

UNIVERSIDADE DE COIMBRA
FACULDADE DE CIÊNCIAS DO DESPORTO E EDUCAÇÃO FÍSICA



Maria Gabriela Antunes Coronel Silva

**RELATÓRIO DE ESTÁGIO DESENVOLVIDO NO CENTRO DE ESTUDOS
EDUCATIVOS DE ANÇÃ JUNTO DA TURMA 11º A, NO ANO LETIVO DE
2014/2015**

COIMBRA
2015

MARIA GABRIELA ANTUNES CORONEL SILVA

Nº 2013125514

**RELATÓRIO DE ESTÁGIO DESENVOLVIDO NO CENTRO DE ESTUDOS
EDUCATIVOS DE ANÇÃ JUNTO DA TURMA 11º A, NO ANO LETIVO DE
2014/2015**

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

Orientador: Mestre Antero Abreu

COIMBRA

2015

Silva, M. (2015). *Relatório de Estágio desenvolvido no Centro de Estudos Educativos de Ançã junto da turma 11ªA no ano letivo 2014/2015*. Relatório de Estágio, Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra, Coimbra, Portugal.

Maria Gabriela Antunes Coronel Silva, aluna nº 2013125514 do Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário da Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra, 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 artigo 30º do Regulamento Pedagógico da Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra.

Coimbra, 30 de junho de 2015

A aluna

AGRADECIMENTOS

É com bastante agrado que recebo a oportunidade de agradecer a todos aqueles que me apoiaram nesta jornada da minha vida, pois sem o apoio incondicional e verdadeiro de todos os que me rodeiam não teria sido possível encontrar a “energia” necessária para seguir em frente. No entanto, quando realmente se reflete sobre o assunto percebemos o quanto é difícil agradecer a todos, uma vez que muitas pessoas estiveram envolvidas de diferentes formas. Assim, perdoem-me aqueles que eu não irei nomear apesar de estarem tanto no meu pensamento como no meu coração.

Agradeço a toda a minha família. Em especial ao meu marido, pela paciência que teve para “aturar” e ouvir os meus desabafos e pela força que me deu ao acreditar que conseguiria vencer esta etapa. Aos meus filhos, pela compreensão da falta de disponibilidade da minha parte para acompanhá-los, como estavam habituados, e pelo amor e carinho que me foram transmitindo. Aos meus pais pelos valores que me inculcaram, de responsabilidade, verdade, justiça, lealdade, amizade, respeito, humildade, que tanto me foram úteis para ultrapassar dificuldades e alcançar o sucesso ao longo da minha vida.

Agradeço ao meu colega de estágio, Joaquim Gonçalves, que tanto me apoiou em todos os momentos destes anos de trabalho, quer de estágio quer da vida profissional, partilhando comigo os seus conhecimentos e dando-me força para seguir em frente.

Agradeço ao meu orientador, professor Paulo Taraio, todo o apoio que me deu ao longo deste estágio, partilhando comigo o seu conhecimento e transmitindo-me otimismo e segurança.

Agradeço ao orientador da Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física, Mestre Antero Abreu, pela sua disponibilidade e orientação prestada para que conseguisse alcançar com sucesso esta jornada.

Agradeço a todos os meus amigos pelas palavras amigas e de confiança que me foram transmitindo, essenciais para elevar a minha autoestima.

Agradeço ao Centro de Estudos Educativos de Ançã, escola que me permitiu estagiar, ensinar e aprender.

A todos, o meu sentido agradecimento.

RESUMO

Este documento, Relatório de Estágio Pedagógico, surge no âmbito da Unidade Curricular Relatório de Estágio, do Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, da Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física, da Universidade de Coimbra. Serve o presente para realizar uma reflexão estruturada, sólida e fundamentada de todo o processo ensino-aprendizagem realizado enquanto aluna estagiária. Pretendemos adquirir e consolidar competências que nos permitam continuar a exercer as funções de professor com eficácia e promover, nos alunos, o gosto pela disciplina de Educação Física. Aqui emerge todo o trabalho desenvolvido, com a turma A do 11º ano de escolaridade, no Centro de Estudos Educativos de Ançã. Serão, então, apresentadas, fazendo referência ao contexto real, todas as atividades pedagógicas, desde o planeamento, a intervenção pedagógica e a avaliação pedagógica. Serão, também, referidas as aprendizagens e conhecimentos alcançados através de uma análise reflexiva sobre a prática pedagógica desenvolvida. De igual modo, será apresentado o aprofundamento do tema/problema “Mobilização dos Estilos de Ensino – Planeamento, intervenção em contexto real e análise da sua aplicação” sobre o subtema “Caracterização da prática pedagógica do professor estagiário de acordo com o espectro dos estilos de ensino de Mosston e Ashworth”. Optámos por este tema como forma de refletir sobre a nossa prática pedagógica, com vista a melhorá-la no futuro, de acordo com o contexto real.

Palavras-chave: Estágio Pedagógico. Planeamento. Intervenção Pedagógica. Avaliação Pedagógica. Professor. Alunos. Educação Física. Estilos de Ensino.

ABSTRACT

This document, Teacher Training Report, comes as part of the course Teacher Training Report, the Master of Education Teaching Physics in Basic and Secondary Education, from the Faculty of Sport Sciences and Physical Education, University of Coimbra. This is intends to show a structured, solid and based reflection around the teaching-learning process performed as a student intern. We intend to acquire and consolidate skills that allow us to continue to perform teaching duties effectively and promote in students a taste for Physical Education. Here emerges all the work done, with the class A of the 11th grade, in Centro de Estudos Educativos de Ançã. It will be presented with reference to the actual context, all educational activities from planning, pedagogical intervention and educational evaluation. It will refer to the learning and knowledge achievements by a reflective analysis of the developed pedagogical practice. The issue presented is the theme "Mobilization of Teaching Styles - Planning, intervention in a real context and analysis of its application" and the sub-theme is the "Characterization of pedagogical teacher-trainee practice according to the spectrum the teaching styles of Mosston and Ashworth ". We chose this theme as a way to reflect on our teaching practice in order to improve it in the future, according to the actual context.

Keywords: *Teacher Training. Planning. Educational Intervention. Educational Assessment. Teacher. Student. Physical Education. Teaching Styles.*

Sumário

RESUMO.....	V
ABSTRACT.....	VI
1. Introdução	12
2. Contextualização da prática desenvolvida.....	13
2.1. Expetativas iniciais	13
2.2. Plano de Formação Inicial – opções iniciais.....	13
2.3. Caracterização da Escola	15
2.3.1. Recursos Espaciais	15
2.3.2. Recursos Materiais.....	16
2.3.3. Recursos Temporais	16
2.4. Caracterização do Grupo de Educação Física.....	17
2.5. Caracterização da Turma.....	17
3. Descrição e Reflexão da prática pedagógica	20
3.1. Atividades de Ensino-Aprendizagem	20
3.1.1. Planeamento	20
3.1.2. Realização	26
3.1.3. Avaliação.....	37
3.2. Atitude Ético-Profissional.....	44
3.3. Justificação das opções tomadas	45
3.4. Aprendizagens adquiridas e compromisso com as aprendizagens dos alunos	50
3.5. Dificuldades sentidas	51
4. Aprofundamento do Tema/Problema.....	54
4.1. Tema e sua pertinência.....	54
4.2. Revisão da Literatura.....	54

4.3. Objetivos.....	58
4.4. Metodologia	58
4.5. Apresentação dos resultados	61
4.6. Discussão de resultados	68
4.7. Conclusões.....	71
5. Reflexão final	73
6. Bibliografia	75
7. Anexos.....	79

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 – Estilos de ensino utilizados e suas frequências de utilização.....	61
Quadro 2 – Frequências e tempo de utilização dos estilos de ensino na parte inicial das aulas ..	63
Quadro 3 – Frequências e tempo de utilização dos estilos de ensino na parte fundamental das aulas.....	65
Quadro 4 – Frequências e tempo de utilização dos estilos de ensino na parte final das aulas.....	67

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo I – Material de Educação Física (Recursos materiais das matérias).....	80
Anexo II – Plano de aula	82
Anexo III – Grelha de observação	83
Anexo IV – Ficha de Autoavaliação.....	85
Anexo V – Critérios e parâmetros de avaliação	87
Anexo VI – Caracterização dos estilos de ensino de Mosston e Ashworth	96

LISTA DE ABREVIATURAS

EP – Estágio Pedagógico

EF – Educação Física

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

PFI - Plano de Formação Inicial

CEEA – Centro de Estudos Educativos de Ançã

UD – Unidade Didática

UDs – Unidades Didáticas

1. Introdução

Este documento, Relatório de Estágio, surge no âmbito da Unidade Curricular de Relatório de Estágio, pertencente ao segundo ano do Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário da Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física, da Universidade de Coimbra. Este Estágio Pedagógico (EP), decorreu no ano letivo 2014/2015, foi realizado na escola Centro de Estudos Educativos de Ançã (CEEA), com a turma A do 11º ano de escolaridade, sobre a orientação do Mestre Antero Abreu, professor da Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física, da Universidade de Coimbra (FCDEF-UC), e do professor Paulo Taraio, professor do CEEA.

Com este trabalho pretendemos expor a prática pedagógica realizada ao longo deste ano, com a turma referida, e refletir sobre essa prática. Pretendemos, assim, contextualizar a prática desenvolvida onde, de uma forma resumida, ambicionamos abordar o trabalho desenvolvido nos diferentes domínios do processo ensino-aprendizagem (planeamento, intervenção pedagógica e avaliação) de acordo com o contexto vivenciado e fazer uma reflexão sobre a prática pedagógica desenvolvida, de forma a retirar conhecimentos para melhorar e consolidar as nossas competências e capacidades, enquanto professores de Educação Física (EF), a todos os níveis. Iremos, também, abordar o tema que decidimos aprofundar durante este ano de trabalho e que vai ao encontro da caracterização da nossa prática pedagógica. Decidimos, então, aprofundar o nosso conhecimento sobre os estilos de ensino de Mosston e Ashworth (1994, 2008) para mobilizar adequadamente os estilos de ensino, de acordo com o contexto real, de forma a melhorar a prática pedagógica e, assim, promover o processo de ensino-aprendizagem para que todos os alunos alcancem o sucesso educativo, o gosto pela prática da atividade física dentro e fora da escola e o desenvolvimento global e harmonioso dos alunos.

Ao longo deste EP, tivemos a excelente oportunidade de trabalhar inseridos num grupo de trabalho onde a partilha de conhecimentos, opiniões e reflexões foi sistemática e enriquecedora. Este trabalho de grupo revelou-se de extrema importância uma vez que teve um objetivo comum, o aperfeiçoamento da prática pedagógica com a finalidade de promover o processo ensino-aprendizagem e, conseqüentemente, o sucesso educativo de todos os alunos. No fim de um ano de

trabalho foi possível aprender, rever, aprofundar, refletir e consolidar sobre todos os domínios inerentes ao processo de ensino-aprendizagem.

2. Contextualização da prática desenvolvida

2.1. Expetativas iniciais

Sendo já professora de EF há alguns anos, as expetativas iniciais na realização deste mestrado basearam-se, como foi referido no Plano de Formação Inicial (PFI), na ambição de atualizar, aperfeiçoar e consolidar as competências como docente desta disciplina. Pretendemos assim, com o EP, melhorar as competências para continuar a promover a formação integral dos nossos alunos e o gosto pela prática da atividade física de modo a incentivá-los para a manutenção de hábitos de vida saudável. Tendo sempre presente que para que tal aconteça é necessário conhecer os interesses, necessidades, dificuldades, capacidades dos alunos, assim como, conhecer o meio envolvente de modo a envolver todos no processo ensino-aprendizagem. Neste sentido, é fundamental desenvolver competências a vários níveis, tais como: a Dimensão Profissional e Ética; Dimensão de Desenvolvimento do Ensino e da Aprendizagem; Dimensão de Participação na Escola e da relação com a comunidade; Dimensão de Desenvolvimento e Formação Profissional ao longo da vida. Competências que expectámos desenvolver com este EP e que, após ter chegado à meta final, posso declarar que as alcançámos.

2.2. Plano de Formação Inicial – opções iniciais

Com a elaboração do PFI, no início do EP, o conhecimento do caminho a percorrer foi mais perceptível. Através dele foi possível reconhecer as nossas competências, fragilidades e objetivos de aperfeiçoamento.

Apesar de já lecionarmos a disciplina de EF há alguns anos detetámos que, por vezes, apresentamos algumas dificuldades no modo de comunicar a informação aos alunos, pois estamos muito habituados a “lidar” com alunos do 2º ciclo. Sentimos, também, necessidade de dialogar com o orientador de escola e o colega de estágio para nos sentirmos mais seguros na seleção das progressões pedagógicas a aplicar nas aulas, nas diversas modalidades. No entanto, apesar de ser uma fragilidade pensamos que, ao mesmo tempo, o trabalho de equipa desenvolvido é um fator de grande valia, pois ao longo dos anos de docência sempre houve uma procura e partilha de conhecimentos entre o grupo de EF com o

intuito da procura de melhores soluções e adequações do processo de ensino-aprendizagem.

Neste seguimento e de modo a progredir, consolidar e aperfeiçoar as nossas competências e ultrapassar dificuldades, definimos objetivos de aperfeiçoamento. Relativamente ao planeamento do ensino, pretendemos selecionar objetivos claros, precisos e pedagógicos; adaptar o ensino segundo as necessidades individuais dos alunos (criar níveis) e adequar as progressões pedagógicas aos seus níveis promovendo uma aprendizagem efetiva; realizar uma reflexão sobre o que deveria ser destacado e desenvolvido na aula seguinte adequando progressões pedagógicas e estratégias de ensino, através da autoanálise e das reuniões realizadas com o colega de estágio e o professor orientador. Quanto à condução do processo ensino-aprendizagem, pretendemos tomar decisões de ajustamento pedagogicamente corretas e adequadas às situações; adequar o modo de comunicação aos alunos da turma, usando terminologia adequada e informação clara e sucinta; não perder muito tempo na instrução; fornecer *feedback* adequado e pertinente, utilizando as várias dimensões, distribuindo-o equitativamente e fechando sempre o seu ciclo; adequar as estratégias e estilos de ensino aos alunos da turma de forma a envolvê-los no processo de ensino-aprendizagem e torná-los mais autónomos. Em relação à avaliação, foi nossa intenção aperfeiçoar a capacidade de observação, através da realização de tabelas de registo simples e adequadas à realidade das aulas; regular o processo ensino-aprendizagem de forma a adaptar as estratégias e estilos de ensino, indo ao encontro das necessidades dos alunos e, assim, promover o sucesso educativo; refletir sobre as decisões tomadas.

Com o EP tivemos a possibilidade de aperfeiçoar as nossas competências enquanto professores. Isto foi possível através das aprendizagens realizadas no ano anterior nas diversas unidades curriculares deste Mestrado, com a experiência profissional e com a oportunidade de refletir em conjunto com o orientador da escola e da faculdade e com o colega de estágio, na procura e partilha de conhecimentos. Deste modo, pretendemos melhorar a nossa prática pedagógica. As reflexões realizadas e a procura de melhores ações foram fundamentais para alcançar o sucesso. Foi essencial manter uma atitude reflexiva durante toda a prática pedagógica de modo a ajustar, sempre que necessário, as decisões tomadas.

Ao longo de todo o processo ensino-aprendizagem, desenvolvido neste EP, pretendemos tornar-nos professores mais competentes, ou seja, como referem

Siedentop e Tannehill (2000), capazes de provocar alterações significativas nos alunos, planificar os conteúdos, transmitir e motivar os alunos de diferentes modos e, também, professores responsáveis e eficientes, promotores de aprendizagens uma vez que, como referem os mesmos autores, a eficácia no ensino está diretamente relacionada com as aprendizagens dos alunos.

É evidente que, tal como já foi referido anteriormente, grande parte deste trabalho baseou-se no trabalho em equipa, onde com o orientador da faculdade, orientador da escola, colega de estágio analisámos, refletimos, discutimos, partilhámos problemas, conhecimentos e soluções para melhorar a prática pedagógica e o processo ensino-aprendizagem dos alunos.

2.3. Caracterização da Escola

O CEEA situa-se em Ançã. Esta freguesia está localizada no extremo sudoeste do concelho e dista cerca de 9 km quer de Coimbra quer de Cantanhede. O CEEA surgiu em Ançã devido a uma carência de estabelecimentos do ensino básico e secundário que se verificava na região. Sendo uma zona de forte crescimento demográfico, os jovens tinham que deslocar-se até Coimbra ou Cantanhede para completar os seus estudos dos ensinos básico e secundário.

O CEEA é um estabelecimento de ensino particular e cooperativo, dotado de autonomia pedagógica. Foi inaugurado em 11 de julho de 1992 e começou a funcionar em 17 de setembro de 1992, tendo permitido que um número significativo de alunos do ensino básico e secundário o tenha frequentado ao longo dos anos da sua existência. A Escola como estrutura de Administração Educativa é a célula elementar da realização do sistema educativo e da concretização do direito e liberdade de educação. Deve assumir-se como parte de um todo, sendo um elemento constituinte do meio envolvente, e por isso, permeável à comunidade. Uma escola fechada em si será sempre bloqueadora das potencialidades dos seus utentes.

2.3.1. Recursos Espaciais

O complexo escolar do CEEA é constituído por 3 edifícios. O edifício A dispõe de 15 salas de aula distribuídas por dois pisos e 5 salas específicas com regulamentação própria, tais como laboratórios (Informática, Físico-Química e de Ciências Naturais/Biologia), salas de Educação Visual/Tecnológica, biblioteca,

ludoteca, mediateca, sala de atendimento, gabinete de secretariado de exames, sala de professores, gabinete de trabalho, enfermaria, secretaria, recepção, cozinha, refeitório e bar, entre outras. No edifício B, existem 7 salas de aula, o gabinete dos serviços de orientação escolar e psicologia e o auditório. O edifício C é constituído por 5 salas de aula.

Relativamente aos recursos espaciais para a prática da disciplina de EF, a escola dispõe de um pavilhão gimnodesportivo com balneários (M e F), cada um com capacidade para três turmas, dois balneários para professores, uma enfermaria, instalações sanitárias, espaço de arrumação de material desportivo e ainda outro espaço de arrumação de material de limpeza e higiene. No espaço do campo dos multidesportos, podemos contar com duas balizas fixas e duas tabelas de basquetebol, sendo estas móveis, assim como as respetivas marcações destas modalidades. Existem ainda quatro furações para os postes de voleibol, duas delas para um campo central e as outras duas para serem montados três campos. Existe uma piscina coberta e aquecida, com 18 metros de comprimento e 9 de largura. Nela existem dois balneários para alunos (M e F), um para professores e cinco instalações sanitárias. Por fim, no exterior existem ainda três polidesportivos em cimento polido e uma pista de atletismo com 40 metros.

2.3.2. Recursos Materiais

O CEEA, tem uma sala para arrumação do material destinado à disciplina de EF, onde também são guardadas as sapatilhas que os alunos usam unicamente dentro do pavilhão. Detém recursos materiais destinados para as seguintes modalidades: Andebol, Basquetebol, Futsal, Voleibol, Badminton, Atletismo, Ginástica de Solo, Dança e Natação (Anexo I).

2.3.3. Recursos Temporais

As atividades escolares decorrem entre as 9.00 h e as 16.40h todos os dias úteis da semana, exceto à quarta-feira que funciona das 9.00h às 13.40h, e compreendem atividades letivas e não letivas, distribuídas por tempos letivos de 50 minutos separados por intervalos.

Relativamente aos tempos letivos disponibilizados para EF para o ensino secundário, neste ano letivo, são de três tempos letivos semanais de 50 minutos, distribuídos por dois momentos semanais.

2.4. Caracterização do Grupo de Educação Física

O grupo de EF do CEEA, no ano letivo 2014/2015, era constituído por três professores: Joaquim Gonçalves, Maria Gabriela Silva e Paulo Taraio. Desses três, dois são os alunos estagiários pertencentes ao núcleo de estágio da referida escola. Este grupo é caracterizado como um grupo colaborante, onde a partilha de conhecimento, opiniões, reflexões e discussões em prol do desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem dos nossos alunos e a organização e dinamização de diversas atividades em benefício dos alunos e da escola foi, desde sempre, um lema do grupo. Deste modo, foi possível desenvolver, mais uma vez, uma partilha de conhecimentos entre os três docentes de forma a melhorar a prática pedagógica e a que cada um desenvolvesse o seu papel (professor orientador e estagiários) com a maior responsabilidade e correção. Pois, a vontade de aprender e ensinar é superior às dificuldades que enfrentamos diariamente.

2.5. Caracterização da Turma

Conhecer os alunos da turma é imprescindível para que todo o trabalho de um professor caminhe para o sucesso. É através desse conhecimento que o professor deve tomar decisões, planificar, orientar, intervir, avaliar e refletir.

Deste modo, no início do ano letivo os alunos da turma preencheram um questionário para adquirirmos informações acerca dos mesmos, de forma a adequar as estratégias e métodos de ensino às suas necessidades, interesses, capacidades e dificuldades fazendo com que todos alcancem o sucesso no processo ensino-aprendizagem. Assim, esse questionário era composto pela identificação dos alunos, pelo percurso dos alunos na escola, pelo modo como os mesmos ocupam o seu tempo livre, questões relacionadas com a disciplina de EF, saúde e alimentação e pelas prespetivas que o aluno tem em relação à disciplina de EF e ao seu professor. De referir que, também, complementámos a caracterização da turma obtendo informações junto do professor da disciplina do ano letivo anterior, no que respeita ao desempenho dos alunos nas aulas de EF.

A turma do 11^ºA, pertencente ao curso de Línguas e Humanidades, era constituída por 24 alunos, sendo 10 do género masculino (41,7%) e 14 do género feminino (58,3%), apresentando uma média de idades de 16 anos onde a idade máxima era de 19 anos e a mínima de 15. De referir que, durante o primeiro período,

dois alunos foram transferidos para outras escolas, passando a turma a ser constituída por 22 alunos, dos quais 9 do género masculino e 13 do género feminino.

Após a análise realizada aos questionários dos alunos da turma, podemos afirmar que esta turma apresentava, maioritariamente, alunos com hábitos de vida saudável, interessados e empenhados. Pois, apenas seis alunos da turma apresentavam repetências, metade da turma praticava desporto como ocupação nos tempos livres, treze alunos praticavam atividade física regularmente e, em geral, apresentavam uma alimentação saudável e hábitos de repouso relativamente adequados. De referir, ainda, que apenas três dos alunos anotaram não gostar da disciplina de EF. Tudo isto nos levou a crer estar perante uma turma com razoáveis ou boas capacidades físicas e intelectuais, que demonstravam empenho e interesse pela atividade física e pela aprendizagem. Revelavam um maior interesse pelos desportos coletivos, facto associado às suas idades uma vez que as relações interpessoais são importantes para o seu desenvolvimento global. Valorizavam a disciplina de EF e as situações de jogo. Apresentavam grandes expectativas das aulas práticas e, após a avaliação diagnóstica das várias matérias, foi nossa intenção planear adequadamente as aulas aos níveis dos alunos para realizar boas intervenções pedagógicas, de modo a obter o sucesso de todos no processo de ensino-aprendizagem promovendo o seu desenvolvimento integral. Em relação à saúde, cinco alunos referiram ter doenças crónicas, uma aluna cefaleias, outra equizema atópico, dois sofriam de asma e uma aluna apresentava trissomia do cromossoma 8. No entanto, nenhuma destas limitações os impossibilitava de realizar as aulas práticas de EF.

Posto isto, e apoiando-nos nas avaliações diagnósticas realizadas nas diversas UD's e no desempenho dos alunos da turma no decorrer de cada UD, podemos dizer que o grupo de trabalho, em geral, apresentava um bom nível de desempenho nas diferentes matérias, isto porque a grande maioria encontrava-se no nível avançado em grande parte das UD's e, dos vinte e dois alunos, apenas seis alunas se encontravam no nível elementar. Todos os alunos da turma demonstravam bastante empenho e interesse durante a realização das atividades, foram participativos e colaborantes, evidenciando um bom clima para a aprendizagem.

