



António Gabriel Antunes Gomes

**RELATÓRIO DE ESTÁGIO PEDAGÓGICO
DESENVOLVIDO NO COLÉGIO DA IMACULADA
CONCEIÇÃO JUNTO DA TURMA II^ª E NO ANO
LETIVO DE 2011/2012**

**Mobilização dos Estilos de Ensino por parte do Professor
Estagiário**

**Relatório de Estágio do Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensino Básico e Secundário,
orientado pelo Mestre Antero Abreu, à Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da
Universidade de Coimbra**

2017



ANTÓNIO GABRIEL ANTUNES GOMES

2006013713

**RELATÓRIO DE ESTÁGIO PEDAGÓGICO DESENVOLVIDO NO COLÉGIO DA
IMACULADA CONCEIÇÃO JUNTO DA TURMA 11ª E NO ANO LETIVO DE
2011/2012**

Mobilização dos Estilos de Ensino por parte do Professor Estagiário

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

Orientador: Mestre Antero Abreu

COIMBRA

2017

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

Gomes, A. (2017). *Relatório de estágio pedagógico desenvolvido no Colégio da Imaculada Conceição junto da turma 11ªA e no ano letivo de 2011/2012*. Mestrado em Ensino de Educação Física para Ensinos Básico e Secundário, Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra, Coimbra, Portugal.

COMPROMISSO DE ORIGINALIDADE DO DOCUMENTO

António Gabriel Antunes Gomes, aluno nº 2006013713 do MEEFEBS da FCDEF-UC, vem declarar por sua honra que este Relatório Final de Estágio constitui um documento original da sua autoria, não se inscrevendo, por isso, no disposto no art. 30.º do Regulamento Pedagógico da FCDEF (versão de 10 de Março de 2009).

Coimbra, 14 de Junho de 2017

António Gabriel Antunes Gomes

**A todos aqueles
que me elevam e me alicerçam.**

AGRADECIMENTOS

Ao Mestre Antero Abreu, por toda a aprendizagem, orientação e mestria na transmissão de saber;

Ao Professor Nuno Amado, pelo apoio, pelos conhecimentos transmitidos e por toda a compreensão;

Ao Colegas de Estágio, Jorge e Nelson, pela camaradagem, colaboração e aprendizagem mutua;

A todos os professores da FCDEF, que me formaram e inculcaram rigor científico e técnico em todos os anos formativos;

Ao CAIC, corpo docente, alunos e funcionários, uma verdadeira família;

Mãe, Pai e Irmão, peças chave no meu ser...

Aos meus tios, Jaime e Rosa, Horácio e Carla, que foram mais do que o meu abrigo e porto seguro. Por toda a disponibilidade durante um ano alucinante... Sem vocês, não teria conseguido;

A toda a minha família por apoio e elevação;

Ao CMEFD, chefes e amigos que apoiaram com toda a compreensão e abertura: TCor Barreira, Maj João Matias, e ao carismático Cor Cav Simões de Mello;

Ao meu amigo, mestre e impulsionador: “O” professor Victor Matos;

A ti... Sem ti, seria em vão, sem ti, não tinha chegado aqui. Obrigado minha amiga e namorada: Inês Eliana Neves Martins.

“O professor é uma pessoa, um adulto, um ser ainda em desenvolvimento
com um futuro de possibilidades e um passado de experiências”
(Alarcão & Tavares, 1987, p.43)

RESUMO

Com o culminar de um longo processo de formação e de modelação, chega ao fim um dos principais momentos, se não o derradeiro momento, dessa longa caminhada. O Estágio Pedagógico, componente curricular do Mestrado em Ensino de Educação Física para Ensinos Básico e Secundário ministrado na Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra, mostra-se como uma peça realmente fulcral e útil na formação e modelação de qualquer futuro docente. A possibilidade de aprender, aplicar, adequar e confirmar, métodos, estratégias, pedagogias, conteúdos e conhecimentos adquiridos durante todo processo de formação, licenciatura e mestrado, numa situação real de contexto escolar, onde a novidade, heterogeneidade, diversidade de situações, enfim, a realidade do docente impera, sob o olhar atento e a presença segura dos orientadores, é deveras uma possibilidade única de crescimento, de aprendizagem e consolidação desta meta intermédia que tanto ambiciono alcançar: ser Professor. Este documento tem como objetivo apresentar, descrever, contextualizar, rever e refletir as atividades, desempenhos, opções, aprendizagens, sucessos e conclusões referentes ao Estágio Pedagógico realizado no Colégio da Imaculada Conceição em Cernache, junto da turma 11ºA no ano letivo 2011/2012. A criação de igualdade de oportunidades, o estímulo e a adequação da prática para cada aluno, em função do seu desenvolvimento na aprendizagem e das suas capacidades, bem como as características e orientações didáticas referentes ao processo de tomada de decisão das aulas, foram linhas orientadoras da nossa ação durante esse ano letivo. Assim, neste Relatório de Estágio o tema Estilos de Ensino, a par dos restantes objetivos discriminados anteriormente, será tratado e abordado com especial atenção.

Palavras-chave: Estágio Pedagógico. Aprendizagem. Reflexão. Consolidação. Estilos de Ensino.

ABSTRACT

As the culmination of a long process of training and modelling, it comes to the end one of the most important moments, if not the ultimate moment, of this long journey. The Teacher Training, a curricular component of the Mastery in Physical Education for Basic and Secondary Teaching ministered in the Sport Sciences and Physical Education College of University of Coimbra, shows itself as a really central and useful piece in training and modelling of every future teacher. The possibility to learn, apply, adequate and confirm methods, strategies, pedagogies, contents and knowledge acquired through the entire training process, graduation and mastery, in a real situation of school context, a place where the new, the heterogeneity, the variety of situations, well, the teacher's reality prevails, under the masterminds' attentive look and secure presence, is indeed a unique possibility of growing, learning and consolidation of this intermediate goal that I aspire so much: to be Teacher. This paper has as aim to present, describe, contextualize, review and disclose the activities, performances, options, learning, successes and conclusions concerning the Teacher Training carried out at Imaculada Conceição College in Cernache, with the class 11^ºA in 2011/2012. The creation of equal opportunities, the stimulus and the appropriateness of practice for each student, according their learning development and their capacities, as well as the characteristics and didactic orientations referring to decision making process in class, were guidelines for our action during this school year. In this Teacher Training report, the topic of Teaching Styles, and all the other previously mentioned objectives, will be treated and approached with special attention.

Keywords: *Teacher Training. Learning. Reflexion. Consolidation. Teaching Styles.*

SUMÁRIO

RESUMO.....	VIII
ABSTRACT.....	IX
1. INTRODUÇÃO.....	13
2. CONTEXTUALIZAÇÃO DA PRÁTICA DESENVOLVIDA	14
2.1 Caracterização do contexto.....	14
2.1.1. CAIC	14
2.1.2. Departamento De Educação Física (DEF)	14
2.1.3. 11º A.....	15
2.2. Expectativas iniciais/Programa de formação Individual.....	16
2.3. Planeamento do ensino da turma	18
2.4. Enquadramento e contextualização do planeamento da turma	20
3. REFLEXÃO CRÍTICA DO ESTÁGIO PEDAGÓGICO.....	22
3.1. Atividades de ensino aprendizagem.....	22
3.1.1. Planeamento.....	22
3.1.2. Intervenção pedagógica – Realização.....	26
3.1.3. Avaliação	33
3.2. Ética Profissional.....	36
3.3. Experiências adquiridas e principais aprendizagens.....	36
3.4. Necessidade de formação contínua	39
3.5. Relacionamento profissional e de grupo	39
3.6. Questões Dilemáticas	39
3.7. Pontos relevantes do estágio	41
4. MOBILIZAÇÃO DOS ESTILOS DE ENSINO POR PARTE DO PROFESSOR ESTAGIÁRIO	42
4.1. Estilos de Ensino.....	42
4.2. Canais de desenvolvimento	51
5. METODOLOGIA	54
5.1. Objetivos	54
5.2. Amostra.....	54
5.3. Instrumentos	55
6. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	56
7. CONCLUSÃO.....	66
8. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	70

LISTA DE QUADROS E FIGURAS

Quadro 1 - Plano Anual -----	19
Quadro 2- Estilos de Ensino previstos pelos três professores estagiários na modalidade de futebol, em função do tempo-----	57
Quadro 3- Estilos de Ensino previstos pelos três professores estagiários na modalidade de ginástica, em função do tempo-----	59
Quadro 4 – Estilos de Ensino previstos pelos três professores estagiários nas duas modalidades, em função do tempo e do exercício-----	60
Figura 1 - Espectro dos Estilos de Ensino -----	44
Figura 2 - Desenvolvimento dos canais em cada estilo -----	52
Gráfico 1 – Estilos de Ensino – professor estagiário A – Futebol -----	56
Gráfico 2 – Estilos de Ensino – professor estagiário B – Futebol -----	56
Gráfico 3 – Estilos de Ensino – professor estagiário C – Futebol -----	56
Gráfico 4 – Estilos de Ensino – professor estagiário A – Ginástica -----	58
Gráfico 5 – Estilos de Ensino – professor estagiário B – Ginástica -----	58
Gráfico 6 – Estilos de Ensino – professor estagiário C – Ginástica -----	58
Gráfico 7 – Canais de Desenvolvimento planejados no Estilo de Ensino por Comando nas duas modalidades (futebol e ginástica) de dois professores estagiários. -----	63
Gráfico 8 – Canais de Desenvolvimento planejados no Estilo de Ensino por Tarefa nas duas modalidades (futebol e ginástica) de dois professores estagiários- -----	64

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AD – Avaliação Diagnóstica

AF – Avaliação Formativa

AS – Avaliação Sumativa

CAIC – Colégio da Imaculada Conceição

DEF – Departamento de Educação Física

EF – Educação Física

EP – Estágio Pedagógico

FB – Feedback

FCDEF – Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física

PA – Plano Anual

PAA – Plano Anual de Atividades

PCEF – Projeto Curricular de Educação Física

PCT – Projeto Curricular de Turma

PFI – Plano de Formação Individual

PNEF – Programa Nacional de Educação Física

UC – Universidade de Coimbra

UD – Unidade Didática

1. INTRODUÇÃO

Sendo parte integrante e fundamental do *currículum* do Mestrado em Ensino de Educação Física para Ensinos Básico e Secundário, surge este documento com objetivo de fazer um relatório, uma reflexão, um balanço das atividades, desempenhos e aprendizagens relativas ao Estágio Pedagógico vivido e experienciado no âmbito do referido grau académico.

Este Estágio Pedagógico foi realizado no Colégio da Imaculada Conceição, em Cernache, doravante denominado como CAIC, junto da turma 11^ºA no ano letivo 2011/2012. Mostrou-se esta etapa, tal como se esperava, um período de grande interesse, aprendizagem, consolidação e confirmação de todo o processo de formação, iniciado na Licenciatura e no primeiro ano deste Mestrado, destacando-se assim a sua esperada importância no processo de formação de qualquer docente.

Neste Relatório de Estágio, será realizada uma contextualização de todo o estágio, das atividades desenvolvidas, das expectativas iniciais, de toda a dimensão de ensino-aprendizagem, bem como, uma sucinta, clara e objetiva reflexão de todo o desempenho enquanto professor estagiário.

Também neste Relatório de Estágio, será aprofundado um tema ligado à intervenção pedagógica na Educação Física Escolar e para o qual foi direcionada a prática e as reflexões ao longo do ano. Os Estilos de Ensino, nas suas medidas de aplicação e nos seus objetivos, é o tema que ao longo do ano teve grande e especial atenção da nossa parte e que será referido, relacionado, relatado e aprofundado neste Relatório de Estágio. Este tema tem uma importância acrescida nos nossos tempos, uma vez que, utilizando mais estilos, os professores podem aumentar o desempenho dos alunos e atender aos padrões cada vez mais elevados exigidos pelas iniciativas de reforma (Kulinna & Cothran, 2003). Contudo, é reconhecido que os professores mais inexperientes ou professores estagiários demonstram maiores dificuldades na utilização dos vários estilos de ensinos, sendo por isso a experiência um fator importante nesta matéria (Kulinna & Cothran, 2003), daí o interesse pelo esmiuçar deste tema.

2. CONTEXTUALIZAÇÃO DA PRÁTICA DESENVOLVIDA

2.1 CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO

2.1.1. CAIC

O Colégio da Imaculada Conceição, inaugurado a 15 de Dezembro de 1954, é um dos três colégios da Província Portuguesa da Companhia de Jesus e tem Contrato de Associação com o Estado Português desde outubro de 1978. Baseado no lema: “Educar para Servir”, tem como referência religiosa, Santo Inácio de *Loyola*, fundador dos Jesuítas. O CAIC assenta a sua formação com o objetivo do alcance da plenitude da tríplice dimensão: Pessoal, Social e Religiosa.

É um colégio bastante bem situado, nos arredores de Coimbra, e que devido à formação que proporciona, desperta o interesse de muitos em conseguir uma vaga na instituição. Este colégio, até então com o Sr. Padre Belchior como Diretor Geral, teve no ano letivo 2011/2012 uma alteração no que diz respeito à Direção Pedagógica. Até ao referido ano letivo, o cargo de Diretor Pedagógico era ocupado por um padre Jesuíta, sendo que no início desse ano letivo, esse cargo foi pela primeira vez assumido por um professor leigo, o professor António José Franco.

É um colégio com muitas atividades de cariz religioso e de extensão curricular, o que o torna diferente e lhe imprime alguma especialidade. Com cerca de 820 alunos, possuía turmas de currículo regular e cursos profissionais, onde cerca de 120 alunos compõem o Ensino Secundário.

O CAIC tem boas condições espaciais para a prática de Educação Física (EF), possuindo um pavilhão gimnodesportivo, uma sala de ginástica bem apetrechada e organizada, três campos exteriores para a prática de voleibol e basquetebol, um campo de futebol exterior, que está apto a formar três campos de futebol de 7, pois possui balizas nas laterais fixas ao solo, e compreende também uma zona de saltos para o atletismo.

2.1.2. Departamento De Educação Física (DEF)

O Departamento de Educação Física (DEF) do CAIC era constituído por sete professores, cinco elementos masculinos e dois elementos femininos. Era coordenado

pelo professor Paulo Gonçalves, que tinha assento no Concelho Pedagógico e que estabelecia, deste modo a ponte entre o DEF e os restantes Órgãos da escola. Incluído no DEF, encontrava-se o Desporto Escolar, coordenado, na altura, pela Professora Ana Vicente.

Sendo uma escola com grande tradição no voleibol, esta é a modalidade mais praticada no Desporto Escolar, onde ao longo dos anos tem trazido bastantes resultados desportivos que elevam e difundem o CAIC como sendo uma escola referência no voleibol, bem como, irradiando a modalidade por entre os alunos, desenvolvendo-os desde muito cedo e contribuindo para a manutenção de uma comunidade escolar ativa e desperta para a importância da prática desportiva. Entre a organização das provas desportivas escolares, como o corta mato e demais atividades desportivas englobadas nas atividades previstas no Plano Anual de Atividades (PAA), uma das missões mais importantes do DEF é a elaboração do Projeto Curricular de Educação Física (PCEF).

O PCEF da escola, tal como indica o Programa Nacional de Educação Física (PNEF, Jacinto et al., 2001, p.24): “constitui-se como referência fundamental para a orientação e organização do trabalho do conjunto dos professores e de cada um em particular (à escala plurianual e anual) ”. No PCEF, o DEF define os recursos temporais, os recursos espaciais e os materiais, de forma a que a lecionação das várias matérias pelos vários professores seja organizada e rentável. Deste modo, no CAIC, o DEF definiu que se utilizava o sistema de Rotações de Espaço de seis em seis semanas, sendo que também estavam definidas as matérias que eram lecionadas em cada espaço. O DEF reunia cerca de uma vez por mês, onde eram feitos os balanços e pontos de situação, relativamente à disciplina de EF e à restante estrutura do colégio.

2.1.3. 11º A

Aquando da chegada ao CAIC fomos informados pelo orientador de escola, professor Nuno Amado, que nos tinha sido atribuída a turma A do 11º ano. Esta turma, constituída por vinte e nove alunos com idades compreendidas entre os quinze e os dezasseis anos de idade, catorze rapazes e quinze raparigas, mostrou ser um excelente desafio à nossa aprendizagem, conhecimentos, ao domínio, exigência e à inovação. Classificada como sendo uma turma de elevados desempenhos cognitivos,

no ano transato foi a turma com maior representação de alunos no quadro de honra. Foi uma turma dinâmica, unida, com uma capacidade de aprendizagem muito elevada e bastante ambiciosa.

No início do ano letivo, através dos questionários biográficos preenchidos pelos alunos e tratados para inserção no Projeto Curricular de Turma (PCT), para apresentação em Conselho de Turma, observámos que a turma tinha bastantes alunos inseridos em atividades desportivas extra escolares e no Desporto Escolar.

Ao nível do desempenho físico, a turma do 11^ºA mostrou ser bastante heterogénea, sendo composta por alunos que tinham um domínio motor excelente e que dominavam praticamente todas as modalidades; alunos intermédios (grande parte da turma) que tinham algum domínio motor, mas, ou tinham desempenhos médios a todas as modalidades ou apenas se evidenciavam em determinados grupos de modalidades; alunos com grandes dificuldades no domínio motor e nas capacidades físicas. Este grupo de alunos com maiores dificuldades demonstrou fraco domínio nas modalidades trabalhadas, bem como graves lacunas ao nível da coordenação, força, postura corporal e de autoconfiança.

Ao nível do comportamento e de posturas desviantes, no início do ano, sentimos alguma dificuldade em controlar alguns alunos mais problemáticos, porém, com o tempo e com as rotinas estabelecidas, esses comportamentos ficaram reduzidos a atitudes alvo de pequenos apontamentos de chamadas de atenção.

2.2.EXPECTATIVAS INICIAIS/PROGRAMA DE FORMAÇÃO INDIVIDUAL

As expectativas iniciais de estágio, que ao longo do mesmo foram sendo alcançadas e superadas, fazem todo o sentido quando também interpretadas como objetivos de um programa de formação, utilizando as referências do Plano de Formação Individual (PFI), concebido no início do ano letivo.

Poder o mais depressa possível entrar em contacto com aquela que é a profissão que sempre desejei seguir, foi um desejo maior antes de iniciar o Estágio Pedagógico (EP). A expectativa de conhecer o orientador, professores do colégio, comunidade escolar, órgãos de gestão e direção, conhecer o seu espaço e funcionamento, foi acalmada e saciada com a primeira reunião geral de educadores que se concretizou no dia 05/09/2011 no CAIC. Desde então, iniciou-se esta caminhada como professor estagiário de EF da turma 11^ºA.

