

HUGO MANUEL FREIRE MARQUES

2011167684

RELATÓRIO DE ESTÁGIO DESENVOLVIDO NA ESCOLA
SECUNDÁRIA INFANTA D. MARIA JUNTO DA TURMA B DO
7º ANO NO ANO LETIVO DE 2015/ 2016

A INFLUÊNCIA DOS ESTILOS DE ENSINO POR COMANDO E TAREFA NO
TEMPO DE EMPENHAMENTO MOTOR.

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 de
Educação Física nos Ensinos
Básico e Secundário.

Orientador: Mestre Antero Abreu

COIMBRA

2016

Esta obra deve ser citada como:

Marques, H. (2016). *Relatório de Estágio desenvolvido na Escola Secundária Infanta D. Maria junto da turma B do 7º ano no ano letivo de 2015/2016. A influência dos estilos de ensino por comando e tarefa no tempo de empenhamento motor*. Relatório de Estágio, Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra, Coimbra, Portugal.

COMPROMISSO DE ORIGINALIDADE DO DOCUMENTO

Eu, Hugo Manuel Freire Marques, aluno nº 2011167684 do Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário da FCDEF-UC, venho declarar por minha honra que este Relatório Final de Estágio constitui um documento original da minha autoria, não se inscrevendo, por isso, no disposto no artigo 30º do Regulamento Pedagógico da FCDEF (versão de 10 de março de 2009).

14 de junho de 2016

(Hugo Manuel Freire Marques)

AGRADECIMENTOS

Atinge-se, com a realização deste relatório de estágio, uma etapa de formação académica. O processo inerente à concretização dos objetivos estipulados determina o sucesso que conseguimos atingir. Assim, é essencial prestar os devidos agradecimentos, aos intervenientes que contribuíram para a conclusão de mais um ciclo.

Aos meus pais, por inequivocamente, serem os responsáveis por tudo o que hoje sou, o culminar desta etapa, deve-se também e fundamentalmente a eles.

À minha madrinha, pela constante presença e preocupação nas etapas e objetivos que concretizo.

À Ana, por tudo aquilo que significa, e porque sem o seu contributo durante todo o percurso académico nada do que hoje é apresentado seria possível.

À Márcia, por ter sido uma colega de estágio exemplar e pela disponibilidade constante, ao longo de todo o percurso.

Ao professor João Gandum, orientador de escola, por todo o contributo através dos ensinamentos que sempre transmitiu, tornando-me, sem dúvida, um melhor profissional.

Ao professor Mestre Antero Abreu, orientador de faculdade, pelo acompanhamento realizado ao longo do estágio, contribuindo para o processo de aquisição de aprendizagens.

Aos alunos da turma B do sétimo ano, por terem contribuído para a minha formação enquanto professor.

A toda a comunidade educativa da Escola Secundária Infanta D. Maria, por todo o apoio e disponibilidade demonstrados ao longo de todo o ano letivo.

Um sincero e sentido obrigado.

RESUMO

Este relatório de estágio descreve e analisa criticamente toda a prática pedagógica realizada durante a concretização do estágio pedagógico. Esta fase de formação representa a conclusão de um ciclo de estudos e representa a relação entre os conceitos assimilados durante a fase de aquisição de conhecimento e a aplicação das aprendizagens desenvolvidas com vista à obtenção de competências pedagógicas e profissionais em contexto prático. O estágio pedagógico foi desempenhado na Escola Secundária Infanta D. Maria, em Coimbra, junto da turma B do 7º ano, no ano letivo 2015/ 2016. A concretização deste relatório tem como objetivo fundamental a análise e reflexão crítica do trabalho desenvolvido, no âmbito da prática docente. Simultaneamente ao estágio pedagógico, foi desenvolvido o tema-problema que estudou a influência dos estilos de ensino por tarefa e comando no tempo de empenhamento motor. Os estilos de ensino traduzem uma das formas de prática pedagógica do professor de Educação Física. O processo ensino-aprendizagem é influenciado pelo professor, aluno e contexto em que estão inseridos. A literatura mostra-nos que, em algumas circunstâncias, o tempo de empenhamento motor pode traduzir-se em tempo potencial de aprendizagem.

Palavras-chave: *Educação Física. Processo Ensino-Aprendizagem. Estilos de Ensino. Comando. Recíproco. Empenhamento Motor.*

ABSTRACT

This internship report describes and critically analyses all pedagogical practice carried out during the implementation of the teaching practice. The document present below includes all the process of acquiring skills necessary as future physical education teacher. The internship was accomplished in middle school Infanta D. Maria in Coimbra with class B of 7th grade in school year of 2015/2016. Regarding teaching-learning process, the main objective of this report is to analyse critically the work within teaching practice. Simultaneously, during the internship, was developed a study about the Spectrum of Teaching Styles. In one of the theories, that defines teaching process in Physical Education. The process can be change by teacher, learner and environment. Literature shows that time of physical activity sometimes increases learning process. This study pretends to analyse the influence of teaching styles (Command and Task) in physical activity during physical education classes.

Keywords: *Physical Education. Teaching-Learning Process. Teaching Styles. Command. Task. Time of Physical Activity.*

SUMÁRIO

RESUMO.....	VI
ABSTRACT	VII
INTRODUÇÃO	11
CAPÍTULO I - CONTEXTUALIZAÇÃO DA PRÁTICA DESENVOLVIDA.....	12
1. Expetativas e opções iniciais em relação ao estágio pedagógico.....	12
2. Caraterização das condições locais e relação educativa.....	15
2.1. Caraterização do ambiente escolar	15
2.2. Caraterização da turma	16
CAPÍTULO II - ANÁLISE REFLEXIVA DA PRÁTICA PEDAGÓGICA.....	17
1. Planeamento.....	17
1.1. Plano anual.....	18
1.2. Unidades didáticas.....	22
1.3. Plano de aula.....	24
2. Realização	28
2.1. Instrução	29
2.2. Gestão	33
2.3. Clima.....	35
2.4. Disciplina	36
2.5. Decisões de ajustamento.....	37
3. Avaliação	38
3.1. Avaliação Diagnóstica.....	39
3.2. Avaliação Formativa	40
3.3. Avaliação Sumativa	43
3.4. Parâmetros e critérios de avaliação.....	45
4. Prática pedagógica supervisionada	46
4.1 Atitude ético-profissional.....	46
4.2. Dimensão profissional, social e ética	47
4.3. Desenvolvimento do ensino e da aprendizagem	47
4.4. Dimensão de participação na escola e de relação com a comunidade	48
4.5. Dimensão de desenvolvimento profissional ao longo da vida.....	49
CAPÍTULO III - APROFUNDAMENTO DO TEMA-PROBLEMA.....	50
1. Apresentação do Tema-Problema	50
2. Pertinência do Estudo	50
3. Revisão de Literatura	51

3.1. Investigação no Processo-Ensino Aprendizagem.....	51
3.2. Tempo de Aprendizagem em Educação Física	52
3.3. Gestão da Aula	53
3.4. Estilos de Ensino	54
4. Objetivo do Estudo.....	57
5. Metodologia	58
6. Procedimentos	58
7. Análise e Reflexão dos Resultados Obtidos	59
8. Conclusões do estudo.....	71
CONCLUSÃO.....	73
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	74
ANEXOS	83
Anexo I – Plano de Aula (Exemplo)	84
Anexo II – Ficha de Observação (Exemplo).....	86
Anexo III – Ficha de Avaliação Diagnóstica (Exemplo).....	87
Anexo IV – Ficha de Avaliação Formativa (Exemplo)	88
Anexo V – Ficha de Avaliação Sumativa de Unidade Didática (Exemplo)	90
Anexo VI – Ficha de Avaliação Sumativa Final de Período (Exemplo)	93
Anexo VII – Instrumento de Recolha de Dados	95

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Dados recolhidos durante as aulas de basquetebol	61
Tabela 2 - Dados em minutos (min) e percentagem (%) referentes às aulas de 90'	62
Tabela 3 - Dados em minutos (min) e percentagem (%) referentes às aulas de 45'	64
Tabela 4 - Comparação do tempo de prática dos estilos de ensino nas aulas de 90'	68
Tabela 5 - Comparação do tempo de prática dos estilos de ensino nas aulas de 45'	69

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Percentagem de tempo de instrução e prática nas aulas de 90'	65
Gráfico 2 - Percentagem de tempo de instrução e prática nas aulas de 45'	65
Gráfico 3 - Percentagem dos estilos de ensino por comando e tarefa	67

INTRODUÇÃO

O presente relatório de estágio surge em virtude do trabalho desenvolvido durante a realização do Estágio Pedagógico concretizado na Escola Secundária Infanta D. Maria, no ano letivo de 2015/2016, inserido no plano de estudos do 2º ano de Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, da Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra.

Torna-se estritamente necessário, enquanto futuros professores, vivenciar a experiência inerente ao estágio. Todo o processo ensino-aprendizagem necessita da aplicação em contexto prático e é através do estágio pedagógico que essa conceção se assume como verdadeira.

O estágio pedagógico, constitui o primeiro contato que, enquanto futuros profissionais docentes, possuímos em contexto prático e real e em que pela primeira vez somos confrontados com a necessidade de desenvolver tarefas e formular soluções que teremos que dar resposta numa situação real correndo os riscos inerentes. Fundamentalmente, esta é uma etapa de formação necessária e essencial para o desenvolvimento de competências pedagógicas, profissionais e pessoais.

O documento apresentado representa o culminar de uma etapa fundamental para aquisição de aprendizagens e competências, desenvolvidas durante um ano letivo. Posto isto, a descrição pormenorizada dos factos e acontecimentos ocorridos será acompanhada de uma análise crítica e fundamentada, em relação à experiência de estágio.

Este relatório tratará pormenorizadamente os acontecimentos ocorridos durante o presente ano letivo, através da contextualização da prática desenvolvida e da análise reflexiva da prática pedagógica nas diferentes vertentes do planeamento, realização e avaliação. Será ainda apresentado o tema-problema aprofundado durante a concretização do estágio pedagógico que estudou a influência dos estilos de ensino por comando e tarefa no tempo de empenhamento motor dos alunos.

CAPÍTULO I - CONTEXTUALIZAÇÃO DA PRÁTICA DESENVOLVIDA

1. Expetativas e opções iniciais em relação ao estágio pedagógico

Esta fase do relatório reflete as opções delineadas aquando da concretização do Plano de Formação Individual (PFI). O PFI é um documento integrante das tarefas inseridas no Estágio Pedagógico, que tem como principal objetivo definir as competências a adquirir durante o processo face aos domínios que orientam a prática docente.

Num processo de aquisição de aprendizagens, torna-se pertinente estipularmos os objetivos que pretendemos atingir. Refletirmos com o propósito de constataremos quais as expetativas existentes, relativamente ao percurso pedagógico que vivenciaremos, permite uma orientação ponderada na fase inicial. Concretamente, é necessário identificar: as fragilidades de desempenho da prática pedagógica, os objetivos que poderemos aperfeiçoar durante o decurso do estágio e as possíveis estratégias de formação/ supervisão.

Partirmos para o momento em que finalmente se torna possível aplicarmos, em contexto real, as aprendizagens desenvolvidas até ao momento que é o que ambicionamos enquanto discentes. Contudo, ao atingirmos as metas definidas previamente, existe a necessidade de nos propormos a novos objetivos ainda mais exigentes e rigorosos. Assim, há um conjunto de incertezas que são evidenciadas e nos tornam reticentes face à tomada de decisão que será requerida durante o conjunto de tarefas que desempenharemos.

Tendo conhecimento dos pressupostos que sustentam a função docente, encarámos várias problemáticas, que fomentaram a reflexão necessária em relação as dimensões das atividades de ensino-aprendizagem.

No início do estágio pedagógico, após a primeira reunião de núcleo de estágio com o professor orientador João Gandum, fomos confrontados com questões que clarificaram a responsabilidade da etapa que estávamos a iniciar e da capacidade de sacrifício necessária para enfrentarmos o percurso que se iniciava. Posto isto, definimos o conjunto de documentos necessários desenvolver, considerando as matérias a lecionar durante o ano letivo, que seriam fundamentais para todo o processo.

Surgiu assim a primeira dimensão do processo de ensino-aprendizagem: o planeamento. Quando abordamos as perspetivas de utilização dos métodos de planeamento no domínio escolar, é necessário assumirmos que todo o projeto de planeamento deve encontrar o seu ponto de partida na conceção e conteúdos dos programas ou normas programáticas de ensino, nomeadamente na perspetiva de formação geral, de desenvolvimento multilateral da personalidade e no grau de cientificidade e relevância prático-social do ensino (Bento, 2003, p.7).

O plano anual é o principal orientador de todo o processo de ação do professor, que apoia as intenções e opções tomadas pelo profissional. Segundo Bento (2003, p.67), este deve ser um plano exequível, didaticamente exato e rigoroso, que oriente para o essencial, com base nas indicações programáticas e em análises da situação na turma e na escola.

Seguiu-se a elaboração das unidades didáticas, ou seja, fundamentar e organizar o processo ensino-aprendizagem para que seja possível alcançar os objetivos previamente definidos. As unidades didáticas, abrangem um propósito de ensino, relativamente integral – sob o ponto de vista didático – e tematicamente deliberado, que se estende por várias aulas e que encarna um contributo delineado para a realização dos objetivos e tarefas inscritas no programa anual e global de uma disciplina (Coletivo de autores, 1980 citado por Bento, 2003, p.75).

Aquando da concretização de um plano de aula, devemos focar-nos em diversos fatores. O processo de reflexão constante determina a qualidade com que aplicamos as matérias e conteúdos, sendo necessário anteciparmos a diversidade de variáveis que podem surgir e assim influenciar a aula. O plano de aula constitui o verdadeiro ponto de rotação do pensamento e da ação do professor (Drews, Fuhrmann, 1980 e Baskeau, 1984 citado por Bento, 2003, p.107).

Perante esta dimensão, é essencial: compreender e desenvolver mecanismo de coordenação entre os objetivos definidos pelo Plano Nacional de Educação Física (PNEF) e as metas de aprendizagem específicas para o ano de escolaridade; perceber a dinâmica inerente ao desenvolvimento das unidades didáticas e ampliar a capacidade de organização dos conteúdos de forma lógica e pedagógica no plano de aula. Como estratégias realizadas para a aquisição das aprendizagens referidas foi

necessário aplicarmos as competências adquiridas durante o primeiro ano de mestrado e discutir criticamente as opções tomadas face ao planeamento.

A realização trata as estratégias de intervenção pedagógica, nas suas diferentes dimensões: a instrução; a gestão; o clima e a disciplina. Segundo Carreiro da Costa (1995), uma estratégia pedagógica organiza as condições do processo ensino-aprendizagem com o objetivo de facilitar a assimilação efetiva de aprendizagens, por parte do aluno.

Enquanto professores, o comportamento pedagógico que adotamos que tem como objetivo fundamental transmitir informação substantiva, enquadra-se na dimensão instrução, onde se inserem a preleção, questionamento, *feedback* e demonstração.

Partindo do pressuposto referido por Bañuelos (1992, p.266) que o tempo de aula deve ser aproveitado de forma a oferecer ao aluno uma máxima possibilidade de participação, as principais expectativas existentes aquando do início do estágio pedagógico eram relativas à capacidade de concretizar mudanças significativas no comportamento dos alunos que produzissem a assimilação de aprendizagens e quais as condições necessárias para o processo.

Avaliar acarreta necessariamente, a compreensão e determinação do valor e a qualidade dos processos formativos a partir da recolha, interpretação e análise dos dados recolhidos. Sánchez (1996, p.13) afirma que avaliar consiste em atribuir um valor, um juízo, sobre algo ou alguém.

O processo de avaliação deve ser capaz de verificar as aprendizagens dos alunos, nas diferentes funções pedagógicas: diagnóstica, formativa e sumativa. O processo avaliativo necessita de uma seleção correta de metodologias, técnicas e instrumentos de avaliação, cumprindo critérios de rigor, utilidade, fiabilidade e validade.

As expectativas existentes, face à avaliação no início do estágio pedagógico, prendiam-se com a observação. A dificuldade de detetar os fatores que são realizados com sucesso mediante os critérios estabelecidos, evidenciava-se como um dos principais constrangimentos. No entanto, a noção de subjetividade adjacente à avaliação provocava o maior grau de incerteza face às restantes dimensões de ensino-aprendizagem.

Contudo, a criação de instrumentos de avaliação que estabeleçam de forma clara aquilo que é necessário observar e verificar aquando da aplicação concreta da avaliação foi definido como uma das estratégias a utilizar para a minimização dos problemas.

A realização do PFI contribui para concretização ponderada e a realização de uma reflexão crítica sobre o estágio pedagógico, numa fase inicial. Este exercício, permite compreender e interpretar as valências existentes orientando a assimilação de aprendizagens.

2. Caraterização das condições locais e relação educativa

2.1. Caraterização do ambiente escolar

A Escola Secundária Infanta D. Maria situa-se no concelho de Coimbra e acolhe estudantes do sétimo ao décimo segundo ano de escolaridade. Como escola pública, é prestigiada a nível nacional pelos resultados alcançados em exames nacionais.

Para que o processo ensino-aprendizagem possa ser o mais ajustado possível ao grupo de alunos a que lecionamos torna-se perentório conhecermos a realidade dos atores intervenientes na comunidade escolar. A correta definição de estratégias pedagógicas e a capacidade de nos conseguirmos relacionar em sociedade permite uma gestão adequada da população escolar.

De acordo com os dados do projeto educativo da escola referentes ao ano letivo 2014/2015, a comunidade escolar é constituída por oitenta e seis professores, trinta funcionários não docentes e novecentos e oitenta e oito alunos. O corpo docente é constituído por oitenta e seis docentes, sendo que quarenta e nove (57%) pertencem ao quadro de escola da Escola Secundária Infanta D. Maria. Em situação de mobilidade interna encontram-se trinta docentes, vinte e dois quadros de outras escolas/agrupamentos e oito do quadro de zona pedagógica. Exercem ainda funções na escola seis docentes em situação de mobilidade e por doença e uma professora contratada.

O corpo não docente é constituído por duas técnicas superiores, nove assistentes técnicos e vinte e quatro assistentes operacionais. Frequentam a escola 988 alunos, 28,9% no ensino básico e 71,1% no ensino secundário, repartidos, respetivamente, por onze e vinte e sete turmas.

O núcleo de estágio em Educação Física está inserido no grupo de recrutamento de Educação Física que se insere no departamento de expressões. Em relação ao grupo de recrutamento, dele fazem parte oito professores de Educação Física.

Em termos de recursos espaciais disponíveis para a lecionação da disciplina de Educação Física, a escola dispõe de uma diversidade de espaços que permite uma abordagem das matérias do PNEF, para além das matérias nucleares. Para além dos espaços existentes no recinto escolar, nomeadamente o ginásio e o polidesportivo, protocolos estabelecidos com a Câmara Municipal de Coimbra, permitem que os alunos usufruam do Complexo Olímpico de Piscinas e do Pavilhão Multidesportos Dr. Mário Mexia. Relativamente aos espaços disponíveis, há um conjunto de restrições relativamente às matérias que cada espaço pode suportar. A utilização de cada um dos locais de aula, é definido de acordo com um sistema de rotatividade, atribuído a cada professor no início do ano letivo.

Quanto aos recursos materiais disponíveis na escola, estes para além de estarem em ótimo estado de conservação, existem em quantidade suficiente para que numa turma, cada aluno tenha, por exemplo, uma bola ao dispor. Simplificando, significativamente, o processo organizativo inerente à aula.

2.2. Caracterização da turma

As aulas lecionadas durante o estágio pedagógico foram destinadas à turma B do sétimo ano. Num total de 28 alunos, 15 pertencem ao género feminino e 13 ao género masculino, com média de idades entre os 13 anos.

Relativamente ao meio de transporte utilizado nas deslocações para a escola, 19 utilizam do transporte familiar, 7 afirmam usufruir da rede de transportes públicos e 7 deslocam-se a pé. Quanto à distância a que vivem da escola, 12 vivem a menos de 2km, 4 situam-se entre os 2 e 5 km, enquanto que 12 vivem a mais de 5km da escola.

Apresentam como disciplinas favoritas, a Matemática (11), Educação Física (10) e o Inglês (7). Quanto às disciplinas com mais dificuldades surge também a Matemática (11), o Inglês (6) e História (5).

Como cursos pretendidos, 4 afirmam pretender medicina, 3 arquitetura, 3 engenharia, 2 medicina veterinária; 2 direito, 1 biologia, 1 economia e 12 não responderam.

Dos alunos da turma, todos têm computador em casa e apenas um não tem internet. Afirmam despende cerca de 30 minutos diários no computador/ internet. Como preferências culturais a maioria da turma referencia a leitura e o cinema e como atividades extracurriculares referem o desporto, música e línguas.

No que toca aos encarregados de educação, a grande maioria tem como habilitações académicas o ensino superior e em relação às categorias socioprofissionais a maioria pertence aos quadros superiores. Estes dados, evidenciam o contexto da turma, no entanto transpõem-se para a realidade escolar.

