

UNIVERSIDADE DE COIMBRA
FACULDADE DE CIÊNCIAS DO DESPORTO E EDUCAÇÃO FÍSICA



PEDRO MIGUEL DA CRUZ PEREIRA

**RELATÓRIO DE ESTÁGIO PEDAGÓGICO DESENVOLVIDO NO COLÉGIO DE S.
MARTINHO JUNTO DA TURMA DO 9ºA NO ANO LETIVO 2013/2014**

COIMBRA
2014

PEDRO MIGUEL DA CRUZ PEREIRA
2008020940

**RELATÓRIO DE ESTÁGIO PEDAGÓGICO DESENVOLVIDO NO COLÉGIO DE S.
MARTINHO JUNTO DA TURMA DO 9ºA NO ANO LETIVO 2013/2014**

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

Orientador: Mestre Antero Abreu

COIMBRA
2014

Esta obra deve ser citada como:

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

Pedro Miguel da Cruz Pereira, aluno nº 2008020940 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).

11 de Junho de 2014

AGRADECIMENTOS

Chegado ao fim deste percurso, é hora de lembrar todos aqueles que contribuíram para que o mesmo tenha sido concretizado com êxito.

Primeiro, devo lembrar o meu suporte e a minha base fundamental, pois sem eles nada disto teria sido possível. Um enorme obrigado aos meus pais, que me possibilitaram o alcançar deste sonho e que estiverem sempre presentes, nos bons e maus momentos, acreditando sempre em mim.

Também agradeço a toda a minha família, por serem os pilares da minha formação e da educação que tenho, por me terem ajudado não só neste momento, mas ao longo de toda a minha vida.

Um agradecimento especial à Professora Luísa Mesquita pela sua competência inigualável, por me ter ensinado tudo o que lhe foi possível, por me ter guiado ao longo deste ano, e mais importante, pela amizade que sempre teve para comigo, facilitando todo o trabalho desenvolvido. É um verdadeiro exemplo!

Ao Professor Antero, por ter sido o orientador no verdadeiro sentido da palavra, por ter sido o auxílio, a voz da razão, um transmissor de conhecimento que me proporcionou uma melhoria notória ao longo deste ano, o meu muito obrigado.

Ao Professor Cláudio, à Professora Margarida, ao Colégio de São Martinho, obrigado por me terem oferecido esta fantástica aventura de aprendizagem, de partilha de conhecimentos, de formação pessoal, e espero um dia poder retribuir tudo o que me deram. Obrigado pela vossa disponibilidade.

Tenho de agradecer à Carla, ao Francisco e ao João pela amizade, pelo companheirismo e respeito com que sempre me trataram. Foi um prazer poder participar convosco neste percurso.

A todos os meus amigos, pois sem eles não era metade do que sou hoje. Pela vossa compreensão, pela vossa confiança e todos os momentos que passámos até hoje, muito obrigado!

Por último, àqueles vinte e oito fantásticos seres humanos, que sem eles nada faria sentido, um muito obrigado! Obrigado por me fazerem sorrir e acreditar que qualquer dificuldade pode ser ultrapassada! Que possam como eu cumprir todos os vossos sonhos! Obrigado à turma do 9ºA!

RESUMO

O Estágio Pedagógico é um período de formação curricular, onde é dada a possibilidade ao estagiário de experienciar as funções do docente de uma forma orientada. O Estágio caracteriza-se por ser uma passagem da teoria à prática, e desta forma o professor estagiário é colocado no contexto real da escola, para a partir daí desenvolver uma aprendizagem em todos os sentidos da prática pedagógica e do desempenho do cargo que exerce. O professor deverá reconhecer a importância dos vários parâmetros da sua prática e da sua intervenção, devendo refletir e desenvolver uma aprendizagem pessoal, mas ao mesmo tempo conseguir comprometer-se com a aprendizagem dos seus alunos, no sentido de contribuir para o sucesso do processo ensino-aprendizagem. É necessária a capacidade de planejar e adequar os objetivos e conteúdos ao contexto, bem como intervir de forma correta e utilizar estratégias que possibilitem atingir esses objetivos e, nesta medida, o professor deverá começar a trabalhar no momento em que percebe a situação real com que se depara. Este relatório é portanto correspondente à minha experiência pessoal no Colégio de São Martinho junto da turma do 9ºA. Será com o ponto de partida neste contexto real que irei elaborar uma descrição e uma crítica sobre a intervenção pedagógica, reconhecendo a importância que tem para o professor estagiário poder refletir constantemente sobre o seu desempenho a este nível, reconhecendo as particularidades da função docente. Desta forma serão apresentados tópicos que vão desde a formação inicial ao enquadramento do Estágio, passando pelos capítulos do planeamento, realização e avaliação, conseguindo descrever aprendizagens realizadas, dificuldades sentidas, questões no âmbito da ética profissional e dilemas que surgem ao longo da minha experiência. Também será apresentado um estudo na área dos estilos de ensino e da sua utilização no processo ensino-aprendizagem.

Palavras-Chave: Estágio Pedagógico. Professor. Aluno. Processo Ensino-Aprendizagem. Intervenção Pedagógica. Planeamento. Realização. Avaliação. Estilos de Ensino.

ABSTRACT

The Pedagogic Internship program is a period of curricular training, where is given the intern the possibility of experience to the teacher duties in an oriented way. The Internship is characterized by a transition from theory to practice, thus the intern teacher is placed inside the school context, developing his own learning about the pedagogic practice and the teacher's role. The teacher should recognize the importance of several parameters of his practice and his intervention, and should reflect and develop a personal learning, but at the same time committing to the students learning, enabling the success of the teaching-learning process. It's necessary the capacity of planning and adapting the objectives and contents, according to the real situation and also be able to use strategies that can help us to reach the goals we set, recognizing the importance of a correct intervention. Therefore the teacher starts to play his role in the exact moment he meets the class and school reality. Thus this report is a reflexive description of my personal experience with the class 9^oA of the Colégio de São Martinho. Based in this real context I will report the events that happened this year, describing and reflecting about them and about my pedagogic intervention, recognizing the importance of this usual reflections in improvements in my performance. It will be presented themes as the initial training, the theoretical framework of the Internship, planning, implementation, assessment, my personal learning and also experienced difficulties during this period, describing dilemmatic issues I found in the Internship program. I will make too an approach to the Teaching Styles and them implementation in Physical Education.

Keywords: *Pedagogic Internship. Teacher. Student. Teaching-Learning Process. Pedagogic Intervention. Planning. Implementation. Assessment. Teaching Styles.*

LISTA DE FIGURAS

QUADRO 1 – Estilos de Ensino que proporcionaram mais interações positivas.

QUADRO 2 – Estilo de Ensino que proporciona mais tempo de empenhamento motor.

QUADRO 3 – Influência dos Estilos de Ensino na aprendizagem dos alunos.

SUMÁRIO

RESUMO	V
ABSTRACT	VI
1. INTRODUÇÃO	10
2. CONTEXTUALIZAÇÃO DA PRÁTICA DESENVOLVIDA	11
2.1. EXPETATIVAS INICIAIS	11
2.2. PLANO DE FORMAÇÃO INDIVIDUAL	12
2.3. CARACTERIZAÇÃO DAS CONDIÇÕES DE REALIZAÇÃO	15
2.3.1. CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA	15
2.3.2. GRUPO DE EDUCAÇÃO FÍSICA E NÚCLEO DE ESTÁGIO	16
2.3.3. CARACTERIZAÇÃO DA TURMA	18
3. ANÁLISE REFLEXIVA SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA	21
3.1. PLANEAMENTO E ESTRATÉGIAS	21
3.1.1. PLANEAMENTO DAS MATÉRIAS	21
3.1.2. PLANO ANUAL	23
3.1.3. UNIDADES DIDÁTICAS	25
3.1.3.1. ESTRATÉGIAS	27
3.1.4. PLANO DE AULA	34
3.2. REALIZAÇÃO	35
3.2.1. INSTRUÇÃO	36
3.2.2. GESTÃO	38
3.2.3. CLIMA/DISCIPLINA	39
3.2.4. DECISÕES DE AJUSTAMENTO	40
3.3. AVALIAÇÃO	41
3.3.1. AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA	42
3.3.2. AVALIAÇÃO FORMATIVA	43
3.3.3. AVALIAÇÃO SUMATIVA	44
3.4. APRENDIZAGENS DOS ALUNOS	45
3.5. ÉTICA PROFISSIONAL	48
3.6. APRENDIZAGENS REALIZADAS, DIFICULDADES SENTIDAS E NECESSIDADE DE FORMAÇÃO	49
3.7. PRÁTICA PEDAGÓGICA SUPERVISIONADA	51
3.8. QUESTÕES DILEMÁTICAS	52

4. TEMA/PROBLEMA – UTILIZAÇÃO DE DIFERENTES ESTILOS DE ENSINO EM MODALIDADES COLETIVAS E INDIVIDUAIS E A SUA INFLUÊNCIA NAS APRENDIZAGENS DOS ALUNOS (COMANDO E TAREFA)	54
4.1. INTRODUÇÃO	54
4.2. ENQUADRAMENTO TEÓRICO	55
4.3. METODOLOGIA	60
4.3.1. AMOSTRA	60
4.3.2. INSTRUMENTOS.....	60
4.3.3. RECOLHA DE DADOS.....	60
4.4. APRESENTAÇÃO DE RESULTADOS.....	61
4.4.1. REFLEXÕES CRÍTICAS E OBSERVAÇÃO DA ORIENTADORA	61
4.4.2. QUESTIONÁRIOS DOS ALUNOS	63
4.5. DISCUSSÃO DE RESULTADOS	66
4.6. CONCLUSÃO DO ESTUDO	70
5. CONCLUSÃO	72
6. BIBLIOGRAFIA	73
ANEXOS	77

1. INTRODUÇÃO

Este documento foi elaborado no âmbito da Unidade Curricular de Relatório de Estágio, correspondente ao 4º Semestre do Mestrado de Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, efetuado na Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra.

Após a conclusão do Estágio Pedagógico realizado neste ano letivo de 2013/2014, resta agora realizar uma descrição de todas as ocorrências, reflectindo sobre elas, bem como sobre as aprendizagens que obtive a partir do mesmo, sabendo o quão enriquecedor foi e o contributo essencial para aquilo que será o meu futuro.

Segunda Ruas (2001), “a passagem de estudante a aluno estagiário também significa uma descontinuidade tripartida, da instituição de formação para a escola, de aluno estagiário a futuro professor e da teoria para a prática”. Desta forma, o que será retratado neste relatório vai ao encontro dessa realidade, onde poderemos assistir à minha própria evolução nestes diversos parâmetros, reconhecendo que o fundamental do Estágio se centra mesmo nessa prática, que de uma forma motivante e enriquecedora me deu o contacto direto com a realidade do ensino, com todas as suas problemáticas e com a variabilidade de acontecimentos que testemunhamos no nosso dia-a-dia.

Neste documento irei apresentar um enquadramento e uma contextualização da ação pedagógica, bem como um desenvolvimento descritivo e reflexivo sobre as diversas áreas inerentes à mesma, desde o planeamento, passando pela realização até à avaliação. Serão abordados também problemáticas que surgiram ao longo do estágio, e aspetos de ética profissional que são também essenciais a um bom desempenho por parte do estagiário na perspetiva de um futuro docente.

Irei de igual forma aprofundar um estudo que foi desenvolvido ao longo do Estágio Pedagógico, com foco especial na utilização dos estilos de ensino e da sua influência nas aprendizagens dos alunos.

2. CONTEXTUALIZAÇÃO DA PRÁTICA DESENVOLVIDA

2.1. EXPETATIVAS INICIAIS

À partida para o Estágio, devo assumir que tinha um misto de sensações que tanto me motivavam, como de certa forma me perturbavam. Tendo já alguma experiência no contacto e ensino de jovens, não só numa área específica mas também ao nível da animação, sabia que teria alguma competência para desempenhar o cargo com qualidade. Ainda assim, sabia também que as realidades eram totalmente distintas. Não poderia haver comparação entre o trabalho de lazer desenvolvido em campos de férias ou como treinador de uma modalidade específica, com a exigência e a formalidade que iria encontrar no desempenhar do cargo de docente numa escola, tendo de seguir regras pré-estabelecidas, conteúdos exatos e sempre com a certeza que a qualidade do meu trabalho seria demonstrada essencialmente com as competências que os meus alunos iriam adquirir.

Enfrentava o Estágio Pedagógico, como uma estrada principal conhecida, mas com muitos acessos ainda por desvendar. O que mais me preocupava inicialmente era que a minha maior certeza seria saber que poderia não saber nada, e poderia estar à espera de uma realidade totalmente diferente daquela com que me poderia deparar. Contudo, esse facto ainda me motivava bastante, no sentido da descoberta, da curiosidade, e mais importante ainda, na procura de um sonho.

Ser professor de Educação Física foi algo que sempre quis. Nunca fui formatado para o ser, simplesmente era o que queria. A minha paixão pelo Desporto e pelo ensino sempre foram mais fortes que qualquer receio que tivesse. Então, por mais que me assustasse, a minha determinação para enfrentar todos os obstáculos que poderiam surgir era ainda maior.

As minhas expectativas iniciais eram bastante elevadas, e tinha a certeza que seria um ano de aprendizagem, um ano em que iria passar da teoria para a prática, e que teria o contacto com vários tipos de pessoas, diferentes personalidades, diferentes motivações. O que mais importava era certamente poder aprender com todas elas, retirando o máximo que me fosse possível, contribuindo desta forma para a minha formação enquanto professor e também enquanto pessoa. Esperava com toda a certeza um ano enriquecedor.

2.2. PLANO DE FORMAÇÃO INDIVIDUAL

No que diz respeito ao Plano de Formação Individual, este foi um documento elaborado precedendo o início da ação pedagógica, tendo como base as nossas expectativas, as nossas fragilidades, objetivos e estratégias para colmatar as lacunas que consideramos ter à partida e para atingir os objetivos propostos. Este documento, em que nós nos podemos rever numa fase pré-estágio, permite-nos estabelecer no final uma comparação entre a auto-perceção inicial e o resultado obtido no término do ano letivo, numa perspetiva de evolução nas várias dimensões do ensino.

A respeito do que foi registado como fragilidades, posso apontar que inicialmente demonstrei alguma preocupação no planeamento, com especial destaque para as matérias que nunca tinha abordado, nem sequer enquanto aluno, e com as quais não tinha muito contacto. Como iria ensinar? Como procederia? Que estratégia iria utilizar para potenciar a aprendizagem dos alunos nessas matérias? Estas foram questões que me surgiram à partida, e tinha como dado adquirido a minha necessidade de estudar essas matérias. Daqui pude desde cedo verificar que o próprio professor é um aluno, um estudante ativo, que procura sempre saber mais, ganhar conhecimento que permita inovar e encontrar soluções a problemas que deteta. Também a realização de documentos de planeamento constituía uma fragilidade. Apesar de ao longo da Licenciatura e do primeiro ano do Mestrado ter desenvolvido algumas Unidades Didáticas e Planos de Aula, não tinha a certeza se a sua qualidade seria a suficiente para a exigência de um planeamento para lecionar, com a certeza que esses documentos seriam sempre um apoio e uma base que regia toda a nossa ação. Outro ponto importante para referir neste capítulo seria a necessidade de um correto enquadramento das aulas ao longo do tempo disponível. Não tinha a certeza de quanto tempo deveria exercitar e de quando começar a consolidar os conteúdos, mas agora essa capacidade era fundamental para ter sucesso no desenrolar das Unidades Didáticas, e era um dos problemas que mais me preocupava.

No capítulo da instrução uma das fragilidades que comecei por destacar era a minha objetividade, ou falta dela. Por norma, pela minha curta experiência, tinha dificuldade em selecionar a informação essencial tendo tendência para dispersar no meu discurso, fazendo com que não tivesse fluidez suficiente, e isso não seria bom

para os alunos. Poderia trazer dificuldades na compreensão dos objetivos, conteúdos ou até mesmo na organização das tarefas. Outra fragilidade prendia-se com o facto de ter o hábito de ser muito móvel no espaço, o que dificultava ao nível do *feedback*. Essa capacidade poderia facilitar com que tivesse sempre a turma controlada realizando uma circulação correta, e poderia de igual forma contribuir para fornecer *feedback* diversificado na forma a todos os alunos da turma. No entanto seria limitativo no que respeita à verificação do efeito dos mesmos. O natural seria fornecer *feedback* a um aluno e de seguida movimentar-me para outra estação, ou dar atenção a outro aluno, e não iria ter a certeza se o *feedback* tinha resultado e se de facto as correções teriam sido feitas.

A gestão da aula era o capítulo com que menos estava preocupado, sendo que tinha o hábito dos treinos de Futebol, organizando as tarefas de modo a terem o máximo de tempo de empenhamento motor possível. Nesta área o que tinha como principal lacuna seria o controlo do tempo das tarefas, se era ou não suficiente para que se alcançassem os objetivos pretendidos.

No que diz respeito ao clima da aula não tinha muitas preocupações, já que a minha experiência com jovens da faixa etária que à partida me estaria destinada já era alguma, e não deveria ter muitas dificuldades, quer na motivação, quer a nível de controlo da disciplina.

Nas decisões de ajustamento, assumo que não tinha muita ideia de quais seriam as minhas fragilidades, já que não tinha bem as noções sobre o que poderia ter de ser ajustado, o que poderia ocorrer para que tenha de ajustar a aula, ou uma tarefa, ou um grupo. A única certeza que tinha era que com um bom planeamento, seria sempre mais fácil ajustar-me aos imprevistos.

Na avaliação teria mais algumas fragilidades a apontar. Sabendo o quão difícil poderia ser avaliar, e também que a turma poderia apresentar grande heterogeneidade, o que me chamava mais a atenção era o facto da correção e da adequação da avaliação ao nível dos alunos. Os alunos deverão ser todos avaliados da mesma forma? Como realizar uma avaliação formativa que me permita ter conhecimento da sua progressão? Não era de todo um problema de fácil resolução, e o primeiro contacto com a turma seria importante para conseguir ter uma ideia da sua capacidade e do seu nível no que diz respeito à Educação Física. Não que na primeira Unidade Didática ficasse a conhecer os alunos em relação a todas as matérias, mas ficaria pelo menos a ter noção da sua capacidade de compreensão da

matéria, o seu interesse e empenho sobre determinadas temáticas, e também o seu nível enquanto executantes.

Tendo em conta as fragilidades observadas, foi altura de definir objetivos de aperfeiçoamento, tentando sempre superar as minhas lacunas, não só para me permitir ser mais competente, mas também para poder lecionar sem prejudicar os alunos.

Desta forma os objetivos definidos foram:

- Realizar pesquisas, não só em relação às matérias que tenho maiores dificuldades, mas também àquelas que tenho mais facilidade;
- Conseguir ter noção do tempo disponível, sabendo o que poderei executar nas aulas de 50' e 100', dispondo os conteúdos necessários à aprendizagem dos alunos de forma adequada;
- Encontrar com os colegas de Estágio e com os orientadores um formato uniforme para os documentos, facilitando a sua realização;
- Ser mais objetivo e mais claro na instrução, e utilizar a demonstração sempre que possível, com a preocupação que esta seja o mais perfeita possível;
- Encontrar estratégias para que consiga circular pela aula de forma correta, e mesmo assim conseguir encerrar sempre os ciclos de *feedback*;
- Conseguir controlar o tempo das aulas para um tempo de empenhamento motor adequado às necessidades dos alunos, organizando as tarefas num formato em que cada aluno possa ter disponível o tempo que necessita para melhorar o seu desempenho;
- Ser emotivo e motivante na aula, dando sempre estímulos positivos aos alunos, conseguindo manter um clima positivo e favorável;
- Realizar um bom planeamento, prevendo sempre imprevistos para que possa ajustar facilmente em caso de necessidade;
- Organizar juntamente com os colegas de estágio uma forma uniforme, tanto quanto possível, para avaliar as aprendizagens dos alunos;
- Tentar sempre captar informações importantes por parte da orientadora de estágio e também dos meus colegas, para que possa detetar outras lacunas e trabalhar diariamente para as solucionar.

Após definir os objetivos para que pudesse evoluir favoravelmente, sempre no sentido de ultrapassar as minhas limitações e progredir enquanto professor, restava agora definir estratégias para que isso pudesse ser alcançado. As estratégias definidas foram sempre de encontro às minhas necessidades, mas de um ponto de vista global, tendo também em conta o Núcleo de Estágio. Seria importante assistir às aulas dos meus colegas e da minha professora orientadora, podendo desta forma retirar conclusões e ideias para a minha ação. Teria de igual forma de realizar um planeamento com a devida antecedência, enviando os planos de aula para a professora orientadora, para que pudesse corrigir qualquer incorreção ou desajuste. Após as aulas deveria ser realizado um relatório da aula, em que tivesse não só uma descrição de ocorrências, mas também uma reflexão crítica sobre a mesma para que pudesse sempre melhorar, não repetindo os mesmos erros. Para além destas estratégias, concordámos também em realizar uma reunião semanal, em que pudéssemos discutir ideias, refletir a ação pedagógica de todos os estagiários, pontos fortes e fracos, aspetos a melhorar, sempre tendo em vista a evolução e a melhoria do desempenho do nosso cargo. E essa é efetivamente a função do docente. Devemos estar sempre a refletir sobre as nossas decisões, justificá-las, corrigi-las ou ajustá-las se necessário, pois como já referi acima, o professor é um eterno estudante, que tem como obrigação procurar sempre mais e melhor, inovar, ser capaz de detetar falhas e corrigi-las visando sempre a melhoria do processo ensino-aprendizagem, contribuindo de igual forma para o avanço do ensino.

2.3. CARACTERIZAÇÃO DAS CONDIÇÕES DE REALIZAÇÃO

2.3.1. CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA

O Colégio de São Martinho é uma escola que acolhe actualmente cerca de 550 alunos, desde o 5º ao 12º ano, contando ainda com 35 professores e 13 funcionários.

