

**FACULDADE DE CIÊNCIAS DO DESPORTO E EDUCAÇÃO FÍSICA**

**UNIVERSIDADE DE COIMBRA**



**João Rafael Rodrigues Pereira**

**RELATÓRIO DE ESTÁGIO PEDAGÓGICO DESENVOLVIDO NO COLÉGIO DE  
SÃO MARTINHO JUNTO DA TURMA C DO 9º ANO NO ANO LETIVO 2013/2014**

**COIMBRA**

**2014**

**JOÃO RAFAEL RODRIGUES PEREIRA**

2008021308

**RELATÓRIO DE ESTÁGIO PEDAGÓGICO DESENVOLVIDO NO COLÉGIO  
DE SÃO MARTINHO JUNTO DA TURMA C DO 9º ANO NO ANO LETIVO  
2013/2014**

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

**Orientador: Mestre Antero Abreu.**

**COIMBRA**

**2014**

**Esta obra deverá ser citada como:**

Pereira, J. (2014). *Relatório de Estágio Pedagógico Desenvolvido no Colégio de S. Martinho Junto da Turma C do 9º Ano no Ano Letivo 2013/2014*. Relatório de Estágio de Mestrado em Ensino da Educação Física nos ensinos Básico e Secundário, Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra, Coimbra, Portugal.

**COMPROMISSO DE ORIGINALIDADE DO DOCUMENTO**

*Eu, João Rafael Rodrigues Pereira, aluno número 2008021308 do Mestrado de Ensino em Educação Física nos Ensinos Básicos e Secundário da Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra, 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 30<sup>a</sup> do Regulamento Pedagógico da Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra (versão de 10 de março de 2009).*

*18 de Junho de 2014*

*João Rafael Rodrigues Pereira*

## AGRADECIMENTOS

Aos meus colegas do núcleo de estágio do Colégio do Colégio de São Martinho, pela partilha de experiências e conhecimentos ao longo do ano letivo.

Aos professores do grupo disciplinar de educação física do colégio de São Martinho quer pela abertura com que nos receberam, quer pela postura de ajuda e integração que demonstraram ao longo de todo o ano letivo.

À Professora Luísa Mesquita pela transmissão de conhecimentos, orientação e disponibilidade demonstrada mesmo em alturas pessoalmente críticas. Desejo-lhe as maiores felicidades para a nova etapa da sua vida.

Ao Professor Antero Abreu pela forma como construtivamente criticou as nossas práticas pedagógicas permitindo-nos melhorar e evoluir como professores.

Ao Colégio de S. Martinho por me dar a possibilidade de realizar o estágio pedagógico.

Aos puros, João Valente-dos-Santos e João Duarte, por estarem comigo em qualquer processo académico em que me envolvo. Muito obrigado por me fazerem lembrar constantemente de que “há dias em que o cansaço se torna efémero e a glória eterna”.

A ti, Ana Catarina por permitires que caminhe ao teu lado e por fazeres questão de caminhar ao meu.

Aos meus pais e irmão por me transmitirem as atitudes e valores que nenhum mestrado ou curso superior poderão algum dia transmitir.

## RESUMO

O desenvolver da prática educativa testemunha inúmeras realidades, impõe o ajuste da teoria a uma realidade mais complexa, a do contexto escolar e depende de incalculáveis variáveis que restringem a atuação dos intervenientes do processo educativo. Durante o estágio pedagógico dá-se a transferência dos conhecimentos teóricos para a prática, para o contexto real, facilitando inúmeras experiências inerentes ao processo de ensino-aprendizagem. O estágio estabelece diversas tarefas e funções para as quais há a necessidade sistemática de pesquisa. No âmbito das atividades docentes realizadas numa turma do 9º ano de escolaridade, refletimos sobre a atuação enquanto professores estagiários. Este documento reflete então as aprendizagens realizadas, consequência das experiências vividas durante o processo de formação pedagógica. O seu propósito prende-se com a necessidade de reflexão acerca das atividades desenvolvidas. Deste modo, será elaborada uma contextualização da prática desenvolvida relativamente às expectativas iniciais e objetivos de formação. A descrição das atividades desenvolvidas, bem como, reflexão e justificação das escolhas feitas. No final, é apresentado o aprofundamento do Tema-Problema escolhido: caracterização da prática pedagógica do professor estagiário em relação ao uso de estilos de ensino.

**Palavras-chave:** Alunos. Planeamento. Realização. Avaliação. Espectro. Estudo-caso.

**ABSTRACT**

*Developing educational practice witnesses countless realities which forces us to adjust the theory to a more complex reality: the school context. Such context concerns incalculable dependent variables that restrict the activities of participants in the educational process. During the pedagogical internship the theoretical knowledge converts to practice, facilitating numerous experiences inherent in the teaching-learning process, where the real context is. The internship lays down various tasks and functions that need a systematic research. Contemplating my experience as an intern teacher in the context of the activities carried out in the 9th grade (of the Portuguese educational system) teachers grade level (of the Portuguese educational system), this document reflects the learnings acquired as a result of experiences during the process of pedagogical training. Its purpose is to ponder upon the need to discuss the activities developed. Along these lines, there will be a contextualization of the practice developed in relation to initial expectations and training goals. The description of activities undertaken, as well as reflection and justification of choices made will. Lastly, the deepening of the Theme-chosen Problem is presented: characterization of the pedagogical practice of teacher trainee in relation to the use of teaching styles.*

**Key words:** *Pupils. Planning. Realization. Assessment. Spectrum. Case study.*

**SUMÁRIO**

Resumo	V
<i>Abstract</i>	VI
1. Introdução	11
2. CONTEXTUALIZAÇÃO DA PRÁTICA DESENVOLVIDA	13
2.1. Expectativas Iniciais	13
2.2. Caracterização das condições de realização	17
2.2.1. Caracterização da escola	17
2.2.2. Caracterização do grupo de educação Física	18
2.2.3. Caracterização da turma	19
3. DESCRIÇÃO E REFLEXÃO DAS PRÁTICAS REALIZADAS	21
3.1. Planeamento	21
3.1.1. Plano Anual	22
3.1.2. Plano das Matérias	23
3.1.3. Unidades Didáticas	25
3.1.4. Planos de aula	27
3.2. Realização	28
3.2.1. Instrução	29
3.2.2. Gestão	31
3.2.3. Clima Disciplina	32
3.2.4. Decisões de Ajustamento	34
3.3. Avaliação	35
3.3.1. Avaliação Diagnóstica	36
3.3.2. Avaliação Formativa	37
3.3.3. Avaliação Sumativa	38
3.4. Aprendizagens realizadas	39
3.5. Compromisso com as aprendizagens dos alunos	41
3.6. Dificuldades e necessidade de formação	42
3.7. Componente Ético-Profissional	44
3.8. Prática pedagógica supervisionada	45



3.9. Questões dilemáticas	46
4. APROFUNDAMENTO DO TEMA PROBLEMA: Caracterização da prática pedagógica do professor estagiário relativamente ao uso de estilos de ensino	48
4.1. Introdução	48
4.2. Enquadramento Teórico	49
4.3. Metodologia	59
4.4. Resultados	60
4.5. Discussão	62
4.6. Constrangimentos do Estudo	66
4.7. Considerações Finais	67
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS DO RELATÓRIO DE ESTÁGIO	68
BIBLIOGRAFIA	70

**LISTA DE FIGURAS**

**Figura 1.** Análise do espectro dos estilos de ensino retirada de Mosstons & Ashworth, (2008) 50

**Figura 2.** Desenvolvimento dos canais em cada um dos estilos de ensino retirado de Gozzi e Ruette, (2005) 53

## LISTA DE TABELAS

<b>Tabela 1.</b> Distribuição das matérias ao longo do ano.	24
<b>Tabela 3.</b> Linhas fundamentais da estruturação da aula de Educação Física (adaptado de Bento, (2003)).	58
<b>Tabela 3.</b> Tabela de frequência de utilização dos estilos de ensino nas variadas tarefas da aula.	60
<b>Tabela 4.</b> Tabela de frequência do uso dos estilos de ensino nas diferentes partes da aula.	60
<b>Tabela 5.</b> Tabela de frequência do uso dos estilos de ensino numa matéria correspondente aos jogos desportivos coletivos ou a desportos individuais e a exercícios critério ou globais.	61

## 1. INTRODUÇÃO

O presente trabalho insere-se no âmbito da unidade curricular Relatório Final de Estágio, do 2º ano do Mestrado em Ensino da Educação Física dos Ensinos Básico e Secundário, da Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra e pretende refletir a prática pedagógica desenvolvida durante o ano letivo de 2013/2014 junto da turma C do 9º ano de escolaridade do colégio de São Martinho.

O Estágio Pedagógico visa a consolidação das aprendizagens adquiridas ao longo de toda a formação académica do estagiário, mobilizando com especial atenção os conhecimentos teóricos inerentes à didática e à pedagogia aos contextos que a comunidade escolar lhe fornece. Frontoura (2005), diz que o estágio pedagógico surge como um momento fundamental enquanto processo de transição de aluno para professor, conjugando-se aí fatores importantes a ter em conta na formação e desenvolvimento do futuro professor, entre os quais se salientam o contacto com a realidade de ensino, que para a maioria dos estagiários é o primeiro contacto real com a escola.

O estágio pedagógico oferece ainda aos alunos estagiários o desenvolvimento pessoal e profissional impulsionado pela interação pedagógica com o intuito de alcançar os objetivos promotores da melhoria da competência pedagógica. O estágio permite aos alunos almejarem aquilo que ansiam desde o momento em que iniciam este ciclo de estudos, o desejo de perceber na prática, de que forma é que a teoria funciona.

Piéron (1996), salienta que o estágio é um momento de excelência de formação e de reflexão e que corresponde a uma etapa fundamental na formação profissional dos professores.

O discurso normativo do “superprofessor” que segundo Formosinho (1992), foi facilmente percebido desde o momento em que tomei contato com a realidade escolar em que estou inserido.

Ao longo do estágio pedagógico foram vivenciadas experiências, adquiridas competências e cumpridas tarefas essenciais para uma eficaz intervenção pedagógica e um melhor desempenho docente. A explicação e reflexão de todas estas práticas encontra-se presente ao longo de todo o relatório que apresenta uma estrutura dividida em quatro partes: 1)

contextualização da prática desenvolvida com as respetivas expectativas iniciais e a caracterização das condições de realização; 2) Descrição e reflexão das atividades realizadas ao nível do planeamento, realização, avaliação e outras questões pertinentes à prática pedagógica; 3) Desenvolvimento do Tema-Problema e 4) considerações finais.

## **2. CONTEXTUALIZAÇÃO DA PRÁTICA DESENVOLVIDA**

### **2.1. Expectativas Iniciais**

No início da sua carreira profissional, estes professores (estagiários) experimentam frequentemente um alto grau de ansiedade devido à antecipação dos problemas, que vemos aumentada em função dos efeitos do choque da realidade "*transition shock*" pela interação com o meio escolar (Randall, 1992).

As expectativas e interrogações experimentadas neste ano estabeleceram-se essencialmente com aspetos de natureza pessoal: ser ou não ser capaz de “ensinar”, de fazer compreender a mensagem pelos alunos, de os motivar, de não os induzir em erros, questionando e esperando ser um professor compreensivo dentro e fora das aulas, mas que estabeleça a ordem e consiga manter o bom funcionamento das aulas.

Apesar de estarmos consciencializados de que não são apenas as dificuldades académicas e pedagógicas que poderão hipotecar um futuro no ensino devido à atualidade no país, estamos também certos de que é o sonho que comanda a vida, e é com esta consciência que iremos trabalhar almejando as soluções para dificuldades que possamos vir a encontrar. Pensamos suprir essas dificuldades através da reflexão da própria ação.

Embora com competências gerais a desenvolver, esperamos no estágio explorar ao máximo as nossas potencialidades e que estas promovam uma evolução da competência profissional. Esperamos poder conhecer a realidade da vida de um professor, interagir e confraternizar com um grupo de alunos. Esperamos poder usar a nossa ínfima experiência de vida, para, de certa forma, poder contribuir para o sucesso dos educandos quer como alunos quer como indivíduos.

Em relação aos orientadores do estágio pedagógico, desenvolvemos um trabalho sério, que refletiu os objetivos inicialmente pretendidos. Estivemos seguros da sua integridade e enorme vontade de apoio e orientação que nos proporcionou o encaminhamento correto para a nossa meta.

Esperávamos conseguir criar laços de amizade com todos aqueles com quem trabalhámos durante este ano letivo. Desejávamos continuar a crescer

como indivíduos sociais, com a certeza de que este foi um ano marcante nas nossas vidas, e que muito foi decidido sobre o nosso futuro profissional.

De acordo com Costa (1996), o Planejamento da Formação consta da tomada de um conjunto de decisões que define a natureza dos diferentes momentos de atividade para a satisfação das necessidades de formação e permite estabelecer a sequência de desenvolvimento da sua implementação. Esta fase culminou na concepção de um Plano de Formação Individual (PFI).

O PFI foi um documento elaborado até ao mês de Novembro do presente ano letivo onde foram definidos objetivos a atingir, fragilidades evidenciadas e formas de as superar. Este documento serve agora de referência para comparar as práticas desde o início até ao final do ano letivo.

Apresentam-se em seguida algumas dificuldades, objetivos e estratégias que foram definidas no PFI nas diversas áreas do estágio pedagógico.

## **Planeamento**

### Plano Anual

O plano anual definiu o trajeto a ser percorrido pelos alunos ao longo do ano de forma organizada.

Para planear o professor tem de ter em conta diversas condições, tais como: os objetivos da disciplina, as instalações e o material didático disponível, o número de alunos da turma, o número de horas destinadas à disciplina de Educação Física, etc.

### Unidades Didáticas

As unidades didáticas são documentos que facilitam ao professor o ensino de uma determinada matéria. Estes documentos contêm parâmetros como a história da modalidade, regras básicas, recursos existentes na escola, estratégias/estilos de ensino, objetivos, conteúdos, componentes críticas, progressões pedagógicas, quadro de extensão de conteúdos e os registos da avaliação que foi sendo elaborado consoante as várias matérias abordadas.

Tendo em conta especificamente a estruturação das Unidades Didáticas, o mais difícil foi prever uma extensão e sequência de conteúdos, por não conhecermos a realidade do processo ensino-aprendizagem. Ou seja, não é possível prever realmente qual foi a evolução dos alunos.

As unidades didáticas foram realizadas de acordo com o plano anual, estabelecendo um elo de ligação entre este último e os planos de aula, permitindo uma continuidade lógica dos conteúdos a abordar.

### Planos de aula

Conforme os recursos disponíveis (materiais, humanos, espaciais, temporais), elaborámos um plano de aula com os conteúdos propostos pelo programa nacional, pelo grupo disciplinar da escola e pelo quadro de extensão de conteúdos que se encontra nas unidades didáticas, sendo que, por vezes, alguns aspetos sofreram adaptações.

Todos os planos de aula funcionaram como linhas orientadoras do trabalho a desenvolver, sendo flexíveis e, portanto, sujeitos a alterações caso seja necessário. Após alguns acertos relativos à estrutura do plano o núcleo de estágio decidiu que este teve de incluir itens como: tempo, tarefa/situação de aprendizagem, condições de realização/organização, critérios de êxito/determinantes técnicas, estilos/estratégias de ensino. Estará sempre presente a justificação do respetivo plano.

## **REALIZAÇÃO**

### Instrução

Na informação inicial para cada tarefa, tentámos explicar rapidamente os objetivos da aula aos alunos, usando uma linguagem fluente.

### Condução da Aula

Na condução existiu alguma facilidade no posicionamento, principalmente quando pretendemos agir sobre um aluno, um grupo de alunos ou mesmo sobre a turma.



Quando o controlo da turma foi alcançado, não se verificaram situações significantes de indisciplina, e quando as houve, foram casos pontuais, com os quais nos sentimos capazes de lidar.