O grande objetivo foi evoluir enquanto docente de EF, utilizando para isso, todos os meios à disposição: temporais, materiais e humanos. Este objetivo de formação, prendia-se com a aprendizagem/melhoria da gestão dos recursos referidos acima, que consideramos ter sido alcançado.

Ansiámos incutir nos alunos o gosto pela atividade física, transmitindo-lhes a importância que a EF pode ocupar nas suas vidas e os benefícios que daí podem advir. Foi um objetivo de formação, e ao mesmo tempo uma perspetiva inicial de estágio, perceber, envolvermo-nos e participar ativamente na compreensão do funcionamento de toda a estrutura organizativa e administrativa do universo escolar, através do contacto com os vários órgãos existentes nesse espaço, bem como dinamizar e participar nos eventos e atividades escolares, fossem elas desportivas, culturais, sociais e religiosas. Estas expectativas foram perfeitamente superadas, e o objetivo alcançado.

Trazíamos como grande expectativa e objetivo de formação, conseguir transmitir da melhor forma, clara e concisa, os conteúdos e as matérias que caracterizam a EF, passando também o gosto e a paixão pela atividade física aos alunos e a todos os elementos da comunidade escolar.

Desejávamos conhecer e aprender com os supervisores e com outros professores ligados direta e indiretamente com o nosso processo de formação, tendo sempre como objetivo o facto de trabalhar em grupo e em cooperação com os colegas de estágio, contribuindo para o bom desenvolvimento do trabalho e para a evolução de todos. Ansiámos perceber a importância da conceção do “principal” documento de Estágio: o Plano Anual (PA), bem como de outros documentos, que a par deste, orientam e definem o processo de ensino, como o PCT e o PCEF.

O PA foi visto como uma luz orientadora, ainda que limitado pelas decisões de departamento e de Núcleo de Estágio, em que conseguimos perceber a sua importância e valor, sendo utilizado como uma “*Guideline*” no processo de ensino. Tivemos a expectativa de trabalhar os vários domínios da avaliação, percebendo a importância de cada um deles e tirar o melhor proveito das informações que os momentos de avaliação nos facultaram, para desse modo ajustar e adequar o processo de ensino. Outra expectativa e objetivo de formação era alcançar a plenitude do “Triplo A”: Aprender, Aplicar e Adequar. Aprender a planear e daí, aplicar e adequar esse plano a todos e a cada um. Aplicar e Adequar os métodos, estratégias e pedagogias que foram transmitidas durante o ciclo de estudos que nos preparou para

este estágio e para a vida profissional, aplicando tudo isto neste ano letivo. De uma forma geral, as expectativas e dificuldades definidas no PFI foram todas superadas, bem como os objetivos de formação.

2.3. PLANEAMENTO DO ENSINO DA TURMA

O planeamento de ensino, pensado, fundamentado e refletido foi, também, durante todo este EP, um dos temas mais referidos e ao qual se atribui grande atenção, sendo que desde cedo, este tema foi abordado e trabalhado. Tendo sempre como finalidade a qualidade do ensino, na sua adequabilidade e na sua aplicação, e, tendo em atenção que nenhum planeamento é fechado ao ponto de ser inflexível e inalterável, foram três as grandes áreas do planeamento que estão intimamente ligadas e dependes entre si: PA, Unidades Didáticas (UD) e Plano de Aula. Este tríptico do planeamento, pensa, define e projeta todo o ensino definidos nos níveis Macro, Meso e Micro, respetivamente.

Todo o planeamento deste ano letivo foi realizado tendo como referências fundamentais:

- PNEF – documento orientador da EF ao nível nacional, documento fulcral em todo o processo ensino-aprendizagem. Tendo tido especial atenção no cumprimento dos quatro princípios fundamentais: a garantia da Atividade Física corretamente motivada, a promoção da autonomia, a valorização da criatividade e iniciativa dos alunos e a orientação da sociabilidade. Estes quatro princípios fundamentais expostos no PNEF foram constantemente uma orientação para toda a prática;
- PAA – documento emanado do Conselho Pedagógico, onde constavam todas as atividades escolares, interrupções letivas e atividades de enriquecimento curricular;
- PCEF – documento elaborado pelo DEF, onde constava toda a informação relativa à EF no colégio, desde os conteúdos e objetivos para cada ano letivo, à avaliação, ao mapa de rotações de espaços, aos materiais disponíveis e matérias atribuídas a cada espaço;
- PCT – Documento elaborado em conselho de turma, onde foram definidos os objetivos para a turma e transmitida toda a informação relativa aos

alunos, para desse modo ser possível ajustar o planeamento desde cedo às características da turma;

- Decisões ao nível de Núcleo de Estágio, onde foi definido o número de aulas e as matérias a lecionar;
- Mapa de rotações de espaços.

De seguida, será apresentado um quadro resumo do Planeamento Anual.

Quadro 1 – Planeamento anual

Período	Aulas	N.º de aulas	Nº Blocos
1.º Período	Apresentação	2	1
	Testes de Condição Física	2	1
	Voleibol	8	4
	Andebol	10	5
	Badmínton	10	5
	Basquetebol	9	4,5
	Teste Escrito	1	0,5
	Testes de Condição Física	2	1
	Aula de crédito	2	1
2.º Período	Ginástica de Solo	8	4
	Ginástica Acrobática	10	5
	Atletismo	16	8
	Teste Escrito	2	1
	Testes de Condição Física	2	1
3.º Período	Orientação	6	3
	Futebol	8	4
	Ginástica de Aparelhos	8	4
	Teste Escrito	2	1
	Testes de Condição Física	2	1
	Aula de crédito	2	1
TOTAL		116	

2.4. ENQUADRAMENTO E CONTEXTUALIZAÇÃO DO PLANEAMENTO DA TURMA

“A organização destas etapas deve considerar o calendário escolar (nomeadamente as interrupções letivas), as características das instalações disponíveis (conforme o plano de rotação), bem como as condições climatéricas ao longo do ano, procurando aproveitar de uma forma eficaz os diversos recursos da escola, especialmente em escolas que dispõem de espaços exteriores” (PNEF, Jacinto et al., 2001, p.31).

Em reunião de Departamento Curricular, o professor orientador de escola, professor Nuno Amado, informou os professores estagiários acerca das UD a lecionar ao longo do ano letivo. As unidades foram seleccionadas em sede de Departamento Curricular e constam do PCEF, auscultados todos os elementos que o compõem, tendo como linha orientadora, condicionadora e determinante, o mapa de rotações de espaços, sendo que o primeiro espaço a utilizar é o fator determinante do planeamento. Também, para o planeamento das matérias, foram tidas em consideração as condições materiais de que o Colégio dispõe. Foi definido em reunião de Núcleo de Estágio, a realização de duas UD entre cada rotação de espaços.

Fazendo uma ponte para o Quadro de Extensão Curricular exposto no PNEF, foram escolhidas quatro modalidades de desportos coletivos, três de ginástica, atletismo, uma modalidade de raquetes e uma de atividades de exploração da natureza. Este número de matérias foi escolhido com vista à promoção do carácter eclético que a EF comporta e o PNEF prevê.

Devido ao peso cultural que o voleibol e o andebol têm no colégio e uma vez que o primeiro espaço a utilizar inicialmente foi o espaço 1, onde estas modalidades estão contempladas, foram estas as primeiras modalidades a serem lecionadas, de forma a motivar os alunos para a disciplina logo desde o princípio do ano letivo. De seguida, no espaço 2, foi lecionado o badminton e o basquetebol, pois sendo novembro e dezembro, ou seja, inverno, obrigou a que das modalidades previstas para lecionar neste espaço, badminton, basquetebol, orientação e futebol, tenham sido escolhidas aquelas que melhor se adequavam a espaço *indoor*, como é o caso do badminton. Estando no espaço 2, além do badminton e do basquetebol, como vimos anteriormente, também seria possível lecionar o futebol e a orientação, contudo, devido às excelentes condições espaciais exteriores que o colégio dispõe, tanto ao nível de espaços verdes para a orientação, como de campos exteriores para o futebol,

estas duas últimas foram realizadas na segunda passagem por este espaço, que foi em abril e maio.

A terceira rotação, conduziu a turma para a sala de ginástica. Neste local foi lecionada com bastante sucesso a ginástica de solo e a ginástica acrobática. Estas duas disciplinas da ginástica completaram-se mutuamente, tendo sido observado um excelente *transfer* entre as modalidades. Foi um fator fundamental para a motivação e empenho dos alunos para a ginástica, a presença de dois alunos praticantes desta modalidade. Estes elementos foram “aproveitados” como agentes de ensino para estas matérias. Outra razão para a abordagem da ginástica acrobática, no segundo período, foi a característica coletiva que a envolve. Deste modo, intercalaram as duas modalidades individuais que a antecedem e a sucedem – a ginástica de solo e o atletismo. O cariz grupal e coletivo da ginástica acrobática foi aproveitado e exercitado no seu potencial máximo, pois esta é uma modalidade em que o trabalho de grupo cooperativo é constante, ao contrário do cariz competitivo que os desportos coletivos comportam.

Na quarta rotação foi lecionado apenas o atletismo, pois pela sua complexidade e abrangência das suas disciplinas, requeria uma maior continuidade nos estímulos, aproveitando assim toda a duração desta rotação. Foi pensada para o segundo período, para que houvesse novo acréscimo de intensidade nesta fase do ano letivo, (o primeiro, no meio do 1º período), pois tendo sido as UD anteriores menos intensas fisiologicamente, havia a necessidade de abordar posteriormente, uma modalidade mais intensa fisiologicamente, e, também para motivar, estimular e preparar os alunos para participarem no Corta-Mato escolar, que se realizou nesse período.

A quinta rotação guiou-nos novamente para o espaço 2, onde foram lecionadas a orientação e o futebol. A orientação foi uma UD de grande sucesso, pois os alunos nunca tinham realizado esta modalidade e, também por isso, a aprendizagem e o tempo de empenhamento motor foram dos pontos mais positivos desta matéria. A orientação foi escolhida por vários fatores, sendo que, os que mais se destacam são a abordagem de uma matéria da área dos Desportos de Exploração da Natureza, comportada no quadro de Extensão Curricular (Jacinto et al., 2001), as já referidas fantásticas condições espaciais exteriores envolventes ao colégio, que fomentam e propiciam este tipo de modalidades de “ar livre”, o contacto com a natureza, e, a possibilidade da ponte com a educação ambiental. Por fim, a última rotação ditou a lecionada da ginástica de aparelhos.

3. REFLEXÃO CRÍTICA DO ESTÁGIO PEDAGÓGICO

“Não é um génio que me revela secretamente o que tenho de fazer em determinada circunstância... é a reflexão, a meditação”

Napoleão Bonaparte

De nada nos vale planejar, pensar, agir, implementar e inovar se não conseguirmos observar, refletir e avaliar a nossa ação e a nossa intervenção. Nos seguintes pontos, será realizada uma análise reflexiva do nosso desempenho relativamente ao EP, com incidência nas Atividades de Ensino-Aprendizagem e na Dimensão Ética Profissional.

Durante esta reflexão, onde assenta a principal e fundamental parte deste trabalho e deste ano letivo, será também desenvolvido o tema de aprofundamento a proposto: os Estilos de Ensino.

3.1. ATIVIDADES DE ENSINO APRENDIZAGEM

A dimensão Atividades de Ensino-Aprendizagem é composta pelos domínios: Planeamento, Intervenção e Avaliação. Nestes três domínios estão contempladas a grande maioria das ações desenvolvidas neste EP.

3.1.1. Planeamento

O planeamento, numa perspetiva global, consiste numa das principais áreas a que qualquer docente deve atribuir especial atenção. O planeamento deve ter por base a avaliação inicial dos alunos, nomeadamente, conhecer os interesses, hábitos, atitudes, conhecimentos, nível de aptidão física e habilidades motoras (Barros, 2011). Por outro lado, Siedentop e Tannehill (2000) afirmam que o planeamento se encontra relacionado com uma definição clara de objetivos, acrescentando que a partir do momento em que ocorre a definição dos objetivos a atingir pelos alunos, as aprendizagens destes ocorrerão mais facilmente. No planeamento deve existir uma coerência que integre a relação entre os objetivos, os conteúdos e as estratégias propostas, prevendo as diferentes etapas do trabalho a que nos propomos realizar, devendo ser flexível, e permitindo reajustamentos. O planeamento deve ser baseado

em condições reais como local, tempo, recursos, capacidade, interesses e necessidades dos alunos (Neves & Graça, 1987), e engloba uma série de decisões com responsabilidades próprias, mas que procuram contribuir para a organização e estruturação da ação educativa (Mascarenhas & Carreiro da Costa, 1995).

Bento (2003) afirma que o planeamento se divide em três níveis, sendo eles, respetivamente: a) plano anual; b) planos periódicos ou unidades didáticas; c) projeto da aula; acrescentando que o “planeamento significa uma reflexão pormenorizada acerca da direção e do controlo do processo de ensino numa determinada disciplina” (p.8). Planear é uma tarefa exigente do ponto de vista da organização, sistematização e seleção da matéria, e que deve atender ao PNEF, às características dos intervenientes, ao nível da turma e o número de aulas previstas e os espaços disponíveis. Considerado como utensílio essencial na organização das aulas de qualquer professor, um bom planeamento possibilita uma prática objetiva e estruturada que culmina num processo de ensino-aprendizagem eficaz (Bento, 2003). Por outro lado, Aranha (2004) refere que o planeamento pode ser dividido em: a) fase da conceção (ou planeamento propriamente dito), na qual se seleciona, define e estrutura os objetivos e as estratégias, e se estabelece uma linha condutora que oriente a ação; b) fase da aplicação, onde se vai aplicar ou executar o que se planeou; c) e fase da avaliação, onde existirá o controlo ou avaliação de todo o processo. Assim, é fundamental que os professores tenham disponível uma resposta planeada às exigências do processo ensino aprendizagem.

Neves e Graça (1997) e Gomes (2004) defendem que no início do ano letivo, os professores devem ter uma visão sobre o processo de ensino-aprendizagem a desenvolver ao longo do ano, pelo que o PA refere-se a uma perspetiva global e procura situar e concretizar o programa de ensino no local e nas pessoas envolvidas (Bento, 2003). Ou seja, deve-se delinear um plano global, integral e realista da intervenção educativa do professor, por um longo período de tempo (Bento, 2003; Mascarenhas & Carreiro da Costa, 1995). Para tal, o professor deve conhecer bem os programas de modo a conseguir estabelecer os objetivos prioritários em cada ano de escolaridade e saber quais as aquisições que os alunos deverão adquirir ao nível da EF. Para além disso, é fundamental perceber as condições e materiais de trabalho existentes na escola, estudando os meios disponíveis e relacionando-os com os objetivos do programa. Após a análise destes fatores, o professor deve organizar o ano letivo em várias etapas, decompondo-o em períodos mais curtos, de forma a ir

adequando o percurso de desenvolvimento dos alunos com a finalidade de atingir os objetivos estabelecidos para o ano de escolaridade (Gomes, 2004; Mascarenhas & Carreiro da Costa, 1995).

O planejamento mostrou-se como uma grande ajuda no que diz respeito à melhoria e ao sucesso do processo de ensino. Através de um planejamento bem estruturado, pensado e dirigido pudemos antecipar métodos e estratégias para alcançar os objetivos propostos.

Um dos documentos elaborados que se tornou como um dos maiores, se não o maior “companheiro” neste EP, foi o PA. Nele projetámos e definimos tanto as decisões pessoais relativas à turma, como também as decisões tomadas em Núcleo de Estágio e no Departamento.

O PA deve, então, permitir uma estruturação dos conteúdos, das modalidades em função dos espaços atribuídos e do número de aulas destinados a cada modalidade, ou seja, a construção do PA deve ser de acordo com as necessidades dos alunos, com as características da escola, escolha de matérias a lecionar e as tarefas a desenvolver ao longo do ano (Barros, 2011).. Assim, após a definição de objetivos é necessário elaborar a ponte entre o que está nos programas e a realidade que temos em mãos (Pereira, 2014), embora possa, e deva, ser reajustado ao longo do tempo e face a adversidades que possam surgir. O PA, sendo um documento aberto, foi sofrendo alterações e ajustamentos ao longo do ano letivo, devido a alterações do PAA do CAIC, e também devido aos ajustamentos vindos da reflexão e da e dos momentos de avaliação.

Outros instrumentos do planejamento e intimamente ligados ao PA, foram as UD. As UD dizem respeito ao estabelecimento de sequências e extensões das matérias, sendo mediadas pelas condições e recursos do meio envolvente, bem como da percepção do conhecimento dos alunos, avaliadas através de uma análise inicial e que ajuda o professor a preparar as diferentes áreas segundo uma lógica progressiva para a aprendizagem (Bento, 2003). Devem ser definidas para cada modalidade, ciclo e ano de ensino. As UD são fundamentais no processo pedagógico e apresentam aos professores e alunos etapas claras e bem distintas de ensino e aprendizagem (Bento, 2003), sendo valiosos auxiliares de ação educativa (Pereira, 2014). Segundo Bento (2003) é aqui que decorre a maior parte do planejamento e da docência do professor e onde é, e deve ser, explorada a sua criatividade.

Piéron (1988), refere que a UD corresponde aos períodos durante os quais a atividade se concentra numa determinada modalidade desportiva. Contudo, o seu planeamento não deve incidir apenas na matéria, mas ter em conta, igualmente, o desenvolvimento da personalidade dos alunos, levando-os a compreender as funções principais de cada aula (Gomes, 2004; Piéron, 1988).

Assim o planeamento das UD deve conter informação referente aos conteúdos de cada matéria, às progressões a utilizar, objetivos e metodologias, e, deve ter como principais objetivos a aprendizagem e o desempenho adequado dos alunos (Bento, 2003). Neste planeamento há que ter em conta os diferentes níveis em que os alunos se encontram, o número de aulas para cada conteúdo, o número de conteúdos a abordar face ao número de aulas existentes (Sousa, 2013). Estes planos devem ser elaborados com ponderação e especificidade, fornecendo assim um ótimo guia para a elaboração dos planos de aula. Tal como o PA também a UD deve ser um documento aberto que pode ser suscetível a alterações (Pereira, 2014).

No início de cada rotação, após a avaliação inicial de desempenho, era elaborada a UD, onde a par da sua caracterização, eram definidos os objetivos para aquela modalidade, as estratégias a utilizar para a consecução desses objetivos, a periodização, funções didáticas e estilos de ensino a utilizar. Foi um documento de médio prazo que contribuiu para o alcance dos objetivos finais.