Para além do 2º e 3º Ciclo do Ensino Básico o Colégio tem ainda 3 turmas de Ensino Secundário, todas elas no curso de Ciências e Tecnologias, e também um Curso de Educação e Formação (Hotelaria e Restauração), que permite aos alunos terminarem o 9º Ano de escolaridade, através de percursos formativos de um ou dois anos.

A nível de oferta de espaços, podemos afirmar que o Colégio está bem apetrechado, com diversas salas bem equipadas, gabinetes de direção, diretores de turma e uma sala de professores. Tem ainda um gabinete de Educação Física, uma biblioteca, uma reprografia e papelaria/secretaria, um refeitório e um bar, laboratórios, salas do CEF, duas salas de Educação Musical e, para além de tudo isso, tem uma vasta área de convívio ao ar livre e espaços variados para a prática desportiva.

O Ginásio tem disponível todo o material necessário para a abordagem de Ginástica, Atividades Rítmicas e Teatrais e também Desportos de Combate. Para além disso conta ainda com uma parede de Escalada, 2 mesas de Ténis de Mesa e material disponível para realizar atividades como Orientação, Tiro com Arco e Zarabatana.

Existem também 3 espaços exteriores sem cobertura e 1 com cobertura. Os espaços exteriores são destinados à prática de modalidades como o Andebol, Basquetebol e Futsal, e um deles ao Atletismo, tendo 5 pistas com 60m de comprimento. O espaço coberto destina-se ao ensino de modalidades de Andebol, Futsal, Voleibol e Desportos de Raquetes.

Os espaços não permitem que em todos eles se possam desenvolver todas as modalidades, ainda que alguns sejam polivalentes o suficiente para se assegurar todas as matérias que deverão ser lecionadas, com exceção da Natação. Para além do mais, com a rotação de espaços é permitido uma organização da disciplina de Educação Física com qualidade, estando garantidos os recursos suficientes para esse efeito.

2.3.2. GRUPO DE EDUCAÇÃO FÍSICA E NÚCLEO DE ESTÁGIO

No que respeita ao Grupo de Educação Física, bem como ao Núcleo de Estágio do qual eu faço parte, deverei tecer algumas indicações e alguns comentários que me parecem fundamentais. O Grupo é composto por 3 professores, que garantem todas as turmas do Colégio. Os professores Cláudio Pedrosa e Margarida Santos lecionam as turmas do 5º ao 8º ano de escolaridade, sendo que a professora Margarida é também a responsável pela turma do CEF. A professora Luísa Mesquita leciona as turmas de 9º ano e as turmas do Ensino Secundário, e é também a orientadora do Núcleo de Estágio.

O Núcleo é composto por 4 professores estagiários, sendo eu um deles, e completado pela professora Carla Paulino, o professor Francisco Marques e o professor João Pereira.

Foram-nos destinadas as turmas do 9º ano, sendo que eu lecionei a turma do 9ºA. Todas as restantes turmas deste ano de escolaridade foram asseguradas pelos meus colegas de Estágio.

Considero ser importante referir que o bom ambiente que se viveu ao longo do ano foi um contributo essencial para todo o bom trabalho desenvolvido, sendo que o nosso companheirismo permitiu que pudéssemos ultrapassar os problemas com que nos deparámos. A nossa orientadora para além das aprendizagens enriquecedoras que nos proporcionou, foi sempre uma pessoa disponível para qualquer dúvida e para nos ajudar no nosso trabalho. Também o professor Cláudio e a professora Margarida se mostraram sempre disponíveis para nos ajudar, e contribuíram de igual forma para o sucesso do Estágio.

Ao nível da organização do Núcleo, para além das aulas, tínhamos ainda reuniões formais de Estágio à Quinta-feira pelas 14:30, no entanto, no final de cada aula realizávamos um balanço do que tinha sido a mesma, e esse foi um ponto forte na nossa constante melhoria. Desta forma, considero fundamental a constante troca de ideias, quer a nível dos conhecimentos específicos nas modalidades, quer a nível da prática pedagógica em si. É importante ter sempre a opinião de quem vê a aula por outro prisma, sendo que quem está dentro da aula, nem sempre se apercebe de alguns erros que possa ter cometido no decorrer da mesma.

Também ao nível da organização de eventos, o Grupo tem um papel ativo e, enquanto estagiários do Colégio, também nós fomos convidados a participar nos eventos desenvolvidos. Desde o Corta-Mato até ao Sarau Cultural, muitos foram os eventos em que pudemos marcar a nossa presença, tendo contribuído sempre para que as atividades tivessem o sucesso pretendido. Este tipo de contacto é de igual forma preponderante, já que no desempenhar de funções enquanto docentes poderemos ser sempre solicitados nestes momentos, e até podemos ser nós próprios a incentivá-los e conduzi-los. As escolas devem primar por este tipo de eventos, já que funcionam como um momento de convívio, e leva todos os seus participantes a poderem ter novas experiências como o Teatro, a Música ou a Dança. É fundamental que os alunos possam ter estas atividades, uma vez que estas podem despertar o seu interesse nas mais variadas áreas.

2.3.3. CARACTERIZAÇÃO DA TURMA

A turma A do 9º ano foi a turma que me foi atribuída (Ver Anexo 1). É composta por 28 alunos dos quais 9 são rapazes e 19 são raparigas, sendo que quase todos eles vêm juntos já desde o 5º ano. Em relação ao ano anterior apenas 1 aluno entrou na turma, sendo o único repetente.

A nível de desempenho escolar, a grande maioria da turma tem um bom aproveitamento não existindo muitos alunos com notas negativas. Pela informação que pude obter através da Diretora de Turma, os encarregados de educação dos alunos são bastante presentes na escola, sendo muito preocupados com a formação dos seus educandos. Desde cedo que me foi dito que era uma turma com um interesse muito elevado na grande maioria das matérias e com um grande empenho e competitividade, ainda que muito solidários uns com os outros.

A turma é muito ativa e levou a cabo diversas ações para angariar fundos para uma viagem a Inglaterra e, apesar de terem o apoio dos encarregados de educação, foram os próprios alunos a terem ideias e a inovarem sempre para poder cumprir este sonho. Aqui pode ter-se uma boa noção da realidade com que me deparei, ou seja, uma turma unida apesar de competitiva, com alunos com muita vontade e capacidade de desenvolverem trabalho por eles próprios, sendo empenhados e preocupados com o seu aproveitamento.

A grande maioria dos alunos mora próximo do Colégio, ainda que alguns necessitem de transporte no Autocarro da escola. Existem muitos alunos da turma que praticam ou já praticaram desporto, e com modalidades variadas, desde o Râguebi, ao Andebol, passando pela Natação e o Ténis. Também demonstram grande interesse pela Dança, com um bom número de praticantes e ex-praticantes. No que diz respeito a problemas de saúde não há registo de grandes preocupações com nenhum dos alunos, excetuando um deles que está impedido de realizar aulas de Ginástica e outras modalidades que envolvam exercícios de alto impacto, uma vez que devido a um desvio na coluna vertebral podem por em risco a sua integridade física.

Em relação à disciplina de Educação Física em concreto é importante afirmar que a turma, na sua generalidade, apresenta um nível bastante razoável, em todas as matérias que foram desenvolvidas. Após os primeiros contactos consegui perceber que a grande maioria dos alunos também nas aulas de Educação Física se

mostrava empenhada, sendo no entanto uma turma que requer muita capacidade de inovação e de diversificação pelo seu carácter dinâmico, e por terem uma apetência especial na experimentação. Ao longo de toda a prática tentámos diversificar e criar sempre tarefas que pudessem dar a motivação necessária aos alunos, no entanto é necessário perceber até que ponto se poderá diversificar assim tanto as formas de trabalho, sem que se prejudiquem os alunos e as aulas em si.

A turma que me foi destinada tinha alguns alunos com um nível bastante avançado em todas as modalidades, tendo uma grande facilidade não só na execução, como também na compreensão dos conteúdos, e gostavam de ajudar os colegas. Esse facto permitiu alguns desenvolvimentos interessantes que serão explicitados ao longo deste relatório.

Apesar do nível bastante razoável da turma, existiam alguns alunos com algumas dificuldades visíveis, e que não demonstravam muito gosto pela disciplina. Foi muito mais difícil motivar estes alunos, especialmente quando eles têm a percepção que estão aquém dos restantes colegas, tendo tendência a desligar-se das aulas, ainda que sem perturbar o normal funcionamento das mesmas. Este foi um dos grandes desafios com que me deparei, e posso afirmar com grande satisfação, que consegui que alguns desses alunos se aproximassem mais da turma nas aulas de Educação Física, tentando sempre ajuda-los e cativá-los o mais possível. Através da proximidade que desenvolvi com os alunos pude ser um conselheiro e um amigo, que os orientou e lhes chamou a atenção para as atitudes e valores necessários, não só nas aulas de Educação Física, mas em tudo o que fazem, e isso foi preponderante para os poder conquistar e desenvolver um trabalho muito positivo com eles.

Ainda assim, nem todos estes alunos conseguiram um desenvolvimento que me deixasse totalmente satisfeito mas, aceitando esse facto e na certeza que ao longo da minha vida profissional e pessoal nem tudo irá ao encontro daquilo que quero, resta-me apenas trabalhar e dar o meu melhor para que possa retirar o máximo de tudo aquilo que faça.

A nível de comportamento a turma era algo agitada e, sem o devido acompanhamento, podiam criar problemas no controlo e na gestão da aula. Ao longo do tempo foram conseguidas melhorias, encontrando formas e estratégias de controlar esse lado menos positivo da turma. Ainda assim, de uma forma geral, os

alunos tiveram um comportamento aceitável, respeitando as regras, o professor e os colegas.

Especificando um pouco em relação às matérias, deverei referenciar que a turma apresentou maior homogeneidade na Ginástica do que nas modalidades coletivas, onde os alunos tinham mais dificuldade. Na Ginástica Acrobática o nível geral da turma era muito bom, sem haver alunos que demonstrassem muitas dificuldades. Na Ginástica de Aparelhos já foi demonstrada maior heterogeneidade, ainda assim, tirando uma pequena percentagem de alunos com mais dificuldades, a turma conseguia executar grande parte dos elementos gímnicos.

Ao contrário do cenário na Ginástica, nos Jogos Desportivos Coletivos já existiam algumas diferenças notórias. No Andebol os alunos mostraram-se algo desinteressados ao início e o nível de proficiência era bem diferente daquilo que se encontrava na Ginástica Acrobática, que foi a Unidade Didática desenvolvida antes de iniciar esta modalidade. A turma não era fraca, mas tinha diferenças mais evidentes entre os alunos mais aptos e os menos aptos. As diferenças notadas no Andebol intensificaram-se ainda mais no Voleibol, e posteriormente, no Futsal. Os alunos demonstravam sérias dificuldades ao nível da técnica individual, e nas situações de jogo tinham pouca noção da movimentação no espaço, sempre com a exceção dos alunos mais aptos que foram atrás mencionados. No Basquetebol os alunos mostraram já uma maior capacidade, com mais facilidades na execução dos gestos técnicos, apesar de lacunas no lançamento na passada. No Atletismo a turma mostrou um nível geral muito aceitável, apesar de algumas limitações ao nível da técnica de corrida. A ação pedagógica terminou com a Unidade Didática de Dança e Orientação, onde os alunos voltaram a mostrar uma maior homogeneidade, sendo que na Dança o empenho e a motivação dos alunos eram bastante elevados, tendo espaço para a criatividade e trabalho de grupo. Na Orientação os alunos mostraram poucos conhecimentos ao início, mas rapidamente compreenderam os aspetos teóricos fundamentais, desde a aula de Avaliação Diagnóstica.

3. ANÁLISE REFLEXIVA SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA

3.1. PLANEAMENTO E ESTRATÉGIAS

O planeamento é um dos pontos-chave, se não mesmo o mais importante da ação pedagógica, sendo o regulador e suporte de todo o processo ensino-aprendizagem.

De acordo com Bento (1998) “para um ensino eficiente são necessárias reflexões estratégicas, balizadoras da ação durante todo um ano escolar”, e é de acordo com esta perspetiva que temos de referenciar o planeamento de toda a prática pedagógica, com a certeza que aquilo que é planeado ditará grande parte do nosso sucesso enquanto docentes. Assim, cabe-me agora realizar um balanço e uma reflexão em torno daquilo que foi o planeamento anual, das matérias e de cada aula em si.

3.1.1. PLANEAMENTO DAS MATÉRIAS

O planeamento tem como um dos primeiros passos a escolha de matérias a lecionar durante o ano letivo, e essa escolha está intimamente relacionado com a rotação dos espaços disponíveis (Ver Anexo 2). De acordo com o espaço que nos é destinado e a sua utilidade e polivalência ou não, assim teremos de escolher as matérias a lecionar e distribuí-las de uma forma adequada no espaço de tempo disponível.

Existem dois modelos de planificação sendo eles a planificação por Blocos e a planificação por Etapas. O Modelo de Planificação por Blocos consiste numa organização de um conjunto de blocos temáticos, habitualmente referentes a uma modalidade desportiva, sendo relativamente independentes uns dos outros. O Modelo de Planificação por Etapas é caracterizado pela realização de uma Avaliação Diagnóstica em todas as matérias que serão lecionadas ao longo do ano, e de seguida organizadas de forma faseada durante o ano, permitindo a possibilidade de utilizar multimatéria por aula, isto é, lecionar mais do que uma matéria numa mesma aula.

No Colégio, por norma as matérias são organizadas segundo um modelo por Blocos, no entanto, pelo fator de rotação dos espaços, no 2º Período fomos obrigados a organizar a nossa ação num modelo por Etapas, pois poderíamos estar impedidos de utilizar o espaço destinado pelas condições climatéricas. Desta forma, na primeira aula de cada uma das Unidades Didáticas era realizada uma avaliação inicial, para podermos ter a noção exata do nível de proficiência dos alunos, organizando os conteúdos a abordar de uma forma mais ajustada.

No 1º Período começámos por abordar a Ginástica Acrobática, uma vez que o espaço que tínhamos disponível era o ginásio. De seguida, tendo em conta que passaríamos para o espaço exterior, fizemos a primeira abordagem aos Jogos Desportivos Coletivos iniciando a modalidade de Andebol. Sim, o fator meteorológico poderia também ter influência neste caso, no entanto é uma situação diferente do segundo período. O Andebol pode ser lecionado tanto no espaço exterior como no coberto, assim, não haveria qualquer impedimento de optarmos por esta matéria, sabendo que em caso de condições adversas poderíamos recorrer à divisão do espaço coberto com outra turma. Este foi uma decisão levada a cabo durante todo o ano, desta forma, em algumas ocasiões tivemos de realizar esta divisão. Finalizando o período, passámos em definitivo para o espaço coberto, o único possível para a realização do Voleibol, e com isto não houve dúvidas na matéria a lecionar.

No que diz respeito ao 2º Período, voltamos ao início, e com a ocupação do ginásio voltámos a abordar Ginástica, sendo que desta vez foi abordada a Ginástica de Aparelhos. Nos dois meses seguintes deste período fomos então ao encontro da situação acima referida. É importante explicitar o porquê do recurso a um modelo por Etapas, para que se perceba a alteração no ensino das matérias. Apenas o campo exterior tem tabelas de Basquetebol, e entendemos que lecionar esta matéria sem o seu alvo não faria muito sentido. Sabendo que as condições climatéricas poderiam impedir a utilização do espaço que nos estava destinado optámos por esta alteração. Assim ficou acordado que seriam lecionadas ao mesmo tempo as matérias de Atletismo, Basquetebol e Futsal. As aulas de 50 minutos seriam exclusivamente destinadas a uma matéria, mas nas aulas de 100 minutos poderíamos lecionar duas, ou mesmo as três matérias distintas. As condições meteorológicas ditariam então qual a matéria a lecionar em determinado dia, e esse foi um desafio que enfrentámos. Apesar de ter sido difícil de conciliar foi proveitoso para nós, pois pudemos ter contacto com ambos os modelos, conseguindo assim

ficar com a perceção daquilo que poderá funcionar ou não em cada um deles, e quais as vantagens e desvantagens dos mesmos. Esta será uma temática abordada mais à frente quando forem abordadas as Unidades Didáticas de forma diferenciada.

No 3º Período, voltámos a lecionar multimatéria, desta vez por opção, já que estava previsto nos conteúdos a abordagem à Dança, às Multi-atividades e ao Râguebi. Com tão pouco tempo para poder lecionar tantos conteúdos de tantas matérias, considerámos que poderia ser proveitoso lecionar multimatéria por aula, quer Dança, quer Orientação (matéria escolhida das Multi-atividades), uma vez que nos iria permitir guardar as últimas semanas para o Râguebi. A única diferença consiste no formato das aulas. No 2º Período somente as aulas de 100 minutos teriam multimatéria, destinando-se metade para uma delas e a outra metade para a outra. Neste período organizavam-se as aulas com tarefas destinadas às duas matérias com um sistema de rotação por estações. Também me pareceu um método ajustado, apenas com um apontamento de que por vezes era difícil controlar os alunos que estavam a realizar Orientação, já que o espaço destinado era o ginásio.

De qualquer das formas, e apesar das dificuldades sentidas em alguns momentos, o balanço da distribuição de matérias que posso fazer é bastante positivo. Com o contacto com os diferentes formatos e modelos de organização e distribuição de matérias, podemos afirmar que saímos com uma bagagem para o futuro que possivelmente nem todos poderão ter, já que existem escolas que funcionam só com um modelo. Considero-me por isso afortunado neste aspeto, pois como já defendi anteriormente, não importa quais os desafios e as dificuldades que sentimos, importa sim a experiência enriquecedora e a aprendizagem que é realizada, para além do facto de ser gratificante poder ultrapassar as dificuldades que são sentidas ao início.

3.1.2. PLANO ANUAL

Como foi atrás referido, um dos primeiros passos na organização do ano escolar foi a escolha das matérias em função do espaço disponível. Esses são dois componentes daquele que é o documento que irá reger toda a ação pedagógica, e a base de tudo aquilo que será desenvolvido ao longo do ano de uma forma adequada a uma determinada realidade. Desta forma, aquele que será considerado o começo de todo o planeamento será o Plano Anual, que segundo Bento (1998), “traduz,

sobretudo, uma compreensão e domínio aprofundado dos objetivos de desenvolvimento da personalidade, bem como reflexões e noções acerca da organização correspondente do ensino no decurso de um ano letivo”.

Neste sentido, é necessário ter conhecimento da realidade em torno da qual se vai desenvolver o Plano Anual, sendo indispensável uma caracterização prévia da escola e da turma para o qual o planeamento é efetuado. De seguida passaremos então a uma organização cuidada e ajustada de toda a ação. São seleccionados os objetivos a atingir, as matérias a desenvolver, a rotação dos espaços disponíveis ao longo do ano, e de forma articulada deverão ser distribuídas essas matérias e os seus conteúdos (Ver Anexo 3), sempre tendo em conta o espaço que nos está reservado num determinado período ou espaço de tempo.

A elaboração do Plano Anual constitui então um dos momentos primordiais da ação desenvolvida, já que será através dele que devemos guiar na nossa ação. Mas o Plano Anual, apesar de ser de turma, deverá ter um formato mais ou menos semelhante para todas as turmas do mesmo ano de escolaridade? Após os primeiros momentos de contacto, percebemos facilmente que o Plano Anual poderá ter o mesmo formato, contendo a mesma informação e tendo algumas semelhanças. Contudo, também percebemos facilmente que o essencial estará nas diferenças de cada Plano. As turmas são diferentes, os alunos são distintos, bem como as suas capacidades e personalidades. Desta forma subentende-se que mesmo que sejam lecionadas as mesmas matérias, os objetivos propostos, a sequenciação dos conteúdos, as estratégias para alcançar os objetivos e a avaliação de todo o processo deverão ser diferentes e adequados a cada uma das realidades. Foi assim que trabalhamos ao longo do ano, sendo que por mais proximidade que tivéssemos, teríamos de ter sempre a noção de que cada um de nós estaria numa realidade totalmente diferente dos restantes. Assumo que inicialmente não foi muito fácil esse entendimento e a perceção de como se iria desenrolar a ação de cada um de forma individualizada, mas com o decorrer das matérias fomos conseguindo melhorar o nosso desempenho, ajustando cada vez mais os conteúdos e as tarefas desenvolvidas em prol das necessidades da turma.

Finalizado o Estágio, posso afirmar que o Plano Anual é então um documento essencial que deverá estar elaborado em conformidade com a realidade e de uma forma que permita consulta fácil, já que será importantíssimo nós termos a certeza daquilo que iremos lecionar, seleccionando os objetivos e conteúdos de forma

correta, e estando sempre conscientes do tempo disponível para poder realizar aquilo a que nos propomos, conseguindo desta forma uma planificação mais sensata e com exequibilidade, limitando possíveis erros que possam surgir ao longo do ano letivo.

Com o Plano Anual a reger toda a ação pedagógica de um modo mais geral, ao longo do ano devemos especificar mais as matérias a lecionar. É aqui que entra a necessidade da elaboração de Unidades Didáticas individualizadas para cada matéria.

3.1.3. UNIDADES DIDÁTICAS

“Unidades Didáticas constituem unidades fundamentais e integrais do processo pedagógico e apresentam aos professores e alunos, etapas claras e bem distintas de ensino e aprendizagem.” (Bento, 1998).

De acordo com aquilo que é afirmado pelo autor acima citado, podemos afirmar que a Unidade Didática constitui, tal como Plano Anual, um documento essencial para o bom planeamento, sendo no entanto mais específica, destinada a uma determinada matéria, com uma explicitação clara dos objetivos específicos, dos conteúdos a lecionar, as progressões a utilizar, as estratégias destinadas a perseguição dos objetivos a que nos propusemos, bem como uma sequenciação das aulas que temos disponíveis para lecionar essa mesma matéria, organizando as mesmas com uma função didática específica que vai ao encontro das necessidades dos alunos nos diferentes momentos.

