

UNIVERSIDADE DE COIMBRA

FACULDADE DE CIÊNCIAS DO DESPORTO E EDUCAÇÃO FÍSICA



Carina Andreia Conceição Simões

**RELATÓRIO DE ESTÁGIO PEDAGÓGICO DESENVOLVIDO NA ESCOLA
SECUNDÁRIA INFANTA D. MARIA JUNTO DA TURMA A DO 8.º ANO NO ANO
LETIVO 2013/2014**

MOBILIZAÇÃO DO ESTILO DE ENSINO INCLUSIVO

COIMBRA

2014

CARINA ANDREIA CONCEIÇÃO SIMÕES

2009108808

**RELATÓRIO DE ESTÁGIO PEDAGÓGICO DESENVOLVIDO NA ESCOLA
SECUNDÁRIA INFANTA D. MARIA JUNTO DA TURMA A DO 8.º ANO NO ANO
LETIVO 2013/2014**

MOBILIZAÇÃO DO ESTILO DE ENSINO INCLUSIVO

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 deve ser citada como:

Simões, C. (2014). *Relatório de Estágio Pedagógico desenvolvido na Escola Secundária Infanta D. Maria junto da turma A do 8.ºano no ano letivo 2013/2014. Mobilização do Estilo de Ensino Inclusivo*. Relatório de Estágio, Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra, Coimbra, Portugal.

Eu, Carina Andreia Conceição Simões, aluna n.º 2009108808 do Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário da FCDEF-UC, venho declarar por minha honra que este Relatório Final de Estágio constitui um documento original da minha autoria, não se inscrevendo, por isso, no disposto no artigo 30º do Regulamento Pedagógico da FCDEF (versão de 10 de Março de 2009).

18 de junho de 2014

Carina Andreia Conceição Simões

RESUMO

O estágio pedagógico é um momento onde é dada ao aprendiz a oportunidade de colocar em prática os conhecimentos teóricos e aprendizagens adquiridas anteriormente. Este primeiro ano de contato com uma nova realidade, obriga a uma pesquisa e reflexões constantes que visam o aperfeiçoamento da intervenção pedagógica enquanto profissional do ensino da Educação Física. Além disso, é durante este ano letivo que é realizado um planeamento anual exequível e aplicável num contexto específico, que tem por base as orientações do Programa Nacional de Educação Física.

O contato com esta nova profissão colocou-me na presença de diferentes atores, acontecimentos e situações, sendo que foi fundamental a adoção de comportamentos adequados a este novo meio. Este documento apresenta como finalidade uma reflexão crítica aprofundada acerca da prática pedagógica desenvolvida: planeamento, realização e avaliação. Aborda ainda aspetos pertinentes tais como a contextualização da prática desenvolvida, experiências e aprendizagens alcançadas, dificuldades e necessidades de formação e atitude ético-profissional.

A parte final do relatório menciona a Mobilização do Estilo de Ensino Inclusivo. Para tal, foi elaborada uma grelha de observação com base na revisão de literatura aprofundada, mais especificamente, nas obras de Muska Mosston. Assim, a aplicação das grelhas nas aulas de Educação Física pretende verificar se o estilo de ensino está a ser utilizado corretamente, quais as dificuldades do docente que leciona e aspetos a melhorar.

Palavras-chave: Disciplina. Estágio Pedagógico. Estilo de Ensino Inclusivo. Intervenção Pedagógica. Planeamento. Processo Ensino-Aprendizagem. Reflexão.

ABSTRACT

The pedagogical internship is a moment where the learner is given the opportunity to put into practice the theoretical knowledge acquired earlier. This first year of contact with a specific context, requires a constant research and reflection aimed to improve pedagogical intervention, as professional teacher of Physical Education. Besides, during this school year the annual planning is practicable and applicable in a specific context, which is based on the guidelines of the National Physical Education Programme.

The contact with this new job put me in the presence of different actors, events and situations, and it was crucial to adopt appropriate behaviors in this new environment. This paper presents a thorough and objective critical analysis of developed pedagogical practice: planning, implementation and evaluation. It also discusses relevant considerations such as the contextualization of established practice, experiences and learning processes, difficulties and training needs, ethical and professional attitude.

The final part of the report mentions the Mobilization of The Teaching Inclusive Style. To this end, we created a grid of observation based on a deep review of the literature, more specifically, in the works of Muska Mosston. This way, the application of grids in physical education classes intends to check if the teaching style is being correctly applied, the difficulties faced by the teacher and aspects to improve.

Keywords: *Discipline. Pedagogical Internship. Pedagogical Intervention. Planning. Teaching-Learning Process. The Teaching Inclusive Style. Reflection.*

SUMÁRIO

RESUMO.....	IV
ABSTRACT	V
1. INTRODUÇÃO.....	10
2. CONTEXTUALIZAÇÃO DA PRÁTICA DESENVOLVIDA	12
a. Expectativas e opções iniciais em relação ao estágio (Plano de Formação Individual).....	12
b. Caracterização das condições locais e relação educativa	13
3. ANÁLISE REFLEXIVA SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA.....	17
a. Planeamento	17
i. Plano Anual.....	18
ii. Planeamento das Unidades Didáticas.....	19
iii. Elaboração do Plano de Aula.....	21
b. Realização.....	24
i. Instrução	24
ii. Gestão Pedagógica.....	26
iii. Clima/Disciplina.....	27
iv. Decisões de Ajustamento.....	30
v. Observações de Aulas	31
c. Avaliação	32
i. Avaliação Diagnóstica	33
ii. Avaliação Formativa.....	34
iii. Avaliação Sumativa.....	36
iv. Autoavaliação.....	37
4. EXPERIÊNCIAS E APRENDIZAGENS EFETUADAS ENQUANTO PROFESSORA ESTAGIÁRIA (NÍVEL PROFISSIONAL E PESSOAL)	39

5. COMPROMISSO COM AS APRENDIZAGENS DOS ALUNOS	43
6. DIFICULDADES E NECESSIDADES DE FORMAÇÃO.....	45
a. Dificuldades sentidas e formas de resolução	45
b. A importância da formação contínua	47
7. ATITUDE ÉTICO-PROFISSIONAL.....	49
a. Importância do trabalho individual e de grupo.....	49
b. Capacidade de iniciativa e responsabilidade.....	50
8. CONCLUSÕES REFERENTES À FORMAÇÃO INICIAL	52
a. Impacto do estágio na realidade do contexto escolar.....	52
b. Prática pedagógica supervisionada.....	53
c. Experiência pessoal e profissional	54
9. QUESTÕES DILEMÁTICAS	56
10. APROFUNDAMENTO DO TEMA PROBLEMA – MOBILIZAÇÃO DO ESTILO DE ENSINO INCLUSIVO.....	60
a. Introdução.....	60
b. Enquadramento Teórico	61
i. O uso dos Estilos de Ensino.....	62
ii. Espectro dos Estilos de Ensino (Mosston & Ashworth, 1994).....	63
iii. O espectro.....	64
iv. Seis Premissas do Espectro.....	65
v. Estilo de Ensino Inclusivo.....	67
vi. A implementação do Estilo de Ensino Inclusivo	69
vii. As implicações do uso do estilo de ensino inclusivo	70
c. Metodologia e Planificação da Recolha de Dados	71
d. Conclusões.....	75
11. CONCLUSÕES DO RELATÓRIO FINAL DE ESTÁGIO.....	79
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	81

OUTRAS REFERÊNCIAS	85
ANEXOS	87
Anexo I – Plano de Aula.....	87
Anexo II – Grelha de Observação de Aulas	88
Anexo III – Grelha de Avaliação Diagnóstica	90
Anexo IV – Grelha de Avaliação Formativa	93
Anexo V – Grelha de Avaliação Sumativa	94
Anexo VI – Grelha de Autoavaliação	96
Anexo VII – Oficina de Ideias.....	97
Anexo VIII – Semana de Atividades Desportivas (Final do 1.º Período Letivo)	98

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

EF: Educação Física

FCDEF: Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física

MEEFNEBS: Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário

NEE: Necessidades Educativas Especiais

PFI: Plano de Formação Individual

PNEF: Programa Nacional de Educação Física

UD: Unidade Didática

UDs: Unidades Didáticas

1. INTRODUÇÃO

O presente Relatório Final de Estágio surge no âmbito do Estágio Pedagógico realizado na Escola Secundária Infanta D. Maria, no ano letivo 2013/2014, inserido no plano de estudos do 2.º ano do Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário pela Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra. Este documento relata e reflete o desenvolvimento de um ano letivo de experiências e aprendizagens adquiridas.

Com a constante evolução da educação e da escola, os contextos de trabalho tornaram-se mais complexos, implicando uma maior exigência na função desempenhada pelo professor, necessitando a tomada de decisão para além do nível micro (sala de aula) e reflexões críticas mais elaboradas.

De acordo com o Decreto-Lei n.º240/2001, o professor atual assume um papel de extrema importância em quatro dimensões distintas: dimensão profissional, social e ética, dimensão de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem, dimensão de participação na escola e de relação com a comunidade e dimensão de desenvolvimento profissional ao longo da vida. Assim, o professor *“assume-se como um profissional de educação, com a função específica de ensinar, pelo que recorre ao saber próprio da profissão, apoiado na investigação e na reflexão partilhada da prática educativa e enquadrado em orientações de política educativa para cuja definição contribui ativamente”*.

Deste modo, e tendo em conta esta evolução do papel do professor nas escolas, irei relatar a minha perspetiva e aprendizagens conseguidas enquanto professora estagiária em início de carreira profissional, estratégias de intervenção pedagógica adotadas no processo ensino-aprendizagem ao nível do planeamento, realização e avaliação, tendo sempre em conta um contexto único, que foi o da Escola Secundária Infanta D. Maria, mais especificamente, da turma A do 8.ºano. É essencial referir a importância da busca formação

contínua no decorrer de todo o período de estágio, recorrendo essencialmente a atividades extracurriculares ao plano de estudos, conhecimentos por parte dos orientadores, bem como bibliografia pertinente aconselhada pelos mesmos.

Por fim, o tema de aprofundamento incide numa recolha de informação intensiva acerca do espectro dos estilos de ensino (Mosston & Ashworth, 1994), mais especificamente, na mobilização do estilo de ensino inclusivo e construção de uma grelha de observação, que vá ao encontro das já construídas pela autora Maria Cuéllar (em *Creación de fichas de observación para la aplicación de Estilos de Enseñanza en Educación*, 2003), e que apresenta como principal funcionalidade verificar se o estilo de ensino em questão está a ser aplicado corretamente, quais as principais dificuldades do docente e aspetos a melhorar.

2. CONTEXTUALIZAÇÃO DA PRÁTICA DESENVOLVIDA

a. Expectativas e opções iniciais em relação ao estágio (Plano de Formação Individual)

O estágio pedagógico é um momento decisivo na formação do professor porque permite ao estagiário desenvolver competências de concepção, realização e avaliação, tendo como base os conhecimentos adquiridos ao longo da sua formação nos anos anteriores aquando da licenciatura e do primeiro ano do mestrado.

O meu gosto pela área da Educação Física aumentou no início do Ensino Secundário, pois tive aulas com uma docente que conseguiu cativar-me e manter-me entusiasmada em todas as matérias, mesmo naquelas que eu não apreciava tanto. Desde aquele momento que soube que este era um dos ramos nos quais eu gostaria de ingressar, tendo como principal objetivo a educação de jovens e adolescentes para a prática de um estilo de vida saudável, onde a atividade física estivesse sempre presente.

O início deste estágio pedagógico era esperado com alguma ansiedade e nervosismo, pois tratava-se do meu primeiro contato com o ensino da Educação Física a jovens adolescentes. Como tal, apesar de ser tudo uma incógnita, sabia que era aqui que teria oportunidade de aplicar todos os conhecimentos adquiridos durante quatro anos contínuos de aprendizagem.

Além disso, tinha plena noção que iria ser um ano letivo exaustivo, onde iria ser necessário muita pesquisa e trabalho para solucionar e encarar as mais diversas situações inesperadas. Deste modo, este capítulo tem por base o Plano de Formação Individual (PFI) elaborado no início do ano letivo, onde foram expostas as expectativas iniciais, uma autoanálise ao nível das competências que pretendia adquirir com o estágio pedagógico, uma definição das tarefas a desempenhar, bem como a identificação dos meus pontos fracos, pontos fortes, oportunidades de melhoria e ameaças ao desenvolvimento.

Assim, vi sempre o ano de estágio como um período de oportunidade e possibilidade de melhoria de diversos aspetos, tais como: colocar em prática os conhecimentos teóricos adquiridos em anos anteriores; melhorar a capacidade de tomada de decisão, isto é, face a situações imprevistas num contexto específico; criar um clima motivante e propício à aprendizagem dos alunos; reagir da melhor forma a situações inesperadas durante o decorrer da aula (comportamentos de desvio, dificuldades apresentadas pelos alunos ao nível da realização das tarefas).

Esperei desde o início do estágio pertencer a um Núcleo de Estágio onde se verificasse um ambiente positivo entre os vários elementos, onde estivesse presente a capacidade de troca de ideias e opiniões de uma forma aberta e onde houvesse o espírito de entre ajuda. Tive também expectativa de trabalhar com orientadores, da faculdade e da escola, que estimulassem a minha capacidade de reflexão crítica e me orientassem no sentido de evoluir progressivamente e me tornar uma boa profissional no ensino da Educação Física.

Concluindo, apresentava expectativas de aprender com profissionais mais experientes e adquirir o máximo de conhecimentos possíveis durante três períodos letivos, associados a uma melhoria da qualidade da intervenção pedagógica que me permitam lecionar aulas de forma competente e motivante para todo e qualquer tipo de aluno.

b. Caracterização das condições locais e relação educativa

A Escola Secundária Infanta D. Maria é uma das instituições públicas com mais prestígio a nível nacional, também razão pela qual optei por escolhê-la como local para realização do meu estágio pedagógico. Situa-se no centro da cidade de Coimbra, mais especificamente, na zona da Solum, e é

frequentada maioritariamente por alunos de nível socioeconómico médio-alto e alto.

A população escolar da escola no ano letivo 2013/2014 é de 1125 indivíduos (87 professores, 1001 alunos, 2 técnicos superiores - psicóloga e assistente social, 9 assistentes técnicos e 26 assistentes operacionais). Apenas 202 alunos provêm de áreas de residência exteriores à cidade. Dos 87 professores, 51 pertencem ao Quadro da escola.

No Departamento de Expressões estão incluídos sete professores e três estagiários. Teixeira (1995) efetuou um estudo no sentido de perceber a influência de um bom clima de trabalho na motivação dos vários intervenientes no meio escolar, e constatou que quanto mais favorável for o clima, mais positivo será o desempenho dos vários intervenientes de uma escola. De facto, esta situação verifica-se entre os vários professores de Educação Física, pelo que são todos bastantes acessíveis, proactivos e sempre disponíveis para ajudar na resolução de qualquer situação.

Relativamente a condições espaciais, a escola dispõe de vários locais onde podem ser lecionadas aulas, sendo que nalguns deles as matérias que se podem lecionar são restritas: um ginásio interior, campo exterior coberto (póidesportivo) e campo exterior. Além disso, a escola estabeleceu um protocolo com a Câmara Municipal de Coimbra para utilização do Complexo Olímpico de Piscinas e do Pavilhão Multiusos Dr. Mário Mexia. Logicamente, a ocupação dos diversos espaços disponíveis é organizada através da consulta de um sistema de *roullement*.

Quanto aos recursos materiais, a escola dispõe de uma diversidade enorme de equipamentos que facilitam em muito a organização e aumento do número de alunos em prática (por exemplo, no caso dos jogos desportivos coletivos, a escola dispõe de uma bola para cada aluno em turmas com cerca de 30 elementos).

Relativamente à turma A do 8.ºano, esta é constituída por 26 alunos, sendo 19 do género masculino (73%) e 7 do género feminino (27%). A média de idades nesta turma é de 12,8 anos, sendo que apenas um aluno tem 14

anos e a maioria tem 13 anos (73,1%). De acordo com os dados recolhidos pelo Diretor de Turma, nenhum aluno reside fora da área da escola. Assim, 8 alunos (30,7%) vivem a menos de 2 Km da escola, 9 alunos (34,6%) vivem a uma distância de 2 a 5 Km da escola e outros 9 alunos vivem a mais de 5 Km da escola (34,6%). A maior parte dos alunos da turma desloca-se para a escola usando o transporte familiar (n=19, 73,1%). Apenas 2 alunos vão a pé para a escola (7,7%). As disciplinas que são mais mencionadas como favoritas pelos alunos são: Educação Física (25,8%), Matemática (19,4%) e História (16,1%). As disciplinas menos mencionadas pelos alunos são: Educação Visual e TIC (1,6%). A maioria dos Pais é Empresário (n=6, 23%); a maioria das mães exerce profissão pertencendo ao grupo de Trabalhadores Fabris (n=7, 26,9%) e Quadros Técnicos (n=6, 23%). No que diz respeito aos Pais e às Mães, a maior parte apresenta escolaridade equivalente ao Ensino Superior (n=10, 38,4% e n=14, 53,8%, respetivamente).

Relativamente ao ano letivo anterior, a maior parte dos alunos obteve 4 valores a EF no 3.º período (n= 18, 69,2%), 3 alunos obtiveram 3 valores (11,5%) e 5 alunos obtiveram 5 valores (19,2%). Quanto à participação em atividades do Desporto Escolar, a maior parte dos alunos nunca participou em nenhuma (n=17, 65,4%). Assim, 9 alunos (34,6%) já participaram em várias modalidades, de entre as quais se distinguem Corta-Mato e Futsal com 3 (11,5%) e 2 alunos (7,7%), respetivamente. Penso que esta baixa adesão se deve ao facto de a escola não dar muita importância às potencialidades e aprendizagens que as atividades no âmbito do Desporto Escolar podem proporcionar aos alunos.

Quanto à prática de exercício físico fora da escola, 9 alunos não participam em nenhuma atividade (34,6%): 4 alunos referem que não têm tempo e não conseguem conciliar horários e os restantes 5 alunos não dão nenhuma justificação. Dos 17 alunos (65,4%) que participam em alguma atividade: 8 alunos praticam Futebol (30,8%), treinando uma média de 5h30 semanais; 3 alunos (11,5%) praticam Basquetebol, treinando uma média de 6h30 semanais; 2 alunos (7,7%) praticam Ténis (média de 3h30 por semana). Remo, Canoagem, Natação e Equitação são praticadas por 1 aluno (3,8%) cada uma, sendo que treinam por semana 8h, 4h, 4h e 3h, respetivamente.

Através dos dados recolhidos no início de cada UD, foi possível a definição do desempenho inicial de cada aluno nas várias matérias abordadas:

- Voleibol: Nível Introdutório (13), Nível Elementar (13) e Nível Avançado (0);
- Ginástica: Nível Introdutório (17), Nível Elementar (7) e Nível Avançado (0);
- Natação: Nível Introdutório (4), Nível Elementar (15) e Nível Avançado (3);
- Basquetebol: Nível Introdutório (12), Nível Elementar (11) e Nível Avançado (3);
- Atletismo: Nível Introdutório (4), Nível Elementar (21) e Nível Avançado (0).

Nos casos em que o número de alunos não perfaz um total de 26 alunos, esta situação deve-se ao facto de alguns estarem sob o período de atestado médico e não poderem realizar aulas práticas. No geral, a turma mostrou-se pouco motivada para algumas das matérias tais como Ginástica de Solo e de Aparelhos e Natação. Além disso, numa fase inicial do ano letivo, encaravam a aula de EF como um espaço de recreação e lazer. Esta atitude foi alterada progressivamente através da nossa intervenção e insistência na mudança da mesma, com vista ao alcance dos objetivos definidos para a turma. Apesar de alguns dos alunos se mostrarem interessados em adquirir novos conhecimentos e habilidades, inicialmente verificou-se o surgimento de demasiados comportamentos de desvio. Contudo, esta situação também foi solucionada progressivamente ao longo do ano letivo.