As reflexões feitas, tanto a nível formal como informal, no final de cada UD, foram formas reguladoras e pontos de melhoramento das UD seguintes, sendo esses indicadores utilizados para reajustar, caso necessário, todo o processo

Não menos importante, muito pelo contrário, na nossa opinião um dos instrumentos mais essencial deste estágio foi sem dúvida o plano de aula. Este instrumento guia de terreno, foi ao longo deste ano letivo um forte auxiliar. Plano de Aula refere-se ao “verdadeiro ponto de convergência do pensamento e da ação do professor” (Bento, 2003, p. 101), uma vez que exige um conhecimento quase perfeito das matérias em aprendizagem, selecionando a forma mais adequada de realizar os exercícios. São tarefas muito específicas e minuciosas, que exigem muito tempo e várias decisões, relacionado de certa forma com a definição dos objetivos da aula e dos próprios exercícios.

Segundo Gomes & Matos (1992), o plano de aula deve conter a organização das situações de aprendizagem, de um modo coerente, incorporando as decisões tomadas, tendo em conta os alunos e a matéria de ensino. Os mesmos autores

defendem que só é possível realizar um trabalho sistemático, regular e consciente da educação e formação, se se efetuar um plano de aula rigoroso e completo.

O plano de aula deve conter características como objetivos da aula, função didática, estilos ou estratégias de ensino a aplicar, organização das tarefas a realizar, critérios de êxito de cada tarefa, identificação do espaço (temporal e físico), e todos os aspetos práticos da aula de forma perceptível (Barros, 2011; Pereira, 2014; Sousa, 2013). A realização do plano de aula é o culminar de todo o trabalho de conceção e planeamento, onde se cruzam as metodologias e os objetivos práticos a cumprir, contudo, não há planos fechados e inflexíveis, todos os planos são projeções de execução, cabe então dominar a arte de os aplicar e bem aplicar.

A realização, aplicação e reflexão dos planos de aula, foram “setas” claras e objetivas que indicaram o caminho pretendido. Nele foram expostos, definidos e claramente identificados os objetivos previstos para cada aula que iam ao encontro dos objetivos da UD, a forma de obtenção desses objetivos, os métodos alternativos diferenciados para vários níveis de desempenho, compondo assim uma das medidas de diferenciação pedagógica.

Através das reflexões finais, elaboradas em todos os planos de aula, foi possível reajustar medidas, reformular objetivos finais, redefinir ou manter os planeamentos definidos na UD, bem como observar se os alunos iam alcançando as competências previstas. Foi tido sempre em atenção a clareza do plano, a sua detalhada informação, o seu conteúdo estar intimamente ligado com a UD a lecionar e a sua sequência lógica.

3.1.2. Intervenção pedagógica – Realização

A realização diz respeito à etapa onde se coloca em prática a conceção e o planeamento, ou seja, é o momento da atuação do professor na aula, tendo em conta a eficácia com que a conduz e a concordância das suas intervenções pedagógicas. A realização da aula deve ser conduzida com eficácia, atuando de acordo com as tarefas didáticas e tendo em conta as diferentes dimensões da intervenção pedagógica. Segundo Matos (2001 cit. por Sousa, 2013) na realização é importante ter em conta mecanismos de diferenciação pedagógica adequados à diversidade dos alunos, desenvolver a noção de competência no aluno, envolvendo-os de forma ativa no processo de aprendizagem, utilizar terminologia específica da disciplina, otimizar o

tempo potencial de aprendizagem nos vários domínios, e recorrer a decisões de ajustamento, equilibrando o que se definiu nos planos de aulas com a consolidação do que pode ser executado na realidade. Segundo Siedentop (1998) existem quatro categorias didáticas imprescindíveis no assegurar da qualidade da intervenção pedagógica do professor e no sucesso do processo ensino-aprendizagem - instrução, gestão, disciplina e clima.

A) A instrução

Um dos pontos-chave da aula de EF é a instrução, desenvolvida pelo professor de forma a que os alunos identifiquem o que devem realizar em determinada tarefa. Determinante na ação do professor, está presente nos momentos decisivos do ensino e exige do docente um ótimo domínio da matéria.

Rosado e Mesquita (2009) defendem que a capacidade de comunicar é um dos fatores determinantes da eficácia pedagógica no contexto do ensino das atividades físicas e desportivas. Uma boa instrução passa por comunicar com clareza e objetividade em diferentes momentos da aula. Na instrução interessa a exposição, explicação, demonstração, o “*feedback*” entre outras formas de comunicação, que estão intimamente ligados aos objetivos de aprendizagem.

A exposição e explicação:

A linguagem associada à exposição das matérias deve ser o mais simples possível, adotando um discurso objetivo, sucinto e coerente, dado que o propósito é transmitir a mensagem aos alunos de forma clara e rápida. No início da aula será importante informar os alunos da organização da aula, os conteúdos a abordar e breves indicações sobre as tarefas a realizar (Pereira, 2014). Deste modo, foi fundamental a exposição inicial realizada aos alunos, onde no início de cada aula, foram transmitidos os conteúdos, objetivos e a organização da mesma, aproveitando a disposição inicial e a sua concentração para transmitir alguns dos tópicos mais preponderantes.

Tentámos, tanto quanto possível, uma comunicação rápida e direta, onde por vezes os ruídos naturais de um pavilhão, com outras aulas a decorrer em simultâneo, limitaram a sua perfeita audição e receção, onde houve, desse modo, a necessidade a chamar os alunos para um círculo mais fechado, abdicando, por momentos, da organização da aula em prol de uma melhor comunicação e sucesso na explicação.

Importou imenso a rotina estabelecida com os alunos para os momentos de explicação, onde com o decorrer das aulas, a linguagem e termos técnicos foram sendo repetidos de forma sistemática e pensada, de modo a que determinadas rotinas organizativas, ao serem assimiladas, a exposição de conteúdos fosse ainda mais breve e concreta. Também foi importante o elevado nível cognitivo dos alunos da nossa turma, onde a sua facilidade na compreensão e aprendizagem, facilitou a transmissão de conhecimento, conteúdos, indicações técnicas e *feedback*.

A demonstração:

A demonstração tem que ver com exemplificar/demonstrar das tarefas e dos gestos técnicos, considerados como melhores momentos para transmitir conteúdos aos alunos uma vez que, para além da informação auditiva, também recebem a informação visual (Pereira, 2014). A eficácia da instrução depende, igualmente, da demonstração, quer pelo docente, quer pelos alunos, uma vez que demonstrar os conteúdos com as componentes críticas pretendidas é fundamental no processo de ensino. Assim existiu uma grande preocupação na aula de garantir uma boa demonstração, quer de novos gestos técnicos, para correções gerais e individuais, de forma a transmitir novas estruturas e organização dos exercícios, bem como, das decisões de ajustamento pedagógico.

De forma a contornar algumas dificuldades na transmissão de instruções, a demonstração, com realce das componentes críticas e dos erros mais frequentes, tanto nos gestos técnicos, como dos critérios de êxito ou regras dos exercícios propostos, foi de facto uma preocupação constante no alcance de padrões de qualidade da nossa intervenção pedagógica. Para além da nossa própria demonstração na execução dos exercícios ou movimentos, foi a utilização de alunos como agentes de ensino que demonstrassem maior domínio nos gestos técnicos, nos movimentos pretendidos e maior compreensão dos exercícios solicitados a demonstrar, a estratégia que utilizámos com maior frequência, também como forma de valorização do empenho dos alunos e do reconhecimento coletivo do seu desempenho. Esta estratégia de atribuir a demonstração a “alunos-modelo” teve também como finalidade incutir nos alunos uma postura de participação mais ativa no processo de ensino, a fim de estimular a utilização de novos estilos de ensino, como por exemplo, o Estilo de Ensino Recíproco, pois aqueles alunos tornaram-se pontos de apoio para nós e foram utilizados para apoiar os colegas. Verificámos que passou

a ser mais frequente, alunos menos evoluídos procurarem colegas mais desenvolvidos para pedir ajuda individualizada no melhoramento do seu desempenho.

O feedback:

No seguimento, aborda-se a questão do *feedback* (*FB*) enquanto importante e decisiva fonte de informação e motivação, que tem a função de corrigir, incentivar e controlar (Barros, 2011). Ou seja, uma das tarefas mais importantes do professor é o de ser capaz de corrigir os erros dos seus alunos que geralmente exige informação de retorno, que consiste no *FB* pedagógico (Sousa, 2013). Piéron (1996, p. 43) considera que o *FB* se trata “de uma relação personalizada entre professor e aluno com ponto de partida na prestação e nas atividades nas quais o aluno está empenhado.” É uma ferramenta para o professor otimizar o processo de ensino-aprendizagem, mas que depende da atenção do aluno para o seu sucesso.

É essencial desenvolver uma correta avaliação das necessidades do *FB* para a deteção dos erros que o aluno comete, sendo necessário transmitir informações sobre aspetos que o aluno não pode captar pelos seus próprios meios. (Barros, 2011; McGown, 1991; Souza & Ferreira, 2002). Manter os alunos informados das suas performances pode ser motivador e ajudar a exercer mais esforço na tarefa, podendo beneficiá-los em termos da aprendizagem aumentada (Schmidt, 1993). Assim, o *FB* educativo deve ser direto e relativo a cada tarefa realizada, sendo fundamental o aluno perceber a forma como o seu desempenho está a ser testado e o que é valorizado no seu progresso (Sousa, 2013).

A informação retroativa, o *FB* pedagógico foi um ponto-chave nos nossos desempenhos relativos à instrução. Houve a presença constante de informação de retorno aos desempenhos dos alunos, sendo que a partir dessa informação podia reajustar o processo de aprendizagem. Utilizámos frequentemente *FB* variado ao nível do seu objetivo, forma e direção, sendo que quanto à afetividade tivemos sempre como principal orientação, emitir *FB* positivo. A principal limitação nesta categoria, esteve ligada com a dificuldade de comunicação devido ao ruído, onde por vezes, foi necessário parar o exercício do aluno, ou da turma, para poder dirigir de forma concreta e mais eficiente o *FB* pretendido, onde, numa situação ideal, não seria necessário interromper a atividade.

B) A Gestão

A gestão da aula refere-se à organização e coordenação dos processos de ensino-aprendizagem ocorridos na aula, mas começa muito antes da concretização da mesma, até mesmo antes da construção do plano de aula (Metzler (1999 cit. por Sousa, 2013). Ou seja, está relacionada com a quantidade de tempo que o Professor gasta nas tarefas de gestão, isto é, na transição, organização e nas tarefas que não estão relacionadas com a prática na atividade (Siedentop & Tannehill, 2000). Piéron (1996, p.37) defende que se trata “de um elemento chave na eficácia do ensino das atividades físicas e desportivas”, uma vez que, envolve fatores fundamentais para que o planeamento possa obter os resultados de desempenho esperados. A gestão da organização, do tempo, do conteúdo e dos materiais, são questões a ter em atenção.

A gestão da aula deve começar muito antes da concretização da mesma, refletindo na organização dos alunos, na constituição dos grupos de trabalho, na transição dos exercícios, entre outros (Sousa, 2013). Foi neste sentido que a reflexão após cada aula foi preponderante para identificar condicionantes e dificuldades para ajustar o planeamento das aulas seguintes, e assim, termos tido maior domínio na gestão da aula.

Ao nível dos espaços sentimos a importância da clara definição dos espaços pelo DEF, onde com uma turma grande (11^ºA – 29 alunos), foi um fator chave na escolha e no planeamento das tarefas a realizar nas aulas. Neste sentido, uma das estratégias na gestão do espaço, de forma a rentabilizá-lo, foi a realização de exercícios fora das tarefas e em grupos de alunos previamente definidos em planeamento, também de forma aproveitar o tempo de aula e de rentabilizar os materiais existentes (bolas, balizas, raquetes, entre outros). O planeamento de exercícios que transferiam a sua organização e estrutura para os exercícios seguintes, onde a disposição da aula pouco mudasse, ou mesmo não sofresse alterações, foi uma das estratégias mais utilizadas na gestão do espaço, do tempo e dos materiais. Também a definição em planeamento das equipas e grupos de trabalho com atribuição de coletes desde o início da aula traduziu-se numa decisão favorável na melhor gestão do tempo de aula. Tivemos o cuidado de cumprir, tanto quanto possível, os tempos planeados no plano de aula de forma a conseguir realizar todos os exercícios previstos, porém, nem sempre foi possível, pois as várias decisões de ajustamento, que frequentemente realizámos em função do sucesso ou insucesso do exercício, a dinâmica e fluidez da

tarefas bem como a própria aprendizagem dos alunos, ditaram algumas condições imperativas no ajustamento do tempo dos exercícios.

De forma a agilizar toda a gestão de espaço, recursos materiais, tempo e conteúdos, incidimos bastante sobre um planeamento detalhado, onde para a aula eram produzidos esquemas e auxiliares de instrução com a disposição dos materiais e dos exercícios, sendo que com esse apoio, e, com distribuição de tarefas pelos vários grupos de alunos, o tempo e organização de espaços da aula foram exponenciados, bem como traduziu-se num melhor aproveitamento dos materiais didáticos existentes.

C) Disciplina e Clima de aula

No que diz respeito à disciplina, esta compreende fundamentalmente o controlo e regulação do comportamento dos alunos durante a aula. A promoção da disciplina permite um clima de aula mais favorável à aprendizagem (Dean, 2000). Da mesma forma, o domínio do envolvimento e das experiências criadas na aula, por parte do professor, promove nos alunos uma certa excitação, fruto da curiosidade e motivação para realizar as tarefas. O papel do professor é fundamental na promoção de um bom clima de aula, de tal forma que ao proporcionar um clima positivo, a confiança dos alunos nas suas capacidades e competências aumenta (Dean, 2000). Contudo, antes de criar um clima positivo, é fundamental criar um ambiente disciplinado, tentando combater a indisciplina (Pereira, 2014).

A identificação de alunos mais indisciplinados ou desviantes foi, desde logo, um aspeto importante no início do ano. Controlar as suas ações, limitar o seu desvio e a sua ação desviante junto dos colegas, foi fulcral para manter o controlo da turma e do próprio clima da aula. Claro que nem sempre foi possível o controlo absoluto dos alunos mais instáveis, tendo existido momentos em que foi necessária uma maior imposição da nossa autoridade, contudo, com o desenrolar do ano letivo estas ações tenderam a ser mais raras. Uma das estratégias utilizadas, e que funcionou em grande escala, foi a conversão de alunos mais indisciplinados em líderes positivos, onde frequentemente foram responsáveis pela organização dos seus grupos de trabalho, capitães de equipa em situação de jogo, nomeados como “joker” em jogos condicionados e auxiliares de instalação de materiais ou de organização/ajustamento de espaços.

Utilizando preferencialmente estímulos positivos, foi pertinente a nossa prestação ao nível do clima e da motivação. Em todas as aulas, a motivação e o incentivo para a superação individual foram pontos essenciais. O comprometimento dos alunos com as modalidades e com as metas propostas foi uma estratégia que se revelou bastante importante no empenho individual e coletivo. Foi, por vezes, um ponto menos positivo o excesso do envolvimento competitivo que levou a comportamentos menos ajustados ou mesmo até a pequenos desentendimentos entre alunos, fruto do envolvimento na tarefa e na aula. Foi notório que a preocupação em garantir um clima positivo nas aulas lecionadas, foi facilitador da aprendizagem, pois verificámos que tornou os alunos mais empenhados, mais fortes mentalmente, mais determinados e mais direcionados para o sucesso, favorecendo assim o alcance dos objetivos planeados.

Consideramos que a intervenção pedagógica, o momento presente do ensino, é claramente uma das mais importantes competências que o docente deve ter. O professor até pode ter um excelente plano de aula, bem estruturado, assim como as UD e o PA, mas se não os souber operacionalizar, se não dominar os conteúdos, os relacionamentos e não souber motivar os alunos para a prática, de pouco lhe vale o extraordinário planeamento.

D) Decisões de Ajustamento

As decisões de ajustamento, ainda que mais centradas nos planos de aula e nos diversos fatores que influenciam o funcionamento da aula, na nossa visão, surgem ao longo de todos os momentos do processo ensino-aprendizagem, dado que as situações exigem uma reflexão constante das opções tomadas tendo em conta as diversas especificidades da escola, dos alunos ou das condições de ensino.

Como temos vindo a mencionar, qualquer planeamento, seja o PA, o plano das UD ou até o plano de aula devem ser flexíveis e permitir reajustamentos aquando das suas realizações. Dada a imprevisibilidade do ensino, uma vez que a execução das aulas nem sempre consegue seguir o guia previamente delineado, é necessário procurar novas soluções na prática dos exercícios, o que envolve tomadas de decisões a vários níveis e em diferentes domínios. Neste contexto, definem-se decisões de ajustamento como alterações tomadas por iniciativa do professor (Henriques, 2012) baseadas na capacidade de conseguir ajustar o planeamento à realidade que surge, ou seja, no momento da intervenção pedagógica, o que pode exigir alguma criatividade, mas que é fundamental para assegurar a eficácia da nossa

ação. O importante neste processo é nunca perder de vista os objetivos traçados (Barros, 2011; Pereira, 2014). Tais decisões podem ajudar a desenvolver capacidades como boa capacidade de observação, capacidade de interpretar os resultados obtidos e capacidade de antecipar problemas (Henriques, 2012).

É fundamental que no final de cada aula seja feita uma análise reflexiva acerca da adequação e do impacto da escolha das tarefas nos alunos, dos seus resultados e do desempenho do professor. Tal reflexão servirá como uma base para um reajustamento na planificação das próximas aulas, uma vez que proporciona uma definição mais exata do nível de partida e procede a balanços que devem ser tomados em conta na futura planificação e organização do ensino (Bento, 2003).

Com um bom suporte de planeamento, pensamos que a organização da aula, gestão do tempo e de espaços foi um dos nossos pontos fortes. O mesmo se passou com as decisões de ajustamento. Tal como mencionado, um plano de aula não é fechado, daí que as decisões de ajustamento, sempre que necessárias foram utilizadas. Recordamos que durante a UD de orientação, a primeira aula da modalidade sofreu uma alteração significativa na sua estrutura, pois devido às condições meteorológicas, a aula teve de ser realizada dentro do pavilhão. Porém, sustentado de um domínio completo da modalidade da nossa parte, e, de um cuidado planeamento prévio, a decisão adotada foi bastante conseguida. Outras pequenas decisões de ajustamento têm que ver com a perceção do exercício a realizar, onde o sucesso ou insucesso de um determinado exercício ou de determinada organização marcou o ajustamento do mesmo, quer ao nível de um ajustamento temporal, quer de organização. Naturalmente, que com o evoluir na carreira docente e o acumular da experiência profissional, o rigor na interpretação da necessidade de realizar as devidas decisões de ajustamento se tornaram mais eficazes e eficientes, pois, alguns exercícios poderiam ter sofrido alterações, porém, no decorrer da aula, não foram realizadas. Nota-se, ainda assim, que na reflexão da aula foram identificadas as lacunas e onde se deveria ter intervindo, e acauteladas situações futuras.