Na minha opinião a Unidade Didática é tão fundamental como o Plano Anual, sendo que apesar de se referir a um espaço de tempo mais curto, é muito mais clara e com uma vertente muito mais aproximada daquilo que é a realidade da turma naquela modalidade específica. O cuidado no desenvolvimento do documento é essencial, constituindo um apoio sempre útil ao qual podemos recorrer, não só no sentido de guiar a nossa ação, mas permitindo também refletir sobre ela. É este carácter flexível que torna a Unidade Didática especial. No início devemos realizar uma previsão do que será a nossa ação, mas com o decorrer das aulas é necessário realizar os ajustes que possamos considerar potenciadores do processo ensino-aprendizagem, sempre numa ótica de incrementação da aprendizagem dos alunos. Constatámos por diversas vezes que o nosso planeamento era demasiado exigente,

e tivermos que voltar a pegar nas Unidades Didáticas referentes à matéria em causa, reformulando a sequenciação dos conteúdos, e até mesmo as estratégias utilizadas. Por mais que julguemos que tudo vai decorrer conforme o planeado, esse é um facto que possivelmente não irá acontecer na maioria das vezes. Se queremos ser justos na nossa prática é necessário ajustar a mesma àquilo que os alunos necessitam, às suas dificuldades, e promover a sua aprendizagem de uma forma diferenciada, conferindo assim igualdade entre todos. Afirmar que o ensino será justo se for igual para todos é agora uma premissa que não faz sentido na minha opinião. Nunca seremos justos se não considerarmos os alunos de uma forma individualizada, cada um com as suas fraquezas e com os seus pontos fortes, cada um com a sua personalidade e com as suas preferências. No que a uma Unidade Didática diz respeito, adequar deverá ser palavra de ordem, considerando em todas as situações as necessidades de cada aluno, reformulando estratégias, tarefas e formas de trabalhar.

Inicialmente um dos pontos fracos que vi no meu desempenho, e também que foi referido no Plano de Formação Individual, foi a minha dificuldade na consolidação de conteúdos. Julgava eu que nunca tinha a certeza de quando consolidar, tendo a sensação que começava sempre cedo demais. Ideia errada da minha parte, ou então, referindo de outra forma, não estava a raciocinar no sentido certo. A questão não se prende tanto com o momento em que atribuímos a função didática à aula, mas sim a organização da aula com determinada função didática, e de que forma conduzimos essas aulas e a nossa postura perante as mesmas. Fundamental mesmo será adequar as estratégias e a organização que utilizamos nas aulas, e a única certeza que teremos à partida será o facto de que essas estratégias deverão ir ao encontro da aprendizagem dos alunos, concorrendo para os objetivos estipulados.

Esta perspetiva é sustentada nas ideias de Siedentop et al. (1986) citado por Pedro (2010), “Um programa de Educação Física deve responder às questões e necessidades dos alunos, tendo em conta a diferenciação que existe, e é normalmente influenciado pelos valores da comunidade onde a Escola está inserida.” Assim será necessário referirmo-nos com mais atenção à utilização de Estratégias ao longo dos Estágio, reflectindo sobre a sua utilização em cada uma das Unidades Didáticas, sabendo neste momento os seus efeitos e se foram ou não um contributo importante para a aprendizagem dos alunos.

3.1.3.1. ESTRATÉGIAS

Como é sabido, o currículo prevê uma aplicação ou aproximação das aprendizagens dos alunos ao estabelecido a nível macro no Programa Nacional de Educação Física. Mas com aquilo que foi descrito no ponto anterior, podemos observar que esse mesmo Programa e o currículo aplicado nas escolas são de certa forma flexíveis, na medida em que todo o processo ensino-aprendizagem deve ser adequado à realidade de cada uma delas. Partindo deste ponto, irei retratar a minha experiência pessoal, desde as estratégias mais utilizadas à reflexão sobre a sua implementação, fazendo uma referência a cada uma das Unidades Didáticas desenvolvidas.

As matérias que foram lecionadas não têm uma organização ou uma única forma de serem administradas porém, as estratégias utilizadas podem ser semelhantes de acordo com a semelhança das próprias matérias. Deste modo, posso dividir as matérias agrupando-as consoante a área a que respeitam. Irei então realizar uma abordagem aos Jogos Desportivos Coletivos (Andebol, Voleibol, Basquetebol e Futsal), à Ginástica, ao Atletismo e à Dança e Orientação, aparecendo estas duas últimas matérias juntas na medida em que foram agrupadas na mesma Unidade Didática.

Nos Jogos Desportivos Coletivos existem muitas formas que podem potenciar a aprendizagem, diversas tarefas que podem ser aplicadas e também estratégias diversificadas, devendo sempre ter em conta o nível dos alunos em cada uma das matérias. Muitas vezes, e mesmo através da minha experiência enquanto aluno do Ensino Básico, os professores optam por organizar estas modalidades desportivas com uma abordagem à técnica individual, com tarefas muito analíticas e sem grandes possibilidades de tomada de decisão. Na minha opinião, este não é um formato muito correto, e considero que a técnica e os gestos próprios de uma modalidade não fazem sentido sem o jogo. O próprio nome descreve aquilo que se exige destas modalidades. Enquanto coletivas, devem-se privilegiar sempre estratégias e uma organização que possibilitem aos alunos a aproximação ao jogo, realizando exercícios que envolvam mais do que ele próprio e a bola. Com isto não quero dizer que não se trabalhe de forma mais analítica ou que tenha que passar tudo por formas jogadas, até porque a minha experiência me diz o contrário. É importante termos a perfeita noção da capacidade que os alunos têm ao nível da

execução técnica e de compreensão do jogo. Assim deveremos adequar as aulas a essa percepção.

Se os alunos não podem jogar, como podem aprender? Na perspectiva do modelo dos *Teaching Games for Understanding*, o aluno deverá aprender a jogar sendo sujeito ao jogo. Como é defendido por Graça e Mesquita (2002), “Uma das vantagens dessa abordagem é que, quando se conhecem as estruturas de jogo de uma modalidade desportiva, a aprendizagem poderá ser facilitada quando o aluno desejar aprender outra modalidade.” Sim, esta é uma realidade com a qual eu concordo. Discordo apenas na medida em que nem sempre é possível realizar uma abordagem ao jogo desde as aulas introdutórias. Quando os alunos revelam dificuldades de execução técnica e muito pouca compreensão do jogo, podemos e devemos optar por outra abordagem. No Futsal deparamo-nos com este problema, em que após a Avaliação Diagnóstica se percebeu que a maioria dos alunos da turma não estariam preparados para serem colocados em formas jogadas, nem mesmo jogos reduzidos. Assim preferimos realizar uma organização mais analítica, ainda que tenham sido utilizados em todas as aulas exercícios que requerem uma tomada de decisão por parte do aluno. Na minha opinião foi uma decisão correta, e conseguimos obter um resultado final muito positivo, com os alunos a demonstrarem progressos interessantes. Se o aluno não consegue executar os gestos técnicos numa situação analítica, como é que vai consegui-lo no jogo, sendo que este oferece uma variabilidade muito maior? Foi esta a questão que me ocorreu, e com a ajuda dos meus professores orientadores alterámos a forma de trabalho, organizando sempre exercícios iniciais mais analíticos, passando depois para situações de 2x1. Chegando a esta situação percebemos que os alunos tinham pouco sucesso, por mais simples que fosse o exercício, e acabavam por quase nunca rematar à baliza. Então decidimos criar exercícios mais complexos que envolvessem todos os gestos técnicos da modalidade para que, aos poucos, conseguissem melhorar a sua execução. Com isto percebemos que as melhorias nas situações de 2x1 estavam a ser notórias, e tinha sido mais uma batalha ganha no sentido de conseguir que os alunos pudessem aprender e melhorar nesta modalidade específica. Com as melhorias demonstradas e também com uma melhor tomada de decisão, passou-se aos jogos reduzidos, e os alunos mostraram uma capacidade muito maior, mesmo no que toca à sua compreensão da ocupação do espaço, já que foram utilizadas estratégias nos restantes exercícios que lhes

permitia também ter contacto com aspetos mais táticos (ex: mapeamento do campo com cones).

Também no Voleibol optámos por esta estratégia, visto que alguns alunos da turma não tinham um nível que lhes permitisse jogar. Nesta matéria ainda era mais problemática a limitação técnica. O Voleibol só é jogado se a bola estiver no ar, e se os meus alunos não conseguem manter a bola no ar, como é que vão jogar? Da mesma forma que no Futsal, realizámos uma abordagem mais simples e analítica até chegar ao jogo em si, ainda que sempre em formas reduzidas. No entanto, tanto no Futsal como no Voleibol, um facto era claro. Apesar de alguns alunos demonstrarem dificuldades técnicas, existem outros que com um nível muito avançado. Como vou conjugar estes alunos numa mesma aula? Chegamos aqui a um ponto essencial na definição de estratégias de ensino. A diferenciação pedagógica é um dos aspetos preponderantes no sucesso da estratégia, sendo que possivelmente será aquele que mais dificuldade poderá trazer. Ainda assim, por mais dificuldades que encontremos, devemos ter a certeza que é absolutamente fundamental realizar grupos de nível sempre que for necessário. Como já foi referido, ser justo no ensino é caminhar num sentido de evitar as desigualdades entre os alunos, e isto não significa que se ensine a todos da mesma forma. Os alunos têm diferentes necessidades e diferentes lacunas, pelo que devemos conseguir ajustar as tarefas a cada aluno. No entanto, até mesmo a criação de grupos de nível poderá ser difícil. Como criar os grupos? Os grupos deverão ser homogéneos ou heterogéneos? Estas são mais duas questões fundamentais, para as quais a nossa decisão passou por criar sempre grupos homogéneos, criando tarefas idênticas, mas com diferente exigência para cada grupo. No Voleibol, especialmente, não poderiam ser colocados alunos com diferentes níveis num mesmo grupo, pois isso iria prejudicar especialmente os mais aptos, uma vez que não conseguiriam jogar. Desta forma, preferimos dividir os grupos juntando alunos com um nível semelhante e organizando as tarefas consoante as suas necessidades. O resultado obtido foi igualmente muito bom, com os alunos mais aptos a terminarem com uma qualidade de jogo bastante razoável, e com os alunos mais fracos a conseguirem evoluir na execução técnica, ainda que a nível de jogo não tenhamos tido tanto sucesso. Seria necessário mais tempo para conseguir colocar os alunos de nível mais baixo a jogar num 3x3 ou 4x4, uma vez que apesar

da sua evolução técnica, a ocupação do espaço e a tomada de decisão continuava a não ser a melhor.

No que diz respeito ao Andebol e Basquetebol a turma era mais homogênea, não criando tantas dificuldades. Ainda assim, o Basquetebol foi a Unidade Didática em que fiquei mais frustrado comigo mesmo, sendo que tinha expectativas elevadas e acabámos por não conseguir os resultados pretendidos. Também aqui foi necessário fazer alguns ajustamentos estratégicos, já que mesmo com maior facilidade técnica e com conhecimento do jogo e das suas regras, os alunos tinham sérias lacunas no lançamento na passada. Ao início pensámos que conseguiríamos trabalhar este capítulo em formas jogadas, mas a realidade não foi essa, tendo que recorrer a exercícios mais analíticos. Se os alunos já tinham dificuldade sem a oposição dos colegas, com oposição então nem conseguiam lançar. Desta forma foi necessário ajustar, criando tarefas analíticas ainda que com grande complexidade técnica. Esta foi sem dúvida a melhor tomada de decisão ao longo do ensino da modalidade, pois os alunos demonstraram melhorias no lançamento. Já se nos referirmos ao jogo, penso que não houve evolução significativa, e com as expectativas que levava da aula de Avaliação Diagnóstica acabei por ficar desiludido. O que correu mal? O que poderia ter sido melhorado? Considero que nos prendemos tanto à necessidade de conseguir as melhorias no lançamento na passada que acabámos por nos desligar do jogo. Devíamos ter conseguido criar uma organização que permitisse aos alunos terem situações jogadas mais complexas. Talvez se devesse ter recorrido ao mapeamento do campo para uma abordagem mais tática da matéria, ou talvez se devesse ter dividido os alunos por grupos de nível como fiz no Voleibol ou no Futsal.

O Andebol é a modalidade onde vamos ao encontro às ideias dos *Teaching Games for Understanding*. Os alunos foram sempre sujeitos a situações jogadas, de grande envolvimento técnico e tático. Numa modalidade em que os alunos não demonstravam grande motivação, a aplicação deste modelo foi fantástica, já que as aulas tiveram sempre uma grande dinâmica, aproveitando a competitividade da turma para os excelentes resultados obtidos. Também nesse *transfer* para outras modalidades o Andebol teve sucesso. Os exercícios utilizados nesta modalidade foram transferidos para o Futsal numa fase de exercitação, e isso facilitou a compreensão dos alunos, pois já estariam familiarizados com a organização das tarefas, sabendo exatamente o que fazer e como fazer.

No geral, posso afirmar que na abordagem aos Jogos Desportivos Coletivos não se pode considerar certa ou errada nenhuma estratégia, e que o fundamental será mesmo a nossa capacidade de perceção das necessidades dos alunos, ajustando as Unidades Didáticas e todas as aulas nesse sentido. E digo eu, porque não utilizar várias estratégias numa mesma Unidade Didática? Ou numa mesma aula? Seria uma experiência interessante que espero ter no futuro, para que possa desmistificar esta questão.

Na Ginástica e no Atletismo a turma apresentava muito maior homogeneidade que nos Jogos Desportivos Coletivos. Embora alguns alunos tivessem mais dificuldades, e existissem alguns conteúdos em que a turma se mostrava num nível mais baixo, no geral todos os alunos tinham um nível de proficiência elevado. Na Ginástica desde cedo percebemos que todos os alunos tinham grande motivação, mostrando gosto pela prática e autonomia na realização das tarefas. Procurámos sempre dar o máximo de liberdade aos alunos, com uma organização por estações potenciando o seu tempo de empenhamento motor. Os alunos mostraram-se sempre dinâmicos e ativos nas aulas destas matérias, tendo tido uma evolução muito boa, mesmo tendo em conta o seu ponto de partida. Esta parece-me ser a melhor forma de abordar estas temáticas, ainda que na Ginástica se tenha de dar uma atenção especial nas ajudas. Voltamos também ao ponto em que poderá ser necessário uma adequação das tarefas e uma divisão por grupos de nível, essencialmente na Ginástica de Aparelhos. É uma modalidade desafiadora e interessante para os alunos, ainda assim, se forem sujeitos ao insucesso muitas vezes acabam por desmotivar. Desta forma, é necessário que as progressões sejam adaptadas ao nível de cada um dos alunos. No Atletismo, por sua vez, achámos necessário recorrer a uma estratégia diferente, usando um estilo de ensino por comando numa fase inicial. Foi necessário organizar as tarefas neste formato pelo facto de ter de efetuar diversas correções técnicas, e com esta estratégia poderíamos mais facilmente ter uma noção exata daquilo que cada aluno conseguia ou não fazer, e onde erravam mais. Isto permitia também realizar correções para toda a turma de uma só vez, facilitando a instrução. Esta matéria será mais desenvolvida no tema de aprofundamento deste relatório.

Tendo referenciado a maior autonomia da turma nestas matérias e o seu nível elevado, parece-me sensato abordar outro tema no que se refere a estratégias. A Inovação Pedagógica é outro marco importante quando delineamos estratégias para

abordar determinada Unidade Didática. Quando os alunos já mostram um nível muito bom, urge a necessidade de se modificar e alterar, tentando sempre encontrar soluções para que não percam a motivação. Ao contrário dos Jogos Desportivos Coletivos, onde a repetição era muito mais adequada, na Ginástica e no Atletismo sentimos a necessidade de criar novas tarefas, tendo um especial cuidado com a Ginástica. Sendo uma modalidade em que a integridade física dos alunos poderia ser posta em causa, seria necessário não exigir demasiado para que nenhum aluno pudesse sair com lesões.

Nesta perspetiva, optámos por desenvolver um trabalho provisório durante as aulas de exercitação, em que eram feitas constantes chamadas de atenção para o fator segurança e pedindo auxílio aos alunos nas ajudas, para que as pudessem aprender e executar de uma forma que nos garantisse a máxima confiança na sua capacidade. Quer na Ginástica quer no Atletismo recorremos a jogos competitivos, aproveitando a personalidade geral da turma para que eles pudessem ganhar entusiasmo, e para que se esforçassem ao máximo para aperfeiçoar.

Na Ginástica Acrobática foi realizado um jogo a que chamámos “Bingo Acrobático”. O jogo consistia em que os grupos realizassem as figuras obrigatórias para o 9º Ano de forma perfeita com especial atenção à segurança, sabendo que ao mínimo descuido seriam desclassificados do jogo. O grupo que conseguisse realizar as figuras acrobáticas de forma perfeita poderia riscar as mesmas no seu cartão, e o primeiro a terminar todas teria então feito Bingo, ganhando a competição. Sabíamos de antemão que a pressa era inimiga da perfeição, pelo que houve máxima exigência com os alunos para que percebessem facilmente que a velocidade não os iria levar a lado nenhum. Prevenimos desta forma também que o fator segurança fosse posto em causa. Posso afirmar que foi um sucesso, e no final da aula os alunos a realizaram pirâmides e figuras inventadas por eles, dando azo à criatividade, e conseguimos captar os alunos de uma forma bastante interessante, tendo sido uma das aulas que mais me satisfiz durante todo o ano.

Na Ginástica de Aparelhos, para além de voltarmos a recorrer a um jogo de equipa, aproveitámos os alunos com atestado médico para ajudarem, e garantindo-lhes também uma aprendizagem importante. Sendo obrigados a saber as determinantes técnicas, os alunos com atestado médico ganharam e aprenderam com este jogo. Os restantes alunos dividiam-se por 3 grupos. Todos os elementos do grupo tiveram de realizar um exercício no Plinto, um exercício no Minitrampolim e

um exercício na Trave. Eu e os 2 alunos restantes constituíamos o júri. Cada um dos alunos do grupo tinha uma pontuação de 1 a 3, sendo que a soma das pontuações de todos os alunos do grupo em todas as tarefas seria a sua pontuação final. A equipa com melhor cotação seria a vencedora. Mais uma vez, a estratégia competitiva mostrou-se uma boa aliada, com os alunos a esforçarem-se ao máximo para conseguirem um desempenho próximo da perfeição, respeitando os critérios estabelecidos e com grande dinâmica durante toda a aula.

No Atletismo voltámos a usar um jogo competitivo, nos mesmos moldes da Ginástica de Aparelhos. A Corrida de Velocidade e a Corrida de Estafetas foram os parâmetros sujeitos a avaliação. Desta vez o objetivo não foi cumprido com tanta qualidade como nas anteriores, uma vez que era suposto avaliar a técnica e não a velocidade de execução. No entanto os alunos preocuparam-se mais em ganhar a corrida do que em realizá-la corretamente. Assim sendo posso afirmar que esta estratégia poderá não servir os propósitos a que se destinava, ou então poderá ser reformulada, encontrando-se outras formas de atingir o pretendido.

Por fim, foi feita a abordagem à Dança e Orientação. A estratégia que utilizámos pareceu-me correta, ainda que com algumas falhas. À medida que os alunos se tornam mais independentes é possível poder dar-lhes maior autonomia no processo ensino-aprendizagem. Ainda assim são necessários alguns cuidados, pois esta passagem e transferência de poder de decisão devem ser controladas. Se os alunos não estão habituados a ter poder de decisão e de repente começam a ter muito, a aula pode sair prejudicada, tornando-se difícil no capítulo do controlo e da disciplina. Nesta Unidade Didática os alunos foram sujeitos a um estilo de ensino de Produção Divergente, em que após as aulas iniciais onde eram realizados e exercitados conteúdos introdutórios, deviam ser eles a organizar a sua coreografia e o seu percurso de Orientação. No final penso que os resultados foram positivos, ainda assim posso afirmar que se pode tornar desgastante para o professor, tendo de ter uma capacidade de controlo muito maior, sendo necessário constantes chamadas de atenção aos alunos para que eles não “esqueçam” que estão numa aula de Educação Física. Se isto acontecer constantemente, poderá ser necessário alterar totalmente as estratégias, adotando um modelo que permita maior controlo por parte do professor. No entanto, com o avançar do tempo, os alunos começaram a trabalhar de forma mais afincada, percebendo que o seu sucesso estava mais dependente do trabalho deles do que nunca.

3.1.4. PLANO DE AULA

Em todo o planeamento, partimos sempre do global para o mais específico. Após a realização do Plano Anual definindo todo o ano letivo, e das Unidades Didáticas em que planeamos as diferentes matérias, passamos ao pormenor mais particular do ensino, com o planeamento de cada aula de cada uma das modalidades que lecionamos.

Segundo Bento (1987), *“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.”* Assim, consideraremos o Plano de Aula (Ver Anexo 4) como fundamental no ensino, na medida em que é a última fase antes de entrar diretamente na realização, no contacto direto com os alunos.

De acordo com Ferreira (1994), a parte preparatória da aula visa a preparação do aluno para o trabalho que será desenvolvido, tendo em conta o objetivo principal estipulado para essa aula. Neste sentido, a elaboração do Plano de Aula deverá ser cuidada, sabendo que as tarefas que organizamos devem concorrer para o objetivo que escolhemos para a mesma, evitando um desfasamento entre o que se pretende e o que se pratica.

O Plano de Aula deverá ser o nosso auxiliar na aula sempre que assim for necessário, devendo por isso ter uma estruturação simples que permita uma leitura rápida e eficaz. Seguindo esta lógica, o plano deverá estar dividido consoante as diferentes partes da aula, destacadas cada uma delas, para que se perceba facilmente e para que nos possamos situar. Na parte inicial deverá constar a preleção inicial onde deverá ser fornecido ao aluno toda a informação essencial sobre a aula. A parte fundamental deverá conter todas as tarefas e a sua organização, bem como os critérios de êxito de cada uma delas. A parte final deverá conter um retorno à calma em que os alunos deverão executar exercícios simples ou alongamentos, e também um balanço da atividade com uma referência à aula seguinte.