Face à disciplina de Educação Física e tendo como base de análise a avaliação diagnóstica realizada no início do ano letivo foi possível constatar que em termos gerais, a turma apresenta uma carência de vivências motoras para o ano de escolaridade que se encontra. Nas diferentes modalidades diagnosticadas, nomeadamente, natação, atletismo, voleibol, ginástica e basquetebol, verificou-se que a grande maioria dos alunos se encontrava no nível introdutório de aprendizagem, existindo apenas um número reduzido de alunos que apresentaram competências para serem enquadrados no nível elementar de aprendizagem. A ginástica foi a única unidade didática, onde se verificou a existência de 4 alunos em nível avançado, que se justifica pelas atividades extracurriculares dos respetivos alunos.

CAPÍTULO II - ANÁLISE REFLEXIVA DA PRÁTICA PEDAGÓGICA

1. Planeamento

Na planificação são determinados e concretizados os objetivos mais importantes da formação e educação da personalidade, são apresentadas as estruturas coordenadoras de objetivos e matéria, são prescritas as linhas estratégicas para a organização do processo pedagógico (Bento, 2003, p.15).

Para Januário (1992, p.3) o objetivo do processo de planeamento, por parte do professor é a estruturação do ensino e da aprendizagem além dos instrumentos e da sua regulação, tendo em vista a intervenção pedagógica e no sentido de eficácia.

No caso do específico da elaboração das tarefas inerentes ao processo, é essencial para o docente, conhecer as diferentes diretrizes definidas por cada ambiente de decisão. Quer isto dizer, que há um conjunto de normativas/ critérios estabelecidos

em termos, macro, meso e micro, que o professor necessita conhecer quando pretende planificar. Mendonça (1988) transmite-nos a ideia de que a fase de planeamento surge da relação estabelecida entre as exigências do sistema de ensino e os programas das disciplinas.

Abordando concretamente a realidade associada à Educação Física, a fase de planeamento constitui a elaboração de diversos pressupostos com vista à realização do processo pedagógico. Assim, partindo das concepções assumidas por Bento (2003, p.59) a lógica da realização progressiva do ensino, da sua perspetiva sistemática e de continuidade, do ser carácter processual e do seu decurso temporal, aponta a necessidade de diferentes momentos e níveis das tarefas de planeamento e preparação do ensino pelo professor: plano anual, unidade didática e plano de aula. Os diversos planos são, assim elaborados, inter-relacionados e entendidos como estações ou etapas intermédias e necessárias na via do aumento da qualidade e conceção e de melhoria da realização do ensino.

O tópico que será de seguida relatado, abordará os acontecimentos vivenciados ao longo do estágio pedagógico aquando da conceção das tarefas inerentes ao planeamento, nomeadamente, a elaboração do plano anual, o desenvolvimento das unidades didáticas e conseqüentemente a constante concretização dos planos de aulas durante todo o percurso.

1.1. Plano anual

A elaboração do plano anual constitui o primeiro passo do planeamento e preparação do ensino traduzindo uma compreensão aprofundada dos objetivos de desenvolvimento da personalidade, bem como reflexões e noções acerca da organização correspondente do ensino no decurso de um ano letivo (Bento, 2003, p.67).

Um bom ponto de partida para o desenvolvimento do plano anual é o estudo das indicações acerca dos objetivos contidos no programa. Assim, o professor, quando decide elaborar o plano anual deve realizar diversos trabalhos preparatórios. Determinar os objetivos anuais e a forma como estes serão concretizados, tornam-se etapas fundamentais na formulação do plano anual. De seguida, deve ser feita uma análise dos recursos temporais para que a distribuição e ordenamento de horas e

matérias possam ser estabelecidos. Torna-se ainda fundamental a coordenação de tarefas de educação, isto é, que permitam o aparecimento de condições favoráveis para a realização de cada ponto fulcral (Bento, 2003, p.70). Associando os fatores de aprendizagem devem ainda ser planificados momentos de avaliação para que se possa verificar o desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem. Todo este conjunto de processos deve ser acompanhado de uma reflexão constante, para que possam surgir decisões de ajustamento.

Em suma, o plano anual deve ser exequível, didaticamente exato e rigoroso, orientado para o essencial, tendo em consideração as indicações programáticas em análises da situação na turma e na escola (Bento, 2003, p.67).

Face ao planeamento, aquilo que é afirmado paradigmaticamente nem sempre corresponde às situações pedagógicas desenvolvidas num contexto específico. Relatando e analisando criticamente as experiências e aprendizagens assimiladas durante a execução das tarefas de planeamento, há um conjunto de fatores que pertinentemente devem ser referenciados.

Relativamente ao desenvolvimento do plano anual, com vista à aplicação do mesmo no contexto vivenciado durante o estágio pedagógico, foram cumpridas algumas das etapas referidas anteriormente. Quanto às etapas que acabaram por não serem concretizadas, deveu-se, única e exclusivamente, a estas não serem essenciais ao contexto disponível.

No início do estágio pedagógico, existiu a necessidade de se estabelecerem pontos de partida para que a realização das atividades e tarefas pudesse ocorrer. Definidos o ano de escolaridade e a turma em que o estágio pedagógico seria desenvolvido, o professor orientador transmitiu através do documento orientador de matérias, quais as que deveriam ser abordadas e conseqüentemente planificadas para o respetivo ano letivo. Em relação às indicações fornecidas pelo Professor Orientador João Gandum, as modalidades que iriam ser lecionadas, para o sétimo ano de escolaridade foram as seguintes: Voleibol, Basquetebol, Ginástica de Solo e de Aparelhos, Atletismo, Natação.

Assim, procedeu-se ao início do desenvolvimento dos trabalhos preparatórios necessários a elaboração do plano anual. A primeira fase de análise foi relativa aos

programas de nacionais de Educação Física, com vista à compreensão dos mesmos e para que de uma forma geral fosse possível compreender os conteúdos articulados a cada matéria. Neste instante surgiu a primeira dificuldade. Apesar de nos anos de formação antecedentes ao estágio, se ter desenvolvido algumas aprendizagens em termos de trabalho em consonância com o PNEF, aquando de este ser analisado numa perspetiva de aplicação com problemáticas reais, verificou-se insuficiência na preparação existente.

Posteriormente, analisaram-se as condicionantes existentes para a concretização da prática pedagógica. O panorama atual em que se desenvolve a disciplina de Educação Física, mostra-nos que a maior parte dos docentes da disciplina de Educação Física já lecionam há um elevado número de anos, pelo que apresentam um nível de experiência profissional que lhes permite cumprir facilmente as exigências do PNEF. Por outro lado, os professores estagiários encontram-se no início de uma carreira profissional, com muitas competências ainda por adquirir, sendo por isso mais difícil ir ao encontro das exigências do programa. Contudo face à realidade experimentada a partir das diversas observações realizadas durante o estágio e em diversos docentes, verificou-se que o cumprimento dos conteúdos definidos pelo programa, nem sempre se verifica por parte do professor experiente. Enquanto estagiários, acabamos por sentir a necessidade de nos mantermos fiéis ao programa, o que apesar de ser importante não é de todo fundamental, tendo em consideração o contexto a que se dirige o processo de ensino e os diferentes níveis de aprendizagem que este pode apresentar.

No que toca ao 3.º ciclo, é atribuída uma carga horária de 135 minutos semanais. Estes minutos dividem-se em dois blocos, um de 90 minutos e outro de 45 minutos. Relativamente ao 7ºB, o bloco de 90 minutos é à terça-feira às 8h30 e o de 45 minutos, quinta-feira às 12h45. A escola dispõe de um ginásio interior com dimensões limitadas e três campos de jogos, sendo um coberto e os outros dois exteriores. Os campos de jogos exteriores apresentam um piso áspero e impróprio para a prática desportiva e que colocam em causa a segurança dos alunos. Apresentam ainda uma caixa de areia (Atletismo: salto em comprimento e triplo salto) e duas pistas de velocidade com comprimento de 40 metros. A população escolar em que o processo ensino-aprendizagem se desenvolve coloca entraves claros ao normal desenvolvimento da disciplina de Educação Física. As alterações curriculares que a disciplina tem sofrido,

ao longo dos últimos anos, contribui para que não lhe fosse atribuída a devida preponderância e conseqüentemente não seja tão valorizada pelos alunos. Enquanto professores, deveremos procurar alterar essa mentalidade a partir da lecionação das aulas, tendo como base preparatória as tarefas de planeamento.

A concretização destes trabalhos preparatórios é um aspeto estritamente necessário para o desenvolvimento do plano anual, pois são clarificadas as características fundamentais a que todo o processo ensino-aprendizagem se destina. Para além de que torna possível a realização da fase seguinte do plano anual: a seleção dos objetivos a atingir durante o ano, contribuindo posteriormente para o desenvolvimento das unidades didáticas.

A definição dos objetivos necessitou novamente da análise das normas definidas num ambiente macro e da avaliação diagnóstica inicial para que as características da turma face às matérias e conteúdos lecionados fossem interpretadas. Conseqüentemente realizou-se a distribuição e ordenamento dos horários e matérias, que acabou por constituir o processo mais simples de elaboração do plano anual. No entanto, a organização pedagógica e a função didática associada a cada conteúdo na elaboração da extensão e sequenciação de conteúdos foi uma tarefa que suscitou algumas dúvidas. A dificuldade na elaboração desta tarefa, foi compreendida com normalidade pois é uma capacidade adjacente à experiência, fator que nesta fase de formação ainda não existia em quantidade suficiente.

Durante a formulação do plano anual, foi fundamental definir a organização da aula nas diferentes fases. Tal possibilitou a execução de um processo de simplificação das tarefas de realização pois permitiu o desenvolvimento de uma bateria de estratégias de intervenção pedagógica com vista à utilização das mesmas consoante as necessidades do contexto.

Associado à distribuição dos conteúdos e matérias, existiu a necessidade de coordenar os momentos de avaliação durante o ano, nas diferentes unidades didáticas. Estes momentos para além de fazerem parte do processo de avaliação dos alunos, constituem uma parte fundamental do planeamento do professor, pois é a partir destes que é possível verificar a eficácia da prática pedagógica e que nos permite aferir a necessidade de aplicar decisões de ajustamento.

Ainda durante a concretização do plano anual, foi pertinente definir os períodos de reflexão após a conclusão de etapas de ensino-aprendizagem. Durante o estágio pedagógico, a consecução destas tarefas permitiu que na transição entre unidades didáticas fosse possível a realização de alguns ajustamentos, para o aumento da eficácia do processo ensino-aprendizagem.

Essencialmente o plano anual revelou-se uma ferramenta fundamental de orientação ao longo de todo o processo. Este permitiu que durante todo o ano letivo fosse possível percebermos os aspetos fundamentais a desenvolver, com vista ao alcance dos objetivos estabelecidos previamente. A forma dinâmica em que foi desenvolvido tornou-se também pertinente para que existissem decisões de ajustamento, quando necessárias.

1.2. Unidades didáticas

A conceção de ideia de unidade didática, transmitida por Vickers (1990) mostra que o desenvolvimento do planeamento, nesta fase, representa uma forma global do mesmo. Integrando a especificidade do contexto em que o ensino decorre, como as características da turma, da modalidade e da forma de avaliação.

No entanto, Bento (2003) procura que o desenvolvimento da unidade didática não seja vocacionado para as matérias e para os conteúdos mas que possam ser desenvolvidas aprendizagens sociais, ou seja, para além das aprendizagens inerentes às matérias, na preparação da unidade didática deve ser tida em consideração a construção da personalidade do aluno.

Para Piéron (1992), a unidade didática tem como objetivo principal o desenvolvimento da modalidade específica em estudo, tendo também em consideração a conceção da mesma para as características do grupo a que se destina.

Analisando as diferentes conceções dos autores referidos, é possível retirar-se uma conclusão unânime. O desenvolvimento das unidades didáticas durante a fase de planeamento constitui uma ferramenta de apoio, essencial durante o processo de realização da prática pedagógica.

Conseguirmos dispor de instrumentos e documentos de apoio que possam sustentar e assegurar a eficácia do processo ensino-aprendizagem face aos objetivos que são

estabelecidos no plano anual, permite que posteriormente a aula possa ser desenvolvida de forma simplificada e ajustada. Contudo, Bento (2003, p.77) alerta que pelo facto de prepararmos o ensino, não implica que a aula possa ser subestimada. A concretização crescente dos objetivos, a estruturação da matéria de ensino, a escolha as atividades dos alunos e de métodos ajustados aos objetivos, aos conteúdos e condições – apenas atinge o seu alvo quando estiver corretamente traçado o itinerário completo do objetivo para o resultado.

Ainda sobre a definição dos objetivos a atingir na planificação de uma unidade didática, Siedentop (1998) esclarece que é a seleção dos objetivos que permite a definição e distribuição dos conteúdos por aula, sendo estes definidos de acordo com o nível de proficiência inicial apresentado pelos alunos. Esta afirmação assume praticamente o papel de regra. Assim que somos confrontados com a necessidade de aplicarmos o que foi planeado, temos a clara percepção que um planeamento sem rumo e desajustado se tornará apenas num recreio controlado e não num processo de ensino-aprendizagem, conforme deve ser objetivado por todos os professores.

Posto isto, a preparação deste nível de planeamento consiste sobretudo na preparação pormenorizada da matéria. Sem planos de ciclo claramente pensados até ao pormenor não é possível, um ensino sistemático (Bento, 2003, p.88).

Concretamente, em relação às unidades didáticas desenvolvidas durante o estágio pedagógico, foi possível desenvolver competências e vivenciar as experiências necessárias que tornam possível a afirmação, de que as conceções referidas pelos autores citados correspondem, em grande parte, ao contexto prático.

A extensão e sequencialização dos conteúdos durante a fase de construção da unidade didática apresentou-se como um dos principais problemas. Inerente a esta tarefa, estão os objetivos que devem ser atingidos e o pressuposto necessário para serem alcançados. Compreender a dinâmica a estabelecer entre os conteúdos programáticos, o contexto disponível e os objetivos estabelecidos, foi um verdadeiro desafio. No entanto, esta etapa fundamental é extremamente pertinente, pois orienta objetivamente a definição dos objetivos específicos de cada aula, aquando da elaboração do plano de aula.

Outro dos pressupostos fundamentais desenvolvidos durante a realização da unidade pedagógica situou-se na definição das estratégias de intervenção pedagógica, que poderiam ser utilizadas durante a aplicação das tarefas que fortaleceriam os objetivos previamente definidos. Concretizarmos a aplicação do que planeamos imagetivamente, foi uma ferramenta fundamental para que *in loco*, tudo fosse aplicado de forma simplificada.

Especificamente, a unidade didática torna-se o principal orientador dos planos de aula. No entanto, isto não significa que apenas a unidade didática influencia o plano de aula. O que, efetivamente, acontece é uma interação entre ambos de forma a tornar o processo ensino-aprendizagem o mais ajustado possível. Concretamente, a unidade didática determina aquilo que será desenvolvido em cada aula. Mas em virtude dos acontecimentos, poderá dar-se o caso de a aula provocar alterações na unidade didática.

Em relação às diferentes unidades didáticas desenvolvidas durante o estágio, verificaram-se variadíssimas dificuldades, das quais foi possível adquirir competências fundamentais para o desempenho da função docente.

A interação necessária entre os objetivos estipulados no plano anual e as metas de aprendizagem definidas pelo PNEF, constituiu um dos principais entraves ao normal desenvolvimento da unidade didática. Mais uma vez, foi possível sentir a dificuldade existente no manuseamento do PNEF para aplicação em contexto real.

A distribuição dos objetivos pelo período temporal das aulas, for também um dos principais problemas sentidos. Enquanto professores inexperientes, planificarmos conteúdos de cada matéria sem conhecimento prévio dos possíveis ritmos de aprendizagem dos alunos, obrigou a uma necessidade de construir a unidade de forma a ser ajustada sempre que necessário. Em suma, a unidade didática constitui uma etapa intermédia da fase de planeamento e uma ferramenta essencial para o processo ensino-aprendizagem.

1.3. Plano de aula

A última fase do planeamento destina-se à elaboração do plano de aula (Anexo I). Este instrumento desenvolvido, que é aprimorado com o acumular da experiência

pedagógica, constitui sinteticamente e de forma organizada, a informação recolhida através do plano anual e das unidades didáticas. Previamente ao processo de realização, é o plano de aula que reúne os objetivos estabelecidos para a aula em questão e define as tarefas em que estes serão desenvolvidos.

A preparação da aula constitui o elo final da cadeia de planeamento do ensino pelo professor que deve concretizar a conversão dos objetivos da unidade didática em objetivos concretos, palpáveis e balizadores das tarefas da aula e indicações que permitam uma maior concretização da exercitação e da aprendizagem motora. (Bento, 2003, p.164)

Para Bento (2003, p.172) não existem indicações obrigatórias quanto às formas de preparação escrita da aula. Todo o plano é adequado e útil quando possibilita um ordenamento, pleno de sentido, das reflexões do professor acerca da configuração da aula (objetivos, conteúdo, métodos e organização).

Segundo Bento (2003, p.152), a aula de Educação Física, assim como todas as formas de ensino ou exercitação em desporto e como qualquer outra sessão de ensino racionalmente organizada, estrutura-se normalmente em três partes: parte inicial, parte fundamental e parte final. No entanto, não devemos cair na tentação de fazemos da aula um espaço de esquematismo e formalismo, em que tudo se mantém formulado independentemente do contexto.

A parte inicial da aula tem como principal objetivo o estímulo das capacidades essenciais dos alunos para a realização da parte fundamental da aula. Há o estereótipo de que esta parte da aula deve apenas fomentar o aquecimento fisiológico dos alunos. Contudo devemos procurar que a parte inicial da aula seja desenvolvida através de situações pedagógicas, psicológicas e fisiológicas que possa tornar favorável a concretização dos objetivos definidos para a parte fundamental da aula. Atribuir à parte preparatória apenas uma função secundária ao serviço da parte principal é uma das razões porque ela é tão desqualificada na parte do ensino (Bento, 2003, p.154).

Enquanto professores, conseguimos perceber a pertinência da parte inicial da aula para lá do aspeto fisiológico de preparação, para a parte fundamental. É a partir da relação estabelecida nesta fase de aula que o controlo da turma fica assegurado

durante a aula e conseguimos manter os alunos empenhados na tarefa para a concretização dos objetivos estabelecidos. A utilização desta fase da aula para o desenvolvimento de rotinas facilitadoras do processo ensino-aprendizagem determinaram, em grande parte, a concretização dos objetivos definidos para cada aula.

Durante a planificação da parte inicial da aula, existiu a preocupação de planificar propostas que fundamentalmente estimulassem o domínio motor simultaneamente com o domínio cognitivo. Na maioria das vezes em que este tipo de proposta foi aplicado, verificou-se uma maior envolvimento dos alunos nas atividades programadas para a respetiva aula.

Consideramos este pressuposto pertinente, pois mais do que reproduzir aquilo que é pedido, é necessário que os alunos assimilem e interpretem o que deve ser e como deve ser executado.

Relativamente à parte fundamental da aula, esta corresponde ao momento em que, efetivamente, o processo ensino-aprendizagem se desenvolve. É nesta fase da aula que o professor aplica todas as práticas pedagógicas planificadas anteriormente e procura que os alunos assimilem, sob a forma de aprendizagem, os objetivos estipulados, através da lecionação dos conteúdos definidos.

Fundamentalmente, é durante esta parte da aula que as capacidades metodológicas e pedagógicas do professor são testadas e colocadas à prova. As opções escolhidas em termos de estilos de ensino e de estratégias de intervenção pedagógica definem o produto que obteremos em cada aula.

Assim, está também inerente uma constante capacidade de reflexão e interpretação do contexto *in loco*, para que o professor possa ter a capacidade de perceber se existem a necessidade de proceder a decisões de ajustamento para que os objetivos definidos para a aula não sejam afetados.

Muitas das vezes, não é por não cumprirmos na íntegra o plano de aula que construímos previamente, que não poderemos chegar ao fim da aula e concluir que, efetivamente, o balanço final é positivo. A capacidade de ajustarmos os exercícios definidos para a outros que exercitem o mesmo objetivo, é um trunfo que se aprimora

com a experiência. No entanto, quanto maior for a nossa reflexão acerca do assunto, mais facilmente ganharemos essa competência.

Aquando da planificação da parte fundamental da aula, as principais dificuldades debatiam-se com a escolha de exercícios suficientemente eficazes para o desenvolvimento dos objetivos estipulados.

Existiu durante todo o percurso, uma constante procura na tentativa de proporcionarmos aos alunos um elevado tempo de empenhamento motor com o objetivo de maximizar o tempo de prática e conseqüentemente diminuir o afastamento do nível dos alunos face ao ano de escolaridade. No entanto, nem sempre é possível verificarmos a eficácia de um exercício no momento de planeamento, o que por si só aumentou significativamente as questões reflexivas nesta fase do processo.