3. ANÁLISE REFLEXIVA SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA

a. Planejamento

“O plano é um modelo racional, um meio de reconhecimento antecipado e de regulação do comportamento atuante que assume as funções de motivação e estimulação, orientação e controle, transmissão de vivências e experiências e racionalização da ação. Assim, o plano apresenta os objetivos e as vias de realização, comporta decisões e determina meios e operações metodológicas”.

(Bento, 2003, p. 13)

O planejamento é determinante na orientação do processo de aprendizagem, apropriação de conhecimentos e habilidades na formação e desenvolvimento de capacidades, ativação do comportamento de aprendizagem e formação consciente e racional dos traços caraterísticos da personalidade.

Deste modo, quanto melhor for o planejamento e preparação, melhor será a qualidade do ensino, sendo que deve ser fiel ao programa (PNEF), deve concretizar as indicações programáticas e deve simplificar e explicitar a sua aplicação. A organização do planejamento é dividida em três níveis distintos, seguindo uma lógica de progressividade, incidindo em diferentes momentos: nível 1 – Plano Anual, nível 2 – Unidade Didática, nível 3 – Plano de Aula.

É importante salientar que o planejamento se rege pela regra de sistema aberto, isto é, está sempre sujeito a alterações, desde que estas sejam em benefício do aluno e da sua formação e educação.

i. Plano Anual

“O plano anual trata-se de um plano de perspectiva global que procura situar e concretizar o programa de ensino no local e nas pessoas envolvidas. Consiste num plano sem pormenores da atuação ao longo do ano que requer, no entanto, trabalhos preparatórios de análise e de balanço, assim como reflexões a longo prazo.”

(Bento, 2003, pp.59-60).

Este documento deverá apresentar características únicas: exequível, didaticamente exato e rigoroso; orientador para o essencial; baseado nas indicações programáticas e em análise da situação da turma e na escola.

Após reunião com o professor orientador João Gandum e depois de este me ter atribuído qual a turma e dito quais as matérias que deveria ou não lecionar, procedemos à elaboração do plano anual. Em primeiro lugar analisámos qual o número de aulas previstas, tendo em conta os feriados, as atividades a realizar (Iniciação ao *Ski* na Serra da Estrela – 24, 25 e 26 de fevereiro de 2014 e Acampamento em Penacova – 2, 3, 4 e 5 de junho de 2014) e as interrupções letivas. De seguida, e de acordo com o mapa de ocupação de espaços, distribuámos as várias matérias por todo o ano letivo, tendo em consideração os recursos espaciais e temporais. No total, foram abordadas seis matérias: Voleibol, Basquetebol, Ginástica de Solo e de Aparelhos, Natação, Atletismo e Patinagem.

Contudo, o planeamento sofreu alterações significativas em três momentos: 1 – no geral, a turma estavam a apresentar muitas dificuldades na UD de Ginástica, mais especificamente, nos elementos gímnicos da ginástica de solo. Assim, aumentámos o número de aulas destinado a esta matéria, para que fosse possível o alcance da maior parte dos objetivos propostos; 2 – devido à minha interpretação errada do mapa de rotação de espaços, ao invés de utilizar o Complexo Olímpico de Piscinas apenas a partir do dia 10 de março, a UD de Natação teve início no dia 6 de janeiro de 2014; 3 – a partir do dia 30 de abril, os alunos teriam aulas de Patinagem. Contudo, existiam ainda

conteúdos e habilidades para melhorar na matéria de Atletismo, pelo que nos dias 30 de abril, 7 e 14 de maio, as aulas foram destinadas a esta UD.

Em resumo, neste documento, ficaram estabelecidos os objetivos e a função didática para cada uma das aulas de todas as unidades didáticas. Assim, num total de 66 blocos (99 aulas), a distribuição pelas matérias ficou organizada do seguinte modo: Voleibol – 12 blocos (14 aulas), Ginástica de Solo e de Aparelhos – 9 blocos (16 aulas), Basquetebol – 11 blocos (15 aulas), Natação – 9 blocos (18 aulas), Atletismo – 16 blocos (22 aulas) e Patinagem – 2 blocos (4 aulas).

Acrescento ainda que o plano anual contém também os quadros de sequência e extensão de conteúdos de todas as matérias, define como deve ser estruturada a aula (parte inicial, fundamental e final) e discrimina os vários tipos de avaliação a serem utilizados em diferentes momentos da unidade didática: avaliação diagnóstica, formativa e sumativa.

ii. Planeamento das Unidades Didáticas

“A duração de cada unidade didática depende do volume e da dificuldade das tarefas de ensino e aprendizagem, de princípios psicopedagógicos e didático-metodológicos, acerca da organização e estruturação do processo pedagógico, do estado de desenvolvimento da personalidade dos alunos.”

(Bento, 2003, p.60)

Os conteúdos a abordar e estrutura de cada unidade didática foram determinados pela definição de objetivos e pelas linhas orientadoras do PNEF e do plano anual. Assim, preparámos cada uma das unidades didáticas e respetivo quadro de extensão e sequência de conteúdos com base nos objetivos a alcançar em cada uma das matérias, pelo que serviram de base para a preparação mais aprofundada e concisa de cada uma das aulas.

Após análise de dados da turma fornecidos pelo professor orientador e reflexão prolongada sobre quais as habilidades e capacidades motoras que pretendia desenvolver, bem como as situações que queria dar privilégio, tornou-se mais simples a definição de objetivos específicos para cada aula, para que esta não surja isolada na sua função e estrutura. Assim, o seguimento desta linha de atuação visa o aumento da qualidade e da eficácia de cada aula.

A construção da parte comum das unidades didáticas (história da modalidade, recursos, componentes críticas, progressões pedagógicas e definições de avaliação) foi realizada em conjunto pelos três elementos do núcleo de estágio e os tópicos específicos de cada turma foram elaborados individualmente. Nesta parte individual relativa à turma A do 8.º ano foram incluídos os tópicos onde é necessário realizar análise crítica e reflexão acerca do desenvolvimento e decisões tomadas no decorrer da unidade didática: grelhas de avaliação diagnóstica, formativa e sumativa e análise dos respetivos dados recolhidos, seleção de objetivos, quadro de sequência e extensão de conteúdos, estratégias de intervenção pedagógica e balanço da unidade didática.

Os balanços das unidades didáticas foram de extrema importância para desenvolvimento da minha capacidade de análise crítica, pois conduziram-me a uma reflexão aprofundada acerca de quais os aspetos fortes e fracos ao nível do planeamento e da intervenção pedagógica, bem como o uso das estratégias que funcionaram melhor ou pior e por que razão. Além disso, foi possível analisar de forma mais aprofundada o nível apresentado pela turma no início (avaliação diagnóstica) de cada uma das unidades didáticas e qual o seu nível no final da mesma (avaliação sumativa). De um modo global, verificou-se uma melhoria significativa do nível de desempenho da turma nas matérias de Voleibol, Basquetebol, Ginástica de Solo e de Aparelhos e Natação. Quanto aos balanços das unidades didáticas de Patinagem e de Atletismo, estes ainda não se encontram elaborados, pois as aulas estão a decorrer e a avaliação sumativa ainda não foi realizada.

iii. **Elaboração do Plano de Aula**

O plano de aula apoia-se no planeamento a longo prazo. Tendo em consideração a matéria, na preparação da aula tem lugar uma precisão dos seus objetivos e é planificado o decurso metodológico e temporal (Bento, 2003). Contudo, e como me foi referido várias vezes, o plano de aula não dá aulas. Trata-se assim de um documento aberto, sujeito a ser modificado a qualquer momento, considerando as características do contexto e da turma em questão.

Inicialmente, a organização e estrutura do plano de aula foi elaborada em conjunto com os meus colegas de estágios e com o professor orientador, sendo que apresentava três colunas distintas: Tarefas/Situações de Aprendizagem/ Critérios de Êxito; Componentes Críticas Fundamentais/Estilos de Ensino; Organização. No entanto, esta organização não era muito prática, pois era necessário repetir alguns dos aspetos em várias colunas. Como tal, após primeira observação de aulas por parte do professor orientador da faculdade, Antero Abreu, este analisou os nossos planos de aula e sugeriu-nos uma estrutura e organização mais eficaz e que perdurou até ao final do ano letivo (ver Anexo I).

Em primeiro lugar, foi realizada uma divisão do plano de aula nas partes inicial, fundamental e final, sendo que a maior parte das aulas lecionadas foram organizadas do seguinte modo:

Na parte inicial da aula, os alunos colocam-se em meia-lua à frente do professor para que sejam verificadas as presenças e têm cinco minutos de tolerância para se equiparem. São apresentados os conteúdos a abordar e objetivos da aula e é efetuada a montagem do material e formação de equipas. Quanto ao aquecimento, este deverá ser o mais específico possível, incluindo mobilização articular dinâmica e alongamento muscular dos principais músculos a solicitar durante a aula. Por exemplo, nos jogos desportivos coletivos, é importante que seja realizado um aquecimento com bola, especialmente nas aulas de 45 minutos. Optámos por nunca pedir a um aluno

para comandar a mobilização articular ou o alongamento muscular. Nesta faixa etária, não têm conhecimentos suficientes, pelo que o aquecimento não seria realizado corretamente, correndo o risco de vir a causar lesões graves.

Na parte fundamental, foram apresentadas as tarefas de forma simples e direta, bem como os respectivos critérios de êxito. Sempre que possível, recorreremos às demonstrações para facilitar a compreensão dos movimentos e/ou gestos técnicos por parte dos alunos e controlámos de forma permanente e ativa a prática de todos os alunos da turma. Procurei ser o mais interventiva possível através do fornecimento de *feedback* útil para a melhoria das prestações.

Seguindo as orientações do professor da escola, nos casos em que estava a ser introduzido um conteúdo desconhecido aos alunos, optei pelo uso do ensino massificado. Esta estratégia permite controlar toda a turma e, no caso específico da ginástica, possibilita que todos os alunos sejam ajudados pelo professor. Além disso, quando utilizada esta estratégia, foi possível perceber quais os alunos que apresentavam mais dificuldades, podendo proceder à formação de grupos de nível. Contudo, e do meu ponto de vista, esta estratégia não é a mais correta e rentável pois os alunos apresentam elevado tempo de espera entre cada execução.

Na parte final da aula, foi realizado um balanço acerca do aproveitamento e comportamento dos alunos e quais os aspetos a melhorar. Além disso, foi importante fazer uma revisão dos conteúdos abordados utilizando, essencialmente, o questionamento como meio de desenvolvimento da capacidade de reflexão dos alunos. Por outro lado, a parte final da aula também pode ser utilizada com o intuito de desenvolvimento do trabalho de condição física e/ou desenvolvimento de resistência muscular.

De seguida, organizámos o plano de aula seguindo três colunas distintas: Tarefas/Situações de Aprendizagem/Organização – descrição da tarefa, como é organizada e explicação do que é que o aluno tem de fazer; Objetivos/ Componentes Críticas/Critérios de Êxito – descrição de como o aluno tem que executar corretamente o exercício/tarefa, e definição dos objetivos da mesma; Estratégias/Estilos de Ensino – é associado o uso do

estilo de ensino em cada um dos exercícios propostos e possíveis estratégias a aplicar, que facilitem o processo ensino-aprendizagem.

Além disso, o plano de aula dispõe de um cabeçalho que resume as informações gerais mais importantes, tais como: nome do professor estagiário, data e local da aula, número de aula, unidade didática, número de alunos previsto e dispensas, objetivos e função didática e recursos materiais. Seguido à proposta de exercícios, surgem três tópicos: Notas/Observações; Justificação das Opções Tomadas/Fundamentação e Relatório/Reflexão da aula.

A fundamentação do plano de aula é sempre redigida previamente à sessão e apresenta razões para a abordagem a determinadas progressões pedagógicas e exercícios, isto é, explicitamos porque fazemos de uma maneira e não de outra. A reflexão da aula é realizada sempre depois da realização da mesma e apresenta um caráter crítico onde concebo uma análise da minha intervenção pedagógica na aula, quais os aspetos positivos e negativos da mesma e pontos que podem ser melhorados e aperfeiçoados. Para completar esta reflexão, e também para reunir outros pontos de vista, pedi sempre aos meus colegas estagiários e ao professor orientador quais os aspetos que tinham a apontar e que me poderiam ajudar a evoluir em aulas seguintes, melhorando também a qualidade das mesmas. Tanto na fundamentação como na reflexão, sempre que pertinente, recorri a referências bibliográficas relacionadas com o assunto.

b. Realização

Este tópico aborda essencialmente as técnicas de intervenção pedagógica em quatro dimensões distintas: Instrução, Gestão, Clima e Disciplina. Cada uma destas dimensões, por si só não ensina, isto é, apenas auxiliam no processo ensino-aprendizagem.

i. Instrução

A dimensão instrução é constituída por diversas componentes tais como a preleção, o questionamento, o *feedback* e a demonstração. Assim, como abordado em unidades curriculares de anos anteriores, adotámos ao longo das várias aulas de Educação Física, técnicas de intervenção pedagógica, com o intuito de melhorar a qualidade do ensino:

- A redução dos períodos de apresentação/explicação das tarefas, durante os quais o aluno é sobrecarregado de informação e mantido inativo. Esta estratégia contribuiu para melhorar a participação do aluno nas atividades e a qualidade da interação entre mim e os meus alunos.

Este é um dos aspetos positivos que podemos salientar nas minhas aulas - períodos de instrução relativamente curtos. Por outras palavras, na apresentação da tarefa foram indicadas apenas três ou quatro componentes críticas essenciais e objetivos precisos e, à medida que ia observando as execuções, parava toda a turma para dar *feedback* geral. Penso ter sido mais rentável, pois quando se fornece uma grande quantidade de informação, o aluno não tem capacidade para a reter toda e é tempo de preleção e tempo útil de aula desperdiçado.

- Acompanhamento da prática subsequente ao fornecimento de *feedback*, isto é, completar os ciclos de *feedback*. Esta foi uma situação que não foi de fácil cumprimento desde o início do ano letivo devido à minha

inexperiência e atenção focalizada noutros aspetos essenciais tais como a organização e controlo. Além disso, o elevado número de alunos na turma não permitiu que esta estratégia fosse aplicada de forma equitativa.

No ensino, o *feedback* ultrapassa a simples informação sobre o sucesso e o insucesso. Este deve indicar os meios que o aluno pode ou deve utilizar para melhorar a sua prestação (Piéron, 1994). Durante as minhas aulas, procurei utilizar os quatro tipos de *feedback*: avaliativo, descritivo, prescritivo e interrogativo. Contudo, na maior parte das vezes foi utilizado o descritivo e o prescritivo pois são aqueles onde é possível dar mais informação direta ao aluno e corrigir os erros.

Apesar de eu achar que é de extrema importante fornecer *feedback* de qualidade frequente e equitativamente pelos alunos com mais ou menos facilidades, é ainda mais importante verificar se o aluno compreendeu, o que reteve e quais são as atribuições que ele faz a partir da mensagem recebida. Numa das minhas aulas de Atletismo, na abordagem à técnica de transposição de barreiras, estava a dar constantemente *feedback* a um dos alunos sobre a perna de impulsão e como corrigir o posicionamento da mesma, no entanto, as suas execuções continuavam incorretas. A certo momento, percebi que o aluno não distinguia a perna de impulsão da perna de ataque, pelo que a informação fornecida não estava a surtir qualquer efeito na melhoria da prestação, pois o aluno não estava a compreender a mensagem.

- Aperfeiçoamento do *feedback* pedagógico: no início do primeiro período letivo e devido a um conhecimento pobre das componentes críticas fundamentais de cada gesto técnico específico, foi difícil o fornecimento de *feedback* preciso e no momento exato. Contudo, com um estudo mais aprofundado e observação permanente das aulas dos meus colegas estagiários e do professor orientador, a informação fornecida aos alunos passou a ser mais pertinente e começou a surtir efeitos positivos nos seus desempenhos.

- Aumento da diversidade do *feedback* pedagógico positivo. A minha turma apresentava muitos casos de alunos que facilmente mostravam desmotivação perante as tarefas propostas, essencialmente ao nível do género

feminino. Contudo, percebi que algumas das raparigas tinham capacidades para cumprir com as tarefas propostas e alcançar os objetivos pretendidos. Como tal, o fornecimento de *feedback* positivo, em alguns dos casos, funcionava como incentivo, levando as alunas a empenharem-se mais e a obterem melhores resultados.

- Uso do questionamento como método de ensino. Utilizei o questionamento direcionado para a turma e, em algumas situações, nomeando o inquirido *à posteriori* como forma de verificação de conhecimentos e solicitação da capacidade de reflexão do aluno. Mesmo nestas situações, as questões colocadas serviram também para fornecer informação para toda a turma.

- Uso da demonstração para que o aluno tenha uma imagem motora correta do movimento ou gesto técnico a realizar. Durante as demonstrações tive sempre a preocupação do posicionamento correto da turma, para que esta conseguisse observar atentamente. Além disso, simultaneamente à demonstração, foram identificadas componentes críticas essenciais ou pontos-chave que auxiliaram o aluno no momento da execução. Sempre que tive certeza de que conseguia demonstrar de forma correta, fui eu o modelo da demonstração. Contudo, alguns gestos ou habilidades em que tinha algumas dúvidas, selecionei alunos para a demonstração, e no caso destes cometerem erros, identifiquei-os de imediato.

ii. Gestão Pedagógica

“As rotinas podem ser definidas como as formas de organização que permitem um ensino eficaz” (Piéron, 1994, p. 37).

Um dos principais objetivos da organização da aula consiste na participação do maior número possível de alunos na tarefa em condições de segurança máxima e que, simultaneamente, evite o surgimento de

comportamentos inapropriados. Maria Gomes (1994) defende que a organização da aula afecta claramente o comportamento dos alunos.

O uso de técnicas de intervenção pedagógica como o controlo da atividade inicial, o começo da aula a horas, diminuição do tempo gasto em cada episódio de transição, a definição de rotinas específicas e a gestão do fluxo da aula preveem a desorganização e rentabilização do tempo disponível para a prática.

Um aspeto que não consegui controlar desde o início do ano letivo foi o facto de os alunos chegarem sempre muito atrasados à aula de segunda-feira. Apesar de saírem de uma aula anteriormente e virem diretos para a aula de Educação Física, alguns dos alunos demoravam demasiado tempo nos balneários e nunca foi adotada nenhuma medida que solucionasse estes comportamentos, pelo que os mesmos alunos chegavam sistematicamente dez minutos depois da hora prevista.

Contudo, a certo momento do ano letivo, os alunos já sabiam exatamente como se deviam dispor face ao professor, o que fazer ao sinal sonoro (apito), como formar equipas, diminuindo assim os episódios de organização e aumentando o tempo de empenhamento motor. Uma outra rotina adotada por mim foi a montagem do material necessário para a aula sempre antes do início da mesma.

iii. Clima/Disciplina

Segundo Maria Gomes (1994), o ideal seria que o aluno, conhecendo os seus interesses e deveres, trabalhasse e obedecesse por um ato de livre vontade. Contudo, nem o próprio adulto segue esta linha de pensamento, isto é, necessita sempre de estímulos externos que o levem a fazer o politicamente correto. Os meios disciplinares podem dividir-se em quatro grupos distintos: sentimentos pessoais (medo, prazer, etc.), sentimentos afetuosos (amor aos

pais, carinho para com o professor), ideia do dever e interesse reflexivo (castigo, recompensa, etc.).