No que diz respeito à construção de planos de aula, considero que apesar de conseguir uma organização correta, acabo por dificultar a sua consulta. No que diz respeito às condições de realização das tarefas sou muito descritivo, não

esquematizando muitas das vezes os exercícios nem utilizando meios gráficos que facilitem a compreensão. Este é um handicap que ao longo do ano tive alguma dificuldade em melhorar, mas que será certamente uma necessidade futura. No entanto considero que ao nível de planeamento das aulas tive sempre a preocupação em ter uma ordem lógica e uma sequência correta do que preparava. No início foram cometidos alguns erros, planeando exercícios de maior complexidade precedidos de tarefas mais simples. Após a intervenção dos meus orientadores consegui melhorar consideravelmente, continuando a preparar a grande maioria das aulas com qualidade, mas desta feita com uma sequência mais correta.

Uma das minhas dificuldades iniciais foi também a preparação da aula em termos de tempo. Eram planeadas aulas muito complexas para 50 minutos e aulas pouco diversificadas para 100 minutos. Isto era um fator que afetava a capacidade de realização, mas que ao longo do ano e com a experiência adquirida também foi corrigido, muitas das vezes com uma preparação semanal das aulas, em que eram definidos os objetivos e as tarefas, e depois eram encaixados no tempo disponível em cada uma das aulas, tendo sempre a preocupação em que a organização fosse do simples para o complexo e também ajustando de uma aula para a outra se necessário.

3.2. REALIZAÇÃO

A intervenção pedagógica é a vertente mais prática do ensino. É a passagem concreta da teoria à realidade, e é neste momento em que pomos em prática tudo o que sabemos e tudo aquilo que foi planeado. É de extrema importância o professor ter um bom desempenho a este nível, na medida em que as aprendizagens dos alunos são em grande parte influenciadas pela capacidade que o professor tem em transmitir conhecimentos, encontrando sempre estratégias que possam incrementar a qualidade do ensino.

Segundo Siedentop (1998), “O docente eficaz é aquele que encontra os meios de manter os seus alunos empenhados de maneira apropriada sobre o objectivo (...)”. Através desta afirmação, facilmente se percebe a importância de garantir que a turma se mantenha interessada e motivada na aula. Essa motivação parte de vários fatores que influenciam diretamente a qualidade da intervenção do

professor. Com uma instrução de qualidade e uma gestão eficaz e adequada, pode ser conseguido um clima favorável a um incremento das aprendizagens, e o professor deve sempre procurar ter em mente, e como sua maior preocupação, a transmissão de conhecimentos e valores aos seus alunos.

3.2.1. INSTRUÇÃO

A Instrução é uma dimensão essencial do processo ensino-aprendizagem, sendo a fase de transmissão do conhecimento propriamente dito. O professor tem à sua disponibilidade um vasto leque de opções, desde a realização de uma introdução e um balanço da aula, passando pela demonstração de conteúdos e tarefas, tendo também o *feedback*, que é um ponto fundamental na melhoria do nível dos alunos em todas as matérias lecionadas.

Ao nível da instrução, começámos com alguma dificuldade, sendo que tínhamos dificuldade em selecionar a informação importante a transmitir, levando algum tempo a explicar conteúdos e tarefas, despendendo assim tempo útil de aula. Ao longo do ano, o nosso maior objetivo neste capítulo passou por conseguir que eu fosse mais económico e claro no meu discurso, não só para conseguir potenciar o tempo de empenhamento motor dos alunos, mas também porque é essencial que eles compreendam a informação que lhes é transmitida. Notei desta forma uma grande evolução da minha parte, preparando melhor as aulas, e organizando-me para que não houvesse muito tempo perdido, garantindo que os alunos captavam toda a informação necessária. Começámos a privilegiar o início e o final da aula, transmitindo o que era necessário logo no início. Aproveitámos sempre a parte inicial da aula para acalmar os alunos quando eles chegavam mais distraídos e agitados, explicitando desde logo os objetivos da mesma, os conteúdos novos e lembrando conteúdos de aulas anteriores. Também a organização geral da aula passou a fazer parte da preleção inicial, e o que foi ganho essencialmente com esta organização foi um maior foco de atenção dos alunos, permitindo também ganhar tempo na parte principal da aula. Uma das lacunas que foram corrigidas foi a necessidade de me fazer ouvir perante a turma. Nas aulas do primeiro período tentava sempre falar mais alto que o ruído dos alunos, mas isso só fazia aumentar ainda mais esse mesmo ruído. Com as sugestões dos meus orientadores, passei a calar-me ou a falar ainda

mais baixo, e os alunos ao perceberem isso automaticamente terminavam com o ruído, passando assim a ter atenção ao que lhes era dito.

O balanço da aula foi outro dos contributos para a melhoria da instrução. No final das aulas, eram aproveitados os momentos de retorno à calma para comunicar com a turma, transmitindo-lhes um *feedback* sobre os conteúdos que tinham sido lecionados, os erros cometidos e colocando questões sempre que necessário ou até mesmo demonstrações.

No que diz respeito às demonstrações, retiro vários aspetos positivos da intervenção. Já tinha conhecimento da importância que tinha em utilizar um modelo adequado, que permitisse aos alunos terem noção de uma execução próxima da perfeição. Desta forma, entendemos que era preferível ser eu o modelo, mas apercebemo-nos que nem toda a turma tinha preocupação em ver a demonstração. Assim, passou-se a questionar os alunos sobre a execução dos exercícios logo após a demonstração. Sentindo que poderiam ser chamados a responder a questões, todos eles começaram a aperceber-se da necessidade de estar atentos naqueles momentos. Quando não era eu a demonstrar, pedíamos sempre a alunos que tínhamos a certeza que conseguiam executar os exercícios com um nível adequado ao que era pretendido. Como referi, também no final das aulas eram realizadas demonstrações, num sentido mais correctivo, onde tentávamos que os alunos pudessem entender o que erraram e porque erraram. Mesmo durante as aulas utilizou-se este sistema, parando os exercícios e demonstrando a sua realização de forma correta. Esta estratégia permitiu que os alunos pudessem estar constantemente a observar as execuções ao nível pretendido, conseguindo desta forma aprendizagens importantes. Foi na minha opinião um método apropriado e que auxiliou os alunos de um modo geral.

Considero o *feedback* como uma área em que tive pontos altos e baixos consoante a matéria que estava a lecionar. Certo é que durante as aulas era fornecido muito *feedback*, sempre de forma equitativa entre os alunos e de acordo com as suas necessidades. No entanto, em matérias em que tinha mais dificuldade, nas aulas de introdução sentia-me mais desajustado, e por vezes limitava-me a olhar para as execuções e ficava com a ideia do que os alunos tinham feito mal, sem os corrigir. Este foi um dos aspetos que me foram destacados pelos orientadores, mas à medida que a Unidade Didática avançada e me sentia mais preparado, voltava a melhorar neste capítulo, fornecendo o *feedback* corretamente e de uma

forma mais assertiva e com maior pertinência. Ainda assim, a maior dificuldade era fechar os ciclos de *feedback*. Foi uma das limitações que tinha presente desde o início do ano, e que não me parece que tenha tido uma grande melhoria. Contínua a ser muito ativo na aula, a movimentar-me muito no espaço, e isso por vezes impede-me de verificar o efeito pretendido. Só não falhava neste aspeto quando parávamos os exercícios para demonstrar, pois nesses momentos era sempre pedido aos alunos para realizarem mais uma vez, verificando se o *feedback* e a demonstração tinham tido o efeito pretendido. Julgo que não será um problema o entusiasmo com que vivo as aulas, no entanto o objetivo de criar estratégias que me permitissem verificar sempre que possível o efeito do *feedback* falhou.

3.2.2. GESTÃO

A nossa capacidade de gestão da aula prende-se muito com o bom planeamento e também com a nossa capacidade de fluidez na instrução. Desta feita, considero que este será uma das minhas mais-valias, sendo que conseguimos sempre organizar as aulas de uma forma a que permitisse geri-las da melhor maneira possível. Os ajustamentos realizados ao nível da instrução contribuíram de sobremaneira para que pudéssemos ter sempre uma gestão com bastante qualidade. Com o tempo que ganhávamos no início da aula potenciava o tempo de empenhamento motor dos alunos. Para além disso, também a sistematização da organização e os mecanismos criados ao longo do ano permitiram que os alunos pudessem realizar as transições de forma fluida e sem perder muito tempo.

As tarefas foram na grande maioria das vezes adequadas para o nível dos alunos e estavam de acordo com os objetivos previstos para a aula, e isso facilitou muito a gestão das aulas, garantindo que o clima e a disciplina não poriam em causa a boa organização que estava preparada. Com os alunos empenhados nas suas tarefas a gestão tornava-se mais fácil, aumentando desta forma a possibilidade de melhorar também no aspeto da instrução, o que contribuiu para a aprendizagem dos alunos.

Devo também referir que a capacidade de organização da turma e a sua autonomia e independência também tiveram um efeito facilitador na nossa função. Sempre que na próxima aula tinha sido planeada uma organização que exigisse a formação de equipas homogéneas entre elas, pedíamos para que os alunos se

responsabilizassem por isso, e tínhamos a certeza que na aula seguinte a tarefa tinha sido cumprida com êxito. Necessitávamos apenas de fazer ajustes algumas das vezes, de forma a equilibrar mais os grupos.

No geral as estratégias utilizadas na gestão funcionaram numa perspetiva de melhoria do processo ensino-aprendizagem e considero que é a dimensão em que conseguimos um melhor desempenho. Ainda assim considero necessário voltar a referir que todas as dimensões estão ligadas e se influenciam diretamente umas às outras, mas a gestão tem uma ligação muito forte com o planeamento. Desta forma, quanto mais cuidado for o planeamento, mais facilitada se torna a gestão da aula.

3.2.3. CLIMA/DISCIPLINA

Neste parâmetro, Gaspar (2008) defende que sempre houve dificuldades, com a disciplina a ser um entrave a um bom andamento pedagógico, no entanto, este é um facto que se tem vindo a agravar nos últimos anos. Assim, era uma das dimensões que mais me preocupava ao início, e sabia que teríamos um papel fundamental na postura que poderia ser assumida na aula. Ainda assim posso e devo afirmar que não tivemos problemas de maior. A turma era agitada e numerosa, e o seu carácter competitivo por vezes criava maiores dificuldades na medida em que os alunos por vezes se desentendiam. Nada que não fosse controlável, e no geral a turma era bem comportada, não havendo comportamentos graves dentro da sala de aula, sendo que apenas era necessária a intervenção em assuntos que perturbassem o bom funcionamento da aula.

Para além disso, devo referir que o entusiasmo e motivação que dávamos aos alunos conseguiam guiar a turma no melhor sentido, tornando as aulas dinâmicas e fluidas, com um tempo de empenhamento motor que não permitia aos alunos muitos momentos de distração. Este foi de igual forma um fator que contribuiu para o clima favorável das aulas, e esse positivismo facilitou o controlo da indisciplina.

Uma das estratégias utilizadas e que destaco foi a ênfase dada aos alunos bem comportados, e a constante referência às atitudes e valores corretos. Por ter uma forte ponderação na nota final, este domínio despertava a preocupação dos alunos em ter um comportamento adequado.

A meu ver, toda a estratégia que consiga resolver problemas de indisciplina e que contribua para um crescimento dos alunos numa promoção da sua formação

enquanto cidadãos, tem de ser vista como viável, tendo em conta os problemas que são relatados diariamente nas escolas. A indisciplina deve ser travada, e os professores terão um papel crucial no alcançar desse objetivo, que deve ser considerado primordial no sentido de melhorar a intervenção pedagógica, o processo ensino-aprendizagem e também o ensino no geral.

3.2.4. DECISÕES DE AJUSTAMENTO

Ao longo da intervenção pedagógica é necessário sempre perceber se algo não está correto, pensando a todo o momento na componente essencial do ensino, ou seja, a aprendizagem dos alunos. Deste modo, sempre que nos deparamos com situações ou ocorrências que possam prejudicar essa aprendizagem devemos ter em conta ajustes, não só no que planeamos, mas no momento de prática em si e durante as aulas. Essas decisões devem concorrer para os objetivos da aula, e de uma forma a que não se perca a essência do que está planeado. Ainda assim poderão ocorrer situações extremas em que temos de modificar totalmente a nossa planificação, recorrendo à nossa capacidade criativa e organizativa enquanto docentes.

Segundo Bento (1987), “A reflexão posterior sobre a aula constitui a base para o reajustamento na planificação das próximas aulas”, confirmando a necessidade que o docente tem de se questionar constantemente sobre a sua prática e sobre as suas intervenções. No entanto, podem sempre acontecer situações imprevistas, que mesmo com o melhor planeamento não conseguimos contornar, e devemos estar preparados para responder de uma forma rápida e que seja eficaz, para que a aula possa decorrer com o máximo de qualidade possível.

Neste capítulo detetei uma grande limitação na intervenção. Apesar de ter uma boa capacidade de adaptação aos imprevistos, muitas das vezes só alterávamos o planeamento em casos extremos. Posso afirmar essa boa capacidade, pois nesses casos conseguimos ajustar sempre de forma a contribuir para atingir os objetivos da aula, ou mais importante, para manter a aula no sentido de potenciar o processo ensino-aprendizagem. Contudo, em alguns momentos da prática pedagógica devíamos ter refletido rapidamente sobre o que estava a acontecer naquele momento, alterando o que tinha sido planeado. Um caso em que essa limitação foi visível foi durante a Unidade Didática de Dança e Orientação. Com

a alteração necessária do espaço, passando do Ginásio para o Exterior, deveria ter sido organizada uma aula destinada apenas à Orientação, se necessário aprofundando ao máximo os conteúdos previstos para a aula e até antecipando outros. Preferimos na ocasião manter o plano, mantendo as tarefas de Dança nessa aula, mas sem a possibilidade de ter música e num espaço em que os alunos não se sentiam tão à vontade essa não foi uma boa decisão.

Ainda assim, durante o 2º Período, quando começámos a abordar várias matérias ao mesmo tempo e com multimatéria por aula fomos obrigados a ajustar por diversas vezes o planeamento, e conseguimos sempre ultrapassar com sucesso esse desafio. Alterámos espaços de aula, reduzimos espaços de aula organizando as tarefas num formato diferente, conseguimos ter sempre um controlo razoável do que acontecia, até porque o planeamento já estava preparado para essas ocorrências. Isto leva-me a questionar o porquê dessa intermitência de decisões. Se temos facilidades em ajustar quando necessário, porque é que existem momentos em que não optamos por mudar a planificação? Será algo a refletir e certamente a melhorar, mas voltamos aqui à afirmação de Bento, já que nos momentos em que tínhamos previsto no planeamento que poderíamos ter de alterar estávamos preparados minimamente para esse efeito. Concluo assim que uma boa planificação das aulas nos prepara para possíveis ajustamentos, ou até mesmo para os evitar.

3.3. AVALIAÇÃO

A Avaliação é o elemento regulador do processo ensino-aprendizagem, isto é, através dela poderemos ter uma noção geral sobre tudo o que foi desenvolvido na prática pedagógica, desde o planeamento e implementação de estratégias, à intervenção pedagógica propriamente dita. Desta forma, e para facilitar a execução de uma Avaliação que seja rigorosa, clara, adequada, sendo tão subjectiva quanto necessária e tão objetiva quanto possível, será fundamental uma definição de objetivos concretos que nos permitam observar claramente o que é pretendido.

Nesta medida, e confirmando o que foi referido, Siedentop (1986) afirma que a investigação tem dado indícios claros que os professores podem melhorar o seu ensino quando definem objetivos precisos, quando o seu ensino é observado e quando recebem *feedback* regular. Assim, através do recurso à observação sistemática, de registo de ocorrências, intervalos ou duração, também podendo ser

realizado através de testes e provas, será necessário que o professor tenha uma boa capacidade de construir instrumentos adequados a esses registos, onde possam estar claros e inequívocos indo ao encontro dos objetivos estabelecidos.

Segundo Cardinet (1983), são três as funções pedagógicas da avaliação: a Avaliação inicial ou Diagnóstica (Ver Anexo 5), que tem como base a recolha de informação sobre o nível de proficiência dos alunos numa matéria antes de a lecionar; a Avaliação Formativa (Ver Anexo 6), funcionando como a reguladora do processo ensino-aprendizagem ao longo da Unidade Didática; a Avaliação Sumativa (Ver Anexo 7), vista como a certificação dos conhecimentos dos alunos. Desta forma, o Núcleo de Estágio resolveu implementar as três funções da Avaliação da forma que será explicitada de seguida.

3.3.1. AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA

Segundo Ribeiro (1999),

“A avaliação diagnóstica pretende averiguar da posição do aluno face a novas aprendizagens que lhe vão ser propostas e a aprendizagens anteriores que servem de base àquelas, no sentido de obviar a dificuldades futuras e, em certos casos, de resolver situações presentes.”

Elaborámos a Avaliação Diagnóstica realizando um recurso a conteúdos lecionados em anos anteriores, conteúdos novos e também tendo em conta os objetivos mínimos do Programa Nacional de Educação Física. Foi elaborada uma grelha para cada matéria, com os conteúdos pretendidos para realizar esta avaliação. Ainda assim nem sempre recorremos a conteúdos novos. Começávamos por realizar uma abordagem a conteúdos de anos letivos anteriores, e no caso de a grande maioria da turma apresentar dificuldades nestes tópicos, evitávamos realizar uma Avaliação em conteúdos mais avançados, especialmente em casos mais complexos como a Ginástica, em que a integridade física dos alunos poderia ser posta em causa. A diferenciação partia desse ponto, realizando a Avaliação Diagnóstica tendo em conta o nível que os alunos apresentavam. Se alguém mostrasse facilidade em realizar os conteúdos passados, realizava uma avaliação nos conteúdos novos, caso contrário, não era exigido aos alunos que apresentassem novos conteúdos. Parece-me uma decisão sensata, já que é natural que os alunos que tenham maior dificuldade na execução de conteúdos antigos não

consigam realizar os novos conteúdos. No caso dos Jogos Desportivos Coletivos parece-me que uma Avaliação global (conteúdos passados e conteúdos novos) não iria apresentar um problema de maior, correndo apenas o risco das tarefas serem desadequadas àquilo que eram as necessidades dos alunos. Foi uma chamada de atenção feita diversas vezes pelos meus orientadores. A aula de Avaliação Diagnóstica não deixa de ser uma aula, pelo que a aprendizagem dos alunos começa aí, devendo portanto começar a ajustar desde essa primeira aula.

3.3.2. AVALIAÇÃO FORMATIVA

A Avaliação Formativa no 1º Período não teve o formato necessário. Apesar de termos sempre conseguido observar os alunos realizando constantes ajustamentos, não foi elaborada uma grelha que permitisse registar os dados observados. Desta feita surge uma questão: como avaliamos um aluno que não realize a aula de Avaliação Sumativa, mesmo que tenha realizado todas as outras, se não temos dados que suportem o desempenho deste aluno ao longo da Unidade Didática? Para poder responder a esta questão foi elaborada para o 2º e 3º Períodos uma grelha de Avaliação Formativa contemplando os três domínios do saber, o Psicomotor, o Cognitivo e o Sócio-Afetivo.

Este foi um facto que permitiu melhorar todo o processo formativo dos alunos, contribuindo de uma forma mais clara para os ajustamentos que eram realizados ao longo da matéria. Esta Avaliação foi realizada de forma informal, sem dias marcados. No final de cada aula preenchíamos a grelha com as ocorrências que pareciam mais importantes, e no início de cada aula tínhamos em conta alunos que ainda não tinham sido observados, tendo sempre em consideração o registo destes mesmos alunos na aula seguinte.

Assim posso dizer que foi uma alteração tão necessária quanto qualitativa, uma vez que nos permitiu ter sempre muito mais certeza ao nível dos ajustamentos e da Avaliação final, contribuindo também para uma avaliação do empenho dos alunos, e dos seus conhecimentos teóricos sobre as modalidades desenvolvidas.

3.3.3. AVALIAÇÃO SUMATIVA

Ribeiro (1999) afirma que esta avaliação pretende apreciar o progresso efetuado pelo aluno quando se chega ao final de uma unidade de ensino, isto é, uma Unidade Didática, Período ou até mesmo ano letivo. Desta forma, só fará sentido realizar uma Avaliação Sumativa quando os dados recolhidos são suficientes para nos permitir o rigor necessário, realizando um balanço da prestação do aluno nos vários domínios do saber.

Neste capítulo, foram elaboradas grelhas para cada uma das matérias desenvolvidas, sendo que um dos grandes desafios seria construir um instrumento que fosse de encontro às necessidades apresentadas pelos alunos, na medida em que teria de ter em conta toda a informação necessária, desde o seu nível de proficiência inicial e final, promovendo desta forma a evolução do aluno, até ao seu conhecimento sobre a matéria e o empenho e as atitudes e valores demonstradas ao longo da Unidade Didática. Penso que nos conseguimos ajustar sempre ao que era exigido, tentando atribuir ponderações justas a cada uma das matérias, reconhecendo que todas elas são diferentes, bem como tendo em conta o nível inicial dos alunos.

Não é uma tarefa fácil conseguir justiça e rigor na avaliação dos alunos, ainda para mais sabendo que a minha turma era extremamente preocupada com o seu aproveitamento escolar. Assim optámos por explicitar sempre quais os objetivos a atingir, e de que forma seria realizada a Avaliação Sumativa, bem como os parâmetros a avaliar. Assim tínhamos a certeza que os alunos caminhariam no sentido de obter as aprendizagens que lhes fossem necessárias para alcançar o sucesso pessoal, conseguindo desta forma libertar um pouco a tensão que poderia causar uma aula de Avaliação Sumativa. Ainda assim não considero que tenhamos sido sempre bem-sucedidos neste aspeto, sendo que os alunos se mostravam sempre algo receosos nestas aulas, mesmo com a certeza que iria exatamente ao encontro do que tinha sido realizado ao longo das aulas daquela matéria. Assim, concluo que é absolutamente importante a recolha de dados de Avaliação Formativa, pois na minha opinião o aluno não é exatamente aquilo que demonstra na aula final, mas sim tudo aquilo que demonstrou ao longo da Unidade Didática. Os alunos poderão não atingir o seu melhor nível na aula de Avaliação Sumativa, e se nos deixarmos levar apenas por isso podemos estar a constatar factos errados.

