

UNIVERSIDADE DE COIMBRA

FACULDADE CIÊNCIAS DO DESPORTO E EDUCAÇÃO FÍSICA



Patrícia Dias Morgado

Relatório de Estágio Pedagógico

**Desenvolvido na Escola Secundária Infanta D. Maria junto da turma C do 7º
ano, no ano letivo de 2013/2014**

Mobilização do Estilo de Ensino por Tarefa

COIMBRA

2014

PATRÍCIA DIAS MORGADO

2009121239

RELATÓRIO DE ESTÁGIO PEDAGÓGICO

**DESENVOLVIDO NA ESCOLA SECUNDÁRIA INFANTA D. MARIA JUNTO DA
TURMA C DO 7º ANO, NO ANO LETIVO DE 2013/2014**

MOBILIZAÇÃO DO ESTILO DE ENSINO POR TAREFA

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 dos Ensinos Básicos e Secundário.

Orientador - Mestre Antero Abreu

COIMBRA

2014

Morgado, P. (2014). Relatório de Estágio Pedagógico desenvolvido na Escola Secundária Infanta D. Maria junto da turma C do 7º ano, no ano letivo 2013/2014. Mobilização do Estilo de Ensino por Tarefa. Relatório de Estágio, Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra, Coimbra, Portugal.

TEOR DO COMPROMISSO DE ORIGINALIDADE DO DOCUMENTO

Patrícia Dias Morgado, aluna nº 2009121239 do MEEFEBS da FCDEF-UC, vem declarar por sua honra que este Relatório Final de Estágio constitui um documento original da sua autoria, não se inscrevendo, por isso, no disposto no art. 30.º do Regulamento Pedagógico da FCDEF (versão de 10 de Março de 2009).

Junho 2014

Agradecimentos

É com grande satisfação e orgulho que deixo um espaço reservado às pessoas que fazem parte da minha vida. São conselheiros, amigos, confidentes, educadores... são tudo o que posso desejar ter como apoio e manter enquanto porto seguro.

A todos os professores envolvidos no decorrer do ano letivo, orientadores e professor Miguel Fachada. Professor que abre os guarda-chuvas e traz o sol, mesmo após tantas dores de cabeça...

Aos meus amigos e companheiros do Núcleo de Estágio, pelas partilhas e aprendizagens produzidas. Especial agradecimento à Carina, colega de casa há 4 anos, a minha “maninha” de Coimbra. Aos meus amigos, de curso, de infância e de Leiria. Não consigo mencioná-los a todos, mas obrigada! Sem os momentos passados ao vosso lado, sem a amizade sentida e o tempo despendido ao meu lado (nos mais variados momentos), o ano não teria terminado...

Aos meus tios e primos, obrigada pelas sopas, pelos abraços, pela atenção, por eu saber que mesmo estando longe num instante mudariam o vosso dia por mim! Obrigado especial à minha avó. As “brasas” e as risadas à quarta-feira nunca serão esquecidas...

Ao meu namorado. O apoio diário, preocupação, amizade, sorriso e amor funcionaram como motivação! A ti devo o meu sorriso!

Ao meu irmão, o conhecimento, ambição, alegria, conselhos e espelho de profissionalismo que transmite, estiveram presentes em todos os dias! Aos meus pais, não há palavras que descrevam a vossa atitude, que descrevam o que são e o que fazem em *prol* dos filhos! A vocês, devo o mundo!

A todos, por tudo e muito mais, um enorme obrigado!

RESUMO

O estágio pedagógico é o momento fulcral de formação profissional. Exige, incontornavelmente, uma panóplia infindável de conhecimentos práticos e teóricos, que encaramos como instrumentos de trabalho, que me possibilitaram desenvolver com mestria atividades pedagógicas, de promoção do ensino. Sumario o ano de estágio enquanto processo de desenvolvimento pessoal, de promoção de facilitadores de aprendizagem, sendo intercessora de uma individualização pedagógica, direcionada para as reais necessidades do aluno. Em todo o processo de ensino e aprendizagem (EA), considerei fundamental a aplicação e gestão de diversas extensões pedagógicas: instrução direcionada para a objetividade; informações de retorno pertinentes; organização cuidada das aulas e tarefas (promovendo essencialmente a segurança e ambiente favorável à aprendizagem) e promoção da avaliação enquanto reguladora no processo, tendo por base os critérios e exigências delineadas no PNEF (Programa Nacional de Educação Física). Os Estilos de Ensino propostos por Mosston (1994 e 2008) são, incontestavelmente, formas de comportamento a adotar, pressupondo uma sequência de tomada de decisões. Logo e, como imensas dúvidas foram surgindo ao longo do ano, procuro no presente relatório descrever pormenorizadamente a minha atuação pedagógica aquando da utilização do Estilo de Ensino por Tarefa. Estilo de Ensino que apliquei maioritariamente por forma a promover o sucesso do ensino. Por conforto? Por saber aplicá-lo corretamente? Por achar que o sei aplicar? Porque os alunos aprendem mais? A proposta de criação de uma ficha de treino permite averiguar fundamentalmente e, dentro dos atributos que considerei fulcrais, as dificuldades inerentes à sua aplicação e, comparar a perceção da ação desenvolvida com a dos meus colegas no Núcleo de Estágio da Escola Secundária Infanta D. Maria.

Palavras-chave: Estágio Pedagógico. Conhecimento. Processo de Ensino e Aprendizagem. Reflexão. Ensino por Tarefa.

ABSTRACT

The most important moment of pedagogical internship is the professional training. It requires, unavoidably, an endless range of practical and theoretical knowledge, which we regard as tools, which enabled me to develop mastery teaching activities that promoted education. I summarize this year as a personal development, of promotion of learning enablers, playing the role of a pedagogical individualization intercessor focused on the real needs of the student process. Throughout the TL (Teaching-Learning) process, I've considered essential to implement and manage several pedagogical extensions: instruction directed to objectivity; relevant information return; careful organization of lessons and tasks (essentially promoting safety and a pleasant environment which led to learning) and the promotion of evaluation as the regulator of the process, based on the criteria and requirements outlined in NPPE (National Program of Physical Education). The Teaching Styles proposed by Mosston (1994 e 2008) are undoubtedly forms of behavior to adopt, when assuming a sequence of decisions. Therefore and as huge doubts began to arise over the year, I try to describe, in detail, in this report my pedagogical activity during the use of the Teaching Style by Task. Teaching Style I applied mainly in order to promote successful teaching. Because it was comfortable? To properly know how to apply it? To think that I know how to apply it? Because students learn more? The proposed establishment of a training sheet fundamentally allows the checking, within the central attributes, of the difficulties involved in their enforcement and compares the perception of action developed with my colleagues at the Center Stage of the Secondary School Infanta D. Maria.

Keywords: *Pedagogical Internship. Knowledge. Teaching and Learning Process. Reflection. Teaching by Task.*

Sumário

RESUMO	V
ABSTRACT	VI
INTRODUÇÃO	12
CAPITULO I – A EDUCAÇÃO FÍSICA: EXPETATIVAS INICIAIS	14
1. A Educação Física	14
2. Promoção da Educação Física na Escola	14
3. Expetativas Iniciais	15
4. Plano de Formação Individual	16
CAPITULO II – DIMENSÃO 1: ATIVIDADES DE ENSINO APRENDIZAGEM	18
1. Planeamento	19
1.1. Avaliação Inicial	20
1.2. Plano Anual	20
1.3. Unidades Didáticas	23
1.3.1. Estratégias	24
1.3.2. Metodologias	25
1.4. Plano de Aula	26
1.4.1. Evolução	27
1.4.2. Preparação	28
1.4.3. Objetivos	29
2. Realização	30
2.1. Dimensão Instrução	30
2.1.1. Parte Inicial da Aula	31
2.1.2. Parte Fundamental	31
2.1.3. Parte Final	34
2.2. Dimensão Gestão	35

2.2.1. O tempo	36
2.2.2. A organização	37
2.3. Dimensão Clima/Disciplina	38
2.4. Decisões de ajustamento	39
2.5. Reflexões realizadas	40
2.6. Relatórios de aulas observadas	40
3. Avaliação	41
3.1. Diagnóstica	43
3.2. Formativa	44
3.3. Sumativa	45
3.4. Autoavaliação	46
CAPITULO III – REFLEXÃO	47
1. Atitude ético-profissional	47
2. Processo de Ensino-Aprendizagem	48
3. Questões Dilemáticas	51
4. Prática pedagógica supervisionada	54
5. Experiências e aprendizagens alcançadas	55
CAPITULO IV – APROFUNDAMENTO DO TEMA PROBLEMA: MOBILIZAÇÃO DO ESTILO DE ENSINO POR TAREFA	58
1. Revisão Aprofundada da Literatura	60
2. Espectro dos Estilos de Ensino	61
3. Estilo de Ensino por Tarefa	64
3.1. As Implicações do Estilo de Ensino por Tarefa	67
3.2. Tipos de Tarefas	68
3.3. Considerações do Ensino por Tarefa	69
4. Ficha de Treino Desenvolvida	73

5. Resultados	75
6. Conclusões/Reflexão	76
CONCLUSÃO	80
BIBLIOGRAFIA	81
Outras referências	84
Referências eletrônicas	85
ANEXOS	86

Lista de Abreviaturas

EA -Ensino-aprendizagem

EF - Educação Física;

ESIDM - Escola Secundária Infanta D. Maria;

Fb - *feedback*

FCDEF-UC - Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra;

NEESIDM - Núcleo de Estágio da Escola Secundária Infanta D. Maria

PFI - Plano de Formação Individual

PNEF - Programa Nacional de Educação Física

UD – Unidade(s) Didática(s)

Lista de anexos

ANEXO 1: CARACTERIZAÇÃO DA TURMA	87
ANEXO 2: MATÉRIAS A LECIONAR CONTEMPLADAS NO PLANO ANUAL	87
ANEXO 3: DOMÍNIOS DE AVALIAÇÃO E CLASSIFICAÇÕES ATRIBUÍDAS	90
ANEXO 4: EXEMPLO DE PLANO DE AULA	90
ANEXO 5: CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA DE BASQUETEBOL	92
ANEXO 6: CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO SUMATIVA DE VOLEIBOL	93
ANEXO 7: REGISTO AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA	94
ANEXO 8: REGISTO AVALIAÇÃO FORMATIVA	95
ANEXO 9: REGISTO AVALIAÇÃO SUMATIVA	96
ANEXO10: GRELHA DE OBSERVAÇÃO DAS AULAS	97
ANEXO 11: RELATÓRIOS DE ATIVIDADES REALIZADAS	99
ANEXO 12: REFLEXÃO DO FICEF	101

Introdução

O Estágio Pedagógico é uma unidade curricular a par e em articulação, com as disciplinas de Organização e Gestão Escolar e Projeto e Parcerias Educativas, do segundo 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 (FCDEF-UC). Este apresenta como principal objetivo favorecer a integração e mobilização dos conhecimentos adquiridos ao longo do ciclo da licenciatura, através de uma prática de ensino supervisionada em contexto real. Deste modo, enquanto professora estagiária no presente ano letivo (2013/2014) na Escola Secundária Infanta D. Maria (ESIDM), aguardo terminar mais um ciclo de estudos, desta feita, habilitada a exercer todas as competências e exercícios inerentes à profissão de professor de Educação Física (EF).

O presente relatório final prevê a descrição pormenorizada de um ano de crescimento pessoal e profissional, onde competências científicas, pedagógicas e didáticas foram desenvolvidas e aplicadas. De igual modo, segue em reflexão todo um longo percurso de empenho profissional crítico e ético, onde capacidades de trabalho em equipa, responsabilidade, assiduidade, pontualidade e conduta não foram descuradas.

A estrutura definida para o desenvolvimento do relatório assenta essencialmente na descrição das competências necessárias à concretização do estágio pedagógico: conceção, realização e a avaliação. Por forma a evidenciar as mesmas, desenvolvo todo um trabalho de reflexão dividindo o mesmo em quatro capítulos fundamentais. No primeiro incido sobre a importância e o papel da EF, fazendo um balanço do mesmo relativamente às minhas expectativas e ambições iniciais. O segundo capítulo descreve pormenorizadamente todo o processo de ensino-aprendizagem, elucidando as dificuldades, alterações no papel docente e evolução de toda uma prática pedagógica, didática e profissional em constante reflexão e mudança no planeamento, realização e avaliação. Incido ainda numa descrição e reflexão relativa à minha atuação tendo em conta as demais dimensões de intervenção pedagógica.

O terceiro capítulo recai na realização de um balanço final de todo o percurso desenvolvido, sobre as questões éticas e profissionais, o decorrer do processo de ensino-aprendizagem, as dificuldades sentidas, questões dilemáticas e respectivas aprendizagens alcançadas. Por fim, no quarto capítulo dou por terminada a divisão do relatório, realizando um estudo sobre a mobilização dos estilos de ensino, nomeadamente sobre o estilo de ensino por tarefa, na importância relativa à aplicação dos mesmos, na minha atuação e desempenho na sua utilização.

Sem dúvida que o estágio pedagógico é um momento de formação determinante para futuros professores. Permite, de uma forma genérica, desenvolver competências de conceção, realização e avaliação, pela aplicação direta dos conhecimentos de base adquiridos na licenciatura e, o desenrolar de uma criatividade quotidiana que permite dissolver problemas diários em contexto escolar, de sala de aula ou derivados das especificidades de cada aluno. É a aplicação prática de conhecimentos teóricos, que ao ser problematizada, desencadeia a ação reflexiva pela procura constante de soluções. Esta consideração não deixa de ser uma grande questão dilemática, onde é exigida intuição, comprometimento e conhecimento. Para tal, diversas estratégias e metodologias foram aplicadas, reformuladas e avaliadas. Procurei em simultâneo interferir junto da turma, incrementando gradualmente o sentido de responsabilidade e autonomia da mesma.

Os instrumentos desenvolvidos são consequência de uma procura constante de soluções, onde de forma crítica e ponderada procurei corresponder a todas as expectativas, direitos e deveres de modo a criar pequenas mudanças diárias, face à realidade existente. Deste modo, considero que enquanto estagiária, a reflexão e ponderação fizeram parte do meu quotidiano, exigindo de mim ações didáticas e pedagógicas que colmatassem dificuldades, promovessem conhecimento e motivação em todo o processo de ensino-aprendizagem (EA) e a todos os envolvidos.

CAPITULO I – A EDUCAÇÃO FÍSICA: EXPETATIVAS INICIAIS

1. A Educação Física

Mencionando Bento (2003), a EF surge como um encadeamento composto de ações pedagógicas confinadas pelas matérias programáticas (PNEF), pela atividade de direção, organização e de orientação do professor, aquando da transmissão dos conteúdos formativos e pela atividade ativa de aprendizagem e de exercitação dos alunos, aquando da apropriação dos conteúdos. Por outras palavras, é exigido um ensino consistente e reflexivo, tendo por objetivo garantir um nível elevado de formação corporal e desportiva dos alunos. A EF é a *“forma fundamental e mais importante da formação corporal das crianças e jovens, na qual o respetivo professor conduz um processo de educação e aprendizagem motora e desportiva.”* (Bento, 2003). Considerando o PNEF, a EF escolar deve ser um processo racional, intencional e sistematizado, com isto pretende-se que se garanta a cada aluno a apropriação de habilidades técnicas e conhecimentos, assentes no desenvolvimento de capacidades, aptidões, valores e atitudes que visem a plenitude das potencialidades de atividade física significativa, multilateral e eclética.

2. Promoção da Educação Física na Escola

Considerando o descrito anteriormente apresento um conjunto de objetivos que estipulei enquanto promotora da EF na escola:

Objetivos de promoção da EF na escola

Melhorar a aptidão física e desenvolver capacidades motoras na turma;
Promover aprendizagens e conhecimentos relativos à prática desportiva;
Desenvolver os objetivos de aprendizagem inerentes às matérias a trabalhar ao longo do ano;
Promover o gosto pela prática de atividades físicas, motivando os alunos para as aulas e para a aprendizagem;

Incutir a importância da prática de atividade física enquanto fator de saúde e cultural;
Promover atitudes e valores desportivos e sociais.

3. Expetativas Iniciais

A minha integração no estágio pedagógico foi consequência das diversas expetativas que criei, conjeturando um ciclo de formação contínua e diária, de trabalho, partilha e desenvolvimento de competências pedagógicas e profissionais. Sabia à partida que seria um ano de dedicação pessoal, de trabalho cooperativo que me proporcionaria terminar mais um ciclo de estudos habilitada a lecionar, profissão com a qual me identifico e que pretendo exercer. Assim, teria de desenvolver competências aos mais variados níveis que me permitissem refletir sobre a atuação docente e conhecimento adquirido e a adquirir, pela formação contínua. Partindo sem experiência, contendo apenas a panóplia de conhecimentos advindos da Licenciatura em Ciências do Desporto da FCDEF-UC, vi o estágio como momento de formação imprescindível para alargar horizontes, perceções e adquirir as tais competências de atuação.

Desta forma no início do ano letivo desenvolvi um Plano de Formação Individual (PFI) com o qual fui contrastando a minha atuação ao longo do ano e sobre o qual faço uma sucinta reflexão. O papel do “bom professor”, tal como descreve Siedentop & Eldar (1989), parte de um questionamento constante relativo às decisões educativas, ao sucesso dos alunos, à planificação de aulas como hipóteses de trabalho e à crítica, enquanto investigador reflexivo. Sem margem de dúvida que a qualidade do ensino é fundamental para a promoção de aprendizagens. Professores que sejam críticos, analíticos e que saibam ajustar no imprevisto, serão de igual modo professores eficazes (C.Costa e outros, 1996). Indiscutivelmente, procurando tornar-me profissional de educação, assumi a função de ensinar tendo em conta estas linhas orientadoras, tendo em conta o contexto escolar, a turma e a própria escola. Procurei garantir o desenvolvimento de uma EF escolar, global, social e

motivadora, fortalecendo o currículo dos alunos pelo compromisso de um desenvolvimento e aplicação de conteúdos do PNEF, que fosse ao encontro da heterogeneidade, bem-estar e identidade individual.

4. Plano de Formação Individual

Numa fase inicial do estágio pedagógico, a elaboração do PFI, veio salientar a importância do desenvolvimento de um trabalho reflexivo e coerente desde o início do ano. Como tal, estabeleci algumas metas a cumprir e tarefas a realizar, sendo que o mesmo se tratou de um documento aberto, sujeito a alterações, pelo ajustamento a novas tarefas ou funções a desempenhar.

Na Escola	Realizar uma perspectiva da escola e da comunidade como espaços de inclusão e de intervenção social, na forma de realizar a formação integral dos alunos para a cidadania democrática.
	Contribuir na construção, desenvolvimento e avaliação do projeto educativo da escola e dos respetivos projetos curriculares de escola, bem como todas as atividades de administração e de gestão da escola.
	Conhecer os saberes e as práticas sociais da comunidade.
	Colaborar com todos os intervenientes no processo educativo, fazendo com que exista um desenvolvimento de relações de respeito mútuo entre docentes, alunos, encarregados de educação e pessoal não docente, bem como com outras instituições da comunidade
	Promover interações com as famílias, nomeadamente no âmbito dos projetos de vida e de formação dos seus alunos;
	Observar a escola como um polo de desenvolvimento social e cultural .
Formação	Refletir sobre as minhas práticas, apoiando-me na experiência , na investigação como forma de avaliar o meu desenvolvimento profissional.
	Refletir sobre aspetos éticos e deontológicos inerentes à profissão, avaliando os efeitos das decisões tomadas.
	Trabalhar de equipa como fator de enriquecimento da minha

profissional	formação e da atividade profissional, privilegiando a partilha de saberes e de experiências;
	Desenvolver de competências pessoais, sociais e profissionais , numa perspetiva de formação ao longo da vida.
	Participar em projetos de investigação relacionados com o ensino, a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos.
Compromisso com as aprendizagens dos alunos	Promover aprendizagens significativas no âmbito dos objetivos do projeto curricular de turma, desenvolvendo as competências essenciais e estruturantes que o integram;
	Utilizar, de forma integrada, saberes próprios da minha especialidade e saberes transversais e multidisciplinares adequados ao respetivo nível e ciclo de ensino;
	Organizar o ensino e promover, individualmente ou em equipa, as aprendizagens no quadro dos paradigmas epistemológicos das áreas do conhecimento e de opções pedagógicas e didáticas fundamentadas, recorrendo à atividade experimental sempre que esta se revele pertinente
	Utilizar corretamente a língua portuguesa , nas suas vertentes escrita e oral, constituindo essa correta utilização objetivo da ação formativa;
	Utilizar, em função das diferentes situações, e incorporar adequadamente nas atividades de aprendizagem linguagens diversas e suportes variados , nomeadamente as tecnologias de informação e comunicação.
	Promover a aprendizagem sistemática dos processos de trabalho intelectual e das formas de o organizar e comunicar , bem como o envolvimento ativo dos alunos nos processos de aprendizagem e na gestão do currículo.
	Desenvolver estratégias pedagógicas diferenciadas , conducentes ao sucesso e realização de cada aluno no quadro sociocultural da diversidade das sociedades e da heterogeneidade dos sujeitos, mobilizando valores, saberes, experiências e outras componentes dos contextos e percursos pessoais, culturais e sociais dos alunos;
	Assegurar a realização de atividades educativas de apoio aos alunos e cooperar na deteção e acompanhamento de crianças ou jovens com necessidades educativas especiais ;
	Incentivar a construção participada de regras de convivência democrática e gerir, com segurança e flexibilidade, situações problemáticas e conflitos interpessoais de natureza diversa;
	Utilizar a avaliação , nas suas diferentes modalidades e áreas de aplicação, como elemento regulador e promotor da qualidade do ensino , da aprendizagem e da minha própria

formação.

O presente plano de formação apresenta de uma forma genérica as questões relacionadas com a minha formação na escola envolvente, enquanto profissional e o papel inerente ao processo de EA. Assim, a definição, organização, conceção e avaliação são alguns dos pressupostos representativos do crescimento pessoal e profissional que pretendi alcançar. Assumi os mesmos, ao longo do ano, enquanto linhas orientadoras, sujeitas a alterações consequência da adaptação e ajustamento intrínsecos a uma lógica de formação, relativa a um processo.