3.1.3. Avaliação

A avaliação resulta de uma combinação entre uma descrição e um julgamento, referindo-se a critérios subjetivos e sintéticos baseados na intuição do professor (Rosado & Colaço, 2002). Assim, após a informação da avaliação ser recolhida, o

professor procede a um “juízo de valor”, para poder tomar uma decisão final (Siedentop & Tannehill, 2000). A avaliação surge como a comparação constante entre os resultados dos alunos, ou o seu desempenho e os objetivos previamente definidos (Sousa, 2013), ou seja, visa estabelecer até que ponto o objetivo educativo está ou não a ser alcançado.

Este processo tem também um papel importante para os alunos, na medida em que monitoriza a sua evolução, orientando-os e motivando-os. Tal situação acarreta uma grande responsabilidade para o professor, pois a avaliação esclarece os alunos em relação à sua prestação nas aulas e, por isso, é uma tarefa que exige preparação, rigor e critérios tão concisos quanto possível (Rosado & Colaço, 2002). A existência de vários momentos de avaliação, ajuda o professor a controlar a eficiência do seu planeamento, e, no momento da avaliação final permite-lhe ter em sua posse vários registos sobre a performance dos alunos ao longo do período.

A avaliação na sua qualidade orientadora, formadora e certificadora foi um grande desafio à prestação como professor estagiário, bem como os conhecimentos adquiridos nos anos de formação académica na faculdade. Este grande vetor de formação de um aluno está intimamente ligado com toda a essência do ensino.

A avaliação influencia diretamente todo o processo de ensino-aprendizagem. Se esta não for reguladora e orientadora, o planeamento não é adequado, se esta não for certificadora, o planeamento e toda a instrução não é certificada como sendo correta ou de sucesso. Deve ser transmitida aos alunos como uma tarefa normal, que faz parte da aula, dividida em avaliação diagnóstica (AD), avaliação formativa (AF) e avaliação sumativa (AS). A AD pretende determinar os conhecimentos iniciais dos alunos, a partir dos quais se poderão realizar as adaptações que se verificarem necessárias. É após esta avaliação que se definem os objetivos que deverão ser alcançados em cada um dos níveis (Pereira, 2014; Siedentop & Tannehill, 2000).

Tendo em conta que o DEF definiu a organização da disciplina através do sistema de rotação de espaços, não foi possível, tal como prevê o PNEF, a realização de uma etapa inicial de AD para definir e detetar as matérias de maior dificuldade da turma, sendo então realizada a AD antes do início de cada UD. Como tal, no início de cada UD a primeira aula foi destinada à realização da AD, onde foram identificados, dentro da modalidade em questão, os níveis de desempenho dos alunos. Através desta, foi possível definir níveis de desempenho, objetivos finais de UD, bem como estratégias de consecução diferenciadas, por nível, para esses objetivos.

A AD incidiu sempre nas competências que sentimos mais necessidade de observar para perceber o nível em que os alunos se encontravam, tendo como referência os conteúdos previstos no PCEF para o 11º ano. Na UD de Orientação, após conversa com os alunos estes transmitiram-nos que apesar de estarem no 11º ano de escolaridade, nunca tinham abordado a modalidade de Orientação, daí, também devido ao facto da UD de Orientação ser constituída apenas por três aulas, não foi realizada AD formalmente, observámos durante o desenrolar da aula, os conhecimentos que os alunos demonstravam possuir na modalidade. Na UD de Atletismo, a par da AD realizada na aula, os alunos realizaram também uma ficha de autoavaliação diagnóstica, onde expuseram as matérias em que sentiam mais dificuldades e maior interesse de conhecimento. A partir do tratamento desses dados e da observação registada, e, tendo como objetivo os conteúdos definidos pelo DEF em PCEF para o 11º ano, foram traçados os objetivos terminais da UD.

Outro momento fundamental é a AF que permite ao professor adaptar as tarefas de aprendizagem, introduzindo alterações que possibilitem uma maior adequação das mesmas. Registar, sempre que possível, informações relevantes sobre cada aluno, dá ao professor uma noção mais clara da sua evolução na altura de validar o desempenho final. Assim, esta avaliação tem como objetivo determinar a posição do aluno ao longo de uma unidade de ensino, no sentido de identificar dificuldades e lhes dar soluções (Rosado & Colaço, 2002; Siedentop e Tannehill, 2000).

A AF foi sempre feita de forma informal ou no final de cada aula, na reflexão da mesma, pois devido à curta duração das UD esta função didática foi realizada na reflexão individual do plano de aula, também por falta de tempo para a sua aplicação formal. A partir dessa reflexão foram reajustados os procedimentos, identificados casos críticos de aprendizagem e criadas soluções individuais para os elementos em destaque. A avaliação é uma tarefa útil na escola se esta se debruçar sobre a atividade do professor e do aluno, informando os atores da atividade educativa acerca da qualidade, dificuldades e investimentos do e no processo de ensino aprendizagem (Monteiro, 1993).

Por fim, a AS é a modalidade de avaliação que melhor possibilita uma decisão relativamente à progressão do aluno pois compara resultados globais, permitindo verificar a evolução de um aluno face a um conjunto de objetivos anteriormente definidos (Rosado & Colaço, 2002). Desta forma, este tipo de avaliação é a apreciação daquilo que ocorreu, do que se obteve no final do processo de aprendizagem (Rosado

& Colaço, 2002; Siedentop & Tannehill, 2000). No final das UD foi sempre realizada a certificação ou validação de níveis de desempenhos através da AS. Esta foi realizada na última aula das UD, sempre sob a forma de competição, de jogo ou de apresentação coreográfica, como por exemplo, na ginástica de solo ou ginástica acrobática, de forma a motivar os alunos e a apresentar-lhes este momento de uma forma bastante mais “suave” e tranquila do que como a costumam ver. A AS é um elemento extremamente rico para o aluno e igualmente para o professor, pois foi aqui, também, que observámos se os desempenhos, estratégias e ajustamentos foram ao encontro das necessidades e dos objetivos dos alunos.

No final de cada período foi realizada uma Avaliação Cognitiva referente às matérias lecionadas em cada um, com o objetivo de certificar os conhecimentos teóricos das várias modalidades abordadas.

3.2.ÉTICA PROFISSIONAL

Transcende a avaliação a que o estagiário ou qualquer um está sujeito. Para nós, a ética profissional, trata-se de uma consciência de valor que cada um comporta em si e que se mostra dia a dia. Advém dos tempos de berço, através de uma educação que se vai desenvolvendo com o evoluir do crescimento, até ao momento em que lhe é atribuída a condição: profissional.

Todos os itens previstos no Guia de Estágio foram cumpridos na íntegra e mais alguns para além daqueles que as letras limitam. Naturalmente, que se a “outra” ética profissional, da outra profissão desse tréguas, talvez em vez de duas atividades de parcerias educativas, fossem realizadas três ou quatro. Penso que foi muito bom o desempenho no que diz respeito a este item.

3.3.EXPERIÊNCIAS ADQUIRIDAS E PRINCIPAIS APRENDIZAGENS

Após este longo período de trabalho foram várias as experiências e as aprendizagens consumadas, por entre muitas aprendizagens retidas num currículo oculto, salientamos as que consideramos fundamentais para o futuro como docente:

- Percebemos a importância das várias estruturas organizativas da escola, neste caso do CAIC, percebendo as funções e missões primordiais de cada um;

- Compreendemos a importância da coordenação, do diálogo e discussão dentro de um departamento e da necessidade de se definirem metas, objetivos e traçarem linhas orientadoras. Referimos neste caso o DEF;
- Percebemos a importância dos documentos orientadores como por exemplo: Projeto Curricular de Escola; PCEF; PA, UD;
- Entendemos a necessidade do PA, plano de aula, entre outros documentos, responderem às questões: O que Ensinar? Como Ensinar? Quando Ensinar? Onde Ensinar? Porquê Ensinar?
- Percebemos a importância de um planeamento fundado, pensado e definido para a consecução das metas previstas;
- Compreendemos a necessidade da formação contínua dentro de todo um grupo disciplinar, tentando uniformizar diretrizes e orientações.
- Percebemos a importância que a EF pode ter na comunidade escolar, utilizando por exemplo o Desporto como meio comunicador.
- Entendemos a importância de tratar cada aluno como um só ser, com potencialidades e dificuldades únicas;
- Realizámos a ponte entre a aprendizagem académica e a sua aplicação no contexto real;
- Aplicámos os conhecimentos adquiridos, concretamente, nas aulas de Didática da Educação Física e Estudos Avançados em Desenvolvimento Curricular;
- Percebemos a importância da organização vertical e horizontal das matérias ao nível do DEF, bem como da uniformização da avaliação;

No que diz respeito ao desempenho pedagógico, nas suas dimensões e domínios, ressaltamos as seguintes aprendizagens:

- Importância da reflexão no processo de ensino;
- Como rentabilizar e adequar os recursos materiais;
- Importância da atenção aos sinais emitidos indiretamente pelos erros e dificuldades dos alunos, e, com eles realizar as decisões de ajustamento;
- Importância de dominar as matérias, progressões pedagógicas e conteúdos teóricos da EF para uma melhor instrução;

- Percebemos a importância de planejar convenientemente as várias etapas e matérias a lecionar para haver tempo de consolidação e de aprendizagem;
- Consolidámos o reconhecimento da importância relativa à boa instrução e gestão da aula;
- Aprendemos a gerir os vários exercícios em função dos objetivos previstos;
- Aprendemos a gerir um número elevado de alunos num reduzido espaço;
- Observámos e certificámos a vantagem que é ter alunos motivados e empenhados na sala de aula;
- Aplicámos e inovámos no que diz respeito aos métodos de instrução, através de variados estilos de ensino;
- A constante utilização do *FB* pedagógico como “arma” de melhoramento dos desempenhos;
- Negociámos os objetivos finais com os alunos na UD de ginástica de solo;
- Sentimos a dificuldade e conseqüentemente, a necessidade, de poder ter realizado a AD numa etapa inicial, de forma atribuir e conseguir ajustar os tempos de cada UD;
- Confirmámos a importância da AS na sua múltipla finalidade, sendo a principal, a formadora;
- Utilizámos na grande parte das UD alunos-chave, elementos que dominavam melhor a modalidade, utilizando-os como agentes de ensino;
- Utilizámos variados estilos de ensino com o objetivo de diferenciar e criar igualdade de oportunidades;
- Aplicámos os Estilos de Ensino Inclusivo, Recíproco e por Descoberta Guiada, com o objetivo de promover mais autonomia ao aluno e a socialização dos mesmos.
- No primeiro período, aos alunos, em pares, foram apresentados jogos lúdicos como forma de ativação geral, sendo que no dia anterior eram corrigidos e adequados esses mesmos jogos, promovendo assim, mais uma vez a autonomia, e Estilos de Ensino mais centrados no aluno.

3.4.NECESSIDADE DE FORMAÇÃO CONTÍNUA

Segundo o Decreto-Lei nº 242/92 de 9 de Novembro, "a melhoria da qualidade do ensino, através da permanente atualização e aprofundamento de conhecimentos, nas vertentes teórica e prática; o aperfeiçoamento da competência profissional e pedagógica dos docentes nos vários domínios da sua atividade; o incentivo à autoformação, à prática de investigação e à inovação educacional; a viabilização da reconversão profissional, permite uma maior mobilidade entre os diversos níveis e graus de ensino e grupos de docência".

Nunca entrando numa perspetiva de estagnação, todos os docentes deveriam interiorizar a necessidade de evolução, ou de, no mínimo, acompanhamento da evolução. Nesta fase de estágio, sentimos realmente a necessidade de aprender e de continuar a aprender mais, de ganhar domínio sobre as práticas pedagógicas e sobre a correção das opções a tomar.

3.5.RELACIONAMENTO PROFISSIONAL E DE GRUPO

A partilha de experiências, a pesquisa individual seguida de partilha de resultados é fundamental para qualquer profissão, para qualquer formação, para qualquer humano que viva em comunidade. O trabalho de grupo, a camaradagem e entreajuda são valores pessoais que não podem nunca faltar no seio de qualquer grupo que trabalhe em prol de uma finalidade comum. O Núcleo de estágio funcionou bem, tendo, felizmente, as suas diferenças de personalidade e perspetiva, cumprindo assim todos os requisitos que caracterizam um trabalho em equipa. Foi de uma riqueza extrema o relacionamento com os restantes professores do colégio, formando constantes momentos de aprendizagem e partilha.

3.6.QUESTÕES DILEMÁTICAS

Ao longo do ano, foram surgindo algumas situações que nos levaram a questionar e sentir algumas dificuldades quanto às escolhas, opções a ter (levando a optar por um caminho em função das consequências), estratégias e objetivos que definimos. Escolhas essas que não significaram necessariamente que as suas alternativas estivessem erradas, daí surgiram várias questões dilemáticas ao longo do ano de estágio. Para a tomada de decisão nestas questões dilemáticas, foi fundamental a

ponte entre os conhecimentos adquiridos na faculdade, a prática efetiva no estágio e orientação/opinião de professores mais experientes.

A definição de duas UD por rotação de espaço fez com que algumas delas, devido a feriados, atividades de enriquecimento curricular e à própria duração da rotação de espaço, apenas tivessem três ou quatro blocos de 90 minutos, onde, com tão poucas aulas para uma UD, surgiu o dilema: AD no início do ano para todas as modalidades previstas no PA VS AD no início de cada UD? Decidimos realizar a AD no início de cada matéria, para melhor se definirem os objetivos das UD, em função também, da evolução dos alunos no decorrer do ano letivo, e, porque devido à esquematização das rotações dos espaços no pavilhão, não foi possível no início do ano realizar AD de matérias que não estavam previstas naquele espaço onde nos encontrávamos.

Numa turma com níveis de desempenho bastante díspares, surgiu muito frequentemente o dilema de utilização de grupos de trabalho homogêneos VS grupos de trabalho heterogêneos. Esta foi, sem dúvida, uma das questões mais ambíguas e de maior ponto de discussão. Se por um lado é verdade que em grupos homogêneos a evolução e desempenho tende a ser mais equilibrado, bem como existe uma maior facilidade no controlo do exercício e na definição de objetivos, também é certo, e foi constatado, que é fundamental a utilização de grupos heterogêneos para uma maior uniformização de desempenhos, onde alunos mais evoluídos ajudam e ensinam alunos com mais dificuldades. Associadamente, se para o sucesso do exercício ou da tarefa, dependa a fluidez, a intensidade e envolvimento de todos, fez sentido a utilização de grupos heterogêneos. Outra razão para terem sido utilizados muitas vezes estes grupos, foi a utilização de estilos de ensino que estimulam o trabalho de cooperação entre alunos, e neste sentido, com o Estilo de Ensino Recíproco muitas vezes utilizado, fez sentido a utilização de grupos de trabalho heterogêneos.

O dilema aquecimento geral VS aquecimento específico foi também uma questão muito presente. Se para algumas modalidades fez sentido uma mobilização de exercícios de aquecimento mais específicos para as tarefas e para os conteúdos da aula, para outras aulas, exercícios de aquecimento gerais foram uma estratégia mais adequada, onde se pôde trabalhar no aquecimento um leque mais aberto de capacidades e competências. Em modalidades como a ginástica, badminton e atletismo utilizámos maioritariamente exercícios de aquecimento específicos, pela especificidade de alguns movimentos, pela própria dinâmica e característica da aula, bem como da componente fisiológica da modalidade. Por outro lado, nas modalidades

de futebol, andebol, basquetebol, voleibol e orientação, focámos os exercícios de aquecimento numa perspetiva mais geral, aproveitando assim para inserir já no aquecimento alguns valores e conteúdos teóricos associados à matéria a abordar, por exemplo, o estímulo do espírito de equipa e a ocupação racional do terreno de jogo através do recurso a jogos pré-desportivos no aquecimento.

Estamos cientes que estes, e outros dilemas, continuarão a surgir e a estar presentes ao longo da carreira e do futuro, daí a pertinência e importância de serem referenciados nesta reflexão e terem sido experienciadas na prática com a supervisão do orientador. Destaca-se assim a necessidade de formação contínua ao longo da carreira, e, destes dilemas serem encarados como um desafio ao crescimento e ao aprofundamento do conhecimento científico e pedagógico.

3.7.PONTOS RELEVANTES DO ESTÁGIO

Realizando uma rápida revisão sobre este ano de aprendizagem, modelação e adequação, pensamos que um dos pontos-chave foi a inovação que tentámos imprimir nas práticas pedagógicas e na forma de olhar a EF.

Dentro desta inovação, destacamos a utilização constante de instrumentos e medidas de diferenciação pedagógica, como a UD de ginástica de solo e acrobática, onde foram utilizados vincadamente vários estilos de ensino. A utilização de auxiliares de instrução foi uma constante nestas UD, proporcionando assim a Descoberta Guiada pelos alunos e a sua autonomia. Também o Ensino Recíproco e o Ensino Inclusivo foram muito utilizados, quer na ginástica, quer por exemplo, no atletismo. Na ginástica de solo, após a AD, foi realizada uma negociação individual de objetivos com os alunos, onde estes se auto propuseram aos seus objetivos finais. Desta forma, conseguimos proporcionar as mesmas condições de sucesso para todos os alunos e diferenciar o ensino.

A vontade de lecionar uma modalidade algo desconhecida e trabalhosa, resultou num grande sucesso e em grandes ganhos físicos e psicológicos para os alunos. A orientação, uma modalidade pouco conhecida e bastante trabalhosa no que diz respeito à preparação de cada aula, foi um ponto-chave no ano letivo. Todos os alunos tiveram um tempo de empenhamento motor fenomenal, aliado a uma componente cognitiva e formadora bastante forte. A orientação, sendo uma modalidade altamente competitiva, gerou uma entrega muito alta por parte dos alunos, que resultou num

desfrutar dos espaços verdes do colégio e num ganho substancial de condição física, devido à intensidade que cada um imprimiu no seu percurso e na sua aula.

Pensamos que outro ponto interessante do nosso desempenho tem a ver com a motivação e o gosto pela atividade física impressos em cada aula, conseguindo observar vitórias individuais devido a esse empenho e a essa atitude, tal como refere (Siedentop, 1998) que a aprendizagem eficaz deve ser avaliada em função do empenho e dos resultados dos alunos.