A parte final constitui, o momento da aula a que os professores mais desvalorizam. No entanto, o facto de esta ser considerada como uma das bases para o correto desenvolvimento de uma aula, tem justificação. Para Bento (2003, p.160) tal como em relação a parte fundamental, é também conveniente refletir sobre a importância da parte final da aula. A parte final é organizada, tanto sob o ponto de vista fisiológico, como para a criação de determinadas condições favoráveis às aulas seguintes de outras disciplinas. Nesta parte da aula, o professor deve ainda proceder ao balanço da aula, avaliar a disciplina, os resultados e deficiências gerais, destacar aspetos relevantes e fazer as ligações com as próximas aulas.

Apesar da importância atribuída à parte final e a crítica feita pelo autor referido, é necessário acrescentar que em determinadas circunstâncias o professor deve perceber se realmente existe recetividade por parte dos alunos, devido aos aspetos fisiológicos e psicológicos subjacentes à aula, para as informações que estão a ser transmitidas correndo o risco de utilizar tempo de aula desnecessário. Em termos de planeamento a parte final da aula, serviu para proporcionar aos alunos alguns momentos de retorno à calma, em função da unidade didática em estudo.

A experiência adquirida durante o estágio pedagógico, relativamente ao plano de aula, permite afirmar, que este é um elemento fundamental para o processo ensino-aprendizagem. Reúne o conjunto das decisões tomadas anteriormente, o que não significa que o plano anual e a unidade didática assumam uma maior importância na

fase de planeamento. O cuidado com que as decisões tomadas nas fases anteriores são transcritas para o plano de aula, determinam o sucesso da aula e a possível evolução das aprendizagens dos alunos. Com as reflexões realizadas, conseguimos facilmente perceber que os planos de aula em que procuramos estabelecer os procedimentos, a partir do momento em que a aula se inicia, até ao momento em que os alunos abandonam o espaço da aula, alcançam facilmente os objetivos definidos a curto prazo. Enquanto que essa realidade nem sempre se verifica, quando apenas estabelecemos as tarefas a concretizar, nas diferentes partes da aula, para os objetivos definidos.

O plano de aula, ao contrário do estereótipo existente, é mais do que um simples instrumento de organização das tarefas para a aula em causa. Cada momento de aula é ponderado cuidadosamente para que possa dar resposta: às diferentes necessidades dos alunos; para que sejam desenvolvidos e estimulados os diferentes domínios associados à disciplina de Educação Física (psicomotor, cognitivo e socio-afetivo); à necessidade de decisões de ajustamento para que os objetivos da aula não sejam afetados e para que o tempo de empenhamento motor da aula possa ser maximizado, com vista à transformação do mesmo em tempo potencial de aprendizagem.

2. Realização

A fase de realização integra a aplicação do trabalho desenvolvido, durante a fase de planeamento. Concretamente, traduz a alteração das decisões tomadas num contexto teórico para serem realizadas na prática. É neste momento da prática pedagógica, que somos colocados à prova enquanto professores, e que todo o conhecimento adquirido durante as diferentes fases de formação é posto à prova. O professor aplica nesta fase as estratégias de intervenção pedagógica, que já foram definidas em termos gerais, previamente. A intervenção pedagógica distingue-se em quatro dimensões: instrução, gestão, clima e disciplina.

Em termos de estágio pedagógico, este é o primeiro momento em que somos confrontados com o desempenho da função docente e é como se da noite para o dia o indivíduo deixasse subitamente de ser estudante e sobre os seus ombros caísse

uma responsabilidade profissional, cada vez mais acrescida, para a qual percebe não estar preparado (Silva, 1997, p.53).

Conforme refere Franco (2000), para o professor estagiário as dificuldades sentidas são causadas pela necessidade de resolver diversas problemáticas destacando-se: a orientação do processo ensino-aprendizagem, o controlo da disciplina dos alunos e a organização em sala de aula (Anexo II).

2.1. Instrução

Por instrução, de acordo com Silva (2013), entendem-se todos os comportamentos e técnicas de intervenção pedagógica que o professor possui e utiliza para a transmissão de informação essencial aos alunos.

Concretamente e seguindo a linha de pensamento de Aranha (2007), a instrução destina-se à forma de realizar a tarefa em relação aos conteúdos de ensino estabelecidos, através da instrução. Esta deve ser utilizada sob as seguintes formas: preleção, questionamento, demonstração e *feedback*.

As diferentes formas de instrução procuram potenciar os diferentes recursos das aulas aumentando a eficácia do processo ensino-aprendizagem. Essencialmente, a instrução definida de acordo com as concessões dos autores acima referidos, procura a diminuição do tempo utilizado para explicações, garantindo a qualidade e pertinência da informação transmitida.

Quanto à preleção esta foi maioritariamente utilizada durante a parte inicial da aula. De acordo com as diferentes formas de instrução esta verificou-se como sendo a mais eficaz, para este momento de aula, face ao contexto de turma. Rentabilizar o tempo útil de aula, para que os alunos possam usufruir de um maior tempo de aprendizagem deve ser uma das preocupações que o professor deve assumir. No entanto, isto não significa que a parte inicial deva apenas servir para instruir os alunos em relação aos exercícios de aquecimento. Pelo contrário, é através da preleção inicial que o professor deve proceder à criação de rotinas e manutenção das regras existentes para que possam ser garantidas as condições favoráveis à aplicação do plano de aula e consequentemente os objetivos definidos possam ser alcançados. Em suma, com esta atitude foi possível observar a existência de um maior empenhamento por parte

dos alunos nas tarefas seguintes, uma melhor compreensão nas aulas mais relevantes de matéria e um maior tempo de atividade física específica.

A utilização do questionamento como método de ensino, fundamentalmente, tem como objetivo envolver o aluno ativamente na aula, desenvolver a capacidade de reflexão e interpretação da matéria em estudo através do estímulo do domínio cognitivo e, em alguns casos, verificar a assimilação dos conteúdos transmitidos.

Em função do objetivo definido para questionar o aluno, o professor deve ser capaz de selecionar a categoria de questionamento ajustada à situação que pretende verificar. O professor usufrui assim de vários tipos de questões: recordatórias, convergentes, divergentes e de valor.

As questões recordatórias, essencialmente, requerem ao aluno o exercício de relembrar o que foi estudado para que possa aplicar na situação em que o professor o interpela. Quanto às questões convergentes, o professor procura que o aluno integre na resposta os conteúdos que já conhece. No que toca às questões divergentes, considera-se os aspetos exploratórios do aluno através de conteúdos ainda não conhecidos. Por fim, as questões de valor pretendem compreender a sensação do aluno face a determinados comportamentos.

No processo de realização, o questionamento foi utilizado com bastante frequência e revelou-se uma ferramenta fundamental no processo ensino-aprendizagem. Fundamentalmente, as questões convergentes foram o tipo de questões mais utilizado, com o objetivo de os alunos relacionarem a tarefa que desempenhavam com as noções cognitivas que deveriam assimilar. As questões recordatórias surgiram também com alguma frequência durante a preleção inicial das aulas, como forma de captar a atenção dos alunos. Quanto as questões de valor, estas foram praticamente inexistentes, tendo em conta a imaturidade que caracterizam a turma.

Apesar de ser uma estratégia de intervenção pedagógica bastante útil e eficaz, a partir da experiência de realização das aulas, verifica-se uma diferença entre as aprendizagens assimiladas cognitivamente e as aprendizagens representadas através do comportamento motor. Esta afirmação surge da observação verificada em estágio pedagógico, relativamente à quantidade de vezes em que os alunos, efetivamente, conseguiam responder aos vários tipos de questionamento, no entanto

a prática subsequente à questão revelava uma incapacidade para a transformação da aprendizagem cognitiva em comportamento motor.

Quanto à demonstração, Magil (1989) sugere que esta pode ser facilitadora do processo de aquisição de aprendizagens desde que o modelo apresentado contenha toda a informação para a concretização dessa habilidade. O que para o professor significa que quando opta pela demonstração deve ainda determinar se a informação visual é suficiente ou se existe necessidade de ser complementada com outro tipo de instrução.

A aquisição do modelo demonstrado depende de diversos fatores de aprendizagem. Posto isto, o professor deve procurar a atenção do aluno e que este retenha a informação transmitida através do modelo para que possa existir a reprodução do mesmo e conseqüentemente possa existir motivação para melhorar as prestações iniciais. Piéron (1996) reforça a necessidade de atenção por parte do recetor a que se destina a mensagem, tendo em consideração as diversas variáveis inerentes à aula de Educação Física que contribuem a destabilização do foco de concentração dos alunos.

Aquando da demonstração, há ainda cuidados a ter que são fundamentais para o sucesso da mesma. Os diferentes momentos da demonstração e a forma que escolhemos para a apresentar influencia o modo como os alunos assimilam toda a informação que é transmitida. O modelo escolhido deve ainda apresentar características semelhantes ao observador/ executante. No caso de o professor não executar corretamente o que pretende demonstrar deve existir o cuidado de encontrar outros agentes de ensino para não existir a transmissão incorreta de imagens motoras.

A demonstração é um mecanismo fundamental e eficaz na transmissão de informação aos alunos, tendo a capacidade de potenciar o tempo útil de aula pela diminuição do tempo de organização da tarefa. Contudo, há uma questão dilemática que surgiu durante a realização do estágio pedagógico.

Verificou-se em grande parte das situações em que foi utilizada a demonstração como meio de instrução e em que esta foi realizada de acordo com os pressupostos referidos anteriormente, que pelo facto de os alunos serem capazes de reproduzir a

imagem transmitida não significa que a aprendizagem e os objetivos que pretendemos alcançar estejam assimilados.

A sociedade atual está formatada para a aquisição de informação através de imagens, em que há apenas a busca do resultado para o problema que necessita de ser resolvido e posteriormente essa informação recolhida é apagada. Esta realidade verificou-se também durante as aulas lecionadas, em que os alunos conseguiam reproduzir o que tinha sido transmitido mas quando eram submetidos ao questionamento recordatório não demonstravam capacidade de resposta.

Continuando a análise reflexiva inerente à instrução, temos o *feedback* pedagógico. Piéron (1996) considera o *feedback* como uma forma de interação personalizada entre professor-aluno. Esta relação estabelece-se a partir do momento em que o aluno inicia a atividade, permitindo ao professor proceder à observação e identificação dos erros no aluno e conseqüentemente tomar a decisão ajustada, optando por reagir ou não. A reação é influenciada pela natureza e a causa do erro, podendo ser seguida de uma intervenção sob a forma de comportamento, dando lugar à emissão de *feedback*.

Com vista à mudança de comportamento procurada pelo *feedback*, este deve ser pertinente e efetuar uma observação atenta da execução do aluno de forma subsequente ao *feedback* inicial.

A capacidade de prescrição de *feedback* é um mecanismo que é bastante influenciado pela experiência. Conseguirmos ir ao encontro das necessidades do aluno a partir de uma observação rigorosa com o intuito de corrigirmos o aluno através de uma instrução objetiva e simultaneamente compreendida por este, é uma das aprendizagens que necessita de prática para o seu desenvolvimento e que constituiu uma das principais competências adquiridas durante este ano letivo.

Segundo Silva (2013), o *feedback* pedagógico acarreta várias dimensões: objetivo; forma; direção; momento e afetividade. Quanto ao objetivo: o *feedback* assume a categoria de avaliativo, descritivo, prescritivo e interrogativo. Quanto à forma, pode ser transmitida de modo a que o aluno o receba de modo auditivo, visual, quinestésico e misto. Este pode ser destinado apenas ao indivíduo, a um grupo ou à turma. Também o momento em que é emitido e a afetividade com que é transmitido se apresentam como dimensões de *feedback*.

Enquanto professores inexperientes e pouco familiarizados com a dinâmica associada à emissão de *feedback*, há uma grande preocupação na emissão do mesmo. Pois consideramos que o meio de assimilação de aprendizagens do aluno, apenas pode ser feito através do mesmo. Contudo, pelo facto de procurarmos a quantidade, a qualidade do mesmo poderá ser afetada.

Durante o estágio pedagógico, a dimensão onde existiu uma maior preocupação foi relativamente ao objetivo, dos quais o mais utilizado foi o prescritivo. Os restantes acabaram por ser utilizados em menor frequência. Esta decisão deveu-se à eficácia que os diferentes tipos de *feedback* assumiram durante o ano letivo. Em relação ao momento, foi possível constatar que sempre que o *feedback* era prescrito depois da tarefa, raramente existiram mudanças de comportamentos na generalidade da turma.

2.2. Gestão

Em relação à gestão da aula, Siedentop (1983) mostra-nos segundo a perspetiva apresentada que a gestão eficaz do tempo de aula é determinada pelo comportamento do professor face: à produção de elevados índices de envolvimento dos alunos nas atividades da aula, um número reduzido, ao número reduzido de comportamentos dos alunos que interfiram com o trabalho do professor e de um uso eficaz do tempo de aula.

Esta dimensão, pelos fatores inerentes tem também associada uma necessidade de reflexão ponderada para a maximização dos recursos a utilizar. A gestão da aula, pode ser muitas vezes concretizada, mediante as situações projetadas, na fase de planeamento. Mas, pelo grau de imprevisibilidade associada à aula de Educação Física, pode também necessitar de concretizar decisões *in loco* de acordo com as problemáticas existentes. Situação confirmada por Freire (2001), que reitera a incerteza inerente ao ensino, fruto de o professor se confrontar diariamente com situações únicas e complexas que exigem, no imediato, opções e decisões sobre as ações a desenvolver, as quais acarretam consequências para o futuro.

Fundamentalmente, o professor deve procurar controlar o clima emocional dos alunos, a gestão do comportamento dos alunos e a gestão das situações de aprendizagem (Silva, 2010). Enquanto professores, somos confrontados com a necessidade de gerir eficazmente o tempo de aula, todas as condicionantes associadas à aula de Educação

Física, traduzem numa redução do tempo de útil de aula que não se verifica em outras disciplinas. Apesar de ser considerado que a capacidade de gestão de aula, também se vai aprimorando com a experiência, durante a concretização do estágio pedagógico foi possível verificar que a partir da criação de uma base de regras e pressupostos destinados a maximização dos recursos, esta dimensão é facilmente maximizada. Contudo, é também influenciada pelos alunos e pela forma como estes acatam as decisões que são tomadas em função do processo pedagógico.

A utilização da parte inicial da aula, para o desenvolvimento de rotinas essenciais para a parte fundamental da aula, foi um dos aspetos que se verificou como mais eficaz para aumento do tempo útil disponível. Simultaneamente, permitir que os alunos sejam elementos integrantes da aula, no que diz respeito à gestão dos recursos materiais, à organização das tarefas realizadas durante a aula, bem como às dinâmicas estabelecidas relativas às transições entre tarefa, foram mecanismos e competências adquiridas que se verificaram extremamente eficazes na maximização dos recursos.

Pelo trabalho desenvolvido, constatámos também que as decisões organizativas relativas à estruturação dos exercícios no plano de aula, para a aplicação dos mesmos define o tempo útil de aula. Propostas que aumentem o tempo de atividade e diminuía, o tempo de espera entre cada repetição, permite o aumento do tempo de empenhamento motor.

No entanto, durante o estágio é fundamental percebermos que a gestão da aula não contribui por si só para a aquisição de aprendizagens. O facto de os alunos estarem em empenhamento motor sem a possibilidade de serem instruídos com *feedback* que lhes permita alterar o comportamento motor que estão a realizar, em nada vai contribuir para o desenvolvimento do aluno e do processo ensino-aprendizagem. Se conseguirmos ser extremamente eficazes na instrução emitida aos alunos durante a execução da tarefa, conseguimos traduzir o tempo de empenhamento motor em tempo potencial de aprendizagem.

Assim torna-se necessário para o professor realizar, uma reflexão constante em relação à gestão da aula, pois todo o processo será simplificado e a assimilação das

aprendizagens dos alunos ocorre conforme pretendido e os objetivos acabam por ser alcançados.

2.3. Clima

Qualquer interação pessoal ocorre de forma facilitada quando é desenvolvida em ambiente positivos. Sabendo que o processo pedagógico se desenvolve a partir da interação entre os diversos atores, devemos procurar que também as aulas e todo o processo educativo se desenvolvam num clima que estimule a assimilação de aprendizagens. Todavia, não quer dizer que pelo facto de procurarmos potenciar um clima positivo à aprendizagem o tenhamos que confundir com o facto de não podermos estabelecer a diferença entre quem assume a posição de professor e a de aluno. Aliás, a aprendizagem é simplificada quando existe um entendimento por parte de todos os intervenientes da aula, relativamente ao papel que cada um deve claramente assumir.

Siedentop (1983), transmite-nos que enquanto professores, para além de intervirmos em relação ao comportamento inapropriado, torna-se perentório definir comportamentos adequados como forma de prevenir distúrbios. Mais uma vez, se verifica a pertinência da fase de planeamento aquando da realização do processo.

Essencialmente, o clima engloba os aspetos da intervenção pedagógica que estabelecem as relações interpessoais e o ambiente em que a prática se desenvolve. Todos os pressupostos, aplicados durante a aula por parte do professor, que têm como principal intuito a manutenção das condições favoráveis do desenvolvimento da formação dos alunos, se enquadra no clima da aula.

Durante o ano-letivo, nas diversas aulas lecionadas, nem sempre foi exequível a manutenção de um clima favorável e positivo para a assimilação e apropriação das matérias e conteúdos. Em relação à experiência adquirida, é perceptível que apesar de ser o professor o principal elemento de controlo nesta dimensão, a atitude dos alunos acaba por influenciar o meio. Contudo, como o único fator que conseguimos alterar diretamente, durante a prática, é a postura que assumimos face a aula, parte de nós a necessidade de desenvolvermos constantemente um número de estratégias suficiente que permita anteciparmos todas as situações que possam surgir. Criando,

simultaneamente, mecanismos de reação para que em situações que não antecipámos consigamos ter também solução.

Enquanto docentes, experientes ou inexperientes, da interpretação face ao que foi vivenciado, verificou-se uma tendência para apenas controlarmos os comportamentos inapropriados. No entanto, consideramos que a valorização de atitudes positivas e que contribuem para a manutenção de um clima favorável ao desenvolvimento da aula, pode em alguns contextos contribuir para a motivação dos alunos e que conseqüentemente possam ser evitados comportamentos que em nada beneficiam a aula.

2.4. Disciplina

Segundo Estrela (1992), a temática disciplina/ indisciplina deve ser interpretada como uma chamada de atenção para o problema da disciplina em que a solução passa pela prevenção em sala de aula. Quer isto dizer, que a ocorrência de episódios de indisciplina está estritamente inerente ao processo de prevenção da mesma.

Assim, e conforme Silva (2013) refere, a dimensão disciplina está intimamente ligada ao Clima sendo fortemente afetada pela gestão e qualidade da instrução. Em termos globais, a dimensão disciplina é controlada de acordo com a postura que assumimos face às diferentes dimensões.

Para Estrela (1992), o problema central da indisciplina poderá ser consideravelmente reduzido se ajudarmos os professores a tornarem-se organizadores eficazes da aula. Na realidade em que estamos inseridos, pelo facto de sermos professores estagiários, em alguns casos poderá existir o aproveitamento de alguns alunos face a essa realidade para que de certa forma, possam assumir parte do controlo das tarefas de aula. Essa realidade pode também contribuir para que enquanto professores inexperientes possamos não ter o conforto necessário para impor a autoridade e as regras necessárias às condições favoráveis de aprendizagem.

Contudo face às características da escola e da turma tal não sucedeu. As problemáticas referidas acabaram por não se verificar. Durante o processo de formação e na fase de planeamento fomos várias vezes alertados para a importância desta dimensão e

como esta poderia facilitar todo o processo de lecionação das aulas, durante o ano-letivo.

Posto isto, existiu o cuidado de nas primeiras aulas do aula, serem estabelecidas as regras e os comportamentos fundamentais entre professor e aluno para que todo o processo pedagógico pudesse ocorrer de forma harmoniosa.

Ao longo do ano letivo, não existiram situações dignas de registo face à disciplina. Este resultado foi alcançado em virtude das medidas planificadas e o momento em que as mesmas foram aplicadas. Mas, também porque a turma sempre facilitou e respeitou dentro da normalidade os pressupostos estabelecidos.

2.5. Decisões de ajustamento

Na conceção de diversos autores, as decisões de ajustamento não assumem um papel de destaque relativamente às restantes dimensões da realização. Contudo, de acordo com a experiência adquirida, estas assumem um papel extramente pertinente na aplicação do processo ensino-aprendizagem.

O desenvolvimento da fase de planeamento pressupõe a reflexão de possíveis decisões de ajustamento para as matérias e conteúdos que serão abordados. No entanto, apenas quando somos confrontados com a necessidade de ajustar uma tarefa para as necessidades dos alunos no momento em que estamos a lecionar compreendemos a importância das mesmas decisões.

O reajustamento das tarefas planeadas, é significativo ao ponto de determinar o alcance dos objetivos traçados para os alunos em causa. O professor eficaz, tem a capacidade de observar e recolher a informação necessário, que lhe permita interpretar o contexto e compreender se os objetivos definidos para o exercícios estão, efetivamente a ser desenvolvidos e no caso de não estarem, que possíveis decisões podem ser tomadas para que o processo ensino-aprendizagem dos alunos não seja afetado.