Assim, realizada a Avaliação Sumativa, deverá ser analisado o desempenho do aluno ao longo da Unidade Didática, sempre numa perspectiva de evolução para que possamos ser justos com todos. Ainda assim, poderei também pensar que a aula de Avaliação Sumativa poderia ter outro formato, sem a presença de grelhas ou daquele ambiente tenso que senti que havia muitas vezes. O professor terá a responsabilidade de retirar a pressão sobre os alunos, encarando uma aula de avaliação como uma aula normal, pois é isso mesmo que esta é. Não tem nada de diferente, na medida em que a avaliação é contínua e os alunos estão sempre a ser avaliados e observados, e o sistema e organização das aulas será igual, já que não faz sentido estarmos a colocar o aluno avaliado numa situação que nunca aprendeu ou com que nunca se deparou.

No que diz respeito à Avaliação de final de Período, o Colégio adota uma medida que a meu ver será correta. É atribuída uma ponderação de 60% ao domínio Psicomotor, que é inequivocamente o mais importante no que diz respeito à Educação Física, sendo que 40% dizem respeito à prestação do aluno numa Unidade Didática em si, 10% à sua condição física e 10% à realização de aula prática. Este último parâmetro é importante, já que leva a que todos os alunos se preocupem a realizar a prática, porque têm a noção que mesmo sem ter um nível de proficiência elevado, se realizarem a prática poderão ter uma melhor classificação. No domínio Cognitivo estão reservados apenas 10% na avaliação final, uma vez que será de igual forma importante saber se os alunos compreendem e conhecem as matérias de uma forma mais teórica. Os restantes 30% são destinados às Atitudes e Valores dos alunos ao longo do período e do ano letivo. Esta elevada ponderação neste capítulo é também um importante contributo para que se consiga que os alunos tenham comportamentos adequados e que se empenhem nas aulas. São 30% da classificação que dependem única e exclusivamente deles, não tendo que ter uma capacidade especial para conseguir ter sucesso neste nível. Desta forma, sendo assíduo e pontual, com um comportamento adequado e empenho durante as aulas, os alunos conseguem potenciar bastante a elevação da sua nota final.

3.4. APRENDIZAGENS DOS ALUNOS

Como foi descrito ao longo de todo o documento, o professor deve ser eficaz e competente no desempenhar a sua função. Como perceber se essa competência

foi atingida? O principal papel do professor deverá ser conseguir transmitir aos seus alunos o máximo de conhecimento que lhe for possível, esforçando-se ao máximo para atingir os objetivos a que se propôs. Apenas se os alunos aprenderem e evoluírem o professor pode ter na sua consciência a tranquilidade de saber que o seu dever foi cumprido.

Neste sentido, e de forma integrada num total desempenhar das funções do docente, a principal componente do Estágio Pedagógico, para além da nossa aprendizagem pessoal, é a de garantir que os alunos aprendem e tiram proveito da nossa ação e da nossa prática. O Estágio garante que possamos aprender diariamente, sendo uma experiência rica em todos os sentidos da nossa formação enquanto futuros professores, mas seremos bons estagiários, principalmente, se os nossos alunos retirarem o máximo de proveito das aulas, alcançando aprendizagens significativas da nossa intervenção.

Posso, felizmente, afirmar que terminamos este Estágio com o sentimento de dever cumprido, pois tudo foi feito para que os alunos pudessem evoluir e aprender, não só na especificidade da Educação Física, mas também na transmissão de valores e atitudes que visem a formação integral do aluno enquanto membro da sociedade.

Fiquei muito satisfeito com o caráter e personalidade da turma com a qual tive o gosto de trabalhar ao longo deste ano, sendo que muitos dos alunos são muito parecidos comigo na sua forma de agir e de pensar. Isto facilitou a minha aproximação à turma e a cada aluno individualmente, e julgo que consegui aproveitar essas semelhanças para poder retirar o máximo dos alunos a nível de empenho e dedicação.

No que diz respeito às matérias lecionadas, como já foi descrito, fiquei contente com o balanço geral que pude fazer, sendo que como é óbvio, o meu desempenho pessoal foi melhor numas matérias do que noutras. Não há nada mais satisfatório para o professor do que ver os seus alunos evoluírem de dia para dia, tornando-se mais capacitados. Na Ginástica isso foi um facto, e terminámos as duas Unidades Didáticas com a certeza que a ação tinha sido bastante positiva, e que todos os alunos, sem exceção, tinham retirado o máximo proveito e conseguido ultrapassar muitas das dificuldades iniciais, ainda que não se tenham alcançado todos os objetivos. No Atletismo fiquei de igual forma feliz ao constatar o nível com que os alunos se apresentaram no final. Foi de facto desenvolvido um grande

trabalho, e a dedicação dos alunos permitiu que pudessem corrigir os erros detetados ao início, suprimindo as lacunas que apresentavam. Na Dança e Orientação, também de um modo geral posso concluir que foram feitos grandes progressos, ainda que nem todos os alunos tenham conseguido um aproveitamento tão bom como noutras matérias. Aqui foram sentidas mais dificuldades em conseguir evolução dos alunos menos aptos, e devemos tentar perceber de que forma podemos ultrapassar as limitações que não nos permitiram alcançar os objetivos, não potenciando tanto quanto necessário a aprendizagem dos alunos.

Nos Jogos Desportivos Coletivos, confrontámo-nos com o melhor e com o pior. No Andebol e no Voleibol julgo que foi desenvolvido um bom planeamento e uma intervenção competente, e isso é notório pelo nível que os alunos atingiram, demonstrando uma boa evolução e tendo uma grande capacidade de entender o jogo e de executar todos os conteúdos lecionados. No Futsal fiquei extremamente satisfeito com o produto final, fundamentalmente tendo em conta o ponto de partida. Inicialmente os alunos demonstraram grandes dificuldades, mas com uma rápida reflexão dos erros cometidos e de vários ajustamentos realizados, conseguimos que os alunos evoluíssem no sentido de acabar por conseguir jogar, ainda que o seu nível não seja o melhor. Congratulo a nossa ação, não pelo seu nível actual por si só, mas sim por saber aquilo que tínhamos no início e aquilo que conseguimos no final. É um sentimento indescritível poder chegar à última aula e reparar que os alunos apresentam uma grande melhoria, ainda que nem todos tenham conseguido ultrapassar as limitações técnicas de uma forma efetiva. Já no Basquetebol aconteceu o oposto. Os alunos apresentavam um nível inicial que nos levou a elevar muito as expectativas, mas os erros que apresentei neste relatório ao nível do planeamento e das estratégias fizeram com que não tenhamos conseguido uma evolução que nos permita ficar agradados com o resultado. Sim, o nível dos alunos é bom, mas já o era de início. O objetivo deveria ser um aproximar ainda maior de um nível tão avançado quanto possível, com qualidade de jogo por parte de todos os alunos. Ainda assim não conseguimos, e é uma desilusão perceber que falhámos, não só connosco, mas mais importante, com os alunos.

Desta forma, conclui-se que para que o professor possa estar sempre agradado com o seu desempenho, deverá fazer mais do que empenhar-se. Deve dar o que tem, e se necessário o que não tem, evitando desapontamentos e com a

certeza do quanto é agradável podermos assistir a uma constante evolução dos alunos.

3.5. ÉTICA PROFISSIONAL

Segundo Caetano e Silva (2009) os trabalhos de natureza empírica dão-nos a conhecer que os docentes, quando lhes é pedido para se exprimirem acerca do que pensam que é ser professor, definem a sua profissão como uma atividade construtivamente ética. A ética é indispensável, não só no desempenhar das funções enquanto professor, mas em qualquer função, cargo ou profissão que se exerça. As atitudes que demonstramos no desenvolvimento do trabalho devem ser congruentes com valores de grande importância, como o respeito, a dedicação e o cumprimento das regras estabelecidas. Neste sentido, o meu trabalho enquanto estagiário deverá também ter em conta estes valores, devendo assumi-los como um ponto fulcral no sucesso do Estágio.

Não só nas escolas como no mundo do trabalho em geral, é necessário que tenhamos a perceção da necessidade de bons valores e atitudes, em especial quando trabalhamos com outras pessoas, ou para outras pessoas. Pela minha experiência a nível de organizações e instituições ligadas ao associativismo juvenil, sabia perfeitamente que no Estágio não era estritamente necessário fazer amigos, mas obrigatório seria respeitar todos os intervenientes. E esta é uma premissa fundamental para se desenvolverem e promoverem relações de maior proximidade, assentes numa base de confiança e com um clima favorável a um trabalho de qualidade. A minha experiência diz-me que quanto maior for o respeito, mais nos aproximamos, mais confiamos, maior qualidade temos no desempenhar das nossas funções, maior qualidade tem o nosso trabalho. Como nas associações, também a escola deverá funcionar nessa base, sendo que devemos ter em atenção que as nossas atitudes passam para os alunos. Desta forma, e se estamos numa instituição de ensino, deveremos ter no nosso trabalho o máximo de ética que for possível.

Considero neste ponto que fui sempre correto. Sempre assíduo e pontual, respondendo às necessidades que o Colégio apresentava, tentei envolver-me tanto quanto possível no dia-a-dia da escola, tendo sempre respeito pelos diretores, professores, alunos e funcionários. Não me parece que em algum momento do

Estágio tenha tido uma má conduta, ou que tenha prejudicado terceiros devido a qualquer atitude que tenha tomado.

Procurei sempre desenvolver relações de amizade, e tentei a todo o momento ganhar a confiança de todos os intervenientes, e isso foi conseguido. Pelas tarefas que nos eram destinadas e pela facilidade com que tínhamos autorização para realizar projetos ou atividades, percebe-se que a confiança depositada no Núcleo de Estágio era total, ou pelo menos, era muita. Tentei tomar a iniciativa para desenvolver projetos sempre que necessário, ou para participar ativamente nas organizações do Colégio, desde o Corta-Mato escolar ao Sarau de Gala. Esforcei-me por ser um auxiliar disponível no que quer que fosse, e promovi sempre o trabalho de grupo com os meus colegas. Procurei cumprir sempre os prazos estabelecidos e muito raramente tive problemas neste sentido.

No cômputo geral, posso afirmar que ninguém terá nada que me apontar no desempenho das minhas funções e no que diz respeito à ética profissional. Tive sempre em mente as minhas obrigações e de tudo fiz para que fossem cumpridas, e sei que o maior sucesso nesta área foi ter travado uma grande relação de confiança e amizade com vários intervenientes na escola, inclusivamente com os meus alunos.

3.6. APRENDIZAGENS REALIZADAS, DIFICULDADES SENTIDAS E NECESSIDADE DE FORMAÇÃO

Quando iniciamos o Estágio Pedagógico, detetamos sempre pontos fortes e pontos fracos na nossa preparação para a função que iremos exercer. Sabemos as ameaças, as oportunidades que podem surgir, e criamos uma diversidade de cenários do que poderá ocorrer ao longo do ano letivo. Chegado ao final, temos a certeza se tudo aquilo que foi previsto realmente aconteceu, se as nossas fraquezas eram as que pensávamos, se tínhamos mais ou menos aptidões do que julgávamos, e podemos realizar um balanço daquilo que efetivamente foram as nossas aprendizagens e as dificuldades que sentimos.

Ao longo de todos este documento, são referidas diversas experiências que contribuíram para a minha formação pessoal, e também algumas que dificultaram ou impossibilitaram um melhor desempenho. Desta feita, poderei hoje apontar um variado número de aprendizagens e limitações que foram surgindo em todos os componentes e todos os parâmetros do Estágio.

Ao início parecia que estava algo deslocado do mundo do ensino, sem muitas certezas e com inúmeras dúvidas. Ao nível do planeamento não era de todo fácil elaborar os documentos que sustentassem a prática, e comecei com algumas dificuldades, especialmente em conteúdos com os quais não tinha tanto contacto. Com o passar do tempo esses documentos foram sendo melhorados, e a minha capacidade de seleção e ajustamento dos objetivos, conteúdos e estratégias melhorou consideravelmente, aprendendo sempre com os erros que cometia. Tornei-me mais competente, não só na construção desses documentos, mas também na adequação dos mesmos à realidade, que todos os dias se tornava mais fácil de perceber, com um maior conhecimento da turma e da escola. No entanto, as dificuldades que senti nunca devem ser esquecidas, valorizando desta forma o trabalho que foi desenvolvido. Atualmente parece-me descabido a dificuldade em construir planos de aula e tarefas adequadas a aulas com uma determinada duração. Mas quando comecei o meu trabalho esse era um aspeto presente e que só com a experiência e com a prática consegui ultrapassar.

Na intervenção pedagógica, perdia-me muito no espaço da aula, não tendo a certeza se conseguia ou não ver a turma toda, e também sem convicção no *feedback* em matérias em que não tinha tanto à vontade. Tinha dificuldade em refletir sobre a adequação dos ajustamentos às situações, e não tinha noção da minha incapacidade de selecionar informação importante, muitas vezes tendo de elevar a voz para me fazer ouvir, e muitas vezes transmitindo informação para os alunos que eles poderiam não compreender. Consegui durante o ano letivo corrigir vários destes erros aprendendo com eles, e encontrando estratégias que me permitissem potenciar as aulas. Desde a seleção de informação, à correção do *feedback*, à perceção de que o planeamento cuidadoso das tarefas me permitia ter uma circulação no espaço em que tinha sempre visão global da turma. Estas dificuldades são suplantadas com prática, mas também através de reflexões sobre a prática pedagógica, que com o passar do tempo se tornaram menos descritivas e mais pertinentes para os problemas reais da turma.

No elaborar da Unidades Didáticas perguntava-me sempre “Como irei avaliar? Serão os objetivos claros o suficiente para me facilitar a avaliação?” Não tinha muita noção da importância da elaboração das grelhas de Avaliação Formativa, nem facilidade em atribuir a ponderação adequada aos conteúdos a serem avaliados, no entanto, a partir do 2º Período todo o processo avaliativo se tornou mais fácil, na

medida em que captei de que forma deveria trabalhar cada uma das matérias, e como selecionar os objetivos e conteúdos. Também a construção das grelhas da Avaliação Formativa facilitaram a Avaliação final, sendo que me permitia uma melhor visão sobre a prestação dos alunos nas diferentes aulas e sobre a sua evolução.

Apesar de todas as aprendizagens que realizei, tendo conseguido ultrapassar muitas das dificuldades, o professor deverá ser sempre ativo na sua formação, na pesquisa de informação visando a melhoria do seu desempenho. Desta forma, sei que mesmo finalizando o Estágio, a minha formação enquanto docente está muito longe do seu final.

3.7. PRÁTICA PEDAGÓGICA SUPERVISIONADA

Todas as aprendizagens e melhorias que foram apresentadas ao longo do relatório seriam impossíveis sem a experiência prática, mas também sem o auxílio dos meus orientadores de Estágio.

Nas primeiras aulas assumo que me sentia um pouco incomodado com o facto de saber que estava a ser supervisionado e observado. No entanto, facilmente percebi que essa supervisão contribuía de sobremaneira para a minha evolução ao longo do Estágio. Ninguém é detentor da sabedoria total, e é sempre importante termos a capacidade de ouvirmos alguém com maior experiência do que nós, e desta forma o papel dos orientadores é fundamental. O contacto com a Professora Luísa Mesquita foi essencial para a minha aprendizagem, com constante *feedback* de como melhorar a minha intervenção e de como melhorar toda a prática pedagógica, bem como os conselhos do ponto de vista pessoal, que nos fazem crescer não só como professores, mas também como pessoas.

Também através das aulas supervisionadas pelo Professor Antero Abreu consegui retirar aspetos fundamentais para um aumento dos meus conhecimentos. Todas as sugestões que o Professor forneceu nas aulas que observou foram tidos em conta e reflectidos por mim, contribuindo desta forma para diversas melhorias, não só no aspeto da intervenção, mas também do planeamento do processo ensino-aprendizagem.

3.8. QUESTÕES DILEMÁTICAS

Ao longo do ano letivo surgem-nos várias questões que necessitam de resposta, mas com uma necessidade de um estudo mais aprofundado e uma maior discussão, não tendo uma resposta fácil.

No Relatório é possível verificar várias dúvidas durante a prática pedagógica, mas neste capítulo vou essencialmente referir-me àquelas para as quais não obtive resposta, sendo de maior reflexão, e na minha opinião poderiam levar a estudos bastante pertinentes.

A primeira que coloco, parte do princípio da necessidade de adequar os objetivos e conteúdos à realidade. Considero importante uma standardização, por mínima que seja, estabelecida a um nível macro. Ainda assim parece-me que os objetivos do Programa Nacional de Educação Física poderão ser demasiado rígidos, sendo que não facilita muito a adequação das escolas, mesmo com um currículo mais flexível. Assim, não poderia ser necessária uma reformulação do Programa, na medida de dar maior autonomia às escolas, ainda para mais reconhecendo que nem todas têm as mesmas condições de prática desportiva?

Também ao nível do delinear de estratégias existe uma questão que me suscita dúvidas e que considero que poderia potenciar o ensino de uma forma geral. Normalmente os professores optam por uma estratégia ao longo de uma aula, ou de uma Unidade Didática, que é levada até ao final das mesmas. No entanto as diferentes estratégias poderão adequar-se e ajustar-se de formas diferentes para uma mesma realidade, e o que me parece é que poderia ser benéfico a utilização de estratégias diversificadas, de um modo sequencial, conferindo um pouco mais de autonomia aos alunos. Pela minha experiência, mesmo no Ensino Secundário as estratégias são algo rígidas, e não há muito espaço à criatividade e à autonomia, embora isso pudesse acontecer. A partir do Secundário os alunos deviam começar a ter um envolvimento mais crítico nas temáticas estudadas, sendo mais ativos nas decisões ao nível do seu ensino, facilitando desta forma a sua entrada no Ensino Superior, não devendo ser única e exclusivamente recetáculos de informação específica. Na sociedade actual urge a necessidade de ter cidadãos com uma opinião crítica e reflexiva sobre diversas problemáticas, e o ensino poderia contribuir para esse efeito. Assim, será que a utilização de diversas estratégias de ensino,

contribuindo para um desenvolvimento de autonomia gradual dos alunos, poderia potenciar a sua formação?

Finalizando, ao nível da Avaliação, na medida em que o estado inicial do aluno e o produto final devem ser tidos em conta na perspetiva da sua evolução, o que me pergunto é de que forma a Avaliação Diagnóstica poderá ter uma presença mais marcada na Avaliação Sumativa sem prejudicar nenhum aluno. É sabido que os objetivos claros contribuem para que possamos avaliar mais facilmente. Mas também é uma certeza o facto de querermos principalmente a evolução do aluno. Desta forma um aluno que evolua muito, teria vantagem sobre aquele que não demonstra grande evolução, ainda assim, este último atinge mais objetivos do que o primeiro, tendo um maior nível de proficiência. Assim o que deverá ser realmente privilegiado, a evolução ou o cumprimento de objetivos?

Para cada uma destas questões eu tenho uma opinião formada, muito própria, que não irei discutir neste relatório sem um fundamento mais científico que me permita ter uma base, ainda assim considero que são dilemas que necessitariam de uma resposta, abrindo portas para possíveis estudos num futuro próximo.

4. TEMA/PROBLEMA – UTILIZAÇÃO DE DIFERENTES ESTILOS DE ENSINO EM MODALIDADES COLETIVAS E INDIVIDUAIS E A SUA INFLUÊNCIA NAS APRENDIZAGENS DOS ALUNOS (COMANDO E TAREFA)

4.1. INTRODUÇÃO

Quando falamos na prática pedagógica é necessário reconhecer a importância de diversos passos que ao longo do ano letivo vão sendo desenvolvidos. Desde o planejamento à avaliação, passando pela intervenção pedagógica propriamente dita, no contacto direto com os alunos, vários são os momentos que contribuem e influenciam a qualidade dessa prática. Quando planejamos devemos delinear estratégias que sejam convergentes para os objetivos pretendidos e que potenciem a aprendizagem dos alunos, melhorando o processo ensino-aprendizagem.

No momento em que definimos essas estratégias é necessário que tenhamos em mente quais os estilos de ensino a utilizar em cada uma das matérias, em cada uma das aulas, refletindo sobre a sua implementação e adequação, sempre numa óptica de melhoria da nossa intervenção juntos dos alunos. Desta forma percebe-se a importância do conhecimento acerca desses estilos, das suas implicações e repercussões, sabendo que cada um deles tem uma organização própria, e também reconhecendo que cada turma e cada aluno, dentro da sua especificidade, deverão trabalhar melhor e conseguir melhores resultados com determinado estilo de ensino.

Foi nesta perspectiva de necessidade de uma maior compreensão da utilização e implicação de cada estilo de ensino que resolvi realizar este estudo, tentando compreender melhor o funcionamento dos estilos de ensino por Comando e por Tarefa, e também na esperança de conseguir entender se algum deles é mais indicado do que o outro para determinado tipo de modalidade, coletiva ou individual, e para que possa ser uma base de uma melhoria progressiva na minha atuação e também para conseguir adequar de uma forma cada vez mais qualitativa a minha intervenção junto dos alunos.

Espero também que este estudo possa ser útil para quem necessitar de um apoio para a sua prática pedagógica, e que possa ter utilidade para que outros

estudos possam ser desenvolvidos nesta área que é de extrema importância no ensino da Educação Física.