4. MOBILIZAÇÃO DOS ESTILOS DE ENSINO POR PARTE DO PROFESSOR ESTAGIÁRIO

4.1. ESTILOS DE ENSINO

Os Estilos de Ensino, também referidos, na literatura, como estratégias de ensino, são interações planeadas entre professor e alunos que resultam na realização de um conjunto de resultados específicos (Byra, 2006). Os estilos mais utilizados e abordados no estado de arte são os definidos por Mosston (1966), mentor nesta área, que desenvolveu uma teoria de relacionamento entre professor e aluno e representou-a através de um diagrama - Espectro dos Estilos de Ensino (Gozzi & Ruete, 2006). Segundo este autor, os estilos de ensino baseiam-se na tomada de decisões (quem e quando), relacionada com as fases de planeamento, orientação e controlo de aprendizagem, ou seja, pressupõe que um comportamento de ensino seja uma sequência de tomadas de decisões: o objetivo da aula, a metodologia a utilizar, a sequência utilizada para caracterizar a tarefa, o nível de motivação da turma, como avaliar, entre outros. Essas decisões são traduzidas em atitudes que o professor assume no desempenho da sua função (Byra, 2006; Gozzi & Ruete, 2006; Mosston & Ashworth, 2008). O princípio desta teoria é, então, que as decisões são o elemento unificador que liga o ensino à experiência de aprendizagem (Charoupis, 2009). Em suma, os Estilos de Ensino estão hierarquicamente ordenados de acordo com as possibilidades de alcançar o máximo nível de independência no momento da tomada de decisão.

O espectro permite a seleção do “Estilo de Ensino” (método de ensino) mais adequado para a consecução de determinados objetivos de ensino-aprendizagem pré-definidos (Charoupis, 2009; Mosston & Ashworth, 2008; Resende & Rosas, 2011),

considerando e definindo o nível de desenvolvimento dos alunos e as suas capacidades e avanços na aprendizagem. A seleção de um Estilo de Ensino deve ser definida então, pelas características e orientações didáticas referentes ao processo de tomada de decisão típico das aulas. A situação e as necessidades pedagógicas influenciarão a tomada de decisão do professor em relação à aplicação de um ou mais Estilos de Ensino, numa determinada aula ou no conjunto de aulas referente ao desenvolvimento de um conhecimento/habilidade (Charoupis, 2009; Resende & Rosas, 2011).

O conhecimento do espectro fornece um guia prático para a adoção e transição de um estilo para o outro, sendo que cada Estilo de Ensino tem uma importância particular em função dos objetivos de ensino-aprendizagem pretendidos (Resende & Rosas, 2011). Na prática, os vários Estilos de Ensino podem coexistir, sendo difícil encontrar uma aplicação integral de um dos estilos enfatizados no espectro (Mosston & Ashworth, 2008; Resende & Rosas, 2011). A necessidade de um professor usar uma variedade de Estilos de Ensino decorre do entendimento: de que a população de alunos é diversa; a EF envolve objetivos dos domínios de aprendizagem psicomotora, cognitiva e social; e os conteúdos, por vezes, ditam a abordagem (Mosston & Ashworth, 2002).

Esta teoria apresenta três conjuntos de decisões que devem ser tomadas durante o processo de ensino-aprendizagem: a) antes da realização da aula (pré-impacto) – indica a intenção em relação ao que fazer, ou seja, refere-se à fase de planeamento do ensino; b) durante a realização da aula (impacto) – corresponde às deliberações que acompanham a ação, ou seja, desenvolvimento da aula propriamente dita; c) após a realização da aula (pós-impacto) – diz respeito à avaliação do desempenho, à congruência entre a intenção e a ação pedagógica, isto é, versa sobre a avaliação do ensino-aprendizagem (Resende & Rosas, 2011).

Esta teoria afirma que os estilos podem ser agrupados em Estilos de Ensino de Reprodução, mais parecido com a instrução direta, didática ou centrada no professor; e o *cluster* “Produção”, que convida à descoberta de novas informações pelo aluno, existindo o envolvimento em operações cognitivas como resolver problemas, inventar, comparar e sintetizar (Byra, 2006; Charoupis, 2009). Como representado na figura abaixo (Fig. 1), no espectro, os primeiros grupos de Estilos de Ensino (letras A a E) têm por base a reprodução do conhecimento, a aquisição de competências básicas e o replicar de modelos. Desta forma, aqui os alunos utilizam funções cognitivas como

a memória, a identificação e a classificação de conhecimentos adquiridos. O grupo partir da letra F, diz respeito a Estilos de Ensino de Produção, representando as opções de ensino que promovem a descoberta de conceitos e a produção de um novo conhecimento. Por fim, dentro deste grupo, as letras H ao K, têm a ver com a criatividade de alternativas e novos conceitos (Charoupis, 2009), onde os alunos tendem a refletir, inventar e resolver problemas (Gozzi & Ruete, 2006; Resende & Rosas, 2011). Estudos revelam que os professores utilizam mais frequentemente Estilos de Ensino de Reprodução, usando estilos produtivos em baixa escala (Kulinna, & Cothran, 2003).

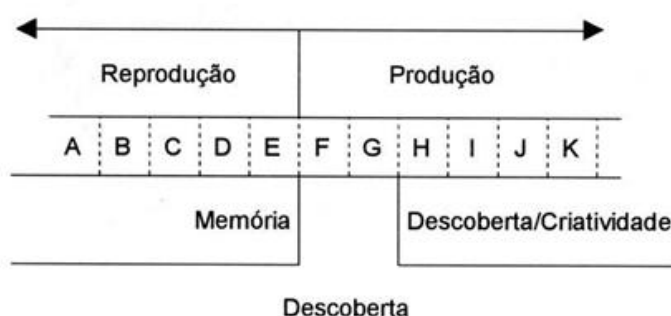


Figura 1 – Espectro dos Estilos de Ensino (adaptado de Mosston & Ashworth, 2008, p. 11 e 55)

A. Estilo de Ensino por comando

É o primeiro Estilo de Ensino do espectro de Mosston, fundamentado no sistema do tipo estímulo-resposta, e, do ponto de vista pedagógico é um Estilo de Ensino que se encontra ligado ao modelo tradicional de educação e de inspiração militarista (Barros, 2011), uma vez que todas as decisões são tomadas pelo professor. Aqui, o professor determina os objetivos da aula, escolhe as atividades e fornece as indicações precisas sobre o que executar. O ensino é centrado no professor e no conteúdo, que é aprendido pela memória imediata e através de execuções repetidas (Gozzi & Ruete, 2006). Cabe ao aluno apenas obedecer ao que lhe é designado.

A metodologia baseia-se sobretudo na utilização de situações didáticas que dão margem a apenas uma resposta, onde o comando precede cada movimento, que deve ser executado de acordo com um modelo padrão, cabendo então, uma avaliação apenas no domínio motor. A relação entre professor e aluno encontra-se num nível altamente formal, negando o diálogo (Mosston & Ashworth, 2008). Os objetivos dos

conteúdos de ensino são: reproduzir um modelo de execução e de desempenho imediato; desempenhar a tarefa com exatidão e precisão, atendendo à eficiência do tempo; apresentar resultados imediatos e compreender um maior número de conteúdos (Resende & Rosas, 2011).

B. Estilo de Ensino por Tarefa

No Estilo de Ensino por Tarefa, o professor encontra-se no centro do processo, selecionando os objetivos e as estratégias e determinando as formas de organização. Este estilo pauta-se pela mudança de certas decisões do professor para o aluno e vem no prolongamento do estilo anterior, com a diferença na possibilidade do aluno poder tomar decisões, embora surja o professor no papel principal. Aspectos como a escolha/ordem das tarefas, o seu início e término, velocidade e ritmo de execução e os padrões de desempenho, passam pela decisão dos alunos. O professor explica ou demonstra a tarefa e o aluno executa com algum grau de independência, sendo, também, função do professor fornecer *FB* sobre a execução (Gozzi & Ruete, 2006; Mosston & Ashworth, 2008). A metodologia consiste em conteúdos apresentados aos alunos sob forma de tarefas divididas por períodos. A relação entre professor e aluno ainda apresenta um certo grau de formalismo (Mosston, 1966; Mosston & Ashworth, 2008). O objetivo principal deste estilo é o princípio de tornar o aluno mais independente/ autónomo do professor em relação a tomada de decisões, assumindo a responsabilidade por determinadas decisões durante o desenvolvimento da(s) aula(s). Da mesma forma, aqui surge uma oportunidade dos alunos desempenharem individualmente as suas atividades práticas (Gozzi & Ruete, 2006; Mosston & Ashworth, 2002; Resende & Rosas, 2011).

C. Estilo de Ensino Recíproco

Neste estilo cabe ainda ao professor um papel predominante no processo, na medida em que ele escolhe os objetivos, seleciona as estratégias e impõe a organização, tendo por isso a responsabilidade de decisão na fase pré-impacto. Contudo, e, embora estabeleça critérios para a sua realização, ele delega aos alunos a avaliação da aprendizagem, que habitualmente funciona em duplas. Assim, este estilo pressupõe uma nova dimensão pedagógica: a reciprocidade implícita na interação social, expressa por meio da composição de pares, bem como a intenção de introduzi-los em experiências de avaliação (Resende & Rosas, 2011).

Os alunos aprendem a executar a tarefa e a receber *FB* dos seus companheiros e do professor, pelo que a metodologia consiste em fornecer aos alunos critérios para avaliar o desempenho dos colegas. Na prática, funciona da seguinte forma: fase pré-impacto - as decisões de organização são exclusivas do professor; fase de impacto - o professor define papéis aos alunos: o executante e o observador (com quem o professor comunica); fase pós-impacto – é o aluno observador quem dá o *FB* (Gozzi & Ruete, 2006).

Posto isto, este Estilo de Ensino é um modelo de ensino que deve ser empregado quando o professor deseja desenvolver nos alunos as capacidades iniciais de avaliação, bem como aproximar os alunos uns dos outros. Objetiva-se, então, que os alunos aprendam a observar, comparar, contestar, dar e receber *FB* dos seus pares, respeitando e tolerando divergências, e assim, desenvolver a socialização (Gozzi & Ruete, 2006; Resende & Rosas, 2011). A relação entre professor e aluno é ainda baseada num certo grau de formalismo (Gozzi & Ruete, 2006; Mosston, 1966; Mosston & Ashworth, 2008).

D. Estilo de Ensino com Autoavaliação

A característica deste estilo é a mudança da responsabilidade do *FB* do professor ou de outro aluno para si próprio, ou seja, pretende que o aluno aprenda a fazer a sua própria autoavaliação, considerando critérios da execução propiciados pela própria tarefa, promovendo no aluno novas habilidades e responsabilidades (Gozzi & Ruete, 2006; Mosston & Ashworth, 2008). Na fase de pré-impacto o professor ainda toma as decisões, contudo, no impacto o aluno toma já algumas decisões e, por fim, na fase de pós-impacto o aluno decide baseado no seu desempenho quando avançar na execução da tarefa. No final há um *FB* coletivo (Gozzi & Ruete, 2006). A principal intenção pedagógica que caracteriza este estilo é a disponibilidade do aluno dispor de *FB* imediato e preciso em relação ao seu próprio desempenho (Mosston & Ashworth, 2008), ou seja, tem o propósito de valorizar o comportamento independente do aluno e estimulá-lo a aprender competências que o ajudem a monitorizar e corrigir o seu próprio desempenho (Byra, 2006; Resende & Rosas, 2011).

No final, espera-se que os alunos consigam aumentar o nível de independência em relação às decisões e interferências do professor e dos colegas, começando a contar com o seu próprio *FB* acerca do seu desempenho, assim como reconheçam, aceitem e atuem no sentido de superar as suas limitações (Resende & Rosas, 2011).

E. Estilo de Ensino Inclusivo

O Estilo de Ensino Inclusivo introduz a concepção de múltiplos níveis de dificuldades para uma mesma atividade ou tarefa proposta pelo professor, onde são incluídos todos os alunos na atividade e respeitadas as limitações de cada um, ou seja, há uma ênfase nas diferenças e idiosincrasias individuais. Cabe ao professor explicar a atividade e mencionar os diferentes níveis de dificuldade possíveis, ao invés, o aluno procede a uma autoavaliação e escolhe o nível de dificuldade de execução (Byra, 2006; Gozzi & Ruete, 2006). O objetivo deste estilo é que o aluno aprenda a avaliar o seu desempenho e decida sobre o próximo nível, aprendendo a aceitar as diferenças individuais. Assim, na fase de pré-impacto, o professor mantém a responsabilidade na tomada de decisões, contudo, são transferidas para o aluno decisões que devem ser tomadas em dois momentos didáticos: durante a aula (impacto) e na avaliação do ensino-aprendizagem (pós-impacto) (Gozzi & Ruete, 2006; Resende & Rosas, 2011).

Enquanto nos Estilos de Ensino anteriores os alunos são submetidos ao desempenho de uma mesma atividade com nível de dificuldade semelhante, neste estilo os alunos aprendem a selecionar um nível de dificuldade compatível com suas capacidades (Resende & Rosas, 2011), o que se pode tornar num desafio. Aqui, espera-se que o aluno aprenda a decidir sobre o nível de desempenho inicial em função da sua capacidade e potencialidade, com fundamento na avaliação do seu desempenho, bem como aprenda a decidir acerca de cada uma das etapas seguintes e a compreender a realidade das diferenças individuais (Gozzi & Ruete, 2006; Resende & Rosas, 2011).

F. Estilo de Ensino por Descoberta Guiada

Em contraponto aos estilos anteriores, no Estilo de Ensino por Descoberta Guiada, o professor começa a deslocar-se do centro do processo e assume o papel de elemento incentivador, orientador das atividades dos alunos, auxiliando-os e esclarecendo-os. Este método prevê que uma questão problemática produz uma necessidade da busca de solução, pelo que o professor realiza perguntas de maneira gradual que levem o aluno à descoberta. Assim, as avaliações e retificações de aprendizagem são realizadas por método de questionamento.

O Estilo de Ensino por Descoberta Guiada coloca os alunos perante operações cognitivas mais complexas que, por sua vez, tendem a estimular ações de produção e criação. A sua característica essencial incide sobre a relação professor-aluno, onde o comportamento do professor (ensino) deve ser no sentido de estimular os alunos à investigação e à descoberta das respostas corretas (aprendizagem). Assim, é planeada pelo professor uma sequência de questões que pretendem estimular os alunos a elaborarem as respostas adequadas para cada caso (Resende & Rosas, 2011) e que deve ser apresentada em graus crescentes de complexidade, conducentes a uma meta previamente fixada. Em termos práticos temos: fase de pré-impacto - o professor continua a tomar as decisões como o planeamento da sequência de passos que levarão à descoberta do conceito objetivado; fase de impacto – maior número de decisões são tomadas pelo aluno que tem como objetivo descobrir a resposta; fase de pós-impacto - o professor dá o *FB* e ambos assumem o papel de continuidade (Gozzi & Ruete, 2006; Resende & Rosas, 2011). A relação entre professor e aluno é informal e possibilita a troca de informações (Byra, 2006; Mosston, 1966; Mosston & Ashworth, 2008).

G. Estilo de Ensino por Descoberta Convergente

A partir deste Estilo de Ensino, o aluno começa a ser colocado verdadeiramente no centro do processo educativo passando a ser elemento ativo, onde formula problemas e procura respostas, considerando o princípio de que aprender é resolver problemas. A metodologia parte de uma situação apresentada pelo professor e/ou aluno, definindo e formulando, posterior e operacionalmente, os objetivos. A seguir é elaborada uma situação-problema que implicará chegar a uma conclusão empregando procedimentos lógicos, raciocínio e pensamento crítico, sendo encaminhada uma única resposta possível (Gozzi & Ruete, 2006).

Segundo a anatomia deste estilo, o professor permanece na tomada de todas as decisões referentes ao planeamento de ensino (pré-impacto). A mudança de decisões surge na fase de impacto, uma vez que o aluno procura respostas e decisões por si próprio, e, a autoavaliação surge como método de avaliação principal na fase pós-impacto. As decisões para a descoberta das soluções são transferidas para o aluno (Gozzi & Ruete, 2006; Resende & Rosas, 2011) e a relação entre professor e aluno encontra-se de maneira informal, em clima de descontração (Mosston, 1966; Mosston & Ashworth, 2008).

H. Estilo de Ensino de Produção Divergente

O Estilo de Ensino de Produção Divergente pressupõe, igualmente, uma perspectiva de produção de novos conhecimentos e capacidades. Contrapondo com o estilo anteriormente mencionado, aqui a característica básica é a procura de respostas múltiplas e divergentes contribuindo para o maior relacionamento do aspeto motor e cognitivo. Neste estilo admite-se que as situações-problema possam suscitar diferentes respostas igualmente corretas (Resende & Rosas, 2011), ou seja, incentiva a descoberta de diferentes respostas possíveis para uma mesma questão ou problema. O propósito é compreender a estrutura da atividade, desenvolvendo a criatividade e a capacidade de avaliar várias soluções para um determinado problema (Gozzi & Ruete, 2006).

Na prática, na fase de pré-impacto o professor toma decisões sobre o(s) problema(s) a solucionar; na fase de impacto, o aluno procura as soluções múltiplas e divergentes do problema; na fase de pós-impacto o aluno toma decisões de avaliação sobre as soluções encontradas (Gozzi & Ruete, 2006). Aqui, espera-se que os alunos engrenem numa operação cognitiva específica visando à produção de pensamentos divergentes, descobrindo alternativas de respostas ou de soluções para uma mesma questão ou problema, bem como aprendam a respeitar as ideias de outras pessoas (Gozzi & Ruete, 2006; Resende & Rosas, 2011). Uma característica importante é que na fase de avaliação o professor deve concentrar-se no processo de soluções divergentes e não no mérito das respostas, assim como estimular os alunos a demonstrarem logicamente o acerto das suas soluções e respostas (Resende & Rosas, 2011).

I. Programa Individual Desenhado pelo Aluno

Este estilo baseia-se no princípio do trabalho individualizado, onde o professor se encontra no centro do processo mas com liberdade para dar mais atenção aos trabalhos individuais e acompanhar a aprendizagem dos alunos. Estes trabalham num ritmo próprio desenvolvendo o sentido de responsabilidade e iniciativa, fomentando a autoavaliação. Aqui, a metodologia baseia-se na existência das diferenças individuais, permitindo atender os alunos que necessitam de cuidados especiais (Mosston & Ashworth, 2008).