Com o avançar do estágio pedagógico, foi possível aumentar a experiência, a capacidade e aptidão para a tomada de decisões ajustadas às necessidades dos alunos. Sendo também influenciada, pelo conhecimento que vamos adquirindo em relação à modalidade, pela aplicação das tarefas definidas durante o planeamento.

Foi ainda possível perceber que com o avançar da unidade didática, as decisões de ajustamento acabavam por surgir com maior naturalidade.

3. Avaliação

A todo o processo de ensino-aprendizagem, está subjacente um processo de avaliação. Segundo Ribeiro (1999, p.75), a avaliação é uma operação descritiva e informativa nos meios que emprega, formativa na intenção que lhe preside e independente face à classificação. O autor reforça ainda que o processo avaliativo pretende acompanhar o progresso do aluno, ao longo do seu percurso de aprendizagem, identificando o que já foi conseguido e o que está a levantar dificuldades, procurando encontrar as melhores soluções.

Bloom, Hastings e Madaus (1971), estabelecem uma relação de verificação entre a avaliação e os objetivos educacionais. A avaliação assume assim três tipos: uma preparação inicial relativamente à aprendizagem, uma verificação da existência de dificuldades por parte do aluno durante a aprendizagem e o controlo das aprendizagens dos alunos face aos objetivos definidos. Posto isto para cada tipo de avaliação há uma função correspondente: a avaliação diagnóstica, a avaliação formativa e a avaliação certificativa.

Quando pensamos em avaliação, facilmente somos induzidos a considerar a classificação. No entanto, para além de ser fundamental percebermos o modo como estas se distingue, convém estarmos atentos para as formas em que a classificação se pode exprimir.

Ribeiro (1999, p.76) refere que a avaliação descreve conhecimentos, ou aptidões que os alunos adquiriram, ou seja, traduz o percurso face aos objetivos estabelecidos que os alunos já percorreram ou necessitam de atingir. Por outro lado, a classificação procura única e exclusivamente atribuir um símbolo – literal, verbal ou numérico – face a uma comparação (normativa ou criterial), não explicitando as causas dessa atribuição, situação que é feita através da avaliação.

Sem um trabalho de reflexão suficientemente aprofundado não é possível a avaliação dos alunos e da atividade pedagógica do professor e sem controlo permanente da qualidade de ensino nenhum professor consegue garantir a eficácia e a melhoria da

sua prática pessoal. A análise e a avaliação ligam-se, em estreita retroação, à planificação e realização. Nenhuma destas três atividades é dispensável, se o professor pretender assumir corretamente as suas funções (Bento, 2003, p.175).

3.1. Avaliação Diagnóstica

A avaliação diagnóstica de acordo com Bloom (1975) tem como principal objetivo determinar o estado inicial dos alunos face às matérias e conteúdos que serão abordados, com o intuito de serem realizadas as adaptações necessárias segundo aos programas educativos e conseqüentemente o processo ensino-aprendizagem possa ser orientado de forma ajustada.

Definida a conceção de avaliação diagnóstica (Anexo III), surge a necessidade de a aplicar. Contudo, o momento de aplicação da avaliação diagnóstica revelou-se durante o estágio pedagógico como uma das principais problemáticas. Optámos por utilizar a mesma no início do ano letivo e no início de cada unidade didática. Assim, torna-se possível orientarmos todo o processo de planeamento para o ano letivo e com a realização da mesma no início de cada unidade didática é possível confirmar a validade dos registos realizados no início do ano.

Ribeiro (1999) alerta para o facto de não existir um momento concreto durante o ano-letivo em que seja estritamente necessário proceder à realização da avaliação diagnóstica. A perspetiva deste autor, remete-nos para a ideia de que pelo facto de o diagnóstico ser relativo ao estado inicial, não é implícito que se refira a um período temporal. Este tipo de avaliação, tanto pode ser utilizado no início do ano letivo, como no início de um período letivo e/ou de uma unidade didática. A ideia-chave a reter, é que o processo de diagnóstico deve ocorrer quando se procede ao início de novas aprendizagens. A função assumida pela avaliação diagnóstica prende-se com o objetivo de verificar a existência de pré-requisitos essenciais às aprendizagens que serão iniciadas. Entenda-se por pré-requisito os conhecimentos, atitudes ou aptidões indispensáveis à aquisição de outros que deles dependem e que, sem eles, não é possível adquirir (Ribeiro, 1999, p.80).

Durante o processo de aprendizagem, na realização do estágio pedagógico e abordando ainda a questão da avaliação diagnóstica, existiu a necessidade de resolver a forma como seria concebido o processo de avaliação diagnóstica de modo

a que fosse possível aferir os pré-requisitos existentes nos alunos e que fosse suficientemente ajustado para dar resposta ao que era pretendido.

Posto isto, decidimos que a primeira etapa para a definição dos critérios e tarefas a utilizar, deveria ser a análise das diretrizes do PNEF, face ao respetivo ano de escolaridade. Assim, foi possível compreender os objetivos que deveriam ser atingidos em termos macros. Procuramos para cada diagnóstico da respetiva matéria, optar por uma tarefa que apenas exercitasse os objetivos mínimos fundamentais para os conteúdos que seriam abordadas, com o simples objetivo de verificar se os alunos já tinham tido contato com o que estava a ser pedido.

Consequentemente foi possível distribuir e situar cada um dos alunos da turma em relação aos níveis de aprendizagem: introdutório, elementar e avançado. Em termos gerais, a turma evidenciou uma falência de vivências e conhecimentos motores em relação às modalidades que foram diagnosticadas, sendo que a maioria dos alunos foram colocados no nível introdutório e em alguns casos existiram alunos em nível elementar. Apenas na ginástica se verificou a existência de um grupo reduzido de alunos em nível avançado.

Esta organização dos alunos, permitiu compreender a situação em que a turma se encontrava e contribuiu para uma orientação do processo pedagógico muito mais ajustadas.

O processo de avaliação diagnóstica, apesar de não se assumir muita importância para o aluno acaba por ser fundamental para o professor. Conseguirmos perceber o contexto em que desenvolveremos todo o processo ensino-aprendizagem é uma etapa fundamental na orientação das matérias e conteúdos. Através da avaliação diagnóstica, foi possível aferir e ajustar na generalidade todos os pressupostos às necessidades dos alunos.

3.2. Avaliação Formativa

Segundo Landsheere (1979, p.255) a avaliação formativa tem por único fim reconhecer onde e em quê o aluno sente mais dificuldade e procurar informá-lo. Esta avaliação não se traduz em nota, nem muito menos em “scores”. Trata-se de um “*feedback*” para o aluno e para o professor.

Noizet & Caverni (1985, p.16) esclarecem o processo de avaliação formativa, tendo como principal objetivo obter uma dupla retroação sobre o aluno para lhe indicar as etapas que transpôs no seu percurso de aprendizagem e as dificuldades que encontra, retroação sobre o professor para lhe indicar como se desenvolve o seu programa pedagógico e quais são os obstáculos com que se esbarra.

Para Hadji (1994) estabelece a avaliação formativa como um processo informativo face ao processo ensino-aprendizagem, tanto para o professor como para o aluno. O professor consegue esclarecer as condições em que o processo de aprendizagem se desenvolve e o aluno consegue compreender o seu próprio percurso, percebendo os seus êxitos e dificuldades.

No contexto específico da Educação Física, Matos & Braga (1988, p.140) assumem que o processo de avaliação formativo deve apenas contemplar as matérias/ assuntos que foram objeto de trabalho durante o processo de ensino-aprendizagem, aquilo para que foram criadas condições de apropriação.

Assim, e tendo como base de decisão algumas das concessões aqui referidas, optou-se, no decorrer do estágio pedagógico, por desenvolver instrumentos de avaliação formativa (Anexo IV) que pudessem ser aplicadas durante o processo de lecionação das unidades didáticas. Concretamente, ficou definido que durante a unidade didática não seriam privilegiadas aulas específicas para a realização da avaliação formativa. Procedeu-se então a um registo pós-aula, através dos instrumentos desenvolvidos, em relação aos alunos que foi possível observar e com o decorrer das aulas foram-se completando os registos dos diferentes alunos.

As provas de avaliação formativa, devem ter uma estrutura de malha fina, ou seja, devem incidir sobre pequenos segmentos de matéria. Aquilo que foi ensinado de novo é o que será selecionado para verificarmos se a estratégia de ensino foi ou não adequada. Desta forma, conseguimos detetar os erros e orientar a ação para as próximas aulas. Os critérios avaliados nesta prova são elaborados pelo próprio professor ou grupo de professores, não sendo a classificação necessária. Os alunos podem e devem participar na correção das provas e o professor deve fornecer feedbacks aos alunos (correção comum).

O facto de realizarmos este processo com esta dinâmica, permite em primeira instância aferir a resposta dos alunos face as progressões pedagógicas apresentadas, permitindo um ajuste contínuo às capacidades dos alunos e num segundo plano que, em termos de distribuição das matérias pelas aulas disponíveis o tempo de exercitação possa ser maximizado, uma vez que não é reservado um período temporal formalmente definido para o registo da avaliação formativa.

Esta opção, contudo, obriga a um cuidado especial do professor, em relação à observação e à interpretação da mesma. Devemos ter a capacidade de nos focarmos na generalidade da turma e simultaneamente, quando particularizamos a observação com o intuito de analisar a eficácia pedagógica das tarefas propostas, não registarmos sempre o comportamento dos alunos que constantemente apresentam uma aptidão motora para as diversas atividades.

Se o professor não se socorresse deste tipo de avaliação e verificasse apenas, no final de uma unidade ou segmento, o que os alunos tinham ou não aprendido, teria poucas possibilidades de refazer o caminho (Ribeiro, 1999, p.85).

No que toca aos comportamentos observados e os instrumentos desenvolvidos para registo dos dados, estes foram realizados de acordo com as orientações definidas pelo PNEF, em consonância com os conteúdos de cada matéria que foram inicialmente planeados e similares aos instrumentos de avaliação sumativa desenvolvidos. Este último aspeto tem particular importância no momento em que recolhemos as informações relativas à avaliação sumativa. Pois, torna possível a utilização da avaliação formativa expetativa de resultados aquando da avaliação sumativa.

Em relação à experiência vivenciada, a avaliação formativa assumiu um papel regulador extremamente pertinente, de todo o processo pedagógico. Contribuindo, continuamente, para que as decisões tomadas ao longo da lecionação das diferentes aulas fossem cada vez mais ajustadas às necessidades dos alunos e conseqüentemente fosse exequível o desenvolvimento de novas estratégias de intervenção pedagógica.

3.3. Avaliação Sumativa

Segundo Pacheco (2012, p.5) as modalidades de avaliação registadas nos normativos portugueses, publicados ao longo das últimas três décadas, sobretudo de 1992 a 2012, constam a avaliação diagnóstica, a avaliação formativa e a avaliação sumativa para o ensino básico, aplicando-se as duas últimas ao ensino secundário. Todavia, em termos de instrumentação avaliativa, a modalidade sumativa tem sido predominante em relação às modalidades diagnóstica e formativa.

Para Ribeiro (1999, p.89), a avaliação sumativa pretende ajuizar do progresso realizado pelo aluno no final de uma unidade de aprendizagem, no sentido de aferir resultados já recolhidos por avaliações de tipo formativo e obter indicadores que permitem aperfeiçoar o processo de ensino.

Scriven (1967) reporta no processo de avaliação sumativa o principal orientador relativamente à eficácia do programa aplicado no final da aprendizagem, apreciando o resultado do processo ensino-aprendizagem.

Concretamente, a avaliação sumativa (Anexo V) corresponde à valoração de produtos ou processos terminados e tem como objetivo determinar o valor do produto final. O objetivo principal não é o de melhorar, mas sim o de determinar se o resultado é positivo ou negativo, ou seja, valorar definitivamente. Aplica-se no final de uma etapa ou de uma unidade de ensino e funciona como um complemento das restantes formas de avaliação. É a adaptação do indivíduo ao sistema. Essencialmente, este processo de avaliação permite aferir os resultados da aprendizagem e introduzir correções no processo de ensino.

Ao contrário do que acontece na avaliação formativa, o processo de avaliação sumativa caracteriza-se na sua estrutura por ser de malha larga, ou seja, incide sobre uma extensão vasta de matéria. As provas podem ser referentes a normas ou a critérios. Esta assume o papel principal no processo de avaliação pois é a que verifica concretamente, quer em termos qualitativos e/ou quantitativos se as aprendizagens dos alunos foram assimiladas, no final da unidade didática, período e ano letivo. Ao contrário do que acontece nas anteriores, esta ajuíza se o resultado final do processo de aprendizagem é positivo ou negativo, atribuindo-lhe um valor correspondente, não havendo a possibilidade de o ajustar. Contudo, em relação ao processo de ensino,

podem existir ajustamentos, na medida em que o professor pode utilizar os resultados da avaliação sumativa como forma de introspeção, realizando uma reflexão crítica, que lhe permita em situações futuras desenvolver o processo de ensino com maior qualidade e sucesso.

Tendo em consideração, o elevado grau de subjetividade que a avaliação em Educação Física apresenta, perceber como deve ser feita a observação do desempenho do aluno para que os critérios de êxito definidos previamente sejam avaliados de forma correta e justa, é sem dúvida, um dos maiores desafios que o professor de Educação Física tem, enquanto profissional.

Em relação aos instrumentos desenvolvidos, estes desempenharam um papel essencial na resolução desta função da avaliação. Apesar de a concretização dos mesmos ter sido uma das principais dificuldades, a forma como foram construídos fez com que no momento em que foram aplicados o registo dos dados fosse simplificado e pudesse ser feito um registo de observações o mais próximo possível do critério estabelecido. No entanto, a capacidade de traduzir o comportamento observado para o registo do mesmo, foi um aspeto que conduziu a algumas problemáticas. Em alguns casos existiu a necessidade de repetir o processo, para que existe clarificação do que efetivamente foi observado de forma a diminuir o carácter subjetivo que está sempre inerente à avaliação.

Rosado & Colaço (2002, p.105) referem que a construção de instrumentos de avaliação está intimamente ligada às operações de planificação e, em particular, à identificação de objetivos e a sua especificação, passando pela definição clara dos objetivos, das variáveis e indicadores a medir.

O facto de durante o estágio pedagógico, o processo de avaliação sumativo ter sido aplicado no final de cada unidade didática e/ou período, permitiu perceber se efetivamente as reflexões realizadas durante a avaliação formativa correspondiam ao que tinha sido observado. Nesta fase, constatou-se que aquilo que é afirmado por diversos autores acabou por ocorrer. Nomeadamente, o ajustamento do processo ensino-aprendizagem para as matérias e conteúdos que foram abordados posteriormente a cada processo sumativo de avaliação.

3.4. Parâmetros e critérios de avaliação

Segundo Pacheco (2002), o processo de avaliação define-se a partir da enunciação clara dos critérios de avaliação como elementos fundamentais no tratamento e comunicação dos dados.

Anteriormente, já abordamos as questões inerentes à avaliação e ao modo como se desenvolvem os processos. Concretamente, analisámos criticamente a função e o momento de aplicação. Assim, tendo em consideração os critérios de avaliação e a concretização dos mesmos, é necessário analisar o referencial adjacente à avaliação. Em relação ao referencial Nobre (2015) estabelece duas partes fundamentais: avaliação normativa e avaliação criterial.

A avaliação normativa é a mais comum. Concretamente, esta pressupõe a comparação do resultado do indivíduo com os resultados da população ou o grupo a que pertence. O objetivo desta comparação é permitir que os alunos sejam posicionados em escalas de rendimentos e pontuações atribuindo-lhes um lugar dentro do grupo, de acordo com o que é estabelecido pela norma e prever os resultados futuros. As provas estandardizadas de rendimento levam a que se torne possível proceder à ordenação dos alunos.

As provas baseadas em estratégias normativas de avaliação apresentam como característica a classificação individual. Sendo esta interpretada em função dos rendimentos do grupo a que pertence. O que permite a comparação entre os vários indivíduos, oferecendo uma ideia global da realização do sujeito. Contudo, não permite estabelecer qualquer ação de melhoria relativamente ao indivíduo, ao currículo ou ao processo ensino-aprendizagem.

Quanto à avaliação criterial, a comparação existente neste referente, é entre o aluno e os seus próprios rendimentos ou resultados nas mesmas provas ou em relação a um critério previamente estabelecido. Valoriza-se principalmente o progresso do aluno face a um objetivo estabelecido ou à distância que o separa dele (pedagogia por objetivos). O critério é externo e é o que determina que informação há a observar, extrair ou recolher.

O processo como a avaliação criterial se desenvolve, ocorre através da interpretação da execução individual do aluno por contraste/ comparação relativamente ao critério

definido anteriormente, que é considerado o padrão de êxito da tarefa. Posto isto, na análise da execução individual interessa-nos analisar/ observar as componentes (composição analítica) do conteúdo do objeto de avaliação (critério). Os resultados obtidos através da análise da performance, permitirão o desenvolvimento de estratégias de melhoria a nível individual, curricular e institucional. A forma como é construído o critério, que constituirá as provas, realiza-se sobre a validade do conteúdo para o processo ensino-aprendizagem e não baseado em distribuições teórico-matemáticas.

As perspetivas criterial e normativa não são, pois, mutuamente exclusivas. Pelo contrário interpenetram-se. São abordagens alternativas, por vezes, complementares. As vantagens e desvantagens de cada uma delas dependem das finalidades que se têm em vista, sendo ainda em função dessas finalidades que o avaliador se orienta numa ou noutra direção.

Em concreto, na aplicação do processo de avaliação durante o estágio pedagógico, existiu uma definição dos critérios mediante os objetivos estabelecidos a serem atingidos na fase de planeamento e o que é definido em termos macros pelo PNEF e em termos meso, pelo departamento de expressões da escola, sendo aprovados em conselho pedagógico. Contudo apesar de ser estabelecido um critério, a avaliação normativa acaba por estar presente no processo de recolha de dados, pois enquanto observadores de comportamentos, o facto de não recolhermos os dados de avaliação de forma isolada contribui para searmos influenciados pelas diferentes prestações dos alunos. Somos mais uma vez confrontados, com o carácter subjetivo da avaliação.

4. Prática pedagógica supervisionada

4.1 Atitude ético-profissional

O Decreto-Lei nº240/2001 de 30 de Agosto, de acordo com a Lei de Bases do Sistema Educativo, estabelece para cada profissional que desempenhe as funções de educador de infância e de professores dos ensinos básico e secundário, as linhas orientadoras pelas quais estão subordinados os docentes referidos.

O Perfil de Desempenho Docente constitui assim um referencial comum a todos os docentes que exerçam funções profissionais nos diferentes níveis de ensino, de acordo com o estipulado pelas diferentes dimensões.

Posto isto, apresentarei mantendo a lógica de enumeração das diferentes dimensões que ocorre no Decreto-Lei em análise, evidenciando em cada dimensão quais os aspectos que considero relevantes para que se consiga ser um profissional com sucesso.

4.2. Dimensão profissional, social e ética

Conforme estabelecido no Decreto-Lei referenciado anteriormente, o professor deve essencialmente promover aprendizagens curriculares. O professor tem a função específica de ensinar, recorrendo à formação a que foi sujeito, enquadrando através de uma reflexão partilhada na política educativa para a qual contribui. Assim, deve exercer a atividade profissional respeitando os currículos de forma responsável, fomentando o desenvolvimento de autonomia dos alunos e a sua inclusão na sociedade. Assumindo em todos os momentos, uma capacidade relacional entre os diversos elementos da comunidade educativa, honrando as exigências éticas e deontológicas que lhe são inerentes.

Abordando especificamente esta dimensão, é fundamental no desenvolvimento destas competências enquanto futuros docentes, sermos orientados com o intuito de percebermos quais são os pressupostos necessários pelos quais nos devemos reger.

O professor orientador assume, neste aspeto, um papel bastante importante e estritamente necessário para todo o processo ensino-aprendizagem. Enquanto responsável pelos alunos, deve cumprir um conjunto de normas que permitam ser o exemplo para todos os atores do processo.

Durante a fase de realização, é a partir da prática supervisionada que conseguimos perceber com as indicações fornecidas nos momentos pré e pós aula, o caminho que devemos seguir nos cumprimento dos aspetos profissionais, sociais e éticos. Estas competências foram aprimoradas durante o ano, tendo para isso contribuído ativamente o professor João Gandum, mostrando constante preocupação para que fosse claramente compreendido o comportamento pretendido face à escola.

4.3. Desenvolvimento do ensino e da aprendizagem

Relativamente à dimensão ensino-aprendizagem, o professor deve procurar promover aprendizagens nos alunos de acordo com os objetivos estabelecidos, na realidade

escolar onde está inserido. Utilizando processos sistemáticos de trabalho intelectual como forma de promover a aprendizagem, envolvendo os alunos de forma ativa no processo ensino-aprendizagem e conseqüentemente na gestão do currículo. Estes processos devem ser desenvolvidos através de estratégias pedagógicas diferenciadas, conducentes ao caso específico de cada aluno. Nesta dimensão, o professor deve ainda procurar incentivar a formação cívica de cada aluno, criando regras de convivência democrática. Sendo que o processo ensino-aprendizagem tem constantemente a si associado a avaliação, o professor deve ainda utilizar a avaliação nas suas diferentes modalidades, assumindo esta o papel de elemento regulador.