CAPITULO II – DIMENSÃO 1: ATIVIDADES DE ENSINO APRENDIZAGEM

O Programa Nacional de Educação Física é um instrumento substancial de orientação objetiva e pedagógica do processo EA, em Educação Física. Tal como refere *“A conceção de Educação Física seguida neste plano curricular (conjunto dos programas de EF) vem sistematizar esses benefícios, centrando-se no valor educativo da atividade física pedagogicamente orientada para o desenvolvimento multilateral e harmonioso do aluno. Assim, essa conceção pode definir-se como «a apropriação das habilidades técnicas e conhecimentos, na elevação das capacidades do aluno e na formação das aptidões, atitudes e valores, ('bens de personalidade' que representam o rendimento educativo), proporcionadas pela exploração das suas possibilidades de atividade física adequada – intensa, saudável, gratificante e culturalmente significativa” (pág. 17).*

Por sua vez, o conhecimento dos professores pode ser compreendido como um conjunto de conceções, como um saber, que se contextualiza por um sistema concreto de práticas escolares, refletindo as conceções, perceções, experiências pessoais, crenças, atitudes, expectativas e dilemas do professor, sendo por isso um saber ou conjunto de saberes com regras e princípios práticos, expressos na linha da ação docente (Pacheco e Flores, 1999).

1. Planejamento

De acordo com as linhas orientadoras do planejamento de Bento (2003), planificar a educação é planejar as componentes do processo de ensino-aprendizagem nos diferentes níveis da sua realização. Nesta configuração de pensamento, à luz de princípios pedagógicos, psicológicos, didáticos e metodológicos, o professor é incumbido de planificar as indicações do PNEF, tendo em consideração acrescida o contexto pessoal, social, material e local a fim de conduzir o processo de desenvolvimento dos diferentes domínios da individualidade dos alunos. Assim, o plano é tido como um *"...modelo racional, um meio de reconhecimento antecipado e de regulação do comportamento atuante, assumindo as funções de: motivação e estimulação; orientação e controlo; transmissão de vivências e experiências e racionalização da ação"* (Bento, pág. 13, 2003).

Deste modo e, de acordo com Siedentop (1998), a tarefa fundamental do ensino é encontrar modos de ajudar os alunos a aprender e cultivar-se; criar experiências educativas através das quais possam aumentar as suas capacidades, conhecimentos e atitudes e, fazê-lo de tal modo que permita disfrutar da experiência da aprendizagem.

Aquando da planificação tive o cuidado de criar objetivos de formação e educação, prescrevendo os objetivos, matérias e a linhas orientadoras de toda a organização anual, didática e de cada aula. Os objetivos comportamentais, gerais ou específicos foram considerados ao longo de todo o ano, elementos determinantes de coordenação entre o conteúdo (o quê?) e o método (como?). Tal como é evidenciado por Tyler (1949), citado por Nobre (2013) a minha atuação teve como base a resposta às seguintes questões: *"Quais são os objetivos educacionais que a escola pretende alcançar?"*; *"Que experiências educativas podem ser oferecidas que tenham a probabilidade de alcançar esses propósitos?"*; *"Como organizar eficientemente essas experiências educativas?"*; *"Como podemos determinar se os alvos pretendidos são alcançados?"*.

Afirmo que o planeamento surgiu como mecanismo de formação permanente, onde a procura da obtenção dos objetivos estipulados, o método, os recursos, a avaliação foram aliadas a um processo de constante reflexão que pretendia o sucesso do EA, o sucesso dos alunos e o meu. Planear, estruturar, organizar, gerir e avaliar, foram os pontos fulcrais de promoção da minha formação, resultantes de um confronto diário entre uma base teórica e a realidade/contexto.

1.1. Avaliação Inicial

Por forma a ajustar o planeamento à realidade, considerei fundamental analisar e refletir sobre o contexto escola, onde saliento a importância de conhecer o Projeto Educativo da Escola, o Regulamento Interno, os Critérios de Avaliação do grupo disciplinar e ainda o Plano Anual de Atividades. Saliento ainda a importância do contexto da EF onde analisei o PNEF, o sistema de rotação de espaços e tomei conhecimento dos recursos espaciais, temporais, humanos e materiais existentes na escola e ainda o contexto turma. Contexto, que numa fase inicial, consequência do envolvimento ativo junto do Diretor de Turma da mesma, me foi facilitada a sua perceção tendo a possibilidade de conhecer o Projeto Curricular da turma e o resultado do questionário realizado aos alunos que promoveu a realização conjunta da caracterização da turma (Anexo 1), conhecer uma série de indicadores e personalidades e ainda a realização de uma avaliação inicial.

1.2. Plano Anual

Segundo Bento (2003), no ensino desenvolver um plano anual é delinear e realizar um plano global, integral e realista da intervenção educativa para um período lato de tempo, sendo que a partir do mesmo, são definidos e estipulados pontos e momentos nucleares, e acentuações do conteúdo.

O plano anual foi dos primeiros documentos que tivemos de realizar no início do ano letivo. Este foi desenvolvido tendo em consideração os objetivos para cada ano, constituindo um planeamento global de atuação, situando o contexto escola e turma e tendo em conta trabalhos preparatórios de análise. Assim, com base na avaliação inicial dos alunos e o quadro de rotação de espaços, elaborei o mesmo seguindo as indicações dadas pelo orientador da escola. O mesmo referiu que ao longo do ano teríamos de lecionar Voleibol, Ginástica, Atletismo, Basquetebol, Natação, Patinagem e abordar as Danças Sociais (Anexo 2). Dito isto, aproveitando os recursos disponíveis e tendo em consideração a experiência do orientador, distribuímos as unidades de ensino pelos vários períodos letivos, procurando potencializar cada matéria pelo ajustamento da relação entre volume, grau de dificuldade, tempo, objetivos e condições. Saliento de igual modo, que o mesmo foi elaborado tendo em consideração as atividades a realizar ao longo do ano e os períodos de interrupção letiva. Importa referir que o sistema de rotação de espaços na escola é bastante positivo e que facilita o processo de EA, uma vez que cada professor consegue estar no mesmo espaço um vasto período de tempo, podendo conciliar o mesmo com as matérias e tempo disponível. Deste modo, as matérias foram lecionadas continuamente, o que permite a constante exercitação e consolidação final, seguindo uma sequência lógica de aprendizagem com extensão e integração da matéria.

Considero que a elaboração do plano anual é uma necessidade. A sua realização permitiu orientar todo o processo de ensino, balizando-o, funcionando como referência de organização e estruturação de cada período letivo. Sempre que senti necessidade, foi o documento que consultei para retirar dúvidas ou situar-me ao longo do ano e matéria. Este definia os objetivos a alcançar, ou seja, o que estipulei que os meus alunos deveriam saber e fazer até determinada data, como pretendia alcançá-los, como deveria organizar o processo de EA e ainda definia as principais linhas didáticas e metodológicas. Não posso deixar de referir a importância da definição de datas para avaliação, que serviram como referência fundamental para o planeamento global das unidades de ensino.

Como é espetável, o plano anual não deixa de ser um plano, mas a “*grosso modo*”, tal como refere Bento (2003). O mesmo orienta o processo de ensino mas permite

reajustamentos e alterações, tratando-se de uma possibilidade de atuação, que deverá ser ajustado/adaptado, após reflexão, com vista à melhoria e sucesso do EA. Foram diversas as dificuldades envolvidas na sua realização, contudo, a pesquisa e investigação científica, a contextualização e o conhecimento permitiram que a sua realização e concretização fossem, considero eu, eficazes.

Todos níveis de planeamento apresentados tiveram sempre em consideração a turma do 7ºC. Tanto o plano anual, as unidades didáticas e todos os planos de aula tiveram em conta as suas características, a avaliação inicial e o progresso a nível do desempenho individual e do grupo. Numa fase inicial tive em consideração a avaliação diagnóstica como fator a ter em conta no planeamento anual, didático e pedagógico e, de igual modo, a resposta aos inquéritos da turma. Nestes fica claro que todos os alunos praticam em atividades extra curriculares atividade física (média de 4,62h semanais), sendo que a média anterior da turma a EF é superior a 4 valores. Da mesma forma importa ressaltar o que considero serem características fundamentais da turma: na sua grande maioria são alunos curiosos, cheios de energia, que gostam de EF e que querem, sobretudo aprender. Assim desde o início do ano mostraram uma inquietação constante sobre novas matérias e um empenho que considerei bastante positivos. Estes dados, em consonância com a avaliação diagnóstica fizeram com os critérios e objetivos a atingir fossem elevados, tendo sido o meu objetivo ao longo de todo o ano, formar e educar os alunos fisicamente, com aptidões e capacidades que lhes permitissem praticar qualquer modalidade abordada com fundamentos e bases consolidadas. Deste modo, qualquer nível de planeamento procurou superar as limitações existentes e proporcionar o desenvolvimento de conhecimentos, com vista à elevação das capacidades, aptidões, atitudes e valores, como refere o PNEF “*proporcionadas pela exploração das suas possibilidades de atividade física adequada – intensa, saudável, gratificante e culturalmente significativa.*”

1.3. Unidades Didáticas

As unidades didáticas são elementos essenciais e de extrema importância para a elaboração e estruturação de uma unidade de ensino, constituindo “*unidades fundamentais e integrais do processo pedagógico e apresentam aos Professores e alunos, etapas claras e bem distintas de ensino e aprendizagem*” (Bento, pág. 75, 2003). Deste modo, foram clarificadas as intenções e etapas do processo de ensino, de um ponto de vista didático e pedagógico delineado para a concretização dos objetivos por aula/bloco. As UD desenvolvidas ao longo do ano para o 7ºC, visaram preparar e estruturar cada unidade de ensino, por forma que existisse uma transmissão de conhecimentos sólida, das habilidades e competências, potencializando cada matéria de acordo com o valor pedagógico atribuído, tendo em conta a avaliação inicial.

Cada UD foi elaborada em conjunto pelo núcleo de estágio, sendo que os elementos inerentes à especificidade de cada turma ficaram ao encargo de cada estagiário. Deste modo, construímos de raiz unidades que englobavam a história da modalidade, as regras, os regulamentos de cada matéria, assim como, a descrição de objetivos, dos conteúdos e sua extensão, os recursos, funções didáticas e, por fim, a avaliação. No final de cada unidade de ensino, realizei um balanço referente ao seu decorrer, aos resultados alcançados e à minha prestação, referindo ainda algumas sugestões para o futuro (nem todas as UD foram terminadas, visto que à data de término do estágio, ainda não continha todos os elementos necessários para a sua elaboração). Os conteúdos selecionados foram ao encontro do solicitado pelo orientador da escola, tendo em conta o PNEF e a avaliação diagnóstica dos alunos. Em qualquer unidade, foram respeitados princípios pedagógicos, metodológicos, didáticos e implementadas estratégias facilitadoras da obtenção dos objetivos delineados para o contexto turma. Por fim, a avaliação de cada unidade didática foi definida com rigor, com implementação de grelhas de observação e classificações pré-definidas pelo núcleo e grupo disciplinar.

Na sua construção foram várias as questões dilemáticas que foram alvo de reflexão e ajustadas consoante a evolução da aprendizagem, tais como: “*como é que irei*

organizar a unidade, tendo em conta o número de aulas?”; “quanto tempo irei despendar para cada matéria?”; “como é que vou saber se posso ou não avançar?”; “como irei motivar os alunos em todas as aulas?”; “terei de atribuir mais aulas para melhorar determinado aspeto?”; “como irei conseguir que todos os alunos aprendam?”. Estas barreiras foram sendo ultrapassadas ao longo do ano, pela experimentação e reflexão, onde descobri que não existe uma fórmula eficaz para cada caso, existe sim, uma vontade e um querer ensinar e aprender que têm de ser inerentes aos alunos e ao professor. Descobri que nunca posso pensar numa aula como um só, que cada aula apenas faz sentido tendo em conta a anterior e pensando na próxima.

De uma forma geral considero que as decisões tomadas e concretizadas contribuíram para a real aprendizagem dos conteúdos definidos e para uma estruturação e organização lógica das matérias, tendo em conta as reais necessidades dos alunos. Contudo, considero que também se deveria ter avaliado o nível de aptidão física dos alunos ao longo de cada unidade, para que no final se pudesse realizar um balanço relativo à evolução das capacidades e habilidades inerentes a todas as unidades de ensino. Num futuro próximo irei ter em conta este fator, sendo que procurarei aplicar e avaliar a condição física geral dos meus alunos e não só as especificidades de cada unidade de ensino.

1.3.1. Estratégias

Siedentop (1998) afirma que a avaliação do ensino não deve ser feita através da observação do professor, sendo que apenas um empenho apropriado dos alunos permite uma aprendizagem de qualidade, considerando a qualidade do empenho a chave para a eficácia do ensino. Contudo, refere que o professor tem influência no tipo de trabalho realizado com os alunos. Como tal, relaciona intimamente a estratégias de ensino e, um empenho apropriado, com os resultados de desenvolvimento dos planos motor, cognitivo e afetivo. Domingos *et all* (1987), afirma que as estratégias de aprendizagem constituem meios através dos quais os

objetivos educacionais são trabalhados e, por conseguinte, o seu planeamento deve estar intimamente relacionado com o tipo de ensino a desenvolver.

Seguindo a linha de pensamento acima descrita, as estratégias de ensino foram selecionadas de acordo com os objetivos a alcançar, funcionando enquanto processo de obtenção dos mesmos e, os objetivos enquanto condicionantes das estratégias a utilizar. Dito isto, de modo a selecionar estratégias que funcionassem como facilitadoras da aprendizagem definida, considerei fundamental garantir algumas questões, que fizeram parte de reflexão diárias. Mencionando algumas estratégias gerais de ensino, considerei importante uma estruturação bem definida das tarefas a desenvolver, tendo preocupações acrescidas com as tarefas de organização, com as atividades iniciais e tarefas de aprendizagem como fatores condicionantes de eficácia da aula. De igual modo saliento a importância de garantir as condições de segurança, pela promoção de regras claras e adoção de uma postura de constante supervisão do comportamento e desempenho dos alunos. Concluo reforçando ainda o papel de uma avaliação constante, informal e formal, da realização de balanços finais e da manutenção de um ritmo de aula e tempo de empenhamento motor elevados.

1.3.2. Metodologias

Filho *et all* (2009) refere, que o programa é o pilar da disciplina e que seus elementos principais são: o conhecimento de que trata a disciplina, sistematizado e distribuído, que geralmente se denomina de conteúdos de ensino; o tempo pedagogicamente necessário para o processo de apropriação do conhecimento e os procedimentos didático-metodológicos para ensiná-lo. Assim refiro que o método de ensino não é mais do que direcionar a ação docente para o desenvolvimento do processo, atuando segundo um conjunto de ações/procedimentos, que intencionalmente promoverão as aprendizagens nos alunos. Deste modo, ao longo do ano e fazendo agora uma reflexão acerca da minha atuação, posso aferir que procurei: fazer dos alunos parte integrante de cada aula e do ensino da mesma, atribuindo funções aos demais (montagem, arrumação, ajuda aos colegas,

relatórios, entre outros); desenvolvi a minha ação partindo do mais simples para chegar ao mais complexo; estabeleci regras claras para a generalidade das aulas; simplifiquei as abordagens pedagógicas, com recurso ao desenvolvimento das técnicas com vista à transferência para as ações táticas e de jogo reduzido; apliquei ações táticas ofensivas e defensivas em inferioridade numérica e posteriormente, em igualdade e superioridade; utilizei como princípio fundamental para a aprendizagem e consolidação a repetição; procurei desenvolver a lateralidade em todas as ações individuais; apliquei pressupostos simples, de acordo com indicações do orientador: em primeiro desenvolver o contacto “eu e a bola”, de seguida, “eu a bola e o alvo”, “eu a bola e o colega” e apenas no final “eu a bola, o colega e o adversário”; nas modalidades individuais, procurei diferenciar mais acentuadamente a aprendizagem de cada aluno, dividindo a turma por grupos de nível, com incidência em progressões pedagógicas específicas e ainda recorrer aos estilos de ensino enquanto ferramenta fundamental de intervenção pedagógica.

1.4. Plano de Aula

“A aula é não somente a unidade organizativa essencial, mas sobretudo a unidade pedagógica do processo de ensino. E isto porque tanto o conteúdo e a direção do processo de educação e formação, como também os princípios básicos, métodos e meios deste processo, devem encontrar na aula e por meio dela a sua correta concretização” (Bento, pág. 101, 2003). Após a lecionação de algumas aulas, percebi que cada aula em si deve apresentar um contributo específico para a globalidade do planeamento antecedente (plano anual e unidades didáticas), como tal, a mesma tem de assumir uma função concreta do que quero transmitir e do que os alunos têm de adquirir. Considerei essencial definir para cada uma os seus objetivos, e depois selecionar e desenvolver tarefas, critérios de êxito, estratégias e metodologias enquanto meios de canalização.

1.4.1. Evolução

Numa fase inicial, admito que foi de extrema dificuldade objetivar, planejar estruturar e organizar os planos de aula. Originalmente, o núcleo de estágio desenvolveu um modelo de plano de aula a adotar contendo quatro colunas: tempo; tarefas, situações de aprendizagem e critérios de êxito; componentes críticas e estilos de ensino e por fim a organização. Contudo, ainda no 1º período, seguindo as sugestões do orientador Antero Abreu, alteramos a sua estrutura tendo a mesma permanecido ao longo do ano: tempo; tarefas, situações de aprendizagem e organização; objetivos, critérios de êxito e componentes críticas e na última coluna as estratégias e estilos de ensino (Anexo 4). Estas pequenas grandes alterações, tornaram o plano de aula organizado segundo uma sequência lógica, de fácil consulta, onde cada decisão de planeamento se encontra definida, tendo ficado o mesmo uniformizado no núcleo de estágio. Ainda por sugestão do professor orientador Antero Abreu, o plano foi dividido em três partes: parte inicial, parte fundamental e parte final. Assim, encontrava-se dividido o aquecimento, da parte fundamental da aula e do retorno à calma. Qualquer plano de aula foi ainda completado com a justificação das opções tomadas e, após lecionação, com uma reflexão.

Importa contudo salientar, que de acordo com a necessidade, considerei imprescindível inserir na última coluna do plano de aula os Fb que fariam sentido utilizar ao longo da aula. Deste modo, o seu planeamento e devida estruturação ficaram enriquecidos, tendo sido facilitada a minha intervenção pedagógica, consequência de uma preparação objetiva e eficaz. De uma forma geral considero que os planos de aula desenvolvidos cumpriram com os objetivos contemplados nas UD; contemplaram a introdução, exercitação, consolidação e avaliação; definiram claramente as componentes críticas e critérios de êxito a abordar, assim como, as metodologias, tarefas, estratégias e organização; promoveram um conjunto de intenções, que poderiam ser ajustadas e foram ao encontro das necessidades da turma.

De acordo com Graça (2009) o plano de aula dever ser interpretado como um “*livro de apoios*” e não como uma “*Bíblia*”. Nesta base, procuro enfatizar a necessidade sentida de ter sempre um conjunto de alternativas ao plano desenvolvido que permitisse ajustar o mesmo ao decorrer da aula, em consequência do desempenho dos alunos. Considero que numa fase inicial esta foi mais uma questão problemática que foi sendo resolvida ao longo do ano. Nem sempre foi fácil saber em que momento da aula deveria recuar ou avançar nas aprendizagens ou até mesmo alterar por completo as tarefas, de forma que os objetivos pudessem ser de igual modo cumpridos e que o sucesso do processo de EA fosse garantido.

1.4.2. Preparação

Sendo a aula o momento fulcral do trabalho pedagógico, onde é possível formar e educar de acordo com os objetivos pré-definidos, considero que o planeamento/preparação antecedente à mesma foi e, para mim vai ser sempre, o mais importante. Ao longo do ano letivo, procurei que cada aula promovesse o maior tempo de aprendizagem e consequente empenhamento motor possível. Como tal, uma vasta serie de decisões tiveram de ser agilizadas previamente à mesma, com o intuito de rentabilizar eficazmente o tempo, os recursos e a aprendizagem dos alunos. No início do ano letivo ficou estipulado com o orientador João Gandum, que uma semana antes de cada aula, o plano de aula teria de ser entregue para correção e possível reformulação. Assim, previamente à sua aplicação, os planos de aula estavam corrigidos e passíveis de ser implementados.

Contudo, no dia antecedente a cada aula senti a necessidade de a organizar e estruturar devidamente. Cada momento da aula foi revisto minuciosamente onde me questionava sobre diversas questões que considerei fundamentais para o bom funcionamento de cada aula: *Onde vou estar? Como vou circular pelo espaço? Onde vou colocar os alunos? Como monto o material? Que Fb utilizar? Quando utilizo a demonstração? Vou questionar os alunos relativamente a quê, quando? O que quero que eles aprendam nesta aula? Se este exercício não funcionar o que vou fazer? Que exercícios aplico como alternativa? Qual é o estilo de ensino que melhor*

se adequa? É necessário formar grupos de nível? Que condições de segurança são necessárias estabelecer?

1.4.3. Objetivos

Um ensino adequado e uma aprendizagem eficiente pressupõem não só uma seleção criteriosa dos objetivos educacionais como uma clara definição desses mesmos objetivos, referido por Domingos *et all* (1987).

Na minha opinião, o estabelecimento dos objetivos educacionais são um momento fulcral e o primeiro momento a ter em consideração no ensino. Para além de identificar o leque de resultados a atingir, proporciona um planeamento reflexivo que visa a obtenção dos objetivos previstos. Assim, todo o planeamento deve ser gerido em função das metas estipuladas (em consonância com as metas definidas no PNEF), dinamizados na construção quer do plano anual, quer das UD e por último para desenvolvimento nos planos de aula. De acordo com a taxonomia de objetivos educacionais de Bloom (1976), citado por Nobre (2012), a capacidade e habilidade *“dizem respeito a modos de organização de operação e a técnicas generalizadas para tratar com materiais e problemas”*. Deste modo, os objetivos dão ênfase a processos mentais de organização e reorganização de material para atingir um fim.