Este estilo possibilita um maior grau de independência do aluno no processo de tomada de decisão durante o desenvolvimento da aula. Onde cabe ao professor planejar a área principal do conteúdo e ao aluno decidir o tópico, promovendo a sua criatividade e proporcionando-lhe a oportunidade de praticar habilidades aprendidas nos estilos anteriores. O objetivo deste estilo é descobrir, criar e organizar ideias por si próprio. Em termos práticos temos: fase pré-impacto – o professor seleciona o conteúdo (decide a temática a ser estudada) e o aluno escolhe o tópico a desenvolver no seu programa individual; fase impacto – o aluno planeja, propõe problemas e cria as soluções; fase pós-impacto – o aluno examina as soluções, valida-as em relação ao problema, estabelece relações e categoriza-as, de forma a manter o seu programa (Gozzi & Ruete, 2006; Resende & Rosas, 2011). A avaliação de aprendizagem é realizada pelo professor de acordo com o desempenho individual e a relação entre professor e aluno é bastante informal (Mosston, 1966; Mosston & Ashworth, 2008), ainda que exija aos alunos uma atitude de exigência.

J. Estilo de Ensino Iniciado pelo Aluno

O Estilo de Ensino Iniciado pelo Aluno tem como principal característica a transferência das decisões do professor para os alunos durante a fase de planeamento, sendo então o primeiro estilo a ser iniciado pelos alunos individualmente, embora possam decidir quando solicitar apoio ao professor (Mosston & Ashworth, 2008; Resende & Rosas, 2011).

O objetivo final é proporcionar aos alunos a oportunidade de descobrir, criar e desenvolver ideias acerca do tema escolhido para o desenvolvimento da aula, ou seja, eles devem aprender a iniciar as suas experiências de aprendizagem, realizá-las e avaliar os resultados alcançados. Na fase de pré-impacto as decisões são todas do aluno, cabe ao professor ouvir, observar e alertar sobre essas decisões, quando solicitado. Na fase de impacto o aluno experimenta, examina e descobre as soluções. Na fase de pós- impacto, a avaliação fica por conta do aluno e o professor dá suporte para isso (Gozzi & Ruete, 2006; Resende & Rosas, 2011). Assim, ao professor compete-lhe aceitar as decisões iniciadas pelos alunos e reunir as melhores condições para que estes desenvolvam os seus planos de ação. A característica básica deste estilo é que é o aluno que conduz o seu ensino e a sua aprendizagem (Gozzi & Ruete, 2006).

K. Estilo de Autoensino

Por último, o Estilo de Autoensino tem como base a característica da ausência total do professor, uma vez que preconiza que o aluno se ensine a si mesmo, tomando todas as decisões em todas as fases (Gozzi & Ruete, 2006). Assim, todas as decisões durante os três momentos da anatomia de ensino são tomadas pelos alunos, que devem ser autodidatas e autónomos. Estes dois últimos Estilos de Ensino são dificilmente encontrados em situações de aula, nomeadamente, em aulas de EF (Gozzi & Ruete, 2006; Resende & Rosas, 2011).

4.2.CANAIS DE DESENVOLVIMENTO

Cada Estilo de Ensino acima citado afeta o desenvolvimento do aluno de diferentes formas, dado que as decisões influenciam no que acontece nas pessoas, ou seja, cada Estilo de Ensino contribui para o desenvolvimento de vários domínios, designados como canais/ vetores de desenvolvimento (Charoupis, 2009). Estes não se contrapõem, mas antes complementam-se, pelo que escolher um não significa excluir os outros. Assim, existem canais de desenvolvimento que são mais ou menos estimulados de acordo com o estilo utilizado e são sensibilizados de acordo com os critérios escolhidos (Gozzi & Ruete, 2006). Os critérios encontram-se relacionados, entre outros, com o grau de independência, performance motora, criatividade e participação no grupo (Gozzi & Ruete, 2006; Mosston & Ashworth, 2008).

O próprio espectro fornece uma estrutura para estudar a influência de cada estilo nos domínios: físico ou motor, social, emocional, cognitivo e moral. A análise do relacionamento entre um determinado estilo e os canais de desenvolvimento permite entender os limites de cada estilo e conduzir o professor a outra análise. Os graus de desenvolvimento dos canais variam entre grau 1 (pouco desenvolvido) até ao 5 (muito desenvolvido) e referem-se às competências que os alunos podem desenvolver em cada um dos Estilos de Ensino (Gozzi & Ruete, 2006).

Cada estilo estimula e sensibiliza os canais de forma diferente, dado que para cada objetivo específico existe um estilo mais apropriado. Na figura abaixo encontra-se ilustrado como são estimulados os canais de desenvolvimento em cada um dos Estilos de Ensino, tendo em conta o critério de independência do aluno em relação ao professor na tomada de decisões (Gozzi & Ruete, 2006).

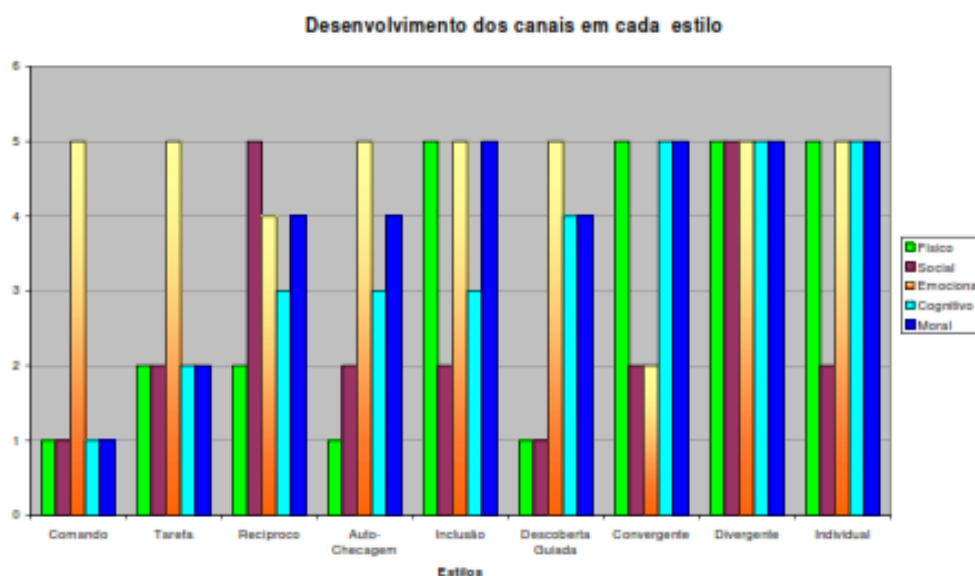


Figura 2 - Desenvolvimento dos canais em cada estilo, retirado de Gozzi e Ruetter (2006, p. 121).

De uma forma geral, sabemos que o canal de desenvolvimento físico se relaciona mais com a performance motora; o social aparece associado à interação social e relações interpessoais; o emocional tem a ver com questões de segurança e confiança individual; o cognitivo relaciona-se com a reprodução e o uso de operações cognitivas, como memória, raciocínio e pensamento; por fim, o canal moral que se associa às regras e questões éticas. Por exemplo, os Estilos de Ensino diretos (onde o professor modela a habilidade e os alunos tentam replicá-la) podem ser eficazes no encontro de resultados de aprendizagem associados ao domínio psicomotor, enquanto os Estilos de Ensino entre pares (onde o aluno analisa o desempenho de um parceiro e fornece *FB* sobre o desempenho) podem ser eficazes no encontro de resultados de aprendizagem associados aos domínios social e cognitivo (Byra, 2006).

Especificamente, no que diz respeito ao canal de desenvolvimento físico/ motor, uma análise de vários estudos revela que Estilos de Ensino do *cluster* “Reprodução” eram eficazes na promoção da aquisição de competências psico-motoras ao longo do tempo (Byra, 2006; Kulinna & Cothran, 2003; Mosston & Ashworth, 2002). Por exemplo, verificou-se que alunos universitários que aprendem badminton através do Estilo de Ensino por Tarefa obtiveram melhores resultados do que os seus colegas através do Estilo de Ensino com Autoavaliação (Abd Al-Salam, 2004). Contudo, outros estudos demonstraram que estilos do *cluster* “Produção” se sobrepunham na eficácia

ao nível do domínio motor (Charoupis, 2009), nomeadamente o estilo Inclusivo (Beckett, 1991 cit. por Byra, 2006).

No que diz respeito ao canal de desenvolvimento afetivo, a pesquisa sobre o espectro inclui aspetos como o “self” (competência percebida e/ou autoeficácia), atitudes em relação à atividade física, percepções dos Estilos de Ensino e motivação, clima, entre outros. Parece ser geral a ideia de que o Estilo de Ensino Inclusivo gera percepções de autoeficácia mais elevadas, assim como sentimentos acerca de si próprio mais positivos (Charoupis, 2009; Mosston & Ashworth, 2002). Da mesma forma, vários estudos demonstraram que Estilos de Ensino como o Inclusivo ou o Recíproco geram atitudes mais positivas em relação ao exercício e à motivação, considerando-se que entregar deliberadamente decisões como parte da expectativa pode influenciar as posições dos alunos sobre o exercício físico (Charoupis, 2009). Com base nas conclusões acima considera-se que os professores de EF devem empregar esses Estilos de Ensino para criar um clima motivacional mais positivo (Charoupis, 2009).

Teoricamente, os estilos de Descoberta Guiada e Descoberta Convergente enfatizam principalmente o domínio cognitivo (Mosston & Ashworth, 2002), dado que são estilos que refletem uma visão construtivista da aprendizagem e promovem o desenvolvimento da capacidade do pensamento crítico (Byra, 2006), contudo existem estudos que provam não haver diferenças significativas com os estilos do *cluster* “Reprodução” (Charoupis, 2009). As conclusões das análises aos estudos apoiam que: (a) quando os alunos têm que tomar decisões sobre como selecionar um ponto de partida para a prática da tarefa (estilo Inclusivo), podem-se envolver num empenho cognitivo mais complexo; (b) comparando e contrastando o desempenho dos seus pares (estilo Recíproco) ou do seu próprio desempenho (estilos de Autoavaliação e Inclusivo) com os critérios, os alunos envolvem-se em maiores operações cognitivas (Abd Al-Salam, 2004; Charoupis, 2009; Mosston & Ashworth, 2002). Da mesma forma, outros estudos (Beckett, 1991 cit. por Byra, 2006) mostraram que os estilos de Autoavaliação e Inclusivo facilitam a aprendizagem cognitiva dos alunos, suportando a ideia de que os alunos compreendem e comportam-se melhor quando ensinados num estilo que exija que estes avaliem o seu próprio desempenho (Mosston & Ashworth, 2002).

No que diz respeito ao domínio social, os estudos mostram que através do estilo Recíproco, os alunos demonstraram mais empatia e empenho, utilizando o *FB* mais

efetivo e com mais frequência, assim como solicitaram *FB* dos seus pares mais vezes (Charoupis, 2009). Este Estilo de Ensino demonstrou ser eficaz na promoção da cognição e da interação social dos alunos (Byra, 2006).

Por fim, no domínio moral ou ético, os estudos expõem que o estilo Recíproco promove melhor pontuação no raciocínio moral/julgamento, dado que fornece condições (interação social, participação, mutualidade, comunicação com o propósito de ajudar os outros) que incentivam a promoção de julgamentos morais (Charoupis, 2009). O encontro dos resultados associados aos domínios psicomotor, cognitivo e afetivo da aprendizagem na EF requer o uso de múltiplos Estilos de Ensino.

5. METODOLOGIA

5.1.OBJETIVOS

O presente trabalho tem como objetivo geral: analisar os Estilos de Ensino mobilizados por três professores estagiários em duas modalidades desportivas. Deste objetivo geral decorrem os seguintes objetivos específicos:

- 1) Caracterizar os Estilos de Ensino previstos por três professores estagiários na modalidade de futebol.
- 2) Caracterizar os Estilos de Ensino previstos por três professores estagiários na modalidade de ginástica.
- 3) Analisar a relação entre os Estilos de Ensino e os canais de desenvolvimento planeados em cada exercício/tarefa, por dois dos professores estagiários.

5.2.AMOSTRA

A amostra deste estudo compreende todos os Estilos de Ensino previstos nos planos de aula de EF respeitantes às modalidades futebol (desporto coletivo) e ginástica (desporto individual), por três professores estagiários. Os professores estagiários A e B, são dois professores que realizaram o seu estágio no mesmo ano letivo, 2014/2015, na mesma escola, em Coimbra, pertencendo assim ao mesmo Núcleo de Estágio. O terceiro professor estagiário, definido como professor estagiário C, corresponde ao nosso próprio desempenho, que se realizou há 5 anos atrás, numa escola em Cernache, e, como tal, num Núcleo de Estágio diferente dos outros dois

professores analisados. Neste sentido, alerta-se para as possíveis diferenças socioeconómicas e culturais do contexto vívido, bem como da diferença temporal da realização e de todas as orientações e definições partilhadas e decididas pelos diferentes Núcleos de Estágio.

Identificamos desde já uma diferença no que se refere aos canais de desenvolvimento, onde apenas serão analisados os planos de aula de dois professores estagiários (A e B), uma vez que apenas aos dois, lhes foi solicitado que fosse identificado nos seus planos de aula a importância prevista para cada canal de desenvolvimento, mediante o Estilo de Ensino previsto de utilizar. Este facto não se verifica no nosso caso, que aquando a realização do estágio não nos foi indicada a necessidade de contemplar os canais de desenvolvimento nos nossos planos de aula. No total foram analisadas cento e noventa e sete exercícios distribuídos por sessenta e cinco aulas. Na análise de dados foi utilizada a aplicação Microsoft Excel 2010.

5.3. INSTRUMENTOS

A fim de coletar e organizar os dados referentes aos Estilos de Ensino planeados pelos professores estagiários, procedemos à elaboração de grelhas de registo a partir dos vários planos de aula elaborados, que nos permitiram verificar qual o Estilo de Ensino planeado para cada uma das tarefas. Importa salientar que as aulas exigem decisões de ajustamento, que podem levar à modificação das tarefas e consequentemente dos Estilos de Ensino. Por este motivo, considera-se o plano de aula um instrumento que é utilizado mas que poderá não ser totalmente fidedigno.

6. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A) Caracterização dos Estilos de Ensino de três professores estagiários na modalidade de futebol

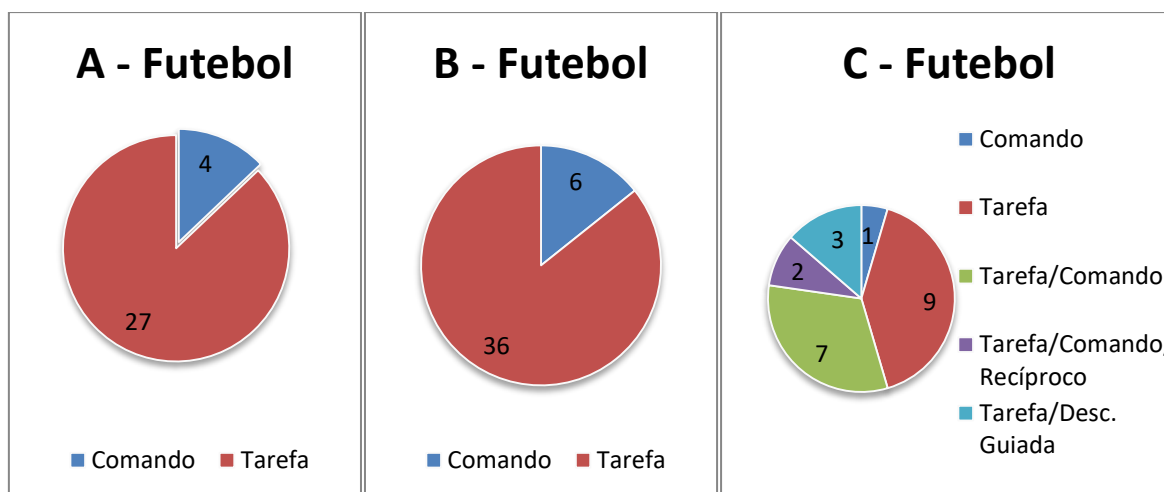


Gráfico 1 – Estilos de Ensino – professor estagiário A - Futebol

Gráfico 2 – Estilos de Ensino – professor estagiário B - Futebol

Gráfico 3 – Estilos de Ensino – professor estagiário C - Futebol

Após a análise dos gráficos podemos verificar que os Estilos de Ensino com maior utilização prevista pelos três professores estagiários na modalidade de futebol são: Estilo de Ensino por Comando e Estilo de Ensino por Tarefa. O professor estagiário A previu utilizar 4 vezes o Estilo de Ensino por Comando e 27 vezes o Estilo de Ensino por Tarefa, num total de 31 exercícios. O professor estagiário B planeou usar em 42 exercícios, 6 vezes o Estilo de Ensino por Comando e 36 vezes o Estilo de Ensino por Tarefa, e, no nosso caso, como podemos observar, para além de Estilos de Ensino puros, planeámos também Estilos de Ensino mistos, onde se encontram vários estilos dentro do mesmo exercício: 1 vez o Estilo de Ensino por Comando, 9 vezes o Estilo de Ensino por Tarefa, 7 vezes os Estilo de Ensino por Comando e Tarefa, 2 vezes os Estilo de Ensino por Comando, Tarefa e Recíproco; 3 vezes os Estilo de Ensino por Tarefa e Descoberta Guiada.

Analisando o quadro abaixo, verificámos, também, que em termos de tempo (em minutos), o professor estagiário A pretendeu passar 7,3% em Estilo de Ensino por Comando e 92,7% do tempo em Estilo de Ensino por Tarefa. O professor estagiário B previu 13,04% em Estilo de Ensino por Comando e 86,96% do tempo em Estilo de Ensino por Tarefa. Já no nosso caso, planeámos cerca de 53,8% em Estilos de Ensino puros, 3,8% em Comando e 50% em Tarefa, e, o restante tempo, em Estilos de Ensino

mistos, um conjunto destes dois Comando/Tarefa, Comando/Tarefa/Recíproco e Tarefa/Descoberta Guiada.