A aula constitui um contexto social particular em que o poder do professor é constituído por quatro elementos essenciais: o carisma ou a capacidade de atrair através da própria personalidade; o poder intelectual e domínio de uma determinada matéria; capacidade para organizar todos os aspetos das atividades dos alunos; capacidade de obter controlo sobre uma situação.

Tendo em conta algumas aulas que observei e comentários efetuados por alguns dos meus colegas estagiários de outras escolas, em algumas situações verificava-se um clima positivo devido ao excesso de confiança e relação de proximidade dada aos alunos, isto é, do meu ponto de vista, apesar de eu ter uma idade biológica muito próxima da dos meus alunos, é necessário que eles tenham noção da barreira professor-aluno. Assim, as suas exigências excessivas não devem ser aceites, de modo a ajudar o aluno a pôr de lado sistemas de comportamento imaturo e canalizar as suas energias por vias aceitáveis (Gomes, 1994). Os comportamentos de desvio mais graves de cada aluno não se podem deixar sem castigo, também para que este compreenda o que fez de errado e porque foi castigado.

Relativamente ao meu percurso enquanto professora estagiária, no início cometi um erro enorme pois procurei logo de imediato uma relação mais positiva e não soube estabelecer algumas regras e limites desde já importantes. Posteriormente, foi difícil conseguir um clima disciplinado na aula e manter a consistência perante os comportamentos de desvio, pelo que os processos de organização e os momentos de preleção se tornaram um enorme desafio. À medida que o tempo avançava, esta situação de descontrolo piorava e a minha intervenção pedagógica tornava-se cada vez mais difícil.

Assim, em reuniões com os professores orientadores João Gandum e Antero Abreu, decidimos adotar como estratégia que eu acompanhasse a turma B do 9.º ano do professor João, pois tratava-se de uma turma mais calma, mais simpática e com reduzido número de comportamentos de desvio, para que me fosse possível melhorar ao nível de todos os aspetos da

intervenção pedagógica, visto que na minha turma não o estava a conseguir. Progressivamente, fui ganhando mais confiança a lecionar e solicitei ao professor João para voltar a acompanhar a turma A do 8.º ano. Neste reinício percebi que se tornava essencial um planeamento e organização mais aprimorados, para que não se verificassem elevados tempo de espera ou tempos mortos, uma vez que estes originam o surgimento de um maior número de comportamentos de desvio. Assim, com um estudo mais aprofundado da matéria a lecionar e um planeamento rigoroso da aula, isto é, para cada aula defini exatamente o que ia dizer em cada momento de preleção, onde ia estar situada, onde iam estar situados os alunos, qual o número de repetições, etc., e as aulas começaram a ser mais rentáveis, verificando-se uma melhoria significativa na minha intervenção relativa ao processo ensino-aprendizagem da turma.

Uma outra estratégia adotada por mim foi o uso da punição no momento exato, para que esta surta efeito. Por outras palavras, se advertia a turma de que determinado comportamento de desvio levava a determinada punição, esse castigo teria realmente de ser aplicado, caso contrário eu iria estar a perder toda a credibilidade perante os alunos.

Verifiquei ainda na minha turma que as aulas de 45 minutos acabam por ser mais rentáveis do que as aulas de 90 minutos, devido à incapacidade de concentração dos alunos durante tempos relativamente longos. Além disso, um outro factor que também originava o surgimento de comportamentos inapropriados era o elevado número de alunos do sexo masculino que, em atividades curriculares, praticam todos a mesma modalidade e nas mesmas instituições. Assim, a turma funcionava muito como grupo onde, de cada vez que um aluno apresentava um comportamento de desvio, facilmente tinha mais colegas que o acompanhavam.

Em alguns casos, as aulas chegaram mesmo a apresentar um clima autoritário e rígido, o que pode ter sido um factor desmotivante para a maior parte dos alunos. No entanto, este foi o único meio que eu encontrei e no qual foi possível manter um clima disciplinado e favorável à aprendizagem dos alunos.

Do meu ponto de vista, estamos perante uma crise de valores na sociedade atual e, no caso específico da Educação Física, penso que os encarregados de educação e/ou pais são os principais agentes influenciadores, devido ao modo como a maior parte dos alunos encara e vê a disciplina, ou seja, como uma disciplina onde são lecionados conteúdos de pouca importância para uma vida profissional futura.

Assim, cabe-me a mim, enquanto profissional da Educação Física, inculcar valores corretos acerca da importância da prática de atividade física, associada a um estilo de vida saudável, pois a falta de valores traduz-se na incapacidade de aquisição de bons resultados. De acordo com Maria Gomes (1994), o ambiente escolar transmite valores ao aluno, tanto pelo facto de ser um modo continuado observável como pelo facto de exigir uma adaptação do comportamento. Deste modo, torna-se importante refletir sobre a prática, argumentando a necessidade, contrastando opções, sempre com a finalidade de ajudar a identificar e a conceptualizar os valores no sentido da criação de uma hierarquia pessoal dos mesmos.

iv. Decisões de Ajustamento

Seguindo a premissa de que o plano de aula não dá aulas, e independentemente deste estar muito bem conseguido e preparado, existem sempre factores contextuais que afetam o desenvolvimento da aula. Deste modo, ao longo do ano, fui melhorando a capacidade de adaptar de imediato o planeamento da aula, face a situações imprevistas, sempre que este não estava a ir ao encontro do seu principal propósito: alcance dos objetivos pré-definidos.

Contudo, esta competência de modificação e reorganização da aula no momento pertinente não foi notória desde o início do ano letivo. Inicialmente tinha um pouco de receio de afastar-me do plano e apenas conquisei este patamar de intervenção pedagógica através de longos períodos de reflexão, da

aceitação de conselhos fornecidos pelo meu orientador, e também por parte dos meus colegas do núcleo de estágio. É importante referir que as decisões de ajustamento não são observáveis apenas ao nível da sala de aula. Por outras palavras, também foi necessário realizar ajustamentos ao nível do plano anual e das unidades didáticas, por forma a colmatar dificuldades apresentadas pelos alunos em matérias específicas.

Na minha opinião, um bom professor é aquele que tem capacidade de observar a turma ou grupo, identificar o erro e reajustar o exercício através do aumento ou diminuição do grau de complexidade, possibilitando ao aluno a experiência de sucesso.

v. Observações de Aulas

Foi estabelecido desde início com o professor orientador da escola que iríamos assistir a todas as aulas das cinco turmas. Assim, durante todo o ano letivo, observei a evolução de alunos de cinco contextos distintos e como é que o professor interage com cada um deles. De facto, o contexto influencia a nossa intervenção enquanto professores, e um exercício que funciona muito bem na minha turma, poderá nem funcionar noutra turma, visto que se tratam de alunos diferentes e situações distintas.

O professor sugeriu-nos ainda que fizéssemos relatórios escritos de todas as aulas observadas. Apesar de ser muito exaustivo, é certo que tudo o que me obriga a refletir, me ajuda a aprender e a evoluir enquanto profissional. Além disso, a assistência contínua a aulas dos meus colegas e do professor orientador auxiliaram em muito o desenvolvimento da minha capacidade de observação e detecção de erros, bem como o consequente fornecimento de *feedback* pertinente que fosse ao encontro da resolução desses mesmos erros.

Além disso, a observação de aulas em turmas diferentes permitiu-me a aquisição de um leque mais variado de exercícios destinado ao cumprimento de diferentes objetivos, nas várias matérias abordadas.

Desde modo, para facilitar o registo de dados observados nas aulas, e posterior elaboração do relatório escrito, em conjunto com os meus colegas de estágio, elaborámos uma grelha de observação (ver Anexo II) que aborda os seguintes itens: parte inicial, parte fundamental, parte final, dimensão instrução (comunicação, demonstração, *feedback*, questionamento, meios gráficos), dimensão gestão (gestão do tempo, organização/transição, decisões de ajustamento), dimensão clima (interação professor/aluno) e dimensão disciplina (controlo). Por sugestão do professor orientador Antero Abreu, o preenchimento desta grelha está sempre presente, em conjunto com o relatório das aulas observadas.

c. Avaliação

Atualmente, a avaliação é entendida como um processo de decisão compreensiva orientada para a intervenção reguladora (Weiss, 1996). De acordo com Cardinet (1983), a avaliação apresenta três funções essenciais: a regulação dos processos de ensino-aprendizagem, a certificação e a seleção/orientação.

Assim, a avaliação tornou-se um processo essencial na recolha de informação, importante para a tomada de decisões eficazes e aplicáveis no contexto específico da turma A do 8.º ano. As Metas de Aprendizagem de Educação Física visam o alcance de determinados objetivos nos vários níveis de ensino. Deste modo, a avaliação permitiu-me verificar se esses objetivos foram atingidos e, no caso desse facto não se verificar, defini estratégias que possibilitaram a melhoria e o sucesso do processo ensino aprendizagem de cada aluno.

O ensino e educação na escola pressupõem a aquisição de conteúdos que, no caso particular da Educação Física, se manifestam na realização de comportamentos e gestos técnicos que vão ao encontro das finalidades da disciplina. Assim, a avaliação visa o acompanhamento do progresso do aluno, identificando as dificuldades ainda sentidas pelo aluno e quais os objetivos já atingidos.

O processo avaliativo realizou-se ao longo das várias Unidades Didáticas abordadas, sendo possível identificar três momentos com objetivos distintos: avaliação diagnóstica (no início da UD), avaliação formativa (processo contínuo que se realiza em todas as aulas) e avaliação sumativa (no final da UD).

i. Avaliação Diagnóstica

A avaliação diagnóstica foi sempre realizada na(s) primeira(s) aula(s) de cada UD, permitindo a identificação de problemas inerentes à introdução de novas aprendizagens/modalidades, servindo de base para decisões posteriores, definição de objetivos e adoção de estratégias. Essas decisões foram ao encontro das características dos alunos em cada momento, permitindo adaptar as aulas consoante as carências e características dos alunos. A avaliação diagnóstica verificou ainda até que ponto os alunos dominavam as aprendizagens anteriores, que são de extrema importância para que as novas a implementar, pudessem ser introduzidas eficazmente.

Visto o principal objetivo da avaliação diagnóstica ser a averiguação das aprendizagens já existentes, é possível afirmar que os conhecimentos e habilidades adquiridos anteriormente pelos alunos funcionam como pré-requisitos dos novos comportamentos a adquirir.

O registo da avaliação inicial foi realizado com base na observação direta, através do registo de dados nas grelhas de observação elaboradas em

conjunto pelo Núcleo de Estágio (ver Anexo III). Assim, este registo ajudou na definição dos conteúdos a abordar durante este ano letivo nas várias unidades didáticas e qual o nível em que cada aluno se encontrava, formando grupos de nível de modo a aplicar estratégias diferenciadas a cada um e em função das suas capacidades e competências.

Foi aplicada pelo núcleo de estágio uma estratégia facilitadora da recolha de informações sobre os alunos: os colegas estagiários que estavam a observar as minhas aulas, preencheram a mesma grelha de observação para que, posteriormente, pudéssemos comparar e discutir os valores atribuídos a cada aluno. Adotámos esta alternativa essencialmente no início do ano letivo, pois ainda possuíamos fraca capacidade de observação, sendo esta uma maneira de não prejudicar os alunos, recolhendo informação da forma mais correta possível.

Inicialmente, nas matérias de Basquetebol, Ginástica de Solo e de Aparelhos e Voleibol, as capacidades de cada aluno foram classificadas em três categorias: Não Executa, Executa e Executa Bem. Contudo, verifiquei que, para a realização do balanço das unidades didáticas se tornava mais difícil a comparação do nível inicial e final do aluno. Assim, nas matérias de Atletismo e Natação, as capacidades de cada aluno foram classificadas de 1 a 5: 1-Não realiza (Não Executa); 2-Realiza com muitas dificuldades (Executa Mal); 3-Realiza com algumas dificuldades (Executa Razoavelmente); 4-Realiza sem dificuldades (Executa Bem); 5-Realiza de acordo com os critérios (Executa Muito Bem).

ii. Avaliação Formativa

“A avaliação formativa deve criar uma situação de progresso, e reconhecer onde e em que é que o aluno tem dificuldades, e ajuda-lo a superá-las. Esta avaliação não se traduz em níveis e, muito menos em classificações numéricas. Trata-se de uma informação em feedback para aluno e professor”.

(Landsheere, 1980. p.226)

Das várias definições que encontrei na literatura sobre a avaliação formativa, do meu ponto de vista, a anterior é a que mais se adequa ao contexto real da escola. A avaliação formativa visa também desenvolver no aluno atitudes de avaliação que o levem a ser capaz de se situar no processo de formação. Isto implica, por um lado, que o professor, deixando de ser o detentor único da avaliação, liberte espaço suficiente para que esta evolução se torne possível e, por outro lado, que o aluno se apodere desse espaço que se lhe oferece.

De acordo com Abrecht (1994), a avaliação formativa não é uma verificação de conhecimentos. É antes interrogar-se sobre um processo, é o refazer do caminho percorrido, para refletir sobre o processo de aprendizagem em si mesmo, sendo útil, principalmente, para levar o aluno a considerar uma trajetória e não um estado de conhecimentos, dando sentido à sua aprendizagem e alertando-o, ao mesmo tempo, para eventuais lacunas ou falhas de percurso, levando-o a encontrar meios ou estratégias para colmatar as suas dificuldades.

Assim, é difícil que a avaliação possa servir, simultaneamente, para ajudar/enquadrar a aprendizagem dos alunos, e para informar os pais e/ou encarregados de educação. De facto, os meus registos de avaliação formativa tiveram por base a observação direta de cerca de 8 ou 9 alunos em cada aula, nos vários conteúdos abordados na mesma. Contudo, esta informação recolhida é-me importante, na medida em que permitiu, em várias situações, realizar ajustamentos no planeamento de cada aula da unidade didática, tendo em conta o nível de desempenho em que a turma se encontra em determinado momento. No entanto, estes dados, se fornecidos aos pais, encarregados de educação ou diretor de turma, não são fundamentais e precisos para analisar a situação atual do aluno.

A meu ver, o processo de avaliação formativa é bastante flexível e aberto, sendo que os erros são um ponto de atenção particularmente interessante e pertinente, pelo que o mais difícil será a identificação das causas das dificuldades do aluno.

Para registo de informação, em conjunto com os meus colegas estagiários, elaborámos uma grelha de avaliação formativa que contém três tópicos distintos: conteúdos/progressão do aluno, dificuldades sentidas e observações (ver Anexo IV).

iii. Avaliação Sumativa

A avaliação sumativa, o terceiro momento de avaliação, decorre no final do ano letivo, período, ou unidade didática. Determina a nota a atribuir a cada aluno através do somatório das aprendizagens adquiridas. É, deste modo um juízo globalizante sobre a progressão de conhecimento, competências e capacidades desenvolvidas, assim como das atitudes de cada aluno. Por outras palavras, é um balanço de resultados finais que fornece um resumo de toda a informação disponível no final de cada segmento de ensino apreendido.

Este tipo de avaliação apresenta como objetivo o balanço final da unidade didática, isto é, após o seu término é feita uma análise comparativa dos objetivos propostos inicialmente com os resultados de aprendizagem atingidos. Esta análise é pertinente na medida em que me levou a refletir acerca das tomadas de decisão mais adequadas e de quais os pontos que devo melhorar e aperfeiçoar. A avaliação sumativa fornece uma informação global acerca do aproveitamento do aluno, visando uma classificação quantitativa ou nota. Esta classificação tem por base um conjunto de componentes críticas, pelo que é estabelecida uma relação entre os critérios previamente definidos e as aquisições por parte de cada aluno.

Em semelhança à estratégia aplicada na avaliação diagnóstica, no momento final de avaliação, o núcleo de estágio optou também por um preenchimento da mesma grelha de avaliação pelos três estagiários. Assim, os colegas que observaram a minha aula, recolheram dados pertinentes para a nota final para que, posteriormente, fossem discutidos e comparados

resultados, de modo a não prejudicar e/ou beneficiar a avaliação sumativa do aluno.

A ficha de observação é idêntica à de avaliação diagnóstica, sendo constituída por uma escala quantitativa de 1 a 5 valores, de acordo com os critérios estabelecidos pelo Núcleo de Estágio. O preenchimento da ficha é realizado através de observação direta e permite aferir se houve ou não consolidação de conhecimentos (ver Anexo V).

iv. Autoavaliação

Na autoavaliação, através de um processo de meta cognição, o aluno apreende os vários momentos e aspetos da sua atividade cognitiva e exerce um autocontrolo consciente, refletido e crítico sobre as suas ações (Santos, 2002). Assim, eu enquanto professora, permito ao aluno que este assuma muitas das responsabilidades que antes eram minhas.

Quando o aluno realiza a autoavaliação desenvolve uma interação crítica consigo próprio visando alcançar o sucesso, o que Perrenoud (1999) designa como o conjunto de operações metacognitivas do sujeito e das suas interações com o meio, modificando os seus processos de aprendizagem.

Na minha turma verifiquei que, em muitos dos casos, os alunos se sobrevalorizam. Penso que esta atitude advém da educação que lhes é inculcada pelos pais e/ou encarregados de educação, isto é, não tem personalidade suficientemente desenvolvida para admitir que errou em alguns pontos. Numa primeira fase, o aluno estabelece a comparação entre aquilo que fez e aquilo que se esperava que fizesse, dando conta das várias diferenças e, numa segunda fase, o aluno age de forma a reduzir ou eliminar essas diferenças (Santos, 2008). Contudo, o contrário também acontece, isto é, alunos que se encontram num patamar superior não assumem as suas qualidades, talvez por excesso de humildade ou até mesmo por vergonha.

A autoavaliação foi realizada através do preenchimento de uma grelha no final de cada um dos períodos letivos. A grelha aplicada foi uma sugestão do professor orientador João Gandum (ver Anexo VI).

4. EXPERIÊNCIAS E APRENDIZAGENS EFETUADAS ENQUANTO PROFESSORA ESTAGIÁRIA (NÍVEL PROFISSIONAL E PESSOAL)

“A formação de professores tem estado centrada na transmissão e aquisição de conhecimentos nos domínios considerados úteis à prática das atividades físicas, domínios frequentemente designados como ciências base. Assim, a aquisição de conhecimentos por parte de um estudante não implica que este se trate de um professor competente.”

(Piéron, 1996, p. 7)

Os programas universitários de formação apresentam extrema variedade de títulos e conteúdos. Contudo, é preciso notar que esta variedade se situa, muitas vezes, num nível puramente académico. No meu caso específico, é certo que tive muitas unidades curriculares referentes a estudos práticos, contudo as horas letivas e o conhecimento transmitidos nas aulas não foram suficientes para dominar na totalidade um determinado conteúdo ou matéria.

É importante salientar que o conjunto de conhecimentos adquiridos não teria fundamento se o ano de estágio não existisse, pois é neste período que surgem situações inesperadas e foi aqui que tive de ter capacidade de encontrar estratégias para as solucionar.

No que diz respeito à minha intervenção pedagógica, com o decorrer do tempo, comecei a prestar atenção a pormenores que no início do ano letivo não dava qualquer importância, tais como posicionamento dos alunos durante a preleção (virados de costas para o sol) e durante a demonstração, projeção de voz e quais os momentos mais adequados para interromper a tarefa com o intuito de fornecimento de *feedback*, entre outros.

Assim, uma das principais aprendizagens enquanto estagiária foi o desenvolvimento da capacidade de pesquisar exaustivamente, por forma a melhorar a minha formação de base. No ensino da Educação Física a jovens adolescentes, são os pormenores que fazem toda a diferença entre uma boa execução e uma execução perfeita. Além disso, com a experiência, fui adquirindo e conhecendo estratégias que facilitaram a minha intervenção

pedagógica, ou seja, há *feedback* muito específico que, quando fornecido no momento preciso e correto, leva a que o aluno corrija imediatamente os seus erros e melhore a sua performance.