Klein (1985), evidenciado por Nobre (2012), aborda 3 formas curriculares distintas: currículo centrado nos conteúdos, no aluno e na sociedade. Pessoalmente considero que um bom desenho curricular deva passar pela reflexão de todas as fontes abordadas, uma vez que são compatíveis. Adequar objetivos tendo em conta apenas uma fonte, poderá ser insuficiente para que a aprendizagem dos alunos seja apropriada em todos os contextos e situações. A elaboração de um currículo, num nível mais específico, adequa estrategicamente o mesmo a cada situação ou aluno.

2. Realização

O conhecimento prático, segundo Pacheco e Flores (1998), é um conhecimento feito de experiências, orientado para a ação, derivado da experiência pessoal e, adquirido pela prática e pelo confronto de experiências, ligado ao modo pessoal e profissional de agir do professor, caracterizado pelas ideias de reconstrução, singularidade, contextualização e intersubjetividade. Ele envolve um conjunto complexo de conhecimentos orientados para a prática que existe, quer no nível dos argumentos práticos, quer no nível da reflexão na ação. Por sua vez, Pérez- Gómez (1995), cita Yinger, que o considera como a capacidade para manejar a complexidade e resolver problemas práticos, através da integração inteligente e criativa do conhecimento e da técnica.

Perrenoud (1993), partindo desse conceito, compreende hábitos como um conjunto de disposições duradouras e transponíveis, que, integrando as experiências passadas, funcionam, em cada momento, como uma matriz de percepções, apreciações e de ações, e que torna possível a concretização de tarefas infinitamente diferenciadas, graças às transferências de esquemas que permitem resolver problemas da mesma natureza. Para este autor, é a partir deste ponto, de personalidade e de um conjunto de esquemas de ação, de percepção e de avaliação de pensamento, que o professor enfrenta a ação docente.

2.1. Dimensão Instrução

A dimensão instrução abrange todos os comportamentos e técnicas de intervenção pedagógica que fizeram parte do repertório de intervenção junto à turma do 7ºC, englobando: a preleção, o questionamento, o Fb e a demonstração. Qualquer uma das técnicas de intervenção mencionadas e aplicadas teve como principal intuito a diminuição do tempo despendido em explicações, o acompanhamento atento e frequente da prática, o aperfeiçoamento do desempenho dos alunos, a utilização dos alunos enquanto agentes de ensino, a garantia da qualidade e pertinência da

informação transmitida e a verificação do conhecimento dos alunos, como recurso ao questionamento enquanto método de ensino.

2.1.1. Parte Inicial da Aula

A instrução objetiva numa fase inicial da aula, nem sempre foi de fácil emprego. No início do ano letivo, a minha falta de experiência na lecionação e, o pouco à-vontade consequente, junto a uma turma e sobre observação constantes, fizeram com que este processo de enquadramento fosse descuidado. Contudo, com o desenrolar do ano letivo e o domínio sobre a turma, na primeira vez que dei a conhecer os objetivos de aula, o enquadramento com as aulas anteriores e identifiquei os pontos fulcrais do seu desenvolvimento (tarefas a desenvolver), tive a sensação de ter tornado os alunos mais integrantes e responsáveis pelo decorrer da aula. Como tal, hoje considero que uma preleção inicial é imprescindível, onde de uma forma económica e bastante objetiva, se pode identificar os objetivos e o contexto em que toda a aula se vai desenvolver. De igual modo, em várias situações revi regras e critérios de êxito de algumas tarefas e das aulas em si, motivando e envolvendo os alunos, pela justificação das opções tomadas, com recurso ao questionamento ou instrução direta. As preleções iniciais ocorreram nos primeiros minutos de aula, sendo que aquando da chegada dos alunos solicitava a sua aproximação, em círculo, mantendo os mesmos sobre o meu campo de visão.

2.1.2. Parte Fundamental

Mais uma vez saliento a importância de uma preparação e planeamento prévios a qualquer atuação ou momento decorrente das aulas. Considero que foi de extrema importância responder a diversas questões relacionadas com a minha atuação, sobre os objetivos que pretendia alcançar e como o iria realizar. Desta forma reforço a importância de planear cuidadosamente: as possíveis demonstrações, tendo em

conta as condições e critérios referidos anteriormente; as informações a transmitir, por forma que fossem objetivas, concisas e claras para todos os intervenientes, de qualidade e pertinentes; a garantia da segurança dos alunos e do professor em qualquer situação (muito evidentes no planeamento das aulas de ginástica, por exemplo) e os Fb a utilizar, uma vez que considero que todos os momentos de aula carecem de Fb, ajudando o aluno a desenvolver comportamentos adequados nos variados níveis. Apenas desta forma considero ser possível os alunos entenderem os objetivos da aula e deterem uma perceção imediata do seu desempenho. Por forma a diminuir o tempo de explicações durante as aulas, procurei realizar preleções sucintas, objetivas e significativas, indicando os critérios de êxito e componentes críticas fundamentais para a realização de qualquer atividade, assim como, recorrer a uma linguagem compreensível e acessível a todos. Deste modo, uma preparação e organização prévias e, o conhecimento sustentado funcionaram como elos de ligação entre a intenção e a ação. Logo, tive como objetivo aumentar o tempo de prática, promovendo um empenhamento e foco sobre o essencial, sendo que em simultâneo procurei garantir a compreensão da informação transmitida, focando-me nos objetivos estipulados e relevantes para cada matéria.

De igual modo, considerei fundamental a utilização sistemática de Fb. Esta promoveu a alteração ou manutenção do comportamento desejado, sendo que completar os ciclos do mesmo se evidenciou, fator básico para a promoção de aprendizagens. Para além de ter procurado distribuir o Fb equitativamente, devo referir que a sua incidência recaiu essencialmente sobre os alunos com maior dificuldade. Assim, procurei acompanhar toda a turma na sua globalidade mas encorajar e transmitir uma maior informação de retorno a estes alunos. De um modo geral, recorri a qualquer tipo de Fb, com vista a promoção da reflexão e autoavaliação individual. Considero ainda de extrema importância a repetição das informações de retorno. Por mais que estivesse cansada de referir o mesmo infindavelmente, conluo que muitas vezes é crucial utilizar os mesmos tipos de Fb em diversas aulas e momentos de aula. Tal e qual como os alunos só aprendem repetindo, também interiorizam ouvindo com frequência. Assim, estimulei o empenhamento motor e o desenvolvimento cognitivo dos alunos antes, durante e após a realização de tarefas, focando os mesmos para uma aprendizagem objetivada e transparente. Ainda relativamente ao Fb, importa ressaltar que sendo

descritivo, avaliativo, interrogativo ou prescritivo, o meu foco foi essencialmente sobre Fb positivos, quer individuais quer ao grupo. Estes apresentaram implicações no clima, na gestão e na disciplina de cada aula, funcionando como motivação de comportamentos apropriados e desempenhos direcionados para a objetividade das tarefas. Deste modo, controlar ativamente a prática dos alunos implicou uma atenção e foco permanentes, onde procurei manter a globalidade da turma no meu campo de visão, por forma a distribuir Fb equitativamente pelos alunos, no momento certo, repetindo as vezes que fossem necessárias, transmitindo informações específicas e coerentes.

Nas mais diversas ocasiões foram aplicadas sucintas demonstrações. De uma forma simples, dinâmica e envolvendo os alunos como agentes de ensino, pretendi delegar funções aos mesmos, dando uma imagem motora à restante turma do pretendido, funcionando como mais uma forma de aumentar o número de Fb. Muitas demonstrações não foram no entanto previstas. Estas ocorreram durante as tarefas ou após, como forma de fornecimento de Fb e revisão, respetivamente. Posso afirmar que de uma forma geral, as demonstrações foram utilizadas na introdução de uma alguma matéria ou tarefa. Deste modo, rapidamente os alunos saberiam o que deveriam reter e reproduzir e eu poderia corrigir e introduzir novas componentes críticas. Os alunos foram maioritariamente os modelos da demonstração, selecionados consoante a sua predisposição motora para cada matéria, contudo, em algumas aulas, para que a mesma fosse mais dinâmica e que rapidamente revê-se o pretendido ou introduzisse alguma variante, fui eu o modelo de demonstração. Nestas situações, que não considero tão oportunas, uma vez que dificilmente identifico erros que possa cometer, considereei fundamental uma preparação e aquecimento prévios à aula. Dei por mim em diversas ocasiões, em casa, na preparação das aulas, a executar as tarefas que iria solicitar e já na escola, na montagem do material, a executar os exercícios de maior complexidade, caso surgisse a necessidade de ser eu o modelo de demonstração. Em qualquer dos casos, procurei que todos os alunos pudessem observar a demonstração da mesma perspectiva, identificar as componentes críticas essenciais e no caso dos alunos enquanto modelos da demonstração, reforçar positivamente as suas prestações.

Em relação ao questionamento, o mesmo surgiu em todas as aulas, inicialmente previsto e nos últimos tempos de forma espontânea. Posso afirmar que procurei realizar questões simples e significativas, nomeando os alunos posteriormente e que dei tempo para resposta. Admito que nem sempre valorizei as respostas obtidas, consequência da aplicação de questões como controlo de situações de desvio. Por outras palavras, em diversas ocasiões utilizei o questionamento como forma de ganhar a atenção de todos os alunos. Muitas das questões realizadas, foram direcionadas a alunos que se encontravam na conversa e distraídos, funcionando não tanto como forma de verificação de conhecimentos, mas sim como motivação para a concentração e atenção durante as preleções. Ainda assim, na maioria dos casos, o questionamento surgiu de forma a rever conteúdos abordados e verificar o conhecimento dos alunos. Procurei essencialmente, intervir junto de alunos mais reservados e pouco participativos e, em simultâneo dar atenção a alunos que procuram sistematicamente ser parte ativa de todas as aulas e momentos. Assim considero ter envolvido os alunos ativamente nas aulas, estimulando e desenvolvendo a capacidade de reflexão e assimilação dos conteúdos abordados. De igual refiro que procurei transmitir aos alunos que poderiam ser os mesmos a levantar questões, desde que pertinentes e adequadas ao contexto.

De um modo global, considero que no meu processo de formação aprimorei e aumentei a naturalidade com que qualquer um dos parâmetros acima referidos fora realizado ou incutido. Nas aulas, circulei por todo o espaço envolvente, interagindo com os alunos ativamente e de forma imprevisível, controlando até grupos mais afastados. De igual modo, procurei transmitir entusiasmo e dinamismo, fatores inatos à minha personalidade, transpondo em cada um momento um traço individual.

2.1.3. Parte Final

Quanto à parte final da aula, considero que nem sempre foi a mais propícia. Por norma tinha objetivado a realização de alongamentos, com promoção de um retorno à calma ativo onde pudesse rever conteúdos e interagir com os alunos num momento menos formal. Contudo, em algumas unidades de ensino o mesmo não

aconteceu. Muitas vezes os alunos apenas arrumaram o material e de seguida foram dispensados, com uma breve preleção, cumprindo com o horário de término das aulas. Considero que esta situação se deve à minha falta de prática e por não conseguir terminar a aula sem que todos os alunos realizem exatamente o que foi proposto. Penso que este último facto é consequência da minha personalidade e preocupação com as reais aprendizagens dos alunos. Para mim todos teriam de ter conseguido, por exemplo, realizar a corrida de barreiras. Apenas $\frac{1}{4}$ da turma realmente executou o suposto, pelo que foi amargo lecionar alguns conteúdos. Desta forma, nestes casos, acabei por fornecer ainda mais tempo de prática, preocupando-me com a repetição e exercitação de conteúdos, ficando o retorno à calma em segundo plano. Ainda assim, sempre que cumpri com a parte final da aula, procurei recorrer a uma avaliação da compreensão das atividades realizadas, revendo objetivos e componentes críticas com recurso ao questionamento e preleção, realizando um extensão e integração da matéria também de aulas seguintes. Da mesma forma realizei algumas reflexões conjuntas com os alunos relativas ao decorrer das aulas e ao comportamento observado. Sempre que foi necessário, este ponto de aula também foi utilizado para transmissão de informações relativas a atividades a desenvolver.

2.2. Dimensão Gestão

Siedentop (1983) esclarece que a gestão eficaz de uma aula consiste num comportamento do professor que produza elevados índices de envolvimento dos alunos nas atividades da aula, um número reduzido de comportamentos dos alunos que interferiam com o trabalho do professor, ou de outros alunos, e um uso eficaz do tempo de aula. Completando o descrito, Piéron (1996) afirma que o tempo ganho na organização pode ser utilizado na exercitação e consequente aprendizagem da matéria.

2.2.1. O tempo

Deste modo, a gestão de cada aula teve em consideração a gestão dos comportamentos dos alunos, a gestão das situações de aprendizagem e o clima envolvente. Estas situações foram controladas e garantidas pela procura da diminuição o tempo despendido na gestão, na redução do tempo utilizado para transições, pelo incremento de rotinas estruturadas e algumas específicas a unidades de ensino. Assim, procurei que o ritmo de aula e entusiasmo fosse dinâmico e inerente a todos os envolvidos, prevendo e colmatando possíveis situações de desvio pela prática permanente. Por exemplo, estabeleci regras claras sobre a hora de chegada às aulas, punindo os alunos que não cumprissem com os horários, garanti a atenção de todos os alunos em situação de instrução e no foco nas tarefas, procurando que todos os alunos estivessem cientes da importância da sua participação e desempenho nas aulas. Saliento de igual modo, o recurso com elevada frequência a Fb, como facilitar de gestão das aulas. Este facto faz com que os alunos saibam exatamente onde estou em cada momento da aula, sabendo que nunca se encontram sozinhos e que se encontram em constante observação. Não posso deixar de referir algumas estratégias utilizadas de definição clara de sinais que proporcionaram o bom funcionamento das aulas: o apito tornou-se fundamental em aulas com maior barulho envolvente por forma a parar as execuções e reunir os alunos – um apito “param onde estão”, dois apitos “aproximam-se de mim”; o levantar a mão e contar até 5 – se chegasse ao 5 e os alunos não estivessem em silêncio havia castigo, por norma de promoção de condição física e por fim a minha projecção de vós. Admito que foi o sinal mais utilizado ao longo de todo o ano letivo, uma vez que a sua projecção é suficiente para que todos os alunos oiçam e reproduzam o pretendido.

2.2.2. A organização

Por forma a organizar as aulas, selecionei e apliquei exercícios que aplicados sequencialmente apresentassem uma sequência lógica de aprendizagens e que permitissem transições fluídas, sempre com vista à potencialização do tempo de empenho motor e, claro em coerência com os objetivos. Procurei que as instruções e demonstrações fossem realizadas o mais próximo possível do local da tarefa seguinte, por forma a diminuir o tempo de transição e aproveitar o material organizado previamente. De igual forma, sempre que possível coloquei os alunos protegidos da chuva ou do sol, mantendo-os de costas para locais de provável distração (as bancadas do polidesportivo, por exemplo). Outras preocupações deveram-se por exemplo, com a formação de grupos e distribuição de coletes. Os grupos formados tiveram em conta os grupos de nível, formados previamente às aulas, ou então não tendo qualquer tipo de restrição, acabando por dividir a turma por ordem numérica (em estações, equipas, etc.). Para tal aquando da utilização de coletes distribuí os mesmos ainda durante o aquecimento ou com a chegada dos alunos, deste modo diminuía o tempo de transição e a possível confusão gerada pela inatividade em espera. Aproveitei para salientar o papel dos alunos que não realizavam a aula, por algum motivo, tendo os mesmos auxiliado o meu papel nestas funções.

A gestão da aula envolveu ainda a montagem e arrumação do material. Quanto a este aspeto refiro que por norma, em aulas de 45 minutos fui sempre eu quem montou o material e que nas aulas de 90 os alunos colaboraram. A arrumação do material ficou sempre ao encargo dos alunos, sendo supervisionada e controlada em todas as aulas. Esta decisão teve por base um aumento do tempo de empenhamento motor e de aprendizagem efetiva. Se esperasse em todas as aulas que fossem os alunos os envolvidos na montagem do material, as aulas de 45 minutos perdiam tempo que considero fundamental para a exercitação. Importa salientar que no início das unidades de ensino tive uma preocupação acrescida em garantir que todo o material era transportado e arrumado segundo regras de segurança estabelecidas e, consoante os mesmos se encontravam arrumados ao

longo do ano. Contudo, após cada aula fui verificar a correta arrumação dos mesmos e sempre que necessário, repreendi os alunos nas aulas seguintes.

Importa ainda referir que por mais implementada e, mesmo sendo do conhecimento de todos, a gestão da aula, nem sempre decorreu de acordo com o descrito. Consoante o desempenho dos alunos, atitudes e comportamentos, toda a gestão prevista poderia ser alterada e reformulada, com vista à promoção do ensino e de aprendizagens reais.

2.3. Dimensão Clima/Disciplina

Esta dimensão da intervenção pedagógica relaciona as interações pessoais, humanas e o ambiente. Começando por mencionar as relações pessoais, importa referir um conjunto de decisões de considerarei serem fulcrais para um clima positivo, propício à aprendizagem: ser consistente; demonstrar entusiasmo; interagir sobre comportamentos significativos e relacionados com os objetivos previstos nas várias dimensões de planeamento; interligar as interações às tarefas; ser credível e positivo, não descurando a exigência e relacionar as interações com aspetos extracurriculares e emoções. Deste modo considerarei de extrema importância ser responsável máxima pelos atos cometidos e decisões tomadas, uma vez que o exemplo é sempre a base de atuação dos alunos. De igual modo, procurei valorizar atitudes e comportamentos que caracter ético e social, com promoção do companheirismo e cooperação entre os alunos.

Aquando da observação de comportamentos fora da tarefa, à primeira instância ignorei os mesmos. Contudo, quando se tratava de um aluno ou grupo de alunos que facilmente perdiam o foco, os mesmos eram repreendidos de imediato. Tal como em comportamentos de desvio, os alunos eram alertados para as consequências das suas ações, onde referia maioritariamente que seria a primeira e última vez que realizavam o comportamento inapropriado e mencionava o castigo a ser aplicado (sentar durante 5 minutos, participação ao diretor de turma, castigos de condição física, entre outros). Caso o comportamento desviante se voltasse a

verificar o castigo prometido era de imediato aplicado. Deste modo considero que de forma geral fui pertinente, consistente, credível e justa aquando da garantia da disciplina na aula.

Os procedimentos adotados estão intimamente relacionados com a dimensão gestão, uma vez que facilitam a mesma. Acredito que demonstrei uma boa capacidade de controlo e disciplina com a turma, garantidos pela credibilidade e rigidez com que atuei. Durante todo o ano procurei mostrar aos alunos que poderia existir *“tempo para tudo”*, tal como referi em algumas situações. Manter uma atitude disciplinada, não aceitando qualquer tipo de comportamento desviante, fez com que os alunos me respeitassem em qualquer momento de interação. Eles sabiam exatamente quando poderiam intervir informalmente e quando tinham mesmo de trabalhar arduamente. Procurei ganhar respeito, mostrando respeito e exigindo o mesmo, pela conjugação de limites, dando espaço para a liberdade, alegria e motivações intrínsecas.

Este conjunto de fatores fez com que tenha terminado o ano satisfeita com a minha ação na gestão e no clima da aula. Considero que o papel me foi facilitado por a turma do 7ºC não ser no seu geral mal comportada e pelo facto de conter alunos que adoram a EF e que se empenham constantemente nas tarefas. Envolvendo tudo o que foi referido com a minha persistência em interações positivas e controlo ativo sobre todos os comportamentos, considero que o clima de aula foi propício à aprendizagem, existindo um respeito mútuo entre os seus intervenientes, assim como, uma relação de afetividade e cooperação bastante simpática.

2.4. Decisões de ajustamento

Decisões de ajustamento foram realizadas nos variados níveis de planeamento: plano anual, unidades didáticas e planos de aula. Cada uma resultou de uma atividade reflexiva sobre a prática, e mais especificamente sobre as necessidades reais dos alunos. De uma forma geral posso afirmar que as decisões de ajustamento fizeram parte do meu quotidiano. Quer nas aulas, ajustando o espaço, o tempo, a organização e as próprias tarefas, quer nas unidades didáticas e até no plano anual.

Nas aulas fui obrigada a desenvolver a minha capacidade de adaptação, promovendo o ajustamento de qualquer situação imprevista, por forma a cumprir com os objetivos definidos e garantir as condições imprescindíveis para uma aprendizagem de qualidade. Tal como refere Graça (1997), o professor pode ir controlando a resposta dos alunos, pode verificar se os alunos dão sinais de estar a acompanhar e a compreender. Caso os alunos não acompanhem, o professor deve fazer pequenos ajustamentos, sem se afastar demasiado do planificado. Ao longo do ano letivo o plano anual sofreu algumas alterações consequência de atividades extracurriculares, de indicações fornecidas pelo professor Antero Abreu, consequência do decorrer anormal de alguma unidade didática. Estas foram alteradas sempre que achei pertinente, sempre consequência da ação reflexiva e ponderação entre objetivos previstos e alcançados.

2.5. Reflexões realizadas

Após a lecionação de cada aula ao longo do ano letivo, realizei uma reflexão resultante da aplicação do plano de aula desenvolvido e da atuação pedagógica, referindo as diversas dimensões de intervenção. Estas reflexões previam alterar comportamentos ou realizar possíveis sugestões de aplicação por sugestão dos meus colegas do NEESIDM. De igual modo, fizeram com que no final de cada aula chegasse a casa e tivesse de pensar sobre o decorrer da aula. Estes fatores funcionaram enquanto promotores de alteração de comportamentos atuantes e reformulação de outros. Assim, poderia planear as aulas seguintes tendo em conta o desenvolvimento da anterior e novas linhas de pensamento.

2.6. Relatórios de aulas observadas

Fazendo referência a todas as aulas observadas, importa referir que as mesmas, em diversas situações permitiram-me encontrar soluções e identificar novas

oportunidades de atuação. Foram diversos os casos onde entre o núcleo de estágio aproveitamos exercícios de umas turmas para as outras e no meu caso específico, fazendo alterações que considerei serem de maior pertinência para a turma do 7ºC. De igual modo, as aulas do professor João permitiram verificar metodologias e formas de intervenção que procurei transportar para a minha turma, quando pertinente, por forma a primar pelas aprendizagens dos meus alunos. Assim, considero que consegui retirar algumas sugestões de intervenção e estratégias, retirando o melhor proveito de todas as observações efetuadas. Saliento que por sugestão do professor orientador Antero Abreu, o nosso núcleo de estágio desenvolveu uma grelha de observação de aulas. O seu preenchimento facilitou a redação dos relatórios assim como uma perceção mais eficaz sobre o decorrer das aulas (Anexo 10).