### Qualidade do *Feedback*

Quanto à qualidade do *feedback*, a maior dificuldade prendia-se não em encontrar os erros dos alunos, mas sim em conseguir verbalizar aquilo que necessitam de melhorar. Por outro lado, tentámos direccionar o nosso *feedback* mais para os conteúdos das matérias e não tanto para questões relativas à organização da tarefa.

### Gestão do Tempo

Na gestão do tempo a dificuldade prendia-se com a gestão da duração dos exercícios e a realização das adaptações necessárias. O tempo dedicado a cada exercício está estipulado no plano de aula, mas na realidade e quando passávamos à sua aplicação, estes tiveram de ser sujeitos a alterações pelas mais variadas razões: a necessidade de mais tempo de exercitação, os objetivos terem sido atingidos antecipadamente, ou ainda porque simplesmente não estava a resultar.

### Clima/Disciplina

Controlo da turma: A turma, regra geral, trabalhou num clima agradável e disciplinado. No entanto, sempre que houve alguma atitude menos correta por parte de um aluno, tentou-se chamá-lo à atenção. Quando trabalhávamos por estações era complicado controlar as estações que estavam mais distantes. Devido à inexperiência, focávamos a atenção essencialmente num grupo. Julgamos, no entanto, que este aspeto melhorou de aula para aula e, conseqüentemente, as ocorrências de comportamentos desviantes, nesta situação específica, diminuíram tendencialmente.

Comunicação: Tivemos uma boa projeção da voz e quando pretendemos elevar o tom, esta não perdeu fulgor fazendo-se entender, marcando presença e conseguindo a atenção da plateia.

## **AVALIAÇÃO**

### **Avaliação Diagnóstica**

Tem como objetivo conhecer o nível dos alunos e da turma em geral face aos conteúdos a lecionar. É realizada no início de cada unidade didática.

### **Avaliação Formativa**

É parte integrante do processo ensino-aprendizagem, e tem como objetivo informar o professor e/ou o aluno sobre o mesmo, ou evidenciar as dificuldades por eles encontradas. Desempenha um papel de regulação e de reforço em todo este processo. Esta avaliação permitiu acompanhar todo o processo ensino-aprendizagem, possibilitando a realização dos ajustes que se entenderam necessários, quer ao nível dos conteúdos, quer ao nível dos objetivos operacionais. Esta avaliação foi executada durante todas as aulas.

### **Avaliação Sumativa**

Explicita o progresso/evolução do aluno e verifica se os objetivos foram ou não alcançados. Em todas estas fases de avaliação o aluno foi avaliado no domínio cognitivo psicomotor e socio-afetivo.

A criação de grelhas de avaliação sucintas foi uma grande dificuldade. Mais difícil ainda foi elaborar o registo da avaliação dos alunos *In Loco*, por mais sucintas e práticas que as grelham fossem de usar.

## **2.2. Caracterização das condições de realização**

### **2.2.1. Caracterização da Escola**

O colégio de S. Martinho foi fundado em 1998 na freguesia de S. Martinho do Bispo e destaca-se pela diversidade de atividades realizadas em prol do desenvolvimento sustentado dos alunos procurando transmitir valores e princípios de uma sociedade ativa e integradora. Neste ano letivo o colégio de São Martinho acolhe cerca de 550 alunos abrangidos entre o 5º e o 12º ano. Exercem funções neste colégio 40 professores e 12 funcionários.

Em termos de ofertas educativas, para além de disponibilizar o Curso Ciências e Tecnologias no ensino secundário, esta escola dispõe de um Curso de Educação e Formação CEF (Hotelaria e Restauração) que permite aos alunos completar o 9ºano, através de percursos formativos alternativos.

Relativamente aos recursos existentes, o Colégio São Martinho possui ótimas condições para a prática educativa, contando com uma biblioteca, uma sala de educação especial, um gabinete de Diretores de Turma, agregada a uma sala de trabalho, laboratórios, salas do CEF e duas salas de Educação Musical. Para além disso possui espaços de convívio, uma reprografia e papelaria/secretaria.

No que diz respeito aos espaços desportivos o Colégio possui dois campos exteriores sem cobertura dedicados à prática de modalidades como o andebol, futsal e basquetebol. Neste espaço é ainda possível encontrar uma pista de atletismo com 60m de comprimento e 5 pistas. Possui um campo coberto no qual podem ser lecionadas as modalidades de futsal, andebol, voleibol, atletismo e modalidades de raquetes. Existe ainda um pavilhão gimnodesportivo dedicado inteiramente à abordagem das unidades didáticas de ginástica, atividades rítmicas e teatrais. Neste espaço podemos ainda encontrar uma parede de escalada e algum material para atividades *outdoor* (ou multiactividades) de orientação, tiro ao arco e zarabatana.

Os balneários associados ao pavilhão gimnodesportivo têm espaço suficiente para permitir que três turmas se equipem simultaneamente, havendo obviamente a separação de balneário masculino e feminino.

### **2.2.2. Caracterização do Grupo de Educação Física**

O grupo de Educação Física é constituído por três professores, o professor Cláudio Pedrosa, a professora Margarida Santos e a professora Luísa Mesquita. Tanto o professor Cláudio como a professora Margarida asseguram as aulas das turmas do 5º ao 8º ano, sendo a professora Luísa responsável pelas turmas do ensino Secundário e do 9º ano de escolaridade. Além de exercer funções de docência a Professora Luísa é ainda coordenadora do Departamento de Educação Física e orientadora de Estágio do Colégio São Martinho.

Todo o grupo se mostrou recetivo. Pudemos contar com qualquer professor para esclarecer dúvidas que nos foram aparecendo ao longo do ano, com especial destaque, obviamente, para a Professora Luísa Mesquita.

É importante salientar a boa disposição e o clima positivo vivido dentro do departamento. Através de uma boa comunicação, do profissionalismo e ao mesmo tempo do companheirismo, o processo de integração foi facilitado.

### **2.2.3. Caracterização da Turma**

A turma do 9ºC é constituída por 20 alunos, 10 rapazes e 10 raparigas. Grande parte da turma não pratica qualquer modalidade desportiva fora do Colégio São Martinho e apenas tem como atividade física a Educação Física Escolar. Ao longo do ano, houve dois alunos que ficaram algum tempo sem conseguir realizar a componente prática da aula devido a lesões (fratura da tíbia e fratura da patela). É necessário destacar ainda o facto de haver na turma uma aluna diabética, dois alunos com asma, uma aluna com problemas cardíacos e ainda um aluno com síndrome de Asperger. Relativamente a estes alunos foi necessário um cuidado mais minucioso na aplicação das cargas e uma valorização maior das suas queixas.

O facto de contactarmos com os alunos fora do contexto de aula, na atividade que desenvolvemos no início do terceiro período, permitiu-nos analisar a turma de uma diferente perspetiva. No entanto, consideramos que esta atividade se realizou já muito tarde (início do terceiro período). Estas interações permitem criar um melhor relacionamento entre professor-aluno e perceber como se comportam os alunos fora do contexto de aula. Estas questões podem ser cruciais para antecipar situações desagradáveis ou para gerir conflitos na aula. Em resposta a estas necessidades, a realização de atividades com os alunos pode ser uma mais-valia, quando realizadas numa fase inicial do ano letivo.

No que toca ao domínio socio-afetivo não é possível dizermos que é uma turma exemplar na medida em que apresentou alguns comportamentos desviantes ao longo do ano. Por outro lado, verificou-se que a turma tinha alunos com pouco espírito de grupo, pouco solidários e tolerantes para com os seus pares.

No que toca ao domínio cognitivo notámos que havia um melhor conhecimento das matérias relativas a jogos desportivos coletivos quando comparadas à ginástica, orientação ou atletismo. Este conhecimento prévio dos alunos, refere-se quer ao modo como realizam a imagética dos vários gestos técnicos, quer às regras e conhecimento geral das variadas matérias.

Já no domínio psicomotor não existe uma tendência tão vincada como no domínio cognitivo. No entanto verifica-se que as matérias de desportos individuais (ginástica de aparelhos e acrobática e atletismo) são aquelas que apresentam maior quantidade de alunos no nível introdução. Por outro lado voleibol e andebol são as matérias que apresentam maior quantidade de alunos nos níveis pré-introdução. A matéria que apresentou melhor desempenho, foi a matéria de futsal onde inclusive alguns alunos encontravam-se logo numa fase inicial no nível pós-introdutório.

### **3. DESCRIÇÃO E REFLEXÃO DAS ATIVIDADES REALIZADAS**

O Guia das Unidades Curriculares do 3º e 4º Semestres 2013-2014 enquadra as atividades de ensino-aprendizagem em três competências profissionais: Planejamento, Realização e Avaliação. É com base nesta divisão tripartida das competências adquiridas que iremos elaborar a análise.

#### **3.1. Planejamento**

Planeamento é para Gomes (2004), um processo que envolve tomada de decisões através da análise do contexto, da consequente seleção de estratégias e meios em busca da melhor produtividade, possibilitando melhores resultados no processo de ensino-aprendizagem. Este é sem dúvida um utensílio essencial na organização das aulas de qualquer professor, onde no caso da disciplina de Educação Física não é exceção.

De acordo com Contreras (1998), a planificação refere-se à ideia de adiantar ou antecipar o futuro mediante o estabelecimento e combinação de forma racional dos meios que dispomos para tornar previsíveis e controláveis as variáveis de um tempo próximo. Mediante a planificação trata-se de converter uma ideia ou um propósito num curso de ação.

Ambos os autores enunciados anteriormente reforçam a importância do planeamento, sobretudo na análise do contexto onde as ações decorrem. Por outro lado, Siedentop (1998) define as atividades de planeamento como o conjunto de experiências vividas pelos alunos durante as aulas de Educação Física. O desenvolvimento de um programa de Educação Física precisa de uma série de decisões concernentes aos objetivos perseguidos e às atividades que permitam alcançá-los. Alguns educadores físicos não planeiam adequadamente o seu ensino porque não fixaram os objetivos que os seus alunos devem alcançar em matéria de aprendizagem.

Siedentop mostra-se claramente mais associado ao planeamento como uma definição clara de objetivos. O autor acredita que a partir do momento em que ocorre a definição dos objetivos a atingir pelos alunos as aprendizagens destes ocorrerão mais facilmente. Apesar de dos objetivos não serem estanques, a definição dos mesmos é algo que tem que estar patente no

processo de ensino-aprendizagem nos seus vários vetores: planeamento anual, unidades didáticas e planos de aula. A definição de objetivos é necessária para que se marque o destino da nossa viagem. Caso não saibamos para onde queremos ir (caso não haja objetivos) qualquer destino nos serve.

Foi com base nesta premissa que elaborámos todo o planeamento nos seus diversos vetores.

### **3.1.1. Plano Anual**

Tendo em conta a definição de objetivos descrita anteriormente é necessário elaborar a ponte entre o que está nos programas e a realidade a que estamos sujeitos. Segundo Bento (2003), a planificação é o elo de ligação entre as pretensões, imanescentes ao sistema de ensino e aos programas das respetivas disciplinas, e a sua realização prática.

A preparação do planeamento do ano letivo começou com a elaboração da caracterização do meio e com a análise do Programa Nacional de Educação Física. Este tem um carácter prescritivo e aberto é permitido traçar a direção do desenvolvimento dos alunos, considerando as suas características iniciais, deixando ao professor a possibilidade de escolher e organizar as atividades formativas mais adequadas à superação das dificuldades reais dos alunos.

É neste momento que surge a necessidade de construir um plano anual de acordo com as necessidades dos alunos, com as características da escola, de acordo com a escolha de matérias a lecionar e as tarefas a desenvolver ao longo do ano.

Este plano é um documento orientador de todas as atividades letivas a realizar ao longo do ano. Através da sua consulta o professor consegue, a longo prazo, visualizar os espaços disponíveis nas várias alturas do ano e a carga horária que pode ser aplicada em cada matéria.

Este documento contém em traços gerais os objetivos do Programa Nacional de Educação Física, caracterização do contexto em que estamos inseridos, a distribuição e ordenamento das matérias e por último a avaliação. Apesar de termos consciência de que este documento ajuda a despistar e a

antecipar muitos problemas, existem sempre falhas e ajustes que podem alterar por completo o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem. É por este motivo que se diz que o Plano Anual é um documento aberto, suscetível de sofrer alterações em qualquer altura do ano.

Segundo o Programa Nacional de Educação Física, a recomendação da distribuição da carga horária seria de três sessões semanais para aumentar regularidade de atividade física, logo três aulas de quarenta e cinco minutos (50 no caso particular do colégio), mas por facilidade na construção de horários para a escola, o tempo letivo de Educação Física, encontra-se dividido numa aula de cinquenta e outra de cem minutos. Ainda no que toca à regularidade da atividade física, o mesmo programa preconiza a lecionação das aulas de Educação Física em dias não seguidos. Por decisões alheias ao departamento de Educação Física tal aspeto não foi possível de cumprir para o 9ºC.

Na extensão e sequência de conteúdos das unidades didáticas, existem aulas de introdução de matéria com cinquenta minutos. Embora seja aconselhável que esta função didática se aplique em aulas mais longas (cem minutos), este facto é justificável com o reduzido número de aulas de cada matéria, introduzindo os conteúdos próximos do início da unidade didática para que a partir daí seja possível exercitá-los. Destacamos o planeamento das matérias relativamente às unidades didáticas de atletismo/basquetebol e futsal. Apesar de este planeamento não ter sido incorreto, foi algo peculiar comparativamente ao normal funcionamento das outras unidades didáticas.

Sendo que o único local possível para a prática da matéria de basquetebol no colégio é um dos campos exteriores, em dias de chuva ficávamos impossibilitados de lecionar a matéria pretendida. A solução encontrada para este problema foi a utilização de metade do campo coberto. A matéria que se seguia no planeamento era a de futsal. Optou-se assim por dar estas matérias alternadamente. O restante planeamento ocorreu com normalidade, sem grandes alterações.

### **3.1.2. Planeamento das Matérias**

As matérias abordadas ao longo do ano bem como a sua respetiva distribuição espacial e temporal encontram-se representadas na tabela 1.



**Tabela 1:** Distribuição das matérias ao longo do ano.

Período	Data	Matéria	Espaço Atribuído
1º Período	De 13/9 a 18/10	Ginástica Acrobática	Ginásio
	De 24/10 a 15/11	Andebol	Campo Exterior
	De 21/11 a 13/12	Voleibol	Campo Coberto
2º Período	De 9/1 a 31/1	Ginástica de Aparelhos	Ginásio
	De 7/2 a 28/2	Atletismo/Basquetebol	Campo Exterior
	De 6/3 a 4/4	Futsal	Campo Coberto
3º Período	De 2/5 a 15/5	Orientação	Ginásio
	De 22/5 a 6/6	Rugby	Campo Coberto

A escolha das matérias tentou seguir aquilo que são as indicações do programa e as metas definidas pelo departamento disciplinar de EF, contudo, foi necessário realizar ajustamentos.

O Plano Nacional de Educação Física indica-nos que para o 9º ano de escolaridade na disciplina de Educação Física deverão ser abordadas duas matérias do subdomínio dos jogos desportivos coletivos (Andebol, voleibol, basquetebol, futsal e rugby), deverá ser abordado uma matéria do subdomínio da ginástica (acrobática e aparelhos), uma matéria no domínio da dança e ainda duas matérias dos restantes subdomínios (orientação – percursos e natureza). Como podemos verificar não foi possível seguir à risca as orientações do Programa Nacional de Educação Física. Ao nível da dança, o restante núcleo de estágio associou a orientação a esta matéria na mesma unidade didática. Em conjunto com a professora Luísa decidimos para a turma em questão seria preferível abordar apenas orientação. Esta decisão foi tomada com base no encurtamento da unidade didática que foi afetada por testes, feriados e eventos organizados na escola.

Apesar de saber de antemão que o Programa Nacional de Educação Física dá primazia à organização da matéria por etapas (onde a periodização é feita em função das características dos alunos e das prioridades aferidas na avaliação inicial, possibilitando a diferenciação das atividades e dos tempos de

contacto com a matéria) utilizámos uma organização por blocos (que resulta num planeamento em função do espaço e dos recursos disponíveis).