4.2. ENQUADRAMENTO TEÓRICO

Segundo Mosston e Ashworth (2008), o processo ensino-aprendizagem é uma cadeia de tomada de decisão, sendo que essa cadeia existe sempre independentemente da ênfase do professor nesse processo. Desta definição surgiu então o Espectro de Estilos de Ensino, que consegue delinear todas as opções do processo ensino-aprendizagem, sendo elaborado de uma forma a que os estilos de ensino se sucedam consoante o destaque do professor e do aluno nas tomadas de decisão. Desta forma, ao longo do Espectro existe uma transmissão dessa decisão que passa do professor para o aluno, dando maior autonomia ao aluno e na influência do mesmo na sua aprendizagem.

De acordo com Sanchez et al. (2012), o ensino da Educação Física é uma tarefa bastante complexa, em que o currículo deverá contemplar um vasto número de objetivos e metas a cumprir para diversos alunos, cada um deles com diferentes níveis e conhecimentos. Assim é importante que o professor possa encontrar estratégias que possam ir ao encontro a esta necessidade de fazer cumprir objetivos, sabendo que nem todos poderão atingi-los da mesma forma, revelando maior ou menor facilidade na aprendizagem e necessitando de maior ou menor autonomia consoante o seu nível. É nessa perspectiva que podemos afirmar que o Espectro de Estilos de Ensino poderá ser uma ferramenta muito útil para que se possam alcançar esses objetivos sempre com a adequação necessária à realidade com que nos deparamos.

Mosston e Ashworth (2008) asseguram que não existem estilos mais benéficos ou mais válidos que outros, sendo que o fundamental é perceber que cada um deles se destina a atingir determinados objetivos e que deverão ser utilizados de forma adequada ao que se pretende. É então importante que se compreenda que dos vários estilos de ensino, cada um deles tem um propósito, e que se destina a atingir determinada meta. Isto não quer dizer que existe apenas um meio para atingir um fim, no entanto, a facilidade ou dificuldade e a eficácia com que se atinge esse fim depende diretamente do meio utilizado, devendo desta forma ser o mais adequado possível à situação.

A adequação dos estilos de ensino ao nível que os alunos apresentam e a necessidade que estes concorram para os objetivos pretendidos é uma certeza, no entanto as percepções sobre o Espectro são variadas, na medida em que as opiniões dos professores podem ser distintas. Estudos confirmam que as opiniões e as crenças dos professores têm influência na sua maneira de atuar, e sendo que o contexto influencia os professores, é natural que as suas opiniões sejam diferenciadas consoante a realidade em que se inserem, podendo ser diversificada em termos culturais e de acordo com a nacionalidade de cada um. No entanto, a utilidade que o Espectro tem na compreensão dos estilos de ensino e da sua utilização é reconhecida por autores e professores à escala mundial. Desta forma, e percebendo a importância do Espectro de Estilos de Ensino e da sua correta utilização na perseguição dos objetivos, podemos avançar com um maior foco na individualização dos estilos de ensino.

Mosston e Ashworth (2008) apresentam seis premissas que explicam sucintamente e de forma objetiva o Espectro de Estilos de Ensino, e que nos permitem criar uma base para o específico de cada um deles. Começam por referir o axioma que serve de pilar e que fundamenta todo o Espectro, ou seja, a referência de que o processo ensino-aprendizagem é uma cadeia de tomadas de decisão, e que toma ação de ensino parte de uma decisão tomada previamente. De seguida referem-se à anatomia de cada estilo, afirmando que a mesma é composta por categorias de decisão que devem ser feitas. Essas decisões vão ao encontro da própria organização da prática pedagógica, sendo que começam num planeamento, passando pela ação e terminando numa avaliação e reflexão póstuma de todo o processo. Estas categorias são portanto fases de decisão que podem ser diferenciadas no tempo. Ainda assim, os mesmos autores referem que o que as difere fundamentalmente não é o momento em que se situam, mas sim o propósito que servem. Primeiro temos as decisões pré-impacto, as decisões tomadas no planeamento da aula, onde definimos os objetivos, os conteúdos, os estilos de ensino e as estratégias a utilizar, organizando o tempo e o espaço de aula de forma a potenciar a aprendizagem dos alunos e de forma a conseguir atingir os objetivos. De seguida temos as decisões de impacto, decisões tomadas durante a aula, que se referem a todos os pontos anteriormente referidos, juntando-lhe ainda as decisões de ajustamento ao longo da intervenção. Estas decisões devem ser tomadas sempre tendo em conta a melhoria do processo e da intervenção. Finalmente temos as

decisões pós-impacto, a reflexão sobre o que foi realizado, em que devemos reunir o máximo de informação necessária ao balanço da aula para que se possa refletir sobre ela. Essa reflexão deverá ser reguladora do processo, na medida em que dela poderão surgir ajustamentos, começando uma nova fase pré-impacto já melhorada e mais adequada às necessidades apresentadas pelos alunos.

A terceira premissa apresentada refere-se então ao sujeito no centro do processo de tomada de decisão. As decisões são sempre tomadas, quer pelo professor quer pelo aluno, em qualquer um dos estilos, sendo que vão de um máximo a um mínimo numa relação inversamente proporcional. Desta feita, à medida que o professor vai saindo do centro da cadeia de tomada de decisão, o aluno vai crescendo no sentido de ganhar maior autonomia, podendo ser mais independente.

No quarto ponto temos o Espectro propriamente dito, isto é, a sucessão de estilos de ensino consoante quem toma as decisões. Assim os estilos vão desde A (Ensino por Comando) a K (Auto-ensino), sendo que o professor é o centro do processo de tomada de decisão em A e o aluno em K. As designações dadas aos estilos de ensino também têm por base a possibilidade de tomar decisões, sendo que os estilos de A a E são chamados estilos de reprodução, com maior preponderância do professor, e de F a K os estilos são designados de produção, com o aluno com primazia no desenvolvimento de novas aprendizagens. Esta será portanto a quinta premissa, referente ao agrupamento dos estilos de ensino conforme sejam de reprodução ou produção.

A última premissa é respeitante aos efeitos do desenvolvimento de cada um dos estilos. Quando sujeitos a uma determinada experiência de aprendizagem, os alunos têm variadas respostas a diversos níveis, de acordo com a exigência que essa mesma experiência lhes traz. Gozzi e Ruete (2006) afirmam que a análise do relacionamento entre cada estilo e esses efeitos de desenvolvimento podem ajudar a entender os limites de cada estilo, conduzindo desta forma o professor a outra análise, como o que esperar de cada aluno quando sujeito a estilos de ensino variados e com características diferenciadas, que possibilitem maior ou menor desenvolvimento. Os efeitos referidos podem ser do ponto de vista Físico, Social, Emocional, Cognitivo ou Moral.

Desta forma, o Espectro mostra-nos então como podemos adequar de forma objetiva e assertiva, cada um dos estilos de ensino a uma determinada realidade.

Neste momento temos de ter sempre presente o facto de que cada um dos estilos deve respeitar a capacidade demonstrada pelos alunos, e este ponto é fundamental para que possamos ter êxito na sua aplicação. Os estilos reprodutivos devem ser para um nível de ensino em que os alunos não estejam habituados a ter muita autonomia, e quando o seu nível de proficiência é mais baixo. Os níveis de produção já envolvem uma maior capacidade cognitiva, sendo normalmente desenvolvidos quando os alunos demonstram um maior conhecimento da matéria, podendo dar-lhes autonomia sem que seja comprometido o bom funcionamento da aula e as suas aprendizagens. Apesar do estudo de Hein et al. (2012) sobre a motivação confirmar que os estilos de produção têm uma maior carga de motivação intrínseca ao indivíduo, afirmando desta feita que para garantir uma maior motivação dos alunos deve ser dado privilégio aos estilos de produção, também é verdade que não faria sentido aplicar um estilo de Auto-ensino a um aluno que ainda não domina as habilidades básicas de uma modalidade, já que não iria conseguir desenvolver tarefas que lhe permitissem aprender.

Ao longo dos anos os estilos de ensino foram alterando a sua nomenclatura e alguns foram adicionados, mas o Espectro apresenta atualmente um conjunto de onze estilos de ensino: Ensino por Comando, Ensino por Tarefa, Ensino Recíproco, Auto-avaliação, Estilo Inclusivo, Descoberta Guiada, Solução de Problemas (Convergente), Produção Divergente, Programa Individualizado, Ensino Iniciado pelo Aluno e Auto-ensino.

O Estilo por comando caracteriza-se por ser o topo dos estilos reprodutivos, em que o professor toma todas as decisões. No Estilo por Tarefa há transferência do poder de decisão para o aluno, dando-lhe autonomia na fase de impacto, tendo maior independência na realização da tarefa ainda que seja função do professor preparar a mesma e fornecer o *feedback* ao aluno. No Ensino Recíproco os alunos trabalham em parceria, sendo que o *feedback* passa a ser da responsabilidade dos alunos. O professor atribui papéis aos alunos, que podem ser executantes ou observadores. A retroalimentação é fornecida pelo aluno observador. Na Auto-avaliação a responsabilidade do *feedback* é do próprio aluno, devendo reger-se por critérios de êxito fornecidos pelo professor. No Estilo Inclusivo é dada uma elevada carga moral ao aluno. São criadas tarefas com níveis diferenciados, e este, através de uma auto-avaliação, deverá ter a noção do seu desempenho, escolhendo a tarefa

que desempenha e quando pode avançar para tarefas com outro grau de dificuldade.

No que diz respeito aos estilos produtivos, na Descoberta Guiada o professor cria tarefas que levam a uma sequência de soluções. O aluno deverá ser levado a encontrar as soluções, sem a ajuda do professor, através das condições criadas. Na Solução de Problemas os alunos deverão ser incitados a encontrar uma única resposta para um problema criado pelo professor. Na Produção Divergente há uma grande implicação física e cognitiva, em que os alunos deverão conseguir compreender a atividade no seu todo, encontrando várias soluções para um mesmo problema. No Programa Individualizado o professor indica conteúdos ao aluno que deverá escolher um tópico. A partir daí o aluno deverá desenvolver a sua aprendizagem, com o professor sempre disponível para auxiliar, ouvir e dar opiniões. O aluno é criador de problemas e procura as soluções. No Ensino Iniciado pelo Aluno o papel do professor é de orientador, sendo o aluno a desenvolver todo o seu trabalho e no Auto-ensino é dispensada a presença do professor.

Todos os estilos de ensino apresentados são diferentes entre si, funcionando cada eles consoante a sua anatomia, no entanto, a relação entre o ensino, a aprendizagem e os objetivos é semelhante. Estes três aspetos são indissociáveis em qualquer estilo de ensino, sendo que todos têm um comportamento de ensino do professor, um comportamento de aprendizagem do aluno e os objetivos que se pretendem alcançar com essa relação. A partir daqui percebemos que cada estilo tem a sua particularidade mas o seu funcionamento deve ser baseado na mesma tríade. Partindo deste ponto, é necessário perceber que esta relação tem determinados resultados, e o mais importante de tudo isto, será a capacidade que o professor tem de conseguir que os resultados sejam positivos, e para isso acontecer, os resultados são congruentes com os objetivos, e para isso a ação deve ser congruente com a intenção, pois sendo indissociáveis, o processo ensino-aprendizagem é influenciado diretamente pelos objetivos e vice-versa. Com isto, posso afirmar que tudo o que foi descrito deve convergir num mesmo objetivo final, sendo ele a aprendizagem do aluno, e esta aprendizagem deverá ser influenciada pela capacidade que o professor tem em utilizar devidamente os diferentes estilos de ensino, sabendo que os alunos terão a sua preferência, e que as suas necessidades ditarão qual deverá ser utilizado.

4.3. METODOLOGIA

4.3.1. AMOSTRA

A amostra utilizada foi uma amostra por conveniência, assim sendo, o processo amostral não garante que a amostra seja significativa, isto é, os resultados obtidos só se aplicam à própria amostra.

A amostra foram os alunos do 9ºA do Colégio de São Martinho do Bispo.

4.3.2. INSTRUMENTOS

Os instrumentos utilizados para a recolha de dados foram os planos de aula e as devidas reflexões, de onde conseguimos extrair informação sobre as tarefas, sobre a intervenção e sobre os estilos de ensino utilizados.

Esta reflexão foi suportada também por uma observação externa, realizando um cruzamento de dados e opiniões, para que se pudesse elaborar uma reflexão final sobre cada aula. Desta forma tivemos em conta a observação da minha professora orientadora.

Por último foram distribuídos questionários aos alunos (Ver Anexo 8), para preenchimento individual e de forma anónima. Os parâmetros que foram utilizados para elaborar as questões vão ao encontro àquilo que foi recolhido na bibliografia e no enquadramento teórico deste tema. Estes questionários foram elaborados com o auxílio dos professores orientadores, referindo-se essencialmente à presença dos estilos de ensino escolhidos na intervenção pedagógica, e qual a visão dos alunos perante esses mesmos estilos.

4.3.3. RECOLHA DE DADOS

A recolha de dados foi realizada ao longo do 2º Período, nas aulas das matérias de Atletismo, Basquetebol e Futsal. Nas aulas destas Unidades Didáticas foram elaboradas tarefas com a presença dos dois estilos de ensino, Ensino por Comando e Ensino por Tarefa, não tendo utilizado apenas um durante toda a aula, tentando sempre diversificar as estratégias no decorrer das mesmas para que os alunos não saíssem de forma alguma prejudicados.

Também reconhecendo essa necessidade de contribuir essencialmente para a aprendizagem dos alunos, muitas das tarefas escolhidas foram modificadas, não sendo totalmente ligadas a um determinado estilo de ensino, não tendo portanto um formato que os ligue na totalidade à anatomia dos mesmos. Sempre que foi necessário realizar ajustamentos não houve hesitações em fazê-los mesmo alterando o formato das tarefas, mas contribuindo sempre naquilo que nos pareceu mais adequado para os alunos.

Foi sempre explicitado aos alunos qual o estilo sob o qual era organizada determinada tarefa, para que os mesmos tivessem conhecimento, garantindo desta forma maior validade aos questionários aplicados.

4.4. APRESENTAÇÃO DE RESULTADOS

4.4.1. REFLEXÕES CRÍTICAS E OBSERVAÇÃO DA ORIENTADORA

A partir do que foi retirado das reflexões dos planos de aula e das observações da professora orientadora podem ser apresentados vários dados, que espelham aquilo que foi a utilização dos estilos de Ensino por Comando e Ensino por Tarefa.

Nas decisões pré-impacto, é necessário referir que o planeamento foi sempre cuidado para que não houvesse dificuldades na sua implementação, tentando suprimir possíveis falhas na medida em que os alunos não poderiam sair prejudicados pelo estudo realizado. Desta forma não houve muita diferença no planeamento das aulas, ainda que possa afirmar que as tarefas organizadas num estilo de ensino por comando são na minha perspetiva de menor complexidade. As tarefas organizadas por estações (Estilo de Ensino por Tarefa) requerem uma maior atenção, pois deve ser tido em conta a necessidade de verificar os tempos de rotação, sabendo que existem alunos que precisam de mais tempo numa tarefa do que noutra, e também a construção de grupos homogéneos ou heterogéneos consoante aquilo que se pretenda, bem como o número de alunos por grupo e a utilização correta do espaço.

No que diz respeito à implementação propriamente dita dos estilos de ensino nas aulas, podemos afirmar que nenhum dos dois trouxe problemas de maior, tendo sido fácil a sua gestão.

Em termos de interação entre os alunos e na relação professor-aluno, retirou-se que o Ensino por Tarefa permite aos alunos maior contacto entre eles, podendo auxiliar-se e permitindo um clima de aula não tão disciplinado mas mais agradável, com os alunos a mostrarem maior empenho e motivação. No entanto, no que diz respeito à capacidade de comunicação com a turma, é mais fácil para o professor organizar uma tarefa com um estilo de Ensino por Comando. No que respeita ao *feedback*, consideramos que o Ensino por Comando facilita uma maior compreensão da informação numa fase inicial, podendo utilizar a Demonstração como meio auxiliar, e com a garantia que toda a turma estaria a observar. Permite também verificar o efeito pretendido com mais eficácia. No entanto, o Ensino por Tarefa liberta mais o professor, e com um posicionamento correto e com a circulação adequada é possível que possa fornecer mais *feedback*, mais individualizado para os diferentes alunos, sendo mais prescritivo e com maior adequação.

No cumprimento e na relação com os objetivos e com os conteúdos a lecionar, ambos os estilos se mostraram eficientes, partindo da organização prévia e cuidada. Não encontro aqui grandes diferenças, já que é reconhecido que cada estilo deverá funcionar da sua forma, e deverá ser direcionado para determinado objetivo ou conteúdo.

No que diz respeito ao tempo de empenhamento motor existem algumas diferenças. O Ensino por Tarefa dá maior dinamismo à aula, mas o tempo de empenhamento motor não pode ser tão facilmente controlado devido à maior autonomia dos alunos neste capítulo. O Ensino por Comando é mais limitativo e não permite a criação de aulas tão dinâmicas como o anterior, no entanto, o professor tem a certeza que os alunos estão em atividade o tempo que previu, sendo ele que o controla. Os alunos acabam por estar mais tempo parados para serem realizadas demonstrações ou correções, mas o tempo que estão empenhados é exatamente aquele que o professor pretende. No Clima de aula podemos ver os resultados sob duas perspetivas. Se é verdade que o clima é mais disciplinado com um Estilo de Ensino por Comando, também é verdade que os alunos têm mais tendência para a desmotivação, e estando mais tempo parados em momentos de demonstração ou com um *feedback* geral podem dispersar mais. No Ensino por Tarefas os alunos estão em constante prática aumentando a agitação da aula, mas no entanto permitindo que os alunos se motivem e empenhem mais, estando mais concentrados na tarefa que estão a desempenhar sem se dispersarem.

Individualizando agora cada uma das matérias em causa, verificamos que existem algumas diferenças notórias. No Futsal os alunos apresentaram um bom desempenho nas duas organizações, ainda que na minha ótica tenham tido maior progresso num estilo de Ensino por Tarefa. No Basquetebol, o Ensino por Tarefa funciona de uma forma positiva para a dinâmica da aula, ainda assim não teve um aproveitamento adequado aos objetivos estabelecidos. Nesta modalidade pode observar-se que o Ensino por Comando foi aquele que trouxe evoluções mais notórias, nomeadamente no capítulo do lançamento na passada. O nível inicial dos alunos era bastante razoável, e foi no parâmetro do lançamento a sua maior progressão, sem demonstrarem uma melhoria visível nos restantes conteúdos. No Atletismo, tivemos duas fases. Na fase inicial o Ensino por Comando funcionou bem melhor, com os alunos a terem uma progressão rápida. Mas à medida que as aulas foram avançando o Ensino por Tarefa revelou-se mais útil, com o aumento do tempo de exercitação com autonomia e com cada aluno a exercitar a tarefa de forma mais motivada. Considero neste ponto que ambos os estilos tiveram a sua importância em diferentes fases.

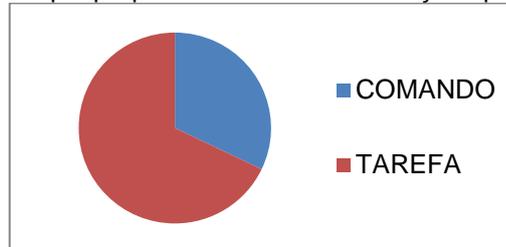
4.4.2. QUESTIONÁRIOS DOS ALUNOS

De acordo com os questionários dos alunos, podemos verificar que a grande maioria não encontrou dificuldades na implementação de nenhum dos estilos, com apenas 18% dos alunos a afirmarem que tiveram algumas dificuldades, quer no estilo de Ensino por Comando, quer no estilo de Ensino por Tarefa.

No que diz respeito à interação, os alunos consideram a interação com os seus colegas e com o professor um aspeto importante na sua aprendizagem. 85,7% dos inquiridos considera importante ou muito importante a interação com os seus colegas num estilo de Ensino por Comando, ainda que alguns não o considerem assim tão importante (14,3%). No entanto a turma é unânime no que respeita à importância da interação com o professor no desenvolvimento deste estilo. No Ensino por Tarefa, existe semelhança nas respostas, mas alteram-se os papéis. Todos os alunos consideram importante a interação com os seus colegas, dos quais 60,7% consideram essa interação muito importante. Aqui é a interação com o professor que passa para segundo plano, com os alunos a considerarem na sua maioria que é importante a interação com o professor no alcançar dos objetivos, mas

com 7,14% a não conferirem tanta preponderância nesse aspeto. No geral os alunos consideram que o estilo de Ensino por Tarefa é aquele que proporciona interações mais positivas na aula, como podemos ver no gráfico abaixo.

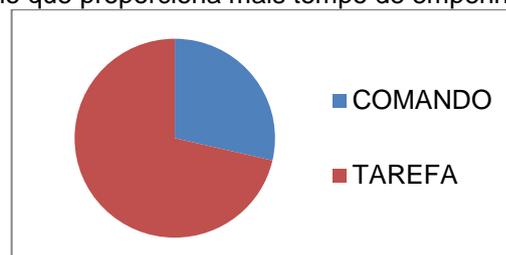
QUADRO 1 – Estilos de Ensino que proporcionaram mais interações positivas



No que diz respeito aos objetivos e conteúdos, foi questionado aos alunos qual a sua perceção sobre o contributo dos diferentes estilos de ensino no alcance desses objetivos e na sua aprendizagem dos conteúdos definidos. A grande maioria dos alunos considera ambos os estilos importantes nesses parâmetros, sendo que no que diz respeito ao Ensino por Comando apenas 3,6% considera pouco importante o seu contributo na função de alcançar os objetivos estipulados e 7,14% refere que não têm muita importância na aprendizagem dos conteúdos. No Ensino por Tarefa, todos os alunos consideram importante, com 60,7% a afirmar que é muito importante o contributo deste estilo de ensino na consecução dos objetivos e com apenas 7,14% a considerar que tem pouca importância o mesmo no processo de aprendizagem dos conteúdos.