Quadro 2 - Estilos de Ensino previstos pelos três professores estagiários na modalidade de futebol, em função do tempo

Futebol	Prof. Estag. A	Prof. Estag. B	Prof. Estag. C
Nº de Aulas	11	13	8
Nº de Exercícios	31	42	22
Tempo (em min)	410	345	260
Comando	30	45	10
%	7,3	13,04	3,8
Tarefa	380	300	130
%	92,7	86,96	50
Tarefa/Comando			70
%			26,92
Tarefa/Comando/Recíproco			10
%			3,8
Tarefa/Descoberta Guiada			40
%			15,4

Assim, na modalidade de futebol, verificámos que os Estilos de Ensino com maior utilização prevista nesta modalidade pertencem ao *cluster* “Reprodução” definido por Mosston (1966). Também outros autores verificaram que na modalidade de futebol, os Estilos de Ensino mais utilizados eram: o Estilo de Ensino por Comando e o Estilo de Ensino por Tarefa, justificado, talvez, por se tratarem de Estilos de Ensino que promovem maiores resultados no desempenho num menor espaço de tempo, embora não promovam a descoberta nem a criação (Gozzi & Ruete, 2006).

B) Caracterização dos Estilos de Ensino de três professores estagiários na modalidade de ginástica

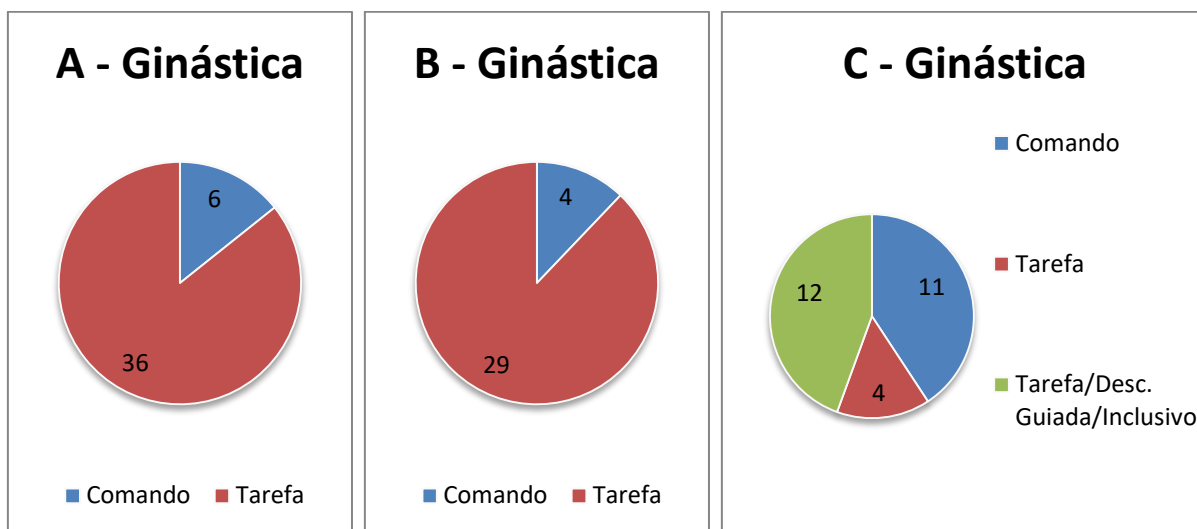


Gráfico 4 – Estilos de Ensino – professor estagiário A - Ginástica

Gráfico 5 – Estilos de Ensino – professor estagiário B - Ginástica

Gráfico 6 – Estilos de Ensino – professor estagiário C - Ginástica

Após a análise dos gráficos podemos verificar que os Estilos de Ensino previamente previstos pelos três professores estagiários na modalidade de ginástica são, mais uma vez, o Estilo de Ensino por Comando e Estilo de Ensino por Tarefa. O professor estagiário A pretendeu utilizar 6 vezes o Estilo de Ensino por Comando e 36 vezes o Estilo de Ensino por Tarefa, num total de 42 exercícios. O professor estagiário B previu usar em 33 exercícios, 4 vezes o Estilo de Ensino por Comando e 29 vezes o Estilo de Ensino por Tarefa, e verificando o nosso desempenho, apresentámos 11 vezes o Estilo de Ensino por Comando, 4 vezes o Estilo de Ensino por Tarefa, e 12 vezes os Estilo de Ensino por Tarefa, Descoberta Guiada e Inclusivo.

Da mesma forma, a análise do quadro 3, permite verificar que em termos de tempo (em minutos), o professor estagiário A previu passar 14,1% em Estilo de Ensino por Comando e 85,9% do tempo em Estilo de Ensino por Tarefa, e o professor estagiário B apresentou previsões de 11,9% em Estilo de Ensino por Comando e 88,1% do tempo em Estilo de Ensino por Tarefa. Por fim, verificámos que no nosso planeamento pretendemos utilizar 19,9% em Estilo de Ensino por Comando, 31,2% do tempo Estilo de Ensino por Tarefa, e 48,9% vezes os Estilo de Ensino por Tarefa, Descoberta Guiada e Inclusivo.

Quadro 3 - Estilos de Ensino previstos pelos três professores estagiários na modalidade de ginástica, em função do tempo

Ginástica	Prof. Estag. A	Prof. Estag. B	Prof. Estag. C
Nº de Aulas	14	11	8
Nº de Exercícios	42	33	27
Tempo (em min)	425	335	221
Comando	60	40	44
%	14,1	11,9	19,9
Tarefa	365	295	69
%	85,9	88,1	31,2
Tarefa/Descoberta Guiada/ Inclusivo			108
%			48,9

Assim relativamente ao segundo objetivo, respeitante à modalidade de ginástica, os resultados mostraram novamente a aplicação de Estilos de Ensino do *cluster* “Reprodução”, igualmente, com ênfase no Estilo de Ensino por Comando e por Tarefa. Estes resultados vão, novamente, ao encontro do estudo de Gozzi e Ruete (2006) que concluíram que na modalidade de ginástica os Estilos de Ensino mais utilizados eram: Comando, Tarefa, Recíproco, Inclusivo, Descoberta Guiada e Produção Divergente. Os resultados desse estudo parecem apoiar concretamente o nosso planeamento e as nossas intenções, onde previmos utilizar 48,9% do tempo numa mistura dos Estilos de Ensino por Tarefa, Inclusivo e Descoberta Guiada.

Importa referir que o fato de um professor planear em número mais exercícios num determinado Estilo de Ensino, não significa que os alunos passem efetivamente mais tempo nesse Estilo de Ensino. Um certo Estilo de Ensino poderá surgir planeado apenas uma vez durante uma aula, mas corresponder, em tempo, a grande parte dessa aula. Vemos assim, no nosso caso particular, que na modalidade de ginástica, previmos mobilizar o Estilo de Ensino por Comando em 11 exercícios (44 minutos), e o Estilo de Ensino por Tarefa, 69 minutos em apenas 4 exercícios, mostrando assim a necessidade de se ter em conta nesta análise, não só o número de exercícios planeados, mas, ainda mais importante, o tempo passado em cada Estilo de Ensino previsto.

Quadro 4 – Estilos de Ensino previstos pelos três professores estagiários nas duas modalidades, em função do tempo e do exercício

Futebol e Ginásticas	Três Professores Estagiários
Nº de Aulas	65
Tempo (nº de exercícios)	1996 (197)
Comando	229 (32)
%	11,47
Tarefa	1539 (141)
%	77,10
Tarefa/Comando	70 (7)
%	3,51
Tarefa/Comando/Recíproco	10 (2)
%	0,50
Tarefa/Descoberta Guiada	40 (3)
%	2,00
Tarefa/Descoberta Guiada/ Inclusivo	108 (12)
%	5,41

De um modo geral, a análise da totalidade dos Estilos de Ensino previstos nos planos de aulas dos três professores estagiários nas duas modalidades (Quadro 4) revela que em 65 aulas, num total de 197 exercícios distribuídos por 1996 minutos, os três professores estagiários previram passar 11,47% do tempo total em Estilo de Ensino por Comando e 77,1% do tempo em Estilo de Ensino por Tarefa. Os outros Estilos de Ensino previstos utilizar apresentam percentagens de tempo muito baixas.

Em suma, quer por número de exercícios, quer por unidade de tempo, concluímos que há uma sobrevalorização do Estilo de Ensino por Comando e do Estilo de Ensino por Tarefa. A ênfase colocada no uso apenas destes dois Estilos de Ensino pode ser justificada pela inexperiência dos professores estagiários, tal como afirmam Kulinna e Cothran (2003) e Byra (2006) que há uma maior dificuldade na utilização dos vários Estilos de Ensino por parte dos professores mais inexperientes. A falta de experiência e exposição à prática têm, então, impacto na eficácia do uso dos Estilos de Ensino (Donetta et al., 2005; Kulinna & Cothran, 2003), sendo que os professores estagiários

sentem-se mais preparados para ensinar através de Estilos de Ensino por Comando e Tarefa (White, 1998). No seguimento, associado à inexperiência, podemos explicar estes resultados pela consciência por parte dos professores estagiários de um maior controlo sobre os alunos ao planearem exercícios por Estilos de Ensino de Reprodução. Investigadores afirmam que o controlo do aluno, e, por sua vez a produção de resultados, se torna mais difícil nos Estilos de Ensino de Produção (Byra, 2006), talvez pela autonomia na tomada de decisão do aluno, considerando que nestes Estilos de Ensino o controlo do aluno, por parte do professor, pode sofrer uma ameaça, dado que eles não estão envolvidos na mesma tarefa (Donetta et al., 2005; Kulinna & Cothran, 2003).

Estes resultados podem dever-se, também, à falta de conhecimento dos Estilos de Ensino pelos professores estagiários, da própria dificuldade no seu reconhecimento e identificação no planeamento do exercício (Gozzi & Ruete, 2006; Byra, 2000), ou pela dificuldade na compreensão com precisão das suas premissas teóricas subjacentes (Charoupis, 2009). No estudo de Gozzi e Ruete (2006), verificou-se que apenas 17% dos professores inquiridos respondeu que conheciam os Estilos de Ensino. Mais importante, observou-se que os professores mais inexperientes eram capazes de reconhecer os Estilos de Ensino, mas revelavam dificuldades em conseguir relacioná-los. Da mesma forma, uma percentagem significativa de professores considera que os Estilos de Ensino de Reprodução são os mais fáceis de aplicar (Gozzi & Ruete, 2006), o que mais uma vez ajuda a corroborar os nossos resultados.

Outros autores afirmam que o Estilo de Ensino por Tarefa é o mais utilizado nas aulas de EF, uma vez que se aproxima muito da atividade puramente motora (Mosston & Ashworth, 1990) o que corrobora também os nossos resultados. Numa investigação de Donetta e colaboradores (2005) que pretendeu analisar as crenças sobre os Estilos de Ensino de Mosston (1966) de cerca de 1400 professores de 7 países, numa perspetiva internacional, verificou que, independentemente das influências culturais, há uma tendência nos professores para utilizar Estilos de Ensino de Reprodução, considerando-os como mais positivos. Acrescentam que as crenças e perceções dos professores que surgem pelo contexto, cultura, sistema educacional, Programas Nacionais de Educação Física, entre outros, relacionam-se significativamente com os Estilos de Ensino utilizados (Donetta et al., 2005; Kulinna & Cothran, 2003). Tal como neste trabalho, poderão equacionar-se as diferenças de contexto entre os professores

estagiários. O facto dos dois primeiros pertencerem ao mesmo Núcleo de Estágio, ou seja, terem realizado o seu estágio na mesma escola, no mesmo ano letivo, no mesmo contexto socioeconómico, poderá ser um dado importante na semelhança de resultados entre eles, e relacionar-se com as diferenças para connosco, que realizámos o estágio pedagógico num contexto temporal, espacial e social diferente.

No seguimento, importa salientar na análise deste trabalho, o nosso caso concreto, onde se verificou o uso de vários Estilos de Ensino na mesma tarefa, nomeadamente, um misto dos Estilos de Ensino Tarefa/Comando, Tarefa/Comando/Recíproco, Tarefa/Descoberta Guiada e Tarefa/Descoberta Guiada/Inclusivo. Sabemos que na prática de exercício físico os vários Estilos de Ensino podem coexistir (Byra, 2000; Mosston & Ashworth, 2008; Resende & Rosas, 2011) pelo que este resultado deve ser valorizado. Cada Estilo de Ensino tem uma importância particular em função dos objetivos de ensino-aprendizagem pretendidos (Resende & Rosas, 2011), daí que possa existir, no planeamento, o uso de vários Estilos de Ensino num mesmo exercício. Este resultado pode ser justificado também pela necessidade do professor usar uma variedade de Estilos de Ensino face à diversidade e heterogeneidade dos alunos (Mosston & Ashworth, 2002).

C) - Relação entre os Estilos de Ensino e os canais de desenvolvimento planeados em cada exercício/tarefa, por dois dos professores estagiários

Antes da descrição dos resultados referentes aos canais de desenvolvimento, importa referir que ao contrário dos autores Gozzi e Ruetten (2006) que pontuaram numa escala de 1 (pouco desenvolvido) a 5 (muito desenvolvido) os diversos canais de desenvolvimento por Estilo de Ensino, podendo estes obter a mesma pontuação e consequente classificação (ver figura 2), os professores estagiários em apreço planearam a dedicação a cada vetor por grau de importância (do 1º, considerado mais estimulado, ao 5º lugar visto como menos estimulado).

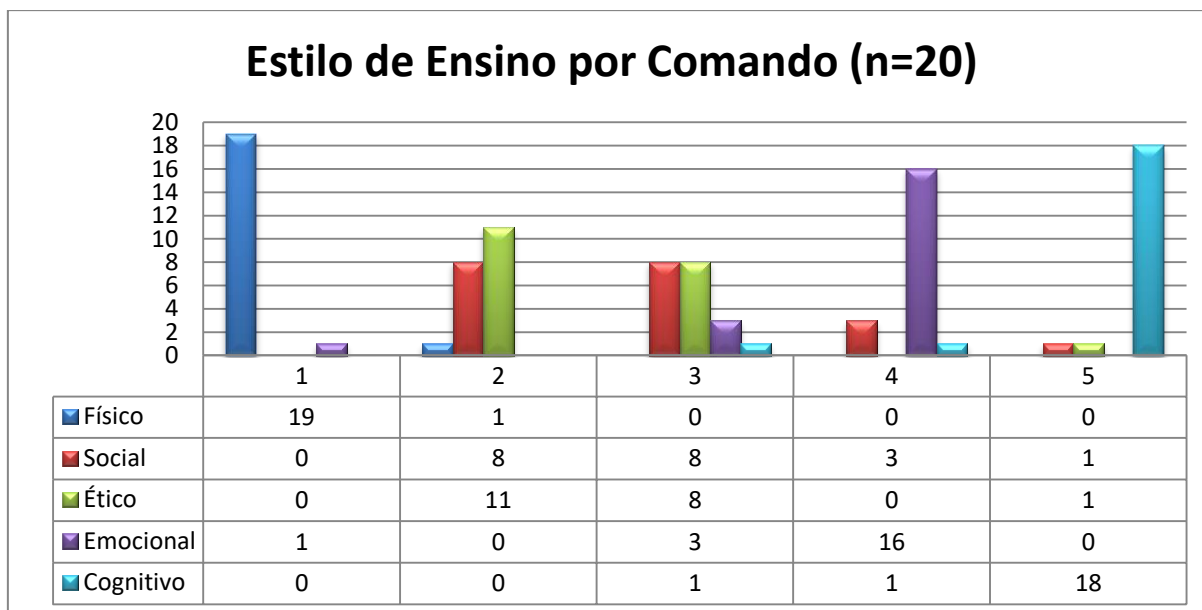


Gráfico 7 – Canais de Desenvolvimento planejados no Estilo de Ensino por Comando nas duas modalidades (futebol e ginástica) de dois professores estagiários

Referente à análise dos canais de desenvolvimento, a revisão da literatura permite afirmar que, de uma forma geral, o canal de desenvolvimento físico aparece mais relacionado com a competência motora; o social com a interação social; o emocional com questões de segurança e confiança individual; o cognitivo com o uso de operações cognitivas; e o canal moral com regras e questões éticas. Na análise da relação entre os Estilos de Ensino e os canais de desenvolvimento previstos pelos professores estagiários A e B em cada exercício/tarefa, os resultados evidenciaram que no Estilo de Ensino por Comando, os professores estagiários previram atribuir maior preponderância ao canal físico, surgindo em 1º lugar em 19 dos 20 exercícios planejados. Em 2ª lugar, o domínio ético surgiu com maior frequência (n=11), seguido do social (n=8). Também são estes os dois domínios que se encontram com maior previsão no 3º lugar na estimulação dos canais de desenvolvimento, encontrando-se empatados (n=8). O domínio emocional aparece diferenciado em 4º lugar (16 vezes em 20 exercícios), assim como o domínio cognitivo em último lugar (18 vezes em 20 exercícios).

Os resultados não corroboram a teoria de Gozzi e Ruete (2006) que afirmam que no Estilo de Ensino por Comando o canal de desenvolvimento privilegiado é o canal emocional (nos nossos resultados surge apenas uma vez em 1º lugar), encontrando-se os outros quatro canais no mesmo nível de dedicação. Assim, os autores justificam que embora se perceba que no Estilo de Ensino por Comando se destaque o aspecto

motor, o importante não são as competências físicas mas o quanto o aluno se torna independente do professor em tomar decisões. Dado que ele não toma decisões e este Estilo de Ensino visa a reprodução, considera-se que o desenvolvimento em cada um dos outros canais é muito pouco, contudo como reproduz o movimento, o canal emocional poder transmitir maior segurança em seguir algum modelo. Ainda assim, os próprios autores alertam para a importância do critério que se pretende analisar, pois na criação desta teoria (ver figura 2) tiveram por base a independência do aluno em relação ao professor na tomada de decisões. Se o critério fosse a performance motora, a distribuição dos canais de desenvolvimento sofreria alterações.

Podemos considerar que a previsão dos canais de desenvolvimento neste Estilo de Ensino por parte dos dois professores estagiários pode ser explicado pelo facto dos Estilos de Ensino diretos se mostrarem mais eficazes nos resultados de aprendizagem associados ao domínio psicomotor (Byra, 2006), ou que os Estilos de Ensino do *cluster* de reprodução eram eficazes na promoção da aquisição de habilidades motoras ao longo do tempo (Charoupis, 2009). Assim, os professores estagiários, podem ter considerado os vários estudos que indicam que Estilos de Ensino do *cluster* “Reprodução” eram eficazes na promoção da aquisição de competências psico-motoras (Byra, 2006; Charoupis, 2009; Kulinna & Cothran, 2003; Mosston & Ashworth, 2002), daí que tenham planeado o vetor físico como canal privilegiado. Cada estilo estimula e sensibiliza os canais de forma diferente, pelo que para cada objetivo específico existe um estilo mais apropriado (Gozzi & Ruete, 2006).