3. Avaliação

Mencionado Sobral e Barreiros (1980), como em todas as disciplinas escolares, o objetivo primordial da avaliação em EF é a melhoria do ensino, sendo que, de acordo com De Ketele (1980), avaliar significa examinar o grau de adequação entre um conjunto de informações e um conjunto de critérios adequados ao objetivo fixado, para tomar uma decisão.

Indo ao encontro dos conteúdos transmitidos essencialmente na unidade curricular de Avaliação Pedagógica em Educação Física, procurei desenvolver e aplicar instrumentos de avaliação que fossem ao encontro do planeado e realizado. Concebida como uma medida, a avaliação é entendida como um processo de decisão compreensiva orientada para a intervenção reguladora. (Weiss, 1996, citado por Pinto, 2004).

O pressuposto que considero fundamental aquando da avaliação está no reconhecimento das diferenças individuais que dizem respeito às capacidades que os alunos manifestam no início de um determinado processo, como aos diversos

níveis de aproveitamento alcançados, na sequência das aprendizagens. Desta forma considero crucial enunciar com clareza os objetivos da avaliação assim como os critérios da mesma. De seguida, estabeleci momentos para recolha de informação e realizei um confronto das mesmas com os critérios estabelecidos. Para tal e, de acordo com Rosado (2002), foi exigida a construção de instrumentos de avaliação específicos, consequentes da imposição de uma realidade profissional, onde diariamente sento a necessidade de proceder à apreciação da qualidade de desempenhos motores para os quais não existiam instrumentos.

Partindo dos pressupostos mencionados, tive a necessidade de responder às diversas funções da avaliação: diagnosticar, regular e certificar. Assim, desenvolvi em conjunto com o núcleo de estágio, instrumentos de avaliação que permitissem a avaliação dos alunos nas mais variadas matérias e funções. Por forma a validar as avaliações e garantir a utilização de apreciações e juízos de valores os mais justos possíveis, recorreremos a uma estratégia de avaliação que previa a realização da mesma pelos diversos elementos no núcleo, para todas as turmas e matérias lecionadas. Deste modo, após realizada cada avaliação aos meus alunos, pude comparar a minha perceção e observação com a dos meus colegas, podendo reformular ou repensar sobre a avaliação individual de cada aluno. Esta estratégia teve por base a nossa inexperiência na observação, relacionada com o medo de avaliar injustamente, promovendo em simultâneo uma avaliação global de cada aluno, mais significativa. Para além desta estratégia, procurei que todos os momentos de avaliação decorressem sobre um clima de aprendizagem, no decorrer de uma aula dita “*normal*”, tendo selecionado tarefas que fossem ao encontro do aplicado durante a UD, maioritariamente do conhecimento dos alunos, por forma a facilitar a gestão da aula e transferência dos objetivos. Evidencio ainda a necessidade de avaliar aptidões cognitivas, sócia afetivas e motoras, que de um modo geral foram reproduzidas numa tabela fornecida pelo orientador João Gandum, sendo comum ao grupo disciplinar. (Anexo 3)

Indubitavelmente, avaliar não foi algo que fácil concretização e planificação. Contudo, após o decorrer das primeiras avaliações e momentos de observação, fui sentindo uma maior confiança no meu trabalho. De uma forma geral considero que adquiri competências de observação, síntese e reflexão, que apoiaram as decisões

pedagógicas tomadas. Importa salientar que a avaliação para mim é subjetiva. Mesmo com os critérios de avaliação delineados, cada professor consegue formar diferentes percepções e interpretações que devem ser submetidas a processo de confrontação e reflexão permanentes.

3.1. Diagnóstica

Ribeiro (1999), defende que a avaliação diagnóstica apura a posição dos alunos relativamente a novas aprendizagens que irão ser propostas com base em aprendizagens anteriores. Deste modo, poderão ser tomadas decisões posteriores adequando o ensino às características da turma. Assim, posso afirmar que a avaliação diagnóstica influenciou todos os níveis de planeamento durante o ano letivo (mesmo não sendo realizada na sua globalidade no início do ano). Mencionando Bento (2003), esta continuidade de processo deve animar permanentemente o ensino da EF, sendo o mesmo balizado sempre pela preocupação de conduzir alunos da “zona atual” para a “zona próxima” do seu desenvolvimento.

A avaliação diagnóstica foi maioritariamente realizada na primeira aula de cada modalidade, com a exceção do voleibol e basquetebol que ocorreram no início do ano letivo, tendo funcionando como diagnóstico inicial da turma e para questões de planeamento. No entanto refiro, que em relação ao basquetebol (que apenas foi lecionado no 2º período), a avaliação não teve em conta uma possível aquisição de competências e experiência nos alunos, proporcionadas pela consolidação de matérias antecedentes. Facto que me levou a não realizar uma comparação efetiva entre a avaliação inicial com a final.

Aquando da avaliação diagnóstica, foi-me permitido avaliar os alunos em diferentes domínios e enquadrá-los em níveis de aprendizagem: introdutório, elementar e avançado (exceção para a natação onde considerei o nível de pré-introdução). Contudo, a avaliação foi sempre centrada no aluno, tendo permitido verificar as

capacidades motoras que merecem maior atenção para o desenvolvimento harmonioso (PNEF).

A avaliação diagnóstica, contempla os gestos técnicos e ações passíveis de serem desenvolvidos ao longo das aulas disponíveis para cada modalidade. Assim defini claramente as componentes críticas inerentes a cada gesto avaliado, assim como, os critérios de avaliação (Anexo 5). A maioria dos instrumentos utilizados foi realizada pelo núcleo de estágio e revistos pelo orientador da escola, por forma a validar a sua aplicabilidade. No início do ano letivo, realizar as fichas de avaliação diagnóstica mostrou ser uma tarefa de complexidade acrescida. Definir claramente o que queremos observar e avaliar em cada gesto requer uma reflexão e confrontação constantes sobre o que os alunos conseguirão ou não fazer com os objetivos que nós queremos atingir.

Saliento ainda que numa fase inicial a avaliação diagnóstica contemplou a classificação dos alunos de acordo com três categorias: Não Executa, Executa e Executa Bem. Contudo, na realização da reflexão final das UD, realizar um balanço relativo às classificações iniciais e finais era de difícil comparação, uma vez que a classificação final previa a utilização de cinco níveis. Deste modo, e após sugestão do professor Antero, em UD posteriores, as capacidades dos alunos foram classificadas em: 1-Não realiza (Não Executa); 2-Realiza com muitas dificuldades (Executa Mal); 3-Realiza com algumas dificuldades (Executa Razoavelmente); 4-Realiza sem dificuldades (Executa Bem); 5-Realiza de acordo com os critérios (Executa Muito Bem). (Anexo 7)

3.2. Formativa

Sobral e Barreiros (1980), referem que a avaliação formativa se distingue por uma articulação estreita com o processo de EA, desempenhando uma ação de controlo e ajustamento permanente e simultânea em relação ao trabalho em curso. Desta forma salientam que ser avaliado em termos formativos é ser confrontado com o seu

próprio progresso, reconhecer as suas dificuldades, situar-se perante os obstáculos, compreendê-lo e refletir sobre os meios que conduzam à sua resolução.

Por forma a regular e ajustar o planeamento das unidades didáticas de acordo com os progressos dos alunos, recorri de uma forma informal a avaliação formativa em todas as aulas. Contudo, o registo formal da mesma foi delineado pelo núcleo de estágio para cerca de 2,3 registos por UD. Assim, desenvolvemos uma tabela de observação, que pessoalmente preenchi após as aulas destinadas para o efeito. A seleção das aulas teve em consideração o desempenho dos alunos na implementação de algum conteúdo e no desenvolvimento do mesmo, permitindo-me avaliar os alunos na sua progressão e nas dificuldades sentidas. Na grelha de avaliação formativa incluímos ainda uma coluna para observações. Neste optei, na sua maioria, por avaliar os alunos em relação às atitudes, motivação, empenho, assiduidade e participação (Anexo 8). Desta forma, a regulação do processo EA foi garantida pela recolha de informações que orientaram, diferenciaram e permitiram adaptar e melhorar o ensino em função das capacidades dos alunos. Para os alunos as avaliações formativas, quando transmitidas, tornaram-se elementos promotores da sua aprendizagem, pelo confronto e autoavaliação.

3.3. Sumativa

A avaliação sumativa é uma avaliação de facto consumado que se localiza no termo de uma unidade de ensino, sendo que a informação que proporciona já não pode modificar nem o ensino nem a aprendizagem. Trata-se portanto de uma apreciação do aluno feita em termos irreversíveis - Sobral e Barreiros (1980).

De acordo com o Perfil de Desempenho Docente – D.L. 240/2001 de 30 de agosto, o docente deve *“promover aprendizagens curriculares, fundamentando a sua prática profissional num saber específico resultante da produção e uso de diversos saberes integrados em função das ações concretas da mesma prática, social e eticamente situada.”* A avaliação sumativa, centrada no produto, permitiu-me finalizar as UD e realizar um balanço relativo à avaliação inicial e objetivos, com um juízo de valor

final. Assim, avaliei o progresso dos alunos e, através dos resultados obtidos, consegui verificar se os objetivos tinham sido alcançados (Anexo 9). Para tal, a avaliação foi construída segundo referenciais de critério, onde o observado foi comparado com os critérios pré-estabelecidos. Os critérios de avaliação definidos para cada matéria foram alvo de discussão, reflexão e partilha entre o núcleo de estágio e o orientador da escola. Contudo, cada um ficou encarregue de adaptar e ajustar os mesmos ao contexto turma, procurando adaptar os mesmos às reais capacidades e aprendizagens dos alunos. (Anexo 6)

Nos dias de avaliação, procurei que os alunos não sentissem esse fator como constrangedor das suas práticas. Assim, procurei que as aulas de avaliação decorressem sobre um clima de aprendizagem, sendo que a minha intervenção pedagógica permaneceu inalterada. Em simultâneo, apliquei exercícios critério e situações de jogo que fossem do conhecimento dos alunos, transparecendo os critérios de êxito a serem alvo de avaliação. Qualquer parâmetro de avaliação, foi introduzido nas tabelas produzidas, que no final, de acordo com as percentagens atribuídas aos mesmos que davam a nota final do aluno (no conteúdo específico, na unidade didática ou no final do período). Menciono ainda que de acordo com o estabelecido para as avaliações no plano anual, não realizei testes escritos nem trabalhos individuais, uma vez que nenhum aluno obteve dispensa ao longo do ano.

3.4. Autoavaliação

A autoavaliação é um processo de regulação, dado ser um processo intrínseco a cada sujeito. É por isso um processo de metacognição, entendido como um processo mental interno através do qual o próprio aluno toma consciência dos diferentes momentos e aspetos da sua atividade, tal como refere Santos (2002). Na minha opinião, a autoavaliação requer um processo reflexivo, refletido nas ações e comportamentos dos alunos, é portanto, um olhar crítico sobre o processo de desenvolvimento. Esta forma de avaliação foi desenvolvida pelos alunos no final de cada período letivo, onde foi clarificado que a mesma não alteraria qualquer classificação realizada por mim, servindo para que pensassem sobre o seu percurso e, para mim, enquanto verificação do pensamento crítico.

De igual forma, a meio do estágio pedagógico foi-me solicitada uma avaliação intercalar, que envolveu exatamente estas linhas de conceção. Menciono ainda que a autoavaliação acabou por fazer parte do meu quotidiano, consequência de uma reflexão diária sobre a minha prestação e intervenção pedagógica nos mais variados níveis, com vista à regulação no meu desempenho. Assim, quer para mim, quer para os alunos, a mesma pretendeu desenvolver um espírito reflexivo, funcionando como instrumento fundamental para uma retrospectiva do trabalho realizado.

CAPITULO III – REFLEXÃO

“ (...) Uma reflexão acerca da teoria e da prática que tenha como objeto e motivo precisamente as inseguranças da atuação letiva quotidiana, possibilitará certamente um avanço no entendimento didático de cada um. E isto manifestar-se-á forçosamente na prática do ensino” Bento (2003).

1. Atitude ético-profissional

“A ética profissional constitui uma dimensão paralela à dimensão intervenção pedagógica e tem uma importância fundamental no desenvolvimento do agir profissional do futuro professor. A ética e o profissionalismo docente são os pilares deste agir e revelam-se constantemente no quadro do desempenho diário do estagiário” (Guia de Estágio 2013/14). Durante o decorrer do ano de estágio pedagógico considero ter mobilizado e partilhado conhecimentos que foram adquiridos ao longo da licenciatura e primeiro ano de mestrado, assim como, intrínsecos à minha personalidade e vivências pessoais. Dei imenso valor à reflexão e trabalho diário, enquanto promotores de um desenvolvimento profissional e pessoal. Portanto, qualquer momento ou qualquer pessoa que fez parte do meu “crescer” obteve de mim disponibilidade e interesse. Para os meus alunos e alunos de turmas envolvidas, com os quais também criei afinidade, funcionários, professores e em especial ao diretor de turma do 7ºC, houve sempre uma palavra ou

atenção, mesmo relativas a situações extracurriculares. Assim, saliento que para qualquer atividade ou intenção de promoção de aprendizagens, a minha receptividade foi grande. Particpei em atividades de corta-mato, torneios de basquetebol, mega *sprint* e mega salto e inclusive, fui convidada a acompanhar a turma do 7ºC a uma visita de estudo (multidisciplinar – Ciências e Física e Química), na qual também estive presente (Anexo11). Em qualquer uma das atividades desenvolvidas procurei retirar elações e aproveitar os conhecimentos adquiridos para uma formação contínua e abrangente.

No que refere a um trabalho de equipa, em cooperação, respeitei opiniões, críticas e propostas desenvolvidas, realizando e aplicando as sugestões como fatores de crescimento. Procurei de igual modo motivar o grupo, valorizando a exigência do trabalho desenvolvido em conjunto com entusiasmo. Da mesma forma, propôs iniciativas e promovi reflexões críticas e opiniosas relativas a todo o trabalho desenvolvido pelos mesmos. Em todos os momentos fui pontual e assídua, tendo estabelecido relações cordiais com toda a comunidade escolar.

Em relação ao ensino, comprometi-me com as aprendizagens dos alunos, aplicando e promovendo justiça, responsabilidade, transparência e conhecimento. Para tal, valorizei as atitudes e competências, tendo fornecido oportunidades de obtenção de sucesso a todos os alunos, preocupando-me com as suas perceções. Conheci um pouco da conjectura familiar de cada aluno, tendo o mesmo em consideração para o crescimento diferenciado, natural e sustentado.

2. Processo de Ensino-Aprendizagem

Centrar-me no real valor da aprendizagem, valorizar heterogeneidades e o contexto, são pontos essenciais para o orientar o processo de EA, potencializando o desenvolvimento dos objetivos a alcançar. A escola forma perspetivando o futuro e o futuro são os alunos, deste modo, reconhecer que mudanças ocorrem e que a evolução faz parte da sociedade, requer uma reflexão determinante. A direção é muitas vezes incerta, apresenta avanços e retrocessos imprevisíveis sendo que procurar um equilíbrio dinâmico das aprendizagens, envolveu preparar a minha

própria evolução. Muitas formas de intervenção, ideologias, pensamentos teóricos e práticos foram deixando de ter aplicabilidade, assim, é fundamental aceitar as mudanças e procurar soluções que promovam o crescimento dos alunos por forma a se adaptarem com sucesso no futuro. Tal como referido por Domingos *et al* (1987), “(...)uma educação correta deve preparar os jovens do presente para se adaptarem à transformações do futuro”. Tendo em conta a heterogeneidade e características individuais de cada aluno, considerei ainda fundamental desenvolver padrões de crescimento pessoal, que mesmo em mudança, permitissem a manutenção das suas identidades.

Tive sobre minha responsabilidade a definição de objetivos, consequentes de metas estabelecidas e que correspondessem aos princípios da escola. Tendo por base um ensino centrado no aluno e no processo, a minha função foi arranjar formas de conseguir atingir os objetivos delineados. Todo este processo envolveu investigação, espírito crítico, avaliação e definição de estratégias que desenvolvessem capacidades cognitivas, socio afetivas e psicomotoras. Mencionando novamente Domingos *et al* (1987), “*mais do que aprender, o aluno necessita de aprender o modo como se aprende; mais do que o conhecimento, interessa compreender a forma como chegar a esse conhecimento*”. Assim, tendo em consideração as características da turma, enquanto alunos interessados, empenhados, dinâmicos e cheios de curiosidades, considerei que o planeamento se relacionou intimamente com o ensino e com a aprendizagem. Embora nem sempre um bom planeamento possa corresponder a um bom ensino e consequente aprendizagem, a sua elaboração e preparação engloba uma visão ampla sobre os problemas sociais, dos alunos e dos nossos objetivos. Deste modo, considero que planear uma aula não é realizar um bom planeamento, importa sim, planear toda uma UD e todo um ano com vista à formação para o tal futuro.

No contexto específico da EF, não surgem dúvidas quanto à importância das metas de aprendizagem na formação multilateral e harmoniosa dos alunos. De igual modo, as diretrizes dos princípios de organização das aulas, com vista à participação ativa dos alunos através de uma prática motivadora, adequada, de promoção da autonomia e responsabilidade desenvolvidos num clima positivo, favorável à aprendizagem dos diversos conhecimentos e capacidades, foram objeto de

confrontação diária sobre a minha intenção e ação. No final deste ciclo letivo considero que construí bases de intervenção e de promoção de aprendizagem que vão ao encontro das diretrizes referidas, pela conceção do planeamento, realização e avaliação. Em todas, coloquei o aluno no centro das minhas reflexões e ações, procurando que a turma tivesse conhecimento e entendesse o meu papel enquanto promotora da intenção, conceção, avaliação e reajustamento, inerente às suas especificidades e necessidades. Nos domínios referidos, a reflexão nunca foi vista como um fim, mas sim um meio de contextualização e de visualização de novas formas de atuação e intervenção, procurando desenvolver uma aprendizagem permanente, consequentes da autoavaliação e avaliação formativa.

Finalizado o processo de EA, a diferenciação pedagógica é vista agora enquanto resposta a muitas das questões dilemáticas de intervenção. Considero que valorizei o ritmo de aprendizagem dos alunos, que utilizei diversas estratégias considerando a estrutura das aulas, a gestão, a intervenção, os recursos, os conteúdos e até mesmo no processo de avaliação, procurando utilizar indicadores diferenciados para grupos de nível, tendo por isso, respeitado e diferenciado o ensino. Da mesma forma dei liberdade aos alunos, possibilitando um percurso consciente e motivador, nunca descurando da supervisão e acompanhamento permanentes. Para tal, o recurso ao FB foi essencial e predominante em todas as aulas. Procurei criar interações, operacionalizar conhecimentos e, acima de tudo auxiliar o desenvolvimento e concretização dos objetivos definidos para cada matéria, pela utilização constante de critérios chave que facilitassem a perceção e aplicação dos conteúdos.

Caracterizando o processo EA, posso ainda aferir que procurei interferir junto aos alunos com abordagens relativas às suas práticas desportivas fora da escola. Dinamizei e desencadeei em algumas ocasiões momentos de confrontação com as suas experiências pessoais, quer em momentos de aula, quer fora desse contexto, foram diversas as intervenções que procuraram motivar os alunos na realização de atividade física contínua. Mobilizando a sua importância para uma vida ativa, social e saudável.

A envolvimento e dinamismo que fez parte da prática pedagógica, desenvolveu e ofereceu-me experiências que considero terem proporcionado mudanças pessoais,

tendo mesmo superado as minhas expectativas. Foi um ano repleto de trabalho, crescimento e de formação profissional. Como tal, considero que desenvolvi e percebi múltiplas condicionantes do trabalho docente, do que quero ou não ser, do que quero ou não fazer.

3. Questões Dilemáticas

O contexto escolar e sociedade em que a escola se encontra inserida, apresentam repercussões claras sobre o processo de EA. Ser professor já não é apenas aplicar conhecimentos técnicos ou tradicionais, uma vez que as mudanças são constantes. Deste modo é exigido um processo reflexivo e dinâmico que fazem com que todos os dias chegando a casa, tivesse de contrapor a minha prática pedagógica com as necessidades de formação dos alunos. Por isto, muitas vezes o que considerei como certo ou aplicável, teve de ser reformulado e enquadrado com o exatável. Adaptando e moldando os conhecimentos que tinha de base, aquando da formação adquirida no 1º ciclo de estudos da FCDEF-UC. Mudar ou adaptar pensamentos e opiniões, nem sempre foi de fácil resolução.

Consequência do descrito, vem o enquadramento com o exigido pela comunidade escolar e em particular com os encarregados de educação, que muitas vezes se esquecem que o papel do professor não é dar educação aos seus filhos, por e simplesmente. Nós, professores, não somos os “pais”.

Inicialmente, aquando do começo do estágio, tudo era novo. As caras, o espaço, os processos e a quantidade de informação divergente e abrangente que tinha de adquirir. Partindo para o estágio sem qualquer experiência e sendo a “estagiária”, impor o meu lugar e merecer o respeito de toda a comunidade, foi algo que teve de ser cultivado ao longo do tempo.

Retratando agora questões relativas ao ensino, numa fase inicial, foram diversas as questões sobre as quais tive de refletir e resolver muito com base na experimentação. Menciono por exemplo, questões relacionadas com a avaliação e

seleção de critérios. As primeiras avaliações decorridas foram as diagnósticas, como tal, tendo em conta os seus objetivos, admito que demorei horas e horas a planear e conseguir clarificar o que queria verificar nos meus alunos. Não tinha qualquer ponto de partida, não conhecia a turma, não conhecia as suas capacidades ou limitações. Assim, muito do desenvolvido e aplicado teve de ser por tentativa e erro. De igual modo aproveitei para retratar as metas de aprendizagem estabelecidas nos programas. Após a sua análise, a minha primeira perceção foi que seriam demasiado exigentes, sendo que à primeira instância piorou a definição dos objetivos. Este tipo de problemas foram sendo resolvidos essencialmente após estabelecido um maior número de contatos com a turma, assim como, pelas interpretações e conhecimentos que o orientador da escola me foi fornecendo.