Aprendi a economizar nos períodos de instrução, apresentando apenas três ou quatro componentes críticas essenciais para a realização da tarefa. Melhorei significativamente o fornecimento de *feedback*, essencialmente para a turma, pois esta era sempre uma das críticas dos meus colegas e do professor orientador. Inicialmente, dava muita informação, mas era apenas sobre a organização e dirigida de forma individual. Tive capacidade para reformular a informação sempre que necessário.

Percebi que tentar falar mais alto que os alunos quando estes estavam a conversar, não só não funciona, como também aumenta o ruído da turma. Comecei a iniciar a preleção apenas após estar silêncio total.

O reforço positivo funciona como factor motivante em qualquer vertente da atividade física. Assim, a área do ensino não é exceção, e o *feedback* positivo pode ser uma forma de motivação dos alunos com personalidades mais especiais, pois influencia positivamente o desempenho dos alunos.

O fecho dos ciclos de *feedback* foi dos aspetos mais difíceis de consolidar e que apenas foi conseguido no 3.º período. Para chegar a todos os alunos, torna-se difícil se tentar acompanhar continuamente as execuções de vários alunos. No entanto, com o passar do tempo, procurei utilizar o questionamento e ficar perto do aluno para observar nova execução.

Na dimensão gestão, desenvolvi a capacidade de ajustamento, isto é, por vezes posso achar que o exercício é muito bom, mas tenho que ter a capacidade de perceber quando devo mudá-lo ou prosseguir, ou quando os alunos devem exercitar durante mais algum tempo. Desenvolvi ainda processos de organização que permitiram que um maior número de alunos se encontrasse em tarefa, durante o maior tempo possível.

Adquiri uma panóplia de exercícios que atingem os mesmos objetivos. Assim, em situações onde é necessário tomar decisões de ajustamento, essa alteração torna-se mais fácil. Percebi que as aulas com muita montagem de

material não funcionam bem, ou seja, é preferível estar já todo disposto desde início e ir retirando à medida que já não é necessário ou reposicioná-lo.

Quanto à dimensão clima, procurei propor exercícios que fossem ao encontro dos objetivos pré-definidos mas que, simultaneamente, fossem motivadores e aliciantes para a turma. Utilizei pequenos aspetos da aula, por exemplo, durante atividades lúdicas, para transmitir entusiasmo aos alunos e fazê-los perceber que as aulas de Educação Física podem ser muito divertidas e de promoção da aprendizagem, em simultâneo.

Por fim, e no âmbito da dimensão disciplina, uma das principais aprendizagens adquiridas está relacionada com a minha postura perante a turma. Aprendi que o professor não consegue conquistar a turma pela simpatia, pelo menos numa fase inicial. Isto é, primeiro é necessário que os alunos tenham noção das regras e só mais tarde é que se pode fornecer um ambiente mais descontraído e simpático. A definição de rotinas e a diminuição do tempo de espera entre cada execução foram fundamentais para controlar os comportamentos de desvio.

Uma experiência enriquecedora e facilitadora foi o facto de os dois orientadores proporem que eu lecionasse durante um período de tempo indeterminado na turma B do 9.ºano, pois tratava-se de uma turma mais bem comportada, simpática e onde seria mais fácil a minha intervenção pedagógica, assim como o controlo de comportamentos de desvio. Foi também para poder perceber a diferença desta para a minha turma e ganhar mais à-vontade ao nível da intervenção pedagógica.

No âmbito do planeamento, melhorei a minha capacidade de análise do PNEF e associação de tarefas para o cumprimento dos objetivos propostos, tendo sempre em consideração o contexto específico e as suas necessidades. Percebi ainda que, na maior parte das vezes, o PNEF é muito ambicioso e é necessário saber adaptá-lo à turma em questão.

A elaboração das Unidades Didáticas aumentou o meu conhecimento sobre as diferentes matérias abordadas, essencialmente aquelas com que estava menos à-vontade. Além disso, a realização do quadro de extensão e

sequência de conteúdos obrigou-me a organizar de forma lógica cada aula da UD, assim como as suas funções didáticas e respetivos objetivos. Tal como como referido anteriormente, a reflexão crítica após término de cada UD, desenvolveu a minha capacidade de análise da aplicação das estratégias utilizadas, ou seja, quais funcionaram melhor e pior e quais os aspetos que podem ser melhorados.

No planeamento de cada aula, melhorei a minha habilidade de sintetização, descrevendo apenas os aspetos essenciais para que a aula decorresse da melhor forma. Além disso, fui melhorando a minha capacidade de reagir perante situações imprevistas, isto é, apresentar sempre um plano alternativo que permita o decorrer normal da aula.

Verificou-se uma melhoria significativa ao nível do planeamento da UD de Voleibol para a UD de Basquetebol, pois passei apenas do uso de exercícios analíticos para a abordagem à situação de jogo reduzido. Penso que usei em demasia os exercícios analíticos no início do ano letivo, pois foi quando tinha menos experiência e o uso deste tipo de exercícios permitia-me estar na minha zona de conforto.

Concluindo, apenas aprendi ao longo deste ano letivo porque experimentei, errei, recebi críticas construtivas, voltei a experimentar e errei novamente. Penso que este é um dos propósitos do estágio pedagógico: colocar-nos no terreno e levar-nos a aprender com a prática.

5. COMPROMISSO COM AS APRENDIZAGENS DOS ALUNOS

“O professor exerce a sua atividade na escola, entendida como uma instituição educativa, à qual está socialmente cometida a responsabilidade específica de garantir a todos, numa perspectiva de escola inclusiva, um conjunto de aprendizagens de natureza diversa, designado por currículo que, num dado momento, e no quadro de uma construção social negociada e assumida como temporária, é reconhecido como necessidade e direito de todos para o seu desenvolvimento integral.”

(Decreto-Lei n.º240/2001)

Segundo Perrenoud (1999), o professor deve ter em conta dez famílias de competências profissionais: organizar e gerir situações de aprendizagem (conhecer os alunos e promover a aprendizagem), gerir a progressão das aprendizagens (avaliação formativa), conceber e executar dispositivos diferenciadores de aprendizagem (progressão de todos os alunos), implicar os alunos na própria aprendizagem (desejo de aprender e autoavaliação), trabalhar em equipa, participar na gestão da escola (construção de projetos e envolvimento com atores exteriores à escola), informar e implicar os pais (estimular a participação dos pais nas atividades e progresso dos alunos), utilizar novas tecnologias, lidar eficazmente com os deveres e dilemas éticos da profissão e gerir a própria formação contínua.

Os professores principiantes consideram o sucesso dependente de factores da sua própria capacidade na intervenção pedagógica (Carreiro da Costa, Carvalho, Onofre, & Diniz, 1992), sendo que o sucesso de uma aula está associado ao desenvolvimento de capacidades, atitudes e aprendizagens específicas nos alunos.

As minhas aprendizagens adquiridas não teriam sido as mesmas se não me tivesse esforçado por proporcionar aos meus alunos as melhores condições no ensino da Educação Física. Apesar de ter lecionado numa turma que apresentava elevado número de comportamentos de desvio, esforcei-me sempre por nunca “desistir deles”, isto é, em muitas situações, onde os alunos demonstravam fraco interesse e empenhamento, a minha vontade e motivação para levar o processo ensino-aprendizagem avante foi diminuído. Contudo, esta

determinação de querer torná-los jovens mais ativos e direcioná-los para a atividade física, foi estimulada pelo apoio do professor orientador João Gandum e pelos meus colegas estagiários.

Assim, a minha evolução ao nível da intervenção pedagógica foi difícil. No entanto, procurei propor exercícios adequados ao contexto e que fossem o mais possível ao encontro das características da turma. Optei pelo uso frequente e contínuo de *feedback* positivo como forma de incentivo dos alunos, mantendo-os motivados e empenhados durante a aula.

6. DIFICULDADES E NECESSIDADES DE FORMAÇÃO

a. Dificuldades sentidas e formas de resolução

Como referido por Doyle (1986), durante a aula o professor está centrado em duas funções essenciais: a organização e o controlo da aula, e as tarefas cujo objetivo é a aprendizagem do aluno.

A principal dificuldade sentida inicialmente deveu-se à minha inexperiência no terreno e, previamente ao estágio, pouco ou nenhum contacto com a realidade que é a escola. No início senti dificuldades na manipulação e uso do PNEF, sendo que muitas das vezes recorri à ajuda do professor enquanto profissional experiente. Em muitas situações, as minhas dúvidas ao nível do planeamento, eram as dúvidas dos meus colegas estagiários. Como tal, visto que passávamos muito tempo juntos na escola, o espírito de entreajuda e trabalho de equipa facilitou algumas das nossas tarefas enquanto professores no início da carreira profissional. No meu núcleo de estágio nunca se manifestaram problemas em indicar e apontar erros uns aos outros, pois sempre encarámos estas opiniões como críticas construtivas e meios de ultrapassar dificuldades e evoluirmos enquanto profissionais da Educação Física. Assim, as reuniões de carácter informal realizadas após cada uma das aulas, foram-me possibilitando uma melhoria progressiva e contínua no decorrer do ano letivo.

Previamente ao início do estágio, já tinha elaborado unidades didáticas e respetivos quadros de extensão e sequência de conteúdos. Contudo, apenas no contacto com a realidade percebi o quão complexa era a preparação de todas as aulas de uma matéria, tendo em conta o contexto e níveis de desempenho dos alunos. Novamente, após longa reflexão e pesquisa, fui aperfeiçoando a minha capacidade de planeamento para que este fosse ao encontro das necessidades e dificuldades do aluno.

Na elaboração dos planos de aula, o mais difícil foi a escolha dos exercícios, com o intuito de que determinados objetivos fossem cumpridos.

Neste sentido, a observação de todas as aulas dos meus colegas estagiários e do professor orientador auxiliaram na aquisição de um leque de exercícios mais completo. Especialmente, as aulas do orientador, ofereceram-me um conjunto de conhecimentos e progressões pedagógicas fundamentadas que funcionaram muito bem na minha turma, quando adaptadas. De facto, o elevado número de anos de carreira e experiência profissional influencia em muito a qualidade da intervenção pedagógica e a escolha de exercícios apropriados e eficazes.

Ainda no decorrer das aulas, uma das principais dificuldades foi a utilização maioritária de exercícios não analíticos, devido à minha inexperiência. Por exemplo, no Voleibol, apenas foram realizados exercícios analíticos durante as aulas. A parte mais motivante para a turma (situação de jogo reduzido), não foi abordada. Esta situação foi melhorada na UD de Basquetebol.

No início do estágio, deparei-me com um conjunto inúmero de tarefas a realizar, mesmo antes do início das aulas. Logo neste momento, foi necessário adotar um ritmo de trabalho muito elevado que não me tinha sido necessário no ano anterior (1.º ano do 2.º ciclo de estudos).

Uma outra dificuldade sentida desde o início do ano letivo foi a incapacidade de observar a turma e identificar de imediato quais os erros que a maior parte estava a cometer. Como referido pelo orientador de estágio, esta é uma capacidade que se treina e que vai sendo melhorada com o ganho de experiência. Uma das estratégias que o meu núcleo de estágio adotou para melhorar a capacidade de observação foi o preenchimento das grelhas de avaliação utilizadas pelos colegas estagiários durante as avaliações, como forma de treino da observação. Além disso, o preenchimento simultâneo ao professor avaliador permitia que, no final da aula, nos reuníssemos e discutíssemos a disparidade de classificações atribuídas. Uma outra estratégia que facilitou a detecção de erros foi o estudo mais aprofundado de todas as componentes críticas de todos os gestos técnicos nas várias matérias abordadas. Ou seja, se eu olhar para um aluno e verificar, por exemplo, que ele está a executar incorretamente o lançamento na passada, mas se não souber

descrever com pormenor todo o movimento, não irei saber onde é que o aluno está a errar e, conseqüentemente, não serei capaz de fornecer *feedback* com qualidade e que melhore a *performance* do aluno. Como em qualquer formação prática, com o decorrer das aulas, fui melhorando a capacidade de observação e o fornecimento de *feedback* foi facilitado e começou a apresentar mais eficácia nas prestações dos alunos.

Refiro novamente que o PNEF é muito ambicioso. Do meu ponto de vista, apenas os alunos que praticam determinada modalidade em atividades extracurriculares é que conseguem alcançar todos os objetivos definidos pelo programa.

Relativamente à gestão do tempo, no início nunca conseguia cumprir com o planeado, pois o tempo nunca era suficiente. Com isto, comecei a propor uma menor quantidade de exercícios com tempo destinado mais adequado e de possível concretização.

Em jeito de conclusão, penso que muitas destas dificuldades foram causadas pelo treino insuficiente enquanto alunos universitários. Por outras palavras, foram-me transmitidos muitos conteúdos teóricos úteis para este ano de estágio. Contudo, a aplicação prática dos mesmos praticamente não se verificou. Deste modo, é precisamente no momento em que nos confrontamos com a realidade que temos a necessidade de evoluir e encontrar estratégias eficazes no processo educativo dos alunos, que nos permitem ultrapassar a grande maioria das dificuldades sentidas desde o início do ano letivo.

b. A importância da formação contínua

O orientador de estágio assumiu durante este ano letivo um papel fundamental, pois apesar de eu apresentar já três anos de formação na área das Ciências do Desporto (Licenciatura em Ciências do Desporto) e um ano na área do ensino (1.º ano do 2.º ciclo de estudos), os conhecimentos teóricos não

estão todos adquiridos, nem são suficientes para uma intervenção pedagógica eficaz. Assim, o orientador pôs sempre ao meu dispor um conjunto de experiências, truques e conhecimentos adquiridos ao longo de uma vida dedicada ao ensino da Educação Física. Forneceu-me ainda ideias, informações, encorajamentos e críticas construtivas. Deste modo, a presença do professor orientador foi relevante, na medida em colmatou algumas das minhas falhas ao nível da minha formação académica.

Como forma de partilha de experiências e aquisição de mais alguns conhecimentos e conteúdos importantes, participei na atividade organizada pelo Núcleo de Estágio da Escola Secundária Avelar Brotero: “*Oficina de Ideias*” (ver Anexo VII). Colaborei ainda, em conjunto com os restantes elementos do meu núcleo de estágio, nas atividades desportivas organizadas para a comunidade escolar no final do 1.º período letivo, onde adquiri bastantes aprendizagens que me serão úteis para o futuro (ver Anexo VIII).

Para conseguirmos acompanhar a evolução da sociedade é necessário que nos mantenhamos permanentemente informados e atualizados. Contudo, a aquisição de conhecimentos não passa apenas por um conjunto de aprendizagens conseguidas ou cursos frequentados, isto é, a capacidade de reflexão contribui em grande medida para a melhoria da minha formação contínua.

Além disso, sempre que tive dúvidas, essencialmente ao nível do planeamento e da avaliação, recorri a bibliografia pertinente e aos conselhos fornecidos por ambos os professores orientadores, que me ajudaram na elaboração das unidades didáticas, fundamentação dos planos de aula, definição dos critérios de avaliação, entre outros.

7. ATITUDE ÉTICO-PROFISSIONAL

a. Importância do trabalho individual e de grupo

“A Educação Física escolar constitui um meio excelente para a aprendizagem de novas habilidades, no qual as crianças se tornam mais confiantes e aumentam o seu próprio potencial. Estes benefícios serão naturalmente acrescentados através de uma abordagem progressiva e positiva do envolvimento da criança na atividade física, que coloca as necessidades da criança em primeiro lugar, e a vitória e a competição em segundo. Uma abordagem progressiva centrada na criança em relação à atividade física e à Educação Física trará, como retorno, imensos benefícios em termos da sua saúde futura e bem-estar como adulto.”

(em *European Physical Education Association*, 2002, p.5)

De acordo com o Decreto-Lei n.º240/2001, o professor perspetiva o trabalho de equipa como fator de enriquecimento da sua formação e da atividade profissional, privilegiando a partilha de saberes e experiências. O trabalho em equipa leva a um ensino em equipa, planificação coletiva e reflexão conjunta.

Seguindo o Código de Ética e Guia de Boa Prática para a Educação Física (2002), o professor deverá desempenhar um papel social e profissional e estabelecer relações com os alunos que sejam:

- Abertas, positivas e encorajadoras;
- Definidas por um código ético de conduta relativamente às interações, contato físico e intimidação;
- Concretizadas num contexto onde as crianças estejam protegidas e os seus direitos promovidos;
- Isentas de abusos verbais, físicos, emocionais ou sexuais;
- Adequados às necessidades e etapas de desenvolvimento da criança;
- Orientadas para promover a satisfação e o progresso individual;
- Redigidas por um código de ética e de boa prática para a atividade realizada.

Penso ter cumprido com este conjunto de pressupostos, realizando assim o melhor trabalho possível. Além disso, cumpro com todos os prazos que me foram estabelecidos e com as tarefas propostas pelo orientador. Em ambiente escolar, estabeleci relações positivas com os vários intervenientes da escola: professores, diretor, coordenadora de departamento, funcionários e alunos.

O trabalho em grupo permite a combinação das melhores capacidades de cada indivíduo, levando à criação de algo que não é possível atingir de forma individual.

Pelo facto de estar incluída num núcleo de estágio onde já conhecia ambos os meus colegas, facilitou em certa parte o trabalho em equipa, obtendo assim resultados positivos. Além disso, a nossa forma de comunicação aberta e aceitação das opiniões dos colegas como críticas construtivas e o espírito de ajuda que se verificou, foram um forte apoio num ano difícil.

No trabalho em equipa, tornou-se interessante a forma como cada um de nós tinha pontos de vista e opiniões bastante distintas face a diversas situações. Contudo, após discussão e troca de ideias, chegámos sempre a um consenso, realizando sempre o melhor trabalho possível.

Relativamente ao trabalho individual, este é tão ou mais importante que o de grupo, visto que cada um de nós lecionava numa turma diferente e a preparação e sucesso das mesmas foi da nossa responsabilidade. Além disso, a autonomia e iniciativa apenas podem partir de um interesse individual.

b. Capacidade de iniciativa e responsabilidade

A meu ver, todo o processo de ensino da Educação Física deve ser orientado segundo o que é melhor para a criança. Assim, eu enquanto professora, devo ter iniciativa e capacidade para compreender as necessidades

emocionais, sociais, físicas e pessoais dos alunos, guiando os vários tipos de atividade ao longo das etapas de desenvolvimento. Deste modo, devo elevar a auto estima do aluno e empenhar-me no desenvolvimento de relações positivas e saudáveis entre os vários elementos da turma. Contudo, como aconteceu com algumas alunas minhas, estas encontram-se numa faixa etária onde o pensamento é muito confuso e torna-se difícil motivá-las e aumentar a sua auto estima, bem como interesse para a prática de atividade física.

Do meu ponto de vista, eu fui responsável por parte da educação e formação desta turma, pelo que apresentei um papel fundamental na transmissão de conhecimentos e valores fundamentais para a sua vida futura, tais como o *fair play*, o espírito de equipa, respeito por todos os colegas, consequências do seu comportamento e a estimulação do gosto por um estilo de vida ativa e saudável.

8. CONCLUSÕES REFERENTES À FORMAÇÃO INICIAL

a. Impacto do estágio na realidade do contexto escolar

O estágio pedagógico é o verdadeiro momento de convergência, por vezes de confrontação, entre a formação teórica e o mundo real do ensino. O estagiário assume um grande número de responsabilidades do titular da aula num estatuto desconfortável e numa situação que não lhe é familiar. Muitas vezes, trata-se da experiência principal de ensino acompanhado, antes do fim dos estudos e da entrada no mundo profissional (Piéron, 1994).