No Voleibol revelavam algumas dificuldades na execução de alguns gestos técnicos (serviço por cima, remate e bloco), nos deslocamentos e na análise da

trajetória da bola. No entanto, durante as situações de jogo os alunos, no geral, conseguiram adequar as ações técnico-táticas ofensivas e defensivas às situações e mostravam-se conhecedores das regras, do posicionamento a ter, mantendo um jogo fluido.

No Badminton, apesar de os alunos, na sua maioria, conseguirem em situação de jogo realizar os diversos batimentos, de uma forma geral, revelavam algumas lacunas no conhecimento das regras, na ocupação racional do campo de jogo, na exploração do comprimento e largura do campo e na execução correta de alguns gestos técnicos, tais como o *lob*, *amorti* e *drive*. Contudo, demonstravam boa concretização nos deslocamentos, análise da trajetória do volante e na execução do *clear* denotando-se o *transfer* de competências do Voleibol para esta matéria.

No Basquetebol, ao nível da execução dos gestos técnicos a maioria dos alunos revelava boas concretizações. Apenas se destacou algumas lacunas na execução dos dribles de proteção e de progressão, do lançamento na passada e dos ressaltos. Nas situações de jogo os alunos, no geral, foram gradualmente adequando corretamente as ações técnico-táticas ofensivas e defensivas às situações e mostravam-se conhecedores das regras, do posicionamento a ter, mantendo um jogo fluido e dinâmico.

No Andebol, os alunos revelavam bastante interesse e empenho durante as aulas, fator que proporcionou a melhoria das suas prestações e, como tal, superaram as dificuldades inicialmente sentidas ao nível da execução dos gestos técnicos e das ações técnico-táticas defensivas e ofensivas. Aplicaram, progressivamente, de forma adequada as ações técnico-táticas defensivas e ofensivas, com correção e oportunidade, de acordo com as situações de jogo mantendo um jogo fluido e dinâmico.

Na Natação, a maioria dos alunos, em comparação com as outras UD's abordadas, não demonstrava muito empenho e interesse para realizar as aulas práticas, facto que não ajudou os alunos a ultrapassar as suas dificuldades iniciais, como esperávamos, nas técnicas de *crawl*, costas e bruços.

Na Ginástica de Solo, ao nível dos elementos gímnicos a maioria dos alunos apresentavam algumas dificuldades, principalmente devido ao nível de flexibilidade apresentado e ao desconhecimento das componentes críticas dos elementos gímnicos. No entanto, realçamos o facto destes alunos, ao longo das aulas, mostrarem-se empenhados e colaborantes realizando as tarefas propostas

recorrendo às tarefas de progressão. Deste modo, conseguiram, aos poucos superar algumas das suas dificuldades executando com harmonia e fluidez os elementos gímnicos em sequência.

3. Descrição e Reflexão da prática pedagógica

3.1. Atividades de Ensino-Aprendizagem

3.1.1. Planejamento

É no planejamento que assenta todo o trabalho a desenvolver no processo ensino-aprendizagem para se conseguir realizar uma boa prática pedagógica. Tal como Clark (1983 como citado em Piéron, 1999, p. 93), definiu o planejamento como *“um processo psicológico fundamental para que uma pessoa visualize o futuro, faça um balanço dos fins e meios e constrói uma estrutura para orientar a sua ação futura”*. Será, assim, fundamental que o professor consiga tomar diversas decisões de forma a alcançar o êxito do processo ensino-aprendizagem, para que todos os seus alunos alcancem o sucesso educativo. Essas decisões envolvem conhecimentos e reflexões sobre as várias fases do processo e o contexto em que se está inserido (meio social e escolar, alunos, dificuldades, necessidades, capacidades, interesses, escola, recursos materiais, espaciais, temporais, ...), para que se trace o caminho e se realize as ações necessárias para chegar à meta final. No entanto, será fundamental ter consciência que um planejamento não é rígido, mas sim flexível onde se deve adequar objetivos e meios sempre que se achar pertinente em função da realidade existente que, por vezes, também se modifica.

Deste modo, é importante basearmo-nos nos Programas Nacionais de EF e conhecer o contexto real em estamos inseridos, de forma a elaborar o planejamento, traçar estratégias pedagógicas envolvidas em metodologias, procedimentos que nos encaminhem para alcançar os objetivos previamente delineados. Contudo, consoante as necessidades, devemos tomar decisões ajustadas às situações que poderão surgir, adequando com qualidade as ações e objetivos para continuar a percorrer o caminho correto, para alcançar o sucesso educativo dos nossos alunos.

Neste seguimento, para não nos “perdermos” pelo caminho, é essencial seguir os passos do planejamento. Deste modo, elaborámos o Plano Anual da Turma, as Unidades Didáticas e os Planos de Aula.

3.1.1.1. Plano Anual da Turma

De forma a encontrar o melhor caminho a percorrer durante o ano letivo, iniciámos o planeamento com a elaboração do plano anual da turma do 11ºA. Fomos, assim, ao encontro de Bento (1998), uma vez que de acordo com o referido autor o plano anual deve ser a primeira tarefa a realizar de forma a preparar o ensino. O qual representa o conhecimento e a perceção dos objetivos de desenvolvimento da personalidade e da estruturação do ensino ao longo do ano letivo. Este deve ser o mais real possível e adequado à turma para se conseguir colocar em prática, de forma a orientar efetivamente o processo ensino-aprendizagem (Bento, 1998).

Para tal, foi necessário conhecer a escola, o Projeto Educativo do CEEA, a turma, o contexto socioeconómico das famílias, a comunidade envolvente, o Programa Nacional de EF, a planificação a longo e a médio prazo de EF do CEEA, o horário da turma e o regulamento da disciplina. Através destes conhecimentos conseguimos adequar as nossas ações para melhorar as interações com os alunos e, assim, facilitar o processo ensino-aprendizagem e, também, adequar as estratégias de ensino de acordo com os recursos espaciais e materiais existentes e disponíveis na escola. Neste seguimento, foi importante realizar a caracterização da turma, através da elaboração de um questionário, para que as decisões a tomar fossem ao encontro das necessidades, interesses, capacidades, dificuldades e características dos alunos da turma, de forma a tornar este plano anual o mais realista possível, coerente, justo e adequado à turma.

Assim, com base na planificação a longo e médio prazo definida pelo grupo de EF do CEEA e com a caracterização dos alunos da turma, definimos os objetivos e competências a alcançar, os instrumentos e procedimentos a utilizar, as estratégias de ensino a aplicar, tal como os momentos e modalidades de avaliação. Também, foram selecionadas as matérias e ajustada a distribuição das mesmas por período, de acordo com o Projeto Curricular de EF, tendo por base o Programa Nacional de EF para o ensino secundário, com as devidas adaptações tendo em conta a realidade da escola e o seu Projeto Educativo. De acordo com as premissas anteriormente referidas, foi fundamental conhecer os recursos materiais e espaciais existentes, a opinião da direção pedagógica, as características dos alunos e as suas vivências anteriores, o calendário escolar e o horário da turma. Desta forma, podemos otimizar a qualidade do ensino em prol dos alunos e também dos

interesses da escola, visto que a instituição defende que as atividades desportivas poderão ser uma mais-valia para a intervenção da escola na comunidade.

Assim, para cada período houve o cuidado de lecionar matérias correspondentes às diferentes categorias das Atividades Físicas Desportivas como são os Jogos Desportivos Coletivos, Raquetas, Natação, Ginástica e Dança. Decidimos que, por período, os alunos iriam praticar uma modalidade coletiva e outra individual às quais se associaria sempre a natação, que foi assim lecionada nos três períodos. Sendo assim, em 2014/2015, na turma do 11^o A, foram lecionadas as seguintes matérias, por período, com os respetivos números de aulas para cada uma delas: Voleibol (13 aulas), Badminton (10 aulas) e Natação (5 aulas), no 1^o período; no 2^o período, Basquetebol (13 aulas), Ginástica de Solo (6 aulas) e Natação (6 aulas); no 3^o período, Andebol (11 aulas), Dança (6 aulas) e Natação (6 aulas). Para além das UD's, foram realizados três testes de aptidão física de acordo com o protocolo proposto pelo *FitnessGram*, no início do primeiro período e serão novamente aplicados na última metade do terceiro período. Também fez parte da planificação da disciplina de EF a Educação Sexual que contou com dois blocos de cinquenta minutos, por período (apresentamos a justificação das opções tomadas no ponto 3.3 deste relatório).

De referir, como já mencionamos anteriormente, o plano anual deve ser ajustado consoante as situações. Neste seguimento foram realizados alguns ajustes, como já dissemos ao longo do primeiro período dois dos alunos da turma foram transferidos para outras escolas, ficando a turma constituída por 22 alunos. Relativamente à Educação Sexual, existe no CEEA o Gabinete de Apoio ao Aluno, dinamizado por uma enfermeira que realiza sessões de informação/esclarecimento sobre temas propostos pelas turmas. Deste modo, para garantir uma maior fidelidade de informação/esclarecimento, as aulas destinadas à Educação Sexual foram organizadas pela professora estagiária, mas foram dinamizadas pela enfermeira com a colaboração da professora. As aulas no segundo período, tendo em conta a disponibilidade da senhora enfermeira, estabelecidas para estas sessões foram alterados para uma aula de dois tempos letivos consecutivos (portanto para uma aula de 100 minutos) e, conseqüentemente, ajustou-se o momento da avaliação sumativa de Ginástica de Solo. Outro ajustamento realizado consistiu na função didática das aulas de Basquetebol, inicialmente tínhamos previsto realizar a avaliação diagnóstica apenas na primeira aula, mas após reflexão decidimos realizar

a avaliação em duas aulas. Deste modo, os momentos de avaliação diagnóstica e sumativa passaram de um para dois momentos cada.

3.1.1.2. Unidades Didáticas

As UD's, tal como o Plano Anual da Turma, são essenciais, ao professor e aluno, para orientar o caminho a percorrer durante o processo ensino-aprendizagem, mas neste caso em cada matéria a abordar. Isto porque as UD's, de acordo com Bento (1998), organizam o processo pedagógico e facultam ao professor e aos alunos as várias etapas do processo ensino-aprendizagem, permitindo-lhes seguir uma sequência lógica e metodológica da matéria e organizar as suas atividades, de forma a regular e orientar as ações pedagógicas, durante as aulas definidas para essa matéria, contribuindo para o desenvolvimento dos alunos. Também aqui o planeamento não é rígido. As UD's podem e devem ser alteradas sempre que seja necessário e pertinente. Para a elaboração das diversas UD's baseámo-nos no Programa Nacional de EF para o Secundário, no Plano Anual da Turma e nas avaliações diagnósticas realizadas na primeira aula de cada modalidade.

As UD's das diversas matérias lecionadas foram elaboradas em conjunto, no núcleo de estágio do CEEA, onde através de pesquisa e reflexões individuais e conjuntas foram inseridos, para cada modalidade: a apresentação da modalidade; a história; a caracterização da modalidade; as regras; os conteúdos técnicos; os conteúdos táticos; as progressões pedagógicas; as regras de segurança; os recursos materiais, temporais e humanos; os objetivos gerais e específicos; as estratégias de ensino; a extensão e sequência de conteúdos; a estruturação de conteúdos por aula; o tipo e momentos de avaliação. Todos estes conteúdos da UD são essenciais para promover, orientar e facilitar as ações pedagógicas do professor. Estes devem ser seguidos e ajustados de acordo com as características dos alunos da turma, dos seus níveis de desempenho, das dificuldades e evolução dos mesmos, dos recursos humanos, materiais e temporais específicos para cada modalidade. Assim, conseguimos orientar o processo ensino-aprendizagem das várias matérias adequando e selecionando as progressões pedagógicas, as estratégias de ensino, as tarefas a realizar, promovendo o sucesso educativo.

No final de cada UD foram realizados balanços e reflexões acerca do trabalho desenvolvido durante a mesma, para analisar todo o procedimento efetuado para o alcance dos objetivos definidos. Apresentando os resultados das avaliações dos

alunos, de forma a verificar as suas evoluções e/ou dificuldades, e refletindo sobre a lecionação realizada durante a UD apontando as decisões de ajustamento, as principais dificuldades, as estratégias e metodologias adotadas e sugestões e propostas de aperfeiçoamento. Terminando com uma reflexão final. Desta forma, pretendíamos, para além de planificar, analisar todo o processo ensino-aprendizagem desenvolvido de forma a ajustar ações pedagógicas futuras.

3.1.1.3. Planos de Aula

Os planos de aula (Anexo II) foram elaborados em conjunto no núcleo de estágio e, por sua vez, após as reflexões conjuntas, foram sofrendo algumas alterações de modo a promover o processo ensino-aprendizagem. Englobaram informações relativas à data da aula, à turma a lecionar, ao número de alunos da turma e os previstos para a realização da aula, ao período letivo a que correspondia a lecionação, à hora, ao local/espço da aula, à duração da aula, ao número da aula, ao número da aula correspondente à UD, ao tempo de empenhamento motor, à função didática, aos recursos materiais e aos objetivos a atingir na aula. Quanto à estrutura dos planos de aula, esta apresentou-se dividida em três partes: parte inicial; parte fundamental; parte final. Em todas essas partes, foram apresentados o tempo, as tarefas/situações de aprendizagem, as condições de realização/organização, os objetivos pedagógicos/componentes críticas/critérios de êxito e as estratégias de ensino/estilos de ensino.

A parte inicial, foi dividida num momento de transmissão de informações relativas à organização, tarefas e objetivos da aula, e outro onde os alunos se preparavam para o esforço, através de exercícios específicos ou jogos pré-desportivos de acordo com a matéria a abordar ou, simplesmente, através de corrida contínua seguida da mobilização articular. Também, nesta parte inicial estavam previstos os tempos destinados à entrada dos alunos para o balneário, momento de equipar e entrega de valores.

Na parte fundamental, eram apresentados os exercícios a realizar de acordo com os objetivos a alcançar e a função didática. Parte essa que exigia do professor conhecimentos pedagógicos e uma maior reflexão, exigindo por isso um maior dispêndio de tempo.

A parte final era destinada à realização do retorno à calma, onde os alunos executavam alongamentos musculares e reflexões acerca das dificuldades sentidas

e das estratégias a realizar para as superar. Também, nessa altura eram transmitidos os conteúdos a abordar na aula seguinte. Era igualmente apresentado o tempo previsto para a saída para o duche e distribuição de valores.

No final do plano de aula, redigíamos a fundamentação/justificação de modo a efetuarmos mais uma vez, antes de colocar o plano em prática, uma reflexão sobre as opções tomadas. Posteriormente, após a concretização do plano, realizámos uma reflexão crítica para avaliar/analisar as nossas ações nas diversas dimensões (instrução, gestão, clima, disciplina) e decisões de ajustamento. Analisando e referindo os aspetos positivos e as oportunidades de melhoria. Para tal, foram essenciais as reflexões conjuntas (com colega de estágio e orientadores) para que os planos de aula e formas de atuação fossem melhorando ao longo do ano letivo.

Podemos então, como jeito de conclusão, dizer que o planeamento é fundamental para a correta aplicação das nossas ações de forma a orientar efetivamente o processo ensino-aprendizagem. É através dele que prevemos acontecimentos e tomamos decisões em diversos momentos e aonde prevalece a reflexão de forma a adequá-las o melhor possível. Tal como diz Piéron (1999, p. 93), *“...as decisões do professor podem dividir-se em duas fases essenciais, uma pré-interativa e outra interativa...”* sendo que *“a primeira está relacionada com as decisões que devem tomar-se antes de reunir-se com os alunos; a segunda corresponde à ação com estes”*.

Neste seguimento, podemos afirmar que durante o estágio as reflexões individuais e em grupo (com colega de estágio e orientadores) em torno da fase pré-interativa e da fase interativa predominaram. Se por vezes a reflexão e a experiência profissional ajuda-nos a antever diversas situações que podem ocorrer, existem outras que não são fáceis de prever, ou não estivéssemos nós perante uma diversidade de pessoas, circunstâncias e imprevistos. Cabe-nos a nós, perante os acontecimentos, ajustar pedagógica e adequadamente com qualidade o processo de ensino-aprendizagem, tendo sempre em vista o sucesso educativo dos nossos alunos.

Ao longo do estágio fomos evoluindo, através de uma autoanálise e reflexão conjunta, conseguindo selecionar objetivos claros, precisos e pedagógicos; adaptar o ensino às necessidades individuais dos alunos (criando níveis) e adequar as progressões pedagógicas aos seus níveis promovendo uma aprendizagem efetiva.

Pensamos que o plano anual da turma, ao nível da distribuição das aulas por matéria foi apropriado às necessidades dos alunos da turma.

Ao longo do tempo, à medida que fomos conhecendo e percebendo melhor os ritmos de aprendizagem dos alunos, conseguimos selecionar e ajustar adequadamente as progressões pedagógicas ao nível e capacidades dos discentes, bem como os objetivos pedagógicos a atingir. Concordando com Quina (2009), a seleção e adequação dos exercícios são fundamentais para o processo ensino-aprendizagem, pois é através deles que o professor consegue conciliar o ensino e a aprendizagem. São os exercícios que vão permitir a aprendizagem e desenvolver habilidades, capacidades, conhecimentos e valores (Bento, 1987 como citado em Quina, 2009). Esse conhecimento facilitou e otimizou o nosso trabalho permitindo-nos aumentar a capacidade de previsão para que os nossos planos de aula fossem apropriados e cumpridos na íntegra com sucesso. Outro fator preponderante que nos permitiu aumentar a capacidade de planejar com sucesso as nossas aulas foi, como já referimos anteriormente, as reflexões realizadas no final de cada aula, despertando-nos para “pormenores” essenciais para que as aulas futuras fossem ao encontro das necessidades dos alunos da turma, dinâmicas e agradáveis.

3.1.2. Realização

A realização ou intervenção pedagógica é o momento onde o professor está perante os seus alunos e onde irá colocar em ação o planeamento. De acordo com Quina (2009, p. 87), “Esta fase constitui o momento fulcral do processo ensino-aprendizagem.” Pois, segundo Bento (1987 como citado em Quina, 2009), os resultados que os alunos alcançam dependem dos acontecimentos e das ações realizadas por eles e pelos professores, durante as aulas.

Antes de nos focarmos na intervenção pedagógica realizada pela professora estagiária em questão, iremos primeiro abordar aspetos relativos à intervenção pedagógica do professor orientador de estágio e do colega de estágio, do núcleo de estágio do CEEA. De seguida, iremos abordar aspetos relativamente à elaboração das atas das reuniões do núcleo de estágio. Posteriormente, vamo-nos focar na intervenção pedagógica da professora estagiária, responsável pela turma do 11ºA e por este relatório, no que consta às diversas dimensões instrução, gestão e clima/disciplina. Terminando este ponto com uma abordagem ao relatório reflexivo de aula.

3.1.2.1. Intervenção pedagógica do Professor Orientador de Estágio e Colega de Estágio

De forma a observar as intervenções do professor orientador de estágio, do núcleo do CEEA, e as do colega de estágio, foi elaborada uma grelha de observação. Essa grelha (Anexo III) foi produzida pelo núcleo de estágio, através de reflexões conjuntas, consulta de documentos e indicações fornecidas pelo professor orientador da faculdade. Tinha como finalidade realizar e facilitar o registo das intervenções pedagógicas do professor durante a aula, tendo em conta as diversas dimensões: instrução; gestão; clima; disciplina, e as decisões de ajustamento. Após esse registo, no final das aulas foram sempre realizadas reflexões conjuntas, as quais eram registadas, no seu verso, apontando, para além das referidas dimensões e decisões de ajustamento, comentários do professor orientador, aspetos positivos e aspetos a melhorar.

Das observações e reflexões, realizadas uma vez por mês às aulas do professor orientador, fomos aperfeiçoando e adequando estratégias, metodologias, aspetos organizacionais e progressões pedagógicas conseguindo fazer o *transfer* para as nossas aulas, adaptando à nossa turma, de forma a melhorar a nossa intervenção pedagógica.

Em relação às observações realizadas às aulas do colega de estágio, estas eram realizadas todas as semanas, na turma do 7º A, às quintas-feiras. Também nesses momentos, após a observação, realizavam-se sempre reflexões conjuntas onde a partilha de conhecimentos e opiniões foi extremamente benéfica para o desenvolvimento de competências e capacidades dos professores estagiários. Pois, através das observações realizadas, eram detetadas ações a melhorar e colmatar as dúvidas que, por vezes, surgiam na adequação dos exercícios de progressões pedagógicas, fazendo-nos sentir mais seguros e confiantes na realização das nossas intervenções pedagógicas.

3.1.2.2. Elaboração das atas das reuniões do Núcleo de Estágio

Com os objetivos de orientar os trabalhos a desenvolver no âmbito do EP e realizar um balanço acerca dos trabalhos desenvolvidos, todas as semanas os professores estagiários e o orientador de estágio do CEEA realizaram reuniões elaborando as respetivas atas. Mais uma vez, estes momentos onde as reflexões

conjuntas predominavam revelaram-se bastante úteis. Pois, tendo como objetivo primordial obter o sucesso educativo dos alunos e, conseqüentemente, a melhoria da nossa prática pedagógica, esses momentos foram extremamente úteis para encaminhar os trabalhos a desenvolver.

3.1.2.3. Intervenção pedagógica da professora estagiária

Como já referimos a intervenção pedagógica é, de acordo com Piéron (1999), a fase interativa, ou seja, é o momento onde o professor está perante os seus alunos e onde irá colocar em ação o planeamento realizado. Será nesta fase que o professor deverá mostrar competências para atuar com eficácia durante as diversas dimensões de intervenção pedagógica. Dimensões essas, como são a instrução, gestão, clima e disciplina que, como refere Siedentop (1983), estão relacionadas e dependem umas das outras para proporcionar o desenvolvimento e a melhoria do processo-aprendizagem. Será, também, durante esta fase que o professor deve ter capacidade de tomar decisões de ajustamento pedagogicamente corretas e adequadas às situações, sempre que seja pertinente fazê-lo.

A intervenção pedagógica, durante este estágio, foi realizada ao longo do ano letivo em dois momentos semanais, às segundas-feiras (das 11.00 horas às 11.50 horas) e às quartas-feiras (das 11.00 horas às 12. 45 horas). A turma onde se desenvolveram as intervenções pedagógicas foi a turma do 11º A, constituída inicialmente por 24 alunos, mas (como já referimos anteriormente) após dois dos alunos terem sido transferidos (durante o primeiro período) para outra escola passou a ser constituída por 22 alunos (9 do sexo masculino e 13 do sexo feminino). Maioritariamente os alunos da turma apresentavam hábitos de vida saudável, interesse e empenho pela atividade física e aprendizagem. Mais de metade da turma praticava desporto como ocupação nos tempos livres e doze alunos praticavam atividade física regularmente. Revelavam um maior interesse pelos desportos coletivos, valorizando as situações de jogo. Apresentavam grandes expectativas das aulas práticas de EF e, após a avaliação diagnóstica das várias matérias, foi nossa intenção planejar adequadamente as aulas aos níveis dos alunos para realizar boas intervenções pedagógicas, de modo a obter o sucesso de todos os alunos no processo de ensino-aprendizagem promovendo o seu desenvolvimento integral. No entanto, foi, desde o início, nosso propósito envolver os alunos no processo de ensino-aprendizagem para que os mesmos desenvolvam a sua responsabilidade,

autonomia, iniciativa e capacidade de decisão. Para tal, é fundamental que o professor conheça bem o contexto real e que consiga adequar estratégias que promovam o envolvimento dos seus alunos nesse processo, sem nunca perder o seu controlo.

3.1.2.3.1. Instrução

É na dimensão instrução que o professor irá atuar e utilizar técnicas de intervenção pedagógica para dar informação substantiva aos seus alunos, de forma eficaz, para que os mesmos alcancem os melhores resultados durante a realização das tarefas. Para tal, é necessário que o professor conheça as técnicas de intervenção pedagógica de instrução, de acordo com Siedentop (1983), para que atue com eficácia, de modo a: diminuir o tempo passado em explicações, garantindo a qualidade e a pertinência da informação; diminuir os tempos de transição; aperfeiçoar, aumentar e diversificar o *feedback* pedagógico positivo e fechar sempre o seu ciclo; acompanhar ativamente a prática dos alunos; utilizar o questionamento como forma de garantir a assimilação dos conteúdos transmitidos e envolver os alunos ativamente nas aulas; utilizar meios gráficos e os alunos como agentes de ensino nas demonstrações. Consequentemente o tempo de empenhamento motor e de aprendizagem dos alunos será maior e, assim, será facilitado e potenciado o alcance dos objetivos a atingir.