Em relação ao tempo de empenhamento motor, a turma considera que este aspeto é importante para a sua aprendizagem em ambos os estilos de ensino, ainda que 5% dos alunos não o consideram importante num estilo de Ensino por Comando e 7,14% respondem o mesmo respeitando ao Ensino por Tarefa. Quando inquiridos sobre o estilo que potencia o tempo de empenhamento motor, os alunos consideram o Ensino por Tarefa o mais indicado (71,4% Tarefa – 28,6% Comando).

QUADRO 2 – Estilo de Ensino que proporciona mais tempo de empenhamento motor

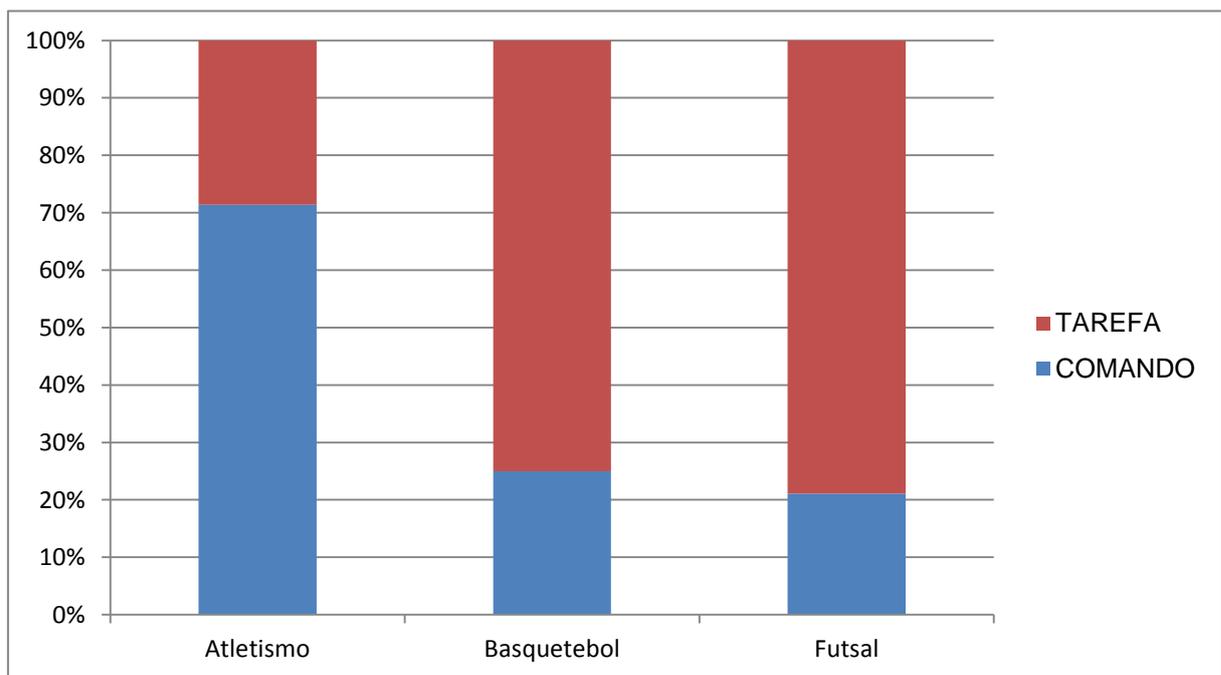


No clima de aula os alunos consideram que o estilo de Ensino por Comando garante um ambiente mais disciplinado, ainda que com uma diferença reduzida. 53,6% afirmam que este estilo de ensino favorece a disciplina, enquanto 46,4% considera que é o Ensino por Tarefa que contribui para uma aula com um clima mais disciplinado.

Individualizando agora as matérias, percebemos quais as preferências dos alunos, e também qual o estilo de ensino que os mesmos julgam contribuir de uma forma mais qualitativa para a sua aprendizagem.

Desta forma, e questionados acerca da influência dos estilos de ensino em causa na sua evolução nas matérias em que foram aplicados, os alunos responderam da seguinte forma:

QUADRO 3 – Influência dos Estilos de Ensino na aprendizagem dos alunos



Verificamos que 71,4% dos alunos consideram mais benéfico um Ensino por Comando e 28,6% por Tarefa quando nos referimos ao Atletismo. No que diz respeito ao Basquetebol temos 25% a optarem pelo Ensino por Comando e 75% a escolherem o Ensino por Tarefa. No Futsal os alunos consideram que o Ensino por Tarefa teve mais influência na sua aprendizagem (78,9%) do que o Comando (21,1%).

Finalizando a apresentação dos resultados do estudo, devemos também registrar que 92,9% dos alunos inquiridos preferem uma implementação do Ensino por Tarefa e apenas 7,1% prefere o Ensino por Comando. Todos eles consideraram a autonomia um fator importante no desenvolvimento das aprendizagens em cada uma das matérias, sendo que 67,9% considera mesmo ser um aspecto muito importante no processo ensino-aprendizagem.

4.5. DISCUSSÃO DE RESULTADOS

Ao realizar uma triangulação da informação e dos dados recolhidos, após termos verificado as respostas dos alunos ao questionário, e as inferências retiradas da análise crítica da minha parte e da professora orientadora, resta agora discutir os resultados obtidos, procurando respostas variadas a questões que se prendem com a utilização do estilo de Ensino por Comando e por Tarefa em matérias individuais e coletivas, recorrendo sempre e tendo a base a bibliografia já existente nesta área.

Segundo Mosston e Ashworth (2008), e como já anteriormente tinha sido afirmado, não existem estilos mais apropriados ou mais eficientes do que outros, e as modalidades quer sejam individuais ou coletivas não são influenciadas pelo estilo utilizado, mas sim pela correção da utilização de cada estilo. Desta forma, a dificuldade que temos na implementação de cada um deles, e também as dificuldades que os alunos apresentam na adaptação aos estilos, muito depende da nossa capacidade de os planear e usar de forma correta, conseguindo ajustar os objetivos e os conteúdos às necessidades dos alunos.

Nesta ótica, percebemos que os resultados obtidos em relação aos contributos dos objetivos e conteúdos para a aprendizagem dos alunos têm uma íntima ligação ao ajuste e à perceção daquilo que cada um dos alunos é capaz de fazer e do nível que apresentam. Assim, será natural que os alunos consigam compreender de que forma a utilização de diferentes estilos pode contribuir para a sua evolução.

Nesta ordem de ideias, é necessário referir que cada estilo tem a sua anatomia e a sua estrutura própria. Apesar de serem estilos consecutivos no Espectro, existem diferenças marcadas que influenciam diferenciadamente os comportamentos, quer do professor, quer dos alunos, no Ensino por Comando e no Ensino por Tarefa. A transferência de poder de decisão e a maior autonomia

potenciada pelo Ensino por Tarefa, confere novos objetivos, diferentes conteúdos e uma organização diferente, que vai desta forma influenciar os comportamentos. Os mesmos autores referem que o Ensino por Comando é uma forma de atingir resultados imediatos, através da utilização de um modelo próximo da perfeição, que os alunos devem reproduzir ou imitar de forma idêntica, potenciando a mecanização dos movimentos, sem que no entanto dê lugar a diferentes capacidades, uma vez que todos devem executar da mesma forma. O Ensino por Tarefa será então uma fase em que os alunos testam as aprendizagens adquiridas de uma forma mais autónoma, ganhando percepções sobre o ritmo de desenvolvimento da tarefa, sobre as consequências das suas decisões, envolvendo e promovendo mais interação entre os alunos, e libertando o professor para conseguir uma observação de todos os alunos, corrigindo tudo o que for necessário de forma individual ou coletiva.

Neste estudo tiramos várias conclusões destas premissas, sendo que algumas podem levantar mais questões. Na perspetiva das interações, é possível observar através dos resultados obtidos que como em qualquer relação, a interação é um fator social, não só entre o professor e o aluno, mas também dos alunos entre si. Nenhum dos dois estilos utilizados tem uma forte presença do fator social e o que se pretende não é uma interação entre os alunos, mas pareceu-me interessante perceber se consideravam importante o contacto com o professor e com os colegas, para ajudar também a perceber qual o estilo de ensino que mais se poderia adequar à turma. Desta forma, e pela análise às respostas dadas, percebemos que os alunos na sua maioria consideram a interação com o professor e com os colegas um fator importante. Este facto distanciaria a preferência dos alunos de estilos de ensino mais reprodutivos, visto que têm clara apetência para a socialização, e quando a maioria afirma que o Ensino por Tarefa potencia interações mais positivas, podemos dizer que a turma prefere maior autonomia e uma organização que lhes permita interação com os colegas, indo ao encontro daquilo que é descrito na caracterização da turma.

O tempo de empenhamento motor é destacado pelos alunos como um fator importante. Sabemos que é essencial que os alunos tenham tempo para praticar e que o tempo em que desenvolvem uma tarefa poderá contribuir para a sua aprendizagem. No entanto, também reconhecemos que o tempo útil da aula nem sempre é aproveitado da melhor forma, e esse tempo de empenhamento motor poderá não servir os propósitos que se pretendem. Assim, é necessário que o

professor compreenda que um tempo de empenhamento motor elevado não é sinónimo de qualidade, e deve estar sempre atento àquilo que os alunos necessitam. Neste caso, o tempo de empenhamento motor foi o necessário e o correto em ambos os estilos, ainda que no Basquetebol o tempo destinado aos exercícios no Ensino por Tarefa não tenha tido um grande contributo para os alunos. Embora tenham tido um tempo adequado para executar as tarefas, não me parece que os objetivos das mesmas tenham sido alcançados com sucesso, e esse facto poderá estar ligado a alguma quebra do ritmo de execução e isso pode levar a que o tempo efetivo da tarefa não seja o necessário. Pelo contrário, nos exercícios utilizados para o lançamento na passada num estilo por Comando os alunos demonstraram uma grande progressão, sendo que o tempo em atividade e o ritmo da tarefa eram controlados por mim. No Atletismo e no Futsal, quer o Ensino por Tarefa quer o Ensino por Comando foram adequados, e o tempo de empenhamento motor foi ideal nas duas matérias, e os alunos demonstraram isso com os resultados alcançados. Com estes dados, parece-nos que tudo ia ao encontro do que é defendido na bibliografia, com uma afirmação do Ensino por Comando no que diz respeito ao tempo de empenhamento motor. No entanto os alunos respondem que o Ensino por Tarefa é o estilo que potencia e que confere mais tempo de empenhamento motor às aulas. Como é que podemos explicar este facto? Possivelmente os alunos poderão confundir o tempo de empenhamento motor total das tarefas, com o tempo de empenhamento motor efetivo das mesmas. Os exercícios por Comando eram utilizados para realizar demonstrações e um *feedback* geral à turma, e nestes momentos os alunos estavam parados. No entanto quando estavam na execução da tarefa eu controlava o tempo, e tinha a preocupação que o mesmo fosse adequado para a sua aprendizagem. Nos exercícios por Tarefa é verdade que os alunos conferiam dinamismo e fluidez à aula, e muito raramente parava a turma toda para realizar demonstrações, ainda assim, o ritmo de execução era inferior aos exercícios por Comando. A explicação para a resposta dos alunos poderá então ser uma confusão entre o tempo total da tarefa, onde existe dispêndio de tempo em demonstrações e instruções para a turma e o tempo útil da tarefa em que estavam realmente em atividade. Ou então também poderá ser explicado pela propensão natural dos alunos para executarem as tarefas com autonomia.

No que diz respeito ao clima de aula e à disciplina, os alunos dividem-se nas opiniões, ainda que haja uma maior percentagem a destacar o Ensino por Comando.

Aqui também me parece que ambos podem funcionar, apenas de formas diferentes. Mais uma vez julgo necessário referir-me ao carácter independente da turma. De facto, no Ensino por Comando o ruído e a agitação são menores, com o alunos a terem um maior controlo por parte do professor. No entanto, alguns alunos demonstravam maior desinteresse e mais abstração da aula neste estilo. Pelo contrário, no Ensino por Tarefa os alunos estavam mais motivados e mais dentro da tarefa, e apesar de a aula ser mais agitada, os alunos mostravam mais empenho e mais dedicação. Desta forma considero que podemos utilizar ambos os estilos consoante aquilo que os alunos demonstrem no momento. O Ensino por Comando ajuda-nos a acalmar os alunos quando os mesmos estão agitados, contribuindo para um melhor controlo da disciplina, e o Ensino por Tarefa consegue transmitir um clima favorável quando existe apatia e desinteresse por parte dos alunos, criando maior envolvimento entre a turma e maior dinamismo na aula.

Identificando a presença dos Estilos nas diferentes matérias, parece-me necessário referir que tal como nos outros parâmetros, a preferência da turma por um modelo mais independente do professor e mais autónomo, justificam a sua preferência pelo Ensino por Tarefa, ainda assim, os alunos conseguem perceber que não foram todos os momentos em que o mesmo funcionou melhor, embora com uma visão um pouco diferente do que foi retirado por mim e pela minha orientadora.

Segundo Cuéllar e Delgado (2001), o Estilo de Ensino por Tarefa é mais proveitoso quando os alunos apresentam um nível superior, e esta era a realidade do Basquetebol. Os alunos de facto começaram com um nível bastante positivo, ainda assim o Estilo por Comando revelou maior preponderância na sua melhoria no capítulo do lançamento na passada. Desta forma os alunos dão uma resposta contraditória, apesar de voltarmos ao facto de que pelo seu nível mais avançado os alunos preferem um Ensino por Tarefa, que envolva mais situações de jogo reduzido.

No que diz respeito às modalidades de Atletismo e Futsal, voltam a existir algumas diferenças interessantes. De acordo com os mesmos autores, o Ensino por Comando funciona melhor quando os alunos demonstram um nível inferior, e esta era a situação do Futsal. De facto foi o que se verificou ao longo das aulas, com os alunos a necessitarem numa fase inicial de maior acompanhamento, e com alguns exercícios a funcionarem num Ensino por Comando, mais direccionado para a técnica individual e para a repetição sistemática de habilidades, e este contribuiu para que o

Ensino por Tarefa tenha tido grande importância nas aulas pós-introdutórias. A minha opinião vai desta feita ao encontro da dos alunos, em que afirmo que apesar do Comando ter sido uma boa base para o desenvolvimento técnico, a verdadeira estratégia para o sucesso terá sido o recurso ao Ensino por Tarefa, porque permitiu dividir os alunos em grupos de nível, evitando desta forma que os alunos mais aptos desmotivem e que possam continuar a evoluir ao longo das aulas, e que os alunos menos aptos possam ter tarefas adequadas ao seu nível, permitindo de igual forma uma boa progressão. Permitiu também libertar-me para fornecer *feedback* de forma mais constante e adequada ao nível dos alunos.

O Atletismo funcionou numa vertente contrária, sendo que o nível inicial dos alunos era bem melhor. De acordo com a bibliografia, maior o nível maior a autonomia, no entanto os alunos mostraram preferir um Estilo por Comando nesta matéria. Na minha opinião ambos os estilos foram eficazes no ensino do Atletismo, na medida em que um complementou o outro, com aulas iniciais com várias demonstrações e correções imediatas, e de seguida com uma organização por tarefas, em que os alunos evoluíram também de forma bastante vincada, ainda que não tenha comparações ao que foi referenciado no Futsal. Uma das possibilidades de resposta à percepção dos alunos, poderá ser o facto de numa fase inicial o estilo por Comando ter permitido a correção de várias lacunas na sua execução, com várias demonstrações e repetições sucessivas, em especial no que diz respeito à técnica de corrida.

4.6. CONCLUSÃO DO ESTUDO

Para finalizar e concluir o estudo desenvolvido, podemos afirmar que efetivamente não existem estilos melhores que outros ou mais adequados que outros. Cada um cumpre os seus objetivos e destina-se a um determinado nível ou patamar em que os alunos se encontrem. Cabe portanto ao professor a adequação do estilo às necessidades da turma, sabendo que independentemente da estratégia que utilize, o fundamental será a aprendizagem dos seus alunos.

Podemos também referir que a turma e o carácter dos alunos é um fator bastante influente na escolha do estilo a escolher. Este estudo é limitativo na medida em que se refere apenas a uma turma, a uma experiência e a uma realidade, mas o que podemos retirar dele, é o facto de que os resultados obtidos demonstram de

forma clara que a apetência pela autonomia na execução das tarefas, ditará o sucesso ou insucesso de determinado estilo. O professor deverá ter em mente que apesar de a turma preferir uma forma de trabalhar, não terá que necessariamente respeitar essa vontade, já que poderá não ser a estratégia mais adequada. No entanto, se a motivação está ligada ao sucesso na implementação, deve ser encontrada uma estratégia que possibilite trabalhar num formato aproximado ao que os alunos pretendem, mas articulando com aquilo que necessitam.

De um modo geral, considero que estes estilos de ensino são adequados ao ano de escolaridade a que foram aplicados e também ao nível dos alunos. Assim, julgo ser possível utilizar ambos os estilos na mesma matéria, quer seja coletiva, quer seja individual, devendo no entanto de ter em atenção o planeamento das tarefas e também os objetivos a que se destinam, nunca esquecendo o facto de terem necessariamente de ser ajustados à realidade com que nos deparamos.

Este estudo nos estilos de ensino é interessante e deverá contribuir para uma melhoria constante da capacidade de adequação das estratégias utilizadas na Educação Física, no entanto, em estudos futuros, julgo que seria necessário haver da minha parte maior explicitação dos vários parâmetros para que não restem dúvidas, e também conseguir alargar a amostra, para que possamos ter uma noção de realidades diversas.

5. CONCLUSÃO

No final desta etapa, devo afirmar que concluo o Estágio Pedagógico com a certeza de que tudo fiz para poder ter uma boa prestação.

Não foi fácil conseguir articular a minha vida pessoal com a minha vida profissional, muitos sacrifícios tiveram de ser feitos, mas no geral, posso concluir que valeu a pena, todo o esforço e dedicação com que levei as minhas tarefas, para concretizar um sonho.

Foi de facto uma experiência enriquecedora, da qual retiro várias aprendizagens, sabendo melhor neste momento aquilo que é ser professor. Através da ajuda dos professores orientadores e dos colegas de estágio, fui desenvolvendo as minhas capacidades e os meus conhecimentos, e tudo o que retiro deste ano letivo serve como uma formação pessoal. Espero poder ter contribuído de igual forma para a formação dos meus colegas.

Termino o ano com o sentido de dever cumprido, com a satisfação de quem realizou tudo o que era necessário para alcançar o sucesso, de forma determinada e ética, com a certeza de que ganhei muito mais do que perdi. Deixo para trás uma experiência inesquecível, onde tive o gosto de trabalhar com pessoas que diariamente se disponibilizaram para me ajudar a construir uma perspetiva sobre o ensino muito mais adequada à realidade do que aquela que tinha no início.

Estou agora preparado para enfrentar os desafios da função e da vida profissional, no entanto tenho perfeita noção que não se avizinham tempos fáceis. Ainda assim, depois de tudo o que trabalhei para concretizar este objetivo, estou longe de desistir de cumprir aquilo a que me propus, estando preparado para fazer aquilo que for necessário para poder contribuir da melhor forma possível para a melhoria do sistema de ensino.

Este relatório será certamente uma ferramenta útil no futuro, na perspetiva em que nele está marcada o meu primeiro contacto com a função docente, e sempre que necessitar deverei recorrer a ele, recordando tudo aquilo que foi desenvolvido neste ano.

6. BIBLIOGRAFIA

Bento, J. (2003). *Planeamento e Avaliação em Educação Física*. Livros Horizonte, Lisboa, Portugal

Bento, J. O. (1987). *Planeamento e Avaliação em Educação Física*. In J. O. Bento, *Planeamento e Avaliação em Educação Física*. Coleção Horizonte de Cultura Física, Lisboa, Portugal.

Bento, O. (1998). *Planeamento e Avaliação em Educação Física*. Livros Horizonte, Lisboa, Portugal

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

Caetano, S. & Silva, M. (2009). *Ética Profissional e Formação de Professores*. Revista de Ciências de Educação, 08, pp. 49-60.

Camacho, A. & Brown, D. (2008). *Revisiting the paradigm shift from the versus to the non-versus notion of Mosston's Spectrum of teaching styles in physical education pedagogy: a critical pedagogical perspective*. Physical Education and Sport Pedagogy, 13:1, 85-108.

Cardinet, J. (1983) *Os instrumentos de avaliação para cada função*. Institut Romand pesquisa e documentação educacional, Neuchâtel, Suíça.

Carvalho, L. (1994). *Avaliação das Aprendizagens em Educação Física*. In Boletim SPEF, nº11. Sociedade Portuguesa de Educação Física, Lisboa, Portugal.

Cothran, D., Kulinna, P., Banville, D., Choi, E., Escot, C., MacPhail, A., Macdonald, D., Richard, J., Sarmiento, P. & Kirk, D. (2005). *A Cross-Cultural Investigation of the Use of Teaching Styles*. Research Quarterly for Exercise and Sport. American Alliance for Health, Physical Education, Recreation and Dance, Vol. 76, No. 2, pp. 193 – 20.

Cuéllar, M^aJ. y Delgado, M.A. (2001). *Estudio sobre los Estilos de Enseñanza en Educación Física*. Lecturas: Educación Física y Deportes, Año 5, N^o 25, Buenos Aires, Argentina

Ferreira, V. (1994). *Contributos para a caracterização e organização das sessões de Educação Física e Desporto*. Revista Ludensl, Vol 14, n^o 4.

Formosinho, J. (1987). *O currículo pronto-a-vestir de tamanho único*. Edições Pedagógicas. Portugal.

Formosinho, J. (1992). *O dilema organizacional da escola de massas*. Revista Portuguesa de Educação, 5 (3), 23-48.

Gaspar, P. (2008). *Indisciplina escolar na actualidade*. SBS – livraria internacional.

Graça, A., S. & Mesquita, I., R. (2002). *A investigação sobre o ensino dos jogos desportivos: ensinar e aprender as habilidades básicas do jogo*. Revista Portuguesa de Ciências do Desporto, 2002, 2 (5), 67-79.