Exatamente pela razão de estarmos condicionados ao espaço e aos recursos materiais disponíveis não nos foi possível abordar uma matéria para além da orientação quando o Programa Nacional de Educação Física nos indica duas matérias dos restantes subdomínios.

Como dissemos anteriormente, a unidade didática de atletismo/basquetebol e de futsal foram matérias lecionadas de uma forma peculiar comparativamente às outras. Devido às condições climatéricas (chuva) não tivemos sempre as condições para abordar basquetebol. Quando isto aconteceu lecionámos futsal. Nestas duas unidades didáticas estivemos perante um planeamento misto. Segundo Rosado (1998), este é um modelo caracterizado essencialmente por um trabalho de etapas, ajustado ao “*roulement*” de instalações onde são realizados pequenos blocos de matéria, permitindo assim uma distribuição de conteúdos por etapas ao longo do ano letivo com ciclos de revisão, consolidação e aplicação, favorecendo as aulas mono ou politemáticas.

Por último, é necessário realçar que o grupo disciplinar de Educação Física não constitui a matéria de basquetebol como “lecionável” para o 9º ano. Contudo devido às suas características de enorme dinâmica e de fácil perceção por parte dos alunos, foi-nos indicado pela professora Luísa como uma matéria que seria importante e interessante lecionar.

### **3.1.3. Unidades Didáticas**

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

A divisão do plano anual deu-se em vários períodos. Em cada período ficaram decididas as matérias a abordar e cada uma dessas gerou uma unidade didática.

Mas para que servem as unidades didáticas? Estes documentos são valiosos auxiliares de ação educativa. Contribuem para uma realização dos objetivos. São autênticos guias orientadores do processo ensino-

aprendizagem, onde apresentam informação referente aos conteúdos de cada matéria, às progressões a utilizar, objetivos e metodologias. Todas estas informações presentes na unidade didática têm como objetivo preponderante a aprendizagem e o desempenho adequado dos alunos

A elaboração das primeiras unidades didáticas revelou-se claramente mais pobre do que as últimas. Ao longo do ano o processo de construção e melhoria dos conteúdos e da estrutura destes documentos foi também um processo de descoberta e de aprendizagem. Grande parte das unidades didáticas foi elaborada em conjunto, no entanto, as avaliações, o quadro de extensão e sequência de conteúdos e as análises das respetivas unidades didáticas e avaliações foi realizado individualmente. Segundo Bento (2003) a determinação de vários objetivos principais fornece importantes pontos de referência para toda organização do ensino. Desta forma é possível estabelecer os pontos fulcrais de tratamento do conteúdo nas diferentes aulas e é possível delinear mais concretamente as atividades dos alunos. A determinação de objetivos apenas poderá ser realizada após a avaliação diagnóstica. É por este motivo que os conteúdos referenciados anteriormente são constituintes individuais do trabalho. As unidades didáticas têm a impressão digital da turma. É muito improvável que a mesma unidade didática sirva para duas turmas diferentes.

Decidimos colocar nas unidades didáticas apenas a avaliação diagnóstica e a sua reflexão porque é através desta que se conseguem definir os objetivos e, conseqüentemente, se gere o quadro de extensão e sequência de conteúdos. As restantes avaliações não têm relevância para se colocarem na unidade didática, por se tratar de um documento de consulta para o planeamento das aulas e sua realização.

No final da unidade didática realizou-se um balanço da mesma, tendo como principal intuito perceber se os objetivos foram cumpridos. Caso não tenham sido identificam-se as razões que estiveram na génese deste acontecimento. Também este balanço foi elaborado individualmente. Como referimos anteriormente para o plano anual também a unidade didática é um documento aberto que pode ser suscetível a alterações.

Por último, é importante referir que as unidades didáticas são uma ferramenta importante porque geram informações necessárias específicas de

cada matéria que facilitam o processo de ensino aprendizagem, nomeadamente, a extensão e sequência de conteúdos que é mediada pelas condições e recursos do meio envolvente bem como da perceção do conhecimento dos alunos avaliado através de uma análise inicial.

#### **3.1.4. Planos de Aula**

De acordo com Bento (2003), antes de dar início à aula, o professor tem um projeto da forma como esta deverá decorrer. Após a construção das unidades didáticas, chegámos ao documento mais minucioso do planeamento. Para cada aula lecionada foi elaborado um plano com referência aos objetivos da aula, à sua função didática, estilos ou estratégias a aplicar, descrição/organização das tarefas a realizar, aos objetivos operacionais e aos critérios de êxito de cada tarefa. Todas estas componentes foram desenvolvidas segundo a ideia tripartida de Bento (2003) que divide a aula em parte introdutória, parte principal e parte final. A construção dos vários documentos (planos de aula) procurou sempre respeitar a extensão e sequência de conteúdos delineada no documento antecessor - unidade didática.

Fazia parte ainda de cada plano de aula a sua respetiva fundamentação onde foram justificados as opções tomadas no planeamento. Tendo em conta que a realização, por vezes, não coincide com aquilo que foi planeado era ainda elaborada uma análise do plano de aula. Esta análise tinha por objetivo passar por todas as dimensões da realização, justifica algumas decisões de ajustamento e identifica situações particulares problemáticas ou não de certos alunos ou de tarefas.

A construção cuidada do plano de aula com constantes indagações do professor sobre como realizar as suas práticas consegue antecipar grande parte dos problemas que possam surgir na aula, caso não haja um planeamento prévio ou caso não haja cuidado na sua elaboração. Bento (2003) afirmou que a aula é o ponto de convergência entre o pensamento (análise e reflexão pré-interativa) e a ação do professor (ação interativa). A correta organização e estrutura da aula dependem em larga escala dos resultados da aprendizagem dos alunos. Ao longo do ano, a construção dos planos de aula,

tal como a construção das unidades didáticas foi evoluindo. O cuidado, o critério, a reflexão e certamente o acumular de alguma experiência ajudou a ter uma escolha de tarefas estratégicas e outros parâmetros que facilitaram a melhoria dos aspetos de realização, nomeadamente os objetivos de aula e os critérios de êxito. Relativamente aos objetivos de aula, numa fase inicial, chegávamos a ter cerca de cinco objetivos para a mesma aula, algo que nos fomos apercebendo que era difícil ou impossível de cumprir, diminuindo conseqüentemente a quantidade e o tipo de objetivos por aula. Por outro lado, a escolha de critérios de êxito mais claros permitiu que na realização, ao informar os alunos sobre estes, eles percebessem o porquê de estarem a realizar determinada tarefa. Verificou-se uma melhoria substantiva no desempenho dos mesmos.

### **3.2. Realização**

Como referem Siedentop e Eldar (1989) conhecer a matéria não é condição suficiente para alcançar a eficácia pedagógica ou para se ser um especialista do ensino, é necessário possuir um sólido conhecimento da matéria e dominar um vasto repertório de habilidades de ensino.

Como o planeamento corresponde à fase que antecede a intervenção pedagógica, onde decisões são tomadas antes de haver contacto com a turma, a realização assume a fase de *impacto* da intervenção pedagógica. Siedentop e Eldar (1989) referem-se assim às habilidades que cada professor deve ter no seu repertório para levar a cabo uma boa intervenção pedagógica.

Para qualquer professor, a realização é a fase ou a área que mais motiva o professor. O contacto com os seus alunos é o pôr em prática os conhecimentos e o planeamento elaborado e adquirido pelo professor. Se pensarmos num professor estagiário ou professor em início de carreira este processo poderá ser motivador e desafiador. Com base na nossa experiência, posso dizer que é um obstáculo desafiador. Contudo, quando este é ultrapassado há uma sensação de dever cumprido compensadora.

A condução (realização) das aulas nas suas diversas dimensões de instrução, gestão, clima/disciplina e decisões de ajustamento, constituíram uma grande responsabilidade ao longo de todo o ano letivo, já que a qualidade é um

fator decisivo no processo de ensino-aprendizagem. Cada uma destas dimensões será, em seguida, analisada particularmente.

### **3.2.1. Instrução**

A dimensão instrução, contempla as técnicas de intervenção pedagógica de comunicação entre o professor e o aluno, com intuito de transmitir os conteúdos associados a cada aula. Destas técnicas destacam-se a preleção, o questionamento, o *feedback* e a demonstração. Ao longo do ano letivo estas dimensões foram alvo de sistemática discussão com intuito de melhorar a qualidade e dosear a quantidade. A incidência neste aspeto fundamenta-se no facto de ser uma das dimensões mais importantes da docência, mas também por ser uma área onde eram sentidas por nós poucas competências.

No que diz respeito à preleção, procurámos perceber e refletir sobre o desenvolvimento de um discurso objetivo, sucinto e coerente que nos permitisse transmitir a mensagem aos alunos de forma clara e rápida. Divido as preleções em três tipos: início de aula, final de aula e explicação de uma tarefa. Para todos os tipos de preleção tentei elaborar um discurso eloquente mas objetivo, sucinto e coerente que nos permitisse transmitir a mensagem aos alunos de forma clara e rápida. A linguagem associada às preleções teve de ser o mais simples possível para não perdermos tempo com grandes explicações. Com palestras longas os alunos perdem o foco de atenção.

No início da aula existiu sempre o cuidado em informar os alunos de como seria organizada a aula, que conteúdos seriam abordados (fazendo a ponte com a aula anterior) e breves indicações sobre as tarefas a realizar. No final, junto dos alunos, procurámos fazer um balanço da aula identificando aspetos positivos e negativos. Por outro lado, foi também elaborada a ponte com os conteúdos a aprender em aulas futuras.

Em grande parte das preleções que elaborámos, usámos o questionamento. Esta “ferramenta” para além de desenvolver a capacidade cognitiva dos alunos, dá ao professor garantias ou não de que a mensagem está a ser captada pelos alunos. A escolha de questões pertinentes e dirigidas especificamente a alunos que nos parecem mais desatentos ajudam a prevenir possíveis problemas na organização das tarefas. Por outro lado, esta

ferramenta é também um bom auxiliar da avaliação formativa, podendo o professor através dela tirar algumas ilações sobre a aprendizagem dos alunos.

No que à intervenção pedagógica diz respeito, julgamos ter beneficiado muito de alguns professores estagiários terem experiência enquanto treinadores de crianças e jovens. Embora o contexto escolar seja completamente diferente do contexto de treino há parâmetros que são transversais quando temos de ser líderes e comandar um grupo. A experiência prévia foi uma mais-valia no que toca à capacidade de comunicação e expressão perante um grupo, à condução da aula, à capacidade de manter o clima disciplina e sobretudo à capacidade de nos posicionar corretamente no espaço de aula mantendo todos os alunos no nosso campo visual. Esta experiência prévia também serviu para que, desde o início, se cumprissem regras que prevalecessem até ao final do ano. Nesta fase do ano revelou-se importante manter uma postura austera perante a turma, de modo a que os alunos respeitassem a disciplina de Educação Física e a nós.

Relativamente ao *feedback*, este foi um aspeto onde sentimos uma real evolução desde o início do ano. Talvez pela experiência já como treinador, evidenciávamos frequências altas de *feedback*. Contudo, grande parte das vezes que dirigíamos a informação aos alunos era inerente à organização das tarefas ou a um mero reforço positivo do empenho do aluno. Fomo-nos apercebendo que a informação que passávamos aos alunos teria de ser trabalhada com o intuito de se tornar mais específica. Teria também de ser dirigida especificamente para um aluno sobre um qualquer aspeto específico que necessitasse de melhoria num determinado gesto técnico ou ação tática (ex.: Na matéria de andebol muitos, gesto técnico remate, os alunos apenas executam o movimento do membro superior esquecendo-se de fazer a rotação do tronco. Neste caso, deveria dizer ao aluno: *aluno A faz a rotação do tronco durante o remate.*)

Ainda no *feedback*, outra grande batalha prendeu-se com o fechar dos ciclos. Numa fase inicial raramente conseguíamos verificar se o efeito do primeiro *feedback* tinha sortido efeito. Este aspeto foi melhorando ao longo do tempo.

Por último, no que toca às demonstrações procurámos sempre encontrar um modelo na turma para exemplificar/demonstrar as tarefas e os

gestos técnicos, contudo, houve matérias em que não encontramos nenhum modelo adequado. Nesse caso o próprio professor demonstrou alguns gestos técnicos ou tarefas. As demonstrações foram momentos ótimos para transmitir conteúdos aos alunos uma vez que, para além da informação auditiva, estavam a receber também informação visual.

### **3.2.2. Gestão**

Desde cedo uma das dificuldades sentidas prendeu-se com o controlo do tempo. O facto de querermos seguir à risca o plano de aula causava de alguma forma uma não focalização completa no processo de ensino e na intervenção pedagógica. Acabámos por nos preocupar mais com questões de organização do que de conteúdo. Com o decorrer do tempo, fomos apercebendo de que o plano era apenas um guia e que não precisava de ser cumprido na íntegra. A gestão do tempo das tarefas não ocorreu de acordo com o que estava planeado mas sim adaptado ao decorrer de cada aula.

Grande parte do tempo das aulas de Educação Física que não é aproveitado em empenhamento motor é gasto em transições. Para atenuar o tempo de transições entre as tarefas, desenvolvemos hábitos de organização de recursos materiais antes do horário de início da aula. Por outro lado, durante o planeamento procurámos encadear os exercícios de modo a que a sua organização inicial e a formação dos grupos não sofresse alterações. Esta organização prévia elaborada durante o plano de aula facilita também a gestão e a organização da mesma. Outra estratégia adotada passou pela preparação e montagem da estação ou tarefa seguinte (colocação de pinos) enquanto os alunos ainda estavam a realizar o exercício anterior. Para nos auxiliar nesta tarefa, aproveitámos a ajuda dos alunos que não realizavam a aula, incumbindo-os de realizarem tarefas como a colocação de cones, recolha de bolas, arbitragem de jogos, entre outras tarefas relevantes.

Quando trabalhámos por estações realizámos a instrução a um grupo que começava a trabalhar de imediato. Após a instrução a todos os grupos – onde os alunos ficaram a saber como seria feita a rotação – e enquanto aguardavam, os alunos iam olhando para a estação que frequentariam em seguida para saberem que tarefas teriam que realizar.



Nas aulas de 50 minutos, tentámos apresentar aos alunos exercícios mais fáceis de realizar e, quando possível, exercícios por eles já conhecidos. O objetivo desta estratégia era diminuir o tempo de instrução e transição entre tarefas aumentando conseqüentemente o tempo de empenhamento motor. Trabalhámos com o intuito de apresentar uma estrutura global coordenada e contínua, permitindo controlo e fluidez nas transições entre tarefas.

### **3.2.3. Clima Disciplina**

Segundo Siedentop (1998), não há dúvida que um sistema de organização eficaz e boas estratégias disciplinares criam uma atmosfera (clima positivo) na qual é mais fácil aprender.

Desde as primeiras aulas observadas pelo professor Antero habituamo-nos a ouvir uma frase por ele proferida e que corresponde à verdade: “Prefiro um clima disciplinado a um clima positivo”. Antes de criar um clima positivo, é estritamente necessário criar um ambiente disciplinado. Julgamos que todos os professores concordam com o facto de que numa atmosfera positiva é mais fácil de aprender, no entanto, criar ou não este clima está permanentemente dependente das condições que estão perante o professor.

Tendo em conta que no início do ano a professora Luísa Mesquita nos alertou para o facto de a turma ser pouco coesa, relevando um fraco (ou inexistente espírito de grupo) e que este era o principal fator que dava azo aos comportamentos desviantes, decidimos usar a matéria de ginástica acrobática como meio de solucionar este problema. Esta matéria obriga a que haja um trabalho sistemático em grupo onde a cooperação é um aspeto essencial e, por isso mesmo, constante.