É importante ter noção que todos os estágios pedagógicos são diferentes, tendo em conta os contextos escolares com que cada estagiário se defronta. Assim, aspectos como a turma e o ano letivo onde lecionei, o enquadramento local e social da escola, bem como os recursos materiais e temporais disponíveis foram fundamentais para o planeamento e organização das aulas de todo o ano letivo.

Assim, a meu ver, o ano de estágio pedagógico é um dos períodos mais importantes e mais significantes da minha formação na área do ensino da Educação Física sendo que, independentemente do contexto que me foi apresentado, consegui aproveitá-lo ao máximo, seguindo as instruções e conselhos dados pelo meu orientador, com o intuito de me preparar melhor para a vida profissional futura.

A meu ver, o ano de estágio foi um período crítico, pois verificou-se uma passagem repentina dos princípios didáticos ensinados nas escolas de formação, para uma rude realidade quotidiana. Em muitas situações, foi mesmo necessário pedir ajuda a outros professores da área para resolver alguns problemas. Lortie (1994) afirma que o professor inexperiente, imerso no seu novo meio, hesita em procurar ajuda dos colegas, temendo, talvez, que um apelo de ajuda possa ser considerado como um sinal de incompetência. No meu caso, nunca tive receio de questionar o que quer que fosse, pois estava

no início de uma carreira profissional, e é com os mais experientes que devemos aprender e tirar as nossas dúvidas.

b. Prática pedagógica supervisionada

“O processo de supervisão pedagógica, quer se situe nas situações simplificadas ou no estágio de prática pedagógica, constitui um dos factores de importância fundamental na formação dos professores. Contudo, fornecer amplas possibilidades de prática não constitui uma condição suficiente. Conceptualizar as suas experiências, desenvolver conhecimentos relativos ao contexto de ensino e com os quais o estudante chegue às experiências de terreno, assim como desenvolver um quadro teórico que permita ao formador analisar e avaliar os esforços e as práticas pedagógicas aos estudantes, representam condições essenciais de sucesso.”

(Piéron, 1994, p. 10)

De facto, é de extrema importância e funcionalidade para o estudante ter sempre alguém que oriente as suas práticas e intervenções ao longo de todo o percurso académico e durante o estágio pedagógico. No meu caso, o orientador João Gandum esteve sempre presente em todas as minhas aulas, pelo que acompanhou todo o meu processo, o que permitiu que melhorasse aula após aula. Contudo, penso que as suas intervenções durante a aula me tiraram um pouco de autonomia e responsabilidade que um professor, mesmo que no início de carreira, deve apresentar.

No entanto, nem sempre foi possível uma intervenção pedagógica inovadora pois, por vezes, esta estava sujeita a uma desaprovação por parte do orientador de estágio. Tal como referem Tinning & Siedentop (1985), *“o estagiário tenderá a pôr em ação as práticas habituais do orientador, sem tentar outras situações menos habituais que arriscariam não encontrar o assentimento dos alunos nem a aprovação do titular da turma.”* (citado por Piéron, 1994).

Além disso, as aulas supervisionadas por parte do orientador da faculdade, Antero Abreu, revelaram-se de extrema importância, na medida em que nos foram fornecidos outros tipos de *feedback* diferentes daqueles com que estávamos familiarizados e que auxiliaram na melhoria de bastantes aspetos, tais como a instrução, a gestão e organização da aula e clima/disciplina da mesma. Assim, foram supervisionadas duas aulas no 1.º Período, duas aulas no 2.º Período e apenas uma no 3.º Período. No final de cada aula, foi realizada uma reunião onde todos fornecíamos críticas construtivas e onde também foi possível colocar algumas dúvidas ao professor Antero, essencialmente sobre os trabalhos escritos a realizar e a incluir no Dossier de Estágio.

c. Experiência pessoal e profissional

Desde início do ano letivo que o professor orientador da escola referiu que a atitude que temos com um cliente de ginásio tem de ser completamente diferente da nossa postura perante uma turma. Esta opinião vai ao encontro do citado por Piéron (1994, p.11): *“existem, frequentemente, divergências de opinião entre o formador e o futuro professor. Por exemplo, o primeiro considera que a aprendizagem do aluno constitui um critério fundamental, enquanto que o segundo se centra muito mais sobre o prazer experimentado pelo aluno”*. De facto, a minha postura, no início do ano letivo, vai ao encontro do referido pelo autor. Mas de imediato percebi que esta atitude não era a mais correta e adequada, devido ao surgimento de inúmeros comportamentos de desvio e à postura descontraída dos alunos face às aulas. O espaço da aula de Educação Física é um espaço de aprendizagem, tal como o das outras disciplinas, onde o aluno tem o dever de aprender e de estar com atenção, não se tratando assim de um espaço de lazer e recreação, onde apenas realiza as tarefas que mais lhe agradam.

Um outro aspeto que deve ser realçado acerca da minha experiência pessoal, e que persuadiu as primeiras aulas do ano letivo, assenta na tendência que eu, enquanto professora inexperiente, tenho em deixar-me influenciar por noções ou imagens que vêm de uma vivência anterior ao meu período de formação (por exemplo: a forma como foram lecionadas as minhas aulas de Educação Física do Ensino Secundário).

Como se constatou no ensino em aula (Borko e al., 1979), deve-se entender que os valores e as atitudes influenciam, igualmente, as decisões de ensino nas atividades físicas e desportivas. Torna-se assim evidente que o professor que assume o papel da educação física como aula de recreação, não adota as mesmas estratégias que o professor que defende que no final da unidade didática os seus alunos devem ter progredido no domínio das habilidades motoras praticadas e despendida uma quantidade de energia suficiente para exercer um efeito sobre a saúde. Contudo e a meu ver, à medida que começo a adquirir mais experiência no âmbito do planeamento e da intervenção pedagógica, sei que é possível propor algumas tarefas que vão ao encontro dos gostos e preferências dos alunos, mas que também trabalham os objetivos pré estabelecidos.

Durante a aula, o professor está empenhado em duas funções essenciais (Doyle, 1986): a organização e o controlo da aula; as tarefas cujo objetivo é a aprendizagem do aluno. No início do ano letivo, encontrava-me num ambiente novo, onde era necessária a concentração máxima em todos os aspetos inerentes à aula. No entanto, focava-me mais nos aspetos de controlo de comportamentos de desvio e organização da aula, deixando por vezes, um pouco de parte, a prescrição das tarefas e, conseqüentemente a aquisição de conteúdos por parte do aluno. Apesar disso, e como referido várias vezes pelo professor orientador da faculdade, para se ensinar é necessário um clima disciplinado na sala de aula. Tal como refere Piéron (1994), a maioria dos acontecimentos que refletem o insucesso resultam de problemas de disciplina ou de organização. Contudo, com o decorrer do tempo, consegui melhorar a qualidade das tarefas propostas com o intuito de alcançar os objetivos pré estabelecidos.

9. QUESTÕES DILEMÁTICAS

No decorrer do estágio pedagógico surgiram inúmeras dúvidas que nos vimos obrigados a enfrentar e onde foi determinante a adoção de estratégias o mais acertadas possível. Como tal, neste capítulo faço referência a algumas das principais questões dilemáticas com que me deparei, quais as tomadas de decisão adotadas e análise dessas mesmas opções.

Uma das primeiras dúvidas que surgiu foi a escolha do momento de realização da avaliação diagnóstica de todas as matérias a abordar: realizar a avaliação inicial de todas as matérias no início do ano letivo ou apenas no início de cada UD? Após discussão com os meus colegas estagiários e o orientador João Gandum optámos por avaliar apenas no início do ano as unidades didáticas referentes aos jogos desportivos coletivos (Voleibol e Basquetebol), e as restantes matérias (Natação, Atletismo e Ginástica), foram realizadas no início de cada UD. Por um lado, esta opção não permitiu verificar logo no início do ano letivo quais as matérias onde os alunos apresentavam mais dificuldades e, conseqüentemente, distribuir o número de aulas com o intuito de ir ao encontro dessas mesmas necessidades. Contudo, revela-se uma boa estratégia na medida em que devemos ter em conta que as capacidades motoras do aluno no início do ano letivo são distintas das que este apresenta numa fase seguinte, possibilitando assim a recolha de dados mais fidedignos.

Relativamente à análise e mobilização do PNEF, tivemos de aplicar alterações nos conteúdos a abordar pois, maior parte das situações, os alunos não apresentam os requisitos mínimos para conseguirem cumprir com o programa. Como tal, na maioria dos casos, foram realizadas adaptações nas propostas para cada nível de ensino, possibilitando ao aluno experienciar o sucesso. Apesar de não estarmos a cumprir com as metas estabelecidas a nível macro, esta foi a opção mais acertada, pois nem sempre o PNEF é aplicável à realidade que nos é apresentada. No contexto real percebi que os alunos que cumprem com os objetivos propostos são apenas aqueles que praticam atividade física fora da escola e despendem várias horas a treinar,

resultando assim na melhoria da sua aptidão física. No caso específico do Basquetebol, visto que tinha vários alunos federados na modalidade, utilizei diversas vezes as suas capacidades, tanto para demonstrações, como para uso do estilo de ensino recíproco. Deste modo, os alunos não exibiram em demasia as suas habilidades mas, pelo contrário, utilizaram-nas para auxiliar a evolução de alguns colegas da turma.

No âmbito do planeamento dos aquecimentos, a principal questão com que me deparei foi a seguinte: quais os exercícios que posso aplicar de modo a tornar o aquecimento intenso e simultaneamente motivante para a turma? Vou utilizar exercícios mais gerais ou específicos para os conteúdos a abordar na aula? Rapidamente percebi que nas aulas de 45 minutos nas quais foram abordados os jogos desportivos coletivos, era pertinente a realização de aquecimento com bola pois é um meio de o aluno ter mais tempo de contato com a mesma. Além disso, visto que a escola dispõe de um conjunto alargado de material de qualidade, foi possível disponibilizar uma bola para cada aluno, aumentando assim o tempo de empenhamento motor. As aulas de 90 minutos permitiram-nos propor um aquecimento mais longo. No entanto, optámos sempre por propor exercícios que apresentem *transfer* para os conteúdos a abordar durante a aula. Por exemplo, nas aulas de Ginástica de Aparelhos onde foi abordado o salto ao eixo no boque, na parte inicial da aula os alunos realizavam sempre salto ao eixo por cima de um ou dois colegas. Sendo o principal objetivo do aquecimento preparar o aluno para a parte fundamental, é importante que se verifique uma solicitação dos principais grupos musculares necessários para a realização das tarefas seguintes, pelo que os primeiros exercícios propostos devem apresentar um *transfer* direto.

Devido ao fraco domínio das habilidades base em diversas matérias, colocou-se a questão se deveriam ser utilizados exercícios analíticos ou situação de jogo (no caso dos jogos desportivos coletivos). Assim, numa fase inicial, tornou-se mais confortável para mim, e devido à minha inexperiência profissional, a utilização do exercício analítico. Contudo, os alunos necessitam de uma fase de jogo para que possam aplicar conhecimentos em situações inesperadas. Mas, por outro lado, se o aluno não dominar as capacidades básicas, isto é, os pré requisitos mínimos para jogar basquetebol ou voleibol,

como é que vai aplicá-los em situação de jogo? Assim sendo, optei por despender mais aulas na consolidação dos gestos técnicos fundamentais e mais à frente na UD, foi introduzida a situação de jogo. Penso que não podemos apenas optar pela situação de jogo reduzido ou apenas pelos exercícios analíticos, isto é, deve ser utilizada uma mistura de ambos. Assim, devem ser tomadas decisões que permitam o acompanhamento do desenvolvimento do nível da turma e que aprimorem ao máximo as suas capacidades.

Relativamente à avaliação formativa, e por sugestão do professor Antero Abreu, optei por não a realizar de modo formal durante a aula, ou seja, no final de cada aula registei aspetos pertinentes de cerca de 7/8 alunos no âmbito dos vários conteúdos abordados nessa mesma sessão. Deste modo, tive sempre uma quantidade de informação alargada e pormenorizada que me permitiu acompanhar o progresso de cada aluno. Além disso, este método não implica o dispêndio de tempo de aula para registo de informação, pelo que estive sempre mais disponível para o fornecimento de *feedback* e esclarecimento de dúvidas dos alunos.

Quanto à autonomia dada à turma, devido ao surgimento de elevado número de comportamentos de desvio, a maior parte das aulas foram lecionadas através do uso dos estilos de ensino por comando e por tarefa, que permitiu controlar mais facilmente estes comportamentos não desejáveis. Nas situações onde procurei dar um pouco mais de autonomia aos alunos, estes não cumpriram com os objetivos propostos e a aula deixava automaticamente de ter um clima disciplinado. Como tal, optei sempre por controlar ao máximo as atividades dos alunos, visando sempre o alcance das metas propostas.

Para a verificação dos conhecimentos adquiridos pelos alunos (domínio cognitivo), optei por utilizar o questionamento em todas as aulas, permitindo-me assim verificar quais os conteúdos conseguidos ou não pela turma. A meu ver, em situação de avaliação de conhecimentos com recurso ao teste de avaliação teórica, os alunos decoram a informação antes do teste e mais tarde esquecem-na facilmente. Assim, apenas realizaram teste de avaliação teórica ou trabalho escrito os alunos que se encontravam sob o período de atestado

médico ou que apresentaram um nível de assiduidade muito fraco, visto que este sério o único meio de os avaliar.

10. APROFUNDAMENTO DO TEMA PROBLEMA – MOBILIZAÇÃO DO ESTILO DE ENSINO INCLUSIVO

a. Introdução

O presente tema de aprofundamento “Mobilização do Estilo de Ensino Inclusivo”, tal como o Relatório Final de Estágio, encontra-se inserido no plano de estudos do 2º ano do Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário da Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra.

Na reunião de dia 11 de dezembro de 2013 com o professor orientador da faculdade, Antero Abreu, foram propostos aos vários elementos Núcleo de Estágio da Escola Secundária Infanta D. Maria diversos temas nos quais poderíamos trabalhar e aprofundar o nosso estudo, caso fossem do nosso interesse.

Assim, dos temas apresentados, despertou-me mais interesse um estudo da Universidade de Granada no âmbito de vários estilos de ensino e respetivas grelhas de observação/fichas de treino. Contudo, apenas estavam construídas grelhas para o Estilo de Ensino por Comando, Recíproco, com Autoavaliação e Descoberta Guiada.

Então, propus-me a explorar o Estilo de Ensino Inclusivo e a construir uma grelha de observação que incluía os vários itens abordados pelo autor original e alguns sugeridos pelo professor Antero Abreu, tais como: tomada de decisão, implicações/consequências e canais de desenvolvimento.

Após realização de uma revisão da literatura acerca do uso dos estilos de ensino na Educação Física, espectro e, mais especificamente, sobre o estilo de ensino inclusivo, apresento uma proposta de uma grelha de observação, que apresenta como principal funcionalidade verificar se o estilo de ensino em questão está a ser aplicado corretamente, quais as principais dificuldades do docente que leciona e aspetos a melhorar.

b. Enquadramento Teórico

Confirma-se uma grande diferença entre aquilo que o professor quer fazer e o que faz na realidade, sendo este o principal problema da Educação Física e de outros ramos da educação. Assim, torna-se essencial clarificar uma ligação entre os objetivos e a ação, tal como fez Muska Mosston no seu livro de 1960.

Um dos principais objetivos da Educação Física é a promoção da atividade física ao longo da vida escolar, associada ao desenvolvimento físico, psicológico e social do aluno. Por outras palavras, implica o desenvolvimento da motivação intrínseca para a atividade física e a aquisição de competências cooperativas, levando o aluno a tornar-se autónomo e a assumir responsabilidades para consigo mesmo e para com o colega.

A teoria de Mosston (1960) influencia a pedagogia na medida em que oferece um corpo universal e abrangente acerca do conhecimento sobre o ensino e a aprendizagem. Baseia-se na tomada de decisão e delinea marcos nas opções do ensino e da aprendizagem (estilos/comportamentos). Cada um dos estilos origina mudança nas decisões do professor para o aluno.

A progressão teórica de um estilo para o outro mostra as relações e as conexões entre os vários estilos, bem como as suas contribuições para várias ideias e programas educacionais. O espectro não privilegia determinado comportamento individual sobre os outros, oferece sim uma variedade de estilos de acordo com o ponto fulcral da experiência de aprendizagem. A utilização do espectro de estilos de ensino apenas contribui para a educação dos alunos quando estes são usados e aplicados de forma adequada.

i. O uso dos Estilos de Ensino

O ensino é estabelecido através de uma interação entre professor e aluno que implica um conjunto de elementos essenciais: conhecimentos, procedimentos, atitudes e clima de aula. Assim, o domínio dos diversos estilos de ensino surge como um meio de compreensão da natureza construtivista da aprendizagem e do aumento da diversidade dos alunos. Com esta última, aparece a necessidade de adaptar o ensino a diferentes estilos de aprendizagem e tipos de inteligência, procurando também potenciar níveis de aprendizagem mais complexos.

Segundo Mosston e Ashworth (1994, 2008), para escolher de forma adequada e pertinente qual o estilo de ensino a utilizar em cada tarefa proposta na aula, o professor tem de responder a um variado leque de questões: “O que pretendo que os meus alunos aprendam? Quais são os objectivos da aula?”; “Que metodologia vou escolher de modo a atingir esses objectivos? Como deve ser o meu ensino?”; “Qual será a sequência da aula? Como vou organizar os materiais?”; “Como organizo a classe para uma melhor aprendizagem?”; “Como vou motivar os alunos? Como vou fornecer um feedback apropriado?”; “Como vou criar um clima propício ao pensamento, à interação social e a bons sentimentos?”; “Como sei que os alunos atingiram os objectivos? Atingiram todos ou apenas alguns?”; “Como vou saber se a ação desenvolvida na aula é congruente com os propósitos iniciais?”

Deste modo, ensinar implica a tomada de decisões prévias por parte do professor, sendo que cada estilo de ensino afeta o desenvolvimento do aluno de um modo próprio e único. A anatomia de cada estilo de ensino é composta por um conjunto de categorias de decisões: Pré-Impacto, Impacto e Pós-Impacto.

Então, a escolha do estilo de ensino atribui um determinado papel ao aluno, condiciona a relação dos alunos com a tarefa, condiciona a relação dos alunos entre si, condiciona o modelo de comunicação adotado e influencia a quantidade e a qualidade da condução da prática.

ii. Espectro dos Estilos de Ensino (Mosston & Ashworth, 1994)

O espectro define-se como um contínuo de decisões tomadas pelo aluno e pelo professor (no 1.º estilo (A) totalmente centradas no professor e no último estilo (K), centrado no aluno, isto é, evolui-se de um estilo autoritário para um estilo autónomo). Assim, um dos principais objetivos do uso do espectro dos estilos de ensino é alterar o foco de tomada de decisão e responsabilidade, de forma progressiva, do professor para o aluno.

Os estilos de **A a E** centram-se na **reprodução** e os estilos de **F a K** centram-se na **produção**.