Da mesma forma, e tendo em conta os benefícios da elevação do tempo motor e consequentemente das aprendizagens, como iria atuar por forma a elevar o tempo de prática? Como iria ter tempo para lecionar todas as matérias e conteúdos exigidos? Como iria conseguir organizar cada aula por forma a garantir reais aprendizagens? Apesar de estas terem sido questões fulcrais para iniciar um percurso de formação e desenvolvimento profissional e, que agora me consigo rir das mesmas, no início do ano letivo, nem tudo parecia tão fácil...

Voltando a referir a avaliação, após resolvidas as questões relativas ao diagnóstico, surgiram as questões relativas à avaliação sumativa. Apesar de me considerar uma pessoa justa e equilibrada, aquando das primeiras avaliações sumativas o receio foi enorme. Os critérios de avaliação já estavam definidos, até porque tinham em conta os de diagnóstico, mas seria eu capaz de avaliar corretamente a prestação de cada aluno para cada critério? Será que comparando a prestação dos alunos seria fácil formar um juízo de valor cheio de certezas e confiança? Não. Para mim a avaliação foi das questões mais dilemáticas com que tive de lidar. Pensando na singularidade de cada aluno, no progresso e atitude demonstradas ao longo de toda a UD, no que eu já o tinha visto ser capaz de fazer mas que não vi no dia da avaliação, classificar é um trabalho árduo. Como tal, considero que criar instrumentos de avaliação de fácil aplicação e preenchimento e criar estratégias facilitadoras, tais como as que desenvolvemos no núcleo de estágio, são fundamentais para que o processo de avaliação não seja tão penoso. Ainda assim, considero que a avaliação é sempre subjetiva e que apesar de se avaliar de acordo com os mesmos critérios, cada

avaliador tem uma percepção da realidade bem distinta. Deste modo, apesar de considerar muito pertinente a colaboração dos meus colegas em todos os momentos de avaliação, muitas vezes tive de me guiar apenas pela minha subjetividade.

Tendo em conta a heterogeneidade da turma, outra questão que me levantou dúvidas e que proporcionou reflexão, foi a escolha dos critérios. Apesar de a generalidade da turma, apresentar alunos com um nível de desempenho que considero elevados, uma pequena parte da mesma, não se enquadra nestes parâmetros. Assim sendo, será que os critérios definidos se adequaram a todos? Não considero ser verdade. Contudo, não me podia ter restringido ao grupo menor, não podia ter descurado as potencialidades da maioria da turma em *prol* de um desenvolvimento de base em habilidades e competências, que o grupo reduzido não apresentava no início do ano. Ainda assim, e como considero normal, procurei equilibrar o processo, sendo que a minha intervenção pedagógica procurou sempre desenvolver e colmatar as dificuldades nesse grupo (muito pela diferenciação do ensino e controlo constante sobre o desenvolvimento dos mesmos).

Na base da linha de pensamento acima referida, outra questão se levantou em diversos momentos, tendo ponderado diversificar ou implementar estilos de ensino diversificados. Contudo, nem sempre foi fácil inovar ou alterar formas de atuação e linhas de pensamento aplicadas pelo meu orientador. De igual modo, a própria turma mostrou em diversas ocasiões carecer de uma atenção e controlo redobrados em todas as situações de aprendizagem. Como tal, o estilo de ensino por comando e por tarefa, fizeram bastante sentido ao longo do ano letivo. Sendo que desde logo, a inovação ficou de fora do planeamento.

A última questão que deixo aqui referida é inerente à motivação. Ao longo do ano letivo deparei-me com diversas situações onde os alunos demonstraram não gostar, ter medo ou simplesmente não querer aprender determinada matéria. Como é que iria alterar esta predisposição, motivando toda a turma para a prática? Como iria transmitir a importância da aquisição de determinada habilidade? Não há margem para a dúvida que neste ponto, tudo dependia de mim, como habitual. Dependia, da minha própria vontade, do meu próprio entusiasmo, da minha própria predisposição e dinamismo imposto. Para tal, nada melhor do que uma preparação prévia e

segurança nas nossas convicções e conhecimentos. O resto, tem de fazer parte da nossa vontade, do nosso querer e gostar de ensinar...

4. Prática pedagógica supervisionada

Uma das principais características do ano de estágio encontra-se inerente à constante supervisão da prática pedagógica. Quer com isto dizer, que todas as minhas ações e interpretações foram confrontadas com a opinião e experiência dos orientadores que funcionaram enquanto facilitadores do processo de ensino e de aprendizagem. Os mesmos tiveram um papel fundamental e preponderante na minha intervenção, encorajando e desafiando as minhas experiências e motivações. Desta forma, acompanharam formativamente toda a planificação, realização e avaliação decorrentes do processo de EA. Ao longo do ano procuraram que a minha intervenção pedagógica fosse de excelência, tendo os mesmos contribuído para a minha formação profissional e até pessoal, estimulando o meu conhecimento e aplicação prática de conteúdos e conhecimentos em todas as situações pedagógicas. Assim, afirmo que promoveram a constante reflexão e confronto entre o objetivado e alcançado, direcionando o meu percurso enquanto estagiária para o seu aperfeiçoamento com vista à mestria.

No final deste percurso comprovo que o papel desempenhado pelos orientadores resultou numa aprendizagem diária, minha e dos alunos, tendo o sucesso da mesma sido consequência do papel desempenhado por estes autores. Considero que sem os mesmos o meu ano de estágio não teria decorrido da mesma forma, consequência da minha inexperiência na lecionação. Assim, todas as críticas e FB foram encarados como motores de evolução, de melhoria e aperfeiçoamento do processo e do sucesso do mesmo. O ano foi caracterizado por uma constante partilha de saberes, conhecimentos e experiências nas quais também incluo o núcleo de estágio, enquanto intervenientes. Tal como refere Vieira (1993), o diálogo, informação, questionamento, sugestões, encorajamento e reflexão são fundamentais para que novas perceções e formas de atuação se possam desenvolver.

5. Experiências e aprendizagens alcançadas

“Entre deveres do professor de educação física conta-se o de conduzir, durante toda a sua vida profissional, um combate permanente consigo próprio, a fim de poder desempenhar a incumbência social de educação da juventude com uma motivação elevada, concordante com o valor que atribui à sua profissão” Bento (2003).

As aprendizagens e experiências vividas surgem explícitas no meu último momento de reflexão. As mesmas foram as promotoras da melhoria das aprendizagens nos alunos, consequência de uma ação reflexiva, crítica e construídas diariamente durante o percurso efetuado. Por forma a evidenciar com clareza aspetos que considere fundamentais, realizo a seguinte tabela:

Dimensões	Aprendizagens a evidenciar
Planeamento	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Aprendi a aplicar saberes e conhecimentos adquiridos na licenciatura e 1º ano de mestrado por forma a garantir um planeamento eficiente; ✓ Desenvolvi estratégias, e apliquei metodologias que fossem ao encontro do desejado; ✓ Utilizei exercícios e propôs tarefas que procurassem colmatar dificuldades e desenvolver a formação; ✓ Realizei ajustes em aulas e UD que fossem pertinentes e fulcrais para a aprendizagem; ✓ Reduzi o tempo inicial para a construção de planos de aula eficazes, assim como o tempo da sua preparação; ✓ Aprendi a definir critérios de êxito e objetivos (na sequência de uma pesquisa e de trabalho de investigação); ✓ Desenvolvi a capacidade de análise crítica sobre componentes críticas; ✓ Desenvolvi e reestruturei componentes críticas
Instrução	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Aprendi a dar valor à preleção inicial; ✓ Reduzi o tempo de preleção;

Gestão	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Melhorei a minha objetividade e clareza no pretendido; ✓ Reforcei dinamicamente os aspetos essenciais a reter e incuti a apropriação de uma linguagem técnica correta; ✓ Aumentei a frequência de FB pertinente; ✓ Melhorei significativamente a minha capacidade de observação crítica; ✓ Desenvolvi a capacidade de observação sobre pormenores de execução que distinguem os níveis de execução (para dar FB posterior) ✓ Diversifiquei os FB e cheguei a muitos dos pontos essenciais que alteraram desempenhos; ✓ Melhorei a completar os ciclos de FB; ✓ Utilizei com frequência o questionamento e demonstração, aprimorando o seu valor nas aprendizagens; ✓ Fui eficaz na escolha de modelos; ✓ Melhorei a capacidade de realizar questões pertinentes, objetivas e promotoras de aprendizagem; ✓ Aprendi a “ler” os alunos e reformular informação; ✓ Desenvolvi rotinas de forma a potencializar o tempo de prática e garantir o bom funcionamento das aulas; ✓ Utilizei sinais e garanti o cumprimento de regras estabelecidas; ✓ Aprendi a criar estratégias que elevassem o tempo de aprendizagem; ✓ Desenvolvi planos de aula que promovessem poucos episódios de organização; ✓ Apliquei uma eficiente montagem e arrumação do material, responsabilizando os alunos e, promovi o seu dinamismo por forma a não perder tempo de aula excessivo; ✓ Aprendi a responsabilizar os alunos pela correta arrumação e transporte do material, garanti a segurança dos alunos e manutenção dos materiais; ✓ Apliquei formações de grupo eficientes e de acordo com as
--------	--

Clima/Disciplina	<p>necessidades dos alunos;</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Aprendi a garantir uma sequência lógica das atividades, mesmo após ajustamentos imprevistos; ✓ Em imprevistos, consegui ajustar o plano de forma correta; ✓ Apliquei eu mesma ajustamentos, consequentes de mudanças de opinião em contexto de aula; <ul style="list-style-type: none"> ✓ Aprendi a desenvolver um clima de credibilidade e respeito mutuo; ✓ Desenvolvi relações pedagógicas adequadas com qualquer tipo de aluno; ✓ Apliquei entusiasmo e dinamismo, com base numa abordagem positiva; ✓ Aprendi a motivar alunos para a prática e para atitudes e comportamentos adequados; ✓ Utilizei estratégias de correção pertinentes, justas e inalteráveis ao longo do ano; ✓ Controlei eficazmente toda a turma e aprendi a garantir o bom funcionamento de qualquer momento da aula
Metodologias	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Aprendi a utilizar estilos de ensino tendo em conta os seus atributos; ✓ Desenvolvi a capacidade de utilizar tarefas que promovessem a transferência dos conhecimentos; ✓ Apliquei o princípio da repetição como fator essencial à aprendizagem;
Avaliação	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Aprendi a criar e aplicar instrumentos de avaliação para as unidades didáticas; ✓ Aprendi a desenvolver a minha capacidade de observação e registo; ✓ Aprendi a analisar e a refletir sobre os resultados da avaliação para tomar decisões; ✓ Aprendi a definir critérios de execução;

A extensão do quadro desenvolvido, evidencia claramente a disparidade entre o meu ponto de partida e o final. É com grande satisfação que a sua realização se

tornou tão vasta, mostrando o quanto o estágio é fundamental para consolidação prática do conhecimento adquirido previamente. Dado por terminado o processo educativo, considero que as experiências e aprendizagens alcançadas promoveram não só uma formação contínua, mas de igual modo um ensinar com rigor e qualidade.

Por outras palavras, está comprovado, que basicamente todos os meus dias do presente ano letivo foram de aprendizagem, de carácter profissional e até pessoal. Para mim, para o núcleo, para os alunos.

Mas a evolução do conceito do ensino continua, como refere Domingos *et al* (1987). E eu? Tenciono acompanhá-la...

CAPITULO IV – APROFUNDAMENTO DO TEMA PROBLEMA: MOBILIZAÇÃO DO ESTILO DE ENSINO POR TAREFA

*“Criar, ensinar e formar, aparentemente sinónimos, têm entre si relações de exclusão. Pode aprender-se a mesma coisa, mas jamais da mesma maneira”
(Reboul, 2000)*

Os estilos de ensino são formas de comportamento ou postura que o professor adota frente ao que pretende ensinar, relativamente à estrutura da aprendizagem e aos alunos. Mosston e Ashworth (1994 e 2008), desenvolveu diversas teorias que têm vindo a ganhar terreno nos últimos anos pela crescente necessidade de adaptar o ensino a cada aluno, turma e contexto. Ao longo dos anos, estes têm ganho importância pelo crescente aumento da complexidade do papel docente enquanto formador e educador e, num esforço de tornar o ensino universal.

De acordo com Maria Montessori, citado por Nobre (2012), respeitando o crescimento natural de cada criança, o direito à liberdade, atividade e individualidade nunca deverão ser descurados. Deste modo, indo ao encontro da Escola Nova, a infância é vista como algo substantivo, com necessidades e interesses específicos.

John Dewey, referido por Nobre (2012), acrescenta ainda que a democracia é uma forma de vida e que o permanente desenvolvimento da inteligência humana assegura a sobrevivência, sendo esta resultado das interações sociais. Com isto, pretendo reafirmar a importância do papel do professor, uma vez que a educação deve ser intencional e é delegada às escolas.

Segundo Siedentop (1998), apenas com um empenho apropriado dos alunos a aprendizagem pode ter uma qualidade superior, sendo esta a chave da eficácia do ensino. Como tal, o professor tem influência no tipo de trabalho feito pelos alunos dentro e fora da sala de aula.

Assim, e porque acredito que o futuro de cada criança depende, cada vez mais, do desempenho docente, tenciono desenvolver o tema dos Estilos de Ensino, mais concretamente do estilo de Ensino por Tarefa, de forma a aumentar o meu leque de conhecimentos relativos à intervenção pedagógica. Sem dúvida que ao longo destes meses de Estágio Pedagógico o Estilo de Ensino por Tarefa foi um dos que mais empreguei. Contudo, sem nunca ter a certeza se o aplico corretamente, de acordo com a publicação *online* de 2008, do livro “*Teaching Physical Education*” de Mosston e Ashworth.

Deste modo, o grande objetivo ao desenvolver o presente trabalho será a criação de uma ficha de treino/observação, relativa ao Estilo de Ensino por Tarefa, que servirá de verificação da aplicação do Estilo, na lecionação das aulas de Educação Física. Como tal, pretendo averiguar as dificuldades sentidas com a sua aplicação e a possível correção das mesmas, de forma a melhorar o processo de ensino aprendizagem dos meus alunos no presente e quem sabe, num futuro próximo.

Importa referir que será sempre o meu trabalho enquanto docente que irá permitir que o processo de ensino aprendizagem seja de sucesso e, para tal, os estilos de ensino (quando bem implementados) poderão servir como ferramenta fundamental para o desenvolvimento motor, cognitivo e afetivo dos alunos.

1. Revisão Aprofundada da Literatura

Tyler (1949), citado por Nobre (2012), desenvolveu um estudo sobre os objetivos educacionais onde descreve as três fontes provenientes dos objetivos: estudos sobre o aluno, estudos sobre a vida e sugestões de especialistas no conteúdo. Deste modo, desenvolveu o que considera serem as quatro questões essenciais do processo de ensino aprendizagem: “Quais são os objetivos educacionais que a escola pretende alcançar?”; “Que experiências educativas podem ser oferecidas que tenham a probabilidade de alcançar esses propósitos?”; “Como organizar eficientemente essas experiências educativas?”; “Como podemos determinar se os alvos pretendidos são alcançados?”

No seguimento deste estudo, Taba (1962), citada por Nobre (2012), identifica as várias fases inerentes à elaboração de um currículo: identificar as necessidades educacionais; definir os objetivos; selecionar os conteúdos; organizar as experiências de aprendizagem e determinar os métodos de avaliação.

Mosston e Ashworth (1994 e 2008), acrescentam ainda uma serie de questões às quais o professor deve responder de modo a que o processo de ensino e aprendizagem tenha sucesso:

1. O que pretendo que os meus alunos aprendam? Quais são os objetivos da aula?
2. Que metodologia vou escolher de modo a atingir esses objetivos? Como deve ser o meu ensino?
3. Qual será a sequência da aula? Como vou organizar os materiais?
4. Como organizo a classe para uma melhor aprendizagem?
5. Como vou motivar os alunos? Como vou fornecer um *feedback* apropriado?
6. Como vou criar um clima propício ao pensamento, à interação social e a bons sentimentos?
7. Como sei que os alunos atingiram os objetivos? Atingiram todos ou apenas alguns?

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

Estas são as questões que servem de introdução à estruturação de toda uma aula, tendo por base o sucesso da aprendizagem.

De acordo com os critérios escolhidos (respostas às questões), os canais de desenvolvimento são mais ou menos estimulados. Cada critério pode envolver diversos graus de independência, desempenho motor, criatividade, participação no grupo, entre outros (Mosston e Ashworth 1994 e 2008). O Espetro dos Estilos de Ensino a seguir apresentado fornece uma estrutura que influencia cada domínio (físico, social, emocional, cognitivo e moral). Sendo que, segundo Mosston e Ashworth (1994 e 2008), o critério e as suas consequências em relação ao desenvolvimento dos alunos em cada um dos canais, tem de ser a primeira questão a ser identificada.

É pela análise do relacionamento entre um determinado estilo de ensino e os canais de desenvolvimento, que se permite entender os limites de cada Estilo e conduzir o professor para outra análise relativa ao que se pode esperar dos alunos quando se utiliza determinado modelo de ensino e quais as suas características e graus de desenvolvimento inerentes.

2. Espetro dos Estilos de Ensino

Mosston e Ashworth (1994 e 2008), formularam o espectro dos estilos de ensino e desenvolveram-no no campo da Educação Física à cerca de 30 anos atrás. Esta teoria continua a influenciar a pedagogia uma vez que de uma forma universal é compreendida a natureza do processo de ensino-aprendizagem. A teoria do Espetro é baseada na tomada de decisões, delineada como um marco no processo de ensino e de aprendizagem. Deste modo, cada comportamento deriva da mudança sistemática e cumulativa da tomada de decisões do professor para o aluno.

A teoria dos estilos de ensino pressupõe que determinado comportamento seja consequência de tomadas de decisão tendo como foco: o objetivo da aula, a metodologia a ser utilizada, a organização da aula/tarefas, o nível de motivação da turma, a avaliação... Estas decisões são traduzidas em atitudes que o professor assume no desempenho docente, podendo ocorrer antes da aula (decisões de pré-impacto), na aula (decisões de impacto) e no final (decisões de pós-impacto), onde deverá existir um equilíbrio coerente entre a ação e a intenção. O espectro dos estilos de ensino oferece um amplo esquema de estilos de ensino que diferem na tomada de decisões: quem é que as toma e em que momento.

Mosston e Ashworth (1994 e 2008), afirmam ainda, que os Estilos de Ensino não se contrapõem, complementam-se. Cada um contribui para o desenvolvimento dos mais variados domínios e a escolha de um não exclui os demais. A teoria desenvolvida busca enfatizar o relacionamento e as interligações entre os estilos de ensino e não a disparidade entre eles.

Os estilos de ensino foram identificados de A-K, sendo que o conjunto de decisões no primeiro estilo é centrado no professor e no último apenas no aluno. Assim, encontram-se representadas duas capacidades: reprodução de ideias, movimentos e modelos e, produção de novo conhecimento, como a descoberta de novos movimentos e criação de novos modelos.

De A-E são considerados Estilos de reprodução.

Estilos que são planeados para a aquisição de habilidades básicas, replicar modelos e procedimentos. As atividades nesses Estilos envolvem operações cognitivas no aluno como o desenvolvimento da memória, identificação e classificação de conhecimentos adquiridos. De F-K são tidos como Estilos de Ensino de produção, sendo estes planeados para o desenvolvimento da

A	Ensino por comando
B	Ensino por tarefas
C	Ensino recíproco
D	Ensino com auto-avaliação
E	Ensino inclusivo
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	Auto-ensino

descoberta e criatividade de alternativas e novos conceitos. Desta forma, envolvem o aluno para ir além do conhecimento já adquirido, solucionando problemas, refletindo e inventando. Importa salientar, que os alunos não devem entrar em contacto com os estilos de ensino onde detêm maior tomada de decisão, sem

vivenciarem todos os anteriores. Cada aluno deverá ter sucesso na aplicação dos estilos antecedentes, de modo a que experimente o sucesso em cada um e que possa adquirir novas competências.

O espectro dos estilos de ensino serve como um guia para o professor selecionar o estilo mais apropriado relativo a um objetivo específico. Ao longo do espectro cada estilo afeta o desenvolvimento do aluno de um modo próprio e único.

Saliento que o espectro desenvolvido não designa qualquer comportamento individual como superior aos outros, nem prescreve uma ordem de implementação linear. Oferece sim, uma variedade de estilos que quando utilizados de forma adequada, se baseiam em objetivos específicos e comportamentais como pontos fulcrais da aprendizagem. Desta forma o Espectro de Mosston e Ashworth é um sistema que:

1. Delineia o leque de opções que existem dentro do ensino-aprendizagem;
2. Identifica os objetivos únicos de cada opção;
3. Identifica o conjunto específico de decisões que devem ser feitas pelo professor e aluno em cada uma das opções para os objetivos poderem ser alcançados;
4. Identifica o posicionamento de um modelo de ensino em relação aos outros, com base na mudança incremental e cumulativa de decisões;
5. Reconhece as variações da estrutura que existem dentro de cada estilo;
6. Oferece uma variedade de opções abordar cada assunto;
7. Prevê eventos;
8. Mostra a relação entre as ideias dispersas e aparentemente aleatórias;
9. Integra-se em resultados de pesquisas diferentes para apoiar um sistema maior em vez de promover uma ideia única;
10. Serve como um modelo que pode ajudar a determinar a congruência entre intenção e ação;

Mais significativamente, fornece aos professores um conhecimento teórico fundamental e necessário para a construção de um ambiente de aprendizagem que oferece aos alunos uma vasta gama de oportunidades educacionais. Deste modo,

qualquer pessoa pode beneficiar na sua abordagem pedagógica, pela riqueza de alternativas que o Espetro desenvolvido fornece.

3. Estilo de Ensino por Tarefa

“Eu ouço e eu esqueço.

Eu leio e eu lembro.

Eu faço e eu compreendo”

Confúcio, c. 450a.C.