Esta foi a dimensão onde a prática supervisionada se revelou bastante necessária, pois caso não existisse, todo o processo relativamente às aprendizagens dos alunos poderia ser posto em causa. As competências que adquirimos durante a fase de formação antes do estágio não permitem o desenvolvimento da prática pedagógica de forma autónoma. Pelo que é fundamental possuímos um professor com experiência nesta fase de aprendizagem, para que a formação enquanto futuros professores seja completa e seja o mais próxima possível da realidade e simultaneamente, os alunos sujeitos a este processo não sejam afetados.

4.4. Dimensão de participação na escola e de relação com a comunidade

Esta dimensão transmite-nos essencialmente, o modo como deve o professor participar na escola, bem como a postura a assumir por parte do profissional relativamente a todos os elementos pertencentes à comunidade educativa.

Com isto, espera-se que o professor, em ambiente escolar, contribua em todos os momentos para a formação integral dos alunos e para a cidadania democrática, valorizando a escola enquanto local de desenvolvimento social e cultural. O professor participa também, no desenvolvimento e conseqüente avaliação do projeto educativo de escola e dos respetivos projetos curriculares, de acordo com o contexto.

Tendo como referência o estágio pedagógico, é possível considerar que esta dimensão se apresentou como a que exigiu menor necessidade de supervisão. Esta varia consoante a personalidade de cada professor e depende ativamente do modo como também estabelecemos relações fora do contexto profissional. Fundamentalmente depende em grande parte do professor, a escolha das atitudes

face à atitude e conseqüente relação com a comunidade educativa. Especificamente, a comunidade escolar sempre nos recebeu com maior disponibilidade, facilitando todo o percurso concretizado.

4.5. Dimensão de desenvolvimento profissional ao longo da vida

Conforme está subentendido, esta dimensão, procura que o professor durante o seu percurso profissional, assuma uma posição constante de busca do conhecimento acrescentando-o à experiência até então adquirida, de modo a torná-lo um professor mais capacitado, através de um processo de reflexão constante relativamente às práticas educativas. Aquilo que esta dimensão pretende é que todas as ações do professor, enquanto profissional, sofram um processo de reflexão exaustivo respeitando todas as linhas orientadoras definidas nas dimensões anteriores.

Quanto a esta dimensão, para além da sistema de reflexão que deve estar associado ao professor estagiário, o papel do orientador e demais professores da escola que contribuíram em grosso modo para o desenvolvimento desta capacidade. Foi a partir de questões-problema colocadas pelos diferentes professores tanto em momentos formais como informais que novas perspectivas surgiram e permitiram a formulação de novas ideias. Isto alerta-nos para a necessidade de constantemente interpretarmos as necessidades do contexto e conseqüentemente percebermos se as competências que possuímos são suficientes.

CAPÍTULO III - APROFUNDAMENTO DO TEMA-PROBLEMA

1. Apresentação do Tema-Problema

A prática pedagógica assumida pelo professor define-o enquanto docente. Os estilos de ensino adotados pelo docente são um dos principais mediadores do processo ensino-aprendizagem. Analisando a relação causa-efeito entre o tempo de empenhamento motor com o tempo potencial de aprendizagem, surge a necessidade de testar a influência dos estilos de ensino no tempo de empenhamento motor da aula de Educação Física.

2. Pertinência do Estudo

O professor tem como objetivo fundamental desenvolver a assimilação de aprendizagens nos alunos, tendo em consideração a heterogeneidade da turma e os ritmos de aprendizagem de cada aluno. Torna-se assim necessário proporcionar um tempo de aprendizagem ajustado às necessidades de cada um.

Segundo Graham & Heimerer (1981), relativamente ao processo ensino-aprendizagem uma das principais dificuldades prende-se com a eficácia do ensino na relação do comportamento entre professor e aluno em relação à aprendizagem do aluno (produto).

Assumindo o carácter subjetivo associado à assimilação de aprendizagem, surgiu a necessidade de encontrar outra fonte de investigação – tempo potencial de aprendizagem – por definição assume-se como o tempo em que o aluno está em contato com a matéria e os conteúdos em estudo (Berliner, 1979).

Piéron (1985) aborda a gestão do tempo útil aula e do tempo de empenhamento motor, considerando que os professores mais eficazes proporcionam um maior número de oportunidades aos alunos através das instruções fornecidas durante a prática. Concretamente na emissão frequente de *feedback*, o que permite correções ajustadas ao comportamento dos alunos, criando um clima positivo propício à aquisição de conhecimento.

Os estilos de ensino traduzem uma das formas de prática pedagógica do professor de Educação Física. O processo ensino-aprendizagem é influenciado pelo professor, aluno e contexto em que estão inseridos. A literatura mostra-nos que, em algumas circunstâncias, o tempo de empenhamento motor pode traduzir-se em tempo potencial de aprendizagem.

Assim, face à realidade encontrada em estágio pedagógico, surgiu a necessidade de desenvolver esta problemática. Partindo do pressuposto que o tempo potencial de aprendizagem está relacionado com o tempo de empenhamento motor das aulas de Educação Física, procura-se analisar/ verificar qual dos estilos de ensino utilizados proporcionam um maior tempo de prática aos alunos.

3. Revisão de Literatura

3.1. Investigação no Processo-Ensino Aprendizagem

De acordo com Graça (1997), o sucesso escolar do aluno não é apenas influenciado pela prática pedagógica do professor. Pois, o efeito do ambiente escolar em relação ao aluno é manipulado por um conjunto considerável de variáveis.

As investigações realizadas acerca do processo ensino-aprendizagem ao longo das últimas décadas avançaram no sentido de estabelecer uma relação entre as práticas pedagógicas e o produto alcançado, as aprendizagens. Numa primeira perspetiva, assumiu-se que a eficácia do processo ensino-aprendizagem estava intimamente relacionada com as características da personalidade do professor, existindo por isso a necessidade de definir um perfil de professor como causa para a formação de professores (Medley, 1979; Rink, 1985).

Não se tendo obtido relações entre as variáveis, analisou-se a eficácia do ensino como resultado das estratégias de intervenção pedagógica utilizadas pelo professor, comparando-se os resultados obtidos pelos alunos com os métodos utilizados. (Medley, 1979). No entanto, não foi possível estabelecer conclusões concretas, pois não foram consideradas as condições de ensino, nem o contexto em que as práticas se desenvolveram (Gonçalves, 1994; Graça, 1997).

Conseqüentemente, as pesquisas desenvolvidas centraram-se no comportamento do professor e o aproveitamento dos alunos, essencialmente pretendia-se identificar as competências do professor eficaz, assumindo o pressuposto que este produz maior nível de aprendizagens nos alunos (Medley, 1979; Graça, 1997).

No entanto, verificou-se a dificuldade existente na tentativa de avaliar concretamente os ganhos de aprendizagem alcançados, pelo que existiu necessidade de desenvolver outra base de investigação. Criou-se o tempo potencial de aprendizagem, que traduz o tempo que o aluno está em contato com a matéria de ensino, a um nível de dificuldade acessível (Graça, 1991). Posteriormente, concluiu-se que não é suficiente a aquisição das competências sem que exista em capacidade de estas serem aplicadas (Mesquita, 1998).

3.2. Tempo de Aprendizagem em Educação Física

Segundo Berliner (1979), o aluno é o principal responsável pelos resultados da aprendizagem, estando estes relacionados com o modo em que este passa o tempo de instrução. Siedentop (1983) considera como a variável mais importante, em Educação Física, para definir as oportunidades de o aluno efetivamente aprender, o tempo potencial de aprendizagem.

O tempo potencial de aprendizagem revelou-se uma variável bastante efetiva, pelo que foi considerada por muitos investigadores como uma peça fundamental na investigação do ensino em Educação Física (Mesquita, 1992).

Carreiro da Costa (1995) alerta para a necessidade da especificidade associada às oportunidades de aprendizagem. O professor deve ter a preocupação de planear e aplicar estratégias de intervenção pedagógica que possibilitem a evolução do aluno, tornando um princípio básico fundamental implícito em qualquer tarefa de ensino. Fundamentalmente, o sucesso pedagógico não é determinado por uma só intervenção, mas está intimamente relacionado com um conjunto de fatores, concretamente, na capacidade do docente em maximizar todos os recursos associados à aula de Educação Física e conseqüentemente as oportunidades e condições de aprendizagem dos alunos sejam otimizadas.

Carreiro da Costa (1995) afirma ainda que o tempo de empenhamento motor constitui um pressuposto fundamental para a existência de aprendizagem. Não sendo possível que, em Educação Física, o aluno possa alcançar os objetivos das matérias sem que para isso tenha, efetivamente, passado tempo em empenhamento motor. Não sendo, no entanto, o único fator essencial à aquisição de aprendizagens.

Para Mesquita (1992), o tempo passado na tarefa não corresponde integralmente a tempo de aprendizagem, pois não significa que por estarem a reproduzir os comportamentos propostos pelo professor que efetivamente possam assimilar os objetivos e aprendizagens inerentes ao processo na totalidade.

Seria mais ajustado verificar o tipo e a qualidade das experiências de ensino, na análise do tempo de empenhamento motor dos alunos do que propriamente o tempo passado na tarefa (Alexander, 1983; Silverman, 1985).

Em relação às perspetivas apresentadas por Carreiro da Costa (1995), Graça (1991) e Mesquita (1992), é possível considerar que para o desenvolvimento de maiores oportunidades de aprendizagem para os alunos, devem existir um maior número de repetições em exercício critério associado a dinâmicas de instrução eficazes, emitidas pelo professor. Estando assim o tempo de aprendizagem, dependente do tempo de empenhamento motor.

3.3. Gestão da Aula

Associado ao bom ensino, está uma prática pedagógica que compreende a gestão do tempo de aula como mecanismo fundamental para a concretização de uma aprendizagem eficaz. O professor deve assim possuir o pré-requisito necessário para assumir o papel de um gestor eficaz (Rink, 1985; O'Sullivan & Dyson, 1994).

Clarificando o conceito de gestão de aula, este deve ser compreendido e interpretado como a totalidade dos comportamentos/ atitudes do professor com vista ao controlo dos diferentes recursos existentes na aula de Educação Física, nomeadamente, os temporais, materiais, humanos e espaciais (Sarmiento *et al.*, 1990).

Existindo uma gestão eficaz de todos os recursos da aula, existe conseqüentemente, um aumento das oportunidades de aprendizagem, dependendo também, da forma

como o tempo de aula é distribuído pelas diferentes funções de ensino (Perron & Dowey, 1997).

Siedentop (1983) mostra-nos a gestão eficaz do tempo de aula, é determinada pelo comportamento do professor face: à produção de elevados índices de envolvimento dos alunos nas atividades da aula, ao número reduzido de comportamentos dos alunos que interfiram com o trabalho do professor e de um uso eficaz do tempo de aula.

De acordo com Arends (1995), a investigação relativa à gestão de aula, deve ter em consideração, diversos pressupostos: a eficácia do ensino, as dinâmicas de grupo e o foco no aluno.

Fundamentalmente, o professor deve procurar controlar o clima emocional dos alunos, a gestão do comportamento dos alunos e a gestão das situações de aprendizagem (Silva, 2013).

3.4. Estilos de Ensino

Segundo Moreno & Noguera (2001), o estilo de ensino adotado pelo professor condiciona a reação de este com os diferentes elementos associados à prática pedagógica. O professor eficaz deverá ter a capacidade de dominar diferentes estilos de ensino e saber aplicar os mesmos, tendo como base uma análise prévia do contexto. Torna-se estritamente necessário que o professor seja também capaz de relacionar os estilos de ensino convenientemente, conhecendo-os na sua essência.

Mosston (1966) formulou a teoria do espetro dos estilos de ensino, com o principal objetivos de reformular as práticas pedagógicas existentes em Educação Física. O conhecimento deste espetro permite ao professor, uma fase de planeamento e avaliação do trabalho desenvolvido de forma consciente e ponderada, através da análise do comportamento de ensino dos alunos, permitindo que o fator de tomada de decisão possa ser tido em consideração, visto ser um pressuposto fundamental em qualquer processo ensino-aprendizagem (Gozi & Ruy, 2008).

Para Mosston & Ashworth (1994, 2008) a utilização dos estilos de ensino em Educação Física, torna-se uma ferramenta fundamental que o professor deve dominar enquanto docente. A utilização destes permite a compreensão da natureza

construtivista da aprendizagem, o aumento da diversidade dos alunos, desenvolve a capacidade de adaptar o ensino a diferentes estilos de aprendizagem, tipos de inteligência e formas de auto-regulação e fundamentalmente procura potenciar níveis de aprendizagem mais complexos.

O professor na análise reflexiva que deve fazer do processo ensino-aprendizagem procura estabelecer uma diversidade de pressupostos relativamente às condições necessárias para que os alunos possam alcançar as aprendizagens desejadas, tendo em consideração o contexto e o grupo que será sujeito à prática pedagógica.

Assim, o espectro dos estilos de ensino tem algumas premissas associadas antes de ser aplicado. Partindo do pressuposto de que cada ato deliberado do professor é o resultado de uma decisão previamente planificada e ponderada, cada estilo de ensino é definido num conjunto de categorias de decisão.

Posto isto, Mosston & Ashworth (1994, 2008) definiram a anatomia de cada estilo de ensino em decisões de pré-impacto, impacto e pós-impacto. Concretamente, as decisões estabelecem-se em relação à interação entre professor-aluno. O espectro baseia-se assim num conjunto de decisões que varia nos diferentes estilos entre professor e aluno. No primeiro estilo, todas as decisões são centradas totalmente no professor e no último estilo existe o oposto onde a totalidade das decisões ocorre ao nível do aluno. Os estilos de ensino apresentados dividem-se entre estilos de reprodução e estilos de produção, afetando de um modo próprio o desenvolvimento do aluno.

O propósito das decisões pré-impacto refere-se essencialmente, à fase de planeamento, em que todas as decisões são tomadas em concordância com as selecionadas para o processo ensino-aprendizagem. Quanto às decisões de impacto, estas dizem respeito à fase de realização, ou seja, à aplicação das decisões planeadas na fase de pré-impacto, pretendendo-se envolver os alunos na atividade definida. Por sua vez, as decisões pós-impacto, diz respeito à reflexão realizada em relação às decisões aplicadas na fase de realização, através do *feedback* transmitido pelo aluno na concretização da tarefa.

Tendo em consideração os pressupostos referidos anteriormente, existe um conjunto de decisões que devem ser realizadas no momento de definição do estilo de ensino

que o professor deverá utilizar. Mediante o papel que pretendemos atribuir ao aluno, condicionamos a relação dos alunos com a tarefa, a relação dos alunos entre si, o modelo de comunicação adotado, a quantidade e a qualidade das condições de prática (Mosston & Ashworth, 1994, 2008). Cada estilo produz efeitos próprios e diferenciados, consoante o vetor de desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem. Em suma, o estilo de ensino deve ser definido, de acordo com o contexto em que o professor está inserido, as características de aprendizagem do grupo de alunos a que se destina e os objetivos que se pretendem alcançar.

Contextualizando a temática dos estilos de ensino para o problema em estudo, é necessário procedermos a uma análise dos estilos de ensino que foram utilizados para análise dos resultados e consequentemente verificar a conceção de cada um face às características enunciadas.

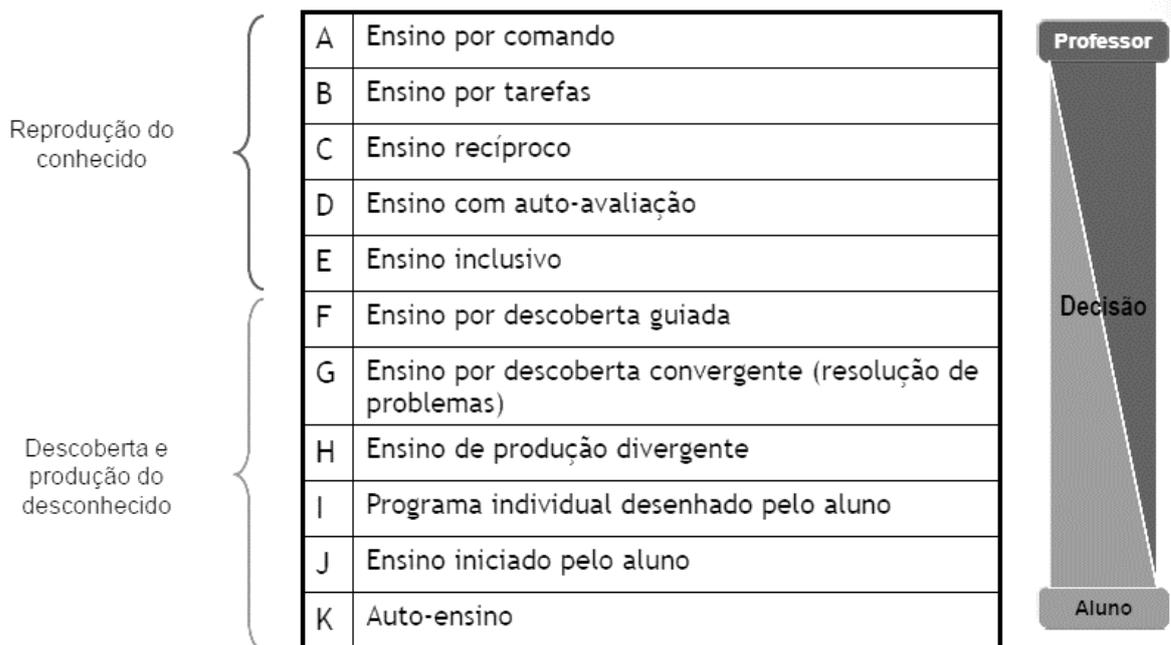


Figura 1 - Estilos de Ensino (Mosston & Ashworth, 2008)

O ensino por comando desenvolvido por Mosston & Ashworth (1994, 2008) tem como objetivo fundamental fomentar a concretização de uma aprendizagem exata das tarefas num curto período de tempo, sendo a totalidade das decisões tomadas pelo professor. Implica a organização da turma, bem como o uso eficiente do tempo útil de aula, para que se possam progredir rapidamente na tarefa, através do alto empenhamento na tarefa. Relativamente ao professor, este decide sobre os conteúdos a abordar de acordo com a matéria em estudo, realiza todas as decisões e

fornece *feedback* ao aluno acerca do seu papel e da aprendizagem realizada. Quanto ao aluno, este apenas segue as ordens do professor e desempenha a tarefa quando e como descrita. No estilo de ensino por comando (reprodução), toda a tomada de decisão inerente ao processo é única e exclusivamente da responsabilidade do professor.

Em relação ao ensino por tarefa, os propósitos fundamentais deste estilo de ensino procuram fornecer ao aluno tempo de prática individual como forma de aquisição de aprendizagens e para permitir que o professor possa fornecer *feedback* individual ao aluno. Em termos de implicação, torna-se fundamental que os alunos apresentem alguns índices de autonomia e independência, o professor deve concretizar atividades que possibilitem aos alunos a concretização da tarefa, o que pode conduzir a que o tempo de tarefa possa ser afetado. No que toca às características do ensino por tarefa, o aluno tem como objetivo a concretização da tarefa e a tomada de decisão assenta na ordem das tarefas, tempos, ritmos, intervalos, postura e empenhamento. O papel do professor é manter-se disponível para as questões dos alunos e observar e interpretar o comportamento evidenciado pelos alunos, para que seja possível proceder à emissão de *feedback* individualizado (Mosston & Ashwort, 1994; 2008).

4. Objetivo do Estudo

Este estudo tem como principal objetivo analisar a influência dos estilos de ensino no tempo de empenhamento motor das aulas de Educação Física. Concretamente pretende-se analisar, de acordo com o estilo de ensino utilizado pelo professor durante a aula de Educação Física qual possibilita um maior/ menor tempo de atividade ao aluno.

Especificamente, os estilos de ensino utilizados serão o Ensino por comando e o ensino por tarefa. A utilização destes estilos de ensino surge essencialmente em virtude da amostra disponível e pelos índices de autonomia demonstrados na tomada de decisão por parte dos intervenientes. Com o tempo de empenhamento motor registado através dos instrumentos desenvolvidos será estabelecida uma relação que possibilite uma análise ponderada dos dados e as consequentes conclusões.

5. Metodologia

A amostra será constituída pelo professor estagiário e a turma B, do 7º ano, com 28 alunos pertencentes à Escola Secundária Infanta Dona Maria. Entre os 28 alunos, 15 pertencem ao género feminino e 13 ao género masculino, com uma média de idades de 12 anos. No total dos 28 alunos, 14 afirmam praticar desporto como atividades extracurriculares.