Quando os grupos foram formados, alguns alunos reivindicaram o grupo onde estavam inseridos, quer por incompatibilidades de personalidade, quer por sentirem uma disparidade no nível de empenho entre os colegas. Em algumas destas situações vacilámos e duvidámos das próprias capacidades de liderança, questionando as decisões tomadas. Achámos, no entanto, que voltar com a palavra atrás só iria revelar inexperiência e descredibilização perante a turma. Definimos então como estratégia juntar os grupos, obrigando-os a analisar a situação que estavam a viver, sugerindo que a melhor solução seria

aceitar o grupo em que se inseriam, nomear um líder e trabalhar num ambiente de cooperação. Fizemos também questão de salientar que a nota naquela matéria estaria dependente do desempenho na aula da avaliação e que este seria tanto melhor quanto mais praticassem e pensassem em grupo, de modo a criar uma coreografia.

Este processo não foi fácil de gerir. Parte das complicações devem-se à pouco clara definição de objetivos perante os alunos. Julgamos que se estes tivessem uma linha condutora mais específica do que pudessem fazer, o resultado seria mais positivo. Contudo, perto do final da unidade didática (talvez por se aproximar o dia da avaliação), foi surpreendente perceber que o trabalho entre os grupos de alunos começava a fluir, com resultados satisfatórios.

Durante esta unidade didática realizámos ainda uma tarefa onde a turma toda construía uma “pirâmide gigante”. Nas primeiras vezes que se tentou elaborar esta figura, os alunos da base faziam cair os seus colegas propositadamente. Fizemos-lhes ver que esta situação era o espelho dos grupos de trabalho, onde só conseguiriam cumprir os seus objetivos quando rumassem todos para o mesmo lado. Após algumas tentativas a pirâmide ergueu-se.

Já numa aula da unidade didática de voleibol o facto de a professora Luísa ter estado ausente (por motivos pessoais devidamente justificados), proporcionou aos alunos uma sensação de liberdade, provocando diversos comportamentos desviantes ao longo da aula. O plano de aula foi abandonado por completo e, passou-se a elaborar tarefas onde conseguíamos exercer mais controlo. A aula passou a ser de condição física e a atitude do professor teve de ser mais austera do que aquilo que normalmente era. Julgamos que foi a estratégia mais adequada perante o problema que tínhamos em mãos. Ganhámos ainda mais o respeito dos alunos e a partir deste momento eles acreditaram que não éramos “meros professores estagiários” mas sim professores como os outros que têm todo o poder de decisão no processo ensino aprendizagem.

No segundo período repetiu-se a dose, não por estar sem a professora Luísa mas porque os alunos estavam sistematicamente a chegar atrasados.

Uma vez mais, a mesma estratégia surtiu efeito, dado que os atrasos deixaram de existir.

O planeamento para este aspeto remeteu à utilização de estilos de ensino onde a tomada de decisão se encontra mais próximo do espectro da tomada de decisão do professor.

Tentámos usar um misto entre tarefas globais e analíticas, por achar que as globais são mais apropriadas para a aprendizagem das matérias (nomeadamente jogos desportivos coletivos), enquanto as tarefas analíticas se revelaram mais adequadas no controlo da turma. Para a decisão do tipo de tarefa não foi seguida nenhuma orientação específica. Estas decisões dependeram das matérias e os grupos de trabalho (ao nível do planeamento) e do comportamento destes durante a realização da própria aula.

Fazendo uma retrospectiva da nossa posição relativamente ao clima e à disciplina da aula, pode-se dizer que foi um processo de avanços e recuos. Acelerámos no início do ano com uma postura mais austera, desacelerando aos poucos até verificar que estava a perder o controlo da turma. No entanto conseguimos sempre retomar o rumo das coisas e progredir. Os momentos de desaceleração coincidem com os momentos em que procurei construir um clima mais positivo.

Posto isto, não acreditamos que seja possível (ou pelo menos ainda não temos essa capacidade), criar um clima positivo sem que este seja disciplinado num ambiente de aula, uma vez que a indisciplina é concebida como desvio à regra estabelecida (Estrela, 1994)

#### **3.2.4. Decisões de Ajustamento**

Ao longo do ano foi necessário adaptar as aulas às condições climatéricas, tempo, material, número de alunos, conteúdos, etc. A nossa capacidade de adaptar/ajustar foi sofrendo, ao longo do ano, uma melhoria significativa permitindo-nos responder criativa, eficaz e acertadamente perante os diversos desafios.

O plano anual e o plano de aula, como o próprio nome indicam são meros planos que geralmente não ocorrem exatamente do modo como foram

idealizados. Há que engendrar hipotéticas alterações mediante o ambiente que nos é criado.

Este tópico é provavelmente o mais complexo, com diversas situações para analisar e refletir. Contudo, todas estas situações ocorreram de forma espontânea e aleatória consoante as condições que nos foram sendo apresentadas.

É importante referir que as decisões de ajustamento foram executadas e pensadas em prol do objetivo da aula ou da tarefa, tentando que o plano traçado na unidade didática e no plano anual sofressem o mínimo de alterações possíveis.

Revelámos uma perspicácia enorme para resolver rapidamente questões que não estavam a funcionar. Julgamos que esta plasticidade mental se deve em grande parte ao facto de contarmos com alguma experiência no treino.

A realização foi dos tópicos que exigiu mais conhecimento e capacidade de adaptação, já que fomos sistematicamente postos à prova, tendo o tempo muito reduzido para responder aos estímulos a que fomos sujeitos. Felizmente saímos com a sensação de dever cumprido e que, na maior parte das vezes, tomámos a melhor opção dentro do que foi possível.

### **3.3. Avaliação**

Segundo o Art.º 2.º do Despacho normativo n.º 30/2001 de janeiro a avaliação é um elemento integrante e regulador da prática educativa, permitindo uma recolha sistemática de informações que, uma vez analisadas, apoiam a tomada de decisões adequadas à promoção da qualidade das aprendizagens. Já para Tyler (1942), a avaliação visa estabelecer até que ponto o objetivo educativo está ou não a ser alcançado.

Fundamentalmente, para nós, a avaliação em qualquer uma das suas três vertentes (diagnóstica, formativa ou sumativa) serve para verificar o trabalho desenvolvido e o empenho do aluno ao longo de uma aula, de uma matéria, de um período ou mesmo ao longo do ano letivo. Os resultados da avaliação são importantes quer para os alunos, quer para os professores. Para ambos, é importante ter o *feedback* do seu desempenho e perceber o que

fizeram bem ou o que poderiam ter melhorado. Os professores através da avaliação conseguem autoavaliar a sua prestação e o seu planeamento. É neste momento que se percebe se as decisões foram bem tomadas e se os objetivos foram cumpridos. Caso não tenham sido, é o momento indicado para pensar quais teriam sido as melhores opções a tomar.

A avaliação é então a comparação entre os objetivos que constituem o sistema de referência e o estado do aluno na consecução desses objetivos (Pinto, 2004). Por melhor que seja o nosso sistema de referência para a avaliação podemos deparar-nos sempre com uma enorme subjetividade da avaliação na nossa disciplina. O facto de a avaliação ser elaborada por meio da observação traz-nos alguns constrangimentos, que foram e são alvo constante de debate em simpósios, fóruns e conferências associadas à educação e à disciplina de Educação Física. Exemplo crasso deste dilema foi a discussão que pude presenciar no *III Fórum Internacional das Ciências da Educação Física*, onde esteve presente uma mesa redonda inteiramente dedicada à avaliação.

### **3.3.1. Avaliação Diagnóstica**

A avaliação diagnóstica pretende determinar os conhecimentos iniciais dos alunos, a partir dos quais se poderão realizar as adaptações aos programas educativos que se verifiquem necessárias. Os alunos ficam desta forma encaminhados para a realização de futuras aprendizagens (Bloom, 1975).

Esta avaliação permite identificar, ao professor, em que nível estão os alunos, ou seja, qual o estado das aprendizagens anteriores e a posiciona-los relativamente às aprendizagens que se avizinham. É após esta avaliação que se definem os objetivos que deverão ser alcançados em cada um dos níveis. Posto isto, julgamos que é inegável a necessidade que o professor tem em realizar esta avaliação para que posteriormente se consigam definir as estratégias necessárias para aplicar a cada aluno.

Sabendo que o planeamento é definido por blocos, ficou decido que a avaliação diagnóstica seria elaborada no início de cada unidade didática, com intuito de perceber qual o nível dos alunos no início do ensino de cada matéria. Através dos resultados obtidos e dependendo da matéria, realizámos grupos

de trabalho com nível homogéneo ou heterogéneo, dependendo do que queríamos e como queríamos trabalhar.

A maior dificuldade sentida neste tópico foi o facto de termos de avaliar e simultaneamente conduzir uma aula de Educação Física. Curiosamente esta questão foi transversal a todo o núcleo de estágio tendo sido trabalhada ao longo do ano. Julgamos que nas avaliações realizadas no 2º período não nos prendemos tanto às grelhas conseguindo comunicar mais com os alunos no decorrer das aulas, fornecendo-lhes o *feedback* necessário. Apesar de reconhecermos que a observação é um método de avaliação muito subjetivo da componente motora, não foram encontradas outras soluções viáveis. Apesar de reconhecermos as suas limitações continua a ser a solução possível.

### **3.3.2. Avaliação Formativa**

Este tipo de avaliação, como refere Bloom (1971), abrange procedimentos usados pelo professor para adaptar a sua ação em função das indicações dadas pelos alunos. Já Ribeiro (1999) afirma que a avaliação formativa pretende determinar a posição do aluno ao longo de uma unidade de ensino, no sentido de identificar dificuldades e lhes dar solução.

Indo ao encontro do que estes autores escrevem, acreditamos que a avaliação tem um carácter regulador do processo ensino-aprendizagem, de forma a facilitar o registo de conteúdos onde os alunos tenham mais dificuldades. Através destes registos é possível verificar o estado do aluno de acordo com os objetivos definidos na unidade didática e conseqüentemente permite que o professor perceba se as suas estratégias foram ou não adequadas.

Ao longo do ano, esta avaliação foi aquela que mais vezes sofreu alterações. No primeiro período utilizámos uma grelha que por só compreender a componente psicomotora, foi sugerido pelo professor Antero que a substituísse. Utilizámos uma grelha diferente no 2º período. Esta última compreendia já os três domínios, contudo perdeu um pouco a sua força ao passar de uma descrição minuciosa para um sistema de símbolos “+” e “-“. Apesar de conseguirmos registar rapidamente o conteúdo que se retira das

grelhas, acaba por ser algo abstrato e pouco perceptível ou exato quanto às atividades realizadas pelos alunos. Foi neste momento que desenhámos uma nova grelha onde descrevia todos os domínios dos alunos. De realçar que não nos era possível observar ou pelo menos registar as aprendizagens de todos os alunos numa só aula. A própria realização da avaliação formativa ajudou-nos a gerir a nossa atenção e a presença na aula por todos os alunos equitativamente ao longo de determinada unidade didática.

Apesar de ter sido utilizada para menos unidade didática julgamos que a terceira grelha de registo é a mais correta e eficiente, sendo a que deveria ter sido usada desde o início do ano. Os dados da avaliação formativa permitiram-nos ainda ir criando uma ideia de atribuição de nota ao aluno. Em certos casos a aula de avaliação servia meramente para confirmar já uma ideia prévia (tentando deste modo dissipar ao máximo a subjetividade que a avaliação acarreta).

### **3.3.3. Avaliação Sumativa**

Scriven (1967) afirma que a avaliação sumativa é aquela que orienta para comprovar a eficácia do programa no final do seu desenvolvimento. Desta forma, este tipo de avaliação é a apreciação daquilo que ocorreu, do que se obteve no final do processo de aprendizagem. A avaliação sumativa ajuíza o progresso realizado pelo aluno no final de um ciclo de aprendizagem. Determina se os alunos cumpriram ou alcançaram o nível estabelecido para eles. Esta avaliação tem ainda como objetivo determinar aquilo que os alunos aprendem no final de cada unidade didática e em que medida (nível/grau) ficaram as aprendizagens realizadas.

A avaliação sumativa foi realizada no final de cada unidade didática utilizando tarefas semelhantes àquelas que os alunos desenvolveram ao longo de cada unidade didática. Esta opção foi tomada com intuito de dissipar o efeito de aprendizagem. Por outro lado, é importante referir que nas matérias relativas aos jogos desportivos coletivos, foi dada primazia aos exercícios em situação de jogo. Já nas diversas componentes da ginástica decidimos, na acrobática, realizar uma sequência previamente preparada por cada grupo. Na

ginástica de aparelhos, cada aluno realizou os elementos gímnicos que lhe foram propostos.

Tomámos esta decisão por achar que a Educação Física tem um papel preponderante na formação dos nossos jovens e crianças. É indubitável que os alunos aprendam os gestos inerentes a cada modalidade, mas, mais importante do que isso, é que os alunos aprendam os gestos técnicos no contexto de jogo e que percebam. Para que enquanto adultos sejam capazes de se organizarem, criarem e participarem nas práticas desportivas de modo a vivenciarem um estilo de vida saudável e ativo.

Pensamos que, no que toca à decisão tomada, foi uma aposta ganha, tendo em conta que a maioria dos jogos desportivos coletivos e na ginástica de aparelhos os objetivos foram cumpridos e as avaliações foram bastante positivas. Apenas na matéria de acrobática os resultados não foram os desejados, mas, como já vimos anteriormente, a definição dos objetivos com os alunos deveria ter sido mais clara.

### **3.4. Aprendizagens realizadas**

Cada um aprende por si mesmo, sem imaginar que muitas vezes chega, por meio de caminhos incertos e difíceis, às aquisições das ciências sociais e humanas e às habilidades dos pedagogos. (Perrenoud, 2001).

É então chegado o momento de refletir sobre as nossas aprendizagens enquanto professor estagiário. Recorrendo aos estilos de ensino (Mosston, & Ashworth, 2008) verifica-se que nos estilos em que o poder de tomada das decisões aumenta para os alunos, estamos normalmente a falar de graus de escolaridade mais elevados.

Todo o processo de estágio foi gerido ao longo do ano sobre a forma de descoberta, tendo os professores orientadores na retaguarda que nos foram indicando os caminhos seguros a seguir quando tomávamos alguma decisão errada. Para além do apoio prestado pelos orientadores, diversos processos de tentativa e erro ocorreram. Por esta razão, designamos este processo como sendo de avanços e recuos constantes.

No que toca ao planeamento, trabalhar em contexto real com o Programa Nacional de Educação Física foi uma experiência que teve



resultados positivos, prova de que estas aprendizagens foram significativas, e que conseguimos adaptar tudo aquilo que é idealizado a nível macro com as condições da escola e com as decisões tomadas pelo grupo disciplinar de Educação Física. Perceber que os documentos são flexíveis e que consoante as mais variadas adversidades sofrem constantes alterações ou adaptações foi uma mais-valia. A utilização do plano anual e das unidades didáticas como documentos de pesquisa revelaram-se valiosos guias de todo o processo ensino-aprendizagem. Quanto ao plano de aula, que é o documento mais minucioso do planeamento, fomos conseguindo ao longo do ano melhorar a objetividade dos exercícios.

Relativamente à intervenção pedagógica, verifica-se uma melhoria na comunicação com os alunos reduzindo o tempo dos nossos discursos, limitando-nos à transmissão dos conteúdos e da informação essencial de forma mais clara e objetiva. O uso do *feedback* positivo motiva realmente os alunos, contudo não lhes fornece conteúdo para que estes consigam melhorar as suas aprendizagens. Ainda relativamente ao *feedback*, tínhamos uma enorme dificuldade em fechar os ciclos numa fase inicial do ano, no entanto, com o avançar do estágio este aspeto sofreu uma grande melhoria. Apercebemo-nos ainda que o questionamento é um ótimo auxiliar da gestão do tempo. Este ajuda-nos a perceber até que ponto é que os alunos estão a seguir as nossas indicações (por exemplo, numa explicação de um exercício) precavendo dúvidas que pudessem surgir no decorrer de uma tarefa.

Ao nível da gestão da aula, organizar aulas com tarefas onde o material é muito diferente e está disposto de um modo completamente diferente da tarefa anterior, ou onde os grupos de trabalho têm diferente número de alunos é algo que não é produtivo, uma vez que se perde tempo de empenhamento motor. Ao apercebermo-nos desta situação montámos estratégias de modo manter os grupos de trabalho o máximo de tempo possível durante a aula e, se possível, indica-los logo desde o início da aula. A montagem prévia do material, principalmente em matérias como a ginástica, permitiu-nos ganhar bastante tempo útil de aula.