Neste seguimento, ao longo do EP, as aulas tiveram sempre início à hora prevista. Através da contagem rápida do número de alunos e, por vezes, através do questionamento à delegada da turma, a verificação das presenças era realizada de forma económica. As rotinas relativas à organização dos alunos da turma para transmissão de informação foram interiorizadas. Nesses momentos colocámo-nos sempre de forma adequada para que todos os alunos ficassem visíveis e para que todos nos vissem e ouvissem. Utilizámos sempre o questionamento como método de ensino, para verificar se as informações transmitidas eram assimiladas, para os envolver ativamente nas aulas e para promover a sua capacidade de reflexão. Para tal, utilizámos de acordo com as situações questões recordatórias, convergentes, divergentes e de valor, colocando em primeiro lugar a questão e só depois a direcionávamos. Assim, conseguíamos captar a atenção de todos os alunos da turma. Também, na parte final das aulas, o questionamento foi constantemente

utilizado para verificar, mais uma vez, a aquisição dos conteúdos realizados na aula aferindo assim os conhecimentos dos alunos.

Na transmissão das informações tentámos sempre realizar preleções sucintas, objetivas, claras e pertinentes, utilizando terminologia adequada e acessível aos alunos. Na informação inicial eram transmitidas informações acerca dos conteúdos, objetivos, organização e tarefas da aula, relacionando o trabalho a realizar com as aulas anteriores. Para informar sobre os exercícios e/ou tarefa a realizar utilizámos, várias vezes, meios gráficos (inserindo esquemas, figuras, componentes críticas fundamentais, formas de ajudas, tarefas a realizar), como foi no caso do Voleibol, Badminton, Natação e Ginástica de Solo. Utilizámos frequentemente a demonstração, usando os alunos mais capazes como agentes de ensino, fazendo demonstrações lentas e/ou parciais e, de seguida, completas e à velocidade normal de execução da tarefa a realizar. Através destas técnicas de ensino, tendo o cuidado de colocar todos os alunos em posição adequada para observarem claramente os meios gráficos e/ou demonstração, foi possível captar a atenção dos alunos e reforçar as componentes críticas fundamentais das ações motoras a realizar. Tivemos, também aqui, o cuidado de verificar a compreensão da mensagem através do questionamento. Assim, a perceção do modo de execução e da organização da tarefa era rapidamente perceptível por todos.

Durante a condução da aula, circulávamos e posicionávamos no espaço de modo a ter uma visão de todos os alunos da turma, intervindo de diversas posições do espaço da aula para que os alunos percebessem que, estando perto ou afastados, o professor estava a acompanhar as suas ações.

Ao longo das aulas, de forma a influenciar a qualidade do empenhamento motor e de aprendizagem do aluno, motivando-o para o aperfeiçoamento das suas ações motoras, tentámos fornecer sempre *feedback* que, segundo Piéron (1999), pode ser definido como uma informação proporcionada ao aluno para ajudá-lo a repetir os comportamentos motores adequados e eliminar os comportamentos incorretos para conseguir alcançar os resultados previstos. Assim, fornecemos *feedback* de forma frequente e pertinente. Utilizámos mais *feedback* descritivo e prescritivo, para motivar o aluno e reforçar o seu empenho. De uma forma auditiva, visual, quinestésica ou, por vezes, mista para “prender” mais o aluno no processo de aprendizagem fazendo-o recordar os padrões essenciais do movimento ou da tarefa.

Após fornecer o *feedback* tivemos o cuidado de fechar o seu ciclo. Deste modo, verificávamos se o mesmo teve o efeito desejado, alterando-o se necessário.

Recorremos, também, muitas vezes ao *feedback* interrogativo com o objetivo de envolver os alunos no processo ensino-aprendizagem. Assim, promovíamos a reflexão para que os alunos refletissem acerca dos seus desempenhos levando-os a desenvolver o *feedback* intrínseco. Pois, segundo Schmidt (1993) e Franco (2002) (como citado em Cunha, 2003), existem dois tipos de *feedback*: o intrínseco e o extrínseco. O *feedback* intrínseco é a informação fornecida pelo próprio executante da sua prestação através dos órgãos sensoriais e proprioceptivos. O *feedback* extrínseco é a informação fornecida ao executante após a realização de uma ação através de um meio verbal, visual ou sonoro. Este *feedback* é fornecido após o *feedback* intrínseco, ou seja, se o aluno não conseguir, por si próprio, perceber os seus erros, o professor deve fornecer *feedback* de modo a que a sua prestação melhore, adequando o seu modo de o fazer, uma vez que vai influenciar a aprendizagem do aluno. É importante que o aluno não fique dependente do *feedback* extrínseco para conseguir melhorar a sua prestação, por isso deve-se ter em atenção a forma, a periodicidade, a frequência, a magnitude, a direção e a precisão na estruturação do *feedback* (Schmidt, 1993 como citado em Cunha, 2003). Neste seguimento, é importante esperar que o aluno processe o *feedback* intrínseco para tentar encontrar soluções para os erros cometidos durante a tarefa e só depois fornecer o *feedback* extrínseco. Ou seja, é importante dar tempo ao aluno para que ele perceba por si próprio os erros que pode estar a cometer. No entanto é crucial que o professor interfira no momento certo, se o mesmo não conseguir auto corrigir-se, para que não desmotive ou crie “hábitos” impróprios na execução do movimento que depois é mais difícil de corrigir. Para que o aluno se sinta predisposto a aprender e a superar-se é, igualmente, importante que as aulas decorram num clima positivo onde cada aluno se sinta confortável e goste de estar naquela aula independentemente da modalidade que está a aprender. Assim, o *feedback* fornecido foi essencialmente positivo. Embora tenhamos fornecido essencialmente *feedback* de grupo e, muitas vezes, de turma, o *feedback* individual foi fornecido sempre que achámos pertinente. Desta forma conseguimos envolver mais os alunos no processo de aprendizagem, encorajando-os e motivando-os e valorizando os seus desempenhos.

Foi imprescindível distribuir equitativamente o *feedback*, para que todos os alunos se sentissem acompanhados elevando assim a sua motivação e o seu empenho ao longo das aulas. No entanto, por vezes, existiram tarefas, onde os alunos estavam organizados por níveis de desempenho, em que achámos pertinente fornecer mais *feedback* aos grupos que manifestavam mais dificuldades acompanhando-os de mais perto, sem nunca deixar de controlar os outros grupos. Também, aqui, foi relevante para o desenvolvimento da autonomia e responsabilização dos alunos envolvendo-os no processo de ensino-aprendizagem, o uso de diversos estilos de ensino (Comando, por Tarefa, Recíproco, Inclusivo, por Descoberta Guiada) adequando-os às situações, às modalidades, aos objetivos a atingir, às características dos alunos e aos recursos materiais. Através deles, foi possível aos poucos “libertar” o professor para acompanhar e fornecer *feedback* pertinente e eficaz.

Ao longo do EP, as técnicas de intervenção pedagógica foram aperfeiçoadas. Inicialmente, sentimos alguma dificuldade na adequação do modo de transmitir a informação, pois ao longo de tantos anos de trabalho com alunos mais jovens (2ºciclo) criamos hábitos que só damos conta quando os cenários se modificam. Foi, assim, necessário adequar a transmissão da informação à faixa etária e características dos alunos da turma, expondo as informações recorrendo a terminologia “mais” científica e técnica de acordo com as modalidades.

Também, fomos aperfeiçoando, aumentando e diversificando o *feedback* pedagógico, adequando-o às situações e aos alunos, acompanhando a prática após o mesmo (fechando o seu ciclo). Promovendo a aprendizagem dos alunos e aumentando a motivação, empenho e participação ativa dos mesmos.

3.1.2.3.2. Gestão

Quando se pensa na dimensão gestão implica pensar em controlar o clima emocional, a gestão do comportamento dos alunos e a gestão das situações de aprendizagem. Indo ao encontro das ideias de Siedentop (1983), para alcançar uma gestão eficaz de uma aula é imprescindível que a atuação do Professor promova o envolvimento dos alunos nas atividades da aula, reduza os comportamentos inapropriados dos alunos e potencie o tempo de aula.

Deste modo, é essencial ter em conta nesta dimensão diversos aspetos fundamentais para melhorar a gestão da aula, tais como: diminuir o tempo gasto em

gestão; reduzir a média de tempo gasto por episódio de gestão; diminuir os tempos de transição; definir rotinas específicas; definir e manter o ritmo e entusiasmo da aula; prever comportamentos de desvio. Para tal, é necessário que o professor conheça, reflita, planeie e aplique várias técnicas de intervenção pedagógica.

Neste seguimento, a definição de regras, de rotinas e de sinais (sonoros, visuais e/ou mistos), desde o início do ano letivo, foram primordiais para a constituição de uma boa gestão, promovendo assim o aumento do tempo de empenhamento motor e o tempo de aprendizagem. Alguns alunos tinham por hábito entrar para o pavilhão antes do toque de entrada, pedindo autorização para se equiparem. Consequentemente os restantes alunos começaram também a agir de igual modo. Isto promoveu a pontualidade e facilitou o cumprimento do início das aulas à hora prevista. Este cumprimento foi elogiado, sempre que assim o achámos necessário para que os alunos mantivessem esse hábito. Todos os alunos tinham conhecimento que após o toque de entrada tinham 8 minutos para se equiparem e estarem prontos para o início da aula. No final da aula, tinham 10 minutos, antes do toque, para tomarem banho.

Também, a verificação rápida das presenças dos alunos, recorrendo à delegada da turma e/ou contagem do número de alunos, foi outra medida importante para facilitar o controlo do início da aula à hora definida. A organização do material necessário à aula antes do seu início foi constante e existiu sempre a preocupação de, ao longo das aulas, estruturar exercícios apoiando-nos numa sequência lógica das atividades para que não houvesse necessidade de realizar grandes alterações. Quando era necessário proceder à reorganização e/ou recolha dos materiais, esta era feita com a colaboração dos alunos, após o sinal definido. Pois, através da definição de sinais visuais e sonoros, os alunos interiorizaram as rotinas e sabiam o que fazer. Ainda, na parte inicial da aula, sempre que possível, eram formados grupos/equipas ou, então durante a parte fundamental. No entanto, os grupos eram formados, de acordo com os objetivos a alcançar, com a nossa orientação (grupos pré-definidos) atribuindo coletes ou encaminhando-os para os espaços previamente delimitados, tendo em conta os níveis de desempenho. Ao longo da aula, sempre que existia a necessidade de agrupar para transmitir informação, deslocávamo-nos para uma posição central à turma e, através da sinalética já interiorizada, os alunos agrupavam com rapidez.

Outro fator essencial à redução do tempo gasto em gestão e dos tempos de transição, foi conseguirmos transmitir as informações de forma sucinta, objetiva, clara e pertinente, utilizando terminologia adequada e acessível aos alunos, usando, sempre que achámos pertinente, meios gráficos e/ou a demonstração e, ainda, o questionamento. Deste modo captámos a atenção dos alunos, envolvendo-os no processo de ensino-aprendizagem, facilitando a compreensão das tarefas a realizar.

A utilização de diversos estilos de ensino para desenvolver a autonomia, responsabilidade e tomadas de decisão dos alunos permitiu a rentabilização do tempo de aprendizagem e de empenhamento motor. Com os alunos em tarefa, estes foram mais envolvidos no processo de ensino-aprendizagem e, por sua vez, os comportamentos inapropriados foram inibidos.

Também o aumento, diversidade e aperfeiçoamento do *feedback* pedagógico fornecido ao longo das aulas foram essenciais para a concretização de uma gestão de aula eficaz. Pois, através deles os alunos sentiram-se acompanhados pelo professor e conseqüentemente melhoraram o seu empenho, interesse e motivação durante as aulas. Isto promoveu um ambiente favorável à aprendizagem, pois com um clima positivo, onde os alunos manifestam agrado e empenho pela realização das tarefas, os comportamentos inapropriados são diminuídos ou, simplesmente, nem existem.

No final, as aulas eram terminadas de forma progressiva realizando sempre exercícios de retorno à calma. Nesse momento, fazíamos uma revisão ou extensão da matéria abordada, utilizávamos o questionamento para desenvolver o conhecimento dos alunos acerca dos conteúdos abordados e para promover a reflexão dos mesmos acerca das dificuldades sentidas e sugestões de melhoria. Sempre que o achamos pertinente elogiávamos os alunos pelo empenho e participação demonstrado durante as aulas.

É evidente que as técnicas de intervenção pedagógica desta dimensão foram aperfeiçoadas ao longo deste estágio, através de uma planificação eficaz, do conhecimento dos alunos da turma no que respeita as suas necessidades, interesses, dificuldades, capacidades, do contexto onde estamos inseridos, das reflexões individuais e conjuntas com o colega de estágio e orientador da escola, permitindo realizar uma gestão eficiente das aulas e, assim, facultar aos alunos um aumento do tempo de empenhamento motor e de aprendizagem.

3.1.2.3.3. Clima/Disciplina

Tal como já referimos anteriormente, as dimensões de intervenção pedagógica (como são a instrução, gestão, clima e disciplina), como refere Siedentop (1983), estão relacionadas umas com as outras e dependem umas das outras para proporcionar o desenvolvimento e a melhoria do processo-aprendizagem. No entanto, estas duas (clima e disciplina) estão intimamente ligadas sendo fortemente afetadas pela gestão e qualidade da instrução.

De forma a promover estas dimensões com eficácia, foi importante criar um ambiente tranquilo, positivo, harmonioso e, assim, desenvolver o processo ensino-aprendizagem. Para tal, foi essencial desenvolver e manter interações positivas com os alunos para os manter motivados nas aulas, desenvolvendo o seu empenho e participação e inibir comportamentos inapropriados. Deste modo foram, desde o início, estabelecidas as regras de funcionamento da disciplina. Recorremos ao Regulamento da disciplina de EF da escola e criámos um guião, o qual foi lido e analisado na primeira aula do ano letivo. Posteriormente, cada aluno assinou a ata, redigida previamente e lida aos alunos, responsabilizando-os pelo conhecimento das regras e pelo cumprimento das mesmas. Ao longo das aulas, foram definidas regras de funcionamento para as aulas envolvendo os alunos no seu cumprimento, desenvolvendo a sua responsabilização.

Sempre que achámos pertinente elogiámos o desempenho e o comportamento dos alunos e disponibilizámo-nos para os ouvir. Procurámos intervir sempre através de *feedback* positivo, sem realizar julgamentos e apoiando-nos na descrição e prescrição dos acontecimentos. Foram criados momentos de reflexão onde os alunos partilhavam dificuldades e apresentavam sugestões de melhoria. Através da criação de grupos (umas vezes mais homogéneos, outras mais heterogéneos, dependendo do objetivo a alcançar na aula), de tarefas de cooperação, da utilização de vários estilos de ensino, foram desenvolvidas a responsabilidade, a autonomia, a capacidade de decisão, a cooperação, a interajuda e o respeito promovendo as relações interpessoais.

De salientar, que não existiram comportamentos de desvio e os comportamentos fora da tarefa eram, sempre que possível, ignorados. Quando tínhamos de atuar, bastava chamar a atenção ao aluno de forma consistente para que a situação se resolvesse.

Devo admitir que estas dimensões foram facilmente alcançadas com eficácia, pois a grande maioria dos alunos, desde o início, mostrou-se interessada e motivada para as aulas. Deste modo, através de reflexões para conseguir planejar, adequar e aplicar corretamente as técnicas de intervenção das dimensões de instrução e gestão, consegui garantir e manter a motivação e empenho dos alunos nas aulas.

3.1.2.3.4. Decisões de Ajustamento

Apesar de já termos alguns anos de experiência de prática pedagógica, nem sempre conseguimos prever todas as situações que poderão acontecer. Contudo, essa experiência e as reflexões sistemáticas, quer individuais, quer em conjunto com o colega de estágio e o orientador de estágio da escola, permitiu-nos tomar decisões pedagogicamente adequadas, ajustando-as corretamente e com qualidade, de acordo com as situações.

As decisões de ajustamento foram realizadas devido à ocorrência de algumas situações inesperadas, mas também após reflexão sobre determinados acontecimentos, tendo sempre em conta as necessidades dos alunos e os objetivos a alcançar. Os ajustamentos realizados ocorreram: na constituição de grupos e/ou equipas, devido às faltas dos alunos à aula prática; no tempo estipulado às tarefas, devido à necessidade de promover a consolidação das ações técnico e/ou táticas; na alteração da calendarização de matérias, uma vez que surgiram atividades no âmbito de outras disciplinas nas quais os alunos da turma participaram e, também, para conciliar o horário disponível da enfermeira, do Gabinete de Apoio ao Aluno, para as sessões de esclarecimento no âmbito da Educação Sexual; reformulação de objetivos de acordo com as necessidades dos alunos, nomeadamente para uma aluna na modalidade de natação.

3.1.2.4. Relatório reflexivo de aula

No final de cada aula, após a realização de uma autoavaliação da intervenção pedagógica realizada, eram efetuados diálogos com o orientador de estágio da escola, com o colega de estágio e, por vezes, com o orientador de estágio da faculdade, nos quais se promovia a reflexão acerca das intervenções pedagógicas efetuadas. Podemos afirmar que estes momentos foram de extrema importância para o aperfeiçoamento das técnicas de intervenção de cada dimensão da aula. Através das críticas construtivas e modos diferentes de observar as situações,

redigíamos um relatório reflexivo onde salientávamos aspetos relevantes realizados nas dimensões de intervenção pedagógica (Instrução, Gestão, Clima e Disciplina) e, ainda, nas decisões de ajustamento (caso ocorressem) realizados durante a aula. Também, eram redigidos os comentários efetuados pelos orientadores de estágio da escola e da faculdade, aspetos positivos da intervenção realizada e oportunidades de melhoria a colocar em prática nas próximas aulas.

Através destas reflexões conjuntas promoveu-se uma partilha de conhecimentos, de modo a fomentar e melhorar as estratégias e técnicas utilizadas. Também, nestes momentos de reflexão aproveitávamos para partilhar as progressões pedagógicas planeadas para as ajustar adequadamente às necessidades dos alunos. Deste modo, ao longo do ano, fomos sentindo mais seguros nas decisões tomadas. Assim, estas reflexões conjuntas permitiram o aperfeiçoamento da nossa prática pedagógica.

3.1.3. Avaliação

A avaliação, segundo Ribeiro (1999, p. 75), é um processo que “pretende acompanhar o progresso do aluno, ao longo do seu percurso de aprendizagem, identificando o que já foi conseguido e o que está a levantar dificuldades, procurando encontrar as melhores soluções.” Através da avaliação retiramos informação necessária acerca do desempenho dos alunos, a qual é fundamental para criar e desenvolver um justo e coerente processo de ensino-aprendizagem, com vista a obtenção do sucesso educativo. Servindo, igualmente, para o professor adequar as decisões a tomar. Neste seguimento, a avaliação é imprescindível para o processo ensino-aprendizagem, uma vez que é um processo contínuo e sistémico, “regulador do ensino, orientador do percurso escolar e certificador dos conhecimentos adquiridos e capacidades desenvolvidas pelo aluno.” (Decreto-Lei nº 139/2012, de 5 de julho, capítulo III, secção I, artigo 23º, ponto 1). Ainda baseando-nos em Ribeiro (1999), o professor apoia-se em três tipos de avaliações: a diagnóstica; a formativa; e a sumativa, tendo cada uma delas funções específicas, mas que se complementam, as quais são indispensáveis ao professor.

Os sistemas de avaliação, para cada UD, foram elaborados em conjunto no núcleo de estágio. No início de cada UD realizámos a avaliação diagnóstica, para detetar o nível de proficiência dos alunos da turma. No decorrer das aulas de cada UD efetuámos a avaliação formativa, para regular o processo ensino-aprendizagem

com vista o alcance dos objetivos pré-definidos. No final de cada UD realizámos a avaliação sumativa, para averiguar as aprendizagens efetivamente alcançadas pelos alunos e efetuar o balanço final da UD.

Igualmente importante é a envolvimento dos alunos no processo de avaliação. Deste modo, ao longo e no final das aulas eram proporcionados aos alunos momentos de reflexão, para tomarem consciência das suas dificuldades e capacidades e para se tornarem intervenientes ativos na procura de soluções para melhorarem o seu desempenho. Também, no final de cada período letivo, os alunos efetuaram a auto e heteroavaliação, desenvolvendo assim a sua autonomia, responsabilidade, capacidade de reflexão e participação ativa no processo de avaliação. Para estes momentos foi elaborado um documento (Anexo IV), pela escola, com os critérios e parâmetros de avaliação onde os alunos, após esclarecimento do professor e uma autorreflexão, registavam a classificação em cada um deles. Posteriormente, apontavam oportunidades de melhoria para eles próprios, para os colegas da turma e para o professor.

Quanto aos critérios de avaliação (Anexo V), estes foram definidos pela escola e ajustados pelo departamento de expressões. A determinação dos critérios e parâmetros de avaliação, serve como um guia orientador para que o professor seja capaz de definir o(s) caminho(s) a percorrer para obter os dados necessários de forma a orientar o processo ensino-aprendizagem e, no final, atribuir uma classificação. Só assim é possível alcançar os objetivos definidos e avaliar de forma rigorosa, justa e objetiva, para, posteriormente, dar a conhecer a todos os intervenientes (alunos, encarregados de educação, professor, escola) do processo ensino-aprendizagem os resultados alcançados.

3.1.3.1. Avaliação Diagnóstica

Este tipo de avaliação, foi realizado no início de cada UD, permitindo ao professor realizar um diagnóstico da turma em geral e de cada aluno em particular e, assim, detetar o nível de proficiência dos alunos da turma. Procurou-se determinar as aprendizagens anteriormente adquiridas pelos alunos (pré-requisitos), identificar pontos fortes e pontos fracos, principais dificuldades e potencialidades de forma a orientar e direcionar todo o processo de ensino-aprendizagem para as reais necessidades dos alunos definindo estratégias educativas e desenvolver ações de remediação ou recuperação de conteúdos que não foram apreendidos.

Bloom (1976), referido por Ribeiro (1999), defende que se o aluno não adquiriu as aprendizagens necessárias para aprender novos conhecimentos dependentes destas, então a probabilidade de ter sucesso no futuro é diminuta. À luz desta ideia, podemos verificar a importância deste tipo de avaliação em EF, visto que as matérias vão evoluindo a partir do nível “introdutório” (conhecimentos e gestos técnicos básicos), passando ao nível “elementar” (apuramento dos gestos técnico/táticos e introdução de conteúdos mais complexos) e finalizando no nível “avançado” (relacionamento de conteúdos complexos).

Logo, a avaliação diagnóstica é importante no sentido em que os resultados verificados permitem ao professor realizar ações de recuperação da matéria não apreendida, agrupar os alunos de acordo com o nível de desempenho e identificar as causas de insucesso de alguns alunos. Ou seja, a partir deste tipo de avaliação fundamentam-se “estratégias de diferenciação pedagógica, de superação de eventuais dificuldades dos alunos, de facilitação da sua integração escolar e de apoio à orientação escolar e vocacional.” (Decreto-Lei nº 139/2012, de 5 de julho, capítulo III, secção I, artigo 24º, ponto 2).

Como já referimos, efetuámos a avaliação diagnóstica no início de cada UD. Apenas realizámos a avaliação diagnóstica de Ginástica de Solo e das técnicas de nado de costas e braços antes de iniciar efetivamente a UD. As grelhas de registo de avaliação diagnóstica para cada modalidade foram construídas em conjunto no núcleo de estágio. Para realizar esta avaliação, relativamente ao domínio das capacidades, elaborámos uma grelha com os conteúdos a observar e registávamos 1, 2, ou 3, caso o aluno “Não Executa”, “Executa” ou “ Executa bem”. Depois de verificarmos o total obtido por cada aluno, comparávamo-lo ao intervalo numérico definido para cada nível e, assim, averiguávamos o nível (Introdutório, Elementar ou Avançado) em que cada um se encontrava. De acordo com a modalidade, executámos esta avaliação através da realização de exercícios critério/circuitos técnicos/sequência gímnica e/ou situações de jogo reduzido ou formal.