O estilo de ensino por tarefa é definido pela prática individual de uma tarefa de memória/reprodução, com incidência em *feedback* individual. Na anatomia do estilo o papel fundamental do docente é ter em conta todas as situações de aprendizagem, a sua logística e fornecer *feedback* individual a todos os alunos. Quanto ao aluno, este deverá executar a tarefa de reprodução individualmente, enquanto deverá tomar uma serie de decisões específicas. Com isto é possível identificar um conjunto de objetivos que representam a anatomia da tomada de decisão do estilo de ensino por tarefa:

- Praticar por si mesmo reproduzindo o modelo;
- Ativar na memória operações cognitivas necessárias para a tarefa;
- Adquirir o conteúdo da prática;
- Perceber que o desempenho está relacionado com a repetição de tarefas;
- Perceber que o desempenho está relacionado com o conhecimento dos resultados do *feedback*;
- Experimentar o começo da independência, tomando decisões;
- Desenvolver habilidades que iniciam a tomada de decisões;
- Perceber que a tomada de decisão é inerente à aprendizagem;
- Aprender a ser responsável pelas consequências de cada decisão, por exemplo: na relação entre o tempo e as tarefas; na regulação do próprio ritmo; nas consequências do uso do tempo;
- Aprender a respeitar os direitos dos outros para tomar decisões;

- Iniciar uma relação individual e privada entre o professor e aluno;
- Desenvolver a confiança na mudança e tomar as decisões.

Como é possível verificar o que marca a anatomia da tomada de decisão descrita é o deslocamento dessa mesma responsabilidade do professor para o aluno. Esta alteração na tomada de decisões faz com que novas relações possam ser desenvolvidas entre os professores e alunos, entre o aluno e as tarefas e entre os próprios alunos. Deste modo importa identificar que decisões são realizadas pelo professor e pelo aluno, uma vez que irá determinar o processo de ensino-aprendizagem.

De acordo com Musston e Ashworth (1994 e 2008), na anatomia do estilo de ensino abordado é possível verificar que o aluno deverá ter em conta nove decisões de impacto específicas: localização, ordem das tarefas, tempo por tarefa, ritmo, tempo de descanso em cada tarefa, intervalo, colocação de dúvidas, aparência e postura. Importa salientar que as decisões de pré e pós impacto continuam inerentes ao papel do professor.

Relativamente às decisões de pós impacto o professor, após observação do desempenho dos alunos, deverá fornecer *feedback* individual, quer sobre a execução das tarefas, quer sobre as decisões que os alunos realizaram para as executar. Deste modo, o professor deverá começar a olhar para os alunos como artistas individuais que são responsáveis pelas decisões que tomam. Este fator marca o início de um processo individual de desenvolvimento de comportamentos diferenciados de ambos os agentes envolvidos: o professor aprende a dar liberdade aos alunos e estes aprendem a trabalhar individualmente, tomando decisões dentro dos parâmetros logísticos impostos pelo docente, sem terem sempre “a vós de comando” docente. Por outras palavras, o professor aprende a confiar nos alunos para tomarem decisões enquanto praticam as tarefas e, os alunos aprendem deliberadamente e individualmente a tomar decisões em conjunto com a realização da tarefa.

O estilo de ensino por tarefa é o primeiro estilo do espectro dos estilos de ensino que envolve o aluno nas tomadas de decisão. Assim, os alunos praticam não só a tarefa mas também desenvolvem um processo deliberado de tomada de decisão.

Por forma a introduzir uma tarefa, recorrendo a este estilo de ensino o professor, numa fase inicial, deverá descrever à turma a mudança do conceito das tomadas de decisão, explicitando aos mesmos os objetivos da aprendizagem e as diferentes decisões que estes deverão realizar (as nove decisões descritas anteriormente). Sendo que esta explicação irá estabelecer as expetativas dos comportamentos a adotar. Assim, os alunos iniciam a atividade e o professor ao observar os seus comportamentos/decisões poderá fornecer as devidas informações de retorno.

A forma como o tempo para cada tarefa é usado representa o contraste entre o estilo de ensino por comando e o estilo de ensino por tarefa. Cada tarefa terá de ter uma determinada unidade de tempo para execução, tempo que tem de ser gerido pelos alunos de forma a completar com sucesso o solicitado. Por outras palavras, este estilo de ensino pretende o desenvolvimento das tomadas de decisão dos alunos tendo em conta o tempo disponível. O estilo de ensino por tarefa representa então um ciclo de relação entre professor e alunos, onde o professor apresenta e organiza a tarefa, os alunos realizam a mesma, tomando decisões dentro de um período de tempo e o professor observa e fornece *feedback*.

A implementação do estilo de ensino por tarefa requer, tal como já foi mencionado, que os professores tomem decisões de pré e pós-impacto, sendo que as decisões de impacto são intrínsecas às decisões que os alunos devem tomar durante a execução das tarefas. As decisões de pré-impacto relacionam-se com a seleção das tarefas e as de pós-impacto com o fornecimento de *feedback* após observação do desempenho dos alunos, assim como, com o trabalho reflexivo da atuação docente e dos próprios alunos, que servirá como base de preparação para as aulas seguintes. O quadro seguinte descreve as categorias inerentes a uma circunstância de aplicação deste estilo:

Episódio	Papel do Professor
Apresentação do comportamento	Definição do cenário e introdução às novas expetativas
	Afirmação das expetativas e definição dos objetivos: oferecer tempo para cada aluno trabalhar individualmente; dar tempo ao professor para fornecer feedback a todos.
	Descrição do papel do aluno (mudança na tomada de decisão)
	Descrição do papel do docente: Observação do desempenho dos alunos e fornecimento de feedbacks; disponibilidade para esclarecimento de dúvidas.
Apresentação da tarefa	Apresentação da tarefa: conteúdo (objetivos a alcançar); Modo, Ação e Meio (modo apresenta).

Apresentação da logística	Apresentação dos parâmetros e logística necessária à realização da tarefa: nove decisões.
Questões para esclarecimentos	Verificação da transmissão dos conteúdos: coloca questões aos alunos e responde a dúvidas; Dá início à atividade
Decisões de pós-impacto (<i>feedback</i>)	Movimentação do docente de forma a observar o desempenho de todos os alunos: desempenho nas tarefas e nas decisões tomadas. Identificar rapidamente os erros cometidos e fornecer <i>feedback</i> corretivo individual; Completar ciclos de <i>feedback</i> ; Fornecer <i>feedbacks</i> aos alunos que realizam as tarefas e tomam decisões corretamente; Utilizar as várias dimensões de <i>feedback</i> ; Se necessário utilizar <i>feedback</i> geral a toda a turma.
Término da tarefa – revisão	Terminar a tarefa assim que o tempo disponível estiver completo, fornecendo <i>feedback</i> geral para toda a turma sobre o seu desempenho e revisão dos conteúdos abordados.

Desta forma é possível dividir o papel diferenciado do aluno do papel do professor:

Papel do aluno	Papel do professor
Executar a tarefa	Estar disponível para responder a perguntas do aluno
Tomar as decisões	Obter informações sobre o desempenho do aluno
Ordem da tarefa	
Tempo de execução	Oferecer <i>feedback</i> individual
Ritmo de execução	

Resumindo, os objetivos de aplicação deste Estilo de Ensino são oferecer o tempo para o aluno trabalhar individualmente e proporcionar ao professor tempo para que possa fornecer *feedback* individuais.

3.1. As Implicações do Estilo de Ensino por Tarefa

- O professor valoriza o desenvolvimento da tomada de decisão deliberada;
- O professor confia nos alunos para tomar algumas decisões de impacto;
- O professor aceita a noção de que professor e aluno podem expandir para além dos valores de um estilo;
- Os alunos podem tomar as nove decisões de impacto ao praticar a tarefa;
- Os alunos podem ser responsabilizados pelas consequências das suas decisões;

- Os alunos podem experimentar o começo da independência.

“Que tipos de tarefas são apropriados para este modelo de ensino?”

“Como é que um projeto e organização de um conjunto de tarefas acomodam o processo deste estilo de ensino?”

3.2. Tipos de Tarefas

1. Tarefa fixa, que é desempenhada de acordo com um modelo específico; não há alternativas.
2. Que o movimento ou respostas possam ser identificadas como corretas ou incorretas.

Muitas das atividades em Educação Física são tarefas fixas, por exemplo: quando o professor demonstra uma tarefa, essa demonstração é o modelo/padrão que os alunos devem executar – definindo a estrutura que queremos desenvolver (a tarefa). No estilo de Ensino por Tarefa, o modelo apresentado é o padrão que queremos que os alunos desenvolvam, sem que possíveis variações possam ser aplicadas (apenas mais tarde, noutra tarefa). Pretende-se com isto, que os alunos façam aquilo que foi demonstrado, cumprindo com os padrões solicitados.

Com recurso à demonstração, o professor tem a capacidade de oferecer *feedback* corretivos sobre os desempenhos, comparando o desempenho do aluno com o modelo da demonstração. Existem pelo menos quatro fontes que têm de ser determinadas quando queremos que os alunos desenvolvam determinada tarefa: princípios cinesiológicos e biomecânicos; a experiência do professor; o padrão estético e a segurança.

Por forma a aumentar a eficiência de tempo na tarefa e a comunicação entre professor e alunos poderão ser utilizadas “folhas de tarefa”. Estas funcionam como uma ajuda útil para a implementação dos formatos organizacionais do estilo de ensino. Deste modo, é possível identificar os seguintes objetivos com a sua correta aplicação:

- Ajudar o aluno a lembrar da tarefa: o que fazer e como fazê-lo;
- Reduzir o número de explicações repetidas pelo professor;
- Ensinar o aluno a se concentrar ao ouvir a explicação pela primeira vez;
- Ensinar o aluno a seguir instruções escritas específicas e melhorar a sua independência e precisão no seu desempenho;
- Gravar o progresso do aluno.

Tal como é referido por Musston e Ashworth (1994 e 2008), é bastante comum verificar que alguns alunos não sabem com exatidão como devem executar determinada tarefa. Como tal, utilizar este tipo de estratégia (“folhas de tarefa”), pode ser uma vantagem para as aulas de Educação Física, para que o aluno possa consultar e retirar dúvidas sempre que necessitar. Com isto pretende-se que após explicação e demonstração do solicitado, os alunos possam ter uma fonte extra de informação que os tornará igualmente responsáveis pelo seu desempenho, aumentando o nível de decisão inerente à aplicação do estilo de Ensino por Tarefa, nos alunos.

Como referido, uma folha de tarefa contém informações necessárias à concretização de determinada ação/atividade, como tal, estas deverão conter:

- Descrição dos detalhes da tarefa;
- Identificação do número de repetições/tempo/distância/duração de cada exercício;
- Descrição dos comportamentos, por exemplo: “executar três rolamentos à frente terminando em posição de agachamento” ou “coloca a mão esquerda sobre a parte inferior do bastão e mantém a tua mão direita...”
- Anotações acerca do progresso dos alunos: *feedback*, comentários...

3.3. Considerações do Ensino por Tarefa

Após observação da aplicação do estilo de Ensino por Tarefa, Musston e Ashworth (1994 e 2008), revelam perceções específicas inerentes à utilização deste Estilo de

Ensino. Assim, após consciencialização dos problemas a seguir referidos, o planeamento e a implementação do mesmo devem ter em conta:

1. A estrutura do Estilo de Ensino prevê transferência da tomada de decisão do professor para o aluno, em nove decisões essenciais. Contudo, existem duas que em Educação Física merecem ênfase: a postura e o vestuário:
 - a. A postura em Educação Física é parte do conteúdo, ou seja, a descrição da tarefa inclui a postura que os alunos devem adotar ou alcançar. Assim, a decisão relativa à postura não faz parte da prática de tarefas fixas em Educação Física;
 - b. O vestuário, de igual modo não é uma decisão inerente aos alunos. Muitas vezes, a própria instituição escolar regulamenta esta decisão;
2. Caso um número elevado de alunos cometam os mesmos erros em determinada tarefa, é o professor que de imediato deverá implementar decisões de ajustamento. Por exemplo, parar as execuções e repetir a explicação e demonstração, voltando de seguida à prática. Vantagens:
 - a. Dar *feedback* geral a toda a turma;
 - b. Aproximar dos alunos;
 - c. Esclarecer dúvidas e garantir que os alunos compreendem a correção;
 - d. Reforçar os desempenhos positivos;
3. Quando os alunos conversam entre si durante as tarefas, existe uma interferência na tomada de decisões. Como tal, deverá ser incutido aos alunos que durante a atividade diminuam/evitem a conversa, uma vez que se trata de um Estilo de prática individual;
4. Duas coisas poderão acontecer na fase inicial da implementação do Estilo: os alunos seguem constantemente o professor de modo a mostrar o que já aprenderam e solicitar *feedback*, ou, os alunos param após o término de uma tarefa, esperando que o professor se aproxime para lhes dar *feedback*. Assim, por forma a lidar com qualquer dos possíveis comportamentos a melhor solução será incutir aos alunos o papel do professor: o professor é que se aproxima dos alunos, assim como, vai chegar a todos os alunos da turma;
5. A seleção das tarefas deve ser adequada ao comportamento que queremos desenvolver, uma vez que os alunos estão a trabalhar individualmente e o professor está a circular por todos os alunos. Assim, os alunos têm de ter um

- grau de proficiência elevado para que as tarefas tenham sucesso: não necessitando constantemente de ajuda; sabendo executar a tarefa corretamente; evitar comportamentos desviantes.
6. Quando a turma apresenta níveis de desempenho distintos, o professor pode atribuir tarefas diferenciadas a pequenos grupos, mantendo todos os alunos em atividade de acordo com o seu desempenho. Cabe ao professor tomar a decisão de dividir a turma por níveis de desempenho (Graham, Holt / Hale, e Parker, M, 1998. *Intratask Variation*, p. 158, citado por Mosston e Ahsworth em *Teaching Physical Education*). Quando o professor está preocupado com alguns alunos e não circula pela turma de forma a fornecer *feedback*, num certo período de tempo, é obrigatório que os alunos sejam independentes o suficiente para se manterem focados na tarefa.
 7. O professor pode de igual modo solicitar aos alunos que escolham entre uma variedade de possíveis tarefas. Deste modo, decide sobre as possíveis tarefas, mas é o aluno quem decide que tarefas irá realizar, nesse período de tempo (Graham, et al. *Teaching by Invitation* , p. 158, citado por Mosston e Ahsworth em *Teaching Physical Education*);
 8. Por vezes os professores tendem a observar os alunos durante um determinado período de tempo e de seguida não lhes dizem nada, sendo este um comportamento a evitar. É uma interação ambígua e que não melhora o desempenho dos alunos. De igual modo é necessário ter a noção de que dar constantemente *feedback* poderá inibir a tomada de decisão do aluno e a essência do comportamento individual.
 9. Por vezes, os alunos terminam a tarefa ou a atividade antes do tempo estipulado para o efeito. O intervalo de tempo, ou de transição tem de ser sempre previsto pelo professor: pode ter sempre atividades a desenvolver neste tempo de intervalo ou para quem termina a atividade mais cedo, por exemplo.
 10. Uma ajuda útil para a implementação de qualquer estilo de ensino é um quadro de parede. Este poderá servir como lembrete de uma serie de tarefas/decisões a serem executadas, aliviando o trabalho do professor.
 11. Ao identificar as funções específicas do professor e do aluno e fazendo uma análise das decisões tomadas, procedimentos, estratégias e modelos de ensino, o professor consegue incluir as propostas do espetro.

A influência dos canais de desenvolvimento na organização da atividade no Estilo de Ensino por Tarefa é bastante elevada. São poucos os comportamentos de ensino-aprendizagem que podem combinar um número de variações que este Estilo oferece por forma a enfatizar diferentes atributos e combinações de atributos ao longo dos canais de desenvolvimento.

As nove decisões inerentes ao Estilo de Ensino por Tarefa estão relacionadas principalmente o domínio físico: onde (local), quando (tempo), velocidade (ritmo), postura, vestuário, etc. onde os alunos são responsáveis por tomar essas decisões de modo a desenvolver a sua prática individual. Estas decisões são os primeiros passos do processo de independência, assim, o marco do Estilo é a prática individual. Contudo, como em todos os Estilos de Ensino, variações do marco, enfatizam vários atributos e canais de desenvolvimento que são possíveis. Por exemplo: *“Você pode querer continuar a driblar no seu espaço, ou pode querer começar a driblar a andar pelo espaço em geral”*; *“Você pode querer continuar a bater a bola com a raquete, ou pode tentar bater a bola com uma peteca”* - (Graham, et al. 1998, p.158 - citado por Mosston 2008).

A suposição aqui presente é que se os alunos selecionam as tarefas que vão desempenhar, o seu desenvolvimento cognitivo será superior. A abordagem da variação entre as tarefas (Graham, et al. 1998 – citado por Mosston 2008), corresponde à distribuição do poder de decisão no Estilo de Ensino por Tarefa, com ênfase no canal emocional e cognitivo onde o professor tem de fazer ajustes individuais nas atribuições das tarefas aos alunos. Por outras palavras, na interação individual com os alunos, o professor *“torna a tarefa mais fácil ou mais difícil para melhor corresponder ao nível de habilidade”*, por exemplo: " Todd, por que não tentar golpear um balão em vez de uma bola? " (Graham, et al. 1998, 158 p. – citado por Mosston 2008).

Esta variação presente no Ensino por Tarefa, suporta o facto de que o professor está consciente das diferentes necessidades dos alunos, onde um determinado padrão de tarefa nem sempre é apropriado para toda a turma. Assim, ajustes nas tarefas podem aumentar o sucesso e evitar frustrações emocionais desnecessárias. Exemplo disso será trabalhar com grupos de nível.

4. Ficha de Treino Desenvolvida

Tal como já referi anteriormente, o desenvolvimento do presente estudo pressupôs a criação de uma ficha de treino/observação relativa ao Estilo de Ensino por Tarefa. O objetivo do seu desenvolvimento vai ao encontro de um estudo realizado em Espanha, mais concretamente na Universidade de Granada, intitulado: *“Creación de fichas de observación para la aplicación de Estilos de Enseñanza en Educación Física”* de María Jesús Cuéllar Moreno e Miguel Angel Delgado Noguera (2003). Neste foram desenvolvidas algumas fichas de observação relativas aos Estilos de Ensino: por Comando; Recíproco; Autoavaliação e Descoberta Guiada. Desta forma, pretendia-se verificar o tempo de aplicação dos Estilos mencionados, nas aulas de Educação Física, promovendo uma reflexão sobre o emprego dos mesmos. Deste modo, e tendo em conta a revisão da literatura apresentada, desenvolvi uma ficha de treino à qual denomino “Mobilização do Estilo de Ensino por Tarefa”. O professor Antero Abreu, meu coordenador de Estágio, teve um papel fundamental na segunda etapa da realização deste estudo, tendo enviado a ficha que desenvolvi para a autora referida anteriormente, Maria Cuéllar. Assim, após comentários realizados pela mesma, procedemos a algumas alterações, que penso serem oportunas e que me permitirão aplicar a ficha de treino com maior conforto e segurança.

A aplicação da ficha tem por base o seu preenchimento, sendo que no final de 5 aulas, de unidades de ensino diferenciadas, de acordo com o que considerei ter concretizado ou não, classifique a minha atuação, dentro dos atributos que descrevi serem de maior relevância para a caracterização do estilo de ensino por tarefa. Desta forma, poderei realizar um estudo sobre a minha atuação ao aplicar o ensino por tarefa, e de igual modo, comparar a minha perceção com o observado pelos meus colegas do núcleo de Estágio. Estes irão preencher a ficha no final das mesmas aulas. Assim, ser-me-á possível averiguar quais as minhas dificuldades na aplicação deste Estilo de Ensino nas aulas de Educação Física, quais os meus pontos fortes e ainda, saberei onde posso melhorar ou alterar a minha atuação enquanto estagiária em contínua formação.

A ficha de treino desenvolvida tem em conta as características essenciais do papel docente e do aluno, do modo de comunicação, da organização e do fornecimento de informação de retorno, função crucial da aplicação do Estilo de Ensino por Tarefa.

Objetivos		Sim	Não
O professor define os objetivos (tarefas e organização)?			
Os objetivos são iguais para toda a turma?			
Organização		Sim	Não
O professor determina a posição que os alunos devem ocupar?			
Os alunos realizam os exercícios de forma individual?			
É dado um período de tempo para os alunos cumprirem a tarefa?			
Modo de comunicação		Sim	Não
O professor utiliza modelos de demonstração para apresentação da tarefa?			
O professor comunica com os alunos individualmente durante a tarefa?			
São utilizadas folhas de tarefa durante a aula (meios auxiliares)?			
Papel do professor		Sim	Não
O professor determina as tarefas e os conteúdos a abordar?			
O professor define a quantidade e os limites de tempo para os alunos praticarem?			
O professor dá liberdade aos alunos para tomarem decisões (na série de impacto)?			
O professor recolhe informação sobre a prestação dos alunos?			
O professor está disponível para responder às questões dos alunos?			
Papel do aluno		Sim	Não
O aluno executa a tarefa de acordo com as indicações do professor?			
O aluno cumpre a tarefa no tempo predeterminado?			
O aluno toma algumas decisões individualmente cumprindo com o seu próprio ritmo de aprendizagem?			
Informação de retorno		Sim	Não
O professor fornece <i>feedback</i> aos alunos individualmente e em privado?			
O professor chega a todos os alunos?			

O professor valoriza o desempenho e tomadas de decisão?		
Outras observações		
Clima/disciplina; gestão; grau de adequação dos objetivos e conteúdos para os alunos:		

5. Resultados

O preenchimento das fichas de treino após cinco aulas permite-me aferir:

- Das 5 aulas avaliadas, apenas nas últimas duas existe concordância entre a minha perceção com a do observador externo à aula;
- Existem diferenças em variadas dimensões dos atributos: modo de comunicação; papel do professor; papel dos alunos, organização e informação de retorno;
- Relativamente ao “modo de comunicação” surgem alterações de perspetiva em relação ao seguinte atributo: *“São utilizadas folhas de tarefa durante a aula (meios auxiliares)?”*;
- No “papel do professor” surgem alterações de perspetiva em relação aos seguintes atributos: *“O professor dá liberdade aos alunos para tomarem decisões (na série de impacto)?”* e *“O professor recolhe informação sobre a prestação dos alunos?”*;
- Quanto ao “papel do aluno” surgem alterações de perspetiva em relação ao seguinte atributo: *“O aluno toma algumas decisões individualmente cumprindo com o seu próprio ritmo de aprendizagem?”*;
- Dentro da “organização” surgem alterações na perspetiva em relação ao atributo: *“O professor determina a posição que os alunos devem ocupar?”*;
- Na “informação de retorno”, surgem alterações de perspetiva em relação a: *“O professor chega a todos os alunos?”*.