Relativamente ao clima/disciplina conseguimos manter frequentemente um ambiente propício à aprendizagem. Foi possível criar estas condições através de imposições mais austeras ou modificando o objetivo da aula,

passando para tarefas com maior controlo por parte do professor. Em situações esporádicas recorreremos a alguns castigos e conversas com os alunos, nas quais negociávamos com eles. Esta negociação resultou melhor do que os castigos.

As decisões de ajustamento foi um tópico que sofreu uma enorme melhoria. Sentimos que a vontade de improvisar quando assim nos foi solicitado, cresceu, tornando-se maior do que o medo de arriscar. Já na avaliação, a construção de instrumentos rigorosos viáveis e práticos para um registo rápido e objetivo, foi algo complexo mas que conseguiu ser cumprido. Por outro lado, fazer de uma aula de avaliação uma aula de Educação Física normal, com a intensidade exigida e a frequência de *feedback* habitual enquanto tinha que estar a recolher dados, foi uma dificuldade sentida desde a primeira aula, mas que foi ultrapassada ao longo do estágio.

Por último, ao efetuar as mais diversas reflexões quer sobre as aulas quer sobre os outros documentos, permitiu-nos indagar sobre as nossas práticas e conseqüentemente melhorá-las. Este instrumento está disponível para qualquer professor e deve acompanhá-lo ao longo de toda a carreira docente, fazendo o devido uso do mesmo com intuito de querer mais e melhor.

### **3.5. Compromisso com as aprendizagens dos alunos**

Apesar do estágio ser um momento de aprendizagem para nós, só foi possível concretizar as aprendizagens quando pesquisámos e elaborámos as nossas práticas em prol das aprendizagens dos alunos.

Cada turma tem as suas especificidades e a turma em questão não é uma exceção. Por ser uma turma onde grande parte dos alunos não se sente motivado para a prática de Educação Física e por apresentar alunos com algumas dificuldades ao nível do domínio psicomotor, percebemos que iríamos ter o trabalho redobrado ao longo do ano. Procurámos mobilizar todo o nosso conhecimento teórico para a prática pedagógica com intuito de eliminar as dificuldades enunciadas. Para superar estas limitações da turma, tentámos aliar o trabalho cooperativo às diversas tarefas das várias matérias. Deste modo, tentámos não só valorizar o domínio psicomotor e cognitivo como também as atitudes e valores.

Infelizmente não existem poções mágicas capazes de solucionar qualquer problema que se apresente no nosso caminho. Existem sim, soluções que funcionam mediante as condições com que nos deparamos. Tendo esta condição em mente, procurámos realizar tarefas semelhantes para diferentes grupos de nível, sendo que os objetivos eram alterados. Na matéria de ginástica de aparelhos ocorreu de forma inversa, cada grupo de nível tinha uma tarefa ajustada ao seu nível. Utilizámos preferencialmente situações próximas às situações do contexto de prova/jogo para conseguir ter um *transfer* das habilidades das situações mais isoladas para um contexto mais global.

Apesar de já termos abordado na área da instrução o tópico *feedback*, é importante voltar a referir aqui a importância que o reforço positivo tem nestes alunos. Como já vimos anteriormente, o reforço positivo não lhes transmitimos conteúdo sobre as matérias de modo a que possam melhorar, mas só o facto de saberem que estão a ser sujeitos a uma observação do professor e que este fica contente com o desempenho/empenho/atitude do aluno, é altamente motivador para o aluno. Com este reforço positivo, a busca por fazer mais e melhor está patente nos alunos. Por último, a realização dos balanços no final de cada aula, enunciando criteriosamente aquilo que foi trabalhado e elogiando o grupo quando conseguiam ter um comportamento disciplinado e conseguiam cumprir os objetivos propostos, fez com que os alunos sentissem que as suas aprendizagens foram significativas.

### **3.6. Dificuldades e Necessidade de Formação**

A formação deve ser encarada como um processo permanente, integrado no dia-a-dia dos professores e das escolas e não como uma função que intervém à margem dos projetos profissionais e organizacionais (McBride, 1989).

No decurso do ano letivo deparamo-nos com diversas dificuldades, contudo, é bom perceber que todas elas ou a grande maioria foi-se dissipando. Relativamente ao planeamento e mais concretamente ao plano anual, foi a primeira vez que construímos este tipo de documento. A seleção do conteúdo do documento e o facto de fazer dele algo que projetará atividades a longo prazo, foram as nossas principais dificuldades. Já na construção das unidades

didáticas, o núcleo de estágio tentou ser o mais prático e objetivo possível, de modo a que aquele documento fosse facilmente utilizado como material de pesquisa. Por outro lado, o idealizar exercícios (progressões pedagógicas) para a 10<sup>o</sup> aula da unidade didática de uma dada matéria logo após a avaliação diagnóstica, é bastante difícil (exemplo).

O facto de não sabermos como será a evolução dos alunos não nos permite saber se o exercício idealizado será alguma vez posto em prática. O mesmo acontece com a extensão e sequência de conteúdos, que poderá não ser cumprida como foi estipulada inicialmente. Por outro lado, jogar com o Programa Nacional de Educação Física, com as decisões do grupo disciplinar e ainda com o número de aulas disponíveis numa determinada matéria não nos permite distribuir todos os conteúdos pelas várias aulas da unidade didática. Relativamente à escolha das matérias, como já foi anteriormente explicado, no segundo período as unidades didáticas de atletismo/basquetebol e futsal foram lecionadas simultaneamente. O facto de lecionarmos três matérias em simultâneo foi algo complexo. A escolha da matéria a lecionar não dependia do planeamento feito mas sim das condições atmosféricas que tínhamos pela frente. Este facto obrigou-nos a estar preparados para ir para a aula com a incerteza de qual matéria lecionar. Ainda no planeamento, mas no que concerne ao plano de aula, julgamos que o mais difícil foi arranjar exercícios adequados ao nível dos alunos e adequados aos objetivos. Por vezes tentámos complexificar os exercícios e definir 3 ou 4 objetivos numa tarefa apenas. O resultado na teoria é fenomenal mas na prática é, na verdade, desastroso. Simplificar foi a melhor solução.

Ao nível da realização e mais concretamente do *feedback*, foi complicado transmitir aos alunos quais os seus erros num determinado gesto técnico. Isto é, quando observava, verificava que o gesto técnico realmente não estava a ser bem executado, contudo, nem sempre conseguimos encontrar o erro e comunicá-lo ao aluno. Fechar o ciclo de *feedback* foi outra dificuldade encontrada que se foi dissipando ao longo da prática. No que toca à gestão, raramente conseguimos cumprir o tempo que defini para os exercícios.

Na avaliação diagnóstica criámos as grelhas de registo muito abrangentes e com 5 níveis de execução. Para este tipo de avaliação não precisamos de ser tão minuciosos. Foi então que, com o conselho da

professora Luísa, passámos apenas a definir três níveis na avaliação diagnóstica, uma vez que apenas necessitamos de saber, de um modo geral, se os alunos executam, executam com algumas dificuldades ou se executam bem os conteúdos a abordar. Outra dificuldade relativa às grelhas de observação prendeu-se com a dificuldade em conciliar os *feedbacks* e a avaliação. Focámo-nos demasiado nas grelhas de observação deixando de parte aquilo que realmente é importante: a função didática.

Vários papéis são atribuídos aos professores. Formosinho (1992), caracteriza-o até como *superprofessor*. Independentemente da imensidade de funções que este tem de executar na escola, deverá manter-se atento à evolução desta e do estado do ensino, bem como à investigação recente da área. Um professor não se constrói quando conclui um ciclo de estudos. Um professor é alguém que aprende ao longo da sua vida profissional. Esta aprendizagem deve resultar não só de pesquisas mas também de uma reflexão e atitude crítica face às suas práticas.

No decorrer do ano letivo fomos confrontados com diversas dúvidas relativas à avaliação e ao planeamento, recorrendo a pesquisas bibliográficas, a material de colegas que passaram por este processo e, obviamente, junto dos orientadores, conseguindo dissipar toda ou grande parte das dúvidas. Por outro lado, todas as reflexões realizadas (quer das aulas, quer dos restantes documentos) foram também momentos valiosos de formação. Questionarmo-nos e criar dúvidas sobre a qualidade das práticas foi algo que sem dúvida nos ajudou a melhorar.

### **3.7. Componente Ético – Profissional**

De acordo com Caetano e Silva (2009), as dimensões éticas são consideradas importantes no nosso sistema educativo e estão presentes em diversos documentos legislativos, quer no que respeita à formação dos alunos, quer no que respeita à formação dos professores, sendo consideradas relevantes para o exercício profissional. De acordo com o Perfil de Desempenho Docente definido no anexo do Decreto-Lei nº 240/2001 de 30 de Agosto, este assenta em pressupostos como o saber específico, tendo como função muito específica o ensino, apoiado na investigação e na reflexão partilhada. Tendo esta

premissa como base e fazendo uma reflexão do nosso desempenho ao longo do presente ano, consideramos que conseguimos encaixar no perfil geral de desempenho do decreto-lei supra referido e dos quais se destacam quatro dimensões: profissional social e ética, desenvolvimento ensino e aprendizagem, participação na escola e relação com a comunidade e por último desenvolvimento profissional ao longo da vida (neste caso, ao longo do ano letivo). O cumprimento pleno destas dimensões permitiu criar uma ideia de professor modelo responsável que fosse possível ser um exemplo para os alunos, analisando e criticando as opções que tomei, perspetivando sempre uma melhoria no processo ensino-aprendizagem.

### **3.8. Prática Pedagógica Supervisionada**

A supervisão aos professores-estagiários deve proporcionar ajuda, de modo a que se tornem cada vez mais independentes na tentativa de melhorar as suas competências profissionais. (Metzler, 1990)

Neste aspeto foi muito importante o papel da professora Luísa Mesquita no que à realização diz respeito. O confronto inicial com os alunos, sem ter uma “moleta”, uma figura de um professor experiente para estar ao meu lado ajudando-me a conduzir o processo de ensino-aprendizagem foi um choque. Contudo, este choque, não foi necessariamente negativo. O facto de estarmos desde a primeira aula dependentes de nós mesmos, fez com que sentíssemos que éramos capazes de estar à frente de uma turma. Por outro lado, o facto de a professora Luísa depositar confiança em nós permitiu que os alunos nos encarassem como professores credíveis e cientes/confiantes das opções que estávamos a tomar. O processo conduzido desta forma também ajuda a que o ambiente seja o mais real, comparando ao do professor titular de turma.

O supervisionamento das nossas práticas contribuiu indubitavelmente para a nossa formação enquanto professores. O modo de agir em determinadas situações que ocorreram durante a realização foi criticado devido à disponibilidade mostrada pelos orientadores em observar “*in loco*” as nossas práticas. As críticas que os orientadores lançaram foram também os obstáculos que tivemos que transpor, permitindo-nos melhorar.

Todos os processos de instrução (nomeadamente o *feedback*), de gestão dos recursos, clima e disciplina e decisões de ajustamento sofreram uma melhoria significativa devido exatamente ao *feedback* fornecido pelos orientadores.

### **3.9. Questões Dilemáticas**

Relativamente à avaliação, há alunos que participam/participaram em atividades desportivas organizadas fora da escola, ou por serem simplesmente mais aptos, apresentam vantagens ao nível do domínio psicomotor. No entanto, não é raro ver que são também estes que demonstram menos interesse, concentração, empenho e por vezes até apresentam comportamentos de desvio. Estes alunos são beneficiados logo à partida na avaliação, mesmo perante os alunos que são mais cumpridores, empenhados, assíduos e pontuais.

Num sistema de avaliação onde é atribuído 60% ao domínio psicomotor, 10% ao domínio cognitivo (como acontece no colégio de S. Martinho), restam apenas 30% para as atitudes e valores. Este sistema acaba por ser algo injusto para alguns alunos pouco aptos mas com elevado grau de empenhamento e comportamento na disciplina.

No terceiro período foi-nos proposto lecionar na mesma unidade didática (que se iria designar de multiactividades) dança e orientação. Com a existência de alguns feriados coincidentes com os dias de aulas e com a organização de eventos no colégio que me privariam de dar mais uma aula na referente unidade didática, originou que tivesse apenas seis blocos de 50 minutos para lecionar esta unidade didática. Este espaço temporal já se mostra curto para lecionar uma só matéria, piorando esse cenário ao ser obrigado a lecionar duas. Posto isto, em conjunto com a professora Luísa, decidimos abordar apenas orientação. O resto do núcleo não se sentiu afetado pelas mesmas condições e como tal seguiu o plano traçado inicialmente.

O 9ºC tem aula de Educação Física em dias consecutivos apesar de o Programa Nacional de Educação Física sugerir exatamente o contrário. Esta questão implica uma carga física exagerada nestes dois dias. O ambiente escolar é um ambiente muito heterogéneo havendo alunos capazes de suportar

dois dias de aula de Educação Física consecutivos enquanto que outros não. Para combater este problema tivemos de, para além do quadro de extensão de conteúdos, ser capazes de escolher exercícios onde tivemos em conta a gestão das cargas.



#### **4. APROFUNDAMENTO DO TEMA-PROBLEMA: Caracterização da prática pedagógica do professor estagiário relativamente ao uso de Estilos de Ensino**

##### **4.1. Introdução**

Este trabalho é um estudo-caso que pretende caracterizar a prática pedagógica do professor estagiário de acordo com aquilo que foi a utilização dos estilos de ensino. O objetivo foi verificar se ocorria a utilização de um estilo mais vezes do que outros no geral e se em particular a utilização dos estilos se fez depender das matérias lecionadas, da parte da aula, ou do tipo de exercício escolhido. Verificou-se efetivamente que havia um estilo de ensino preferencial: ensino por tarefa (64.2% das vezes).

Tendo em conta que este ano, é o ano através do qual a nossa prática pedagógica ocorre com menor experiência faz todo o sentido elaborar um trabalho que visa analisar a nossa prática de modo a que se encontrem erros a ser melhorados.

Mosston e Ashworth (2008), foram os mentores da utilização e definição dos estilos de ensino como os conhecemos hoje em dia. Desde a primeira publicação de Mosston em 1966 muito tem mudado nos estilos de ensino (Goldberger, Ashworth & Byra, 2012) tendo sido os fatores mais falados a criação de mais três estilos de ensino que se juntaram aos oito já existentes e à alteração do modo como os autores vêem o espectro dos estilos de ensino passando a usar uma ideia de *versus*, para uma ideia de *não-versus* (Sicilia-Camacho & Brown, 2008).

Com o objetivo de caracterizar a prática procedeu-se à realização de quatro questões fundamentais que guiaram todo o estudo: 1) Existe um estilo de ensino utilizado com maior frequência? 2) Existe um estilo de ensino usado com maior predominância no aquecimento ou na parte principal? 3) Existe um estilo de ensino usado com maior predominância em exercícios de jogos desportivos coletivos ou em desportos individuais? 4) Existe um estilo de ensino usado com maior predominância em exercícios analíticos ou em exercícios globais?

Foram registadas 95 utilizações dos estilos de ensino, no entanto, apenas usámos três estilos de ensino: comando (34.7%), tarefa (64.2%) e

inclusivo (2.1%). Verificou-se que na parte introdutória da aula o ensino por comando ocorria mais vezes (29.5%) do que o ensino por tarefa ou inclusivo, mas que na parte principal o ensino por tarefa era o mais utilizado (61.1%).

Realça-se o facto de apenas nos exercícios de aquecimento o estilo de ensino por comando ser o estilo mais frequentemente utilizado ao passo que em todos as outras dicotomias coletivos/individuais e exercícios critério/globais se deu preferência ao estilo de ensino por tarefa.