		<i>Professor</i>
Reprodução do conhecido	A	Ensino por Comando
	B	Ensino por Tarefa
	C	Ensino Recíproco
	D	Ensino com Autoavaliação
	E	Ensino Inclusivo
Descoberta e Produção do Desconhecido	F	Ensino por Descoberta Guiada
	G	Ensino por Descoberta Convergente (resolução de problemas)
	H	Ensino de Produção Divergente
	I	Programa individual desenhado pelo aluno
	J	Ensino iniciado pelo aluno
	K	Autoensino
		<i>Aluno</i>

Tabela 1 - Espectro dos Estilos de Ensino (Reprodução e Produção).

iii. O espectro

Após análise e reflexão prolongada, Mosston (2008) percebeu que o ensino se trata de uma cadeia de tomadas de decisão. A literatura existente apoia esta afirmação de Mosston sobre o ensino: Good & Brophy (1997, p. 358) afirmam: "*Mais uma vez, vemos que a tomada de decisão do professor, guiada por objetivos claros, é a chave para uma instrução efetiva.*"; "*A tomada de decisão está incluída em todos os aspectos da vida profissional de um professor*" e "*o pensamento e a tomada de decisão do professor organizam e dirigem o seu comportamento, formando o contexto para o ensino e aprendizagem*" (Wilén, et al, 2000, p. 2, citado por Mosston e Ashworth em *Teaching Physical Education*, 2008).

O espectro delinea opções no processo ensino-aprendizagem, fornecendo aos professores os conhecimentos fundamentais para o desenvolvimento do repertório de comportamentos profissionais que vão ao encontro de todos os objetivos necessários para se conectar e educar os alunos. O fundamental da estrutura do espectro é que todos os estilos de ensino são benéficos para o que eles podem realizar. Assim, nenhum é mais importante ou valioso que outro. O principal objetivo do espectro é que os professores demonstrem capacidade de mobilidade, isto é, mudar entre comportamentos, conforme necessário e de acordo com as necessidades dos alunos.

O espectro é oferecido a professores que pretendem examinar as ferramentas que têm ao seu dispor e outras adicionais que podem aprender a usar no processo ensino-aprendizagem. Os alunos contam com os professores para lhes darem uma ampla gama de ideias educacionais. Assim, um repertório de comportamentos do processo ensino-aprendizagem é fundamental, tanto para o professor, como para o aluno.

O espectro propõe uma mudança nas formas de olhar para o ensino. Então, o espectro de Mosston (2008) é um sistema que:

- Delineia um conjunto de opções que existem no âmbito do processo ensino- aprendizagem;
- Identifica os objetivos únicos de cada opção;
- Identifica um conjunto específico de decisões que devem ser tomadas pelo professor e aluno em cada uma das opções para os objetivos a serem atingidos;
- Identifica o posicionamento de um estilo de ensino em relação aos outros com base na mudança incremental e cumulativa de decisões;
- Reconhece as variações de *design* que existem dentro de cada estilo;
- Oferece uma variedade de opções para examinar determinado assunto;
- Prevê acontecimentos;
- Mostra relação entre ideias dispersas e aparentemente aleatórias;
- Integra resultados de pesquisa diferentes para apoiar um sistema global, ao invés de promover ideias únicas;
- Serve como um modelo que pode ajudar a determinar a congruência entre intenção e ação;

Mais significativamente, o espectro fornece aos professores o conhecimento teórico necessário para a construção de um ambiente propício à aprendizagem, oferecendo aos alunos um conjunto de oportunidades educacionais.

iv. Seis Premissas do Espectro

- O axioma: toda a estrutura do espectro decorre de uma premissa inicial de que o ato de ensinar se baseia numa cadeia de tomada de decisões.
- A anatomia de qualquer estilo: a anatomia é composta por três categorias de decisão concebíveis que devem ser feitas em qualquer transação do processo ensino-aprendizagem: pré-impacto, impacto e pós-impacto. O conjunto de

decisões de pré- impacto inclui todas as decisões que devem ser tomadas antes do processo de ensino-aprendizagem - *intenção*; o conjunto de decisões de impacto inclui todas as decisões tomadas durante o processo ensino-aprendizagem - *ação*; e o conjunto de decisões de pós-impacto inclui decisões relativas à apreciação da transação professor-aluno - *feedback* sobre o desempenho durante o impacto (*ação*) e avaliação geral da congruência entre a intenção e a ação da experiência de aprendizagem.

➤ Os tomadores de decisão (*"The decision makers"*): o professor e o aluno podem tomar decisões em qualquer uma das categorias de decisão delineadas na anatomia.

➤ O espectro dos estilos de ensino: Ao estabelecer quem toma as decisões, sobre o quê e quando, é possível identificar a estrutura de onze estilos de ensino: Ensino por Comando; Ensino por Tarefa; Ensino Recíproco; Ensino com Autoavaliação; Ensino Inclusivo; Ensino por Descoberta Guiada; Ensino por Descoberta Convergente (resolução de problemas); Ensino de Produção Divergente; Programa individual desenhado pelo aluno; Ensino iniciado pelo aluno e Autoensino.

➤ Os conjuntos/grupos de estilos de ensino: duas capacidades humanas básicas são refletidas na estrutura do espectro: a capacidade de *reprodução* e a capacidade de *produção*. Todos os seres humanos têm, em graus variados, a capacidade de reproduzir o conhecido e replicar modelos. Todos os seres humanos têm a capacidade de produzir um conjunto de ideias, todos têm a capacidade de se aventurar no novo, proporcionando assim a oportunidade de explorar o desconhecido.

O conjunto dos estilos de ensino de A-E (A – Ensino por Comando; B - Ensino por Tarefa; C – Ensino Recíproco; D – Ensino com Autoavaliação; E – Ensino Inclusivo) representa opções de ensino que motivam a reprodução do conhecido. Assim, são projetados com o intuito de aquisição de competências básicas por parte do aluno, replicação de modelos e procedimentos e manutenção das tradições culturais.

Por outro lado, o conjunto dos estilos de ensino de F-K (F – Ensino por Descoberta Guiada; G – Ensino por Descoberta Convergente (resolução de problemas); H – Ensino de Produção Divergente; I – Programa individual desenhado pelo aluno; J – Ensino iniciado pelo aluno; K - Autoensino) representa as opções que convidam à produção de novos conhecimentos, ou seja, o conhecimento que é novo para o aluno, para o novo professor e, às vezes, para a sociedade. Deste modo, apresenta as opções de ensino que promovem a descoberta de conceitos de correção individuais. Cognitivamente, este conjunto de estilos de ensino convida os alunos a irem para além de factos de memória e a experimentarem processos de descoberta.

► Os efeitos de desenvolvimento: talvez a questão fundamental na educação e no ensino seja: O que realmente acontece com as pessoas quando participam num tipo de experiência ou noutra? As questões “porquê” e “para quê” são fundamentais na educação. Cada conjunto de decisões nos diversos estilos enfatiza objetivos distintos que os alunos podem desenvolver. Os objetivos, além das expectativas de conteúdo, estão sempre relacionados com os atributos humanos ao longo dos canais de desenvolvimento cognitivo, social, físico, emocional e ético/moral.

O espectro, com ênfase nos canais de desenvolvimento, fornece uma estrutura para estudar a influência de cada comportamento do processo ensino-aprendizagem em experiências de desenvolvimento do aluno.

v. Estilo de Ensino Inclusivo

A principal característica do estilo de ensino inclusivo é a **possibilidade de alunos, que se encontram em diferentes níveis de desempenho, poderem participar na mesma tarefa, selecionando um nível de dificuldade que possa executar** – “*A inclusão garante uma participação continuada*” (Mosston e Ashworth, 2008). Na anatomia deste estilo de ensino, o

papel do professor consiste em tomar todas as decisões logísticas, incluindo os diversos níveis possíveis em cada tarefa. O aluno apresenta como função fazer uma análise dos níveis disponíveis na tarefa, selecionar um ponto de partida, exercitar a tarefa, se necessário aplicar um ajuste no nível em que se encontra e verificar o seu desempenho com base nos critérios estabelecidos.

Um dos exemplos práticos apresentado por Mosston (2008) relata o sucesso obtido ao aplicar o estilo de ensino inclusivo no salto em altura, na matéria de atletismo. Verificou que, à medida que ia aumentando a altura da fasquia, os alunos com desempenho mais baixo iam desistindo e sentavam-se a observar os colegas. Assim, para solucionar este problema, colocou uma corda inclinada, dando possibilidade aos alunos de selecionarem qual o nível (neste caso, altura) mais adequado, permitindo-lhes obter sucesso na tarefa e cumprir com os critérios de êxito definidos pelo professor. No final, verificou que todos os alunos realizaram o exercício e vivenciaram uma experiência positiva, ao contrário do que acontecia quando a corda estava numa posição horizontal e toda à mesma altura.

No uso deste estilo de ensino, o professor deve ter em conta um conjunto de decisões antes da ação (pré impacto) e tem de antecipar a mudança do papel do aluno durante a tarefa (Impacto). Os alunos tomam decisões em tempo real, incluindo a decisão sobre qual o ponto de partida, onde selecionam o seu nível de desempenho da tarefa. Nas decisões de pós-impacto, os alunos avaliam o seu próprio desempenho e decidem se evoluem na complexidade dos níveis, se se mantêm no mesmo, ou até mesmo se selecionam um grau de dificuldade menor. Qualquer escolha que o aluno faça é aceitável, pois o importante é que o aluno escolheu e está a participar na tarefa.

vi. A implementação do Estilo de Ensino Inclusivo

O primeiro contacto do professor com o aluno deve consistir apenas numa conversa, onde o docente coloca questões simples e se mostra disponível para ouvir o aluno. Deste modo, as respostas do aluno irão guiar as próximas questões e/ou comentários do professor. O *feedback* do professor deve ser direcionado no sentido de reconhecer o nível de decisão do aluno. Numa fase inicial, é importante o professor aceitar e não contestar a escolha do aluno, pois o papel do aluno é seleccionar o nível adequado para si mesmo, sem pedir ajuda ao professor. Esta tomada de decisão imposta ao aluno enfatiza não só o desenvolvimento cognitivo e físico, como também o emocional.

No entanto, os erros cometidos pelo aluno não podem ser ignorados. Independentemente do nível escolhido, o professor deve pedir ao aluno para realizar a tarefa e observar a sua execução. Se o aluno não conseguir identificar o erro, o professor deverá ter um papel auxiliar e corrigir a sua *performance*.

Cada um dos estilos de ensino está projetado para contribuir para a aquisição de conteúdos. Na realidade da sala de aula, verificou-se que os alunos necessitam de ter contacto com um critério de desempenho antes de passarem para um nível mais difícil. Assim, ao estabelecer uma meta de desempenho para cada nível, reforça a aquisição do conteúdo (habilidade), evitando que os alunos realizem as tarefas ao acaso, encontrem respostas e avancem. Quando se verificam demasiados erros no mesmo nível, muitas vezes, o aluno deve regressar ao nível anterior e reforçar as aprendizagens, ou pedir ao professor esclarecimentos acerca dos conteúdos.

No final da aula, o professor deve fornecer *feedback* para a turma, comentando as tomadas de decisão dos alunos no que diz respeito ao ponto de partida e, se necessário, fazer alguns ajustes.

Em suma, o papel do aluno deve incluir os seguintes itens: examinar os diferentes níveis da tarefa; seleccionar o nível mais apropriado; executar a tarefa; verificar o seu próprio desempenho em relação aos critérios elaborados

pelo professor; esclarecer dúvidas com o professor. Por outro lado, o professor apresenta as seguintes obrigações: preparar a tarefa e os vários níveis dentro da mesma; preparar os critérios de êxito para os vários níveis da tarefa; responder às questões dos alunos; iniciar comunicação com o aluno.

vii. As implicações do uso do estilo de ensino inclusivo

Visto que os objetivos da Educação Física incluem o fornecimento de programas de desenvolvimento para um elevado número de pessoas, deverá também ser oferecida uma variedade de atividades e, no dia-a-dia, as condições de escolha devem ter em consideração o aumento da frequência do uso do estilo de ensino inclusivo.

Assim, uma análise objetiva do estilo de ensino inclusivo identifica um conjunto de implicações:

- Os professores têm de aceitar o conceito de inclusão e participação (em qualquer nível de dificuldade), e não de exclusão.
- Os professores devem ampliar a sua compreensão sobre as tarefas que tendem a excluir, enquanto outras são projetadas especificamente para incluir – identificação de factores que determinam o grau de dificuldade.
- As condições criadas visam a experimentação por parte dos alunos e análise da relação entre a aspiração e a realidade.
- Os alunos devem aprender a aceitar a discrepância entre a aspiração e a realidade e, às vezes, aprender a reduzir a diferença entre as duas.
- Legitimidade de desempenho no seu próprio nível; A competição por parte do aluno que existe durante a tarefa é contra si mesmo e seus próprios padrões habilidades e aspirações, não se verificando competição com os colegas.

- Autoconceito: leva a uma independência por parte do aluno da decisão do professor, devendo identificar o seu desempenho na tarefa.

c. Metodologia e Planificação da Recolha de Dados

No 2.º período letivo, na reunião com o professor orientador Antero Abreu, discutimos em conjunto o *feedback* e correções fornecidas por Maria Cuéllar e ajustámos a grelha de observação construída inicialmente, para que fosse o mais aplicável e eficaz possível. Deste modo, o resultado final foi o seguinte:

Objetivos		Sim	Não
▶ O professor define os mesmos objetivos de aula para toda a turma?			
▶ Todos os alunos da turma estão incluídos na tarefa?			
Organização		Sim	Não
▶ Estão todos os alunos a realizar a mesma tarefa?			
▶ Existem diferentes níveis de dificuldade para a mesma tarefa?			
Modo de comunicação		Sim	Não
▶ O professor geralmente comunica com os alunos individualmente?			
▶ O professor está disponível para esclarecer dúvidas aos alunos?			
Papel do professor		Sim	Não
▶ Prepara a tarefa com diferentes níveis?			
▶ Define os critérios para cada um dos níveis da tarefa?			
▶ Verifica a escolha do nível por parte dos alunos?			

▶ O professor circula pelo espaço da aula para verificar as escolhas tomadas pelos alunos?		
▶ O professor não sugere mudanças de nível aos alunos?		
Papel do aluno		Sim Não
▶ O aluno analisa e escolhe o nível da tarefa que pretende realizar?		
▶ Executa a tarefa, contrastando o seu desempenho com os critérios predeterminados?		
▶ O aluno pode por sua iniciativa mudar para níveis de dificuldade diferenciada?		
Informação de retorno		Sim Não
▶ O professor fornece <i>feedback</i> individual para reforçar o processo de tomada de decisão dos alunos ou coloca-lhes questões que os redirecionem para detalhes dos critérios?		
▶ No final da tarefa, o professor fornece <i>feedback</i> para a turma?		
Outras observações		
Clima/disciplina; gestão; grau de adequação dos objetivos e conteúdos para os alunos:		

Tabela 2 - Grelha de observação do Estilo de Ensino Inclusivo.

O objetivo da construção desta grelha era a aplicação da mesma no 3.º período letivo, no maior número possível de aulas. Assim, durante cinco aulas de Atletismo, a minha colega de estágio, Patrícia Morgado, observou as minhas aulas e preencheu também esta grelha de observação, para que, posteriormente, eu pudesse comparar a minha percepção do uso do estilo de ensino inclusivo com a percepção de quem está numa posição exterior à aula.

Deste modo, nos dias 23 e 30 de abril de 2014 e 7, 14, e 21 de maio de 2014, foi utilizado o estilo de ensino inclusivo nas aulas de Atletismo, essencialmente nas matérias de salto em comprimento e corrida de barreiras.

A tabela seguinte discrimina a minha percepção do uso do estilo de ensino inclusivo ao longo das cinco aulas de Educação Física, em comparação com a análise da Patrícia:

		Patrícia Morgado		Carina Simões	
Objetivos		Sim	Não	Sim	Não
➤	O professor define os mesmos objetivos de aula para toda a turma?	1	4	3	2
➤	Todos os alunos da turma estão incluídos na tarefa?	5	0	5	0
Organização		Sim	Não	Sim	Não
➤	Estão todos os alunos a realizar a mesma tarefa?	1	4	5	0
➤	Existem diferentes níveis de dificuldade para a mesma tarefa?	5	0	5	0
Modo de comunicação		Sim	Não	Sim	Não
➤	O professor geralmente comunica com os alunos individualmente?	1	4	5	0
➤	O professor está disponível para esclarecer dúvidas aos alunos?	5	0	5	0
Papel do professor		Sim	Não	Sim	Não
➤	Prepara a tarefa com diferentes níveis?	5	0	5	0
➤	Define os critérios para cada um dos níveis da tarefa?	5	0	5	0
➤	Verifica a escolha do nível por parte dos alunos?	5	0	4	1
➤	O professor circula pelo espaço da aula para verificar as escolhas tomadas pelos alunos?	4	1	5	0
➤	O professor não sugere mudanças de nível aos alunos?	5	0	3	2
Papel do		Sim	Não	Sim	Não

aluno				
➤ O aluno analisa e escolhe o nível da tarefa que pretende realizar?	5	0	5	0
➤ Executa a tarefa, contrastando o seu desempenho com os critérios predeterminados?	4	1	2	3
➤ O aluno pode por sua iniciativa mudar para níveis de dificuldade diferenciada?	5	0	5	0
Informação de retorno	Sim	Não	Sim	Não
➤ O professor fornece <i>feedback</i> individual para reforçar o processo de tomada de decisão dos alunos ou coloca-lhes questões que os redirecionem para detalhes dos critérios?	5	0	4	1
➤ No final da tarefa, o professor fornece <i>feedback</i> para a turma?	1	4	3	2
Outras observações				
Clima/disciplina; gestão; grau de adequação dos objetivos e conteúdos para os alunos:				

Tabela 3 - Discriminação dos dados recolhidos da aplicação do Estilo de Ensino Inclusivo.

No item “O professor está disponível para esclarecer dúvidas aos alunos?”, na aula de dia 21 de maio de 2014, numa fase inicial, não estive muito disponível para esclarecer as dúvidas da turma. A aula estava organizada em duas estações: uma onde foi realizada a avaliação sumativa da corrida de estafetas e outra onde os alunos consolidavam a técnica de transposição de barreiras. Assim, visto que se tratava de uma aula de avaliação, estive sempre mais focada na estação da corrida de estafetas, deixando um pouco de parte os alunos que realizavam corrida de barreiras.

d. Conclusões

Através da análise da tabela construída anteriormente, é possível aferir que, na maior parte dos tópicos, o estilo de ensino inclusivo foi aplicado corretamente. Tornou-se essencial ter o preenchimento das grelhas por parte da Patrícia pois, em algumas situações, estive mais focada no controlo, organização da aula e fornecimento de *feedback*, pelo que alguns dos aspetos fulcrais do estilo de ensino inclusivo não foram cumpridos e não me apercebi de tal facto. Contudo, a minha colega nem sempre ouviu tudo o que eu disse, pelo que o preenchimento de alguns dos tópicos não está em coerência com o que realmente se passou na aula.

Em alguns dos tópicos, não segui o previsto pela revisão da literatura, isto é, o estilo de ensino inclusivo não foi mobilizado da melhor forma possível:

- **Objetivos:** “*O professor define os mesmos objetivos de aula para toda a turma?*” – A Patrícia refere que em quatro aulas (aulas nas quais foi abordada a técnica de transposição de barreiras) esta situação não se verificou. De facto, não foi definido o mesmo objetivo para toda a turma. Contudo, os diferentes níveis propostos (transposição da barreira a dois e a um tempo) pressupõem que, com a evolução do aluno, toda a turma alcance o mesmo objetivo: transposição da barreira em corrida, através da utilização correta da técnica.
- **Organização:** “*Estão todos os alunos a realizar a mesma tarefa?*” – De acordo com os dados recolhidos pela minha colega, em quatro aulas os alunos não estão todos a realizar a mesma tarefa, aquando da utilização do estilo de ensino inclusivo. No entanto, e do meu ponto de vista, pelo facto de um aluno estar a realizar transposição da barreira com ataque por fora e a dois tempos e outro aluno estar a realizar o movimento na sua globalidade, não implica que as tarefas sejam diferentes, isto é, trata-se da mesma tarefa, com níveis de complexidade distintos.
- **Modo de comunicação:** “*O professor geralmente comunica com os alunos individualmente?*” – Segundo os dados da Patrícia, apenas cumpri com este tópico numa aula. Contudo, e de acordo com os meus

registros, cumpro com esta componente em todas as aulas, isto é, acompanhei sempre cada execução do aluno e forneci *feedback* individual quando foi necessário.