6. Conclusões/Reflexão

Não podia deixar de iniciar esta reflexão sem ter em consideração que, no meu entender, a elaboração de um currículo poder ser comparada com a aplicação dos estilos de ensino, uma vez que considero que a utilização dos mesmos se relaciona intimamente com as Teorias Curriculares. Por outras palavras considero que as questões e fases referenciadas por Tyler e Taba, citadas por Nobre (2012) são cruciais para a implementação, em sala de aula, de qualquer estilo de ensino.

A aplicação dos estilos de ensino prevê que saibamos que objetivos se pretende desenvolver, escolher e organizar as experiências que queremos transmitir aos alunos, por forma a alcançar os objetivos estipulados, que métodos utilizar e, por fim, realizar um reflexão/avaliação do resultado final. Sendo que para tal e indo ao encontro de Taba, citado por Nobre (2012) *“todos os alunos podem realizar, em condições adequadas, pelo menos, as tarefas escolares mínimas”*, tornando-se responsabilidade docente organizar, criar e desenvolver as condições adequadas.

Deste modo, considero que os estilos de ensino, quando aplicados devidamente, podem ser uma mais-valia em todo o processo de ensino, permitindo um desenvolvimento cognitivo, motor e afetivo nos alunos e profissional no docente. Assim, são parte inerente do processo de ensino-aprendizagem, enquanto facilitadores de obtenção e concretização dos objetivos finais (gerais ou específicos).

Mosston e Ashworth (1994 e 2008, pág. 6), aludindo aos benefícios de uma teoria universal, citam Good e Brophy (1997), *“We have discussed behaviors that teachers engage in without full awareness and noted that even when teachers are aware of their behavior they may not realize its effects. We believe that teachers’ lack of awareness about their behavior or its effects lessens their classroom effectiveness”*.

De acordo com o referido, a teoria universal delinea as opções do processo de ensino, preparando os professores com um conhecimento fundamental para o desenvolvimento de um repertório de comportamentos que facilitam a conexão dos objetivos com a educação e formação dos alunos. Considero com isto, que professores que tenham conhecimento relativo aos estilos de ensino, têm uma maior capacidade de ajustamento e controlo sobre as aprendizagens dos alunos. Desta forma e, de acordo com o referido, cada oportunidade de ensino tem uma função

educativa única, sendo que pode ser configurada de forma adequada ou não. Saber como utilizar corretamente os estilos de ensino, determina portanto, o valor global da experiência de aprendizagem, sendo estes imprescindíveis para alcançar o objetivo final, decorrendo sobre um processo de criação de valores e desafiador de experiências.

Siedentop (1998), refere que aquando de uma apresentação eficaz, os alunos escutam e compreendem a informação, empenhando-se na atividade. Por sua vez, numa apresentação eficiente, o educador necessita de um tempo mínimo para realizar uma apresentação eficaz. Refere ainda o autor que, por norma, os professores de EF utilizam mais tempo que o necessário para apresentar uma tarefa, sendo que os alunos aprendem melhor quando sabem precisamente o que devem cumprir e quando estão atentos aos aspetos fundamentais de uma atividade.

Mencionando os estilos de ensino, Byra (2000), citado por Nobre (2012), conclui que os estilos reprodutivos são os mais utilizados, com a exceção do estilo de autoavaliação e que os mesmos se revelam eficazes na promoção das destrezas motoras. O estilo de ensino por tarefa, tal como referido por Mosston e Ashworth (1994 e 2008) é dos estilos de ensino mais utilizado nas aulas, consequência das variações que podem ser incorporadas na sua estrutura.

Como já referi em diversos momentos e em concordância com o mencionado por Mosston e Ashworth (1994 e 2008), indubitavelmente, o estilo de ensino por tarefa foi o estilo a que mais recorri durante todo o ano letivo. Desta forma, a sua aplicação e aperfeiçoamento acabou por ser gradual. Quanto aos resultados recolhidos sobre as fichas de treino, existem algumas conclusões plausíveis de ser aqui retratadas. A primeira grande questão que devo referir é que ao contrário do suposto, a sua utilização apenas nos permitiu verificar a correta utilização do estilo e não provocar alterações no meu comportamento atuante. Pensamos que este facto está inteiramente ligado com o *timing* de aplicação das fichas. A sua construção ocorreu mais tarde do que o previsto e, como tal, a sua aplicação decorreu somente a meados do 3º período, o que não apresentou consequências para intervenções posteriores. Da mesma forma saliento que considero que podem existir interpretações diferenciadas na leitura e preenchimento da ficha, facto que comprovo pela confrontação direta com o observador externo às aulas. Contudo,

nas últimas duas aulas não houve qualquer discordância, o que pode indicar que com a prática de observação e análise, as fichas podem ser de mais fácil preenchimento consequente aplicação.

Dito isto, direciono-me agora para questões mais específicas. A primeira ilação que retiro, mesmo com a aplicação de fichas em apenas 5 aulas (3 de atletismo e 2 de natação), é que existe diferença entre a aplicação do estilo de ensino por tarefa em aulas de natação com aulas de atletismo. Por exemplo, na natação a turma foi sempre dividida por grupos de nível, o que leva a concluir que não se aplica a questão *“os objetivos são iguais para toda a turma?”*. Da mesma forma, o observador referiu que no seu entender, os alunos não tomam decisões individualmente cumprindo com o seu próprio ritmo de aprendizagem, sendo este ponto discordante. Na minha opinião, mesmo na natação, onde sempre direcionei as tarefas, os alunos tomam decisões. O facto de lhes referir que têm de realizar 200m *crawl*, não lhes tira poder de decisão, os alunos vão sempre escolher o ritmo de execução e consequentemente, desenvolverão o seu ritmo de aprendizagem. Outra questão a considerar relativamente à natação, é que de mútuo acordo a resposta à pergunta *“O professor chega a todos os alunos?”*, é negativa. A justificação deste ponto prende-se com a estrutura imposta para a organização de todas as aulas de natação do núcleo de estágio. Cada estagiário esteve em funções pedagógicas em todas as aulas dos restantes elementos e até em aulas do orientador. Como tal, a nossa divisão foi realizada por pistas e consequentemente por grupos de nível. Assim, ficando eu com os alunos do nível de introdução, nem sempre foi fácil conseguir observar ou dinamizar os restantes alunos (refiro que tinha 22 alunos no nível de introdução). Ainda relativamente à natação, importa salientar que não existiu demonstração para a apresentação das tarefas, no meu entender não faria sentido colocar um aluno a nadar e 25 a observar.

Contrapondo com as aulas de atletismo, nas mesmas, os objetivos foram sempre iguais para toda a turma, os alunos tomam decisões evidentes durante a realização das tarefas, o professor chega a todos os alunos mais facilmente, e por norma, há demonstração prévia à realização. Relativamente às mesmas, há ainda dois aspetos a ressaltar. O primeiro que o observador referiu que o professor não recolhe informação sobre a prestação dos alunos. Contudo, no meu ponto de vista, esta conclusão não é plausível, visto que as informações relativas à prestação dos alunos

não são realizadas durante a aula, mas sim no seu final, momento não observado. A segunda é que considero existir um vestígio de que na avaliação os alunos acabam por tomar menos decisões, facto não comprovado em nenhuma observação, mas que considero relevante para a conclusão. Justifico este comentário pela minha própria atuação aquando das avaliações e, uma vez que a última aula observada de atletismo foi de avaliação. Após reflexão da minha intervenção pedagógica, considero que o facto de esclarecer aos alunos os critérios de avaliação e o que pretendo exatamente que eles façam, lhes tira poder para tomar decisões. Ainda assim, Mosston e Ashworth (1994 e 2008) afirmam que nem o professor nem os alunos podem tomar decisões no vácuo, as decisões são sempre feitas com alguma coisa, sendo o 'algo' o assunto do ensino e da aprendizagem. Deste modo, estas decisões são sempre feitas (deliberadamente ou segundo um padrão) em cada evento de ensino-aprendizagem, independente da ênfase do professor no processo de tomada de decisão.

De um modo geral considero que o desenvolvimento e aplicação deste tema de aprofundamento permitiu aumentar o meu conhecimento relativo ao espectro dos estilos de ensino e, mais pormenorizadamente sobre o estilo de ensino por tarefa. Considero fundamental ressaltar que a grande diferença entre os estilos de ensino é inerente ao modo de organização e poder de tomada de decisão que diverge entre o professor e os alunos. De acordo com Byra (2000), os estilos de ensino de reprodução são tidos como eficazes para o desenvolvimento de destrezas motoras, o que de facto, comprovo com o aplicado por mim ao longo do ano letivo. Considero que seria de extrema complexidade introduzir estilos de ensino de produção para a turma do 7ºC, tendo em conta as suas características e faixa etária.

Finalizando, considero que a chave é refletir sobre os acontecimentos e identificar a decisão que causou a experiência de aprendizagem. Até porque, quando os professores conhecem as implicações da ação e o valor da aprendizagem ou experiência, os mesmos são capazes de implementar de forma precisa os estilos de ensino e realizar uma abordagem de sucesso, alcançando metas e objetivos. Desta forma, concluo que apesar de o trabalho realizado não ter melhorado a aplicação do estilo de ensino por tarefa, aumentou em grande escala os meus conhecimentos relativos à generalidade dos estilos de ensino. Como tal, o conhecimento dos estilos

de ensino irá permitir organizar o processo de ensino, potencializando-o com maior eficiência.

Conclusão

Dado por terminado mais um ano de estudos é com enorme satisfação que termino o mesmo cheia de experiências e conhecimentos inovadores. Foi sem dúvida o ano onde mais aprendi e mais dei a aprender, consequência da aplicação direta do conhecimento adquirido durante todos os anos anteriores. Não foi de todo um ano fácil, por variados motivos e muito pelo contrário. Considero ter sido o ano de maior trabalho e dedicação, onde diariamente fui confrontada com metodologias e pensamentos opostos aos meus, que completavam os mesmos ou corroboraram a minha opinião, tendo por isso de me saber adaptar a toda a realidade, contexto e pessoas.

Após uma adaptação à realidade que iria vivenciar, senti a necessidade constante da procura de informação e conhecimento complementar à adquirida, como forma de sustentar todas as minhas ações. Apenas desta forma me fui sentindo com a vontade suficiente para marcar o meu lugar, ganhar confiança para ensinar e fazê-lo da melhor forma possível. Mesmo quando o trabalho não tinha fim e os dias pareciam demasiado pequenos para todas as exigências, a minha atitude permaneceu inalterável: fazer o meu melhor. Fazendo o balanço sobre o mesmo, considero apesar de esta ter sido a minha posição ao longo do ano, neste momento já faria muito de forma diferenciada. O que sabia no início do ano já não é o que sei agora, o que fiz já não é o que faria agora... não fosse este um ano de crescimento, onde a aprendizagem nunca termina e as ideologias se vão alterando.

Terminada mais uma etapa da minha vida considero que foram diversas as expectativas superadas e medos suprimidos que foram dando e continuam a dar lugar a uma curiosidade e vontade crescente de lutar e aprender. Não tenho dúvidas que o presente ano me moldou enquanto pessoa e profissional, tendo de certo modo traçado o meu perfil enquanto futura professora, reforçando as minhas

características pessoais. A minha motivação e postura motivou de igual modo os meus alunos, facilitou a nossa comunicação e favoreceu o desenvolvimento de um clima positivo, tendo por isso dado significado a todo o processo de ensino, a todo o ano letivo, a todo o trabalho desenvolvido.

Bibliografia

Bento, J.O. (2003). *Planeamento e Avaliação em Educação Física*. 3.^a Edição. Lisboa: Livros Horizonte.

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.

Bloom, B. (1976). *Taxonomia dos objetivos educacionais*. Porto Alegre: Globo.

Costa, Carreiro & outros (1996) *Formação de Professores em Educação Física, Conceções, Investigação, Prática, Ciências da Educação*. Edições FMH

Cuéllar, m^{aj}. (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: Universidad de Granada.

Damas, M. E Ketele, J. (1985). *Observar para avaliar* . Livraria Almedina, Coimbra

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

Ferreira, V. (1994). *Contributo para a caracterização e organização das sessões de EF e Desporto*. *Ludens*, 14 (4), pp. 11-17

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

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

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

Lino Castellani Filho; Carmen Lúcia Soares; Celi Nelza Zülque Taffarel; Elizabeth Varjal; Micheli Ortega Escobar; Valter Bracht. (2009). *Metodologia do Ensino de Educação Física*. Cortez Editora

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

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

Pacheco, J. A. E Flores, M. (1999). *A Formação e avaliação de professores*. Porto: Ed. Do Porto.

Pérez- Gómez, P. O. (1995). *O pensamento prático do professor – a formação do professor como profissional reflexivo* In: NÓVOA, A (org.) *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote.

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

Perrenoud, P. (1993). *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação - perspectiva sociológica*. Lisboa: Dom Quixote.

Pieron, M. (1985). *Análise de tendências na formação dos professores das atividades físicas*. Revista *Horizonte*, N.º 5

Pieron, M. (1996). *Formação de Professores – Aquisição de Técnicas de ensino e supervisão pedagógica*. Lisboa: Edições FMH

Pinto, J. (2004). A avaliação em educação.

Quina, J., Costa, F., Diniz, J. (1995). *Análise da informação evocada pelos alunos em aulas de Educação Física. Um estudo sobre o feedback pedagógico*. Boletim *SPEF*

Reboul, Olivier. *Lês valeurs de l'éducation*. Paris: PUF, 1992.

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

Rodrigues, J. (1994). *Fatores condicionantes e limitativos da organização das sessões de EF e Desporto*. *Ludens*, 14 (4), pp. 19-22.

Rosado, A. (s/ data). *A disciplina nas classes de Educação Física*. Horizonte

Rosado, A. (1994). *O entusiasmo em EF e Desporto*. *Ludens*, 14 (4), pp. 23-30.

Rosado, A. et al (2002) *Critérios gerais de concepção de sistemas e instrumentos de avaliação: aplicação à Educação Física e às Ciências do Desporto*. (pp. 99-149)

Santos, L. (2002). *Autoavaliação regulada: porquê, o quê e como?* Universidade de Lisboa 2002.

Sarmiento, P. (s/ data). *A demonstração como processo de auto-observação*.

Sobral, F. E Barreiros, L. (1980). *Fundamentos e Técnicas de Avaliação em Educação Física*. Universidade Técnica de Lisboa: Instituto Superior de Educação Física.

Siedentop, D. (1983). *Development teaching skills in Physical Education*, 2nd edition. Palo Alto: Mayfield Publishing Company

Siedentop, D. (1998). *Aprender a enseñar la educación física. Las técnicas y las estrategias de disciplina*. Barcelona: INDE

Vieira, F. (1993). *Supervisão: Uma Prática Reflexiva da Formação do Professor*. Coleção em foco. Edições Asa.

Vieira, F. (2007). *As orientações educacionais dos professores de Educação Física e o Currículo Institucional*. Instituto PIAGET: Horizontes pedagógicos

Outras referências

Fachada, M; & Nobre, P. & Silva, E. (2012): Apontamentos da Disciplina de Didática da Educação Física e Desporto Escolar do Mestrado do Ensino da Educação Física no Ensino Básico e Secundário do ano letivo 2012-2013, FCDEF.

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.

Nobre, P. (2012). Apontamentos da Disciplina de Estudos Avançados em Desenvolvimento Curricular do Mestrado do Ensino da Educação Física no Ensino Básico e Secundário do ano letivo 2012-2013. FCDEF, Coimbra

Nobre, P. (2013). Apontamentos da Disciplina de Avaliação Pedagógica em Educação Física do Mestrado do Ensino da Educação Física no Ensino Básico e Secundário do ano letivo 2012-2013. FCDEF, Coimbra.

Referências eletrónicas

<http://muskamosston.blogspot.pt>

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

<http://www.efdeportes.com/efd169/o-papel-pedagogico-dos-professores-de-educacao-fisica.htm>

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

<http://www.efdeportes.com/efd124/educacao-fisica-escolar-aspectos-motivadores.htm>

ANEXOS

Anexo 1: Caracterização da turma

Curiosidades

- ✓ **Alunos que são apoiados nos estudos:** 18
- ✓ **Alunos com computador:** todos
- ✓ **Alunos com internet:** todos
- ✓ **Tempo médio utilizado no computador/internet:** 30 min

- ✓ 14 Alunos obtiveram 4 na **nota final no ano letivo passado** e 11 alunos 5 valores, sendo que apenas um aluno não respondeu;

- ✓ 9 Alunos já participaram no **desporto escolar** praticando modalidades como: basquetebol (3 alunos); futebol (3 alunos); Corta-mato (1 aluno); ping-pong (1 aluno) e ténis (1 aluno), sendo que dois alunos não responderam à questão;

- ✓ 24 Alunos praticam **atividade física fora da escola**, sendo que dois alunos não responderam.

- ✓ Os alunos praticam **atividade física em média 4,62 horas** semanais sendo que estão envolvidos em modalidades como: basquetebol (3); Natação (3); Karaté (3); Ténis (2); Ballet (2); Dança (4); Equitação (2); Ginástica (2); Judo (1); Futebol (3); Vela (1); Polo Aquático (2) e Râguebi (2).

Anexo 2: Matérias a lecionar contempladas no Plano Anual

Matérias	Níveis
Ginástica de Solo Em exercícios critério (em plano inclinado e horizontal)	<ul style="list-style-type: none"> • Rolamento à frente • Rolamento à retaguarda • Pino de cabeça • Subida para pino • Percurso gímnico com encadeamento de todos os elementos
	<ul style="list-style-type: none"> • Rolamento à frente com membros inferiores unidos ou afastado • Rolamento à retaguarda com membros inferiores unidos ou afastado • Roda • Pino de braços • Posição de equilíbrio (avião e vela) • Elementos de ligação (saltos, voltas e afundos) • Cambalhota à frente saltada
	<ul style="list-style-type: none"> • Rolamento à frente e à retaguarda, com membros inferiores unidos ou afastado • Roda • Pino de braços • Posições de flexibilidade (ponte, espargata frontal e lateral, rã, etc.) • Posição de equilíbrio (avião) • Elementos de ligação • Cambalhota à frente saltada

Ginástica de Aparelhos	<p><i>Mini-Trampolim:</i> salto em extensão e engrupado</p> <p><i>Trave:</i> entrada a um pé, avião, marcha à frente e à retaguarda, meia volta, salto a pés juntos, saída em salto em extensão com ½ pirueta.</p> <p><i>Plinto:</i> salto ao eixo e entre mãos.</p>	<p><i>Mini-Trampolim:</i> engrupado, meia pirueta e carpa de m.i afastados.</p> <p><i>Trave:</i> entrada a um pé, avião, marcha à frente e à retaguarda, meia volta, salto a pés juntos, saída em salto em extensão com ½ pirueta.</p> <p><i>Plinto:</i> salto ao eixo e entre mãos.</p>	<p><i>Mini-Trampolim:</i> pirueta e carpa de m.i afastados.</p> <p><i>Trave:</i> entrada a um pé, avião, marcha à frente e à retaguarda, meia volta, salto a pés juntos, saída em salto em extensão com ½ pirueta.</p> <p><i>Plinto:</i> salto ao eixo e entre mãos.</p>	A
Natação	<ul style="list-style-type: none"> • Coordenar a inspiração/ expiração no meio aquático • Flutuar em equilíbrio (dorsal e ventral) • Mergulhar a partir de posições de flutuação • Desloca-se em flutuação • Saltar para a piscina a partir posições e apoios variados • Realiza a propulsão do crawl. • Nada 50 metros num estilo 	<ul style="list-style-type: none"> • Coordena e combina a inspiração/expiração em diversas situações propulsivas • Respiração em estilo de “crawl” e “costas” • Coordena a expiração com a imersão • Desloca-se nos estilos de “crawl” e “costas” • Salta de cabeça a partir da posição de pé • Nada 200 metros em 3 estilos (Crawl – Costas – Bruços – Crawl) 	<ul style="list-style-type: none"> • Coordena e combina a inspiração/expiração em diversas situações propulsivas • Respiração coordenada em todos os estilos, principalmente, no de “crawl”, “costas” e bruços; • Desloca-se em todos os estilos, principalmente, no de “crawl”, “costas” e bruços; • Mergulha; • Nada 400 metros estilos (Crawl – Costas – Bruços – Mariposa/Crawl) 	A
Basquetebol Em situações de jogo 3x3 (meio campo), 5x5 (campo inteiro) e exercícios critério	<ul style="list-style-type: none"> • Recepção – com as 2 mãos • Lançamentos (em apoio, na passada em suspensão) • Drible de progressão e proteção • Passes (peito, picado e ombro) • Desmarcação – abertura de linhas de passe • Marcação individual (utilizando a definição de corredores) • Ressalto defensivo • Mudança de direção e de mão pela frente • Paragens (a 1 tempo e a 2 tempos) • Rotação sobre um apoio (pé eixo) • Utilização de mão-alvo 	<ul style="list-style-type: none"> • Desmarcação – abertura de linhas de passe • Lançamentos (em apoio, na passada e em suspensão) • Aclaramentos • Ressalto ofensivo • Ressalto defensivo • Fintas e arranque em drible • Passe e corte em direção ao cesto • Utilização de mão-alvo 		A