## **4.2. Enquadramento Teórico**

### **Evolução do Espectro dos Estilos de Ensino**

Ensinar Educação Física através dos estilos de ensino ganhou importância através da ideia de espectro de Mosston (Mosston & Ashworth, 2008). Este modelo tem sido reconhecido ao longo do tempo, dado o seu sucesso, e a sua lógica subjacente.

Mas o que será então o espectro dos estilos de ensino veiculado por Mosston? Ao longo dos anos este foi comparado a um enquadramento, um paradigma, uma estrutura de base, um modelo, um esquema, um sistema, uma teoria (Goldberger *et al.*, 2012).

Antes de qualquer outra definição, o espectro trata-se de uma *ferramenta de orientação* ou uma *caixa de ferramentas* (Sanchez, Byra & Wallhead, 2012) e que se tornou parte integrante das rotinas diárias dos professores de Educação Física. Este espectro proporciona uma ordem compreensiva dos estilos de ensino.

O estilo de ensino não é uma ciência exata e, como tal, é difícil distinguir um estilo certo ou errado, melhor ou pior. O estilo de ensino, dadas as condições únicas de aprendizagem que se promovem, varia consoante os propósitos, o contexto em que são apresentados e os alunos envolvidos.

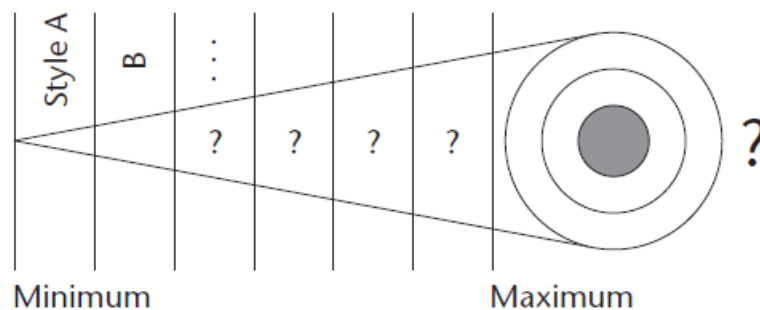
Os estilos de ensino atuais emergiram da anatomia da tomada de decisão identificando quem as toma, se o professor ou o aluno. Perante uma situação em que é o professor quem toma todas as decisões e que estas são acatadas pelo aluno, emerge um estilo de ensino que Mosston etiquetou como *ensino por comando*. Neste estilo, o professor dá indicações específicas incluindo ritmo e postura e os alunos, ao acatar as diretrizes, cumprem,

esforçando-se para realizar o exercício/tarefa o mais corretamente possível. Mosston inventou o ensino por comando? Não, mas clarificou-o e colocou-o no contexto mais amplo dos estilos de ensino.

Identificado o ensino por comando, Mosston dedicou-se a um outro estilo, alterando deliberadamente todas as decisões do professor para o aluno. Assim, num topo do espectro podemos encontrar o ensino por comando, no outro topo, encontramos um estilo de ensino onde o aluno toma todas as decisões e o professor funciona como mero recurso. Este é designado por *autoensino*. Este estilo, que é implementado fora das aulas de Educação Física, é guiado nos três vetores de tomada de decisão: *Pré-Impacto*, *Impacto* e *Post-Impacto*. (Goldberger *et al.*, 2012)

O livro *Teaching Physical Education*, da autoria de Mosston e Ashworth procurou explicar os espectros do estilo de ensino em 1966. A esta data, o espectro contava apenas com oito estilos de ensino, contrastando com os onze estilos que hoje temos.

**Figura 1:** Análise do espectro dos Estilos de Ensino retirada de Mosston & Ashworth (2008).



Mosston apresenta-nos um esquema visual, cujo intuito passa por representar uma visão global do quadro que nos apresenta (ver figura 1). As linhas divergentes indicam a visão do autor, que defende que a educação deve prosseguir de um aluno dependente para o último alvo de independência. Ao longo do tempo, este esquema e as suas implicações sofreram algumas mutações. Falemos concretamente sobre a alteração do paradigma do *versus* para o *não-versus*.

A ideia original de *versus* do espectro contém uma conceção universal do objetivo final para os professores e para o ensino (busca autonomia do pensamento e tomada de decisão dos alunos). Esta perspetiva, este

universalismo deve ser quantificado e entendido como algo que não é imune a críticas ou a manipulações de políticas educativas. Ainda assim, a ideia de *versus*, apresenta, pelo menos, uma ideia coerente, quando vista como um processo de aprendizagem que tenta aumentar a dependência da tomada de decisão dos alunos, tentando ainda harmonizar a questão da subjetividade.

Todos os estilos de ensino definidos entram, recorrentemente, em choque. Estes estilos foram construídos mediante poucas diferenças no que toca a assunções filosóficas sobre aquilo que é a educação e, conseqüentemente, aquilo que será mais próximo ou afastado do objetivo inerente ao espectro - busca autonomia do pensamento e tomada de decisão dos alunos (Sicilia-Camacho & Brown, 2008).

À medida que as edições do livro de Mosston foram evoluindo foram-se criando mais estilos de ensino, tal como já foi referido. Contudo, este não foi o principal aspeto na evolução dos estilos de ensino, mas sim a alteração da ideia de *versus* para a ideia de *não-versus*. Através da revisão desta perspectiva nenhum estilo por si próprio pode ser considerado melhor do que outro (Mosston, & Ashwoth, 2008). Conseqüentemente, os estilos de ensino já não são ordenados hierarquicamente. O uso e a importância de cada estilo individualmente é determinado pelos objetivos e finalidades definidas. (Sicilia-Camacho & Brown, 2008). Tendo isto em conta, o termo estilo de ensino refere-se a uma estrutura que é independente de idiossincrasias. “Eu, apercebi-me de que as minhas experiências, as minhas idiossincrasias eram minhas – apenas minhas. Eu apercebi-me de que estas eram apenas uma parte da história do ensino.” (Mosston, 1965 citado por Sicilia-Camacho & Brown, 2008, p. 89)

Com o passar do tempo, o propósito do espectro deixou de ser o desenvolvimento no professor de um modo de promover a criatividade e independência, mas sim permitir aos professores alternativas de comportamento de ensino e incentiva-los a viajar com os alunos ao longo do espectro, em ambas as direções. Bons professores, podem e devem usar diferentes estilos de ensino impulsionados pelos critérios que definem e independentes das suas próprias idiossincrasias (Sicilia-Camacho & Brown, 2008).

Os mesmos autores distinguem bem as ideias entre *versus* e *non-versus*. No que respeita a estilos de ensino, os autores explicam que o espectro dos estilos de ensino é fundado numa base filosófica clara que refere a importância da independência na tomada de decisões. Os estilos de ensino estão hierarquicamente ordenados de acordo com as possibilidades de alcançar o máximo nível de independência no momento da tomada de decisão. O estilo de ensino está sempre dependente da idiosincrasia do professor e estes, modificam-no conforme vão assumindo e interiorizando uma nova base de estilo. A mobilidade no espectro é, no entanto, um processo lento. Os professores devem fazer essa mobilidade viajando ao longo do espectro numa direção: a independência dos estudantes.

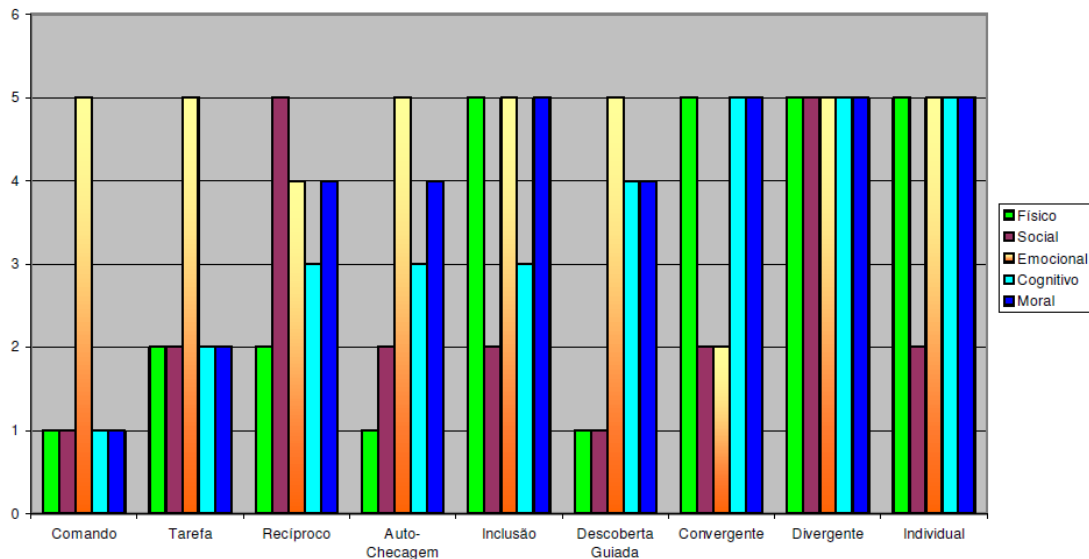
A perspectiva *non versus* é diferente. O espectro dos estilos de ensino é apresentado como uma teoria universal, como um esquema com a contribuição integrada de todos os estilos. Nenhum estilo por si só consegue ser o melhor. Cada estilo tem o seu papel no caminho para alcançar um objetivo específico. Ao contrário do defendido em *versus*, os estilos de ensino são independentes da idiosincrasia do professor. Os professores modificam os estilos de ensino assim que aprendem as alternativas. Quando os professores põem em prática todos os estilos de ensino a mobilidade é constante, viajando ao longo do espectro em ambas as direções consoante os objetivos que pretendem atingir.

Como foi anteriormente referido, Mosston definiu onze estilos de ensino divididos em dois grandes grupos. Os cinco primeiros estilos são caracterizados pela reprodução de conhecimento, enquanto os restantes são planeados para o desenvolvimento da descoberta e criatividade de alternativas e novos conceitos. Estes estilos surgem de forma a clarificar e identificar a estrutura do comportamento do professor, explicando várias formas de ensinar, implicando alterações não só no comportamento do professor mas também do aluno. Este último surge com maior participação no processo ensino-aprendizagem, com um papel mais ou menos ativo, dependendo do estilo em questão. São caracterizados pelos estilos de produção.

Podemos considerar três etapas fundamentais da organização do processo ensino-aprendizagem: fase prévia (planeamento), fase de execução (orientação/lecionação) e fase de controlo (avaliação). Cada estilo de ensino

produz também um efeito diferente nos cinco canais de desenvolvimento: físico, cognitivo, social, emocional e ético (ou moral), Gozzi e Ruetete (2005).

**Figura 2:** Desenvolvimento dos canais em cada estilo, retirado de Gozzi e Ruetete (2005).



Os mesmos autores apresentam os diferentes níveis de desenvolvimento dos cinco canais consoante o estilo de ensino utilizado (figura 2).

### **Definição dos Estilos de Ensino**

#### A. Ensino por comando

A característica principal deste estilo de ensino é o estímulo-resposta. O ensino é centrado no professor e no conteúdo e o estilo é baseado na reprodução. Todas as decisões são tomadas pelo professor, desde a fase do pré-impacto, passando pelo impacto e pós-impacto. O professor determina tudo: o conteúdo, o local, a ordem das tarefas, início e fim, intervalo, descrição do exercício, demonstra e informa sobre a qualidade da resposta (Gozzi & Ruete, 2006). Ao aluno cabe apenas acatar essas decisões num curto período de tempo. Trata-se de uma relação tradicional professor-aluno. Este estilo tem objetivos específicos: uniformidade, conformidade, execução sincronizada, modelo pré-determinado, reprodução de um modelo, precisão das respostas, tradição cultural, padrões estéticos, eficiência no gasto do tempo, segurança, seguir/obedecer/realizar. O ballet clássico, a natação sincronizada ou o remo são exemplos de aulas que utilizam muito este estilo (Mosston, 2008). Verifica-

se a aprendizagem do conteúdo de forma imediata e com execuções repetidas. A decisão da avaliação é feita a partir da observação do professor e da execução do aluno.

#### B. Ensino por tarefa

Este estilo pauta-se pela mudança de certas decisões do professor para o aluno e vem no prolongamento do estilo anterior. Esse relacionamento dá-se ao nível da execução, na fase de impacto, durante a aula. É esperado que todos os alunos executem a atividade conforme o modelo. Dá-se início ao processo de uma aprendizagem mais individualizada já que neste estilo o professor informa e acompanha individualmente a atividade que os alunos estão a executar. A diferença entre o ensino por comando e o estilo por tarefas está na abertura que o aluno tem para tomar decisões, ainda que o professor mantenha o seu papel principal. Estas decisões estão no domínio físico e são: ordem das tarefas, tempo de início, velocidade e ritmo para a execução, término da tarefa, intervalo, postura, local, vestimenta, questões para esclarecimentos. O professor explica ou demonstra a tarefa e o aluno a executa com algum grau de independência, mantendo a função do professor em fornecer *feedbacks* sobre a execução (Mosston & Ashworth, 2008).

#### C. Ensino Recíproco

A interação social em parceria caracteriza este estilo de ensino onde o trabalho é conduzido a pares. Os alunos aprendem a executar uma tarefa e a receber *feedback* dos seus companheiros, além do professor. A meta do estilo são as relações sociais entre pessoas e novas formas de *feedback*. Haverá sempre o aluno executante e o aluno observador, e o professor, que executa um papel de observador de ambos. O professor comunica apenas com o aluno observador.

#### D. Ensino com autoavaliação

Este estilo pauta-se pela mudança da responsabilidade do *feedback* do professor (no estilos por comando ou por tarefa) ou de outro aluno (no estilo recíproco) para o próprio aluno executante. O objetivo é fazer com que o aluno aprenda a fazer o seu próprio *feedback* usando critérios de execução

propiciados pela própria tarefa. Essa nova decisão, a de se autoavaliar, dá ao aluno novas habilidades, novas responsabilidades e novas demandas (Mosston & Ashworth, 2008). O objetivo passa também por dar mais poder de decisão ao aluno, estimulando-o a ter mais responsabilidade.

#### E. Ensino inclusivo

Neste estilo são planeados para a mesma tarefa vários níveis de dificuldade, incluindo todos os alunos na atividade, respeitando as limitações de cada um. O professor explica a atividade e refere os níveis de dificuldade possíveis. O aluno faz uma autoavaliação e escolhe o nível de dificuldade de execução e o professor acata. Atende-se assim às diferenças individuais fazendo com que ninguém se sinta excluído da tarefa.

#### F. Ensino por descoberta guiada

Neste estilo dá-se um relacionamento particular professor-aluno, no qual a sequência de questões do professor acarreta ou ocasiona na sequência de respostas do aluno num processo convergente. O aluno descobre assim o conceito desejado, sendo o primeiro estilo no qual o aluno descobre conceitos.

#### G. Ensino por descoberta convergente

A característica básica deste estilo é propor um problema que terá uma única solução. O objetivo passa por descobrir a solução para o problema, para esclarecer uma questão, chegar a uma conclusão, empregando procedimentos lógicos, raciocínio e pensamento, sendo encaminhada a resposta para uma única solução. A mudança de decisões deste estilo acontece na fase de impacto. Na fase de pré-impacto, o professor ainda toma decisões com vista em formular operações cognitivas. Na fase de impacto, o aluno busca respostas e as decisões por sua conta. No pós-impacto há uma autoavaliação para além da avaliação do professor.

#### H. Ensino por produção divergente

Buscam-se as respostas múltiplas e divergentes, contribuindo para o maior relacionamento do aspeto motor e cognitivo. Os objetivos deste estilo são



compreender e perceber a estrutura de atividade, desenvolver a criatividade e a habilidade de analisar várias soluções para um determinado problema.

#### I. Programa individual desenhado pelo aluno

Há neste estilo uma maior independência do aluno, através da individualização do programa baseado no conteúdo decidido pelo professor. O professor planeia a área geral do conteúdo e o aluno escolhe o tópico. Este caminho requer muita disciplina de forma a desenvolver a capacidade criativa do aluno que tem a oportunidade de praticar as habilidades aprendidas em estilos anteriores. O objetivo é descobrir, criar e organizar por si próprio, desenvolver conteúdo que trate de um tópico completo durante um período de tempo expandido.