Em relação ao domínio dos conhecimentos, também construímos uma grelha idêntica à das capacidades e fizemos os mesmos procedimentos. No entanto os registos numéricos atribuídos 1, 2, e 3, correspondiam nomeadamente a Não Conhece/Muito Fraco, Conhece/Satisfatória e Conhece Bem/Boa. Para averiguar o nível dos alunos quanto aos seus conhecimentos colocávamos questões, ao longo da aula. Assim, era possível fazer os registos, de acordo com a modalidade, em

relação ao “Conhecimento dos fatores de aptidão física”, Conhecimento das regras da modalidade/ das técnicas de nado/dos elementos gímnicos” e “Conhecimento das componentes críticas gestos técnicos/técnicas de nado/elementos gímnicos”. De salientar que a expressão oral dos alunos foi igualmente avaliada.

No final de cada avaliação diagnóstica, de cada modalidade, realizávamos um relatório de forma a analisar os dados obtidos para definir e adequar corretamente os objetivos a atingir, elaborar a extensão e sequência de conteúdos e as estratégias de ensino a utilizar.

A avaliação diagnóstica dos alunos com atestado médico, impedidos de realizar aulas práticas, baseou-se na realização de uma ficha de avaliação dos conhecimentos e na colocação de questões no início, durante e/ou na parte final da aula, acerca da modalidade a abordar. Posteriormente, eram recolhidos os dados relativos a esses conhecimentos (fatores da aptidão física, regras da modalidade, componentes críticas dos gestos técnicos, conteúdos técnico-táticos, história da modalidade, oralidade e expressão escrita), à semelhança da grelha mencionada anteriormente, para depois averiguar o nível em que se encontravam os alunos.

3.1.3.2. Avaliação Formativa

A avaliação formativa é uma modalidade de avaliação que assume um carácter contínuo e sistemático, e que visa a regulação do ensino e da aprendizagem, recorrendo a uma variedade de instrumentos de recolha de informação sobre o desenvolvimento das aprendizagens e competências do aluno.

Este tipo de avaliação permite-nos então, reajustar a planificação das aulas das UD's, ajustando os processos e estratégias de ensino, em função da evolução das capacidades e aptidões dos alunos relativamente aos objetivos pré-definidos. Possibilita-se assim, a individualização dos modos de ação e de interação pedagógicas de modo a assegurar que um máximo de alunos possa atingir os objetivos essenciais do programa de formação. Permite, assim como já referimos, uma ação reguladora entre o processo de ensino e o processo de aprendizagem.

Neste sentido vamos ao encontro da afirmação de Bloom (1993, como citado em Dias & Rosado, 2003, p. 76), o qual diz que “... o objetivo da avaliação formativa não é atribuir notas ou certificados aos alunos, mas, sim, ajudar o professor, os alunos e outros intervenientes, a regularem o processo de ensino”.

De forma a concretizar esta avaliação deverão ser elaborados pelo professor instrumentos para recolha de informação que apresentem uma estrutura de malha fina para registar os dados observados. Na aplicação desta avaliação existem momentos formais, de carácter descritivo e qualitativo onde se identificam os problemas e apresentam estratégias para melhoria das prestações dos alunos, e informais onde através de *feedback* aos alunos e pequenas anotações as informações são transmitidas no final da aula a cada aluno.

Neste sentido, em relação à apresentação dos resultados obtidos, Villar (1996, como citado em Dias & Rosado, 2003, p. 76), refere que esta avaliação “deve ser entendida como um procedimento de diagnóstico sistemático de uma situação geral e/ou particular, a fim de clarificar e fundamentar o tipo de intervenção mais adequada no decorrer de um determinado processo de interação. Portanto, não parece aceitável que a avaliação formativa se traduza por classificações, sejam de que tipos forem (numéricas, literais e/ou híbridas) ”.

Será então fundamental o papel pedagógico do professor neste processo de avaliação, pois este deverá estar permanentemente disponível e alerta em relação às necessidades dos alunos, intervindo sempre que necessário através das mais variadas formas e direções de *feedback*. É igualmente necessário analisar os dados obtidos de forma a averiguar se as aprendizagens estão no caminho certo. Para tal, de acordo com Bento (1998), será essencial fazer uma apreciação semanal dos resultados obtidos para que as necessidades dos alunos ou do professor não sejam esquecidas ou detetadas tardiamente. Assim, em todas as aulas, informalmente, fornecemos *feedback* aos alunos, baseados na nossa observação e em apreciações qualitativas retiradas para grelhas de observação onde constavam os diversos conteúdos da UD abordada. Para cada conteúdo a observar, registámos se o aluno “Não Executa (NE)”, “Executa com Dificuldades (E)” ou “Executa Bem (EB)”, tendo em conta os indicadores de desempenho.

A avaliação do domínio dos conhecimentos e capacidades foi realizada em situações de exercício critério, em situação de jogo reduzido e formal e em sequência gímnica ao longo das aulas, de acordo com o planificado na extensão e sequência de conteúdos de cada UD. Foi utilizado o questionamento durante o decorrer das aulas de modo a avaliar os conhecimentos dos alunos.

Os domínios da participação e empenho e das atitudes e comportamento foram avaliados através do registo realizado pelo professor, ao longo das aulas, na:

adesão às atividades propostas; realização das atividades de forma autónoma; intervenção pertinente; organização do trabalho de aula e dos materiais; participação nas atividades de complemento curricular; assiduidade; pontualidade; respeito pelos outros e interajuda; preservação dos materiais e limpeza dos espaços; promoção do ambiente de aprendizagem. Posteriormente, esses dados foram compilados fazendo-se uma apreciação mais global para, depois, realizar a avaliação sumativa final do desempenho do aluno, nesses domínios. Sendo estes resultados apresentados na grelha de avaliação sumativa global de cada período.

A avaliação formativa dos alunos com atestado médico, impedidos de realizar aulas práticas, baseou-se na realização de fichas de observação/relatórios da aulas e/ou na colocação de questões no início, durante e/ou na parte final das aulas, acerca da modalidade a abordar. Sempre que foi oportuno esses alunos participaram nas aulas realizando a arbitragem dos jogos. Os dados recolhidos relativos a esses conhecimentos (fatores da aptidão física, regras da modalidade, componentes críticas dos gestos técnicos, conteúdos técnico-táticos, história da modalidade, oralidade e expressão escrita), foram registados à semelhança da grelha mencionada anteriormente, para depois regular o processo de ensino-aprendizagem.

3.1.3.3. Avaliação Sumativa

A avaliação sumativa, tal como refere Ribeiro (1999), funciona como um complemento das avaliações formativas realizadas ao longo das UD's. Este tipo de avaliação tem como principal objetivo fazer o balanço final de cada UD, sendo através dela que o professor analisa se os objetivos inicialmente propostos foram, ou não, cumpridos. É também um ponto de partida para a aquisição de um maior desempenho do professor, pois ao realizar a reflexão crítica, poderá ver o que de melhor ou pior se verificou no processo ensino-aprendizagem. Esta avaliação tem, também, como finalidade informar o aluno e o seu encarregado de educação sobre o grau de consecução dos objetivos curriculares, assim como fundamentar a tomada de decisões sobre o percurso escolar do aluno. Tem, por isso, como objetivo classificar os alunos no final de cada período letivo.

A avaliação sumativa efetuou-se na(s) última(s) aula(s) das diferentes UD's, para nos certificarmos do nível alcançado pelos alunos no final de cada uma delas. Para realizarmos essa avaliação, construímos uma grelha que teve uma estrutura

semelhante para todas as UD's e onde apenas foram alterados os conteúdos a serem observados. Para cada conteúdo a observar, registámos se o aluno “Não Executa (1)”, “Executa com muitas dificuldades (2)”, “Executa (3)”, “Executa Bem (4)” ou “Executa Muito Bem (5)”. Posteriormente, calculou-se a média alcançada pelo aluno no total dos conteúdos. Por fim, obtivemos a nota final, através do produto da média por vinte sobre cinco.

A avaliação do domínio dos conhecimentos e capacidades foi realizada em situações de exercício critério, em situação de jogo reduzido e formal e em sequência gímnica no final da UD, dependendo das matérias em questão e do trabalho desenvolvido ao longo das aulas tendo em conta o planificado na extensão e sequência de conteúdos de cada UD. Foi, também, utilizado o questionamento durante o decorrer das aulas de modo a avaliar os conhecimentos dos alunos.

Relativamente aos domínios da participação e empenho (adesão às atividades propostas; realização das atividades de forma autónoma; intervenção pertinente; organização do trabalho de aula e dos materiais; participação nas atividades de complemento curricular) e das atitudes e comportamento (assiduidade; pontualidade; respeito pelos outros e interajuda; preservação dos materiais e limpeza dos espaços; promoção do ambiente de aprendizagem), os dados retirados pelo professor ao longo das aulas, foram compilados para realizar uma apreciação mais global para, depois, realizar a avaliação sumativa final do desempenho do aluno, nesses domínios. Sendo estes resultados apresentados na grelha de avaliação sumativa global de cada período.

Não nos esqueçamos que a aula de avaliação sumativa é antes de mais uma aula de EF, onde os alunos deverão ter um volume e intensidade de trabalho adequado às suas características, onde o tempo disponível para a prática deve ser bem rentabilizado e onde o professor deverá apresentar empenho nas aprendizagens dos alunos.

A avaliação sumativa dos alunos com atestado médico, impedidos de realizar aulas práticas, baseou-se na realização de fichas de avaliação dos conhecimentos e na colocação de questões no início, durante e/ou na parte final da aula, acerca da modalidade abordada. Posteriormente, os dados relativos a esses conhecimentos (fatores da aptidão física, regras da modalidade, componentes críticas dos gestos técnicos, conteúdos técnico-táticos, história da modalidade, oralidade e expressão

escrita) foram recolhidos, à semelhança da grelha mencionada anteriormente, para depois certificar o nível em que se encontravam os alunos.

3.2. Atitude Ético-Profissional

Quando nos referimos a um profissional de qualquer profissão associamos, de imediato, que está inerente a esse trabalhador um conjunto de atitudes e valores positivos que lhe permitem desenvolver com sucesso as suas funções profissionais. Caso contrário será um profissional sem futuro. Neste sentido, e como está mencionado no Guia de Estágio (2014-15, p. 21), *“A ética profissional constitui uma dimensão paralela à dimensão intervenção pedagógica e tem uma importância fundamental no desenvolvimento do agir profissional do futuro professor. A ética e o profissionalismo docente são os pilares deste agir e revelam-se constantemente no quadro do desempenho diário do estagiário.”*

Desta forma, analisando a nossa atitude ao longo do ano letivo, pudemos dizer que esta foi positiva. Pois, no decorrer do ano letivo apresentámos sempre uma postura dotada de responsabilidade, respeito, cooperação e compromisso com as nossas próprias aprendizagens, assim, como com as dos alunos. Procurámos ao longo das aulas desenvolver e manter um ambiente de aprendizagem, promovendo a inclusão de todos os alunos da turma, onde os mesmos pudessem envolver-se no processo de ensino-aprendizagem de forma a alcançar o sucesso educativo e para que todos tivessem gosto e prazer nas aulas de Educação Física, independentemente das suas capacidades. Para tal, ao longo das aulas, tendo em conta as necessidades e interesses dos alunos aplicámos diversas estratégias e estilos de ensino e, ainda, o modelo *“Teaching Games for Understanding”* para promover aulas motivantes que facultassem e potenciasses as ações motoras e o conhecimento dos alunos. Procurámos através da autorreflexão, reflexão conjunta com o orientador da escola e o colega de estágio e através da pesquisa autónoma aprofundar o nosso conhecimento científico e melhorar a nossa intervenção pedagógica. Participámos, ainda, em diversas ações de formação (cujos relatórios e certificados se encontram no dossiê de estágio) de forma a desenvolver, renovar e consolidar conhecimentos e competências essenciais para cumprir as funções de professor. A saber: “Novo Acordo Ortográfico.”; “O papel Organizacional, Pedagógico, Educativo e Motivacional dos diretores de turma.”; “Prevenção e Segurança na Escola.”; *“Coaching com Docentes: Para liderar pessoas e grupos*

empreendedores.”; “Ferramentas e Recursos disponibilizados na Escola Virtual para otimizar a sua utilização.”; “Segurança e Saúde no Trabalho”; “Primeiros Socorros em Meio Escolar”. Participámos, ainda, com empenho nas I Jornadas Científico-Pedagógicas e no IV Fórum Internacional das Ciências da Educação Física (FICEF).

Fomos assíduos, pontuais e envolvemo-nos ativamente na vida escolar estabelecendo relações de cordialidade com todos os elementos da comunidade educativa (professores, alunos, funcionários, pais e encarregados de educação) e participando ativamente nas atividades extracurriculares, tais como visitas de estudo, exposições, torneios interturmas (Voleibol, Futsal, Basquetebol e Andebol), Corta Mato e *MegaSprinter* Escolar, atividades externas (Corta Mato e *MegaSprinter* Distrital), reuniões, entre outras. Adquirimos e partilhámos conhecimentos, opiniões e experiências em conjunto com o colega de estágio e orientador da escola, trabalhando em prol dos alunos e da escola. Motivando-nos uns aos outros de forma a ultrapassar dificuldades e orientando-nos para percorrer o caminho correto.

3.3. Justificação das opções tomadas

Tendo por base o Programa Nacional de EF, tendo em atenção os recursos existentes na escola e as decisões do departamento de expressões, no início do ano letivo fizemos a escolha das UD's. O Projeto Educativo da escola teve também o seu peso nas opções feitas, tal como as vivências anteriores dos alunos para que assim se pudesse dar continuidade ao trabalho feito e, simultaneamente, proporcionar novas experiências aos alunos. Assim, para cada período letivo tivemos em atenção lecionação das matérias associadas às diferentes categorias das Atividades Físicas Desportivas como são os Jogos Desportivos Coletivos, Raquetas, Natação, Ginástica e Dança. Por período, os alunos praticaram uma modalidade coletiva e outra individual às quais se associou sempre a Natação, na qual praticaram um estilo distinto (*crawl*, costas e bruços). Esta decisão foi tomada tendo em conta que a escola tem uma piscina que funciona durante todo o ano e que consideramos que nadar é uma habilidade motora essencial, tal como andar ou correr.

Para além das UD's, foram realizados três testes de aptidão física de acordo com o protocolo proposto pelo *FitnessGram*, no início do primeiro período. Posteriormente, no terceiro período, serão novamente efetuados. Foram escolhidos o teste de resistência aeróbia (Milha), o teste de força/resistência abdominal e o teste de flexibilidade, *Sit and Reach*. Recolhemos, assim, informações relevantes

para avaliar a aptidão física dos alunos de acordo com as diretrizes do Programa Nacional de EF em relação à resistência aeróbia, força e flexibilidade. Obtivemos ainda dados importantes em relação às capacidades físicas essenciais para um desenvolvimento equilibrado do aluno, como são a capacidade de resistência aeróbia, com os inerentes benefícios para a saúde, a força média para assegurar posturas corporais e a flexibilidade, fundamental para exigências de velocidade, força e agilidade. Também fez parte da planificação da disciplina de EF a Educação Sexual, a qual contou com dois blocos de cinquenta minutos por período.

A distribuição das UD's, por período e o número de aulas para cada uma delas foi a seguinte: no primeiro período optámos pelo Voleibol (13 aulas), Badminton (10 aulas) e Natação (5 aulas); no segundo período decidimos pelo Basquetebol (13 aulas), Ginástica de Solo (6 aulas) e Natação (6 aulas); no terceiro período escolhemos Andebol (11 aulas), Dança (6 aulas) e Natação (6 aulas). Esta decisão foi tomada tendo em conta o funcionamento do departamento de expressões, nomeadamente no cumprimento da rotação de espaços definida.

Iniciámos o ano letivo com o Voleibol, pois tendo em conta que é uma modalidade mais tática achámos mais pertinente a sua prática em momentos do ano com temperaturas mais amenas. Também, pensámos que seria uma modalidade adequada para que os alunos se adaptassem gradualmente às exigências do exercício físico, uma vez que vêm de um período de férias alargado. Após esta modalidade, passámos para o Badminton (como modalidade individual), devido à organização espacial do pavilhão, uma vez que apenas se reduziu a altura das redes montadas. Continuámos, assim a fomentar o trabalho de análise de trajetórias, deslocamentos e posicionamento de acordo com o objeto de jogo. Posteriormente, abordámos a Natação com a técnica de *crawl*, estilo indispensável para qualquer jovem obter autonomia no meio aquático.

Optámos por iniciar o segundo período com o Basquetebol (modalidade coletiva) para que os alunos interiorizassem e aperfeiçoassem as rotinas de jogo sem contacto físico. De seguida, devido aos recursos espaciais e materiais existentes, lecionámos a modalidade individual Ginástica de Solo. Deste modo, foi possível dispor os colchões de solo no espaço livre atrás das tabelas para que os outros anos de escolaridade pudessem praticar Basquetebol. Isto porque, quando o 11ºA estava em Basquetebol, as turmas que tinham aula em simultâneo (à 4ª feira) abordavam a matéria de Ginástica e vice-versa. De seguida, voltámos à Natação,

para lecionarmos o estilo de costas. Deste modo, proporcionámos aos alunos o aperfeiçoamento deste estilo para que, juntamente com o *crawl* e a capacidade de flutuação, o aluno incremente a capacidade de autossalvamento em meio aquático.

O Andebol (modalidade coletiva) foi lecionada no último período letivo. Modalidade de grande intensidade física que foi ao encontro do gosto dos alunos. De referir que, não optámos pela modalidade Futsal, pois achámos pertinente proporcionar vivências e o aperfeiçoamento de outras modalidades menos experienciadas pelos nossos alunos. Outro motivo que nos levou a tomar essa opção foi a possibilidade de os alunos puderem frequentar o ateliê de Futsal, que funcionava três vezes por semana, na escola. Posteriormente, recorreremos novamente à Natação para exercitar e consolidar a aprendizagem da técnica de bruços. Deste modo, proporcionámos aos alunos o aperfeiçoamento de vários estilos de nado promovendo a autonomia no meio aquático. Nos momentos finais do ano letivo seria lecionada a Dança, para permitir aos alunos da turma adquirir, consolidar e aplicar uma coreografia selecionada pelo grupo de EF (para aplicar a todas as turmas da escola), de forma a realizar um *Flash Mob* na festa final de ano letivo da escola.

O horário estabelecido, pela direção da escola, para a turma do 11ºA permitiu que na rotação de espaços fosse possível obter condições espaciais e materiais para a concretização das diversas UD's. Deste modo, não houve necessidade de ajustar as aulas definidas para cada modalidade, à exceção do dia da aula de avaliação sumativa de Ginástica de Solo devido à incompatibilidade de horário da Senhora enfermeira, do Gabinete de Apoio ao Aluno, que dinamizou as sessões de Educação Sexual.

Quanto à extensão e sequência de conteúdos das várias modalidades não houve necessidade de realizar ajustamentos, uma vez que esta foi produzida, assim que se realizavam as avaliações diagnósticas dando, de imediato, seguimento à sua leção.

Não existiu, igualmente, necessidade de realizar grandes ajustamentos nos planos de aula, pois estivemos perante uma turma onde os alunos se mostraram muito interessados, empenhados, participativos e com grandes expectativas das aulas de EF, mostrando gosto pela atividade física. Deste modo, não existiram casos excepcionais de falta de assiduidade e pontualidade, a não ser em casos de doença. Apenas há a referir, relativamente ao primeiro período, o caso de uma aluna que

devido a estar a recuperar de uma cirurgia não realizou as aulas práticas durante todo o período letivo e, ainda, surgiram (no decorrer desse período) mais dois alunos que por se terem lesionado, também, deixaram de poder realizar as aulas práticas. Perante estas situações, as suas avaliações foram diferenciadas, tendo recorrido ao estabelecido nos critérios de avaliação do grupo de EF do CEEA para alunos com atestado médico (Anexo V). Também, há a salientar o facto de o número de alunos da turma ter reduzido de vinte e quatro para vinte e dois, uma vez que dois alunos foram transferidos para outras escolas.

As aulas foram sempre planificadas tendo em atenção os interesses e necessidades dos alunos, adequando os exercícios de progressão às suas capacidades e utilizando diversas situações de jogo. Durante as aulas de Voleibol, Badminton, Basquetebol e Andebol demos primazia às situações de jogo recorrendo ao modelo “*Teaching Games for Understanding*”, promovendo diversas situações de jogo, indo assim ao encontro do gosto, interesses e necessidades dos alunos levando-os a exercitar e consolidar as ações técnico-táticas ofensivas e defensivas de cada modalidade com motivação. Também, para aperfeiçoar e consolidar gestos técnicos, seleccionámos exercícios de acordo com as necessidades dos alunos. Para tal, através de exercícios analíticos e de repetição, do simples para o complexo, os alunos interiorizaram e consolidaram os diversos gestos técnicos das modalidades. Optámos, ainda, por exercícios com combinação de vários gestos técnicos para que os alunos conseguissem fazer o *transfer* para as situações de jogo e aonde os mesmos de acordo com as suas capacidades poderiam decidir que gestos técnicos aplicar (estilo de ensino Inclusivo).

Utilizámos, em simultâneo, nas quatro modalidades acima referidas, os estilos de ensino por Comando, por Tarefa e por Descoberta Guiada e, ainda, o estilo de ensino Recíproco no Badminton e o Inclusivo no Basquetebol e no Andebol. Desta forma, envolvemos os alunos no processo ensino-aprendizagem e permitimos que aperfeiçoassem as suas ações técnico-táticas de acordo com as necessidades e capacidades de cada um, facilitando e potenciando as suas ações e fomentando a autonomia, responsabilidade e capacidade de decisão.

Em relação à Natação, inicialmente a turma apresentou pouca motivação para a prática desta modalidade existindo algumas faltas de assiduidade prática. Perante isto, sem descurar a exercitação e consolidação das técnicas de nado, optámos por desenvolver tarefas mais lúdicas e competitivas, para ir ao encontro do interesse dos

alunos elevando a sua motivação pela prática da modalidade. Deste modo, mantivemos a opção de lecionar, em cada período, um estilo de nado diferente, pois assim conseguimos conciliar as atividades lúdicas com o aperfeiçoamento dos diversos estilos de nado. Outra opção que tomámos está relacionada com o facto de existir uma aluna com bastantes dificuldades no meio aquático. Deste modo, decidimos continuar, para essa aluna, a exercitar a adaptação ao meio aquático e a técnica de *crawl*, durante os três períodos. Para os restantes alunos adequámos os exercícios de acordo com as suas necessidades, de modo a consolidar as componentes críticas das técnicas de nado. Utilizámos os estilos de ensino por Comando, por Tarefa e Inclusivo permitindo que os alunos aperfeiçoassem as suas ações técnicas de acordo com as necessidades e capacidades de cada um. Deste modo, as suas ações foram facilitadas e potenciadas e foram envolvidos no processo ensino-aprendizagem.

Quanto à Ginástica de Solo optámos pelo trabalho em estações, agrupámos os alunos em grupos heterogéneos para que trabalhassem em pares e utilizámos os estilos de ensino por Comando, por Tarefa, Recíproco e Inclusivo. A elaboração e utilização de documentos de apoio com a imagem, componentes críticas e respetiva ajuda de cada elemento gímico a executar mostrou-se eficaz para a compreensão, memorização, exercitação e consolidação dos elementos gímnicos. Através destas estratégias os alunos foram envolvidos no processo ensino-aprendizagem e desenvolveram a sua capacidade de reflexão e decisão, assim como a autonomia e responsabilidade. Pois, ao longo das aulas, foram proporcionados exercícios onde os alunos podiam optar, após reflexão, por realizar os elementos gímnicos com ou sem progressão, com ou sem ajuda e foram apoiados sistematicamente pelos seus colegas (estilo de ensino Recíproco).

Para que os planos de aula fossem cumpridos na íntegra, foi essencial dispor o material necessário para as aulas antes destas terem início. Foi, igualmente, importante estar sempre no local das aulas antes do toque de entrada. Assim, ao longo do ano letivo criaram-se hábitos e rotinas que possibilitaram o início das aulas sem atrasos, facilitando o cumprimento dos planos de aula.