<p>Patinagem</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Quedas • Atitude de segurança • Deslocamentos e Deslizes: agachado; Desliza para trás com os patins paralelos; Desliza para a frente sobre um apoio • Meia volta • Movimento de "Águia" • Inverte o sentido do deslizamento - Desliza para trás com os patins paralelos . Desliza para a frente e para trás, afastando e juntando respetivamente as pontas dos pés e os calcanhares . Deslizar em curva • Curva, cruzando a perna do lado de fora e realizando esse apoio à frente e por dentro do apoio anterior • Trava em T após deslize para a frente 	I	<ul style="list-style-type: none"> • Desliza para a frente e para trás sobre um e outro patim • Trava apoiando o travão no solo após deslize para trás • Trava de lado, com os patins paralelos e afastados (em slide) • Desliza e trava a partir da posição de "Águia" • Slalom <p>Em percurso</p>	E		A
<p>Voleibol</p> <p>Em situações de jogo 2x2 e 3x3 (campo de badminton) e exercícios critério</p>	<p>Serviço por baixo</p> <p>Passe alto de frente</p> <p>Deslocamentos</p> <p>Posição base</p>	I	<ul style="list-style-type: none"> • Deslocamentos • Passe alto de frente • Passe alto de costa • Passe colocado • Serviço por baixo • Manchete 	E		A
<p>Atletismo</p> <p>Em competição e exercícios critério</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Corrida de velocidade (40m), com partida de pé. • Salto em comprimento com a técnica de voo na passada e impulsão na tábua de chamada, com corrida de balanço (6 a 10 passadas) • Corrida de barreiras com partida agachada. 	I	<ul style="list-style-type: none"> • Corrida de velocidade (40 a 60m), com partida de pé e em blocos • Corrida de barreiras com partida de blocos • Salta em comprimento com a técnica de voo na passada, com corrida de balanço de oito a doze passadas e impulsão na tábua de chamada 	E		A

Anexo 3: Domínios de avaliação e classificações atribuídas

7º C		Conhecimentos (70%) 80				Atitudes e Valores (20%)												Nota Final do 1º P.	Auto Avaliação
						Espírito de Cooperação e Tolerância		Interesse e Empenho		Sentido de responsabilidade		Assiduidade e Pontualidade		Respeito por Normas		Relacionamento			
Número	Nome	Ginástica	Volibol	80%	Nota	3%	Nota	3%	Nota	3%	Nota	3%	Nota	3%	Nota	3%	Nota	3%	
1	Afonso Silva	2,47	2,40	2,194	2	0,066	2	0,066	3	0,099	5	0,165	2	0,066	3	0,099	2,8	3	
2	Alexandre Alm.																		
3	Ana Pombo																		
4	Carolina Leite																		
5	Gabriela Mart.																		
6	Gonçalo Ramos																		
7	-----																		

Anexo 4: Exemplo de Plano de Aula

Período	2.º	N.º Aula/Total	4/17	Duração	45'	Turma	7ºC	Data	19/02/2014	Hora	14h30	Espaço	Poli
Unidade Temática	Atletismo			N.º Alunos Previsto	26	Nº Dispensas		Prof. Estagiário		Patrícia Morgado			
Objetivos Gerais	Introdução à técnica ascendente de transmissão do testemunho; Introdução à Corrida de Barreiras: Execução do movimento da perna de impulsão e noção de transposição de barreiras – inclinação lateral do tronco e receção da perna de impulsão à frente da perna de ataque.												
Função Didática	Introdução à técnica de transmissão do testemunho e à corrida de barreiras. Avaliação diagnóstica da Corrida de Barreiras.												
R. Materiais	10 Marcas; 13 Barreiras; 5 Testemunhos												

Tempo Par	Hora	Tarefas/Situações de Aprendizagem/Organização	Objetivos/Critérios de Êxito/Componentes Críticas	Estratégias e Estilos de Ensino
3'	14h30	Entrada dos alunos no polidesportivo.		Irão estar colocadas marcas no início e no fim do percurso, os alunos estarão em fila atrás das mesmas, partindo, dois a dois, após a explicação de cada exercício a realizar.
5'	14h33	Aquecimento 1 - Os alunos executam: - Rotação dos MS à frente e atrás; - Flexão e extensão dos MS; - Rotação lateral do tronco; - <i>Skippings</i> baixos; - <i>Skippings</i> altos; - <i>Skippings</i> à retaguarda (calcanhar toca nos glúteos); - Corrida (de forma a regressar ao início do percurso)	Objetivos: Adaptação do organismo ao esforço através da ativação dos sistemas cardiovascular e músculo-esquelético; Colocação dos apoios durante a corrida sobre o terço anterior do pé - <i>skippings</i> ; Frequência gestual (movimento de coordenação entre MS e MI); Elevação dos joelhos até à altura da cintura - <i>skipping alto</i> . Introdução à técnica de transposição de barreiras (no alongamento)	Alunos dispostos pelo campo, à frente da professora, realizam os alongamentos à vos de comando da mesma.
2'	14h38	2- Alongamento dos principais grupos musculares. Condicionante: os alunos terminam os alongamentos sentados no chão com uma perna em extensão à frente do tronco e a outra fletida atrás realizando um angulo de 90º entre a coxa e a perna.		O último alongamento a ser realizado servirá de introdução à corrida de barreiras. Irá ser explicado que a perna fletida é a de impulsão e a perna em extensão a perna de ataque – elementos a trabalhar no final da aula

Parte Fundamental			
		3- Corrida de estafetas – introdução à transmissão do testemunho:	Componentes críticas - transmissão do testemunho:
5'	14h40	3.1- Os alunos em grupos de 5 realizam a técnica de transmissão ascendente do testemunho, não saindo do mesmo lugar.	Técnica Ascendente: - 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).
5'	14h45	3.2- Os alunos em grupos de 5 realizam a técnica de transmissão ascendente do testemunho a andar pelo espaço. <u>Organização 3.1 e 3.2:</u> o testemunho está inicialmente na posse dos alunos que se encontram em último na fila sendo que este terá de o transmitir ao colega da frente, assim sucessivamente. Quando o testemunho chegar ao primeiro aluno este deverá correr até ao final da fila, iniciando de novo o exercício.	Enquanto transmissor: - 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.
8'	14h50	3.3- Os alunos em grupos de 5 correm (em trote) à volta de duas marcas (distanciadas em aproximadamente 15 metros). O último aluno de cada grupo tem um testemunho. Este transmite o testemunho ao colega da frente e assim sucessivamente, até o testemunho chegar ao primeiro aluno da fila. Este, ao receber o testemunho, corre em velocidade, em todo o percurso até se aproximar do último colega da fila que terá de receber o testemunho. O exercício continua de igual modo, sendo que todos os alunos realizam a corrida em velocidade.  <p style="text-align: center;">20-25 m</p>	Enquanto recetor: - 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.
		<u>Organização:</u> a turma divide-se em 5 grupos (de 5 e 6 elementos) e realizam a tarefa descrita.	Enquanto recetor: - 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.
5'	14h58	4-Introdução à corrida de Barreiras: Movimentação da perna de impulsão. 4.1- Manipulação da perna de impulsão: dois a dois, um aluno apoia/segura a perna de impulsão do colega que realiza o movimento da mesma no lugar, em cima de uma barreira.	CrITÉRIOS de ÊXITO 3: - Transmissão do testemunho realizada com a mão direita; - Receção do testemunho efetuada com a mão esquerda; - Transmissão feita de trás para a frente e de baixo para cima; - Receção feita na zona de transmissão; - Alunos reagem rapidamente quando recebem o testemunho (transmitem-no para o colega da frente ou correm para o local objetivado em cada exercício)
7'	15h03	<u>Organização:</u> os alunos efetuam 5x o exercício e trocam de funções 4.2- Os alunos colocados lateralmente à barreira realizam o movimento da perna de impulsão. Os alunos mantêm a perna de ataque parada, à frente da barreira, executando somente o movimento na perna de impulsão. Condicionante grupo 4: realização dos exercícios com um trabalho de lateralidade – trabalham os movimentos quer com a perna direita quer com a esquerda.	Movimentação da perna de ataque: - 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 - Olhar sempre dirigido para a frente;
			EnsinO por Comando e por tarefa (3) Com todos os alunos sentados irei introduzir a técnica de transmissão do testemunho e realizar uma demonstração com um aluno. Como se trata da introdução à técnica de transmissão do testemunho, irei despende de um tempo de instrução um pouco mais longo. Em grupos de 5 elementos, os alunos formam uma fila, estando com 1m de distância entre si. Os alunos irão ser colocados junto à linha final do campo de modo a poderem progredir, em alguns exercícios, até ao meio campo. <i>Feedbacks:</i> “Mantem o contacto visual com o colega”; “Estende a mão ao sinal do colega, colocando a palma para baixo”; “Transmite o testemunho de baixo para cima”; “Transmite com a mão direta, recebe com a esquerda”.
			No exercício 3.3 irei fornecer de igual modo Fb's relativos à técnica de corrida de velocidade. EnsinO recíproco e por Tarefa (4) Como se trata da introdução à técnica de transposição de barreiras, irei despende de um tempo de instrução um pouco mais longo de modo a transmitir as componentes críticas aos alunos e executar uma demonstração. Os alunos formam grupos de 2 elementos. Cada grupo realiza as tarefas numa barreira. O aluno que executa irá ser corrigido pelo colega que terá de identificar os erros cometidos e ajudar

			<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; <p><u>Critérios de êxito 4.1:</u> os alunos seguram a perna do colega, colocando uma mão no joelho e outra no tornozelo de modo a promover: a sua ação paralela ao solo; ao nível da cintura; um ângulo de 90° entre a perna e a coxa; o executante realiza inclinação lateral do tronco.</p> <p><u>Critérios de êxito 4.2:</u> o aluno realiza o movimento da perna de impulsão colocando toda a perna paralela ao solo, à altura da cintura; realizando um ângulo de 90° entre a perna e a coxa e uma inclinação lateral do tronco; a receção ao solo é sempre feita à frente do apoio da perna de ataque.</p>	<p>o colega nesse sentido. Inicialmente terá de manipular a perna do colega.</p> <p>De seguida será solicitado aos alunos que realizem o exercício mas que vão observando de igual modo a execução do companheiro, corrigindo-o.</p> <p><i>Feedbacks: “inclinação lateral do tronco”; “O joelho encontra-se no mesmo plano do pé, paralelos ao solo”; “eleva o joelho até à cintura”; “A receção da perna de impulsão é a frente da perna de ataque”</i></p>
Parte Final				
	15h10	Saída para os balneários		

Anexo 5: Critérios de avaliação diagnóstica de basquetebol

Conteúdos a Avaliar	Critérios de Avaliação
Passar de Peito	<ul style="list-style-type: none"> - Posição ofensiva básica; - Bola agarrada com as 2 mãos à altura do peito depois da saída da barriga (depois de desfazer a posição ofensiva básica); - Bola controlada por pega lateral (palmas da mão não tocam na bola) e dedos afastados; - Peso do corpo distribuído pelos 2 apoios (1 ligeiramente mais avançado); - Extensão dos braços com inclinação do tronco à frente e avanço do MI (movimento no sentido da trajetória da bola); - Impulso final: pulsos e dedos concluem o trabalho de extensão dos braços + rotação para fora; avanço da perna (anca) mais avançada.
Receção – mão alvo	<ul style="list-style-type: none"> - Utilização da mão alvo – indicação para onde se quer efetivamente receber a bola. - Aproximar-se da bola (ninguém recebe sem se deslocar); - Esticar os braços na direção da bola; - Receber a bola com as 2 mãos: dedos afastados e ligeiramente voltados para cima; mãos firmes sem estarem rígidas; posição particular dos polegares que funcionam como travão da trajetória da bola para ela ser agarrada (indicadores de polegares formam um “W”);
Drible de Progressão	<ul style="list-style-type: none"> - Tronco ligeiramente inclinado à frente; - Cabeça levantada e olhar dirigido para o cesto; - Bola impulsionada para bater no solo através da flexão dos dedos em contato com a bola; - Altura do ressalto: <ul style="list-style-type: none"> - drible de progressão: acima da cintura - drible de proteção: mais baixo - finta: mais baixo - Mão: dedos afastados (contato com os dedos e nunca com a palma); - Bola à frente – drible de progressão - e ao lado do corpo – drible de proteção (alcance do braço meio fletido);
Lançamento na Passada	<ul style="list-style-type: none"> - 1.º apoio: Passada longa para a frente com o pé dominante e elevação do joelho; - 2.º apoio: 2.ª passada mais curta e apoio do pé não dominante; - Transformar velocidade horizontal em velocidade vertical, levando a bola para cima da cabeça, juntamente com elevação do joelho da perna dominante. - Controlar a bola com as duas mãos;

- Mão dominante atrás da bola (costas da mão voltadas para o lançador); Mão não dominante: suporta a bola;
- Lançamento da bola à tabela através da rápida extensão da mão e dedos.

Anexo 6: Critérios de avaliação Sumativa de Voleibol

Conhecimentos e Competências (80%)	<u>Domínio Psicomotor</u> (70%)	<p><i>O aluno em jogo reduzido ou situação de exercício critério, realiza com correção e oportunidade:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> Deslocamentos (laterais, frontais e à retaguarda) Passe alto de frente Manchete Serviço por baixo
	<u>Domínio Cognitivo</u> (10%)	O aluno compreende a aplicar na prática os conhecimentos teóricos.
Atitudes e Valores (20%)	<u>Domínio Socioafetivo</u>	<ul style="list-style-type: none"> - Espírito de cooperação e tolerância; - Interesse e empenho; - Sentido de responsabilidade; - Assiduidade e pontualidade; - Respeito por normas; - Relacionamento com os outros.

1	2	3	3	3	3	3	4	3	3	3	3	3	3,0
2	3	4	4	3	4	3	4	3	2	3	3	2	3,2
3	3	3	3	3	4	3	4	4	3	3	3	3	3,3
4	2	3	3	3	4	3	3	4	3	3	3	3	3,1
5	3	4	3	3	4	3	4	4	4	4	3	3	3,5
6	2	3	3	3	3	3	4	3	3	4	2	2	2,9
7	3	3	3	3	3	3	3	2	2	3	3	2	2,8
8	2	3	3	3	3	3	3	3	2	3	2	2	2,7
9	4	3	4	4	3	4	4	3	3	4	3	2	3,4
10	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	2,9
11	3	3	4	3	3	3	4	3	3	3	3	2	3,1
12	3	3	4	4	4	3	4	3	4	4	3	3	3,5
13	4	4	4	4	3	4	4	4	4	4	4	3	3,8
14	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	2,8
15	3	3	3	3	3	3	4	3	4	4	3	2	3,2
16	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	5	4	4,1
17	2	3	3	4	3	3	3	3	3	4	4	3	3,2
18	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	3	3,8
19	3	3	4	3	4	4	3	3	3	4	4	3	3,4
20	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	2,9
21	3	3	4	3	3	4	3	3	3	3	3	2	3,1
22	3	3	4	4	4	4	3	3	3	3	3	2	3,3
23	3	3	3	3	3	3	2	2	2	2	3	2	2,6
24	3	4	4	3	4	4	4	3	3	4	3	3	3,5
25	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	3,9
26	3	3	4	3	3	4	3	3	3	3	3	3	3,2

Anexo 8: Registo avaliação formativa

Nº de Aluno	Progressão do aluno	Dificuldades Sentidas	Observações	Data de Observação
Mafalda	Boa progressão na coordenação da respiração	Manter os olhos abertos em imersão	Aluna com grande evolução, sempre muito empenhada e atenta	17 Março, 2014
Inês	Progressão positiva	Aluna preparada para sair da adaptação ao meio aquático	Aluna que pensa que sabe fazer tudo corretamente e que fica incomodada de não ser a “melhor”, no entanto trabalha	
Matilde	Progressão positiva	Aluna preparada para sair da adaptação ao meio aquático	Aluna muito empenhada e respeitadora, boa atitude face à aprendizagem	
Alexandre	Sem progressão	Coordenar frequência reduzida; respiração gestual insuficiente; flutuação	Aluno com dificuldades mas que procura aprender, estando sempre focado nas tarefas	
Ana	Progressos na respiração	Dificuldade em coordenar pernada de <i>crawl</i> ; não tem frequência gestual	Aluna com dificuldades mas que cumpre com todos os exercícios, procurando realizar cada tarefa com êxito.	
João	Só veio a esta aula – não há dados	Respiração “fingida” – inspira corretamente mas não deita o ar fora debaixo de água	Aluno que expõe dúvidas e que tenta atingir com todos os objetivos	
João	Fraca progressão	Respiração descontrolada – aluno que não se adapta ao meio aquático	Aluno pouco empenhado e com uma atitude desfavorável às dificuldades que apresenta	

Pedo	Progressão pouco significativa	Aluno com dificuldades em manter o corpo na horizontal – flutuação; Não coordena respiração; adaptação fraca.	Aluno sempre dinâmico e bem disposto, que apresenta dificuldades e que terá de se empenhar mais do que nunca
Sofia	Aluna com os estilos consolidados	Braçada de braços trás os braços muito junto aos MI	-----
Costa	Aluna com os estilos consolidados	-----	-----
Tomás	Aluno com progressão positiva.	Tanto faz bem a respiração como não. Depende do cansaço e concentração.	Aluno que pode evoluir se se empenhar em cada tarefa.
Carolina	Aluna com os estilos consolidados	-----	-----
Miguel	Aluno com progressão positiva.	Dificuldades em coordenar a respiração. Nem sempre cumpre com os critérios de êxito.	Está mais empenhado e concentrado. Pode progredir com facilidade
Rafaela	Aluna com os estilos consolidados	Faz tesouras na pernada de <i>crawl</i>	-----

Anexo 9: Registo avaliação sumativa

Aluno	Basquetebol										
	Receção (Mão-alvo) 5%	Passe		Drible		Lançamento		Utilização Pé Eixo (10%)	Situação Jogo Reduzido (25%)		Nota Final
		Peito (10%)	Picado (10%)	Progressão (10%)	Proteção (10%)	Na Passada (12%)	Em Apoio (8%)		Ação Ofensiva (12,5%)	Ação Defensiva (12,5%)	
	3	4	4	3	3	3	2	2	3	3	3,02
	4	4	4	4	3	4	3	3	4	4	3,72
	4	4	3	4	3	4	3	3	3	4	3,50
	4	3	3	4	3	3	3	2	3	2	2,93
	4	4	3	4	3	4	3	3	3	4	3,50
	3	4	4	3	3	3	2	2	3	3	3,02
	3	3	3	3	2	3	3	3	2	2	2,65
	4	4	4	5	5	5	5	5	4	4	4,50
	4	4	4	4	4	5	3	3	4	4	3,94
	3	4	3	3	3	3	3	4	3	3	3,20
	4	4	4	4	3	4	3	3	3	3	3,47
	4	4	4	4	3	4	4	3	4	4	3,80
	4	4	4	4	3	5	3	3	4	3	3,72
	3	3	3	4	4	3	3	3	3	3	3,20
	4	3	4	3	3	3	3	4	4	3	3,38
	4	3	2	3	4	4	3	4	4	3	3,40
	3	3	2	3	2	3	3	2	2	2	2,45

4	4	4	4	4	5	3	3	4	3	3,82
4	4	3	4	4	3	3	3	3	3	3,35
4	3	3	4	3	4	3	4	4	4	3,62
4	4	4	4	4	3	3	4	3	4	3,68
5	4	4	4	4	4	3	4	4	4	3,97
3	3	2	3	3	3	3	3	2	2	2,65
4	4	3	4	4	4	3	4	3	3	3,57
5	4	4	4	4	5	3	4	4	3	3,97
4	4	4	3	5	3	3	3	4	4	3,70

Anexo10: Grelha de observação das aulas

		NA	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					
		NA	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					
	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 11: Relatórios de Atividades Realizadas

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.

Voleibol

Tal como referido, a organização do torneio foi da responsabilidade do Núcleo de Estágio, sendo que a documentação se encontra em ficheiros próprios (Projeto e Relatório do Torneio de Voleibol 4x4 – Ensino Básico e Secundário).

Anexo 12: Reflexão do FICEF

III Fórum Internacional das Ciências da Educação Física

Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física

21 de Março de 2014

No dia 21 de Março de 2014 estive presente no FICEF. Como tal e assistindo a todas as preleções, considero que a pertinência existente durante todo o dia, em cada apresentação/discussão acrescentou em mim algo de útil. Por outras palavras, considero que as apresentações tiveram aplicabilidade direta para o estágio pedagógico assim como, promoveram fatores reflexivos para ações futuras.

Menciono que este ano foi o primeiro em que estive presente no Fórum, sendo que neste momento lamento esse facto. Apesar de várias e longas horas de apresentações, algumas de maior outras de menor pertinência para o meu caso específico, foi possível verificar o

proveito e conveniência deste tipo de “formações”. Nos anos anteriores, mesmo que já em mestrado, os temas a desenvolver nunca me foram apelativos, sendo que nunca tive consciência da importância de abordar certos temas mesmo que pensando apenas no futuro. Ainda assim, considero que este tipo de consciencialização apenas se adquire numa fase de praticabilidade, enquanto estagiária e, lamento o facto de serem poucos os presentes.

Realço o facto de os temas desenvolvidos me criarem um impacto particular. Refiro em concreto o caso da avaliação, que é algo que me suscita sempre situações de dúvida, sendo de difícil realização e que como tal, faria todo o sentido ouvir/discutir opiniões e métodos diferenciados. Os estilos de ensino, mais concretamente o estilo de ensino por tarefa é o tema que estou a desenvolver no meu Tema de Aprofundamento, logo nada melhor do que ir aprofundar conhecimentos e poder esclarecer dúvidas existentes. Por fim menciono o facto de poder assistir a uma apresentação de um relatório final de estágio, algo que ando a desenvolver e, que por isso fez todo o sentido poder estimular uma visão diferenciada da minha expectativa.

Foram sem dúvida vários os temas e trabalhos de interesse apresentados ao longo do dia, que de certa forma aumentaram o meu leque de conhecimentos e estimularam uma reflexão acrescida das minhas ações exercidas até agora e, de como poderei atuar no futuro – tanto no estágio como enquanto futura docente.

Termino salientando que acho conveniente alertar quer os alunos da licenciatura quer do 1º ano de mestrado para a participação neste tipo de eventos. Em todos os anos fui avisada de que iria decorrer, mas nunca me foi transmitido o real valor da atividade em si. Sei que muito tem de partir da atitude dos alunos, mas não custa fazer deste projeto algo inerente a todos os docentes, trabalhando todos no mesmo sentido, motivando os alunos para a sua participação. Assim, realço ainda o facto de que para tal acontecer, o espaço nunca pode voltar a ser o mesmo, tendo por isso de serem criadas outras condições de realização.