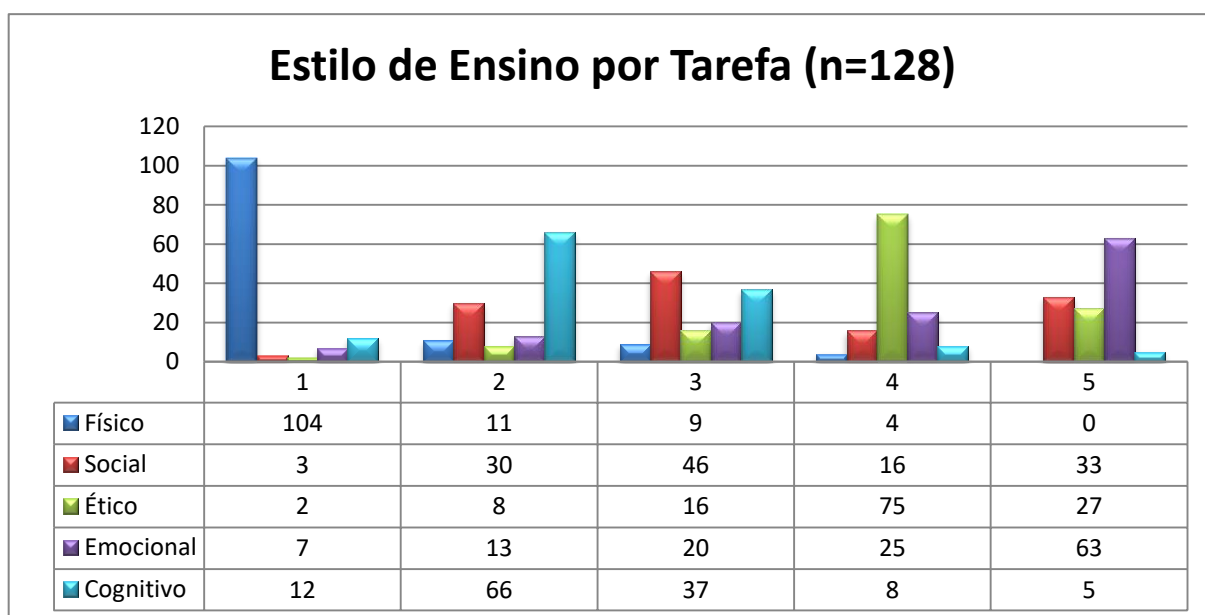


Gráfico 8 – Canais de Desenvolvimento planejados no Estilo de Ensino por Tarefa nas duas modalidades (futebol e ginástica) de dois professores estagiários

Analisando o gráfico 8, respeitante ao Estilo de Ensino por Tarefa, verificou-se, igualmente, que o canal de desenvolvimento com maior frequência de estimulação, em 1º lugar, foi o físico (104 vezes em 128 exercícios), seguido do vetor cognitivo (n=12) e do emocional (n=7). Em 2º lugar existe um predomínio do canal de desenvolvimento cognitivo (66 vezes em 128 exercícios) seguido do vetor social. Por outro lado, os professores estagiários preveem estimular o canal de desenvolvimento social com maior ênfase em 3º lugar (46 vezes em 128 exercícios). O vetor ético surge como mais frequente em 4º lugar (n=75) e o vetor emocional em 5º lugar (n=63).

Da mesma forma, estes resultados não estão de acordo com Gozzi e Ruete (2006), que consideram o desenvolvimento dos canais com o mesmo critério (grau de dependência na tomada de decisões) e pela mesma ordem, surgindo o canal emocional também em 1º lugar, e seguindo-se os restantes canais todos ao mesmo nível de estimulação. Contudo, neste Estilo de Ensino, uma vez que os alunos têm a possibilidade de tomarem algumas decisões, como, por exemplo: a intensidade, velocidade de execução, ritmo, e disposição no espaço, os restantes vetores surgem com um maior grau de atenção relativamente ao Estilo de Ensino por Comando (ver figura 2). Tal aspeto verifica-se, igualmente, nos nossos resultados dado que os professores estagiários no Estilo de Ensino por Tarefa preveem a presença dos outros canais de desenvolvimento como vetor mais estimulado (ainda que menor escala).

Em suma, os resultados do presente trabalho vão de encontro a vários estudos da literatura (Byra, 2006; Cothran, Kulinna & Ward, 2000; Donetta et al., 2005; Gozzi & Ruete, 2006; Kulinna & Cothran, 2003) que verificaram que os Estilos de Ensino mais frequentemente utilizados são os Estilos de Ensino de Reprodução. Por outro lado, embora os resultados relativos aos canais de desenvolvimento não sejam totalmente corroborados pela bibliografia, importa salientar que o ponto de referência dos professores estagiários na previsão de estímulo dos canais possa ser diferente do definido por Gozzi e Ruete (2006).

7. CONCLUSÃO

Refletir, planejar e executar são três fases distintas que se complementam e que se unem numa só ação no elemento final, repetindo-se num ciclo metódico ideal para que o processo, pelo menos, esteja correto. O ano de EP foi um ano de uma riqueza e de uma dificuldade únicas. Riqueza por aplicar na prática todo o conhecimento formal e informal adquirido ao longo dos anos de formação na FCDEF, bem como, da aplicação em contexto real de todo um currículo oculto de competências formadas e alicerçadas ao longo da vida. Riqueza por toda a vivência e aprendizagem fruto do trabalho em equipa com os outros estagiários, da relação com os vários agentes escolares, do trabalho e perceção das rotinas e responsabilidades de um departamento de EF, da perceção da importância reflexiva e de planeamento, da formação contínua e do domínio de conteúdos teóricos e práticos. Foi de uma dificuldade enorme pela conjugação de todos os fatores, profissionais e pessoais que levaram a um *gap* entre a realização do estágio e a conclusão deste documento.

São as necessidades e as características pessoais que mais distinguem os níveis de desempenho e definição de objetivos. A procura da excelência e a inovação nos momentos de aprendizagem podem ser vistos como uma humilde ambição na hora de “entrar em palco”. Com este documento, foi realizada uma extensa reflexão ao nível do planeamento, realização e avaliação do ano letivo, onde a atenção dedicada à intervenção pedagógica foi um ponto-chave, bem como a ponte com o tema de aprofundamento escolhido a abordar: os Estilos de Ensino.

Realizámos neste trabalho uma análise à mobilização dos Estilos de Ensino por parte de três professores estagiários, analisando os planos de aula dos mesmos. Demonstrámos que os Estilos de Ensino mais comumente previstos são os Estilos de Ensino do *cluster* de reprodução, nomeadamente, Estilo de Ensino por Comando e Estilo de Ensino por Tarefa, o que vem sendo defendido no estado de arte sobre os Estilos de Ensino de Mosston (1966). Ainda assim, consideramos que esta teoria se traduz num instrumento altamente relevante na formação e na condução da prática dos Professores de EF. O uso de Estilos de Ensinos depende de fatores, como o nível de desenvolvimento e capacidades dos alunos, o avanço na aprendizagem, o contexto das aulas, as características e orientações didáticas, entre outros. Contudo, a inexperiência por parte dos professores estagiários e a dificuldade na compreensão e identificação das premissas-base dos Estilos de Ensino e a coexistência numa mesma

tarefas de vários Estilos de Ensino, podem explicar a dificuldade da sua aplicação na prática. Da mesma forma, poderá existir uma valorização do domínio físico em prol do cognitivo ou social, que contribuem tanto ou mais para a aprendizagem dos alunos.

Ainda que o nosso trabalho tenha gerado conclusões que vão de encontro aos dados investigados na literatura, para tornar este estudo mais rigoroso e robusto, era necessário ultrapassar algumas limitações metodológicas. Uma primeira limitação prende-se com a dimensão reduzida da amostra dado que apenas foram analisados planos de aula de três professores estagiários, sendo que dois deles realizaram o estágio curricular na mesma escola, o que não garante a representatividade do universo de professores estagiários nem a diversidade de escolas a nível nacional. Ou seja, torna-se importante o desenvolvimento de estudos comparativos em várias escolas do país que permitam proporcionar uma compreensão mais profunda dos vários aspetos do ensino e da aprendizagem, bem como promover uma autorreflexão acerca dos novos desafios e orientações na prática futura.

Outra limitação prende-se com o fato dos resultados dizerem respeito aos Estilos de Ensino previstos nos planos de aula dos professores estagiários e não às aulas propriamente ditas. Ao analisar os planos de aula parecem estar presentes indicadores de outros Estilos de Ensino, o que pode sugerir que em termos de planos de aula os professores estagiários nomearam apenas o Estilo de Ensino determinante, não sabendo se por opção própria dos mesmos, ou, talvez pela dificuldade no reconhecimento preciso sobre a teoria e a implementação do espectro, evidenciando a importância de tornar os professores mais conscientes dos Estilos de Ensino e de um ensino alternativo.

Da mesma forma, os resultados obtidos relativamente aos canais de desenvolvimento são inconclusivos dado que não houve o conhecimento do critério definido para a distribuição dos vetores por Estilo de Ensino. Como vimos, o critério escolhido para a análise dos canais de desenvolvimento influencia a importância dada a cada um dos domínios a trabalhar. Assim, o método de observação direta das aulas e até algumas entrevistas juntos dos professores estagiários podia auxiliar nas análises em apreço.

Além disso, e ainda que os resultados tenham demonstrado a inexistência de diferenças entre o futebol e a ginástica, seria revelante a análise de outras modalidades desportivas e dos objetivos definidos nas mesmas, de forma a

compreender se a tendência dos Estilos de Ensino previstos se mantêm ou se, por outro lado, se verificam diferenças.

Apesar das limitações mencionadas, e com as devidas precauções, achamos que o presente trabalho permitiu chegar a considerações importantes e com implicações relevantes ao nível da investigação e prática da EF. A primeira implicação tem que ver com a inexperiência dos professores estagiários, sugerindo a relação entre os objetivos definidos e o Estilo de Ensino previsto utilizar, ou seja, no casos dos professores estagiários em análise, pode existir uma valorização da performance motora e do resultado do desempenho dos alunos daí a ênfase em Estilos de Ensino de Reprodução. Assim, torna-se relevante um maior foco nesta área nos momentos de formação académica dos professores de EF, bem como no desenvolvimento do EP.

Consideramos, igualmente, que a análise da relação entre um determinado Estilo de Ensino e os canais de desenvolvimento pode ajudar-nos a entender os limites de cada Estilo de Ensino e conduzir o professor a outras análises, tendo em conta o que se pretende estimular em maior ou menor grau. Posto isto, parece importante começar a incluir a análise dos canais de desenvolvimento nos planos de aula por forma a permitir um plano mais rigoroso do exercício, ou seja, de uma forma geral, será pertinente uma uniformização ao nível dos planos de aulas dos professores estagiários.

Verificámos que a investigação sobre a influência e aplicação dos Estilos de Ensino de Mosston (1966) no ensino e aprendizagem tem vindo a ganhar cada vez mais destaque, contudo, muitos trabalhos são, ainda, necessários realizar nesta área, como por exemplo, trabalhos de observação sistemática de aulas por modalidades, que exija um trabalho de campo prolongado no tempo. Da mesma forma, seria importante analisar a mistura de vários Estilos de Ensino, como defendido pela própria teoria, ao invés de análises comparativas sobre eles como acontece na literatura. Por fim, pensamos que seria interessante uma investigação futura que procurasse esclarecer as razões da não implementação de Estilos de Ensino do *cluster* de produção, ou, obter uma compreensão mais aprofundada de como os professores estão, atualmente, a usar os vários Estilos de Ensino numa variedade de áreas, até porque a multidimensionalidade da EF exige que os professores empreguem uma variedade de Estilos de Ensino nas suas práticas de instrução (Byra, 2006).

“Se o teu desejo de chegar for grande, nenhum esforço te parecerá demasiado penoso. E, embora vás a caminho, terás sempre contigo qualquer coisa que é já de ter chegado. Talvez uma certa forma de olhar, resultante daquela luz que se acende por dentro quando nos pomos a caminho dispostos a tudo o que aparecer.”

(Paulo Geraldo)

8. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abd Al-Salam A. (2004). The effects of three styles of teaching on the performance level and practice trials of long serves and short serves in badminton, *Dirasat: Educational Sciences*, 31 (1), 88-104.
- Alarcão, I., & Tavares, J. (1987). *Supervisão da prática pedagógica – Uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem*. Coimbra: Livraria Almedina
- Aranha, A. (2004). *Organização, Planeamento e Avaliação em Educação Física*. Vila Real: Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro.
- Barros, S. (2011). *Relatório de Estágio*. Manuscrito não publicado. Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física. Universidade de Coimbra.
- Bento, J. O. (2003). *Planeamento e avaliação em educação física (3ª ed ed.)*. Lisboa: Livros Horizonte
- Byra, M. (2000). A coherent PETE Programa: Spectrum Style. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 71 (9), pp. 40-56.
- Byra, M. (2006). *Teaching styles and inclusive pedagogies*. In D. Kirk, M.O'Sullivan, & D. Macdonald (Eds.), *Handbook of research in physical education (449-466)*. London: SAGE Publications.
- Charoupis, C. (2009). Contributions of the spectrum of teaching styles to research on teaching. *Studies in Physical Culture and Tourism*, 16 (2), 193-205.
- Cothran, D., Kulinna, P.H., & Ward, E. (2000). Students' experiences with and perceptions of teaching styles. *The Journal of Research and Development in Education*, 33 (5), pp. 93-102
- Coutinho, M. C. (2011). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teorias e Práticas*. Coimbra: Almedina.
- Dean, J. (2000). *Improvemente Children's Learning: Effective teaching in the primary school*. London: Routledge.
- Donetta, C. Kulinna, P., Banville, D., Choi, E., Amade-Escot, C., MacPhail, A., Macdonald, D., Richard, J., Sarmiento, P., & Kirk, D. (2005). A cross-cultural investigation of the use of teaching styles. *Reserach Quarterly for Exercise and Sport*, 76 (2), 193-201.
- Fernandes, L. F. (2008). *Clima de Sala de Aula e Relação Educativa: as representações de alunos de 3º ciclo*. Faro: Universidade do Algarve.
- Gomes, M. (2004). *Planeamento em Educação Física – comparação entre professores principiantes e professores experientes*. Retirado a 3 de abril de 2017 a

partir de <http://docslide.com.br/documents/planeamento-em-educacao-fisica-comparacao-entre-professores-principiantes.html>

Gomes, P., & Matos, Z. (1992). *Educação Física na Escola Primária (Vol II): Iniciação Desportiva*. Porto: Edições da Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física.

Gozzi, M., & Ruete H. (2006). Identificando estilos de ensino em aulas de educação física em segmentos não escolares. *Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte*, 5 (1), 117-134.

Henriques, L. (2012). *Relatório de estágio pedagógico desenvolvido na Escola Básica Nº2 de São Silvestre junto da turma 9º A no ano lectivo de 2011-2012*. Retirado a 3 de abril de 2017 a partir de https://estudogeral.sib.uc.pt/bitstream/10316/21267/1/Rel_Estg1112_Luis_Henriques.pdf

Jacinto, J., Carvalho, L., Comédias, J., & Mira, J. (2001). *Ministério da Educação, Departamento do Ensino Secundário - Programa de Educação Física 10º, 11º e 12º anos – Cursos Científico-Humanísticos e Cursos Tecnológicos*. Retirado a Retirado a 3 de abril de 2017 a partir de https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Secundario/Documentos/Programas/ed_fisica_10_11_12.pdf

Kulinna, P., & Cothran, D. (2003). Physical education teacher's self-reported use and perceptions of various teaching styles. *Learning and Instruction*, 13, 597-609.

Mascarenhas, L. & Carreiro da Costa, F. (1995). *Planeamento em Educação Física – Que deliberações pedagógicas?* Monografia, Cruz-Quebrada.

McGOWN, C. (1991). O ensino da técnica desportiva. *Treino Desportivo. II série*, 22, 15-22.

Monteiro, J. E. (1993). Características da Avaliação no Âmbito dos Novos Programas. *Revista Horizonte*, 55 (32).

Mosston, M. (1966). *Teaching physical education*. Columbus, C.E. Merrill Books, 1966.

Mosston M., & Ashworth S. (1990). *The Spectrum of teaching styles*. New York. Longman.

Mosston M., & Ashworth S. (2002). *Teaching physical education* (5th ed.). San Francisco: Benjamin Cummings.

Mosston, M., & Ashworth, S. (2008). *Teaching Physical Education, First Online Edition*. U.S.: Pearson Education.

Neves, E., & Graça, M. (1987). *Princípios básicos da prática pedagógico-didáctica*. Coleccções Estruturas de Trabalho. Porto: Porto Editora.

Pereira, J. (2014). *Relatório de estágio pedagógico desenvolvido no Colégio de S. Martinho junto da turma C do 9º Ano no ano letivo 2013/2014*. Mestrado em Ensino de Educação Física para Ensinos Básico e Secundário, Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra, Coimbra, Portugal.

Piéron, M. (1988). *Didáctica de las actividades físicas y deportivas*. Madrid: Editorial Gymnos.

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

Resende, H. G., & Rosas, A. S. (2011). Metodologias de ensino em educação física: os estilos de ensino segundo Mosston e Ashworth. In: FERREIRA, Eliana Lucia. *Atividades físicas inclusivas para pessoas com deficiência*. Mogi das Cruzes/SP: CBDCCR. p. 101-196.

Rosado, A., & Colaço, C. (2002). *Avaliação das aprendizagens: fundamentos e aplicações no domínio das actividades físicas*. Lisboa: Omniserviços, Representações e Serviços, Lda.

Rosado, A., & Mesquita, I. (2009). *Pedagogia do desporto*. Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana.

Schmidt, R. A. (1993). *Aprendizagem e Performance Motora: dos princípios à prática*. Tradução de Flávia da Cunha Bastos e Olívia Cristina Ferreira Ribeiro. São Paulo: Movimento.

Siedentop, D. (1998). *Aprender a enseñar la educación física*. INDE, Barcelona.

Siedentop, D., & Tannehill, D. (2000). *Developing teaching skills in physical education* (4th ed ed.). Mountain View, CA: Mayfield Publishing Company.

Sousa, C. (2013). *Vivências de um estágio e experiências pedagógicas*. Manuscrito não publicado. Faculdade de Desporto. Universidade do Porto.

Souza, A. R., & Ferreira, V. C. (2002). *Introdução à administração: uma iniciação ao mundo das organizações*. 5ª ed., Rio de Janeiro: Pontal.

White, P. (1998). Perceptions of Physical Education Majors and Faculty Members Regarding the Extent of Use of and Exposure to Mosston's: Mosston and Ashworth's Spectrum of Teaching Styles. *Dissertation Abstracts International*, 59 (5),1508A.