As reflexões conjuntas entre os elementos do núcleo de estágio e as anotações das avaliações formativas, logo após as aulas, foram vitais para o nosso aperfeiçoamento e consolidação nas diversas dimensões de intervenção pedagógica, bem como para a adequação dos exercícios de progressão nas

diversas modalidades, fomentando assim o nosso processo ensino-aprendizagem e consequentemente o dos nossos alunos.

3.4. Aprendizagens adquiridas e compromisso com as aprendizagens dos alunos

Relativamente às aprendizagens adquiridas, podemos afirmar que este foi um ano extremamente positivo e enriquecedor onde foram adquiridos, renovados e consolidados conhecimentos e capacidades essenciais para o cumprimento eficaz da prática pedagógica. Porém, para que isso fosse possível temos de referir a importância da “vontade” e gosto de aprender, bem como, da responsabilidade manifestada no cumprimento de todas as tarefas e no compromisso com a aprendizagem dos alunos e com a escola. Ainda nesse seguimento, foi essencial o trabalho, a pesquisa e a reflexão individual e conjunta (com o colega de estágio e orientadores) sistemática e construtiva, ao longo deste ano, onde a partilha de conhecimentos e opiniões, entre os elementos do núcleo de estágio, prevaleceu para melhorar e consolidar a nossa prática pedagógica.

Desta forma, em relação ao planeamento utilizámos e adequámos exercícios de progressão pedagógica e estratégias, adequando a planificação do processo ensino-aprendizagem às necessidades dos alunos da turma, após reflexão individual e conjunta das aulas observadas do colega de estágio e orientador. Utilizámos os conhecimentos adquiridos nas unidades curriculares deste Mestrado, complementando-os com pesquisas e reflexões, para adequar estratégias e estilos de ensino, realizar UD's e os planos de aula, de acordo com o contexto real.

Ao nível da instrução, a qualidade das instruções foi melhorada adequando a transmissão das informações à faixa etária e características dos alunos. Por vezes, foram utilizados meios gráficos para minimizar o tempo de instrução e facilitar a compreensão da mensagem. Os alunos foram frequentemente utilizados como agentes de ensino, envolvendo-os no processo ensino-aprendizagem. Também, o questionamento foi usado com regularidade controlando, deste modo, a compreensão das mensagens e averiguando os seus conhecimentos. A capacidade de observar a execução dos alunos foi, igualmente, melhorada. Aperfeiçoámos a “desconstrução” das componentes críticas para nos focarmos nas lacunas apresentadas, de forma a adequar e fornecer *feedback* diversificado.

Em relação à dimensão gestão, o tempo de empenhamento motor e de aprendizagem foi aumentando, devido ao incremento das rotinas, formação de grupos no início das aulas, adequação dos exercícios de progressão e sequência lógica das atividades, bem como, através de poucos momentos de organização durante as aulas e transições rápidas entre as tarefas. Para tal, foi importante conhecer as capacidades e os ritmos de aprendizagem dos alunos, de forma a identificar níveis de desempenho e adequar os grupos de trabalho de acordo com os objetivos a alcançar, assim como, selecionar e ajustar adequadamente as progressões pedagógicas ao nível e capacidades dos discentes.

Quanto à dimensão clima/disciplina, conseguimos criar um ambiente tranquilo, positivo, harmonioso com interações positivas para manter os alunos motivados nas aulas e desenvolver o processo ensino-aprendizagem. Conseguimos, através da criação de grupos (umas vezes mais homogêneos, outras mais heterogêneos, dependendo do objetivo a alcançar na aula), de tarefas de cooperação e da utilização de vários estilos de ensino, desenvolver a responsabilidade, a autonomia, a capacidade de decisão, a cooperação, a interajuda e o respeito, promovendo as relações interpessoais.

Com tudo o que foi exposto, torna-se evidente o compromisso existente com as aprendizagens dos alunos, pois a melhoria da prática pedagógica está intimamente ligada ao processo de ensino-aprendizagem de todos os alunos. Aliás, nem faria sentido de outro modo. Toda a procura em melhorar a nossa prática pedagógica e todas as aprendizagens conseguidas, tiveram um objetivo global e fundamental que foi melhorar e procurar o sucesso educativo de todos os alunos, de acordo com as necessidades, capacidades e interesses de cada um.

3.5. Dificuldades sentidas

Apesar da nossa experiência enquanto docente (desde 1995), por vezes criam-se hábitos que só damos conta quando saímos da nossa zona de conforto. No entanto, a experiência adquirida facilita e orienta a procura de soluções e permite-nos antever e perceber acontecimentos para melhorar a nossa prática pedagógica e encontrar os melhores caminhos, para que os nossos alunos alcancem o sucesso.

Ao longo deste ano de estágio, algumas dificuldades foram sentidas, não fossemos nós professores exigentes connosco próprios e não estivéssemos nós perante uma diversidade de alunos com características, interesses, dificuldades e

capacidades diferentes. No entanto, as mesmas foram progressivamente ultrapassadas através das reflexões sistemáticas individuais e conjuntas com o colega de estágio e orientadores, bem como com a pesquisa realizada.

Relativamente à elaboração dos planos de aula e relatórios reflexivos, inicialmente verificaram-se algumas dificuldades, que foram ultrapassadas através das reflexões conjuntas com os elementos do núcleo de estágio e onde o *feedback* transmitido pelo orientador da faculdade foi essencial para que estes se tornassem mais objetivos.

Também, a elaboração do sistema de avaliação foi alvo de muitas horas e dias de reflexão individual e, fundamentalmente, conjunta, pois foi necessário responder com eficácia às reformulações, realizadas pelo Conselho Pedagógico da escola, dos critérios gerais de avaliação e, como tal, construir instrumentos de avaliação objetivos e fiáveis para realizar uma avaliação correta e justa das prestações dos nossos alunos.

Outras duas das dificuldades sentidas prenderam-se com a transmissão das informações e os exercícios de progressão. Uma vez que a faixa etária dos alunos da turma lecionada (11º ano) era muito diferente da que estávamos habituados (2º ciclo), inicialmente sentimos alguma dificuldade na adequação do vocabulário e forma de transmissão das informações. Assim, como, na adequação dos exercícios de progressão aos níveis dos alunos. Como forma de colmatar estas dificuldades as preleções foram bem planificadas e treinadas, de modo a usar terminologia adequada, com transmissão de informações breves, objetivas e claras. Também, na adequação dos exercícios de progressão foram sentidas algumas inseguranças. Se por um lado existiam na turma alunos com um bom nível de desempenho, havia outros menos capazes. Ao diferenciar tarefas de modo a adequar os exercícios critério e situações de jogo aos níveis de desempenho dos alunos, para que melhorassem a sua prestação acabava por gerar algumas suscetibilidades. Deste modo, foi importante (de acordo com os objetivos a alcançar) a organização de grupos umas vezes homogéneos e outras vezes heterogéneos, e a utilização do estilo de ensino Inclusivo, onde os alunos no mesmo exercício podiam optar pelas ações técnico e/ou táticas de acordo com as suas capacidades. Foi igualmente importante utilizar o modelo *“Teaching Games for Understanding”*, pois assim fomos ao encontro dos interesses dos alunos e, como tal, mantivemos os alunos motivados

para a prática incrementando o tempo de empenhamento motor e de aprendizagem e promovendo um bom clima/disciplina durante as aulas.

Outra dificuldade surgiu quando aplicámos o estilo de ensino Recíproco e por Descoberta Guiada. Os alunos da turma evidenciavam uma enorme vontade de jogar, como tal, nos exercícios critério e até nas situações de jogo manifestavam-se renitentes quando a tarefa era interrompida para colocar questões para orientar os alunos para a descoberta da resposta. Também, na aplicação do estilo de ensino Recíproco, os alunos limitavam-se a observar o colega. Era necessário reforçar a compreensão da tarefa por parte dos alunos e intervir constantemente para que o aluno observador fornecesse *feedback* ao seu par. No entanto, através de diversas e variadas intervenções e com o decorrer das ações realizadas pelos alunos, eles foram percebendo a importância do seu envolvimento no processo-ensino aprendizagem. Outro aspeto importante, que facilitou a aplicação do estilo de ensino Recíproco, foi a utilização de documentos com as imagens, componentes críticas e ajudas dos gestos técnicos/elementos gímnicos a realizar nas tarefas. No fundo, estas situações vão ao encontro do conhecimento adquirido na pesquisa realizada acerca do espectro dos estilos de ensino de Mosston e Ashworth (1994, 2008), aonde compreendemos que todos os estilos de ensino precisam de ser treinados e aprendidos pelos professores e pelos alunos, porque os efeitos a alcançar dependem, em grande parte, da aplicação mais ou menos correta que deles se fizer.

4. Aprofundamento do Tema/Problema – “Mobilização dos Estilos de Ensino – Planeamento, intervenção em contexto real e análise da sua aplicação. Caracterização da prática pedagógica do professor estagiário de acordo com o espectro dos estilos de ensino de Mosston e Ashworth.”

4.1. Tema e sua pertinência

Uma diversidade de estratégias de ensino pode ser utilizada, de forma eficiente no ensino de determinadas matérias e respetivos conteúdos na EF. Cada uma delas possui vantagens e desvantagens, dependendo das características do professor, turma, aluno, condições, matérias, tempo disponível, conteúdo, objetivo e do processo de ensino desejado. Um critério importante na seleção da estratégia é conhecer o contexto global e implicações para o desenvolvimento do aluno. Estudos sobre a temática, indicam que os professores mais eficazes são aqueles que variam o ambiente de ensino e de aprendizagem, aplicando diversos estilos de ensino, de acordo com a envolvência em que se encontram (Gabbard et al, 1994).

Neste sentido optámos por escolher o tema “*Mobilização dos Estilos de Ensino – planeamento, intervenção em contexto real e análise da sua aplicação*”, onde achámos pertinente focarmo-nos sobre a “*Caracterização da prática pedagógica do professor estagiário de acordo com o espectro dos estilos de ensino de Mosston e Ashworth (1994,2008)*.” Assim, pretendemos analisar como se diversificaram as estratégias de ensino recorrendo para isso aos diversos estilos de ensino de produção e reprodução com o intuito de facultar aos alunos diferentes formas de construir a sua aprendizagem e, deste modo, incrementar a qualidade do desempenho docente. Pretendemos, no fundo, caracterizar a nossa prática pedagógica com vista a melhorá-la no futuro, de acordo com o contexto real.

Para os alunos, a pertinência do trabalho centra-se na ideia que poderão ser melhorados os seus níveis de aprendizagem, devido ao facto do professor utilizar uma maior diversidade de estilos de ensino, que lhes proporcionará diferentes ambientes de aprendizagem, elevando-se assim a qualidade das aulas e envolvendo os alunos como agentes de ensino na construção das suas competências.

4.2. Revisão da Literatura

No processo ensino-aprendizagem, existem diversas variáveis relevantes para alcançar o êxito pedagógico, tais como: a informação proporcionada ao aluno,

mais especificamente, o *feedback*; as características e necessidades dos alunos; a componente tempo de aula; o tempo de empenhamento motor; as características das turmas que progridem mais e que progridem menos aprendizagens; entre outras. De modo a influenciar a melhoria da prestação do aluno será importante conhecer o seu nível inicial, adequar as tarefas ao seu nível de desempenho e adequar o papel desempenhado pelo professor. “Nem todos os alunos beneficiam da mesma forma com a mesma atividade ou intervenção pedagógica” Giftey (1983a, 1983b, como citado em Piéron, 1999, p.72). Deverá existir uma interação entre professor e aluno para que o primeiro saiba desde muito cedo qual o nível de desempenho do aluno e, assim, adequar as tarefas proporcionando ao aluno motivação e sucesso na aprendizagem. Também, como menciona Piéron (1999, p.73), a influência da presença e ação do professor é fundamental na progressão da aprendizagem do aluno, pois não basta proporcionar atividade. Ela tem de ser dirigida, organizada, disciplinada e daí tirar proveito das tarefas.

Neste sentido, e sendo o ensino, segundo Mosston e Ashworth (1985, como citado na Revista Horizonte, 1985, p. 24), “uma cadeia contínua de interações entre o professor e os alunos”, é importante que o professor tome consciência que é o responsável pela aprendizagem e que necessita de conhecer os fatores que poderão contribuir para esse processo, bem como as consequências da sua intervenção. Dessa interação entre professor e alunos emerge uma determinada atividade de aprendizagem e ensino de modo a alcançar determinados objetivos. Assim, existe uma “interdependência entre o comportamento de ensino, o comportamento de aprendizagem e os objetivos que estão a ser alcançados” (Mosston & Ashworth, 1985 como citado na Revista Horizonte, 1985, p. 24). Esta interdependência é recíproca e contínua, sendo possível estabelecer relações entre o professor e o aluno partindo dos objetivos, ou partir da aprendizagem para estabelecer relações entre o ensino e objetivos ou partir do ensino e estabelecer relações entre aprendizagem e o objetivo.

No sentido de unificar o ensino, surgiu, com Mosston, o Espectro dos Estilos de Ensino, selecionando o ensino como ponto de partida para estabelecer essa interdependência entre ensino, aprendizagem e objetivos, onde “o ensino é uma cadeia de tomadas de decisão” (Mosston & Ashworth, 1985 como citado na Revista Horizonte, 1985, p. 25) em que cada ação do ensino resulta de uma decisão previamente tomada. Deste modo, todo o ensino será pensado e elaborado com

base nas decisões tomadas. Todas as decisões a tomar partem da definição de objetivos a alcançar no processo ensino-aprendizagem, onde os estilos de ensino de Mosston e Ashworth (1994, 2008) surgem com o objetivo de criar uma união entre os objetivos e as ações. Essas decisões fazem parte da anatomia do Espectro dos Estilos de Ensino e compreendem um conjunto de categorias de decisões de pré-impacto (que devem ser tomadas antes da relação professor/aluno, ou seja, no planejamento), de impacto (relativas às tomadas de decisão durante a realização das tarefas) e de pós-impacto (referentes à avaliação final dessas decisões). São estas decisões que vão definir as interações entre o professor e os alunos, definindo-se deste modo o Espectro como um contínuo de decisões tomadas onde se pode identificar e diferenciar vários estilos de ensino, dependendo do processo de transferência sistemática de decisões do professor para o aluno. Cada estilo de ensino produz efeitos próprios e diferenciados nos cinco canais de desenvolvimento: canal físico, emocional, cognitivo, social e ético ou moral. Cratty (1975), defende que o professor de EF pode proporcionar ao aluno mais que um desenvolvimento motor e físico, indo assim ao encontro das ideias de Mosston e Ashworth (1978) que sustenta que a aula deve desenvolver a construção do “eu” de forma holística, através de uma troca de ideias entre professor e alunos.

A teoria do Espectro dos Estilos de Ensino, como referem Gozzi e Ruete (2006) “pressupõe que um comportamento de ensino seja uma sequência de tomadas de decisões, como: o objetivo da aula, a metodologia a ser utilizada, a sequência utilizada para caracterizar a tarefa, o nível de motivação da classe, como avaliar, etc”. Segundo Piéron (1992), os estilos de ensino têm a capacidade de tentar passar para a prática alguns princípios importantes da pedagogia e da didática, nomeadamente o princípio da individualização das atividades e o princípio do desenvolvimento progressivo da autonomia dos alunos. O Espectro dos Estilos de Ensino engloba uma série de estilos de ensino que se baseiam em quem toma as decisões e em que momento elas são tomadas, desenvolvendo de diversos modos os canais de desenvolvimento.

Deste modo, como referem Gozzi e Ruete (2006, p.118), “o professor pode utilizar mais de um estilo de ensino em uma aula ou em uma sequência de aulas”, a escolha de um estilo não exclui os outros, uma vez que eles se complementam e não se contrapõem. Todos os estilos de ensino do Espectro são benéficos, são todos importantes e nenhum é melhor que o outro, a escolha do estilo a aplicar

depende das necessidades dos alunos, dos conteúdos, do tempo de duração do processo de ensino-aprendizagem, dos objetivos a atingir, entre outros fatores. Mais significativamente, o Espectro fornece aos professores fundamentalmente conhecimento teórico necessário para a construção de um ambiente de aprendizagem que oferece aos alunos uma grande variedade de oportunidades para alcançar os objetivos do processo ensino-aprendizagem e promover deste modo o sucesso da aprendizagem.

Neste sentido, não existe um estilo de ensino ideal. Todos os estilos têm características próprias que lhes permitem alcançar objetivos específicos e, por isso adaptar-se bem a determinadas situações pedagógicas e menos bem a outras; todos os estilos precisam de ser treinados e aprendidos pelos professores e pelos alunos, porque os efeitos a alcançar dependem, em grande parte, da aplicação mais ou menos correta que deles se fizer; na mesma aula podem utilizar-se vários estilos em sequência ou em simultâneo. Mosston organizou o Espectro dos estilos de ensino em dois grupos que representam, de acordo com Gozzi e Ruete (2006, p. 118) “duas capacidades humanas básicas: a capacidade de reprodução de ideias, movimentos e modelos e a capacidade de produção de novo conhecimento como a descoberta de novos movimentos e a criação de novos modelos”, tal como afirma Mosston (1992) que todos os seres humanos em diferentes graus de profundidade e rapidez, possuem estas capacidades. De acordo com Garn e Byra (2002), o Espectro de Estilos de Ensino foi organizado de acordo com as possibilidades dos alunos poderem reproduzir (espelho ou cópia) e produzir (descobrir ou criar) conhecimento e competências. No primeiro cenário, o professor está no centro do processo de ensino-aprendizagem enquanto na segunda situação, será o aluno o cerne de toda a atividade educativa. Na disciplina de EF, todas as suas matérias, poderão ser baseadas em atividades que podem ser exercitadas e consolidadas recorrendo-se a estilos de ensino de reprodução e estilos de ensino de produção de competências.

Esses estilos de ensino são identificados de A a K (Anexo VI – caracterização dos estilos). Os estilos de A a E (Comando, por Tarefa, Recíproco, Autoavaliação e Inclusivo) são considerados estilos de reprodução, uma vez que os objetivos se baseiam nos conteúdos que os alunos reproduzem, imitam, as tarefas para alcançar com sucesso a aprendizagem. Os estilos de F a K (por Descoberta Guiada, Descoberta Convergente, Descoberta Divergente, Programa Individual, Iniciativa do

Aluno e Autoensino), conduzem os alunos num processo de descoberta, de procura da sua aprendizagem.

4.3.Objetivos

Este estudo teve como principal objetivo caracterizar a nossa prática pedagógica com vista a melhorá-la no futuro, de acordo com o contexto real.

Teve, também, como objetivos analisar como se diversificaram as estratégias de ensino recorrendo para isso aos diversos estilos de ensino de produção e reprodução, facultar aos alunos diferentes formas de construírem a sua aprendizagem e incrementar a qualidade do desempenho docente.

4.4.Metodologia

Como forma de desenvolver este tema, após reflexão individual e conjunta com o orientador de estágio da escola e, seguindo as indicações do professor orientador de estágio da faculdade, definimos as UD de Badminton (como modalidade individual) e a de Basquetebol (como modalidade coletiva) para caracterizar a nossa prática pedagógica. Estas modalidades foram lecionadas, nomeadamente, no primeiro e segundo período do corrente ano letivo, na turma do 11^ºA. Foram lecionadas dez aulas de Badminton e treze de Basquetebol, sendo retirados os dados necessários para este estudo dos respetivos planos de aula.

A turma era constituída por 22 alunos, dos quais 9 eram do género masculino e 13 do género feminino. De uma maneira geral, os alunos apresentavam hábitos de vida saudável, demonstravam empenho e interesse pela atividade física e pela aprendizagem. Revelavam um maior interesse pelos desportos coletivos, valorizavam a disciplina de EF e as situações de jogo. Apresentavam grandes expectativas das aulas práticas e, após a avaliação diagnóstica das várias matérias, foi nossa intenção planejar adequadamente as aulas aos níveis dos alunos para realizar boas intervenções pedagógicas, de modo a obter o sucesso de todos no processo de ensino-aprendizagem promovendo o seu desenvolvimento integral.

Este estudo baseou-se numa metodologia qualitativa e quantitativa, apoiando-se na observação direta e participante, na autoperceção, na análise de dados retirados dos planos de aula e nos relatórios reflexivos dos mesmos e teve como amostra os estilos de ensino mobilizados pela professora estagiária na turma 11^ºA em dez aulas da UD de Badminton e treze aulas da UD de Basquetebol.

Assim, para alcançar os objetivos e as respostas para o tema/problema fizemos (em conjunto no núcleo de estágio) uma revisão da literatura sobre o Espectro dos Estilos de Ensino propostos por Mosston e Ashworth (1994,2008), apresentando, por isso, o Anexo VI em conjunto. Posteriormente, com base na caracterização da turma, as matérias a lecionar, os conteúdos e nível da turma nas UD's selecionadas, os recursos temporais e materiais, foram definidos os estilos de ensino a aplicar na leção das aulas das UD's definidas, Badminton e Basquetebol. De seguida, foi aprofundado o conhecimento acerca dos estilos de ensino a aplicar, seguindo-se a definição da extensão e sequência de conteúdos.

Durante a leção do número de aulas estabelecidas, foram recolhidos dados com o apoio de grelhas de registo, onde se apontaram os estilos de ensino utilizados pela professora estagiária. Esse registo também teve em conta a análise realizada pelo professor orientador e pelo colega estagiário que em reflexão conjunta, conferiram com a professora observada a aplicação do estilo de ensino selecionado nas diversas intervenções. Todo este procedimento foi repetido até ao final do número de aulas definido caracterizando a partir daí o desempenho da professora estagiária no que concerne aos estilos de ensino utilizados.

Neste seguimento, surge uma questão global, Que estilos de ensino foram utilizados pela professora na leção de determinadas UD's? Assim, para aprofundar o estudo realizado, decidimos responder a mais algumas perguntas que nos deram um conhecimento mais pormenorizado de como foram utilizados os estilos de ensino durante as intervenções pedagógicas realizadas pela professora. A saber:

1. Quais os estilos de ensino utilizados pela professora na leção das matérias de Badminton e Basquetebol?
2. Com que frequência foram utilizados os estilos de ensino na leção das matérias de Badminton e Basquetebol?
3. Com que frequência foram os estilos de ensino utilizados na parte inicial das aulas de Badminton e Basquetebol?
4. Com que frequência foram os estilos de ensino utilizados na parte fundamental das aulas de Badminton e Basquetebol?
5. Com que frequência foram os estilos de ensino utilizados na parte final das aulas de Badminton e Basquetebol?

6. Por quanto tempo se utilizaram os diferentes estilos de ensino na parte inicial das aulas de Badminton e Basquetebol?
7. Por quanto tempo se utilizaram os diferentes estilos de ensino na parte fundamental das aulas de Badminton e Basquetebol?
8. Por quanto tempo se utilizaram os diferentes estilos de ensino na parte final das aulas de Badminton e Basquetebol?

Através deste procedimento, iniciámos a procura do conhecimento da utilização dos estilos de ensino usados na lecionação de duas matérias, uma coletiva e outra individual. Deste modo, encontrámos a quantidade de vezes que os estilos de ensino foram utilizados, numa perspetiva absoluta e noutra relativa, na parte inicial, na parte fundamental e na parte final da aula. De seguida, fizemos uma apreciação do tempo que os estilos de ensino foram utilizados nas três partes da aula. Como já referimos, os dados foram recolhidos com o apoio de grelhas de registo, onde se apontaram os estilos de ensino utilizados pela professora estagiária. Desse modo foi possível obter as seguintes informações:

- Grelha 1 - Estilos de Ensino utilizados e suas frequências de utilização: nesta grelha pudemos verificar, no geral, que estilos de ensino foram utilizados na lecionação das aulas de Badminton e Basquetebol, assim como verificar quais as frequências absolutas e relativas dos estilos de ensino utilizados.
- Grelha 2 - Frequências e tempo de utilização dos estilos de ensino na parte inicial das aulas: com esta grelha, foi possível averiguar que estilos de ensino foram utilizados na parte inicial das aulas das modalidades anteriormente referidas, verificar as frequências absolutas e relativas desses estilos e que tempo foi gasto em cada um dos estilos de ensino utilizados.
- Grelha 3 - Frequências e tempo de utilização dos estilos de ensino na parte fundamental das aulas: com esta grelha, verificámos que estilos de ensino foram utilizados na parte fundamental das aulas das modalidades mencionadas, as frequências absolutas e relativas desses estilos e que tempo foi gasto em cada um dos estilos de ensino utilizados.
- Grelha 4 - Frequências e tempo de utilização dos estilos de ensino na parte final das aulas: na última grelha, verificámos que estilos de ensino foram utilizados na parte final das aulas das modalidades referidas, as frequências absolutas e relativas desses estilos e que tempo foi gasto em cada um dos estilos de ensino utilizados.