- Papel do professor: “*O professor não sugere mudanças de nível aos alunos?*” – Apesar de o uso do estilo de ensino não prever que o professor intervenha nas tomadas de decisão dos alunos, nos casos que verifiquei que os alunos não estavam a valorizar o seu desempenho, intervi e sugeri ao aluno que realizasse tarefas de complexidade superior. O contrário também se verificou, ou seja, alguns alunos sobrevalorizam o seu desempenho e cometem muitos erros graves, pelo que é necessário retroceder no grau de complexidade da tarefa.
- Informação de retorno: “*No final da tarefa, o professor fornece feedback para a turma?*” – Este foi um dos aspetos que mais falhou na mobilização do estilo de ensino inclusivo, pelo que será um dos pontos a melhorar no uso deste estilo de ensino em aulas futuras.

Os restantes tópicos que não foram referidos foram aplicados corretamente e de acordo com o pressuposto por Mosston e Ashworth (2008).

Segundo Mosston (1994), ninguém aprende uma atividade se não a fizer, pois a exclusão gera a rejeição e a inclusão convida ao envolvimento. De facto, numa turma onde se verificam níveis de desempenho muito distintos, se o aluno não apresentar sucesso na tarefa que tem de realizar, facilmente irá esconder-se e evitar o exercício. Contudo, se verificar que, numa tarefa mais simples, poderá ter sucesso, irá empenhar-se progressivamente, conseguindo um desenvolvimento positivo. No caso específico da corrida de barreiras, o uso do estilo de ensino inclusivo é muito pertinente, pois trata-se de uma matéria na qual os alunos têm muito receio de se magoarem e, como tal, devem decidir qual o seu nível de aprendizagem inicial. Assim, os vários níveis propostos dentro da mesma tarefa funcionaram como progressões pedagógicas que permitiram que o aluno se fosse sentido mais à vontade e fosse perdendo, com o tempo, o receio de cair.

No entanto, o uso deste estilo de ensino teria sido mais rentável se estivéssemos perante uma turma onde todos os alunos se mostram empenhados e interessados em melhorar e cumprir com os objetivos

propostos. Na turma A do 8.ºano, é possível identificar um grupo de alunos que mostra interesse e se esforça por conseguir o pretendido, mas um outro grupo maioritário prefere manter-se na sua “zona de conforto” e não procura a evolução. Foi precisamente neste sentido que intervi nas tomadas de decisão dos alunos, ou seja, sempre que verifiquei que alguns dos alunos estavam a realizar o mínimo possível, sugeri-lhes que transitassem para o nível seguinte. Apesar de a minha atitude não ir ao encontro do papel do professor previsto pela revisão da literatura, fi-lo pois penso que terá sido o melhor para o processo ensino-aprendizagem.

Do meu ponto de vista é importante dar ao aluno esta oportunidade de tomar as suas próprias decisões durante a aula, pois implica um desenvolvimento da capacidade reflexiva, bem como uma autoavaliação do seu desempenho e definição do nível onde se encontra. Desenvolve também outros aspetos como a autoestima, conhecimento dos critérios de êxito e sentido de responsabilidade.

Como em qualquer estudo, existem aspetos que correm menos bem e que devem ser identificados para que não se voltem a repetir em estudos futuros. Uma das principais falhas verificadas foi o tempo destinado à recolha de dados no estudo, isto é, a grelha de observação deveria ter sido aplicada num maior número de aulas e em unidades didáticas diferentes, para que fosse possível aferir mais conclusões. Por exemplo, a Ginástica de Solo e de Aparelhos e a Natação foram unidades didáticas nas quais o estilo de ensino inclusivo foi aplicado frequentemente e teria sido uma ótima oportunidade para verificar se tinha sido utilizado corretamente. Esta falha deveu-se essencialmente ao facto de não ter selecionado com antecedência o meu tema de aprofundamento, o que atrasou a construção da grelha de observação e posterior aplicação da mesma.

Um dos aspetos mais importantes que falhou foi o conhecimento reduzido dos critérios de êxito por parte dos alunos. Deste modo, não permitiu que os alunos comparassem os seus desempenhos com as componentes críticas desejadas. Além disso, deveria ter sido mais interventiva no sentido do reforço da informação.

Um das principais dificuldades por mim sentidas no uso do estilo de ensino inclusivo foi a identificação dos fatores que criam/diminuem o grau de dificuldade nas várias tarefas.

Este tema de aprofundamento permitiu-me a aquisição de um maior conhecimento sobre o espectro dos estilos de ensino, mais especificamente, o estilo de ensino inclusivo e mobilização do mesmo. Contudo, é importante perceber quando é que determinado estilo de ensino não funciona num contexto específico e devemos ter capacidade para mudar e aplicar outras estratégias mais eficazes. Assim, é fundamental que fique claro que os factores que distinguem os estilos de ensino são o modo de organização e a forma de distribuição das decisões entre professor e aluno (Siedentop, 1998). Além disso, a eficácia de cada um dos métodos depende da matéria a ser ensinada e da capacidade do professor em utilizá-los convenientemente. Teria sido interessante verificar e analisar a minha capacidade de mobilização dos vários estilos de ensino consoante as matérias a serem abordadas.

Segundo Byra (2000), os estilos de ensino de reprodução revelam-se eficazes na promoção de destrezas motoras. De facto, nesta faixa etária, o aluno aprende mais facilmente se lhe for dito exatamente o que tem que fazer e como fazê-lo. O poder de tomada de decisão não pode ainda ser colocado maioritariamente no aluno, pois caso isso se verifique, este não irá aprender da forma mais eficaz possível e alguns conhecimentos e capacidades ficam por adquirir.

Concluindo, todo o processo de ensino-aprendizagem tem de ser pensado pormenorizada e minuciosamente, como forma de provocar uma evolução do desempenho do aluno de forma eficaz. Assim, o professor tem de conseguir aceder a um grande leque de estratégias e meios que facilitem a transmissão de conhecimentos e de aprendizagens.

11. CONCLUSÕES DO RELATÓRIO FINAL DE ESTÁGIO

Terminada mais uma etapa da minha formação enquanto profissional da Educação Física, é possível aferir um balanço positivo. O ano de estágio na Escola Secundária Infanta D. Maria foi um período repleto de novas experiências e aprendizagens que me completou um pouco mais a “bagagem do conhecimento” e me deu o material e os saberes necessários para me tornar numa boa professora.

Obviamente que este ano apresentou aspetos positivos e aspetos negativos. No início do ano letivo foi difícil encarar uma turma desconhecida e estar a trabalhar numa área onde era totalmente inexperiente. No entanto, com as orientações dos professores Antero Abreu e João Gandum e apoio dos meus colegas estagiários, todo o processo se foi desenrolando naturalmente. Além disso, tratou-se de um período de cerca de nove meses onde foi realmente necessário muito trabalho individual e em equipa, muita pesquisa e capacidade reflexiva.

Uma das principais dificuldades que senti foi no controlo da turma e aquisição de um clima disciplinado propício à aprendizagem. Assim sendo, este é um dos aspetos que pretendo melhorar com a minha entrada no mundo do trabalho, pois sei que poderei encontrar turmas e alunos de todos os níveis e terei de ser eu a adaptar-me a esse contexto específico. Contudo, devo referir que o facto de no início não ter conseguido controlar a turma e no final do ano letivo se verificar um clima disciplinado foi resultado do meu recurso a estratégias mais eficazes e insistência em querer que os alunos adquirissem os conteúdos propostos e alcançassem as metas pré estabelecidas.

É importante referir que o aluno é sempre o centro do processo ensino-aprendizagem. Assim, é o professor que tem que se adaptar a um contexto específico e não o contrário. Deste modo, a avaliação, o planeamento e a tomada de decisões de ajustamento são processos que permitem ao professor aproximar-se o mais possível da realidade que lhe é apresentada, indo assim ao encontro das necessidades e dificuldades do aluno.

Concluindo, este ano foi a base para a aquisição da maior parte das competências necessárias para motivar os jovens adolescentes a praticarem mais atividade física e a adquirirem um estilo de vida saudável, ensinando-lhes os principais conteúdos de todas as matérias, mostrando-lhes simultaneamente a importância da EF para a melhoria das suas aptidões físicas associadas a um dia-a-dia de melhor qualidade.

Na sociedade atual, grande parte do processo educativo da criança é realizado nas escolas, pelo que o professor é um dos principais intervenientes nesse processo. Deste modo, é essencial que o sentido de responsabilidade e autonomia do docente estejam apurados, com o intuito de contribuir para a formação de um cidadão pronto para ser integrado na sociedade que o espera.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abrecht, R. (1994). *A Avaliação Formativa*. Edições ASA.
- Abreu, M. (2003). *Formar para avaliar – Perceção de competências dos formandos para avaliar os alunos*. Dissertação de Mestrado, Universidade Técnica de Lisboa. Faculdade de Motricidade Humana, pp. 13–19.
- Alarcão, I. & Tavares, J. (1987). *Supervisão da Prática Pedagógica – Uma perspectiva de Desenvolvimento e Aprendizagem*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Amado, J. (2000). *A Construção da Disciplina na Escola*. Porto: Asa.
- Aranha, A. (2007). *Observação de aulas de Educação Física: Sistematização da observação - sistemas de observação e fichas de registo*. Vila Real: UTAD.
- Byra, M. (2000). *A Coherent PETE Program: Sprectrum Style*. Volume 71 (9). JOPERD.
- Byra, M. (2000). *A review of Spectrum research: The contributions of two eras*. *Quest*, 52, 229-245.
- Byra, M. (2006). *The Handbook of Physical Education*. SAGE Publications.
- Bento, J.O. (2003). *Planeamento e Avaliação em Educação Física*. 3.^a Edição. Lisboa: Livros Horizonte.
- Bloom, B. (1976). *Taxonomia dos objetivos educacionais*. Porto Alegre: Globo.
- Cardinet, J. (1986). *Linhas de desenvolvimento dos trabalhos actuais sobre a avaliação formativa*. In: Allal, L; Cardinet, J; Perrenoud, O. *A avaliação formativa num ensino diferenciado*. Coimbra: Livraria Almedina.

Cortesão, M. (2010). *Clima escolar, participação docente e relação entre os professores de educação física e a comunidade educativa*. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação. Universidade de Coimbra.

Cuéllar, M.J. (2003). Creación de fichas de observación para la aplicación de Estilos de Enseñanza en Educación Física. En, Facultad de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte (Ed.), *II Congreso Mundial de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, (pp. 75-82). Granada: Universidade de Granada.

Domingos, A. M., Neves, I.P. & Galhardo, L. (1987). *Uma Forma de Estruturar o Ensino e a Aprendizagem*. 3.^a Edição. Livros Horizonte.

Estrela, A. & Nóvoa, A. (1993). *Avaliações em educação: Novas perspectivas*. Porto: Porto Editora.

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

Fisher, R. (2002). *Código de ética e guia de boa prática para a Educação Física*. European Physical Association.

Formosinho, J. (1992). *O dilema organizacional da escola de massas*. Revista Portuguesa de Educação.

Gomez, M.T., Mir, V. & Serrats, M.G. (1993). *Como criar uma boa relação pedagógica*. Edições ASA.

Good, T. & Brophy, J. (1997). *Looking in classrooms*. 7.^a Edição (p. 358). Nova Iorque: Longman.

Hayes, S. J. et al. (2007). *The efficacy of demonstrations in teaching children an unfamiliar movement skill: The effects of object-orientated actions and point-light demonstrations*. Journal of Sports Sciences. 25(5). pp. 559–575.

Ildelfonso, T. (2013). *A Análise do Ensino de Professores Estagiários de Educação Física: A Forma e o Conteúdo das Autoscopias das Aulas*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Motricidade Humana, Universidade Técnica de Lisboa.

Maccario, B. (1984). *Definição dos objetivos da Educação Física*. Lisboa: Livros Horizonte.

Ministério da Educação (2005). *Programas de Educação Física - Plano de Organização do Ensino-Aprendizagem. Ensino Básico 3º Ciclo*.

Morgan, K., Sproule, J. & Kingston, K. (2005). *Effects of different teaching styles on the teacher behaviours that influence motivational climate and pupils' motivation in physical education*. *European Physical Education Review*. Volume11(3).

Mosston, M. & Ashworth, S. (1960). *La Enseñanza de la Educación Física – La Reforma de Los Estilos de Enseñanza*. Barcelona: Editorial Hispano Europea, S.A.

Mosston, M. & Ashworth, S. (1994). *Teaching Physical Education*. 4.^a Edição.

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

Nobre, P. (2011). *Os Estilos de Ensino em Educação Física – Mosston e Ashworth (1994, 2008)*. Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física. Universidade de Coimbra.

Pereira, T. (2006). *Percepções e crenças dos professores estagiários em relação aos comportamentos de indisciplina na aula de Educação Física*. Porto: Faculdade de Desporto – Universidade do Porto.

Perfil de Desempenho Docente Decreto-Lei n.º240/2001.

Perrenoud, P. (1999). *Dix nouvelles compétences pour enseigner – invitations au voyage*. ESF Éditeur. Collection Pédagogies. Paris.

Piéron, M. (1996). *Formação de Professores. Aquisição de Técnicas de Ensino e Supervisão Pedagógica*. Universidade Técnica de Lisboa. Faculdade de Motricidade Humana.

Pinto, J. (2004). *A Avaliação em Educação: da linearidade dos usos à complexidade das práticas*. Escola Superior de Educação de Setúbal.

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

Rosado, A. (1998). *Nas margens da Educação Física e do Desporto*. Edições FMH.

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

Siedentop, D. (1983). *Developing Teaching Skills in Physical Education*. Mayfield: Palo Alto.

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

Vieira, I. (2013). *A autoavaliação como instrumento de regulação da aprendizagem*. Dissertação de Mestrado. Universidade Aberta. Lisboa.

Vilar, A.M. (1994). *Currículo e Ensino para uma prática teórica*. Edições ASA: Rio Tinto. Portugal.

Weiss, J. (1996). *Évaluer plutôt que noter*. Revue Internationale d'Éducation, 13.

Zabalza, M. (1992). *Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola*. 2ª ed.; Rio Tinto: Edições Asa.

OUTRAS REFERÊNCIAS

<http://muskamosston.blogspot.pt>

<http://www.spectrumofteachingstyles.org/>

ANEXOS

ANEXOS

Anexo I – Plano de Aula

Período	N.º Aula/Total	Duração		Data	Hora	Espaço
Unidade Didática		8.ºA	N.º Alunos Previsto	Nº Dispensas	Prof. Estagiário	Carina Simões
Objetivos Gerais						
Função Didática						
Recursos Materiais						

Tempo		Tarefas/Situações de Aprendizagem/Organização	Objetivos/ Componentes Críticas/Critérios de Êxito	Estratégias/Estilos de Ensino
Par	Hora			
<i>Parte Inicial</i>				
<i>Parte Fundamental</i>				
<i>Parte Final</i>				

Notas/Observações:

Justificação das Opções Tomadas/Fundamentação:

Relatório/Reflexão de aula:

Anexo II – Grelha de Observação de Aulas

		N A	1	2	3	Observações
Parte Inicial	Começa a aula na hora exata					
	Verificar rapidamente as presenças					
	Coloca-se de forma a ter os alunos no campo de visão					
	Comunica a informação de forma económica					
	Define objetivos e contexto					
	Relaciona a aula com as aulas anteriores					
Parte Fundamental	Coloca-se de forma adequada					
	Apresenta a tarefa e respetivos critérios de êxito					
	Utiliza períodos curtos de instrução					
	Varia metodologias de intervenção					
	Utiliza meios auxiliares					
	Realiza a extensão/integração de matéria					
Parte Final	A aula termina de forma progressiva					
	Revisão da matéria abordada					
	Arrumação do material					
	Afetividade					
Dimensão instrução						
Comunicação	Sabe ouvir					
	Utiliza linguagem compreensível e adequada					
	Reformula a informação quando necessário					
	É audível					
	Domina a matéria					
	Certifica-se da compreensão da mensagem					
Demonstração	O modelo é adequado					
	Os alunos estão bem posicionados					
	São identificadas as componentes críticas					
	Reforça positivamente o modelo					
	O modelo é o professor					
Feedback	Compreensível					
	Identifica o erro e dá FB correto para o momento					
	Utiliza as várias dimensões de FB					
	Distribui FB equitativamente pelos alunos					
	Utiliza FB frequentemente					
	Completa ciclos de FB					

		N A	1	2	3	Observações
Questionamento	Questões claras e simples					
	Nomeia o inquirido posteriormente					
	Tempo para a resposta é adequado					
	Valoriza a resposta					
Meios Gráficos	Apresentação do conteúdo					
	Utilidade					
Dimensão gestão						
Gestão do tempo	Elevado tempo de empenhamento motor					
	Elevado tempo de aprendizagem					
	Poucos episódios de organização					
	Eficiente montagem de material					
	Eficiente formação de grupos					
Organização/ Transição	Utilização adequada de sinais					
	Transições rápidas e fluentes					
	Rotinas estruturadas					
	Hierarquização das tarefas propostas					
	Torna claras as regras da aula					
Decisões de ajustamento	Plano de aula cumprido					
	Num imprevisto consegue ajustar com qualidade					
	São pedagogicamente corretas e ajustadas às situações					
Dimensão Clima						
Interação professor/aluno	Cria um clima de credibilidade					
	Estabelece relação adequada com os alunos					
	Abordagem positiva/ Transmite entusiasmo					
	Acompanha atentamente e frequentemente o desempenho dos alunos					
	Participa com os alunos					
	Valoriza o desempenho dos alunos					
Dimensão Disciplina						
Controlo	Durante a preleção					
	Durante a tarefa					
	Dispensados/observadores					
	Ignora comportamentos inapropriados sempre que possível					
	Motiva o comportamento apropriado com interações positivas					
	Usa estratégias eficazes de correção de comportamento					
	Controla comportamentos fora da tarefa					
	Torna claras as regras da aula					
Legenda: NA: Não Aplicável; 1: Não Cumpre; 2: Cumpre com Restrições; 3: Cumpre Totalmente.						

Anexo III – Grelha de Avaliação Diagnóstica

Nome	Unidade Didática de Atletismo – Modalidade Individual												Nível
	Corrida de Velocidade			Corrida de Estafetas			Salto em Comprimento			Corrida de Barreiras			
	Coordenação MS com MI	MI	Olhar em frente	Técnica ascendente: transmissão do testemunho	Transmissor: técnica de transmissão	Recetor: Técnica de receção	Corrida de Balanço	Chamada	Voo	Queda	Movimentação da perna de ataque	Movimentação da perna de impulsão	
1.													
2.													
3.													
4.													
5.													
6.													
7.													
8.													
9.													
10.													
11.													
...													

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

Nível dos Alunos:

Nível Introdutório – NI (*Nível 1 e 2*): o aluno executa com bastantes dificuldades, não cumprindo qualquer componente crítica;

Nível Elementar – NE (*Nível 3 e 4*): o aluno executa com algumas dificuldades, com baixo ritmo de execução, cumprindo apenas algumas componentes críticas;

Nível Avançado – NA: (*Nível 5*): o aluno executa correta e adequadamente, com ritmo de execução apropriado, cumprindo todas as componentes críticas.