#### J. Ensino iniciado pelo aluno

O aluno conduz o seu ensino e a sua aprendizagem. Na fase de pré-impacto as decisões são na totalidade do aluno. Ao professor cabe ouvir, observar e alertar sobre essas decisões, quando solicitado. Na fase do impacto, o aluno experimenta, examina e descobre soluções. No pós-impacto, a avaliação e da responsabilidade do aluno e o professor dá apenas o suporte.

#### K. Autoensino

A característica básica é que dispensa totalmente a presença do professor. O aluno ensina-se a si mesmo, tomando todas as decisões em todas as fases.

### **A Expansão da Utilização dos Estilos de Ensino**

No que diz respeito ao contexto, grande parte da investigação em Educação Física tem sido feita ao nível da sala de aula (Cothran, *et al.*, 2005) Analisando um estudo conduzido pela mesma autora, é-nos possível verificar que o conhecimento dos estilos de ensino e a sua utilização se verifica por todo o mundo. No referido estudo, a amostra compila dados de vários continentes: Europa, Ásia, Oceânia e América. Ngware, Mutisya, e Oketch (2012) é o responsável por um estudo desenvolvido no Quênia no âmbito dos estilos de ensino. Embora este estudo não esteja concretamente associado à Educação

Física é importante verificar que a utilização dos estilos de ensino ocorre pelos cinco continentes. Para além da implementação dos estilos de ensino no contexto escolar se realizar por todo o mundo, é também verificável que no contexto do treino (Na, 2009) e da própria atividade física (Sanchez *et al.*, 2012) a sua utilização também ocorre.

### **Exercícios Analíticos VS Exercícios Globais**

Tradicionalmente, os jogos são ensinados perspetivando o sucesso dos alunos com base nas suas habilidades, não incluindo (ou incluindo muito pouco) o jogo em si. Esta abordagem tradicional provoca muitas vezes falta de motivação (Bunker & Thorpe, 1986; Light & Fawns, 2003) aos alunos, sendo possível, por vezes observar, uma inabilidade no que diz respeito à tomada correta de decisões e no que diz respeito ao *transfer* das habilidades praticadas de forma analítica para o jogo propriamente dito (Wright, McNeill, Fry, & Wang, 2005; Light & Robert, 2010)

Após muita discussão, Bunker e Thorpe, determinaram uma nova abordagem aos jogos, focando-se esta nos problemas que estes põem aos alunos, e na solução para esses mesmos problemas. Este modelo tem o nome de Teaching Games For Understanding (TGfU) e foi desenvolvido para ser aplicado, principalmente, na Escola Secundária (Griffin, Mitchell, & Oslin, 1997). No entanto, recentemente o modelo tem sido mais desenvolvido e refinado para ser usado no 1º Ciclo (Griffin *et al.*, 1997). Light (2002) também adaptou os TGfU ao ensino primário no entanto designou esse modelo por Game Sense.

Em ambos os modelos a ideia consiste em aprender o jogo, jogando. Tendo esta ideia como ponto de partida, as abordagens tradicionais de exercícios analíticos sem oposição onde se treina intensamente os gestos técnicos sem que haja oposição deixam de fazer sentido. Dá-se lugar aos exercícios globais (que se aproximam mais contexto de jogo) preferencialmente com oposição. Deste modo o contexto ecológico onde as tarefas se inserem passam a ser mais próximas do jogo e os alunos conseguem ter um maior *transfer* não só das habilidades técnicas mas também das habilidades técnicas. Desta forma o jogo deixa de ser tão anárquico e passa a ser mais organizado.

## **A Estrutura da aula de Educação Física**

Segundo Bento (2003) a aula de Educação Física divide-se em três momentos a parte preparatória ou introdutória, parte principal e a parte final.

**Tabela 2.** Linhas fundamentais da estruturação da aula de educação física (adaptado de Bento, (2003))

<b>Fisiológicos</b>	<b>Aspetos a considerar educativos em sentido restrito</b>	<b>Psicológicos</b>
<u>Parte Preparatória ou Introdutória</u>		
Aquecimento  Sistema circulatório, metabolismo, processos bioquímicos, músculos, ligamentos, sistema nervoso, regulação motora	Situações pedagógicas, Equipar, Controlo das presenças, Entrada no local aula, Informações	Disponibilidade para a exercitação Orientação pelos objetivos Organização da exercitação.
<u>Parte Principal</u>		
Carga e recuperação Intensificação Sistemática Vários Pontos altos		Aprendizagem Rendimento Comprovação (controlo) Alegria
<u>Parte Final</u>		
Retorno à calma ou mudança de carga	Análise e avaliação, Ordenamento, Balanço, Avaliação. Lavar e vestir	Intensificação Emocional

A tabela 2 apresenta de forma sucinta de que forma deverão ser trabalhados os níveis fisiológicos e psicológicos do aluno durante a aula de Educação Física.

### **4.3. Metodologia**

#### Amostra

Em todas as tarefas elaboradas nas aulas de Educação Física são aplicados estilos de ensino. Podendo estes ser aplicados de um modo voluntário ou involuntário por parte dos professores. Tendo como objetivo analisar a nossa prática docente foram registados os estilos de ensino usados nas aulas de Educação Física.

A amostra deste estudo compreende todos os estilos de ensino usados nas tarefas das aulas de Educação Física lecionadas durante o segundo período, excetuando as aulas de avaliação (quer diagnóstica, quer sumativa). Foram então alvo de registo as tarefas referentes a quatro matérias: duas referentes a jogos desportivos coletivos (basquetebol e futsal com três e sete aulas respetivamente) e duas matérias de desportos individuais (ginástica de aparelhos e atletismo com nove e três aulas respetivamente). No total serviram de amostra ao estudo noventa e cinco tarefas distribuídas por vinte e uma aulas.

#### Instrumentos

Com intuito de armazenar e organizar os dados referentes aos estilos de ensino utilizados procedemos à elaboração de grelhas de registo tendo em conta os trabalhos previamente realizados por Moreno e Nuguera, (2003)

Para além das grelhas de registo, o plano de aula foi outro instrumento utilizado. Através deste é possível verificar *A priori* qual será o estilo de ensino a utilizar em cada uma das tarefas. Contudo é de salientar que em grande parte das aulas houve decisões de ajustamento, modificando as tarefas e conseqüentemente os estilos de ensino. Por este motivo, considera-se o plano um instrumento que pode e foi utilizado mas que não é totalmente fidedigno.

#### Análise estatística

Tendo em conta os resultados obtidos, apenas será possível utilizar a estatística descritiva.

#### 4.4. Resultados

A tabela 2 apresenta a frequência relativa e a frequência absoluta do uso dos estilos de ensino nas 95 tarefas analisadas. É verificável que o estilo de ensino mais usado é o estilo de ensino por tarefa. Foi utilizado 61 vezes sendo que corresponde a 64% dos estilos de ensino utilizados. Por outro lado, o ensino inclusivo é o estilo que apresenta uma menor frequência de utilização, tendo sido utilizado apenas duas vezes (2.1%). Foi ainda usado 32 vezes um terceiro estilo de ensino, ensino por comando, o que corresponde a uma percentagem de 34.7%.

**Tabela 3:** Tabela de frequência de utilização dos estilos de ensino nas variadas tarefas de aula.

Estilo de Ensino	Comando		Tarefa		Inclusivo	
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
Tarefas de ensino ( <i>n</i> =95)	32	34.7	61	64.2	2	2.1

Na tabela 3 verifica-se a distribuição dos estilos de ensino pelas diferentes partes da aula. Das 95 tarefas observadas, 31 correspondem à parte introdutória da aula e 64 dizem respeito à parte principal da aula. Analisando a tabela constata-se que na parte introdutória da aula é mais utilizado um estilo de ensino de comando, este verifica-se 28 vezes (29.5%). Já o estilo de ensino por tarefa ocorreu apenas em 3 ocasiões (3.2%). Para tarefas de aquecimento não há registo do uso do estilo de ensino inclusivo.

Já na parte principal da aula verifica-se um maior uso do estilo de ensino por tarefa (58 vezes, com uma percentagem de 61.1%). Com menos ocorrências nesta parte da aula aparece o estilo de comando com 4 (4.2%) e apenas com 2 ocorrências encontra-se o estilo de ensino inclusivo (2.1%).

**Tabela 4:** Tabela de frequência do uso dos estilos de ensino nas diferentes partes da aula.

Estilo de ensino	Comando		Tarefa		Inclusivo	
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
Parte da Aula						
Introdutória ( <i>n</i> =31)	28	29.5	3	3.2	0	0
Fundamental ( <i>n</i> =64)	4	4.2	58	61.1	2	2.1

A tabela 4 apresenta a distribuição dos estilos de ensino não apenas pelas diferentes partes da aula, mas também consoante a matéria que o professor

estava a lecionar: ou uma matéria relativa ao jogo desportivo coletivo ou uma matéria de um desporto individual. Ainda nas matérias referentes aos jogos desportivos coletivos procedeu-se à divisão entre exercícios critério ou exercícios globais.

Registraram-se 16 utilizações do uso do estilo de ensino por comando e 2 vezes o estilo de ensino por tarefa (16.8% e 2.1% respetivamente) na parte introdutória das aulas de matérias de desportos individuais. Já para matérias de jogos desportivos coletivos constataram-se 12 (12.6) ocorrências para o uso de ensino por comando e apenas uma vez (1.1%) o ensino por tarefa.

Já na parte principal da aula em matérias individuais verificou-se o uso dos três estilos de ensino. O inclusivo verificou-se duas vezes (2.1%), o ensino por comando foi observável apenas 4 vezes (4.2%) e por último o ensino por comando apresenta mais frequência com 25 utilizações (26.3).

Ainda na parte principal mas em desportos coletivos apenas se utilizou o estilo de ensino por tarefa, verificando-se que ocorreu 19 vezes (20%) em tarefas critério e 14 vezes (14.7) em tarefas globais.

**Tabela 5:** Tabela de frequência de uso dos estilos de ensino numa matéria correspondente a jogos desportivos coletivos ou a desportos individuais e exercícios critério ou globais.

Estilo de Ensino	Comando		Tarefa		Inclusivo			
	n	%	n	%	n	%		
Parte Introdutória	Individuais (n=18)		16	16.8	2	2.1	0	0
	Coletivas (n=13)		12	12.6	1	1.1	0	0
Parte Principal	Individual (n=31)		4	4.2	25	26.3	2	2.1
	Coletivo (n=23)	Critério (n=19)	0	0	19	20	0	0
		Global (n=14)	0	0	14	14.7	0	0

Por último é importante referir que das tarefas observadas na parte introdutória, 18 pertencem a tarefas correspondentes a matérias de desportos individuais e 13 pertencem a tarefas matérias de jogos desportivos coletivas. Já na parte principal, 31 tarefas correspondem a matérias de modalidades individuais e 23 a modalidades coletivas, sendo que destas 19 e 14 são o número de tarefas critério e global, respetivamente.

#### 4.5. Discussão

A inexperiência como professor, o pouco contacto no terreno com os estilos de ensino e o medo de arriscar poderá ter dado azo a que a viagem do professor ao longo do espectro se limitasse a ter apenas três “paragens”: ensino por comando, por tarefa e inclusivo. Verificou-se que num destes estilos de ensino apenas houve uma utilização de 2.1% (ensino inclusivo). Se olharmos para o espectro dos estilos de ensino, os três estilos utilizados (comando, tarefa e inclusivo) pertencem ao conjunto de estilos cuja tomada de decisão está mais próxima do professor. Estes são também designados por estilos de reprodução (Mosston & Ashworth, 2008). Num estudo realizado no Brasil, Shigunov (1997) assume que os professores utilizam preferencialmente o estilo de ensino por comando por desconhecerem o espectro. A ideia de maior utilização dos estilos de reprodução é corroborada em vários estudos (Kulinna & Cothran, 2003; Hein *et al.*, 2012). Por outro lado num estudo realizado por Cothran *et al.* (2005) a visão da utilização dos estilos de ensino toma outra forma. A visão dos professores sobre os estilos de ensino varia consoante as suas crenças e o seu enquadramento social ou cultural. No mesmo estudo verifica-se que na Coreia e em Portugal se usam preferencialmente estilos de reprodução como tarefa e comando, contrariamente a outros países como Inglaterra, Austrália e Canada que utilizam essencialmente estilos de produção. O mesmo autor revela que os professores reconhecem que os benefícios dos estilos de ensino se tornam mais favoráveis à medida que vão ficando mais confiantes com a utilização de todos os estilos de ensino.

Há autores (Kulinna & Cothran, 2003; Cothran *et al.*, 2005) que defendem que os professores poderão ter a habilidade para lecionar através dos estilos de ensino de produção, contudo, por escolhas pessoais (como o controlo da turma) decidem não o fazer. Os estilos de produção são uma ameaça para o controlo dos estudantes, assumindo que o compromisso dos alunos com a tarefa poderá não ser o pretendido (Cothran *et al.*, 2005).

Por outro lado, Kulinna & Cothran, (2003) assume que é surpreendente descobrir que as características individuais do professor e as características da escola não influenciam significativamente a escolha do estilo utilizado. Em

particular a pouca ou nenhuma influência do nível de ensino sobre as escolhas dos professores é algo intrigante.

A turma na qual se desenvolveu o estudo demonstrou ter alguns comportamentos desviantes, assumindo por isso mesmo que a posição do professor estagiário tenha sido de utilizar na maioria estilos de ensino de reprodução de modo a conseguir ter um clima controlado e disciplinado. Jacinto (2012) desenvolveu um estudo-caso onde assume igualmente que a utilização de estilos de ensino de reprodução (mais propriamente o ensino por comando) foi o melhor método para controlar a turma em questão.

Foi possível observar que, antes de professores e alunos poderem viajar ao longo do espectro no sentido dos estilos de produção e/ou reprodução, julgo que é necessário que não só os professores como também os próprios alunos sejam confrontados com processos de ensino que utilizem os estilos desde o comando (estilo de maior reprodução) até aos estilos com maior nível de produção. A utilização dos estilos de ensino deve ser feita neste sentido porque vamos aumentando o poder decisão nos alunos. Esta situação deve ser gerida de uma forma correta e equilibrada. Dando demasiada liberdade aos alunos e demasiado poder de tomada de decisão quando estes não estão preparados para assumir tal responsabilidade, poderá ter um resultado negativo. Poderemos presenciar situações em que o aluno decide apenas se se realiza ou não realiza a tarefa ou, por outro lado, se está ou não está em atividade. De acordo com esta premissa, metaforizamos a utilização dos estilos de ensino como se de uma escada se tratasse. Onde a cada degrau que o aluno sobe significa que está capacitado a trabalhar em mais um estilo de ensino (com uma maior preparação para tomar decisões). Nesta escada é impossível subir degraus dois a dois, sendo necessário cumprir a aprendizagem de cada estilo de ensino, um-a-um.

Existe alguma investigação feita na área que esmiúça a perceção que os alunos têm sobre os estilos de ensino (Sanchez, *et al.*, 2012). Não existe uma opinião unânime ao longo dos estudos já elaborados, contudo, parece que os estilos de reprodução, nomeadamente o de comando e tarefa aparentam ter boa recetividade dos alunos. Apesar da conclusão deste autor não ser transversal a todos os alunos e a todas as matérias, a ideia que nos transmite é



essencial: é necessário perceber quais as necessidades e o que motiva os alunos para que o processo de ensino seja conduzido de uma forma adequada. Da mesma forma que Sanchez *et al.* (2012) elaborou um estudo sobre a percepção dos alunos Hein *et al.* (2012) estudou sobre as motivações dos professores relativamente à utilização de cada um dos estilos. Através dos resultados obtidos nestes estudos, foi avançado que os professores se motivam mais com estilos de reprodução. No entanto, os alunos sentem-se mais motivados com estilos de produção (Hein *et al.*, 2012). O uso de cada estilo de ensino depende dos objetivos da Educação Física e vai ao encontro do que é preconizado no Programa Nacional de Educação Física, onde a Educação Física deixou de ser entendida como catarse emocional e passou a ter valor educativo relativamente aos benefícios da atividade física na escola e ao longo da vida. Nesta perspetiva dicotómica é necessário motivar os alunos. Tendo isto em conta, para Hein *et al.* (2012) a utilização de estilos de produção parecem ser a melhor escolha.