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

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

Matos, M. (1997). *Comunicação e Gestão de Conflitos na Escola*. Edições FMH, Universidade Técnica de Lisboa, Lisboa, Portugal.

Ministério da Educação, (2002). Programa Nacional de Educação Física do Ensino Básico e Secundário. Lisboa, Portugal.

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

Nóvoa, A. (1997). *Os professores e sua formação*. Dom Quixote, Lisboa, Portugal

Pedro, D. A. (2010). *O planeamento Plurianual em Educação Física*. Estudo Multicaso em Escolas de Lisboa. Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Faculdade de Educação Física e Desporto, Lisboa, Portugal.

Perrenoud, P. (2001). *Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza*. Artmed Editora, Porto Alegre.

Piéron, M. (1996). *Formação de Professores - Aquisições de Técnicas de Ensino e Supervisão Pedagógica*. Edições FMH. Monografia de Licenciatura em Educação Física e Desporto. Faculdade da Motricidade Humana – Universidade Técnica de Lisboa, Lisboa, Portugal.

Ribeiro, L. (1999). *Tipos de Avaliação. Avaliação da Aprendizagem*. Texto Editora, pp. 75-92, Lisboa, Portugal.

Rosado, A. et al (2002). *Critérios gerais de conceção de sistemas e instrumentos de avaliação: aplicação à educação física e às ciências do desporto*. pp. 99-149

Ruas, P. (2001). *Um olhar reflexivo sobre a prática pedagógica/estágio*. Dissertação de mestrado, Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra, Coimbra, Portugal.

Sanchez, B., Byra, M. & Wallhead, T. (2012). *Students' perceptions of the command, practice, and inclusion styles of teaching*. *Physical Education and Sport Pedagogy*,17:3, 317-330.

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

Siedentop, D. (1986). *The modification of teacher behaviour*. In M. Piéron and G. Graham (eds), *Sport pedagogy* (pp. 3-18). Human Kinetics, Champaign. IL.

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

Simões, C. (1996). *O desenvolvimento do professor e a construção do conhecimento pedagógico*. Fundação João Jacinto de Magalhães, Aveiro, Portugal.

ANEXOS

ANEXO 1 – Caracterização da Turma

ANEXO 2 – Rotação de Espaços

ANEXO 3 – Exemplo de Quadro de Extensão e Sequenciação de Conteúdos

ANEXO 4 – Exemplo de Plano de Aula e Reflexão

ANEXO 5 – Exemplo de Grelha de Avaliação Diagnóstica

ANEXO 6 – Exemplo de Grelha de Avaliação Formativa

ANEXO 7 – Exemplo de Grelha de Avaliação Sumativa

ANEXO 8 – Questionário para os alunos (Tema/Problema)

ANEXO 1Caracterização da turma (9ºA)

Total de Alunos	28 (9 rapazes, 19 raparigas)
Idades	
13	7 (2 rapazes e 5 raparigas)
14	20 (6 rapazes e 14 raparigas)
15	1 rapaz
Nacionalidade portuguesa	28
Residência	
Coimbra	5
S. Martinho do Bispo	11
Ribeira de Frades	1
Casais	2
Taveiro	2
Arzila	2
Ameal	1
Almalaguês	1
Geria	1
Condeixa-a-nova	1
Alfarelos	1
Situação familiar	
Família Nuclear	23
Família Monoparental	2
Família Reconstituída	3
Encarregados de Educação	
Pais	20

Mães	7
------	---

Habilitações dos Enc. Educação

1º ciclo	1
2º ciclo	2
3º ciclo	3
Ens. Secundário	13
Ens. Superior	5
Mestrado	5

Profissões dos Enc. Educação

Educação	5
Serviços	16
Comércio e afins	3
Limpeza	2
Desempregada	2

Ação Social Escolar

Escalão A	2
Escalão B	3

Gosto pela escola

Sim	28
-----	----

Percurso Escolar

Pré-escolar	28
Retenções	1

Aspirações académicas/ Profissões desejadas.

12º ano	3
Ensino superior	25

Alunos com PEI	1
Ocupação dos tempos livres	
Desporto	15
Dança	6
Música	4
Escola de línguas	1
Nenhuma	2
Problemas de saúde:	
Enxaquecas	2
Asma	2
Dificuldades Visuais	6
Gaguez	1
Desvio da Coluna Vertebral	1

ANEXO 2

	Data Início	Nº Sem	Margarida					Cláudio					Luísa								
			5º	6º	7º	8º	E	5º	6º	7º	8º	E	9º	10º	11º	12º	E				
1º	13-set	5					C										Gin. Ac.				G
	21-out	4					G										Andebol				E
	18-nov	5					E										Voleibol				C
2º	07-jan	4					C										Gin Ap				G
	03-fev	4					G										Futsal				E
	06-mar	5															Basquetebol/Atletismo				
3º	22-abr	4					E										Dança/Orientação				C
	19-mai	4/3					C										Rugby/dança				G

Legenda: C – Coberto

E – Exterior

G – Ginásio

ANEXO 3

	Aula 1	Aula 2	Aula 3	Aula 4	Aula 5	Aula 6	Aula 7	Aula 8	Aula 9	Aula 10	Aula 11
Passes (todos os tipos)	AD	AD	I	E	E	C	C	C	C	AS	AS
Recepção	AD	AD	I	E	E	C	C	C	C	AS	AS
Drible	AD	AD	I	E	E	C	C	C	C	AS	AS
Finta	AD	AD	I	E	E	C	C	C	C	AS	AS
Remate em apoio e suspensão	AD	AD	I	E	E	C	C	C	C	AS	AS
Mudança de direção	AD	AD	-	I	I	E	C	C	C	AS	AS
Deslocamentos	AD	AD	-	I	I	E	C	C	C	AS	AS
Desmarcação	AD	AD	-	I	I	E	C	C	C	AS	AS
Marcação e Desarme	AD	AD	I	E	E	E	C	C	C	AS	AS
Tomada de Decisão	AD	AD	I	E	E	E	C	C	C	AS	AS
Aspectos táticos	-	-	-	-	-	-	-	I	E	AS	AS

Legenda: AD – Avaliação Diagnóstica C – Consolidação

AS – Avaliação Sumativa

I – Introdução

E – Exercitação

ANEXO 4

Plano Aula:

Professor(a):	Pedro Pereira			Data:	12/11/2013
Ano/Turma:	9ºA	Período:	1º	Hora:	12:05 às 12:55
Local/Espaço:	Coberto			Duração da aula:	50 minutos
Aula nº:	25			Tempo útil:	35 minutos
Nº de alunos previstos:	28			Nº de alunos:	28
Aula nº:	9 de 11	da unidade didática de	Andebol		
Função didática:	Consolidação				
Recursos materiais:	Bolas, coletes, cones, pinos				
Objetivos da aula:	Consolidar todas as aprendizagens com mini-torneio 5x5: aplicação das determinantes técnicas em situação de jogo 5x5, aprendizagens em situações de jogo reduzido, aspetos táticos e tomada de decisão.				

Tempo		Tarefa/ Situações de aprendizagem	Condições de realização/ Organização	Objetivos Pedagógicos/ Componentes Críticas / Critérios de Êxito	E.E./ E.E.
T	P				
Parte Inicial					
12:05	5'	Entrada dos alunos para o início da aula.			
12:10	5'	Transmissão de informações relativas à organização da aula, e transmissão dos objetivos da aula.	Os alunos sentam-se em meia-lua, o mais próximo possível uns dos outros.	- Os alunos compreendem os objetivos da aula e a organização da mesma.	Ensino por comando
12:15	5'	- Ativação geral; - Aquecimento específico; - Alongamentos.	Aproveitar o espaço disponível, não interferindo com o trabalho dos colegas. A turma divide-se em grupo (4x5 e 2x4), colocados nos cones (divide-se metade do grupo de um lado e os restantes do outro nas linhas laterais opostas), e realiza as ações técnicas da modalidade.	Passe de ombro: <ul style="list-style-type: none"> • Torção do tronco, seguida de distorção; • O braço termina em extensão após o passe; • Os dedos seguem a direção da bola; Passe picado: <ul style="list-style-type: none"> • Bola dirigida para o solo, através da flexão do pulso. Passe de pulso: <ul style="list-style-type: none"> • Agarrar a bola com a mão aberta e por cima da bola; • Colocar a palma da mão direcionada para trás e para a fora; • Passar a bola com rotação interna do membro superior. 	Ensino por comando

				<p>Receção:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Transferência do peso corporal da perna avançada para a perna recuada. <p>Drible:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Flexão do pulso; • Movimento propulsor dos dedos. <p>- Os alunos realizam os alongamentos de forma correta, respeitando as indicações do professor.</p>	
Parte Fundamental					
12:20	25'	<p>Mini torneio de Andebol 5x5.</p>	<p>O campo é dividido pelo meio campo, em 2 campos iguais, em que duas equipas jogam de um lado e outras duas jogam do outro; Cada equipa é composta por 7 elementos, sendo que apenas 5 jogam de cada vez; Devem efetuar substituições sempre que o professor apita, e trocar o Gr a cada substituição.</p> <p>Cada jogo tem 10'.</p> <p>Cada equipa joga 2 jogos.</p> <p>Depois dos primeiros jogos, as equipas que ganham jogam uma contra a outra e as equipas que perdem também.</p> <p>Será distinguida a equipa com mais “fair play”.</p> <p>Cada equipa deverá ter um capitão que ajude na organização e que transmita informação útil para os seus colegas.</p>	<p>- Os alunos devem utilizar as aprendizagens realizadas até ao momento de forma correta:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Utilizar as determinantes técnicas nos momentos mais indicados e com a máxima correção possível; • Tomar decisões acertadas nos diversos momentos de jogo (saber quando atacar, saber quando defender, a melhor forma para atacar ou para defender); • Utilizar transições sempre que possível, mas privilegiar o ataque e a defesa organizados; • Ocupar o espaço racionalmente; • A defender estar sempre entre a bola e a baliza, oscilando à rotação de bola pela equipa adversária, fechando espaços e cortando linhas de passe de forma organizada e respeitando a posição base defensiva; • A atacar, procurar desmarcar sempre, criar linhas de passe de forma racional e tomar a melhor opção para marcar golos, tentando sempre penetrar na defesa, conseguindo rematar na linha de 6 metros. 	<p>Descoberta guiada/Ensino recíproco</p>
Parte Final					
12:45	5'	<p>- Retorno à calma;</p> <p>- Balanço da aula e transmissão dos conteúdos a abordar na aula seguinte.</p>	<p>Os alunos sentam-se em meia-lua, o mais próximo possível uns dos outros.</p>	<p>- Os alunos compreendem o que foi lecionado e a informação fornecida pelo professor, retendo essa informação para a aula seguinte.</p>	<p>Ensino por comando</p>
12:50	5'	<p>Saída para os balneários.</p>			

Fundamentação/Justificação:

Esta aula será a última antes da Avaliação Sumativa, pelo que farei uma consolidação geral das aprendizagens através do jogo, que é o mais aproximado possível à realidade da modalidade, adequado ao nível que a turma apresenta.

Assim sendo, faremos uma parte inicial em que os alunos irão realizar um aquecimento específico da modalidade, onde irei tentar corrigir algumas das limitações ou incorreções dos alunos na execução das determinantes técnicas. De seguida, e durante o resto do tempo útil da aula os alunos efetuarão dois jogos, em formato de torneio, tentando despertar o espírito competitivo e cooperativo da turma, continuando a função de motivar os alunos para a modalidade.

Nesta única tarefa darei a função de capitão de equipa a um elemento de cada grupo, procurando que seja o jogador menos apto, utilizando um estilo de ensino recíproco, conferindo responsabilidade a esse alunos e estimulando a sua aprendizagem para além do jogo e da modalidade em si. Esse aluno deverá ser responsável, juntamente com o professor, de fornecer informação adequada, e ser a voz de comando da equipa tentando sempre perceber o que está errado e corrigir.

Deverei deixar os alunos mais à vontade nesta fase da aula, não fornecendo tanto de feedback. Deixar falhar para depois intervir, para que os alunos percebam melhor o que devem fazer, sendo criativos e desenvolvendo a aprendizagens por si mesmos.

Na parte final será realizado um balanço da informação que retirei ao longo de todas as aulas de Andebol, chamando a atenção aos alunos para o que deverão corrigir para a avaliação.

Observações/ Reflexão crítica:

No geral, poderei afirmar que a aula decorreu da forma esperada, e que os objetivos foram alcançados com sucesso.

O trabalho que tem sido desenvolvido ao longo da Unidade Didática em função de conferir motivação às aulas, através da motivação específica dos alunos para a modalidade, tem funcionado de forma bastante positiva, e mesmo os alunos que no início não gostavam da modalidade já têm vindo a empenhar-se muito mais, e a aprendizagem que têm tido é também notável.

Nesta aula em específico, vimos os alunos divertidos e motivados, com o espírito competitivo que lhes é inerente, a jogarem numa situação de 5x5 já com bastante qualidade, o

que permite ver a evolução que houve desde o início da UD. A sua capacidade de execução dos gestos técnicos da modalidade melhorou, melhorando também o seu desempenho no jogo.

Como tinha referido, durante os jogos iria fornecer menos feedback do que nas restantes aulas, para que pudesse deixar os alunos falhar e conseguir ver efetivamente onde é que os mesmos ainda erram. Esta estratégia funcionou bem na minha opinião, até porque permitiu não só que eu pudesse retirar apontamentos interessantes sobre os alunos, mas também porque permitiu que a tarefa do capitão de equipa fosse realizada com mais qualidade, sendo que os alunos escolhidos são muito aptos e têm muito conhecimento da matéria, tendo ajudado durante praticamente toda a aula os seus colegas de equipa.

A gestão do tempo foi fácil, sendo que tudo correu exatamente como planeado, não sendo necessário ajustamento algum, e a aula decorreu num clima positivo e motivado, em que se notou que os alunos estavam empenhados, estavam-se a divertir, sem nunca ter comportamentos desadequados à aula.

ANEXO 5

Avaliação Diagnóstica:

Grelha de observação:

Nº de Alunos																			Observações:	
Determinantes Técnicas																				
Passe de ombro																				
Passe picado																				
Passe de pulso																				
Recepção																				
Drible																				
Finta																				
Remate em apoio																				
Remate em suspensão																				
Mudança de direção																				
Situação de jogo																				
Deslocamentos ofensivos																				
Desmarcação																				
Delocamentos defensivos																				
Deslizamento																				
Defesa H-H																				
Marcação																				
Desarme																				
Bloco																				

Parâmetros de Avaliação:

1- Não executa

2- Executa com dificuldade

3- Executa

ANEXO 6

	Aula 2			Aula 3			Aula 4			Aula 5			Aula 6		
	C	A	PM												
1															
2															
3															
4															
5															
6															
7															
8															
9															
10															
11															
12															
13															
14															
15															
16															
17															
18															
19															
20															
21															
22															
23															
24															
25															
26															
27															
28															

Legenda: C – Cognitivo
A – Atitudes e Valores
PM – Psicomotor

Descrição

- Metodologia utilizada:

- Ao longo de cada aula deverá ser retirada informação sobre alguns alunos, e sobre o seu desempenho na aula em causa;
- Os alunos observados deverão ser avaliados nos 3 domínios: Cognitivo, Atitudes e Valores e Psicomotor;
- Aos alunos observados será sempre atribuída uma cotação de 1 a 3;
- A Avaliação Formativa será sempre um documento a rever, para que se possa retirar informação sobre o máximo de alunos. Desta forma deverei ter em conta que na preparação da aula é necessário reparar os alunos que ainda não foram avaliados, para que nessa mesma aula possa estar mais atento aos mesmos;
- Casos especiais, como o caso de grande evolução de uma aula para outro, comportamentos de desvio, ou algum tipo de informação que seja notória, deverá ser sempre registado, ainda que o aluno não esteja proposto para observação nessa aula.

- Informação sobre cotação:

- Os valores atribuídos têm uma representação, segundo uma escala gradual;
- O nível 1 corresponderá, no caso do domínio Psicomotor, a um retrocesso na capacidade de execução, o não cumprimento dos objetivos para a aula, um registo de aula abaixo do nível normal do aluno. No caso do domínio Cognitivo representará um desconhecimento do conteúdo teórico da matéria ou então a não compreensão dos objetivos da aula, tarefas desenvolvidas, organização da aula e não demonstração de conhecimentos relevantes sobre as execuções técnicas ou táticas da matéria lecionada. No domínio Sócio-afetivo, no que respeita às Atitudes e Valores do aluno, corresponderá a falta de empenho na aula, mau comportamento, comportamentos de desvio ou atraso significativo para a aula.
- O nível 2 corresponderá no geral a uma manutenção de tudo aquilo que o aluno tem desenvolvido até ao momento, sendo um estado transitório, entre o retrocesso e a evolução. Demonstra por isso, em todos os domínios da aprendizagem, uma estagnação do

aluno na sua evolução, sendo que no domínio Psicomotor este facto poderá não funcionar desta forma, já que os alunos que demonstrem constantemente empenho, dedicação e vontade de aprender e um comportamento adequado à aula serão sempre cotados com nota 3;

- O nível 3 será representativo de uma melhoria visível do aluno nos domínios Psicomotor e Cognitivo. No domínio Psicomotor, como referido acima, representará não necessariamente uma evolução, mas todo um conjunto de atitudes corretas na aula em questão.

ANEXO 8

I. Contributo da aplicação do Estilo de Ensino por Comando na promoção das aprendizagens dos alunos

1. Qual é a tua perceção sobre o contributo da aplicação do Estilo de Ensino por Comando no alcance dos objetivos das tarefas?

- a) Nada importante
- b) Pouco importante
- c) Importante
- d) Muito importante

2. Consideras a interação com os teus colegas importante para a concretização dos objetivos da tarefa? (Estilo de Ensino por Comando)

- a) Nada importante
- b) Pouco importante
- c) Importante
- d) Muito importante

3. Consideras a interação com o teu professor importante para a concretização dos objetivos da tarefa? (Estilo de Ensino por Comando)

- a) Nada importante
- b) Pouco importante
- c) Importante
- d) Muito importante

4. Qual é a tua perceção sobre o contributo da aplicação do Estilo de Ensino por Comando na aprendizagem dos conteúdos/ matéria de ensino?

- a) Nada importante
- b) Pouco importante

- c) Importante
- d) Muito importante

5. Consideras o tempo de empenhamento motor um fator importante na aprendizagem das matérias? (Estilo de Ensino por Comando)

- a) Nada importante
- b) Pouco importante
- c) Importante
- d) Muito importante

6. Qual é a tua perceção sobre as dificuldades sentidas nas tarefas onde foi aplicado o Estilo de Ensino por Comando?

- a) Nenhuma dificuldade
- b) Pouca dificuldade
- c) Alguma dificuldade
- d) Muita dificuldade

II. Contributo da aplicação do Estilo de Ensino por Tarefa na promoção das aprendizagens dos alunos

7. Qual é a tua perceção sobre o contributo da aplicação do Estilo de Ensino Recíproco no alcance dos objetivos das tarefas?

- a) Nada importante
- b) Pouco importante
- c) Importante
- d) Muito importante

8. Consideras a interação com os teus colegas importante para a concretização dos objetivos da tarefa? (Estilo de Ensino por Tarefa)
- a) Nada importante
 - b) Pouco importante
 - c) Importante
 - d) Muito importante
9. Consideras a interação com o teu professor importante para a concretização dos objetivos da tarefa? (Estilo de Ensino por Tarefa)
- a) Nada importante
 - b) Pouco importante
 - c) Importante
 - d) Muito importante
10. Qual é a tua perceção sobre o contributo da aplicação do Estilo de Ensino por Tarefa na aprendizagem dos conteúdos/ matéria de ensino?
- a) Nada importante
 - b) Pouco importante
 - c) Importante
 - d) Muito importante
11. Consideras o tempo de empenhamento motor um fator importante na aprendizagem das matérias? (Estilo de Ensino por Tarefa)
- a) Nada importante
 - b) Pouco importante
 - c) Importante
 - d) Muito importante
12. Qual é a tua perceção sobre as dificuldades sentidas nas tarefas onde foi aplicado o Estilo de Ensino por Tarefa?

- a) Nenhuma dificuldade
- b) Pouca dificuldade
- c) Alguma dificuldade
- d) Muita dificuldade

III. Reflexão sobre o contributo de ambos os Estilos de Ensino aplicados

13. Na modalidade de Basquetebol, qual o estilo de ensino que consideras que teve uma influência mais positiva na tua aprendizagem?

- a) Estilo de Ensino por Comando
- b) Estilo de Ensino por Tarefa

14. Na modalidade de Futsal, qual o estilo de ensino que consideras que teve uma influência mais positiva na tua aprendizagem?

- a) Estilo de Ensino por Comando
- b) Estilo de Ensino por Tarefa

15. Na modalidade de Atletismo, qual o estilo de ensino que consideras que teve uma influência mais positiva na tua aprendizagem?

- a) Estilo de Ensino por Comando
- b) Estilo de Ensino por Tarefa

16. Qual o estilo de ensino que consideras que proporcionou interações mais positivas na aula (entre alunos e professor – alunos)?

- a) Estilo de Ensino por Comando
- b) Estilo de Ensino por Tarefa

17. Na tua opinião, qual o estilo de ensino que proporcionou um ambiente mais disciplinado e controlado de aula?

- a) Estilo de Ensino por Comando
- b) Estilo de Ensino por Tarefa

18. Na tua opinião, qual o estilo de ensino que proporcionou maior tempo de empenhamento motor na aula?

- a) Estilo de Ensino por Comando
- b) Estilo de Ensino por Tarefa

19. Qual o estilo de ensino que mais gostaste da sua implementação na aula?

- a) Estilo de Ensino por Comando
- b) Estilo de Ensino por Tarefa

20. Consideras a autonomia um fator essencial para o desenvolvimento da tua aprendizagem ao longo das aulas de uma determinada matéria?

- a) Nada importante
- b) Pouco importante
- c) Importante
- d) Muito importante

Obrigado pela tua colaboração