Conteúdos a Avaliar (Critérios de Avaliação) - Atletismo			
Corrida de Velocidade	Corrida de Estafetas	Salto em Comprimento	Corrida de Barreiras
<ul style="list-style-type: none"> - Olhar encontra-se dirigido em frente; - Tronco na vertical; - Apoios realizados sobre o terço anterior do pé; - Balanço dos braços efetuado paralelamente ao corpo- braço contrário à perna. <p><i>Estrutura rítmica:</i> Durante a execução, o aluno faz uma elevação do MI formando um ângulo de 90º entre a coxa e o tronco.</p> <p>Movimento de coordenação dos MS e tronco com os MI:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Movimento realizado a partir da articulação do ombro; - Flexão do cotovelo (flexão do antebraço sobre o braço); - O MS que avança é sempre o contrário à perna que se encontra mais avançada (se é a perna direita que está avançada é o braço esquerdo se efetua o movimento para a frente) - Quando o MS avança aumenta o ângulo da flexão do cotovelo (maior que 90º) quando recua o ângulo diminui (menor que 90º) - Movimento realizado paralelamente ao tronco; 	<ul style="list-style-type: none"> - Olhar encontra-se dirigido em frente; - Tronco na vertical; - Apoios realizados sobre o terço anterior do pé; - Balanço dos braços efetuado paralelamente ao corpo- braço contrário à perna. <p><i>Estrutura rítmica:</i> Durante a execução, o aluno faz uma elevação do MI formando um ângulo de 90º entre a coxa e o tronco.</p> <p>Movimento de coordenação dos MS e tronco com os MI:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Movimento realizado a partir da articulação do ombro; - Flexão do cotovelo (flexão do antebraço sobre o braço); - O MS que avança é sempre o contrário à perna que se encontra mais avançada (se é a perna direita que está avançada é o braço esquerdo se efetua o movimento para a frente) - Quando o MS avança aumenta o ângulo da flexão do cotovelo (maior que 90º) quando recua o ângulo diminui (menor que 90º) - Movimento realizado paralelamente ao tronco; 	<p>Corrida de balanço (semelhante à técnica de corrida de velocidade):</p> <ul style="list-style-type: none"> - Progressiva e acelerada, com ritmo crescente até à chamada; - Terço anterior do pé. <p>Chamada:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Apoio de toda a planta do pé; - A coxa da perna livre avança rapidamente até uma posição horizontal, enquanto se verifica uma extensão completa da perna de chamada; - Tronco vertical e olhar dirigido em frente. <p>Voo:</p> <p>Fase ascendente:</p> <ul style="list-style-type: none"> - A posição das pernas e do tronco no final da chamada, mantém-se durante alguns momentos; 	<p>Movimentação da perna de ataque:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Elevar a perna de ataque, colocando rapidamente a coxa na posição horizontal, paralela ao solo (joelho à altura da anca); - Extensão rápida da perna sobre a coxa e em simultâneo toca com a mão do MS contrário à perna de ataque no pé; - Procurar o solo rapidamente com um enérgico movimento de cima, para a frente, para baixo e para trás - <i>griffé</i>; - A receção ao solo rápida e efetuada pelo terço anterior do pé; - Retomar energicamente o movimento dos braços

<ul style="list-style-type: none"> - Flexão do cotovelo (flexão do antebraço sobre o braço); - O MS que avança é sempre o contrário à perna que se encontra mais avançada (se é a perna direita que está avançada é o braço esquerdo se efetua o movimento para a frente) - Quando o MS avança aumenta o ângulo da flexão do cotovelo (maior que 90°) quando recua o ângulo diminui (menor que 90°) - Movimento realizado paralelamente ao tronco; - Tronco realiza uma ligeira rotação pela ação dos MS. 	<p>- Tronco realiza uma ligeira rotação pela ação dos MS.</p> <p>Técnica Ascendente:</p> <ul style="list-style-type: none"> - O recetor estende o MS recetor (esquerdo) à retaguarda ao sinal do colega, com os dedos orientados para baixo e palma da mão orientada para trás com o polegar formar um “V” invertido - O transmissor transmite o testemunho num movimento rápido de trás para a frente e de baixo para cima, estendendo o braço (direito) e colocando o testemunho entre o indicador e o polegar (devem estar bem afastados). <p>Enquanto transmissor:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Correr o mais rápido possível; - Transmitir o testemunho num movimento rápido de trás para a frente e de baixo para cima, estendendo o MS direito; - Transmitir o testemunho para a mão do companheiro contrária a que se transporta o testemunho – para a mão esquerda, movimento cruzado; - Enviar ao recetor, no momento certo, um sinal sonoro combinado (“toma, pega, vai”) para que não se cheguem a juntar, evitando a perda de velocidade. <p>Enquanto recetor:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Receber o testemunho com a mão contrária a que o colega transporta o testemunho (mão esquerda); - Começar a correr quando o colega transmissor passar junto à marca previamente colocada no corredor; - Correr o mais rápido possível, olhando sempre para a frente; controlando apenas a aproximação do colega transmissor olhando por cima do ombro; - Ao sinal sonoro combinado: Não diminuir a velocidade; Estender o MS recetor (esquerdo) completamente à retaguarda, atrás da bacia; Ter a mão aberta e o dedo polegar afastado dos outros, (forma um “V” invertido) com a palma voltada para trás e os dedos a apontar para o solo. 	<ul style="list-style-type: none"> - Manter o olhar dirigido para a frente ou um pouco para cima. <p>Fase descendente:</p> <ul style="list-style-type: none"> - A perna de chamada flete e junta-se à perna livre, que continua fletida à frente; - Ambos os joelhos sobem antes da extensão das pernas para a frente; - O tronco vai-se fechando sobre as pernas, enquanto os braços fazem um movimento circular de cima para a frente e para baixo. <p>Queda:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Os pés entram na areia paralelos e pelos calcanhares; - Amortecer a queda, fletindo os joelhos após o toque dos calcanhares, permitindo avançar a bacia sobre o local de contacto; - Os braços continuam o seu movimento para baixo e, agora, para trás – sem contactar o solo. 	<ul style="list-style-type: none"> - Olhar sempre dirigido para a frente; <p>Movimentação da perna de impulsão:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Extensão ativa da perna, impulsão, aplicada para a frente, na direção da corrida; - Elevação lateral da perna de impulsão: joelho à altura da anca e orientado para a frente; MI e o pé paralelos ao solo realizando um ângulo de 90° (movimento simultâneo ao movimento da perna de ataque); - Inclinação lateral do tronco (momento da passagem da perna de impulsão sobre a barreira); - Receção do pé ao solo realizada mais à frente do que a perna de ataque;
--	---	---	--

Anexo IV – Grelha de Avaliação Formativa

Unidade Didática: _____

Nº de Aluno	Conteúdos/Progressão do aluno	Dificuldades Sentidas	Observações	Data de Observação
Nº de Aluno	Conteúdos/Progressão do aluno	Dificuldades Sentidas	Observações	Data de Observação

Anexo V – Grelha de Avaliação Sumativa

Nome	Unidade Didática de Natação														Nível	
	Técnica de Crawl					Técnica de Costas					Técnica de Braços					
	Respiração (bilateral) 5%	Flutuação (horizontal) 5%	Propulsão			Respiração 5%	Flutuação (horizontal) 5%	Propulsão			Respiração (inspira no final do trajeto propulsivo dos MS) 5%	Flutuação – Mantém o corpo à superfície (horizontal) 5%	Propulsão			
			Ação MI (pernada) 12%	Ação MS (braçada) 12%				Ação MI (pernada) 10%	Ação MS (Braçada) 12%				Ação MI (pernada) 12%			Ação MS (Braçada) 12%
E				TP	R				E	TP			R	TP	R	TP
1.																
2.																
3.																
4.																
5.																
6.																
..																

LEGENDA:

E – Entrada

TP – Trajeto Propulsivo

R - Recuperação

ESCALA DE CLASSIFICAÇÃO:

1 – Não Realiza (Não Executa)

2 – Realiza com Muitas Dificuldades (Executa Mal)

3 – Realiza com Algumas Dificuldades (Executa Razoavelmente)

4 – Realiza sem Dificuldades (Executa Bem)

5 – Realiza de acordo com os Critérios (Executa Muito Bem)

Conteúdos a Avaliar (Critérios de Avaliação)		
Técnica de <i>Crawl</i>	Técnica de Costas	Técnica de Braços
<p>Posição do corpo (flutuação): - Manter-se o mais perto possível da posição hidrodinâmica fundamental ao longo do ciclo gestual.</p> <ul style="list-style-type: none"> Bom batimento de pés; Rolamento do corpo em volta do eixo longitudinal provocada pela alternância dos movimentos; <p>- Posição da cabeça ligeiramente elevada (linha de água sensivelmente entre o topo da cabeça e o início do couro cabeludo).</p> <p>Propulsão Ação dos Membros Superiores: <u>Entrada:</u> À frente da cabeça, entre a linha média e o ombro; Cotovelo ligeiramente flectido em posição alta. <u>Trajeto Propulsivo:</u> Movimento para a frente e para baixo; Flexão do cotovelo e mão para dentro, para cima e atrás; Extensão do cotovelo acima, fora e atrás. <u>Recuperação:</u> O cotovelo é o primeiro a sair da água; Posição alta do cotovelo em relação à mão; Mão "relaxada".</p> <p>Ação dos Membros Inferiores: - Flexão do joelho seguida de extensão rápida da perna (efeito de "chicotada"); - Pés em flexão plantar e ligeira rotação interna.</p> <p>Coordenação dos MS com a respiração: - A inspiração faz-se pela rotação lateral da cabeça; - A inspiração executa-se no final do trajeto propulsivo; - Entrada da cara na água antes da entrada da mão.</p>	<p>Posição do corpo (flutuação): Manter-se o mais perto possível da posição hidrodinâmica fundamental ao longo do ciclo gestual, ou seja, o mais horizontal possível e sem oscilações laterais.</p> <ul style="list-style-type: none"> Bom batimento de pés; Rolamento do corpo em volta do eixo longitudinal provocada pela alternância dos movimentos; A permanência da posição imóvel da cabeça ao longo do ciclo gestual com as orelhas e queixo à superfície da água; Bacia e pernas perto da superfície. <p>Propulsão Ação dos Membros Superiores: <u>Entrada:</u> No prolongamento do corpo com o braço completamente estendido; Palma da mão virada para fora; Dedo mínimo é o primeiro a entrar na água. <u>Trajeto Propulsivo:</u> A mão busca profundidade e afastamento; Flexão do cotovelo; Dedos a apontar para fora; Mão para trás – fora - dentro em relação ao corpo e para baixo – para cima – para baixo em relação à superfície da água; A mão termina abaixo da bacia; Extensão completa do braço antes da saída (mão aproxima-se da anca). <u>Recuperação:</u> Saída com o polegar; Braço em extensão e relaxado; Braço roça na orelha; Rotação da palma da mão para fora a meio do trajecto aéreo.</p> <p>Ação dos Membros Inferiores: - Flexão do joelho seguida de extensão rápida da perna (efeito de "chicotada"); - Pés em flexão plantar e ligeira rotação interna.</p> <p>Coordenação dos MS com a respiração: - Inspiração breve iniciando-se na recuperação dos braços; - Expiração durante o trajeto propulsivo dos braços.</p>	<p>Posição do corpo (flutuação):</p> <ul style="list-style-type: none"> Ao longo do ciclo gestual, deve manter-se o mais próxima possível da posição hidrodinâmica fundamental; Posição "alta" na água; Pouco afundamento dos ombros; O mais horizontal possível junto à superfície. <p>Propulsão Ação dos Membros Superiores: <u>Trajeto Propulsivo:</u> Extensão dos braços, mãos viradas para baixo; Mãos orientam-se para fora e quando as mãos se afastam o dedo mínimo vira para cima; Afastamento até à largura dos ombros; Flexão dos cotovelos; Movimento das mãos para fora e para baixo; Depois para dentro - atrás; Manter os cotovelos altos. <u>Recuperação:</u> Aproximação dos cotovelos; Palmas das mãos para dentro e para cima; Extensão dos braços; Cara volta para a água.</p> <p>Ação dos Membros Inferiores: <u>Trajeto Propulsivo:</u> Flexão dos joelhos e aproximação dos calcanhares às nádegas; Rotação dos pés para fora; Pés mais afastados que os joelhos; Movimento dos pés para fora – abaixo; Movimento circular até a extensão; As plantas dos pés unem-se no final do trajeto propulsivo. <u>Recuperação:</u> Pés dirigem-se para as nádegas perto da superfície. Flexão dos joelhos.</p> <p>Coordenação dos MS com a respiração: - Inspiração no final do trajeto propulsivo dos braços.</p>

Anexo VI – Grelha de Autoavaliação

Grelha de Autoavaliação					
	Nunca	Raramente	Às vezes	Muitas Vezes	Sempre
Sou assíduo					
Cumpro o Regulamento da Disciplina (equipamento, banho, etc.)					
Coopero nas atividades de grupo					
Respeito os colegas e o professor					
Conheço os regulamentos técnicos (regras de jogo) das modalidades abordadas (ficha de avaliação)					
Aplico os regulamento técnicos (regras) em situação de jogo					
Realizo, com correção, os gestos técnicos abordados nos desportos individuais					
Em situação de jogo, realizo as ações adequadas a cada momento					
Depois de ter refletido na minha avaliação, considero que me deve ser atribuído o nível (1 a 5):					

Anexo VII – Oficina de Ideias

Oficina de Ideias

Núcleo de Estágio Escola Secundária Avelar Brotero (Coimbra)

A minha participação neste projeto foi fruto de um trabalho organizado e orientado pelos professores estagiários da Escola Secundária Avelar Brotero (André Melo, Corey Arthur, Daniel Cardoso e Hugo Mariano). A ideia deste grupo teve como produto final a apresentação de diversas propostas por parte dos alunos de 1.º ano de Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, professores estagiários, bem como respetivos orientadores do Núcleo de Estágio.

A atividade teve lugar no dia 8 de março de 2014 nas instalações desportivas da Escola Secundária Avelar Brotero. Tratou-se de uma atividade onde cada núcleo de estágio inscrito apresentava uma ideia referente a Unidades Didáticas distintas e de seguida pedia aos presentes que participassem na atividade prática. Foram abordadas matérias como *Smashball*, *Tripela*, Andebol, Ginástica Acrobática, Atletismo (corrida de estafetas) e Basquetebol.

Todos os presentes se mostraram muito interessados em colaborar, em partilhar ideias e opiniões. Foi possível adquirir alguns conhecimentos e estratégias passíveis de serem aplicadas nas minhas aulas. Foram apresentadas algumas propostas bastantes interessantes que, quando aplicadas em contexto pertinente, poderão ser motivadoras e causadoras de gosto pela Educação Física por parte dos alunos e prática de atividade desportiva.

Em suma, este tipo de atividades é uma excelente iniciativa, visto que permitem a partilha de experiências e de dificuldades sentidas desde o início do ano letivo por parte de professores que se encontram no início da sua carreira profissional. Assim, estas discussões são importantes na medida em que proporcionam a busca de soluções que melhorem o processo ensino-aprendizagem, e nos façam evoluir enquanto profissionais do ensino da Educação Física.

Anexo VIII – Semana de Atividades Desportivas (Final do 1.º Período Letivo)

Atividades organizadas pelo grupo de Educação Física

Basquetebol 3x3, Mega *Sprint*, Mega Salto, Corta-mato e Voleibol 4x4

Ensino Básico e Secundário

Estas atividades propostas pelo Departamento de Expressões, organizadas pelo grupo de professores de Educação Física, pertencem a um projeto no âmbito do Desporto Escolar que decorre habitualmente na última semana de aulas do 1º Período, sendo que no presente ano letivo decorreram entre os dias 11 e 17 Dezembro. Por forma a distribuir tarefas, os professores de Educação Física e núcleo de estágio reuniu-se previamente onde foi delineada a organização de todas as atividades, bem como os objetivos inerentes. Como tal, ficou decidido que o Torneio de Voleibol 4x4 ficaria ao encargo dos Professores Estagiários, tal como em anos anteriores, e as restantes atividades da responsabilidade de todos, quer para a organização quer para a concretização de cada atividade em si. Foram ainda definidos aspetos regulamentares para cada atividade, tais como: número limite de inscrições de equipas, tempo de jogo, organização dos quadros competitivos, arbitragem, etc.

Com o intuito da realização de um PowerPoint final, que retratasse o decorrer de todas as atividades, foram tiradas fotografias, entregues posteriormente a um dos professores responsáveis. Estas fotografias retratam essencialmente o desenvolvimento das atividades, bem como os vencedores das várias provas.

No final de cada atividade descrita foram introduzidas as classificações de cada equipa/aluno na base de dados com o intuito de identificar os alunos apurados para as provas distritais.

Refira-se ainda que todas as atividades decorreram essencialmente na parte da manhã, antes da hora de almoço.

Ficha de inscrição e divulgação

Este torneio foi divulgado aos alunos semanas antes, sendo que todos os professores envolvidos entregaram fichas de inscrição, com as devidas autorizações

para os encarregados de educação, definição de uma data limite de entrega assim como o horário e datas das atividades. De igual modo foram afixados cartazes informativos pela escola para que todos os alunos tivessem conhecimento para além dos dados fornecidos e da responsabilidade de cada professor de Educação Física.

Num dos computadores do Departamento de Expressões estava disponível uma base de dados, sendo que cada professor ficou responsável por inscrever os alunos das suas turmas, conforme o regulamentado.

Basquetebol

No dia 11 de Dezembro de 2013 decorreu na Escola Secundária Infanta D. Maria o Torneio de Basquetebol Interturmas 3x3, feminino e masculino. A atividade iniciou-se às 9h do presente dia, sendo que durante todo o evento o núcleo de estágio esteve disponível para auxiliar em todas as questões da organização, tais como: arbitragem, registo dos resultados, organização das equipas, montagem e arrumação do material necessário. Assim sendo, ficamos divididos pelos diversos campos estando cada um acompanhado por outro professor de Educação Física, seguindo as indicações e diretrizes estipuladas.

Mega Sprint e Mega Salto

Esta atividade decorreu no dia 12 de Dezembro no Estádio Cidade de Coimbra. No presente dia, às 8h30 reunimos à entrada do Departamento de Expressões com todos os alunos inscritos na atividade. Deste modo, os alunos poderiam consultar o seu número do dorsal assim como o horário das provas e ainda o escalão a que pertenciam.

Posteriormente, dirigimo-nos com os alunos para o Estádio de modo a dar início às atividades. De igual modo, no Estádio estavam afixadas as informações necessárias à realização das provas. Assim, tendo em conta a organização das provas, cada professor desempenhou uma tarefa específica: no *Mega Sprint* - chamada dos alunos; realização das partidas e verificação de falsas partidas; filmagens e registo das classificações. Quanto ao *Mega Salto* – partidas; saltos nulos e medição de desempenhos.

Terminadas as provas, foram identificados os vencedores, arrumado o material utilizado e recolhido o lixo deixado pelos alunos no Estádio.

Corta-mato

Esta atividade foi desenvolvida no dia 13 de Dezembro com início às 8h30. As provas decorreram dentro do recinto escolar sendo que todo o perímetro foi verificado e delimitado previamente à atividade, por todos os professores envolvidos e núcleo de estágio. Previamente à realização da atividade os alunos consultaram o horário estipulado para a prova, uma vez que foi afixado atempadamente, e receberam os dorsais. De seguida, foi realizada a chamada dos alunos dando início à prova, organizada por escalões.

Os professores e o núcleo de estágio desempenharam tarefas diferenciadas ao longo da atividade: organização da partida; partida; contagem do número de voltas; controlo da atividade em pontos críticos; controlo de chegadas e registo das classificações obtidas, por aluno.

Com todas as provas concluídas, procedemos à arrumação do material e confirmação dos resultados registados.