Os dados serão recolhidos durante a unidade didática de basquetebol. Serão contabilizadas 10 aulas. O número de aulas escolhido surge em virtude das aulas destinadas à avaliação diagnóstica e sumativa, que não foram contabilizadas para o estudo.

O instrumento de medida (Anexo VI) será uma tabela de registo/ observação organizada e elaborada previamente, onde será feito um registo pormenorizado do tempo de empenhamento motor das diferentes partes de cada aula (inicial, fundamental e final).

Posteriormente, será feita a análise sob a forma de estatística descritiva, para que possam ser comparados os resultados obtidos com os resultados esperados e a literatura existente.

6. Procedimentos

Em relação ao estudo concretizado, este foi realizado simultaneamente à prática pedagógica durante a lecionação das aulas de Educação Física à turma referida na metodologia, durante o terceiro período do presente ano letivo. Todos os dados recolhidos, resultam do registo de dez aulas da unidade didática de basquetebol, realizado pelas professoras estagiárias pertencentes ao núcleo de estágio.

Nenhuma das decisões realizadas durante a fase de planeamento foi alterada para a fase de recolha dos dados, pelo que o conjunto dos valores obtidos evidencia a prática pedagógica realizada em estado puro, contribuindo para que o processo ensino-aprendizagem se desenvolvesse de acordo com os objetivos estabelecidos previamente.

Verificando a falta de vivências motoras que o grupo de alunos interveniente possuía, surgiu a problemática do tempo de empenhamento motor face à aprendizagem dos

alunos e de que forma a prática pedagógica poderia estar associada a todos os fatores do processo ensino-aprendizagem.

O tempo de empenhamento motor, é uma variável que poderá determinar, ainda que subjetivamente, a aprendizagem que os alunos concretizam durante as aulas de Educação Física.

Neste sentido, surgiu a necessidade de verificar de que forma o tempo de empenhamento motor dos alunos poderia ser influenciado. Assim, com o instrumento de registo desenvolvido, foi possível obter-se para cada uma das aulas analisadas, o tempo útil, o tempo de instrução, o tempo de organização e o tempo de prática. Face à situação-problema em análise, a partir do tempo de prática, foi também registado o tempo de prática em relação ao estilo de ensino por comando e ao estilo de ensino por tarefa.

Relativamente à recolha dos dados, esta foi realizada *in loco* pelas professoras do núcleo de estágio, que com o apoio do respetivo cronómetro registavam os parciais de tempo para cada parâmetro, enunciado anteriormente, consoante a aplicação dos conteúdos lecionados na aula por parte do professor observado. Como forma de simplificar a observação com vista a uma maior fidelidade dos dados registados, os parâmetros eram divididos por cada uma das professoras, para que o foco da tarefa estivesse constantemente direcionado para o mesmo objetivo.

Posteriormente à aula, os parciais dos dados registados eram calculados para a obtenção do parcial total de cada critério referido. No final da recolha de dados relativa às 10 aulas de basquetebol, foi possível obter o total de minutos utilizados em tempo útil, tempo de instrução, tempo de organização, tempo de prática, tempo de prática em ensino por comando e tempo de prática em ensino por tarefa.

Como forma de simplificar a futura análise reflexiva dos dados recolhidos, todos os valores registados foram inseridos digitalmente, no programa Microsoft Office Excel (2013) para que fosse exequível e simplificado, todo o processo de desenvolvimento de tabelas/ gráficos explicativos.

7. Análise e Reflexão dos Resultados Obtidos

Antes de iniciarmos o processo de análise dos dados recolhidos, é necessário considerar alguns pressupostos fundamentais. A escolha dos estilos de ensino por

comando e tarefa para a realização deste estudo, justifica-se, em primeira instância, pelas características da turma disponível.

Os alunos, pertencentes ao sétimo ano de escolaridade e com uma média de idades de 12 anos, mostraram em momentos prévios à recolha dos dados, índices de autonomia bastantes reduzidos, o que acaba por inibir a utilização de outros estilos de ensino, concretamente os de produção. Numa fase inicial do ano letivo, sempre que o ensino por tarefa foi utilizado, estes revelaram grandes dificuldades em compreender os objetivos propostos e em manter um ritmo de execução autónomo.

Posto isto, optou-se por não variar os estilos de ensino utilizados ao longo do ano, baseando o processo ensino-aprendizagem em estilos de ensino de reprodução, nomeadamente, controlo e tarefa.

O facto de durante o estágio pedagógico, a prática concretizada ser constantemente supervisionada, acabou por influenciar em certo modo a escolha dos estilos de ensino. Como professores, possuímos crenças relativamente à forma como o processo pedagógico se deve desenvolver, para que os objetivos propostos possam ser alcançados. Assim, por influência da realidade de estágio, foi considerado que este tipo de estudo seria exequível apenas com os estilos de ensino já referidos. Tendo, à partida, noção das possíveis limitações, por se tratarem de estilos de ensino de reprodução extremamente próximos no espetro.

Convém salientar, que a dificuldade na tomada de decisões não é uma problemática que surge exclusivamente pelos alunos. Provavelmente durante o percurso escolar dos alunos, poucas terão sido as vezes em que estes terão sido estimulados face à tomada de decisão. Pelo que é de esperar que quando são confrontados com outros estilos de ensino, a receptividade a estes seja dificultada. Mosston & Ashworth (1994) referem precisamente o aspeto contínuo dos estilos de ensino, como pressuposto para processo. Isto significa que o aluno deve passar pelos diferentes estilos de reprodução de (A a E) e conseqüentemente experimentar os de produção (F a K) num processo lógico de ensino-aprendizagem, pois só assim é possível que este seja capaz de corresponder às diferentes necessidades de cada um dos estilos.

Para a problemática em estudo, consideramos pertinente estudar o tempo de empenhamento motor dos alunos pelas poucas vivências motoras que a generalidade da turma apresentava. Por isso, foi importante analisar de que modo o processo

ensino-aprendizagem era desenvolvido tendo em conta a maximização do tempo de atividade e conseqüentemente o tempo potencial de aprendizagem.

Iniciando o processo de análise dos resultados obtidos, é fundamental apresentar, numa perspetiva geral e de fácil compreensão, o conjunto dos dados recolhidos para que possamos estabelecer o ponto de partida, com vista à obtenção das conclusões desejadas.

A tabela apresentada de seguida representa o culminar de todos os parciais de tempo registados durante a concretização dos procedimentos inerentes à recolha de dados. Assim, optou-se pela apresentação dos valores por ordem cronológica e pela distribuição dos mesmos em relação aos parâmetros estabelecidos para análise.

Tabela 1 – Dados recolhidos durante as aulas de basquetebol

Tempo de Empenhamento Motor											
Unidade Didática de Basquetebol											
Data	12/abr	14/abr	19/abr	21/abr	26/abr	28/abr	03/mai	05/mai	10/mai	12/mai	Total UD (min)
Duração Aula	90 (min)	45 (min)	675 (min)								
Tempo útil	55	41	56	40	65	40	73	42	72	40	524
Instrução	25	18	21	13	22	17	30	17	26	10	199
Organização	3	3	6	5	2	3	4	3	3	2	34
Prática	27	20	29	22	41	20	39	22	43	28	291
Prática em EC	10	5	3	3	7	5	3	9	6	0	51
Prática em ET	17	15	26	19	34	15	36	13	37	28	240

Perspetivando uma análise geral dos valores apresentados, é possível afirmar, que no total das aulas analisadas, o tempo de prática foi superior ao tempo de organização e instrução, o que demonstra que do tempo útil disponível para a lecionação das aulas, a maior parte do tempo disponível foi passado em prática.

Por sua vez, relativamente aos parâmetros registados, o tempo de organização é o que demonstra um menor período de tempo. Tendo em consideração as conceções

relativas à gestão do tempo de aula, a obtenção destes dados permite aferir positivamente quanto à gestão dos recursos de forma eficaz.

Segundo Quina (2009), vários estudos realizados demonstram uma correlação positiva entre o tempo de empenhamento motor e os progressos de aprendizagem.

Relativamente aos estilos de ensino utilizados durante as aulas da unidade didática de basquetebol, através do somatório dos valores registados, verifica-se a existência de uma tendência para a utilização em maior frequência do estilo de ensino por tarefa.

No que concerne ao tempo de aula, verifica-se uma assimetria entre a duração das aulas de Educação Física analisadas. Durante as aulas de 90 minutos verifica-se uma prevalência para um aumento do tempo útil ao longo do processo de recolha de dados, no entanto, em alguns casos, o valor apresentado mostra-se bastante distante do tempo total de aula. Quanto às aulas de 45 minutos, verifica-se uma linearidade de valores. A reduzida diferença entre o tempo total disponível e o tempo útil da aula, transmite a perspectiva de maximização dos diversos recursos.

Pelas constatações verificadas nesta análise geral, com o principal intuito de se proceder a uma análise mais detalhada, dividiram-se as aulas de 90 minutos com as de 45 minutos e, conseqüentemente, calculou-se a percentagem de cada um dos parâmetros registados para que fosse possível proceder a uma comparação própria e real entre os dados do conjunto das aulas de 90 minutos e as aulas de 45 minutos face à totalidade dos dados.

Tabela 2 - Dados em minutos (min) e percentagem (%) referentes às aulas de 90'

	12/abr		19/abr		26/abr		03/mai		10/mai		Total UD	
	min	%	min	%								
Tempo útil	55	61	56	62	65	72	73	81	72	80	524	78
Instrução	25	46	21	38	22	34	30	41	26	36	199	38
Organização	3	5	6	11	2	3	4	5	3	4	34	6
Prática	27	49	29	52	41	63	39	53	43	60	291	56

Analisando as aulas de 90 minutos, conseguimos verificar, relativamente ao tempo útil, que este foi aumentado com o avançar do tempo de lecionação. Comparando-o com o tempo total de aulas de basquetebol, 3 aulas apresentam-se abaixo da

percentagem total (78%). O tempo útil de aula é considerado desde que o professor realiza a preleção inicial onde informa os alunos dos objetivos pretendidos para a aula e termina aquando da conclusão do balanço final. Durante as aulas em que foi realizado este estudo, de acordo com o sistema de rotação de espaços definidos pela escola, existiu a necessidade de transitar para um espaço que obrigava à utilização de tempo de aula para lá do que era utilizado habitualmente. Esta situação apenas sucedeu nas aulas de 90 minutos pelo que se justifica a disparidade de valores verificada entre a primeira e última aula.

Quanto ao tempo de instrução, verifica-se uma tendência para a diminuição deste ao longo dos registos efetuados. A interpretação destes dados permite constatar que com o avançar dos conteúdos torna-se possível a diminuição do tempo de preleção e demonstração inerente à apresentação das tarefas.

O tempo de organização, corresponde ao período em que o professor organiza os alunos de modo a transitarem de uma tarefa para a outra até que se inicia a instrução da respetiva tarefa. Conforme foi referido na enumeração dos procedimentos utilizados, não se procedeu à concretização de qualquer ajustamento ao processo de ensino-aprendizagem. Assim, manteve-se a dinâmica de transições rápidas e eficazes desde o início do ano letivo e pelos resultados obtidos, é possível confirmar esse facto. A organização foi o parâmetro que, nas aulas de 90 minutos, apresentou um menor índice de utilização.

O tempo de prática traduz, efetivamente, o tempo que os alunos passaram em atividade. A prática foi em todas as aulas, superior aos restantes parâmetros observados. Contudo, comparando os dados das aulas de 90 minutos face à percentagem total de prática (56%) das aulas registadas, verificou-se que apenas duas das cinco aulas apresentaram valores superiores de tempo de prática.

De seguida, será apresentada uma tabela semelhante com os dados relativos às aulas de 45 minutos. Nesta fase de análise do estudo, é necessário compreendermos o comportamento do professor ao longo das aulas, nos diferentes aspetos para que possamos partir, posteriormente para a especificidade da análise.

Tabela 3 - Dados em minutos (min) e percentagem (%) referentes às aulas de 45'

	12/abr		19/abr		26/abr		03/mai		10/mai		Total UD	
	min	%	min	%								
Duração Aula												
Tempo útil	41	91	40	89	40	89	42	93	40	89	524	78
Instrução	18	44	13	33	17	43	17	41	10	25	199	38
Organização	3	7	5	12	3	7	3	7	2	5	34	6
Prática	20	49	22	55	20	50	22	52	28	70	291	56

Para as aulas de 45 minutos, a tabela apresentada demonstrou, através das percentagens calculadas, que para o tempo útil, todas as aulas foram superiores à percentagem do tempo útil total. Este fator explica-se pela pontualidade dos alunos verificada em todas as aulas de 45 minutos e também pelo facto de todas as aulas registadas terem ocorrido no mesmo espaço de aula e em recinto escolar, o que não sucedeu nas aulas de 90 minutos.

No que toca ao tempo de instrução, não se verificou a possibilidade de uma possível relação entre os diferentes valores apresentados. Não existe uma linha comum aos valores, nem um aumento ou diminuição linear dos mesmos. Contudo, face à percentagem total de instrução (38%), das cinco aulas de 45 minutos, duas apresentaram percentagens inferiores (33% e 25%). Especialmente na aula em que apenas 25% do tempo útil de aula, foi utilizado para instrução justifica-se pelo momento da unidade didática de basquetebol, que está associado a uma fase de aperfeiçoamento e consolidação das habilidades, pelo que o planeamento da aula passa pela repetição dos objetivos já desenvolvidos.

À semelhança do que sucedeu nas aulas de 90 minutos, também nas aulas de 45 minutos se verificou a utilização de um período de tempo bastante reduzido para a concretização das tarefas de organização. Mais uma vez, a dinâmica assegurada durante as fases de transição bem como a montagem prévia do material, assegurou que estes resultados pudessem ser apresentados desta forma.

Sendo a prática um parâmetro bastante influenciado pela instrução, nas aulas em que o tempo de instrução foi menor, verificou-se que o tempo de prática foi superior, o que se explica pelas mesmas razões enunciadas na fase de análise do tempo de instrução para as aulas de 45 minutos. Apenas a primeira aula de 45 minutos apresentou um

tempo de prática (49%) inferior à totalidade do tempo útil de aula, o que se justifica pelo facto de ser uma aula de exercitação de conteúdos introduzidos na mesma semana e pela ausência de rotinas associadas à unidade didáctica.

Convergindo a descrição dos resultados realizada para o tempo de empenhamento motor existente nas aulas de basquetebol, será feita a análise do tempo de instrução e prática, através das percentagens calculadas, para as aulas de 90 e 45 minutos. Partindo do pressuposto defendido por Doyle (1986) que afirma a influência do tempo de prática na aquisição de aprendizagens, suportado por diferentes estudos.

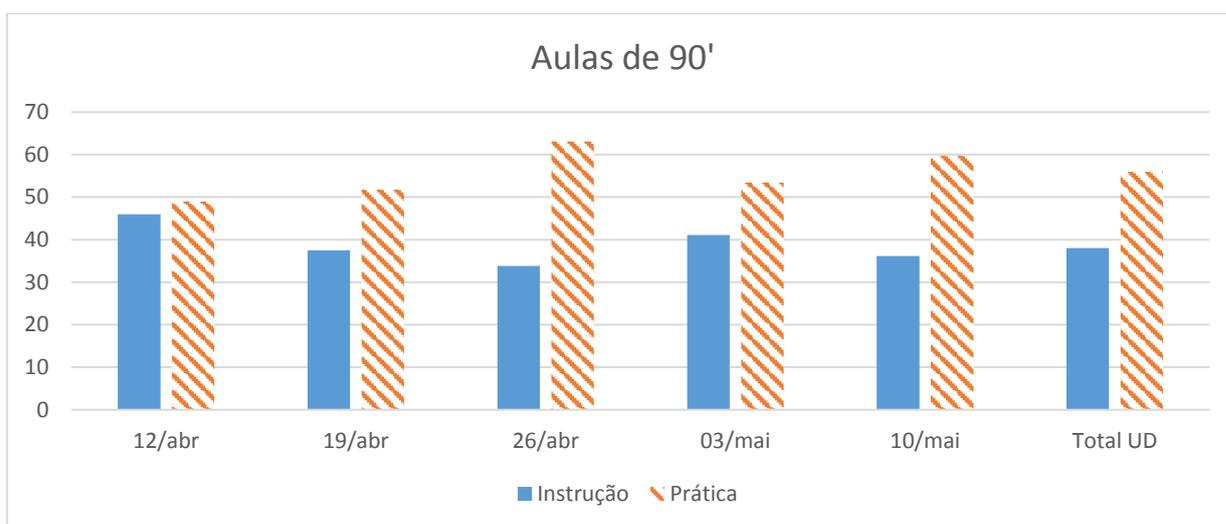


Gráfico 1 - Percentagem de tempo de instrução e prática nas aulas de 90'

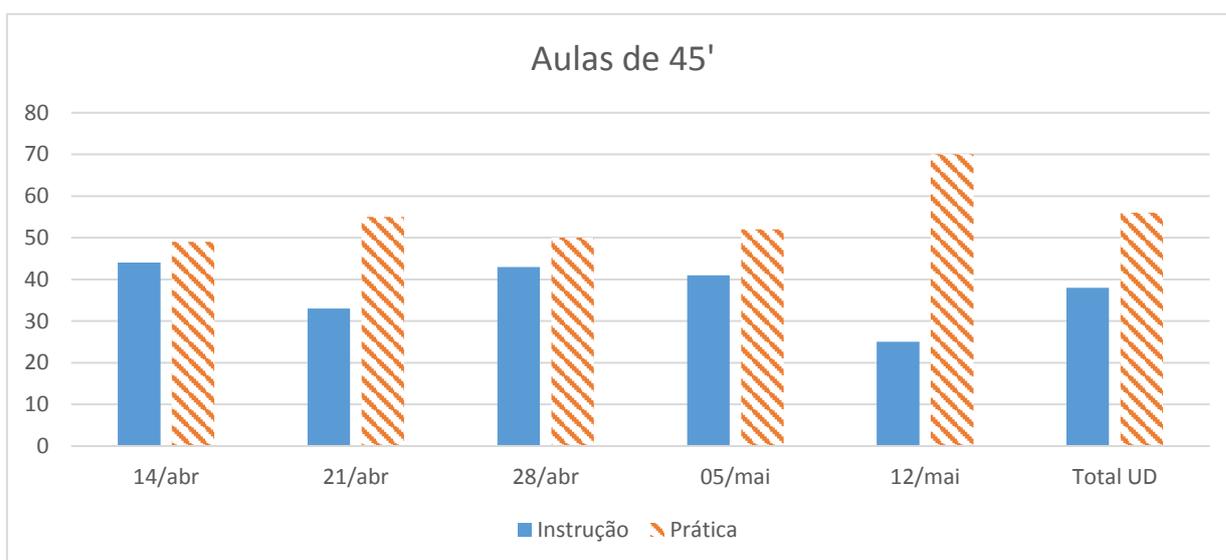


Gráfico 2 - Percentagem de tempo de instrução e prática nas aulas de 45'

Com os gráficos apresentados, estabeleceu-se a relação entre o tempo de prática das aulas de 90 minutos com as aulas de 45 minutos face ao tempo total das aulas de basquetebol.

Interpretando os dados dos gráficos, torna-se possível concluir que tanto nas aulas de 90 minutos como de 45 minutos a grande maioria das aulas, apresenta um tempo de prática superior a 50%, o que coincide com o tempo total de prática. Como fator preponderante para o processo ensino-aprendizagem, este argumento evidencia uma tendência geral para terem sido criadas condições favoráveis à assimilação de aprendizagem. Apesar de os valores estarem apresentados em percentagem, o que permite a comparação simplificada entre os mesmos, é importante salientarmos que a gestão dos recursos temporais numa aula de 90 minutos e numa aula de 45 minutos se torna bastante diferente. Por isso, seria de esperar que em alguns casos pudessem surgir aulas de 45 minutos em que o tempo de prática pudesse ser inferior quer ao tempo de instrução como ao tempo de organização. A gestão eficaz dos diferentes recursos, associado a uma fase planeamento ponderada e ajustada ao grupo de alunos, poderá ter sido um pressuposto fundamental para que isto se verificasse.

Relativamente ao tempo de instrução, os dados apresentados nos gráficos 1 e 2, impossibilitam a criação de uma relação concreta entre as aulas de 90 minutos e de 45 minutos. No entanto, a discrepância destes valores entre as diversas aulas, pode surgir em virtude da subjetividade associada à recolha dos dados de instrução.

Conhecendo-se as diversas formas de instrução, numa observação de aula nem todos os momentos de instrução podem ser contabilizados. Pelo que, a instrução aqui contabilizada surge em virtude das preleções iniciais, demonstrações, questionamento e balanços finais concretizados. Instruções sob a forma de *feedback* acabam por não ser, efetivamente, contabilizadas. Isto significa que nos momentos em que os alunos estão em tempo de prática e há emissão de *feedback* com o objetivo de modificar o comportamento do aluno, essa forma de instrução acaba por não ser registada na recolha de dados.

