensivas;</li> </ul> <p><b>Defesa</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Defesa normalmente desorganizada;</li> <li>Ruptura do jogo menos frequente.</li> </ul>		
10																	
11																	
12																	
13																	
14																	
15																	
16																	
17															<p><b>3Dinâmica colectiva</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Estabelecem-se relações entre jogadores;</li> <li>Descongestionamento em relação à bola;</li> <li>Libertação do jogador com bola;</li> <li>Posicionamento equilibrado em relação ao cesto e aos companheiros;</li> <li>Ocupação racional do espaço;</li> <li>Os jogadores efectuam com mais frequência o passe seguido de corte para o cesto;</li> </ul> <p><b>Ataque</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Ligação das duas fases da organização ofensiva – transição defesa/ataque e ataque propriamente dito;</li> <li>Conquista e definições das posições adequadas no ataque;</li> <li>Já revela alguma intenção ofensiva.</li> </ul> <p><b>Defesa</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Intervenções defensivas frequentes;</li> <li>Pré-dinamismo dos jogadores surge com mais frequência;</li> <li>A ruptura do jogo é pouco frequente</li> </ul>		
18																	
19																	
20																	
21																	
22																	
23																	
24															<p><b>4Dinâmica colectiva</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Aumenta devido a uma maior eficácia das acções de jogo;</li> <li>Integra o compromisso da comunicação com os companheiros e a intervenção dos adversários;</li> <li>Consciencialização das funções entre jogadores;</li> <li>As acções de jogo contemplam o momento presente e o subsequente;</li> <li>Organização ofensiva e transição do ataque conquistando e definindo posições adequadas ao desenvolvimento das acções.</li> </ul> <p><b>Ataque</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Conquista e definição das posições adequadas no ataque</li> </ul> <p><b>Defesa</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Deslocamentos e colocações tendo em vista a máxima eficácia;</li> <li>Intencionalidade das acções defensivas;</li> <li>Pré-dinamismo constante dos jogadores.</li> </ul>		
25																	
26																	
27																	
28																	
29																	