Como forma de orientar o nosso trabalho neste estudo e baseando-nos nas experiências adquiridas ao longo deste Mestrado (Unidades Curriculares e EP), nos anos de vida profissional e com a investigação realizada para este estudo, levantámos as seguintes questões:

- a) A prática pedagógica da professora caracteriza-se por uma adoção variada de estilos de ensino?
- b) A prática pedagógica da professora caracteriza-se por uma progressiva adoção de estilos de ensino onde é atribuída uma maior autonomia aos alunos?
- c) Na parte inicial das aulas, a prática pedagógica da professora baseia-se na utilização de estilos de ensino de características de reprodução?
- d) Na parte fundamental das aulas, a prática pedagógica da professora baseia-se na utilização de estilos de ensino de características de produção?
- e) Na parte final das aulas, a prática pedagógica da professora baseia-se na utilização de estilos de ensino de características de reprodução?

4.5. Apresentação dos resultados

4.5.1. Estilos de Ensino utilizados e suas frequências de utilização

Após análise das intervenções pedagógicas realizadas durante as dez aulas de Badminton e as treze de Basquetebol, obtivemos os seguintes dados:

Estilos de Ensino Matérias	Comando		Tarefa		Recíproco		Inclusivo		Descoberta Guiada		Total FA
	FA	FR	FA	FR	FA	FR	FA	FR	FA	FR	
Badminton	19	44%	17	40%	3	7%	0	0%	4	9%	43
Basquetebol	18	25%	35	49%	0	0%	11	15%	8	11%	72
Total	37	32%	52	45%	3	3%	11	10%	12	10%	115

Quadro 1 – Estilos de Ensino utilizados e suas frequências de utilização

Legenda: **FA** – Frequência Absoluta

FR – Frequência Relativa

Através desta recolha de dados, verificámos que foram utilizados nas intervenções pedagógicas, durante a lecionação das matérias mencionadas, os estilos de ensino por Comando, por Tarefa, Recíproco, Inclusivo e por Descoberta Guiada. Sendo utilizados os referidos estilos de ensino em 115 situações, das quais

43 no Badminton e 72 no Basquetebol. De salientar que o estilo de ensino Recíproco apenas foi usado no Badminton e o Inclusivo foi somente aplicado no Basquetebol.

No Badminton, o estilo de ensino por Comando foi utilizado 19 vezes, o que corresponde a 44% da globalidade dos estilos de ensino usados. O estilo de ensino por Tarefa foi aplicado 17 vezes, equivalendo a 40%. O estilo de ensino Recíproco 3 vezes, correspondendo a 7% e por Descoberta Guiada 4 vezes (9%).

No Basquetebol, o estilo de ensino por Comando foi utilizado 18 vezes, o que corresponde a 25% da globalidade dos estilos de ensino usados. O estilo de ensino por Tarefa foi aplicado 35 vezes, equivalendo a 49%. O estilo de ensino Recíproco não foi utilizado e o Inclusivo foi usado 11 vezes (15%). Por fim, o estilo de ensino por Descoberta Guiada foi aplicado 8 vezes, correspondendo a 11% da utilização global dos estilos de ensino nesta matéria.

Posto isto, ao nível global, verificámos que o ensino por Comando foi usado 37 vezes, o que correspondeu a 32% da globalidade dos estilos de ensino usados. O ensino por Tarefa foi aplicado 52 vezes (45%), o Recíproco 3 vezes (3%), o estilo de ensino Inclusivo foi utilizado 11 vezes (10%). Por fim, o estilo de ensino por Descoberta Guiada, foi usado 12 vezes o que correspondeu a 10% da utilização global dos estilos de ensino nestas matérias.

Com estes resultados, foi possível responder às questões 1 e 2, colocadas anteriormente no ponto da metodologia e procedimento.

4.5.2. Frequências e tempo de utilização dos estilos de ensino na parte inicial das aulas.

No que consta a parte inicial das aulas analisadas, obtivemos as seguintes informações:

Estilos de Ensino Matérias	Comando				Tarefa				Recíproco				Inclusivo				Descoberta Guiada				Total FA	Tp Total
	FA	FR	Tp E	% Tp E	FA	FR	Tp E	% Tp E	FA	FR	Tp E	% Tp E	FA	FR	Tp E	% Tp E	FA	FR	Tp E	% Tp E		
Badminton	12	63%	59'	72%	7	37%	23'	28%	0	0%	0'	0%	0	0%	0'	0%	0	0%	0'	0%	19	82'
Basquetebol	8	36%	39'	30%	11	50%	63'	47%	0	0%	0'	0%	3	14%	30'	23%	0	0%	0'	0%	22	132'
Total	20	49%	98'	46%	18	44%	86'	40%	0	0%	0'	0%	3	7%	30'	14%	0	0%	0'	0%	41	214'

Quadro 2 – Frequências e tempo de utilização dos estilos de ensino na parte inicial das aulas

Legenda: **FA** – Frequência Absoluta

FR – Frequência Relativa

Tp E – Tempo Efetivo no estilo de ensino

% Tp E – Percentagem do Tempo Efetivo no estilo de ensino

Tp Total – Tempo Total

Nesta parte inicial da aula, verificou-se que a professora utilizou os estilos de ensino por Comando, por Tarefa e Inclusivo. Estes estilos de ensino foram utilizados 41 vezes, 19 nas aulas de Badminton e 22 nas de Basquetebol, correspondendo a 214 minutos de prática efetiva.

Em relação à matéria de Badminton, o estilo de ensino por Comando foi usado 12 vezes, correspondendo a 63% da globalidade dos estilos usados nesta modalidade. Correspondendo a 59 minutos de prática, ou seja 72% dos 82 minutos totais utilizados na parte inicial. O ensino por Tarefa, foi usado 7 vezes (37%), durante 23 minutos, correspondendo a 28% do tempo total utilizado nesta parte da aula.

Quanto às aulas de Basquetebol, o ensino por Comando foi usado 8 vezes, o que correspondeu a 36% da globalidade dos estilos usados nesta modalidade. Correspondendo a 39 minutos de prática, ou seja, 30% dos 132 minutos totais utilizados na parte inicial das aulas.

O estilo de ensino por Tarefa, foi aplicado 11 vezes (50%), durante 63 minutos, correspondendo a 47% do tempo total utilizado nesta parte da aula.

Por fim, o estilo de ensino Inclusivo, foi usado 3 vezes (14%), durante 30 minutos, correspondendo a 23% do tempo total utilizado neste momento da aula.

Neste seguimento, verificámos que, ao nível global, o estilo de ensino por Comando foi usado por 20 vezes, o que correspondeu a 49% da globalidade dos estilos usados. Correspondendo a 90 minutos de prática, ou seja, 46% dos 214 minutos totais utilizados na parte inicial.

O estilo de ensino por Tarefa, foi utilizado 18 vezes (44%), durante 86 minutos, correspondendo a 40% do tempo total gasto (214 minutos) nesta parte da aula.

Por fim, o estilo de ensino Inclusivo foi utilizado 3 vezes (7%), durante trinta minutos, correspondendo a 14% do tempo total (214 minutos) utilizado nesta parte da aula.

Com estes resultados, foi possível responder às questões 3 e 6, colocadas anteriormente no ponto da metodologia e procedimento.

4.5.3. Frequências e tempo de utilização dos estilos de ensino na parte fundamental das aulas.

Durante a parte fundamental das aulas analisadas, obtivemos as seguintes informações:

Estilos de Ensino Matérias	Comando				Tarefa				Recíproco				Inclusivo				Descoberta Guiada				Total FA	Tp Total
	FA	FR	Tp E	% Tp E	FA	FR	Tp E	% Tp E	FA	FR	Tp E	% Tp E	FA	FR	Tp E	% Tp E	FA	FR	Tp E	% Tp E		
Badminton	0	0%	0'	0%	10	59%	240'	63%	3	17%	39'	10%	0	0%	0'	0%	4	24%	105'	27%	17	384'
Basquetebol	0	0%	0'	0%	21	56%	352'	60%	0	0%	0'	0%	8	22%	108'	19%	8	22%	124'	21%	37	584'
Total	0	0%	0'	0%	31	57%	592'	61%	3	6%	39'	4%	8	15%	108'	11%	12	22%	229'	24%	54	968'

Quadro 3 – Frequências e tempo de utilização dos estilos de ensino na parte fundamental das aulas

Legenda: **FA** – Frequência Absoluta

FR – Frequência Relativa

Tp E – Tempo Efetivo no estilo de ensino

% Tp E – Percentagem do Tempo Efetivo no estilo de ensino

Tp Total – Tempo Total

Durante a parte fundamental da aula, foram utilizados os estilos de ensino por Tarefa, Recíproco, Inclusivo e por Descoberta Guiada. Estes foram utilizados 54 vezes, das quais 17 nas aulas de Badminton e 37 nas de Basquetebol, correspondendo a 968 minutos de prática efetiva.

Relativamente às aulas de Badminton, o estilo de ensino por Tarefa foi utilizado 10 vezes, correspondendo a 59%, durante 240 minutos, correspondendo a 63% do tempo total utilizado nesta parte da aula. O estilo de ensino Recíproco foi aplicado 3 vezes (17%), durante 39 minutos, equivalendo a 10% do tempo total utilizado. Por fim, o estilo de ensino por Descoberta Guiada, foi usado 4 vezes (24%), durante 105 minutos, correspondendo a 27% do tempo total utilizado neste momento da aula.

Na modalidade de Basquetebol, o estilo de ensino por Tarefa foi usado 21 vezes, o que correspondeu a 56% da globalidade dos estilos usados. Correspondeu a 352 minutos de prática, o que equivale a 60% dos 584 minutos totais utilizados na parte fundamental das aulas. O estilo de ensino Inclusivo foi utilizado 8 vezes (22%), durante 108 minutos, o que corresponde a 19% do tempo total utilizado nesta parte da aula. Por fim, o estilo de ensino por Descoberta Guiada, foi aplicado 8 vezes (22%), durante 124 minutos, correspondendo a 21% do tempo total utilizado na parte fundamental da aula.

Posto isto, constatámos que, no global, o estilo de ensino por Tarefa, foi utilizado 31 vezes (57%), durante 592 minutos, correspondendo a 61% do tempo total utilizado (968 minutos) nesta parte da aula.

O estilo de ensino Recíproco foi aplicado 3 vezes (6%), durante 39 minutos, equivalendo a 4% do tempo total utilizado.

O estilo de ensino Inclusivo foi utilizado 8 vezes (15%), durante 108 minutos, correspondendo a 11% do tempo total utilizado (968 minutos) nesta parte da aula.

Por fim, o estilo de ensino por Descoberta Guiada, foi aplicado por 12 vezes (22%), durante 229 minutos, correspondendo a 24% do tempo total utilizado (968 minutos) nesta parte fundamental da aula.

Desta forma, atingimos as respostas para as questões 4 e 7, colocadas anteriormente no ponto da metodologia e procedimento.

4.5.4. Frequências e tempo de utilização dos estilos de ensino na parte final das aulas.

Durante a parte final das aulas analisadas, obtivemos os seguintes dados:

Estilos de Ensino Matérias	Comando				Tarefa				Recíproco				Inclusivo				Descoberta Guiada				Total FA	Tp Total
	FA	FR	Tp E	% Tp E	FA	FR	Tp E	% Tp E	FA	FR	Tp E	% Tp E	FA	FR	Tp E	% Tp E	FA	FR	Tp E	% Tp E		
Badminton	7	100%	18'	100%	0	0%	0'	0%	0	0%	0'	0%	0	0%	0'	0%	0	0%	0'	0%	7	18'
Basquetebol	10	77%	31'	76%	3	23%	10'	24%	0	0%	0'	0%	0	0%	0'	0%	0	0%	0'	0%	13	41'
Total	17	85%	49'	83%	3	15%	10'	17%	0	0%	0'	0%	0	0%	0'	0%	0	0%	0'	0%	20	59'

Quadro 4 – Frequências e tempo de utilização dos estilos de ensino na parte final das aulas

Legenda: **FA** – Frequência Absoluta

FR – Frequência Relativa

Tp E – Tempo Efetivo no estilo de ensino

% Tp E – Percentagem do Tempo Efetivo no estilo de ensino

Tp Total – Tempo Total

Verificámos que na parte final da aula, a professora utilizou os estilos de ensino por Comando e Tarefa, tendo-os aplicado 20 vezes, 7 nas aulas de Badminton e 13 nas aulas de Basquetebol, correspondendo a 59' de prática efetiva.

No Badminton, apenas foi utilizado o estilo de ensino por Comando, 7 vezes (100%), durante 18 minutos, correspondendo a 100% do tempo total utilizado nesta parte da aula.

Nas aulas de Basquetebol, o estilo de ensino por Comando foi usado 10 vezes, o que correspondeu a 77% da globalidade dos estilos de ensino usados nesta modalidade. Correspondeu a 31 minutos de prática, 76% dos 41 minutos totais utilizados na parte final das aulas. O estilo de ensino por Tarefa, foi aplicado 3 vezes (23%), durante 10 minutos, correspondendo a 24% do tempo total utilizado (41 minutos) neste momento da aula.

No global, verificámos que o estilo de ensino por Comando, foi utilizado 17 vezes (85%), durante 49 minutos, correspondendo a 83% do tempo total utilizado (59 minutos) nesta parte da aula. O estilo de ensino por Tarefa foi utilizado 3 vezes (15%), durante 10 minutos, correspondendo a 17% do tempo total utilizado (59 minutos).

Através destes dados obtivemos respostas para as questões 5 e 8 colocadas anteriormente no ponto da metodologia e procedimento.

4.6. Discussão de resultados

Apesar de, durante a lecionação das modalidades definidas, ter-se diversificado a aplicação dos estilos de ensino (cinco), com a análise dos resultados, verificamos que o estilo de ensino por Tarefa predominou (45%), indo ao encontro de Gozzi e Ruete (2006, p. 132) os quais referem no seu estudo que “independente da modalidade, o estilo de ensino mais utilizado foi o estilo Tarefa (B), que se aproxima dos resultados alcançados por Mosston (1990) nas aulas de Educação Física escolar.” O segundo estilo de ensino mais usado foi o estilo de ensino por Comando (32%). Seguido estilo de ensino Inclusivo com os mesmos valores que o por Descoberta Guiada (10% cada). Por fim, o estilo de ensino menos utilizado Recíproco (3%). Assim, conseguimos perceber que a professora ao longo da prática pedagógica das duas UD's, optou maioritariamente pela utilização de estilos de

ensino de reprodução, onde os alunos ficaram mais dependentes das suas decisões.

Apesar deste facto verificamos que a docente tentou, de certa forma, variar as estratégias recorrendo, por vezes, a estilos de ensino onde se pediu uma maior autonomia aos discentes com um maior envolvimento dos mesmos na construção das suas aprendizagens. Seguimos, deste modo, as ideias de Gabbard et al (1994) quando mencionam que os professores mais eficazes são aqueles que variam o ambiente de ensino e de aprendizagem, aplicando diversos estilos de ensino, de acordo com a envolvência em que se encontram.

Tendo em conta que as UD's foram lecionadas em diferentes períodos letivos, podemos entender a progressão das decisões da professora no sentido de atribuir uma maior autonomia aos alunos, devido a algum desconhecimento inicial dos alunos da turma. Por isso, foram tomadas decisões iniciais no sentido de assegurar um maior controlo sobre o clima, organização e gestão do tempo de aula.

A tendência anteriormente referida não foi mais vincada, porque no decurso do tempo da leção das UD's referidas os alunos denotaram uma maior apetência para atividades dirigidas pela docente. Por este motivo foi necessário um equilíbrio entre as pretensões da professora e as preferências destes alunos do ensino secundário, para que não se colocasse em causa um bom ambiente de aprendizagem.

Já na parte final da UD de Basquetebol foi possível fomentar um pouco mais a utilização dos estilos de ensino Inclusivo e por Descoberta Guiada, pois os alunos começaram a perceber como é eficaz construir aprendizagens através de uma autorreflexão em prol da aceitação de soluções atribuídas por outros.

Quando analisamos os dados obtidos nas diversas partes da aula (inicial, fundamental e final), também verificamos diferenças em relação às duas modalidades.

Na parte inicial, enquanto no Badminton apenas se utilizaram os estilos de ensino por Comando e por Tarefa, no Basquetebol para além desses dois foi, também, usado o estilo de ensino Inclusivo. Da modalidade lecionada no 1º período (Badminton) para a do 2º período Basquetebol), o tempo utilizado com o estilo de ensino por Comando diminuiu significativamente (passou de 72% para 30%), e o tempo de prática com recurso ao estilo de ensino por Tarefa foi incrementado (passou de 28% para 47%). Verificámos ainda o surgimento na segunda modalidade

do estilo de ensino Inclusivo (com um tempo de utilização de 23%). Estas mudanças advêm da transferência do comando dos exercícios da mobilização funcional para os alunos e da utilização de exercícios técnicos específicos da modalidade, na leção do Basquetebol. Outro motivo desta alteração foi a preocupação da professora em respeitar os diferentes níveis de desempenho dos alunos. Foi assim possível que cada um executasse as tarefas propostas de acordo com as suas capacidades individuais, ficando ao seu critério a progressão para níveis de complexidade mais elevados. Por sua vez, na leção do Badminton, a parte inicial das aulas, contemplou mobilizações funcionais de carácter geral e exclusivamente orientadas pela professora.

Quanto à parte fundamental, constatámos que na modalidade de Badminton foram aplicados os estilos de ensino por Tarefa, Recíproco e por Descoberta Guiada. No Basquetebol foram aplicados os mesmos estilos de ensino, com exceção do Recíproco tendo-se optado pelo Inclusivo. De realçar o facto de, em ambas as modalidades, não se ter recorrido ao uso do estilo de ensino por Comando. Em ambas as modalidades, a professora utilizou significativamente o ensino por Tarefa, indo ao encontro das características dos alunos da turma, que demonstraram sempre um forte apreço por tarefas bem definidas pela docente. Apesar desta tendência verificámos que a professora tentou contrariá-la incluindo o ensino Inclusivo na leção da segunda modalidade levando os alunos a um trabalho mais autónomo na construção das suas aprendizagens. O estilo de ensino Recíproco foi apenas utilizado na leção do Badminton, devido ao trabalho feito em pares, característica fundamental para a utilização deste estilo de ensino. Em ambas as modalidades, a professora apresentou valores semelhantes de tempo de prática com recurso ao estilo de ensino por Descoberta Guiada. Nesta parte fulcral da aula verificou a tentativa de incrementar estilos de ensino de características de produção, decisão que ficou aquém das expectativas, pois mais uma vez os alunos evidenciaram pouca disponibilidade para participar empenhadamente em atividades propostas onde o vetor cognitivo fosse mais relevante.

Em relação à parte final da aula, constatámos que a docente utilizou somente o estilo de ensino por Comando e por Tarefa. Percebemos, novamente, que com o decorrer do tempo e das vivências com a turma a professora encetou mudanças nas estratégias implementadas, tentando progressivamente incutir nos alunos uma maior capacidade de construir as suas próprias aprendizagens. A utilização do ensino

por Comando, do Badminton para o Basquetebol, reduziu de 100% para 76% do tempo de prática e o ensino por Tarefa aumentou de 0% para 24%. Estas alterações são entendidas pela aplicação de novas estratégias a que a professora recorreu. Na modalidade de Badminton, os exercícios de relaxamento muscular e retorno à calma foram orientados exclusivamente por si e na modalidade de Basquetebol, essas tarefas passaram progressivamente para os alunos.

4.7. Conclusões

Após efetuada a apresentação e discussão de resultados, vamos agora confrontar esses resultados com as questões formuladas anteriormente, para assim caracterizarmos a nossa prática pedagógica no decorrer das UD's definidas.

Neste seguimento e apoiando-nos na questão, "A prática pedagógica da professora caracterizou-se por uma adoção variada de estilos de ensino?", podemos afirmar que a prática pedagógica da professora caracterizou-se por uma adoção variada de estilos de ensino. Isto porque na lecionação das duas modalidades, foram aplicados cinco estilos de ensino. A professora utilizou, maioritariamente, estilos de ensino de reprodução, mas progressivamente os alunos foram envolvidos no processo de ensino-aprendizagem através de uma variada aplicação de estilos de ensino que facultaram a reflexão, autoavaliação e tomadas de decisão por parte dos mesmos.

No que diz respeito à questão colocada nesta investigação, "A prática pedagógica da professora caracterizou-se por uma progressiva adoção de estilos de ensino onde foi atribuída uma maior autonomia aos alunos?", percecionámos que a professora apesar de ter usado maioritariamente estilos de ensino de reprodução, tentou de alguma forma, variar as estratégias recorrendo a estilos de ensino onde se pediu mais autonomia aos discentes através de um maior envolvimento dos mesmos na construção das suas aprendizagens. A progressividade anteriormente mencionada não foi mais vincada, porque os alunos evidenciaram sempre uma preferência para tarefas dirigidas pela professora. Assim, apesar das diferenças não terem sido muito significativas, no que concerne às características dos estilos de ensino utilizados, de uma UD para a outra, foi possível fomentar um pouco mais, na UD de Basquetebol, a utilização dos estilos de ensino Inclusivo e por Descoberta Guiada. Sendo assim, teremos sempre que considerar que a prática pedagógica da

professora caracterizou-se por uma progressiva adoção de estilos de ensino, onde foi atribuída uma maior autonomia aos alunos.

Em relação à questão por nós levantada neste estudo, “Na parte inicial das aulas, a prática pedagógica da professora baseou-se na utilização de estilos de ensino de características de reprodução”, depois de analisados os resultados, é facilmente perceptível que a professora utilizou exclusivamente estilos de ensino de reprodução neste momento da aula. Apoiando-se nos estilos de ensino por Comando, por Tarefa e Inclusivo, na lecionação das duas matérias, a professora preferiu orientar os alunos para as tarefas pretendidas, indicando sempre o que deles desejava. Apesar deste fato, do Badminton para o Basquetebol, a professora foi libertando os discentes para que estes assumissem ritmos e intensidades de trabalho. Também permitiu que selecionassem diferentes níveis de complexidade na execução dos exercícios propostos, estratégia esta que vai ao encontro das características do estilo de ensino Inclusivo. Apesar de uma autonomia progressiva, atribuída aos alunos nesta parte das aulas, onde se passou da utilização maioritária do estilo de ensino por Comando no Badminton para os estilos de ensino por Tarefa e Inclusivo no Basquetebol, concluímos que, na parte inicial das aulas, a prática pedagógica da professora baseou-se na utilização de estilos de ensino de características de reprodução.

No que concerne à questão formulada, “ Na parte fundamental das aulas, a prática pedagógica da professora baseou-se na utilização de estilos de ensino de características de produção?”, recorrendo aos resultados apresentados e discutidos, percebemos que se verificou o surgimento da utilização do estilo de ensino por Descoberta Guiada. Sendo assim, é perceptível a tentativa da professora de inculcar nos alunos uma nova forma de construir competências e envolvê-los nas suas próprias aprendizagens. Apesar deste investimento e tendo em conta as características dos alunos já descritas anteriormente, a professora teve de adaptar as suas estratégias ao contexto o que levou a que no cômputo geral, tivesse recorrido maioritariamente a estilos de ensino de reprodução (por Tarefa, Recíproco e Inclusivo). Esta constatação leva-nos a verificar que, na parte fundamental das aulas, a prática pedagógica da professora não se baseou na utilização de estilos de ensino de características de produção, mas sim de reprodução.

Por fim, e referindo-nos à última questão, “Na parte final das aulas, a prática pedagógica da professora baseou-se na utilização de estilos de ensino de

características de reprodução?”, verificamos, de acordo com os resultados apresentados, que a professora se baseou apenas na utilização dos estilos de ensino por Comando e por Tarefa. No Badminton optou sempre por orientar as tarefas a executar, usando exclusivamente o estilo de ensino por Comando. No Basquetebol iniciou a transferência de alguma autonomia para os alunos propondo-lhes a realização dos exercícios de relaxamento de forma autónoma, aplicando o estilo de ensino por Tarefa nas últimas aulas da UD. Neste seguimento, podemos dizer que, na parte final das aulas, a prática pedagógica da professora caracterizou-se pela utilização de estilos de ensino de características de reprodução.