Tal facto constitui uma limitação ao estudo, contudo face aos instrumentos disponíveis para a recolha de dados esta não foi passível de ser ultrapassada. Contudo, face ao tempo total de instrução (38%) das aulas registadas, quer nas cinco aulas de 90

minutos assim como nas cinco aulas de 45 minutos, se verificou a existência de duas aulas em que os valores obtidos são inferiores ao total.

Em suma, há uma tendência para os dois tipos de aulas analisados, apresentarem índices elevados de tempo de empenhamento motor, pelo facto de tanto nas aulas de 90 minutos e 45 minutos, o tempo de prática ser superior a 50%, o que se traduz em tempo potencial de aprendizagem.

Analisadas as tendências relativas ao tempo de empenhamento de motor, é importante percebermos o comportamento do tempo de prática face ao estilo de ensino aplicado, que no caso serão os ensinamentos por comando e por tarefa.

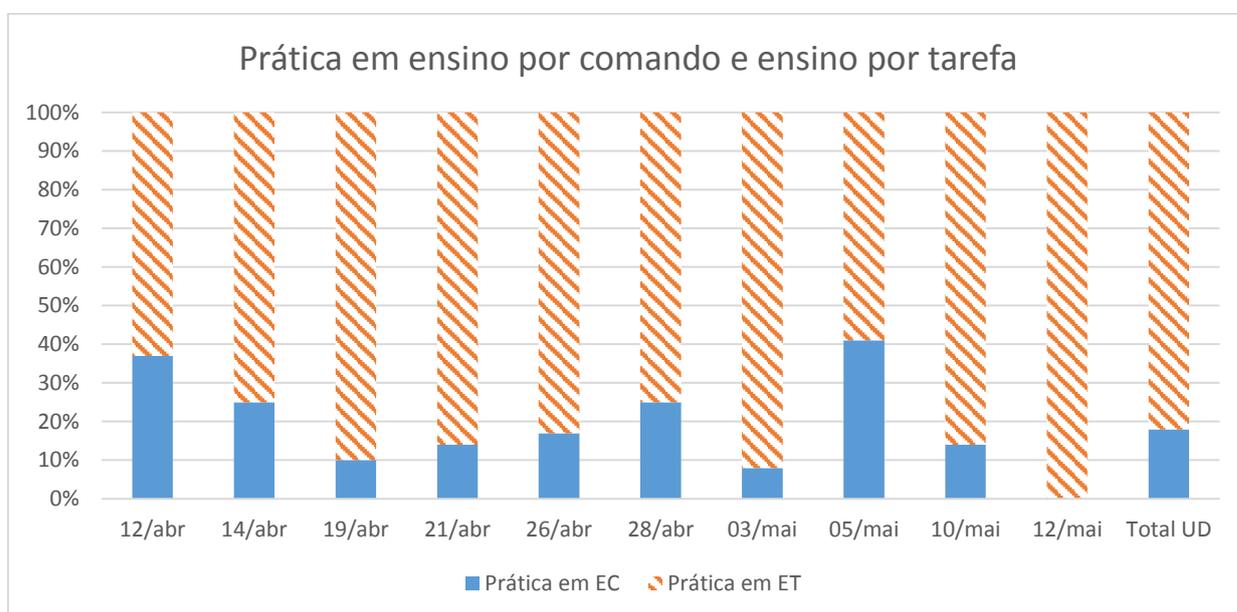


Gráfico 3 - Percentagem dos estilos de ensino por comando e tarefa

O presente gráfico traduz o comportamento dos estilos de ensino aplicados ao longo da fase de recolha de dados. Como é facilmente identificável verificou-se a utilização do estilo de ensino por tarefa em maior frequência relativamente ao estilo de ensino por comando. Estes dados são justificados, com a diferença existente entre o tempo de prática e o tempo de instrução verificada anteriormente.

O estilo de ensino por comando, apesar de se tornar bastante eficaz, tem associado uma grande quantidade de instrução tendo em conta que cabe ao professor todo o processo de tomada de decisão. Por sua vez, o ensino por tarefa, permite um maior tempo de prática, pois são os alunos que gerem o tempo de execução e permite ao

professor a possibilidade de emissão individual de *feedback*. O que vai ao encontro das limitações referidas anteriormente.

Como forma de tentarmos compreender melhor os estilos de ensino relativamente ao tempo de empenhamento motor e conseqüentemente à aprendizagem dos alunos será feita a análise da prática específica em cada estilo de ensino em comparação com os restantes parâmetros, mantendo a lógica anterior de análise face às aulas de 90 e 45 minutos.

Tabela 4 - Comparação do tempo de prática dos estilos de ensino nas aulas de 90'

	12/abr	19/abr	26/abr	03/mai	10/mai	Total UD
Duração Aula	%	%	%	%	%	%
Instrução	46	38	34	41	36	38
Organização	5	11	3	5	4	6
Prática	49	52	63	53	60	56
Prática em EC	37	10	17	8	14	18
Prática em ET	63	90	83	92	86	82

Relativamente às aulas de 90 minutos, verifica-se que a aula de 12 de abril, correspondeu à aula em que o ensino por comando foi utilizado em maior percentagem, quando comparada com as restantes aulas.

Por se tratar de uma aula inicial da unidade didática e estar inerente a necessidade de introdução de conteúdos, a escolha de progressões pedagógicas associadas ao estilo de ensino por comando acaba por acontecer tendo em conta o nível de aprendizagem em que os alunos se situavam face à modalidade (introdutório) e por ser uma turma de alunos em que os índices de autonomia são bastante reduzidos.

Pormenorizando, verifica-se que a aula em que existiu maior prática em estilo de ensino por comando (37%), foi também a que possibilitou maior percentagem de tempo de instrução (46%) e conseqüentemente a que contribuiu para que a percentagem do tempo de prática (49%) fosse menor relativamente às restantes aulas de 90 minutos.

Face às restantes aulas, em que a percentagem de prática em ensino por tarefa foi significativamente superior à prática em ensino por comando, o tempo de instrução acabou por ser inferior à percentagem total do tempo de instrução (38%) e a

percentagem de prática, acabou por ser superior à percentagem de prática total (56%).

Posto isto, em virtude da análise realizada verifica-se uma maior influência por parte da prática em ensino por tarefa, relativamente à prática em ensino por comando. O que poderá dar a entender que o ensino por tarefa poderá proporcionar um maior tempo de oportunidade de aprendizagem face ao ensino por comando nas aulas de 90 minutos para a amostra em estudo.

Tabela 5 - Comparação do tempo de prática dos estilos de ensino nas aulas de 45'

	14/abr	21/abr	28/abr	05/mai	12/mai	Total UD
Duração Aula	%	%	%	%	%	%
Instrução	44	33	43	41	25	38
Organização	7	12	7	7	5	6
Prática	49	55	50	52	70	56
Prática em EC	25	14	25	41	0	18
Prática em ET	75	86	75	59	100	82

No caso das aulas de 45 minutos, a aula de 5 de maio evidencia uma percentagem de tempo de prática em ensino por comando (41%) superior a todas as outras. Analisando o tempo de prática a que está associado, a respetiva aula apresentou o segundo resultado percentual mais baixo (52%) em comparação com as restantes aulas. Relativamente às percentagens totais, em termos de tempo total de prática (56%) o valor apresentado é inferior enquanto que, conforme esperado, o tempo de prática em ensino por comando total (18%) é significativamente inferior.

Contudo, para a aula analisada não é possível estabelecer-se qualquer relação com a percentagem de tempo de instrução, pois este valor apresentou-se superior ao tempo total de instrução no total das aulas observadas. Situação oposta à que sucedeu na análise reflexiva das aulas de 90 minutos.

Quanto à aula que apresentou uma percentagem superior em termos de prática em ensino por tarefa, foi a do dia 12 de maio. Contudo, este valor acaba por ser enganador, tendo em conta que não existiu a utilização do ensino por comando, pelo que, obrigatoriamente, esta seria a aula em que a prática em ensino por tarefa, existiria com maior frequência. No entanto, é necessário ter-se em consideração o facto de esta ter apresentado a maior percentagem de tempo de prática e consequentemente

para a menor percentagem de tempo de instrução, face às restantes aulas. Estes dados remetem-nos para a situação verificada nas aulas de 90 minutos, em que o ensino por tarefa evidenciava a possibilidade de aumentar o tempo de prática das aulas de Educação Física.

Apesar das considerações referidas a partir da análise da tabela 4, não é possível estabelecerem-se as conclusões relativamente ao estilo de ensino que poderá proporcionar maiores oportunidades de aprendizagem, pela incongruência dos dados relativos à percentagem de tempo de instrução ao longo das aulas de 45 minutos.

Abordando os estilos mais utilizados em Portugal, verifica-se uma maior utilização do ensino por comando (94,6%) e de seguida é o ensino por tarefa que aparece como o segundo mais utilizado (92,6%) (Cothran *et.al.*, 2005). Face à realidade da análise dos dados verificou-se que entre os dois estilos utilizados, aquele que foi utilizado em maior percentagem foi o ensino por tarefa. A utilização dos estilos de ensino, depende do contexto em que o processo ensino-aprendizagem se desenvolve, pelo que este resultado se justifica pelas características da amostra e pela unidade didática em que os dados foram recolhidos, onde a matéria proporciona uma maior utilização do estilo de ensino por tarefa.

Segundo Abreu (2000), os professores mais experientes apresentam um tempo de prática e instrução superior ao tempo de organização ao contrário do que acontece com os professores mais novos. Perante os resultados obtidos, verifica-se que essa tendência não ocorreu, pois durante as diferentes aulas o tempo de instrução e prática foi sempre superior ao tempo de organização. Esta conceção é também afirmada por Piéron & Dohone (1980), referindo que em professores com menos experiência o tempo de organização é superior ao tempo de prática e informação.

Alguns estudos apresentados por Petrica (2003) referem um tempo de prática de aula até 30% situando-se frequentemente entre os 15 e 20%. Januário (1992), caracteriza os professores experientes como melhores gestores do tempo de aula relativamente aos professores menos experientes. Num estudo concretizado por Abreu (2000), obteve-se um tempo útil de 72% para os professores menos experientes e um tempo útil de 75% para os professores mais experientes.

No total dos resultados, verificou-se o tempo útil das aulas foi de 78%. Este resultado pode ser justificado pelo facto da pontualidade dos alunos nas aulas de 45 minutos

que acaba por aumentar por si só o tempo útil de cada aula. A criação de rotinas de transições rápidas entre as tarefas pode também ter contribuído para esse facto.

Relativamente ao estilo de ensino onde se verificou um maior tempo de empenhamento motor foi o ensino por tarefa. Mosston e Ashworth (2008), através das características enunciadas para cada estilo, referem o ensino por comando como o principal maximizador das oportunidades de aprendizagem na medida em que este estilo de ensino potencia os recursos. As possíveis razões para este acontecimento, nos resultados obtidos, justifica-se pela utilização do ensino por comando maioritariamente na função didática de introdução. O que provocou uma maior necessidade de instrução e conseqüentemente uma ligeira diminuição do tempo de prática. Surge novamente a problemática do registo do tempo de instrução face aos *feedbacks* emitidos durante a aula o que pode ter influenciado os resultados obtidos neste estilo de ensino.

Em suma, verificou-se uma tendência para elevados tempos de empenhamento motor nas diferentes aulas, o que poderá ter sido traduzido em tempo potencial de aprendizagem. Tendo, neste caso, o estilo de ensino por tarefa contribuído maioritariamente para isso.

8. Conclusões do estudo

Após o estudo dos resultados obtidos, torna-se necessário confrontar os mesmos com alguma literatura, na tentativa de obter respostas para problemáticas que ainda não se encontram totalmente resolvidas. A confrontação realizar-se-á de seguida com base nas revisões de literatura efetuadas por Graça (1991) e Mesquita (1992), estes fazem referências pertinentes para o tema em análise.

Na conceção de Costello & Laubach (1978), o tempo passado em não movimento é superior ao tempo passado em movimento. Através dos dados recolhidos, não se verifica esta situação, uma vez que o tempo de prática foi sempre superior às partes da aula que não têm movimento associado.

O tempo que os alunos passam em instrução, é bastante considerável face ao tempo útil de aula (Costello & Laubach, 1978; Piéron & Haan, 1981). Apesar de se ter verificado um tempo de prática superior em mais de metade ao tempo útil de aula,

verificou-se que o tempo de instrução, assume uma parte preponderante e fundamental no tempo de aula.

Segundo Piéron & Dohone (1980), o tempo de empenhamento motor, o tempo de informação é inferior ao tempo de organização em professores com menos experiência de ensino. Apesar de existirem bastantes evidências significativas face a este aspeto e tendo em conta que o estudo foi realizado com um professor estagiário esta conceção acabou por não se verificar. No entanto, há também a noção de que a eficácia depende da matéria em estudo. Para Rink *et al.* (1986), os professores não conseguem ganhos de aprendizagem em todas as habilidades que ensinam.

Pelas definições demonstradas por Mosston & Ashworth (1994, 2008), esperava-se que o ensino por comando fosse o que mais contribuísse para a existência de um maior tempo de prática e conseqüentemente um maior tempo de empenhamento motor. No entanto, acabou por se verificar, para a realidade em estudo, que o ensino por tarefa foi o que proporcionou maior tempo empenhamento motor nas aulas de 90 minutos.

CONCLUSÃO

A concretização do relatório de estágio representa o concluir de uma etapa fundamental no processo de formação a que nos sujeitamos. Este documento traduz uma reflexão ponderada de todo o percurso alcançado até ao momento.

Este exercício de reflexão permite que enquanto futuros profissionais docentes, possamos ter a perceção da quantidade de competências que foram adquiridas graças a concretização do estágio pedagógico e como todas as decisões devem ser suportadas por processos de planeamento, realização e avaliação.

Esta adaptação da prática pedagógica para o contexto real permitirá assumir uma postura de constante procura do saber, questão fundamental para o desempenho eficaz de um professor. O processo ensino-aprendizagem está em constante mutação pelo que se torna fundamental desenvolvermos aptidões que nos permitam possuir os instrumentos necessários para constantemente atingirmos os objetivos que assumimos e desejamos.

Todas as etapas inerentes ao processo de formação, enquanto professores de Educação Física, vividas e experienciadas constituem marcos fundamentais na prática docente e nas diferentes dimensões pedagógicas, que estarão presentes connosco durante todo o percurso profissional e pessoal!

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Abreu, S. A. T. (2000). A Gestão do tempo, a oportunidade de prática e os comportamentos de indisciplina no ensino do rolamento à frente, à rectaguarda e do apoio facial invertido, em aulas de Educação Física: Um Estudo de caso em professoras mais e menos experientes.

Alexander, K. (1983). Beyond the Prediction of Student Achievement: direct and repeated measurement of behavior change. *Journal of Teaching in Physical Education*. Monograph 1, Summer, pp.42-47.

Aranha, A. (2007). Observação de aulas de Educação Física: Sistematização da observação - sistemas de observação e fichas de registo. Vila Real: UTAD.

Arends, R. (1995). *Aprender a Ensinar*. Mcgraw-Hill.

Bañuelos, F. (1992). *Bases para una didáctica de la educación física y el deporte*. Madrid, Espanha. Gymnos Editorial.

Bento, J. (2003). *Planeamento e Avaliação em Educação Física*. Livros Horizonte. 3ª edição.

Berliner, D. (1979). *Tempus Educare*. In P. Peterson & J. Walberg (Eds.): *Research on Teaching: Concepts, Finding and Implications*, 120-135. Berkeley, McCutchan.

Bloom, B. (1975). Taxonomia dos objetivos educacionais. Porto Alegre: Globo.

Bloom, B., Hastings e Madaus (1971). Handbook on Formative and Sumative Evaluation of Student Learning. New York: McGraw-Hill Book Company. (Manual de Avaliação Formativa e Sumativa do Aprendizado Escolar. S. Paulo: Livraria Pioneira Editora.)

Carreiro da Costa, F. (1995). O Sucesso Pedagógico em Educação Física. Estudo das Condições e Factores de Ensino-Aprendizagem Associados ao Êxito numa Unidade de Ensino. Faculdade de Motricidade Humana. Universidade Técnica de Lisboa.Lisboa.

Costello, J. & Laubach, S. (1978). Student Behavior. In W. Anderson & G. Barrette (Eds.): What's Going on in Gym:Descriptive Studies of Physical Education Classes. Motor Skills: Theory into Praticce, Monograph 1, pp. 11-24.

Cothran, D. J. [et al.] (2005). A cross-cultural investigation of the use of teaching styles. Research quarterly for exercise and sport, 76(2), 193-201.

Cuellar, M. J., & Delgado, M. A. (2001). Estudio sobre los estilos de enseñanza en Educación Física. Lecturas: Educación Física y deportes.

Doyle, W. (1986).Classroom Organization and Management. In M. Wittrock (Ed.):3rd. Handbook of Research on Teaching, pp. 392-431. New York: MacMillan Publishing Company.

Estrela, M. T. (1992). *Relação Pedagógica, Disciplina e Indisciplina na Sala de Aula*. Porto: Porto Editora.

Franco, F. C., (2000). O coordenador pedagógico e o professor iniciante. In: Almeida, L.R. Bruno, E. B. C; Christov, L.H. da S. *O coordenador pedagógico e a formação docente*. São Paulo: Loyola, pp.33-36.

Freire, A. (2001). *Concepções orientadoras do processo de aprendizagem do ensino nos estágios pedagógico*. Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.

Gonçalves, C. (1994). *Avaliação do Processo de Ensino-Aprendizagem em Educação Física*. Boletim SPEF, nº10/I 1, Verão/ Outono, pp. 111-133.

Gozzi, M., & Ruy, M. P. (2008). Identificando estilos de ensino em aulas de Educação Física. *Movimento & Percepção*, 9(13).

Graça, A. (1991). *O Tempo e a Oportunidade para Aprender o Basquetebol na Escola. Análise de uma Unidade de Ensino com Alunos do 5o Ano de Escolaridade*. Dissertação apresentada às provas de aptidão pedagógica e de capacidade científica. Faculdade de Ciências do Desporto e de Educação Física. Universidade do Porto. Porto.

Graça, A. (1997). *O Conhecimento Pedagógico do Conteúdo no Ensino do Basquetebol*. Dissertação apresentada às provas de Doutoramento no ramo de Ciências do Desporto. Faculdade de Ciências do Desporto e de Educação Física. Universidade do Porto. Porto. 30.

Graham, G. & Heimerer, E. (1981). Research on teacher effectiveness: a summary with implications for teaching. *Quest*, 33(1), 14-25.

Hadji, C. (1994). *A avaliação, Regras do Jogo*. Porto: Porto Editora.

Januário, C. A. S. D. S. (1992). O pensamento do professor: relação entre as decisões pré-interactivas e os comportamentos interactivos de ensino em educação física.

Landsheere, G. (1979). *Avaliação Contínua e Exames - Noções de Docimologia*. Coimbra: Livraria Almedina.

Magill, R. A. (1993). Modeling and verbal feedback influences on skill learning. *International Journal of Sport Psychology*.

Matos, Z. & Braga, A. (1988). A avaliação em Educação Física (II). *Horizonte*, Vol. V, nº28, Nov.-Dez., pp. 138-142.

Medley, D. (1979). The Effectiveness of Teacher. In P. Peterson, & H. Walberg (Eds.): *Research on Teaching: Concepts, Finding and Implications*, 11-27. Berkeley, McCutchan.

Mendonça, I. (1988). *Como se faz e em que consiste o Planeamento de Educação Física na Região Autónoma da Madeira*. Monografia. Universidade Técnica de Lisboa. Instituto Superior de Educação Física.

Mesquita, I. (1992). Estudo Descritivo e Comparativo das Respostas Motoras de Jovens Voleibolistas de Diferentes Níveis de Desempenho nas Situações de Treino e Competições. Dissertação apresentada às provas de aptidão pedagógica e de capacidade científica. Faculdade de Ciências do Desporto e de Educação Física. Universidade do Porto. Porto.

Mesquita, I. (1998). A Instrução e a Estrutura das Tarefas no Treino de Voleibol. Um estudo experimental no escalão de iniciados feminino. Dissertação apresentada às provas de doutoramento no ramo de ciências do desporto. Faculdade de Ciências do Desporto e de Educação Física. Universidade do Porto. Porto.

Moreno, M., & Noguera, M. (2001). Estudio sobre los estilos de enseñanza en Educación Física. Revista Digital–Buenos Aires.

Mosston, M. (1966). Teaching physical education. Columbus, OH: Merrill. (United States).

Mosston, M., & Ashworth, S. (1994). Teaching physical education. (4th ed.), New York: Macmillan. (United States).

Mosston, M., & Ashworth, S. (2008). Teaching physical education: First online edition. Spectrum Institute for Teaching and Learning. (United States).

Nobre, P. (2015). Avaliação Pedagógica em Educação Física. Material de apoio da unidade curricular – FCDEF-UC.

Noizet, G. & Caverni, J.P. (1985). *Psicologia da Avaliação Escolar*. Coimbra: Editora Limitada.