Relativamente às diferentes partes da aula (introdutória e principal) existe uma predominância da utilização do estilo de ensino de comando em detrimento do estilo de ensino por tarefa na parte introdutória. É-nos permitido perceber que isto acontece porque na parte introdutória da aula ocorre o aquecimento. Nesta parte tentou-se cumprir o objetivo da tarefa utilizando o menor tempo possível. Posto isto, o uso do ensino por comando onde as decisões estão centradas no professor, permite que seja mais fácil e rápida a sua conclusão. Por outro lado, durante a parte principal é possível verificar que é dada mais autonomia ao aluno. Tendo em conta a diferença entre matérias relativas a jogos desportivos coletivos e a matérias de desportos individuais parecem não existir diferenças na utilização dos estilos de ensino, sendo que, para a parte introdutória em ambas as matérias se dá primazia ao ensino por comando.

Já na parte principal o estilo que tendencialmente foi mais usado foi o ensino por tarefa independentemente da matéria e do tipo de exercício (global ou analítico). Parece então, que a escolha dos estilos de ensino não depende do facto de abordar uma matéria relativa a desportos individuais ou a jogos desportivos coletivos, nem do facto de escolher um exercício analítico ou global. Analisando os resultados, apenas é possível identificar que a escolha

dos estilos de ensino depende somente da parte da aula (introdutória ou principal).

O facto de ser um professor com pouca experiência, não permitiu que tivesse confiança para arriscar e utilizar uma grande variedade de estilos ficando “preso” aos recursos fornecidos por apenas três estilos. Pela turma ser indisciplinada quando confrontada com maiores graus de liberdade, o professor teve em grande consideração o canal moral e emocional dos alunos tentando encontrar as melhores estratégias e o melhor estilo que lhe permitisse por um lado controlar a turma e por outro garantir as aprendizagens dos alunos. Estes foram os fatores que mais influenciaram a utilização dos três estilos em geral e em particular do estilo de ensino por tarefa.

Ao longo de todo o ano, esta tendência foi-se mantendo mais ou menos constante. Sabendo de antemão que os estilos de ensino não são caixas estanques e que estes não se aplicam exatamente da mesma forma como aparecem na teoria, o professor deverá saber combiná-los adequadamente, bem como saber transformá-los de modo a criar estilos novos (Cuéllar & Delgado, 2001). Na matéria de orientação foi o que aconteceu. Apesar de continuar a utilizar o estilo de ensino por tarefa, os alunos acabaram por ter mais responsabilidade, iniciativa e tomada de decisão do que com as matérias anteriores. Esta situação ocorreu pelas características da matéria em questão. O cumprimento de tarefas, como marcação de percursos ou procura de pontos de controlo, levou a que houvesse uma distância quer temporal quer espacial entre professor e aluno dando azo a que o aluno tivesse, justamente, mais liberdade.

Tendo em conta a ideia de “escada” que foi anteriormente apresentada, poderia ter sido feita uma utilização diferente dos estilos de ensino. À medida que as matérias se iam desenvolvendo poderia ter-se progredido no espectro dos estilos. Desta forma cuidada e progressiva, os alunos conseguiriam mais facilmente aprender através de diferentes estilos de ensino a usar corretamente os processos de tomada de decisão, usufruindo dos mesmos para gerir um processo de ensino-aprendizagem mais motivante e com aprendizagens mais significativas. Por outro lado, Cuéllar e Delgado (2001) verificaram que o estilo de ensino recíproco favorece o desenvolvimento da socialização e facilita o feedback entre colegas. Numa turma, onde a solidariedade e tolerância para

com os pares não abunda, a utilização deste estilo poderia ter sido uma aposta ganha para corrigir estes defeitos.

Com intuito de melhorar as práticas dos professores Cothran *et al.* (2005) defende que deverão ser definidos programas para que os professores aprendam a utilizar a “mala de ferramentas” (Sanchez, *et al.*, 2012) que é o espectro dos estilos de ensino para conduzir o processo de ensino-aprendizagem do melhor modo possível. Uma abordagem mais prática desta temática a nível académico ajudaria certamente a tornar os professores mais confiantes e sem medo de utilizar o espectro dos estilos de ensino. Por outro lado, já no ano de estágio, os professores não se deverão inibir de utilizar diferentes estilos de ensino bem como de utilizar e experimentar as mais variadas estratégias.

Não é possível prever que a utilização do método da “escada”, como foi definido, trouxesse vantagens para os alunos desta turma, contudo só viagem ao longo do espectro nos poderá trazer esta resposta. O processo ensino-aprendizagem faz-se de avanços e recuos. A utilização dos estilos de ensino não é uma variável independente desta premissa.

#### **4.6. Constrangimentos do Estudo**

A não contabilização das aulas de avaliação diagnóstica e sumativa retirou cerca de oito aulas ao estudo. Esta opção foi tomada tendo em conta que as aulas de avaliação são aulas onde o papel do professor se encontra menos ativo devido às inerentes tarefas de observação.

Destas vinte e uma aulas, nove correspondem a aulas da unidade didática de ginástica acrobática. É de realçar que dentro desta unidade didática não me restringi a usar apenas tarefas relativas à matéria de ginástica acrobática. Foram também elaboradas tarefas em prol do desenvolvimento da condição física dos alunos.

Como sabemos, na altura da realização o plano de aula é alterado e as tarefas idealizadas não se concretizam, conseqüentemente, a escolha dos estilos de ensino poderá ser alterada de acordo com as condicionantes que foram apresentadas. Nestas situações, o registo dos estilos de ensino utilizados não foi elaborado. Infelizmente não existe uma distribuição

homogénea dos estilos de ensino pelas tarefas da parte introdutória e da parte principal.

Frequentemente, nas aulas de 100 minutos lecionava atletismo no primeiro bloco e outra matéria de jogos desportivos coletivos no segundo bloco, não fazendo sentido voltar a fazer aquecimento.

Todos estes constrangimentos impossibilitaram a realização de um estudo mais fidedigno

#### **4.7. Considerações Finais**

É necessário realçar que o presente estudo se trata de um estudo-caso, cujos resultados não podem ser generalizados a outros sujeitos.

Através do estudo verificou-se que os estilos de ensinamentos utilizados foram o estilo de ensino por comando, estilo de ensino por tarefa e estilo de ensino recíproco.

O estilo de ensino mais utilizado é o estilo de ensino por tarefa.

Apesar do estilo de ensino por tarefa ser o mais utilizado no total das tarefas, em particular nas tarefas da parte introdutória da aula (tarefas de aquecimento), esta tendência não se verifica, sendo que é o estilo de ensino por comando o estilo mais utilizado.

Quer no tipo de matéria (desportos coletivos / desportos individuais), quer no tipo de tarefa (critério/global) o estilo de ensino predominante para a parte principal da aula é, sem margem de dúvida, o estilo de ensino por tarefa.

Por último, a utilização dos estilos de ensino dependeu única e exclusivamente da parte da aula (introdutório ou principal).

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS DO RELATÓRIO DE ESTÁGIO

Finalizado o Estágio Pedagógico, uma etapa fundamental na formação de um professor de Educação Física, é possível afirmar que o cumprimento desta etapa com sucesso foi algo muito trabalhoso.

É normal que, numa fase inicial, um estagiário se sinta expectante, curioso, ansioso e com vontade de trabalhar, aprender e crescer. Neste caso, não foi diferente. Ao longo do ano houve sempre uma tentativa de fazer mais e melhor, superando sempre as expectativas, maximizando as capacidades e potenciando as dos colegas em redor, realizando as actividades propostas com a máxima qualidade possível, não só em prol do desenvolvimento das qualidades pessoais, mas sobretudo tendo em vista a aprendizagem dos alunos.

Frente a dificuldades e barreiras, foram feitos esforços árduos, sendo que, nesta fase final, predomina o sentimento de consciência tranquila e satisfação, por ter sido aplicado o maior esforço possível, com a vontade de fazer mais e melhor. Fica também a convicção de que esta experiência foi altamente enriquecedora para a evolução e aprendizagem enquanto professor de Educação Física, especialmente enquanto membro integrante de uma comunidade escolar.

Olhando para todo o percurso enquanto aluno numa casa como a Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra, é possível afirmar que predomina a confiança de ser capaz de desempenhar um bom papel enquanto professor de Educação Física, com a devida humildade, profissionalismo e dedicação, promovendo a evolução das aprendizagens dos alunos e sobretudo contribuindo para a formação de atitudes e valores de pessoas íntegras capazes de viver e conviver em sociedade.

A parte reflexiva do presente relatório, bem como todas as reflexões que foram sendo feitas ao longo do ano, foram ferramentas essenciais que permitiram indagar sobre as práticas aplicadas ao longo de todo este processo. O tema problema foi útil para fazer uma análise das práticas pessoais enquanto professor, nomeadamente no que toca à utilização dos estilos de ensino. Esta caracterização permitiu que se fizesse um *zoom-out* do modo como era

utilizado o espectro dos estilos de ensino. Tendo sido encontradas e apontadas algumas falhas, o próximo passo será corrigi-las.

O presente documento apresenta todo o trabalho realizado ao longo deste ano letivo, desde as escolhas efetuadas às decisões de ajustamento. Este documento é o espelhar do esforço necessário para dedicar horas a planear, a realizar e a avaliar.

## BIBLIOGRAFIA

- Bento, J. (2003). *Planeamento e Avaliação em Educação Física*. Livros Horizonte, Lisboa: Portugal.
- Bloom, B. (1971). *Handbook on the Formative and Summative Evaluation of Learning*. New York: McGraw-Hill.
- Bloom, B. (1975). *Taxonomia dos objetivos educacionais*. Porto Alegre: Globo.
- Bunker, D., & Thorpe, R. (1986). *The Curriculum Model. Rethinking games teaching*. Loughborough: Loughborough University of Technology.
- Caetano, A. P., & Silva, M. D. (2009). Ética profissional e Formação de Professores. *Revista de Ciências da Educação*, 8 (9), 49-60.
- Contreras, O. R. (1998). *Didáctica de la E.F. Un enfoque constructivista*. Barcelona: INDE.
- Costa, F. (1996). Formação de Professores em Educação Física – conceção, investigação, prática. Lisboa: Edições F.M.H.
- Cothran, D. J., Kulinna, P. H., Banville, D., Choi, E., Amade-Escot C., MacPhail, A., ... Kirk, D. (2005). A Cross-Cultural Investigation of the Use of Teaching Styles. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 76:2, (193-201).
- Cuéllar, M. J., & Delgado, M. A. (2001). Estudio sobre los Estilos de Enseñanza en Educación Física. *Lecturas: Educação Física y Deportes*. 5 (25).
- Estrela, M. (1994). Relação Pedagógica, Disciplina e Indisciplina na sala de aula. Porto: Porto Editora.
- Formosinho, J. (1992). O dilema organizacional da escola de massas. *Revista Portuguesa de Educação*, 5 (3), 23-48.
- Frontoura, C. (2005). *O estagiário em educação física no processo de estágio pedagógico: A percepção das dificuldades dos estagiários da FCDEF-*

*UC na fase inicial e na fase final do estágio pedagógico* (Dissertação de mestrado. Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra).

Goldberger, M., Ashworth, S. & Byra, M. (2012). Spectrum of Teaching Styles Retrospective 2012. *Quest*, 64, (4), 268-282.

Gomes, M. (2004). Planeamento em Educação Física – comparação entre professores principiantes e professores experientes. (Licenciatura em Ciências do Desporto, Universidade da Madeira).

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

Griffin, L., Mitchell, S. & Oslin, J. (1997). *Teaching sport concepts and skills: A tactical games approach*. Champaign, IL: Human Kinetics.

Hein, V., Ries, F., Pires, F., Cuaune, A., Emeljanovas, A., Ekler, J. H. & Valantiniene, I. (2012). The relationship between teaching styles and motivation to teach among physical education teachers. *Journal of Sports Science and Medicine*, 11 (1), 123-130.

Jacinto, C. (2012). *Relatório Estágio Pedagógico desenvolvido na EB 2,3/S Dr. Daniel de Matos junto da turma 8ºD no ano lectivo 2011/2012: Estilos de ensino: Estudo de caso de uma turma – Relatório Final de Mestrado* (Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra).

Kulinna, P. H., e Cothran, D. J., (2003). Physical education teachers' self-reported use and perceptions of various teaching styles. *Learning and Instruction*, 13(6), 597-609.

Light, R. (2002). The social nature of games: Australian pre-service primary teachers' first experiences of Teaching Games for Understanding. *European Physical Education Review*, 8(3), 286-304.



- Light, R., & Fawns, R. (2003). Knowing the Game: Integrating Speech and Action in Games Teaching Through TGfU. *Quest*, 55(2), 161-176.
- Light, R., & Robert, J. E. (2010). The impact of Game Sense pedagogy on Australian rugby coaches' practice: a question of pedagogy. *Physical Education & Sport Pedagogy*, 15(2), 103-115.
- McBride, R., (ed.) (1989). *The In-Service Training of Teachers*. Lewes: The Falmer Press.
- Metzler, M. (1990). *Instructional supervision for Physical Education*. Champaign IL: Human Kinetics Books.
- Moreno, M. J., & Noguera, M. A. (2003). *Creación de fichas de observación para la aplicación de Estilos de Enseñanza en Educación Física*. Em, *Facultad de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*. Congresso de Ciencias de la Actividade Física y el Deporte, Granada.
- Mosston, M., & Ashworth, S. (2008). *Teaching Physical Education* (1st on-line ed.). New York: Macmillan.
- Na, J., (2009). Teaching Taekwondo Through Mosston's Spectrum of Styles, *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 80(2), 32-43.
- Ngware, M. W., Mutisya, M., & Oketch, M. (2012). Patterns of teaching style and active teaching: do they differ across subjects in low and high performing primary schools in Kenya?. *London Review of Education*, 10(1), 35-54.
- Perrenoud, P. (2001). *Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Piéron, M. (1996). *Formação de Professores – Aquisição de Técnicas de ensino e supervisão pedagógica*. Lisboa: Edições FMH.
- Pinto, J. (2004). *A avaliação em educação*. Escola Superior de Setúbal.

- Randall, L. (1992). *Systematic supervision for Physical Education*. Champaign, IL: Human Kinetics Publishers.
- Ribeiro, L. (1999). *Tipos de Avaliação. Avaliação da Aprendizagem*. Lisboa: Texto Editora. (pp. 75-92).
- Rosado, A. (1998). *Modelos de lecionação em Educação Física*.
- Sanchez, B., Byra, M., & Wallhead, L. T. (2012). Students' perceptions of the command, practice, and inclusion styles of teaching. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 17(3), 317-330.
- Scriven, M. (1967). *The methodology of evaluation. Perspectives of Curriculum Evaluation, Monograph Series in Curriculum Evaluation*. Chicago: Rand e McNally.
- Shigunov, V. (1997) Metodologia e estilos de atuação dos professores de Educação Física. *Revista da Educação Física/UEM*, 8(1), 29-36.
- Sicilia-Camacho, A. & Brown, B. (2008) Revisiting the paradigm shift from the versus to the non-versus notion of Mosston's Spectrum of teaching styles in physical education pedagogy: a critical pedagogical perspective. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 13(1), 85-108.
- Siedentop, D. (1998). *Aprender a enseñar la educación física*. Barcelona: INDE.
- Siedentop, D. & Eldar, E. (1989) - Expertise, Experience and Effectiveness. *Journal of Teaching Physical Education*, 8, 254-260.
- Tyler, R. (1942). General statement on evaluation. *Journal of Education Research*, 35(7), 492-501.
- Wright, S., McNeill, M., Fry, J., & Wang, J. (2005). Teaching teachers to play and teach games. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 10(1), 61-82.