Como jeito de conclusão final, podemos dizer que concordamos com Heine et al (2009) quando apontam o espectro dos estilos de ensino como uma ferramenta eficaz para auxiliar no processo de ensino-aprendizagem, sobretudo por ser simples e de ter bastante utilidade na prática diária. Tal como referem Gozzi e Ruete (2006, p. 118) “o professor pode utilizar mais de um estilo de ensino em uma aula ou em uma sequência de aulas”, não existe um estilo de ensino ideal. Todos os estilos têm características próprias que lhes permitem alcançar objetivos específicos e, por isso, adaptar-se bem a determinadas situações pedagógicas e menos bem a outras. Deste modo, na mesma aula podem utilizar-se vários estilos em sequência ou em simultâneo. Todos os estilos precisam de ser treinados e aprendidos pelos professores e pelos alunos, porque os efeitos a alcançar dependem, em grande parte, da aplicação mais ou menos correta que deles se fizer.

Neste sentido, e após elaboração deste estudo ficámos mais despertos para selecionar e aplicar mais eficazmente os estilos de ensino de Mosston e Ashworth (1994, 2008), para tentar solucionar dificuldades que surjam futuramente e melhorar a nossa prática pedagógica. Isto porque, cada vez mais, as turmas apresentam-se mais heterogéneas, com alunos com diferentes e com variadas necessidades, interesses e valores, assim como ao longo de um ano letivo poderão ocorrer diversos acontecimentos para os quais os professores deverão estar atentos de modo a solucionar e ultrapassar as dificuldades que daí poderão surgir.

5. Reflexão final

Ao chegar ao fim deste ano de estágio podemos afirmar que somos profissionais renovados. Profissionais mais resistentes às dificuldades, com mais conhecimentos e capacidades. Porém, só conseguimos alcançar esse novo “estado”

devido aos valores inculcados de responsabilidade, verdade, justiça, lealdade, amizade, respeito, humildade e que tão úteis foram para ultrapassar obstáculos e alcançar a meta desta jornada. Profissionais que pretenderam “crescer” e melhorar a sua prática pedagógica.

Chegámos ao fim, certos de que este mestrado nos trouxe conhecimentos e capacidades, que nos fizeram questionar e refletir sobre o processo de ensino-aprendizagem, para colocar em prática no terreno, estratégias e metodologias de ensino, de forma a encontrar os melhores caminhos a percorrer para alcançar o sucesso educativo. Incrementou a nossa capacidade de reflexão para que as nossas atuações fossem adequadas, consoante o contexto com que nos deparamos, operacionalizando os nossos planos de ação e para que fossemos capazes de realizar uma autoavaliação dessas atuações para repensar, analisar, reformular e/ou confirmar se as nossas ações foram ao encontro das necessidades e interesses dos alunos.

Possibilitou, igualmente, a consolidação da capacidade de trabalhar em equipa, onde a partilha de conhecimentos e opiniões, entre os elementos do núcleo de estágio, foi constante e importante para adquirirmos e transmitirmos ideias que nos permitiram encontrar as melhores soluções para o processo de ensino-aprendizagem e, por vezes, atuar com mais segurança.

6. Bibliografia

- Bento, J. (1998). *Planeamento e avaliação em Educação Física*. Lisboa: Livros Horizonte, 2a ed.;
- Cratty, B. (1975). *A inteligência pelo movimento*. São Paulo. Difel.
- Cunha, Prof. Ms. Fabio Aires. *Feedback como instrumento pedagógico em aulas de educação física*. Revista Digital – Buenos Aires – Año 9 – Nº66 – Noviembre de 2003. São Paulo, SP (Brasil).
- Decreto-Lei nº 139/2012, de 5 de julho.
- Dias, L. & Rosado, A. (2003). *A avaliação formativa em Educação Física*.
- Entrevista com Muska Mosston e Sara Ashworth. (1985). Revista Horizonte - Revista de Educação Física e Desporto, pp. 23-27.
- Gabbard, C., Leblanc, B. & Lowy, S. (1994). *Physical Education for Children: Building the Foundation*. Prentice Hall College Div.
- Garn, A. & Byra, M. (2002). *A review of Spectrum research*. In M. Mosston & S. Ashworth, *Teaching physical education*. (5th ed.) (pp. 319-335). San Francisco, CA: Benjamin Cummings.
- 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, pp. 117-134. Retrieved from:
<http://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/remef/article/view/1304/1008>
- Heine, V., Carbinatto, M. & Nunomura, M. (2009). *Estilos de Ensino e a Iniciação da Capoeira para Crianças de 7 a 10 Anos de Idade*. Revista Pensar a Prática. Vol. 12, nº 1. Retrieved from:
<http://www.revistas.ufg.br/index.php/fef/article/view/5174/4735>
- Mosston, M. & Ashworth, S. (1978). *La enseñanza de la Educación Física: del comando al descubrimiento*. Buenos Aires. Ed paidos.

- Mosston, M. (1992). *Tug O War, no more: Meeting teaching learning objectives using the Spectrum of Teaching Styles*. Journal of Physical Education, Recreation, and Dance, 63, 27-31.
- Mosston, M. & Ashworth, S. (2008). *Teaching Physical Education*. First Online Edition.
- Piéron, M. (1992). *Pedagogie des Activités Physiques et des Sports*. Revue EPS, Paris.
- Piéron, M. (1999). *Para una enseñanza eficaz de las actividades físico-deportivas*. Barcelona: INDE.
- Quina, J. (2009). *A organização do processo de ensino em Educação Física*. Bragança: Ed. Instituto Politécnico de Bragança.
- Ribeiro, L. (1999). *Tipos de Avaliação. Avaliação da Aprendizagem*. Lisboa: Texto Editora. (pp. 75-92).
- Siedentop, D. (1983). *Developing Teaching Skills in Physical Education*. Mayfield Publishing Company, Second Edition
- Siedentop, D. & Tannehill, D. (2000). *Developing Teaching Skills in Physical Education*. Mayfield Publishing Company, 4th Edition.

Outras referências consultadas:

- Chizzotti, A. (1995). *Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais*. São Paulo Cortez Editora.
- Cuéllar, M. (2003). *Creación de fichas de observación para la aplicacion de Estilos de Enseñanza en Educación Física*. En, Facultad de Ciencias de la Actividad Física y el Deport (Ed.), *II Congreso Mundial de Ciencias de la Actividad Física y el Deport*, (pp.75-82). Granada: Universidad de Granada.
- Fazenda, I. (org.) (1989). *Metodologia da Pesquisa Educacional*. São Paulo. Cortez Editora.

- Leitão, M., Silvestre, M., Bezerra, M. & Lacerda, Y. (2011). *Implicações sociais e autonomia em educação física escolar: uma abordagem construtivista do movimento*. Revista Brasileira de Ciência e Movimento – Unoeste. Vol.19. Nº 3: pp. 76-85. Retrieved from:
<http://portalrevistas.ucb.br/index.php/RBCM/article/view/1881>
- Morgan, K., Sproule, J. & Kingston, K. (2005). *Effects of different teaching styles on the teacher behaviours that influence motivational climate and pupils' motivation in physical education*. European Physical Education Review. Vol.II.
- Moura, D. (2009). *A Educação Física Escolar e os estilos de ensino: uma análise de duas escolas do Rio de Janeiro*. Revista Digital - Buenos Aires. Año 14 – Nº 137. Retrieved from:
<http://www.efdeportes.com/efd137/a-educacao-fisica-escolar-e-os-estilos-de-ensino.htm>
- Muniz, A. (2009). *Análise de Ensino da Educação Física Escolar*. Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC. Florianópolis.
- Neto, I., Brandl, C. (2009). *Um Estudo dos Métodos de Ensino Utilizados nas Aulas de Educação Física nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental*. Unioeste. Caderno de Educação Física e Esporte. Vol. 8, nº 14. Retrieved from:
<http://e-revista.unioeste.br/index.php/cadernoedfisica/article/view/2232>
- Nobre, P. & Silva, E. (2013). Apontamentos da Unidade Curricular de Estudos Avançados em Desenvolvimento Curricular do Mestrado em Ensino da Educação Física dos Ensinos Básico e Secundário do ano letivo 2013-2014, da FCDEF.
- Nobre, P. & Silva, E. (2013). Apontamentos da Unidade Curricular de Avaliação Pedagógica em Educação Física do Mestrado em Ensino da Educação Física dos Ensinos Básico e Secundário do ano letivo 2013-2014, da FCDEF.
- Normas APA 2012. Disponível em:
<http://pt.scribd.com/doc/29102228/Guia-Normas-APA-em-Portugues>
- Nunes, A. & Iachite, R. (2013). *Espectro de Mosston e a Participação dos Alunos do Ensino Médio em Aulas de Educação Física na Escola*. XII Congresso

Nacional de Educação. *Educere*. Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Curitiba. Retrieved from:

http://educere.bruc.com.br/ANAIS2013/pdf/13619_6626.pdf

- Pacheco, J. (2002). *Critérios de avaliação na escola*. In *Avaliação das aprendizagens: das concepções às práticas*. (pp. 53-64). Lisboa: Departamento da Educação Básica.
- Shigunov, V. (1997). *Metodologia e Estilos de Atuação dos professores de Educação Física*. Revista da Educação/UEM. Vol. 8, nº 1. Retrieved from:
<http://eduem.uem.br/ojs/index.php/RevEducFis/article/view/3924>
- Silva, E. (2013). Apontamentos da Unidade Curricular de Didática da Educação Física e do Desporto Escolar do Mestrado em Ensino da Educação Física dos Ensinos Básico e Secundário do ano letivo 2013-2014, da FCDEF.

7. Anexos

ANEXO I – Materiais de Educação Física**Recursos Materiais**

Andebol	
Qtd.	Material
63	Sinalizadores
10	coletes vermelhos
12	Coletes verdes
11	Coletes azuis
12	Coletes amarelos
35	Bolas de tamanhos variados

Voleibol	
Qtd.	Material
2	Postes
3	Redes de jogo 6x6
63	Sinalizadores
13	Bolas de voleibol
10	Bolas de ténis

Basquetebol	
Qtd.	Material
63	Sinalizadores
10	Coletes vermelhos
12	Coletes verdes
11	Coletes azuis
12	Coletes amarelos
12	Bolas de basquetebol

Badminton	
Qtd.	Material
2	Postes
3	Redes
63	Sinalizadores
20	Raquetas
12	Volantes

Ginástica	
Qtd.	Material
7	Colchões de solo
1	Colchão de queda
1	Espaldar
2	Bancos suecos

Natação	
Qtd.	Material
5	Pranchas grandes
15	Pranchas médias
2	Marcadores de pistas
10	Pull-boys
1	Vara de monitor
3	Cintos flutuadores
1	Boia de nadador-salvador
100	Minibolas de jogos de adaptação
3	Bolas de polo

Dança	
Qtd.	Material
2	Rádio-CD
1	Datashow
6	Bolas (Bitoque Râguebi)

ANEXO II – Plano de Aula

Plano Aula:				
Professor(a):			Data:	
Ano/Turma:		Período:	Hora:	
Local/Espaço:			Duração da aula:	
Aula nº:			Tempo de empenhamento motor:	
Nº de alunos previstos:			Nº de alunos:	
Aula nº:		da unidade didática de		
Função didática:				
Recursos materiais:				
Objetivos da aula:				

Tempo		Tarefa/ Situações de aprendizagem	Condições de realização/ Organização	Objetivos Pedagógicos/ Componentes Críticas / Critérios de Êxito	E.E./ E.E.
T	P				
Parte Inicial					
Parte Fundamental					
Parte Final					

Fundamentação/Justificação:

Observações/ Reflexão crítica:
<u>Dimensão Instrução:</u>
<u>Dimensão Gestão:</u>
<u>Dimensão Clima/Disciplina:</u>
<u>Decisões de ajustamento:</u>
<u>Comentários do professor orientador da escola:</u>
<u>Comentários do professor orientador da faculdade:</u>
<u>Aspetos positivos:</u>
<u>Oportunidades de melhoria:</u>

ANEXO III – Grelha de Observação

Ficha de Observação											
Observador:			Observado:			Período:					
Unidade Didática:			Nº Aula UD:			Duração:					
Ano/Turma:		Data:		Hora:		Espaço:					
Aula Nº:		Nº de alunos previstos:									
Função Didática:											
Dim.	Categories	Subcategorias	1	2	3	4	5	NA	Observações		
INSTRUÇÃO	Informação Inicial	Começa a aula no horário									
		Utiliza um método económico de verificar as presenças									
		Coloca-se de forma adequada									
		Posiciona-se com os alunos no seu campo de visão									
		Comunica informação sem consumir tempo de aula									
		Define objetivos; Identifica contexto									
	Meios Gráficos	Relaciona o trabalho da aula com as aulas anteriores									
		Utiliza-os na apresentação/organização									
		Os meios gráficos são visíveis por todos									
	Condução da Aula	Os meios gráficos são claros									
		Circula e posiciona-se corretamente no espaço									
		Comunica com clareza e economia									
		Clarifica os comportamentos visados									
		Identifica as componentes críticas									
		Varia os métodos de intervenção									
	Qualidade do Feedback	Certifica-se da compreensão da mensagem									
		Realiza a extensão/integração da matéria									
		Dá FB de forma frequente e pertinente									
		Utiliza as várias dimensões do FB									
		Completa os ciclos de FB									
		Fornecer FB de valor relativamente aos erros									
	Comunicação	Distribui equitativamente os FB entre diferentes alunos									
		Individualiza o FB									
		Controla a compreensão da mensagem									
Domina a matéria											
Utiliza terminologia adequada e acessível aos alunos											
Ser consistente											
GESTÃO	Saber ouvir										
	Ser audível										
	Utiliza comunicação não verbal										
	Utiliza o Questionamento										
	Comunica através de uma abordagem positiva										
	Faculta elevado tempo de empenho motor										
Decisão de Ajustamento	Faculta elevado tempo de aprendizagem										
	Usa poucos episódios de organização										
	Organiza transições rápidas										
	Apresenta rotinas estruturadas e regras precisas de segurança										
	Forma grupos										
	Apresenta uma sequência lógica das atividades										
CLIMA/DISCIPLINA	Controlo	Termina a aula de forma progressiva									
		Faz revisão e/ou extensão da matéria abordada									
		Tem cuidado com a arrumação do material									
		Demonstra afetividade									
	Disciplina	São pedagogicamente corretas e ajustadas às situações									
		Num imprevisto consegue ajustar com qualidade									
		Torna claras as regras da aula									
		Motiva o comportamento apropriado com interações positivas									
	Interação Professor/ Aluno	Ignora o comportamento inapropriado sempre que possível									
		Usa estratégias de remediação específicas e eficazes									
		Transmite entusiasmo									
		Controla as conversas paralelas									
Atua sobre comportamentos fora da tarefa											
Tem uma apresentação (postura/equipamento) adequada											
Participa com os alunos											
Demonstra expressão facial: humor/sorrir/rir											
Demonstra interesse											
Plano de Aula	Gesticula (demonstração/sinais)										
	Evidencia manipulação corporal (contacto físico)										
	Manifesta desinteresse (distanciamento/abandono)										
	Manifesta frustração (raiva/ira)										
	Fornecer Feedback negativo										
	Cumprido										

Observações e notas
<u>Dimensão Instrução:</u>
<u>Dimensão Gestão:</u>
<u>Dimensão Clima/Disciplina:</u>
<u>Decisões de ajustamento:</u>
<u>Comentários do professor orientador da escola:</u>
<u>Comentários do professor orientador da faculdade:</u>
<u>Aspetos positivos:</u>
<u>Oportunidades de melhoria:</u>

ANEXO IV – Ficha de Autoavaliação



Centro de Estudos Educativos de Anã 2014/2015

Educação Física

Ficha de Autoavaliação - Secundário

Nome: _____ N.º: _____ Ano: _____ Turma: _____

Em cada um dos parâmetros abaixo mencionados atribui uma classificação (0 a 20), sabendo que:

Conhecimentos e Capacidades (60%)		1ºP	2ºP	3ºP
Conhecimentos (a1)	10%			
Atividade Física (a2)	40%			
Aptidão Física (a3)	10%			
Classificação ($A = (a1) \times 0,10 + (a2) \times 0,40 + (a3) \times 0,10$)				

Participação e Empenho (20%)	1º P	2º P	3º P
Adesão às atividades propostas			
Realização das atividades de forma autónoma			
Intervenção pertinente			
Organização do trabalho de aula e dos materiais			
Participação nas atividades extracurriculares			
Média (arred. com 2 casas decimais)			
Classificação ($B = média \times 0,2$)			

Atitudes e Comportamento (20%)		1º P	2º P	3º P
Assiduidade (a1)	10%			
Pontualidade (a2)	2%			
Respeito pelos outros e interajuda (a3)	4%			
Preservação dos materiais e limpeza dos espaços (a4)	2%			
Promoção do ambiente de aprendizagem (a5)	2%			
Classificação ($C = (a1) \times 0,10 + (a2) \times 0,02 + (a3) \times 0,04 + (a4) \times 0,02 + (a5) \times 0,02$)				

Observações:		
Classificação final do 1º Período: A + B + C		Classificação
		Assinatura do(a) aluno(a)
Classificação final do 2º Período: A + B + C		Classificação
		Assinatura do(a) aluno(a)
Classificação final do 3º Período: A + B + C		Classificação
		Assinatura do(a) aluno(a)

A Professora:

ANEXO V – Critérios e Parâmetros de Avaliação
Educação Física – Ensino Secundário

	Indicadores de Desempenho		Instrumentos de avaliação		
Conhecimentos e Capacidades	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecimentos • Atividade Física • Aptidão Física 	60%	<ul style="list-style-type: none"> ■ Grelha de observação dos conhecimentos ■ Grelha de observação da atividade física ■ Grelha de observação da aptidão física 	<p>10%</p> <p>40%</p> <p>10%</p>	
	<ul style="list-style-type: none"> • Adesão às atividades propostas; • Realização das atividades de forma autónoma; • Intervenção pertinente; • Organização do trabalho de aula e dos materiais; • Participação nas atividades de complemento curricular. 		20%	<ul style="list-style-type: none"> ■ Grelha de observação 	Distribuição equitativa
	<ul style="list-style-type: none"> • Assiduidade; • Pontualidade; • Respeito pelos outros e interajuda; • Preservação dos materiais e limpeza dos espaços; • Promoção do ambiente de aprendizagem. 			20%	

Nota: Sempre que um dos indicadores de desempenho e/ou instrumentos de avaliação não seja utilizado num dos 3 períodos, a percentagem parcial correspondente a este deverá ser redistribuída pelos restantes instrumentos utilizados.

Critérios e Parâmetros de Avaliação para Alunos com Atestado Médico Educação Física – Ensino Secundário

	Indicadores de Desempenho		Instrumentos de avaliação	
Conhecimentos e Capacidades	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecimentos 	60%	<ul style="list-style-type: none"> ■ Trabalho de pesquisa ■ Grelha de registo das questões de aula 	<p style="text-align: right;">30%</p> <p style="text-align: right;">30%</p>
Participação e Empenho	<ul style="list-style-type: none"> • Adesão às atividades propostas; • Realização das atividades de forma autónoma; • Intervenção pertinente; • Organização do trabalho de aula e dos materiais; • Participação nas atividades de complemento curricular. 	20%	<ul style="list-style-type: none"> ■ Grelha de observação 	Distribuição equitativa
Atitudes e Comportamento	<ul style="list-style-type: none"> • Assiduidade; • Pontualidade; • Cumprimento de prazos; • Respeito pelos outros e interajuda; • Preservação dos materiais e limpeza dos espaços; • Promoção do ambiente de aprendizagem. 	20%	<ul style="list-style-type: none"> ■ Grelha de observação das atitudes e comportamento <ul style="list-style-type: none"> - Assiduidade - Pontualidade - Cumprimento de prazos - Respeito pelos outros e interajuda - Preservação dos materiais e limpeza dos espaços - Promoção do ambiente de aprendizagem 	<p style="text-align: right;">6%</p> <p style="text-align: right;">2%</p> <p style="text-align: right;">4%</p> <p style="text-align: right;">4%</p> <p style="text-align: right;">2%</p> <p style="text-align: right;">2%</p>

Nota: Sempre que um dos indicadores de desempenho e/ou instrumentos de avaliação não seja utilizado num dos 3 períodos, a percentagem parcial correspondente a este deverá ser redistribuída pelos restantes instrumentos utilizados;

Os trabalhos escritos que não forem realizados pelos alunos ou que sejam plagiados serão cotados com 0 pontos e contabilizados na avaliação dos alunos;

O não cumprimento dos prazos estipulados para a realização de trabalhos serão penalizados com 1 valor (5 por cento) por cada dia de atraso.