O'Sullivan, M. & Dyson, B. (1994). Rules, Routines and Expectations of 11 High School Physical Education Teachers. *Journal of Teaching in Physical Education*. Vol.3(4), July., pp.361-374.

Pacheco, J. A. (2012). *Avaliação das aprendizagens: políticas formativas e práticas sumativas*.

Pacheco, J. A. B. (2002). Critérios de avaliação na escola. In *Avaliação das aprendizagens: das concepções às práticas.*, pp. 53–64. Lisboa: Departamento da Educação Básica.

Perron, J. & Downey, J. (1997). Management Techniques Used by High School Physical Education Teachers. *Journal of Teaching in Physical Education*. Vol. 17 (1), Oct., pp. 72-84.

Petrica, J. (2003). *A formação de professores de educação física - Análise da dimensão visível e invisível do ensino em função de modelos distintos de preparação para a prática*. Dissertação de Doutoramento, Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, Vila Real.

Piéron, M. & Dohogne, A. (1980). Comportements des Élèves dans des Classes d'Éducation Physique Conduits par des Enseignants en Formation. *Revue de VEducation Physique*. Vol. 20 (4), pp. 11-18.

Piéron, M. & Haan, J. (1981). Interaction Between Teacher and Students in Physical Education Setting. Observation of Students Behaviours. In Haag & Coll. (Eds.): Sport, Erziehung und Evaluation. Physical Education and Evaluation, 364-368. Proceedings of the XXII ICHPER World Congress, Kiel, July 23-27, 1979. Schorndorf, Verlag Karl Hoffman.

Piéron, M. (1985). Análise de tendências na formação dos professores das actividades físicas. Revista Horizonte, 5.

Piéron, M. (1992). Pedagogie des activités physiques et du sport. Colecção Activites physiques et sports cherche et formation, Paris, Éditions Revue eps.

Piéron, M. (1996). Formação de Professores. Aquisição de Técnicas de Ensino e Supervisão Pedagógica. Cruz Quebrada: Serviço de Edições da Faculdade de Motricidade Humana.

Quina, J. (2009). A organização do processo de ensino em educação física. Bragança: Instituto Politécnico de Bragança.

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

Rink, J. (1985). Teaching Physical Education For Learning. Times Mirror/Mosby College Publishing, ST. Louis.

Rink, J.; Werner, P.; Hohn, R; Ward, D. & Timmermans, H. (1986). Differential Effects of Three Teachers over a Unit of Instruction. Research Quarterly for Exercise and Sport. Vol 57 (2), pp. 132-138.

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

Sánchez, D. (1996). Evaluar en educación física. Barcelona. Inde publicaciones. 3ª edición.

Sarmiento, P.; Rosado, A.; Rodrigues, J.; Veiga, A. & Ferreira, V. (1990). Pedagogia do Desporto II. Instrumentos de Observação Sistemática da Educação Física e Desporto - Elementos de Apoio -. Universidade Técnica de Lisboa. Faculdade de Motricidade Humana. Cruz Quebrada.

Scriven, M. (1967). The methodology of evaluation. Perspectives of Curriculum Evaluation, Monograph Series in Curriculum Evaluation, nº1 Chicago: Rand e McNally.

Siedentop, D. (1983). Development teaching skills in Physical Education, Second edition. Palo Alto: Mayfield Publishing Company.

Siedentop, D. (1998). Aprender a Enseñar la Educación Física. Barcelona: INDE Publicaciones.

Silva, E. (2013). Didática da Educação Física e Desporto Escolar. Material de apoio da unidade curricular – FCDEF-UC.

Silva, M.C.M., (1997). O primeiro ano da docência: o choque com a realidade. In: Estrela M. T. Viver e construir a função docente. Porto, (pp.51 – 80).

Silverman, S. (1985)*. Relationship of Engagement and Practice Trials to Student Achievement. Journal of Teaching in Physical Education. Vol. 5, pp. 13-21.

Vickers, J. (1989). Instructional Design for Teaching Physical Activities. Human Kinetics Books.

ANEXOS

Anexo I – Plano de Aula (Exemplo)

Anexo II – Ficha de Observação (Exemplo)

Anexo III – Ficha de Avaliação Diagnóstica (Exemplo)

Anexo IV – Ficha de Avaliação Formativa (Exemplo)

Anexo V – Ficha de Avaliação Sumativa de Unidade Didática (Exemplo)

Anexo VI – Ficha de Avaliação Sumativa Final de Período (Exemplo)

Anexo VII – Instrumento de Recolha de Dados

Anexo I – Plano de Aula (Exemplo)

Plano de Aula – 7ºB

Espaço: Exterior		Hora: 12h45		Data: 28/01/2016	
Nº de aula: 49		Nº de aula UD: 11 de 16		Duração: 45min	
Nº de alunos previstos: 28					
Unidade Didática		Atletismo			
Objetivos da Aula		Avaliação sumativa da corrida de estafetas. Exercitação do salto em comprimento. Introdução ao triplo salto.			
Função Didática		Avaliação/ Exercitação/ Introdução			
Recursos Materiais		Sinalizadores/ Testemunhos			
Duração		Objetivos Específicos	Descrição da tarefa/ Organização	Componentes Críticas/ Critérios de Êxito	Estilos de Ensino/ Modelos de Ensino/ Estratégias
T	P				
Parte Inicial					
12h50	5'	<ul style="list-style-type: none"> - Aumento da temperatura corporal; - Resistência aeróbia; - Desenvolvimento da flexibilidade; - Redução de lesões, com aumento da amplitude gestual; - Preparação dos músculos e articulações solicitadas na parte fundamental da aula. - Velocidade de Reação. 	<p>Corrida contínua em forma de "8". Nas diagonais estabelecidas, os alunos vão executando <i>skipping</i> alto e corrida de velocidade, de acordo com a orientação do professor.</p> <p>Organizados em pares e dispostos em final, os alunos realizam jogos de perseguição. Cada repetição do exercício é iniciada através de estímulo sonoro.</p> <p>Progressões:</p> <p>a) ambos partem de pé; b) o aluno mais à frente parte sentado; c) o aluno mais à frente parte de costas para a direção da corrida. d) o aluno mais à frente parte de costas para a direção da corrida e tem de executar meia pirueta no momento de viragem.</p> <p>Exercícios de flexibilidade.</p>	<p>Skipping alto:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Elevado ritmo de frequência; - Articulação do joelho à altura da bacia; - Movimento coordenado com o movimento dos MS (70º/90º/110º) do cotovelo. <p>Corrida de Velocidade:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Fator determinante para a velocidade é a elevação do joelho; - Tronco ligeiramente inclinado para a frente; - Movimento de braços paralelo e junto do tronco; - Ritmo de frequência. 	Ensino por comando
Parte Fundamental					
12h55	15'	Avaliação Sumativa da Corrida de Estafetas.	Divididos em grupos de 3, os alunos executam a corrida de estafetas, no espaço definido pelo professor, executando a transmissão ascendente do testemunho na zona definida. (zona de transmissão).	<p>Técnica de transmissão ascendente:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Movimento do transmissor debaixo para cima (ascendente), colocando o testemunho entre o indicador e o polegar; - Recetor estende o membro superior esquerdo para trás com a palma da mão orientada para baixo. Polegar e indicador formam um "V" invertido. Depois de ter o testemunho na sua posse, passa para a mão direita agarrando-o na parte inferior. - Realizam a transmissão, na zona definida. 	Ensino por tarefa

13h10	15'	<ul style="list-style-type: none"> - Exercitação do salto em comprimento; - Trabalho de aquisição da noção do movimento de ação-reação dos membros superiores; - Recepção ao solo com os dois apoios fletindo totalmente. - Exercitação da estrutura rítmica do salto em comprimento; 	<p>Os alunos formam uma fila e realizam o salto em comprimento efetuando uma corrida de balanço (corrida de velocidade), chamada a um pé na cabeça do plinto e queda com os dois apoios ao mesmo tempo na caixa de areia em agachamento completo.</p> <p>Inclusão de progressões de introdução ao triplô salto.</p>	<p>Corrida de Balanço:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Aceleração progressiva (velocidade máxima possível nas 3 últimas passadas); - Apoios ativos sobre o terço anterior dos pés. <p>Chamada:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Apoio em “griffé” (da frente para trás); - Elevação da coxa da perna livre até à horizontal após a chamada; - Projeção da bacia em frente. <p>Suspensão:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Movimento de ação-reação dos membros superiores; - Elevação e extensão dos joelhos, após uma fase de puxar para cima a perna livre; - Puxar a perna de chamada para a frente e para cima. <p>Queda:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Recepção a 2 pés paralelos; - Joelhos fletidos e junto ao peito; - Puxar os braços e tronco para a frente. 	Ensinando por tarefa
Parte Final					
13h25	1'	<ul style="list-style-type: none"> - Promover o domínio socio-afetivo. 	<p>Balanço final da aula.</p> <p>Os alunos orientados pelo professor arrumam o material.</p>		Ensinando por comando

Anexo II – Ficha de Observação (Exemplo)

Professor Observado:		Turma:						
Data:		Unidade Didática:						
Dimensão	Comportamentos/ Critérios	F	I	S	B	MB	NA	
Instrução	Informação Inicial	Aula inicia sem atrasos.					X	
		Verifica rápida e eficazmente as presenças.					X	
		Apresenta os objetivos da aula.					X	
		Realiza tarefas relacionadas com a matéria anterior e futura.					X	
	Condução da Aula	Professor está bem posicionado.				X		
		Domina a matéria e explica-a de forma clara.			X			
		Inclui os alunos no processo de ensino.				X		
		Utiliza meios gráficos auxiliares.						X
	Qualidade do <i>Feedback</i>	Utiliza o <i>Feedback</i> de forma frequente.			X			
		Distribui o <i>Feedback</i> equitativamente.				X		
		Individualiza o <i>Feedback</i> .			X			
		Completa ciclos de <i>Feedback</i> .			X			
	Conclusão da Aula	Realiza balanço final e recorre ao questionamento.			X			
Conclui a aula dando a conhecer os objetivos posteriores.		X						
Gestão	Tempo	Gere eficazmente a dinâmica da aula.			X			
		Ajusta os exercícios de forma correta.			X			
	Organização	Elevado tempo de empenhamento motor, nas várias tarefas.			X			
		Rotinas de segurança estruturadas.			X			
Clima	Controlo	Controla ativamente os alunos.				X		
		Estimula a superação dos alunos.			X			
		Gere comportamentos desviantes de forma eficaz.			X			
		Interação positiva entre aluno-professor.			X			
Plano de aula	Cumprimento do plano de aula.				X			

Legenda: F - Fraco; I - Insuficiente; S - Suficiente; B - Bom; MB - Muito bom.

Anexo III – Ficha de Avaliação Diagnóstica (Exemplo)

Avaliação Diagnóstica 7ºB – Natação

A presente tabela tem como objetivo informar acerca do nível em que se encontra cada um dos alunos, relativamente à unidade didática de Natação. Os alunos que pertencem ao grupo 1 situam-se no nível elementar, evidenciando capacidades nos diferentes estilos natatórios. Em relação aos alunos do grupo 3, estes não sabem nadar, apresentam dificuldades ao nível da respiração, flutuação e propulsão.

Nº	Nome	Grupo 1	Grupo 3
1			X
2		X	
3			XX
4			X
5		X	
6			
7			X
8		X	
9		X	
10			X
11			X
12			X
13			X
14			X
15		X	
16		X	
17			X
18			X
19			X
20			XXX
21			XXX
22			X
23			X
24		X	
25			XX
26			X
27		X	
28			XXX

O aluno nº6 não realizou até ao momento, nenhuma aula de natação, não sendo possível enquadrá-lo em nenhum dos grupos.

Quanto aos alunos nº20, nº21 e nº28, estes encontram-se assinalados por serem casos específicos de análise, tendo em conta as elevadas dificuldades demonstradas na adaptação ao meio aquático fundamentalmente nos aspetos ligados à respiração específica na natação.

Anexo IV – Ficha de Avaliação Formativa (Exemplo)

Avaliação Formativa – Voleibol

Nº	Nome	Voleibol													
		Serviço				Passo				Nível					
		NE	E	EB	NE	E	EB	I	EL	A					
1			X			X							X		
2			X							X				X	
3			X							X				X	
4			X							X				X	
5			X				X					X			
6															
7			X						X					X	
8			X						X					X	
9			X								X			X	
10			X						X			X			
11			X							X				X	
12															
13			X							X				X	
14															
15			X							X				X	
16			X						X				X		
17			X							X				X	
18			X									X		X	
19															
20			X							X					
21															

Anexo V – Ficha de Avaliação Sumativa de Unidade Didática (Exemplo)

Avaliação Sumativa – Ginástica

O presente documento, reúne toda a informação recolhida durante o processo de avaliação sumativa da turma do 7ºB referente à unidade didática de Atletismo. Seguidamente, será apresentada a tabela que reúne todo o processo de avaliação e posteriormente é possível compreender em como esta foi dividida. Após a apresentação dos dados da avaliação sumativa será realizada uma reflexão crítica da mesma.

Nº	Nome	Ginástica de Solo (50%)			Ginástica de aparelhos (50%)			Nota Final Ginástica
		Rolamento à frente engrupado (50%)	Rolamento à frente de pernas afastadas (50%)	Nota Final G. Solo	Salto de eixo no bock (60%)	Salto entre mãos no bock (40%)	Nota Final G. Aparelhos	
1		4	3,5	1,875	3	3	1,5	3,375
2		5	5	2,5	4	4	2	4,5
3		2,5	2	1,125	3,5	3	1,65	2,775
4		4	4	2	4	4,5	2,1	4,1
5		3	3	1,5	3,5	2,5	1,55	3,05
6				0			0	3,2
7		3	2,5	1,375	2	2	1	2,375
8		5	4	2,25	4	2,5	1,7	3,95
9		4	3	1,75	3,5	5	2,05	3,8
10		3,5	3,5	1,75	3,5	4,5	1,95	3,7
11		5	5	2,5	3,5	5	2,05	4,55
12				0			0	2,94
13		4	3	1,75	3,5	2,5	1,55	3,3
14		5	4	2,25	3,5	4,5	1,95	4,2
15		5	5	2,5	3,5	5	2,05	4,55
16		2	2	1	3	1	1,1	2,1

17		3,5	3	1,625	3,5	2,5	1,55	3,175
18		3	2	1,25	3	2,5	1,4	2,65
19		3,5	4	1,875	3,5	5	2,05	3,925
20		3,5	2	1,375	3,5	5	2,05	3,425
21		2,5	3	1,375	3,5	2,5	1,55	2,925
22		3,5	3,5	1,75	3,5	4	1,85	3,6
23		4,5	2,5	1,75	3,5	4	1,85	3,6
24		4	4	2	3	2,5	1,4	3,4
25		3,5	2	1,375	3,5	3,5	1,75	3,125
26		4	3	1,75	3,5	2,5	1,55	3,3
27		5	4	2,25	4	4,5	2,1	4,35
28		4	4	2	3,5	3	1,65	3,65

CrITÉRIOS DE AVALIAÇÃO SUMATIVA

Ginástica de solo	
Rolamento à frente engrupado	Rolamento à frente de pernas afastadas
<ul style="list-style-type: none"> - Posição agachada com a anca próxima do calcanhar; - Apoio das mãos à largura dos ombros, à frente dos pés; - Flexão da cabeça (queixo ao peito); - Testa aproxima dos joelhos; - Ligeira impulsão das pernas, promovendo um desequilíbrio; - Realizar força com as mãos; - Parte de trás da cabeça entra em contacto com o solo; - Manter uma posição arredondada até os pés contactarem com o solo; - Não utilizar a ajuda das mãos para se levantar. 	<ul style="list-style-type: none"> - Posição agachada com a anca próxima do calcanhar; - Apoio das mãos à largura dos ombros, à frente dos pés; - Flexão da cabeça (queixo ao peito); - Testa proxima dos joelhos; - Ligeira Impulsão das pernas promovendo desequilíbrio para a frente; - Realizar força com as mãos; - Parte de trás da cabeça (zona da nuca) entra em contacto com o solo; - Colocar as pernas afastadas e em extensão; - Empurrar o tapete, com as mãos colocadas próximas da púbis com os dedos a apontar para fora ou para trás, mantendo as pernas afastadas e em extensão; - Projeção dos ombros para a linha dos pés. - Terminar na posição de pé e juntar as pernas através de um pequeno salto.

Ginástica de aparelhos

Salto de eixo no <i>bock</i>	Salto entre mãos no <i>bock</i>
<p>Corrida:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Corrida de velocidade progressiva, com o olhar dirigido para a frente; <p>Chamada:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Chamada a dois pés, a um tempo, com os membros inferiores à largura dos ombros, projetando os membros superiores para o aparelho; <p>1º voo:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Apoio das mãos no <i>bock</i> colocadas com os pulsos juntos e o mais à frente possível; - Elevação da anca com os membros inferiores afastados e em extensão; <p>Fase de apoio:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Membros superiores em extensão (cotovelo bloqueado), com os dedos afastados e dirigidos para a frente; - Repulsão das mãos no <i>bock</i>; <p>2º voo:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Após a repulsão das mãos no <i>bock</i>, elevar o tronco e unir os membros inferiores para a recepção. <p>Recepção:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Recepção com os membros inferiores unidos e ligeiramente fletidos; - Manutenção do equilíbrio através da elevação lateral dos membros superiores e de seguida atingir a verticalidade; - Olhar dirigido para a frente na recepção ao solo. 	<p>Corrida:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Corrida de velocidade progressiva, com o olhar dirigido para a frente; <p>Chamada:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Chamada a dois pés, a um tempo, com os membros inferiores à largura dos ombros, projetando os membros superiores para o aparelho; <p>1º voo:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Apoio das mãos no <i>bock</i> colocadas com os pulsos juntos o mais à frente possível; - Elevação da anca com os membros inferiores afastados e em extensão; <p>Fase de apoio:</p> <ul style="list-style-type: none"> - No momento de apoio das mãos, repulsão dos MS e em simultâneo, passem dos MI entre os MS ; <p>2º voo:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Após a repulsão das mãos no <i>bock</i>, elevar o tronco e realizar a extensão do corpo. <p>Recepção:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Recepção com os membros inferiores unidos e ligeiramente fletidos; - Manutenção do equilíbrio através da elevação lateral dos membros superiores e de seguida atingir a verticalidade; - Olhar dirigido para a frente.

Escala de Classificação:

- 1 – Não Realiza (Não Executa); 2 – Realiza com Muitas Dificuldades (Executa Mal); 3 – Realiza com Algumas Dificuldades (Executa Razoavelmente); 4 – Realiza sem Dificuldades (Executa Bem); 5 – Realiza de Acordo com os Critérios (Executa Muito Bem).

Anexo VI – Ficha de Avaliação Sumativa Final de Período (Exemplo)

Balanço 2º Período

ANO LETIVO 2015 / 2016		 GOVERNO DE PORTUGAL		MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CIÊNCIA				
Ensino Básico - 3º Ciclo		Ano	7º	Turma B				
Disciplina - Educação Física		AVALIAÇÃO DO 2º PERÍODO						
Número	Professor	Classificação no Domínio Cognitivo / Motor		Classificação no Domínio do Saber Ser / Saber Estar		Classificação Final		
		Nota %	80%	Nota %	20%	Σ das Notas %	Nota Final Proposta %	Nota Final (1-5)
1		3,20	2,56	4,75	0,95	3,51	4	4
2		4,14	3,31	4,75	0,95	4,26	4	4
3		3,08	2,47	4,31	0,86	3,33	3	3
4		3,38	2,70	4,44	0,89	3,59	4	4
5		3,23	2,58	4,44	0,89	3,47	3	3
6		2,26	1,81	3,50	0,70	2,51	3	3
7		2,80	2,24	3,44	0,69	2,92	3	3
8		3,53	2,82	4,88	0,98	3,80	4	4
9		3,92	3,13	4,88	0,98	4,11	4	4
10		3,87	3,09	5,00	1,00	4,09	4	4
11		3,80	3,04	4,88	0,98	4,01	4	4

12		2,87	2,30	3,69	0,74	3,03	3	3
13		3,29	2,63	4,44	0,89	3,52	4	4
14		3,27	2,62	4,25	0,85	3,47	3	3
15		3,89	3,11	5,00	1,00	4,11	4	4
16		2,90	2,32	4,94	0,99	3,31	3	3
17		3,53	2,82	4,31	0,86	3,69	4	4
18		3,01	2,41	4,56	0,91	3,32	3	3
19		3,83	3,07	4,56	0,91	3,98	4	4
20		3,07	2,45	4,00	0,80	3,25	3	3
21		3,17	2,54	4,25	0,85	3,39	3	3
22		3,53	2,82	4,88	0,98	3,80	4	4
23		3,67	2,93	4,94	0,99	3,92	4	4
24		3,32	2,66	5,00	1,00	3,66	4	4
25		3,65	2,92	4,63	0,93	3,84	4	4
26		3,39	2,71	5,00	1,00	3,71	4	4
27		3,91	3,13	5,00	1,00	4,13	4	4
28		3,48	2,79	5,00	1,00	3,79	4	4