Ensino Secundário

Critérios Gerais de Avaliação e Indicadores de Desempenho

Conhecimentos e Capacidades (60%)		
Conhecimentos – 10%	Conhec dos fatores da aptidão física – 3%	Nível 5. Conhece muito bem os fatores da aptidão física Nível 4. Conhece bem os fatores da aptidão física Nível 3. Conhece de forma satisfatória os fatores da aptidão física Nível 2. Conhece de forma insuficiente os fatores da aptidão física Nível 1. Não conhece os fatores da aptidão física
	Conhec. das regras das modalidades – 2%	Nível 5. Conhece muito bem as regras das modalidades Nível 4. Conhece bem as regras das modalidades Nível 3. Conhece de forma satisfatória as regras das modalidades Nível 2. Conhece de forma insuficiente as regras das modalidades Nível 1. Não conhece as regras das modalidades
	Conhec. das componentes críticas dos gestos técnicos – 3%	Nível 5. Conhece muito bem as componentes críticas dos gestos técnicos Nível 4. Conhece bem as componentes críticas dos gestos técnicos Nível 3. Conhece de forma satisfatória as componentes críticas dos gestos técnicos Nível 2. Conhece de forma insuficiente as componentes críticas dos gestos técnicos Nível 1. Não conhece as componentes críticas dos gestos técnicos
	Oralidade – 2%	Nível 5. Intervém de forma oral de modo muito adequado e pertinente usando vocabulário rico e variado, com muita fluidez Nível 4. Intervém de forma oral de modo adequado e pertinente usando vocabulário rico e variado, com fluidez Nível 3. Intervém oralmente de forma adequada usando vocabulário suficiente com alguma fluidez Nível 2. Intervém oralmente de forma pouco adequada com vocabulário insuficiente Nível 1. Não intervém
Atividade Física – 40%	Aquisição e aplicação de conteúdos técnicos e/ou táticos – 40%	Nível 5. Adquire e aplica de forma muito adequada e pertinente os conteúdos técnicos e/ou táticos específicos de cada modalidade Nível 4. Adquire e aplica de forma adequada e pertinente os conteúdos técnicos e/ou táticos específicos de cada modalidade Nível 3. Adquire e aplica de forma suficiente os conteúdos técnicos e/ou táticos específicos de cada modalidade Nível 2. Adquire e aplica de forma insuficiente os conteúdos técnicos e/ou táticos específicos de cada modalidade Nível 1. Não adquire e não aplica os conteúdos técnicos e/ou táticos específicos de cada modalidade
Aptidão Física – 10%	Zona saudável de aptidão Física – 10%	Nível 5. Está na zona saudável de aptidão física Nível 2. Não está na zona saudável de aptidão física

Ensino Secundário

Critérios Gerais de Avaliação e Indicadores de Desempenho

Participação e Empenho (20%)	
Adesão às atividades propostas – 4%	<p>Nível 5. Adere de forma muito positiva e com muita pertinência, às atividades propostas</p> <p>Nível 4. Adere de forma positiva e com pertinência, às atividades propostas</p> <p>Nível 3. Adere, de forma razoável e com alguma pertinência às atividades propostas</p> <p>Nível 2. Raramente adere às atividades propostas</p> <p>Nível 1. Não adere às atividades propostas.</p>
Realização das atividades de forma autónoma – 4%	<p>Nível 5. Revela muita autonomia, iniciativa e criatividade</p> <p>Nível 4. Revela autonomia, iniciativa e criatividade</p> <p>Nível 3. Revela alguma autonomia, iniciativa e criatividade</p> <p>Nível 2. Revela pouca autonomia, iniciativa e criatividade</p> <p>Nível 1. Não revela autonomia, iniciativa nem criatividade</p>
Intervenção pertinente – 4%	<p>Nível 5. Intervêm de modo muito adequado e pertinente</p> <p>Nível 4. Intervêm de modo adequado e pertinente</p> <p>Nível 3. Intervêm moderadamente e com alguma pertinência pertinente, ou quando solicitado</p> <p>Nível 2. Intervêm de forma pouco adequada</p> <p>Nível 1. Não intervêm</p>
Organização do trabalho de aula e dos materiais – 4%	<p>Nível 5. Organiza sempre os trabalhos da aula e apresenta sempre os materiais</p> <p>Nível 4. Organiza quase sempre os trabalhos da aula e apresenta os materiais</p> <p>Nível 3. Organiza com alguma frequência os trabalhos da aula e apresenta os materiais</p> <p>Nível 2. Raramente organiza os trabalhos da aula e os materiais</p> <p>Nível 1. Nunca organiza os trabalhos da aula nem apresenta os materiais</p>
Participação nas atividades extracurriculares – 4%	<p>Nível 5. Participa sempre nas atividades propostas</p> <p>Nível 4. Participa na maioria das atividades propostas</p> <p>Nível 3. Participa com alguma frequência nas atividades propostas</p> <p>Nível 2. Raramente participa nas atividades propostas</p> <p>Nível 1. Nunca participa nas atividades propostas</p>
Atitudes e Comportamento (20%)	
Assiduidade – 10%	<p>Nível 5. 90-100% de presenças</p> <p>Nível 4. 70-89% de presenças</p> <p>Nível 3. 50-69% de presenças</p> <p>Nível 2. 20-49% de presenças</p> <p>Nível 1. 1-19% de presenças</p>
Pontualidade – 2%	<p>Nível 5. 90-100% pontual</p> <p>Nível 4. 70-89% pontual</p> <p>Nível 3. 50-69% pontual</p> <p>Nível 2. 20-49% pontual</p> <p>Nível 1. 1-19% pontual</p>
Respeito pelos outros e interajuda – 4%	<p>Nível 5. Nunca falta ao respeito aos outros e disponibiliza-se sempre para ajudar</p> <p>Nível 4. Raramente falta ao respeito aos outros e disponibiliza-se quase sempre para ajudar</p> <p>Nível 3. Respeita os outros com frequência e disponibiliza-se frequentemente para ajudar</p>

	<p>Nível 2. Raramente respeita os outros e disponibiliza-se pouco para ajudar</p> <p>Nível 1. Nunca respeita os outros nem se disponibiliza para ajudar</p>
Preservação dos materiais e limpeza dos espaços – 2%	<p>Nível 5. Preserva sempre os materiais e zela pela limpeza dos espaços</p> <p>Nível 4. Preserva quase sempre os materiais e zela pela limpeza dos espaços</p> <p>Nível 3. Preserva com alguma frequência os materiais ou zela pela limpeza dos espaços</p> <p>Nível 2. Raramente preserva os materiais ou zela pela limpeza dos espaços</p> <p>Nível 1. Nunca preserva os materiais nem zela pela limpeza dos espaços</p>
Promoção do ambiente de aprendizagem – 2%	<p>Nível 5. Respeita e promove sempre um bom ambiente de trabalho, mantendo sempre uma postura adequada e atenção e concentração nas atividades</p> <p>Nível 4. Respeita e promove quase sempre um bom ambiente de trabalho, mantendo uma postura adequada e atenção e concentração nas atividades</p> <p>Nível 3. Respeita e promove com alguma frequência um bom ambiente de trabalho, mantendo por vezes uma postura adequada e atenção e concentração nas atividades</p> <p>Nível 2. Raramente respeita ou promove um bom ambiente de trabalho, bem como revela uma postura adequada e falta de atenção e concentração nas atividades</p> <p>Nível 1. Nunca respeita nem promove um bom ambiente de trabalho, bem como não revela uma postura adequada e/ou falta de atenção e concentração nas atividades</p>

Ensino Secundário

CrITÉrios Gerais de Avaliação e Indicadores de Desempenho para alunos com atestado médico

Conhecimentos e Capacidades (60%)	
Conhecimentos – 60%	<p>Conhec dos fatores da aptidão física – 10%</p> <p>Nível 5. Conhece muito bem os fatores da aptidão física</p> <p>Nível 4. Conhece bem os fatores da aptidão física</p> <p>Nível 3. Conhece de forma satisfatória os fatores da aptidão física</p> <p>Nível 2. Conhece de forma insuficiente os fatores da aptidão física</p> <p>Nível 1. Não conhece os fatores da aptidão física</p>
	<p>Conhec. das regras das modalidades – 10%</p> <p>Nível 5. Conhece muito bem as regras das modalidades</p> <p>Nível 4. Conhece bem as regras das modalidades</p> <p>Nível 3. Conhece de forma satisfatória as regras das modalidades</p> <p>Nível 2. Conhece de forma insuficiente as regras das modalidades</p> <p>Nível 1. Não conhece as regras das modalidades</p>
	<p>Conhec. das componentes críticas dos gestos técnicos – 10%</p> <p>Nível 5. Conhece muito bem as componentes críticas dos gestos técnicos</p> <p>Nível 4. Conhece bem as componentes críticas dos gestos técnicos</p> <p>Nível 3. Conhece de forma satisfatória as componentes críticas dos gestos técnicos</p> <p>Nível 2. Conhece de forma insuficiente as componentes críticas dos gestos técnicos</p> <p>Nível 1. Não conhece as componentes críticas dos gestos técnicos</p>
	<p>Conhec. dos conteúdos técnicos e/ou táticos – 15%</p> <p>Nível 5. Adquire muito bem os conteúdos técnicos e/ou táticos específicos de cada modalidade</p> <p>Nível 4. Adquire bem os conteúdos técnicos e/ou táticos específicos de cada modalidade</p>

	<p>Nível 3. Adquire de forma suficiente os conteúdos técnicos e/ou táticos específicos de cada modalidade</p> <p>Nível 2. Adquire de forma insuficiente os conteúdos técnicos e/ou táticos específicos de cada modalidade</p> <p>Nível 1. Não adquire os conteúdos técnicos e/ou táticos específicos de cada modalidade</p>
Conhecimentos da história das modalidades – 5%	<p>Nível 5. Conhece muito bem as histórias da modalidade</p> <p>Nível 4. Conhece bem as histórias da modalidade</p> <p>Nível 3. Conhece de forma satisfatória as histórias da modalidade</p> <p>Nível 2. Conhece de forma insuficiente as histórias da modalidade</p> <p>Nível 1. Não conhece as histórias da modalidade</p>
Oralidade – 5%	<p>Nível 5. Intervém de forma oral de modo muito adequado e pertinente usando vocabulário rico e variado, com muita fluidez</p> <p>Nível 4. Intervém de forma oral de modo adequado e pertinente usando vocabulário rico e variado, com fluidez</p> <p>Nível 3. Intervém oralmente de forma adequada usando vocabulário suficiente com alguma fluidez</p> <p>Nível 2. Intervém oralmente de forma pouco adequada com vocabulário insuficiente</p> <p>Nível 1. Não intervém</p>
Expressão escrita – 5%	<p>Nível 3. Texto claro e correto nos planos da sintaxe, da pontuação e da ortografia.</p> <p>Nível 2. Texto com incorreções nos planos da sintaxe, da pontuação ou da ortografia que não afetam a sua clareza.</p> <p>Nível 1. Texto com incorreções nos planos da sintaxe, da pontuação ou da ortografia que afetam parcialmente a sua clareza.</p>

Ensino Secundário

Critérios Gerais de Avaliação e Indicadores de Desempenho para alunos com atestado médico

Participação e Empenho (20%)	
Adesão às atividades propostas – 4%	<p>Nível 5. Adere de forma muito positiva e com muita pertinência, às atividades propostas</p> <p>Nível 4. Adere de forma positiva e com pertinência, às atividades propostas</p> <p>Nível 3. Adere, de forma razoável e com alguma pertinência às atividades propostas</p> <p>Nível 2. Raramente adere às atividades propostas</p> <p>Nível 1. Não adere às atividades propostas.</p>
Realização das atividades de forma autónoma – 4%	<p>Nível 5. Revela muita autonomia, iniciativa e criatividade</p> <p>Nível 4. Revela autonomia, iniciativa e criatividade</p> <p>Nível 3. Revela alguma autonomia, iniciativa e criatividade</p> <p>Nível 2. Revela pouca autonomia, iniciativa e criatividade</p> <p>Nível 1. Não revela autonomia, iniciativa nem criatividade</p>

Intervenção pertinente – 4%	<p>Nível 5. Intervêm de modo muito adequado e pertinente</p> <p>Nível 4. Intervêm de modo adequado e pertinente</p> <p>Nível 3. Intervêm moderadamente e com alguma pertinência pertinente, ou quando solicitado</p> <p>Nível 2. Intervêm de forma pouco adequada</p> <p>Nível 1. Não intervêm</p>
Organização do trabalho de aula e dos materiais – 4%	<p>Nível 5. Organiza sempre os trabalhos da aula e apresenta sempre os materiais</p> <p>Nível 4. Organiza quase sempre os trabalhos da aula e apresenta os materiais</p> <p>Nível 3. Organiza com alguma frequência os trabalhos da aula e apresenta os materiais</p> <p>Nível 2. Raramente organiza os trabalhos da aula e os materiais</p> <p>Nível 1. Nunca organiza os trabalhos da aula nem apresenta os materiais</p>
Participação nas atividades extracurriculares – 4%	<p>Nível 5. Participa sempre nas atividades propostas</p> <p>Nível 4. Participa na maioria das atividades propostas</p> <p>Nível 3. Participa com alguma frequência nas atividades propostas</p> <p>Nível 2. Raramente participa nas atividades propostas</p> <p>Nível 1. Nunca participa nas atividades propostas</p>
Atitudes e Comportamento (20%)	
Assiduidade – 6%	<p>Nível 5. 90-100% de presenças</p> <p>Nível 4. 70-89% de presenças</p> <p>Nível 3. 50-69% de presenças</p> <p>Nível 2. 20-49% de presenças</p> <p>Nível 1. 1-19% de presenças</p>
Pontualidade – 2%	<p>Nível 5. 90-100% pontual</p> <p>Nível 4. 70-89% pontual</p> <p>Nível 3. 50-69% pontual</p> <p>Nível 2. 20-49% pontual</p> <p>Nível 1. 1-19% pontual</p>
Cumprimento de prazos – 4%	<p>Nível 5. Cumpre sempre os prazos</p> <p>Nível 4. Cumpre a maioria dos prazos</p> <p>Nível 3. Cumpre os prazos com alguma frequência</p> <p>Nível 2. Raramente cumpre os prazos</p> <p>Nível 1. Nunca cumpre os prazos</p>
Respeito pelos outros e interajuda – 4%	<p>Nível 5. Nunca falta ao respeito aos outros e disponibiliza-se sempre para ajudar</p> <p>Nível 4. Raramente falta ao respeito aos outros e disponibiliza-se quase sempre para ajudar</p> <p>Nível 3. Respeita os outros com frequência e disponibiliza-se frequentemente para ajudar</p> <p>Nível 2. Raramente respeita os outros e disponibiliza-se pouco para ajudar</p> <p>Nível 1. Nunca respeita os outros nem se disponibiliza para ajudar</p>
Preservação dos materiais e limpeza dos espaços – 2%	<p>Nível 5. Preserva sempre os materiais e zela pela limpeza dos espaços</p> <p>Nível 4. Preserva quase sempre os materiais e zela pela limpeza dos espaços</p> <p>Nível 3. Preserva com alguma frequência os materiais ou zela pela limpeza dos espaços</p> <p>Nível 2. Raramente preserva os materiais ou zela pela limpeza dos espaços</p> <p>Nível 1. Nunca preserva os materiais nem zela pela limpeza dos espaços</p>
Promoção do ambiente de aprendizagem – 2%	<p>Nível 5. Respeita e promove sempre um bom ambiente de trabalho, mantendo sempre uma postura adequada e atenção e concentração nas atividades</p> <p>Nível 4. Respeita e promove quase sempre um bom ambiente de trabalho, mantendo uma postura adequada e atenção e concentração nas atividades</p>

	<p>Nível 3. Respeita e promove com alguma frequência um bom ambiente de trabalho, mantendo por vezes uma postura adequada e atenção e concentração nas atividades</p> <p>Nível 2. Raramente respeita ou promove um bom ambiente de trabalho, bem como revela uma postura adequada e falta de atenção e concentração nas atividades</p> <p>Nível 1. Nunca respeita nem promove um bom ambiente de trabalho, bem como não revela uma postura adequada e/ou falta de atenção e concentração nas atividades</p>
--	--

ANEXO VI – Caracterização dos Estilos de Ensino de Mosston e Ashworth (1994,2008)

Estilo A – Estilo de ensino por Comando

Este estilo de ensino é caracterizado por promover uma aprendizagem exata das tarefas num curto período de tempo, onde o professor tem como função tomar todas as decisões e o aluno obedece, cumpre e executa. O professor é o centro do processo ensino-aprendizagem tomando todas as decisões nas categorias de pré-impacto, impacto e pós-impacto. O professor determina o conteúdo, o local, ordem das tarefas, início e fim, intervalo, descreve o exercício, demonstra e informa sobre a qualidade da resposta (Gozzi, 1994). Com a utilização deste estilo de ensino pretende-se reproduzir um modelo, alcançar resultados imediatos, dominar as habilidades das matérias, usar o tempo de forma eficiente, alcançar a uniformidade, construir a identidade do grupo, desenvolver hábitos e rotinas, controlar grupos ou indivíduos e inculcar procedimentos de segurança.

Estamos perante uma estratégia de ensino que deve ser aplicada quando o professor pretende que o conteúdo seja aprendido pela memória imediata e através de execuções repetidas. Pode ser dividido em partes simples para facilitar a memorização e a consolidação progressiva (Mosston, 1990). Quando estamos perante aulas de curta duração, onde todos os minutos têm de ser muito bem rentabilizados, este é um estilo de ensino bastante eficaz pois de acordo com as suas características, permite uma grande eficiência no uso do tempo disponível.

Esse estilo de ensino é de grande valia no ensino da dança, natação sincronizada e remo (Mosston, 1978).

Estilo B – Estilo de ensino por Tarefa

No estilo de ensino por tarefa inicia-se uma transferência de tomada de decisões do professor para o aluno, durante a aula (fase impacto). É o professor quem faz o planeamento, tomando todas as decisões das atividades a desenvolver e dos objetivos a alcançar de acordo com o nível em que se encontra a turma ou grupo de alunos, determinando diversas tarefas. O aluno pratica individualmente, tendo assim o professor tempo disponível para recolher informação acerca do desempenho dos alunos e fornecer *feedback* individual. A proximidade física do

professor permite uma melhor observação, permitindo-lhe uma avaliação diferenciada dos alunos e de cada tarefa.

O aluno realiza a tarefa, decide a ordem de execução das tarefas, o tempo, o ritmo de exercitação, o intervalo, o número de repetições, etc. O aluno começa, assim, a intervir no alcance de objetivos do domínio motor, cognitivo, emocional e social. Apesar de não participar na planificação da aula, após perceber qual é o padrão de execução e executar as primeiras repetições, desenvolve conhecimento sobre as próprias capacidades, torna-se menos dependente quanto à orientação espacial e relações interpessoais, determina ritmos e intensidade próprios e inicia um desenvolvimento gradual da autoavaliação.

Estilo C – Estilo de ensino Recíproco

Neste estilo de ensino a transferência de tomada de decisões para o aluno aumenta. Aqui os alunos trabalham aos pares e, através de critérios fornecidos pelo professor, um dos alunos observa a prestação do colega executante fornecendo-lhe *feedback*. Após um determinado tempo trocam de funções. O professor fornece *feedback* ao observador. Existe um maior envolvimento dos alunos na tarefa. Existe, neste estilo, um trabalho cooperativo entre alunos. Os alunos recebem *feedbacks* de imediato e desenvolvem capacidades de socialização.

O professor toma todas as decisões de pré-impacto, define as situações de aprendizagem e os critérios de êxito. Na fase de impacto o professor define os critérios de êxito, estabelece os papéis aos alunos (observador e executante) e acompanha a prática de todos os alunos, mas apenas intervém junto dos alunos observadores de modo a ajudá-los na observação e na transmissão de *feedback* destes para os executantes. Na fase de pós-impacto as decisões de avaliação são tomadas pelo professor.

De modo a facilitar, numa fase inicial, o papel dos observadores será importante que o professor crie um documento com os critérios de êxito definidos. Esse documento deve incluir: uma descrição específica da tarefa, o que implica quebrar a tarefa em sequências; referência de erros mais comuns na execução da tarefa; imagens ou desenhos para ilustrar a tarefa; exemplos de comportamento verbal para ser utilizado como retroalimentação; lembrete do papel do observador.

Estilo D – Estilo de ensino Autoavaliação

Aqui o professor define tarefas e objetivos. O aluno realiza essas tarefas fazendo a sua própria avaliação de acordo com os critérios definidos pelo professor, tomando consciência de se autoavaliar de forma honesta e verdadeira. Existe uma mudança da responsabilidade da retroalimentação do professor para o aluno, aumentando assim a responsabilidade do aluno e a sua autonomia. Esta nova metodologia de permitir que o aluno se autoavalie, dá ao aluno novas habilidades, novas responsabilidades e novas demanda (Mosston,1990). Estamos perante uma forma de desenvolver a capacidade de auto percepção, característica fundamental na correção de todo o tipo de comportamento. Se o aluno conseguir perceber o que faz bem ou mal, poderá com mais facilidade detetar um problema, passo este fundamental e primário para a sua própria resolução. O poder do aluno na construção da sua aprendizagem é outra vez incrementado, pois o poder de decisão sobre o seu desempenho está nas suas mãos estimulando-o assim a ter mais autorresponsabilidade.

Assim, o professor toma todas as decisões pré-impacto sobre quais as tarefas que são apropriadas, a folha de critérios e a logística. A folha de registos poderá ser aplicada no estilo de ensino recíproco. Na fase impacto o aluno toma algumas decisões e na fase pós-impacto o aluno decide quando se retroalimentar e quando deve avançar na execução da tarefa. No final existe, também, uma retroalimentação por parte do professor.

Estilo E – Estilo de ensino Inclusivo

Neste estilo, o professor prepara uma tarefa com diferentes níveis de dificuldade, preparando critérios para cada um (fase pré-impacto) com a intenção de incluir todos os alunos na atividade, de acordo com o nível de desempenho de cada um. O professor explica a atividade e dá algumas opções de níveis de dificuldade. O aluno decide qual o nível em que vai iniciar a sua atividade, ou seja faz uma autoavaliação e o professor explica e acompanha as passagens de nível (fase impacto). Deste modo, apesar das diferenças individuais, todos os alunos são incluídos na tarefa, sendo este o objetivo deste estilo. O aluno aprende a avaliar sua execução e decide sobre o próximo nível em que se deve incluir, aprendendo a aceitar as diferenças individuais.

Após a execução da tarefa (fase pós-impacto), o aluno avalia a sua prestação para decidir se continua ou muda de nível (avançando ou retrocedendo).

Estilo F – Estilo de ensino por Descoberta Guiada

A característica central deste estilo de ensino faz o aluno empenhar-se num processo de busca para descobrir um determinado padrão (*Mosston, 1985*).

A alteração, neste estilo de ensino, está no relacionamento professor – aluno, pois o professor estimula no aluno a descoberta do conceito ou da resposta para aquela tarefa. O professor não dá a resposta, aguarda que o aluno chegue à resposta. Assim, este é o primeiro estilo no qual o aluno descobre novos conceitos, produzindo a sua própria aprendizagem. O domínio cognitivo passa também a ter um peso importante no desenvolvimento motor, pois qualquer habilidade implica um conhecimento.

De acordo com Faria Júnior, *Correa* e *Bressane* (1987), o professor começa a perder o lugar central no processo educativo em detrimento do aluno apesar de na fase pré-impacto ser o professor a toma todas as decisões, as quais incluem decisões sobre os objetivos, o tema, conceito, a sequência de perguntas que irão orientar os alunos à descoberta do tema, conceito, e todas as decisões logísticas. Na fase de impacto, maior protagonismo será dado ao aluno que depois de ouvir as pistas do professor e interpretar a informação, com um esforço cognitivo, associado ao desempenho motor, chegará às conclusões pretendidas que nunca deverão ser desvendadas pelo docente, que deverá oferecer retroalimentação de forma frequente, motivadora e ajustada para que o aluno se mantenha na rota desejada, dirigindo assim o seu raciocínio. Na fase de pós-impacto o professor atribui feedbacks ao aluno sobre todo o processo educativo percorrido, ajudando a efetuar avaliações e retificações da aprendizagem, colaborando por fim, na orientação que será dada à continuidade de interiorização de competências consequentes (*Mosston e Asworth, 1990*).

Este estilo de ensino implica muita preparação por parte do professor, existe pouco contacto social entre os alunos, existe um elevado esforço cognitivo e o nível de empenho físico pode ser baixo (*Siedentop, 1991*).

Estilo G – Estilo de ensino Descoberta Convergente (Resolução de Problemas)

A característica que define o estilo de ensino por Descoberta Convergente é a procura pelo aluno, da descoberta de uma solução, da resposta correta para um problema pré-determinado pelo professor, através de um processo convergente, na direção da desejada conclusão (Mosston, 2008). Neste estilo o professor toma as decisões ao nível da fase pré-impacto, formulando um conjunto de questões sequenciais que levem o aluno à resolução do problema, o qual só tem uma solução. No entanto, na fase de impacto é o aluno que procura a resposta tomando decisões por si próprio e o professor acompanha o processo de pensamento do aluno fornecendo-lhe *feedback* ou pistas sem indicar a solução. Na fase de pós-impacto tanto o aluno como o professor fazem a avaliação das decisões tomadas. Este estilo de ensino promove a descoberta, pelo aluno, de uma solução para um problema, envolvendo procedimentos lógicos, de raciocínio e pensamento. De salientar que neste estilo de ensino não existirão respostas erradas, desde que a resposta seja adequada ao problema proposto. O que pode existir são respostas “melhores” ou “mais adequadas” na convergência para a solução pretendida.

Estilo H – Estilo de ensino Descoberta Divergente

A característica deste estilo é a busca de respostas múltiplas e divergentes contribuindo para o maior relacionamento do aspeto motor e cognitivo. Os objetivos deste estilo são compreender e perceber a estrutura da atividade, desenvolver a criatividade e a habilidade de verificar várias soluções para um problema determinado. Aqui o professor define (fase pré-impacto) e apresenta a questão, o problema ou a situação e o aluno empenha-se na descoberta das respostas para resolver esse problema (fase impacto). Na fase pós-impacto o aluno avalia as soluções encontradas, para além da avaliação do professor. Existe, neste estilo de ensino, um nível mais elevado de autonomia dos alunos.

Estilo I – Estilo de ensino Programa Individual

Este estilo implica que o aluno seja muito autónomo e experiente. O professor indica a matéria, conteúdos e competências a adquirir e o aluno produz todo o programa (projeto, questões, soluções, tarefas) de atividades a desenvolver, bem como a sua avaliação final. O professor acompanha o progresso do aluno e responde às questões do aluno quando é solicitado.

Estilo J – Estilo de ensino Iniciativa do Aluno

É o aluno que toma todas as decisões referentes às três categorias de decisão (pré-impacto, impacto e pós-impacto). O aluno só recorre ao professor quando necessário, para consulta ou pedir informações. O professor apenas ouve, observa e alerta sobre as decisões tomadas pelo aluno, quando solicitado por ele. Para alcançar este nível de autonomia, o aluno deve passar por todos os outros estilos de ensino.

Estilo K – Estilo de ensino Autoensino

Este estilo realiza-se fora dos parâmetros da escola, uma vez que o aluno toma todas as decisões das três categorias sem qualquer acompanhamento ou esclarecimento por parte do professor, que muitas vezes nem existe.