

Márcia Filipa Leal Sábio

**RELATÓRIO DE ESTÁGIO PEDAGÓGICO DESENVOLVIDO NA ESCOLA
SECUNDÁRIO INFANTA D.MARIA COM A TURMA 7ºC, NO ANO LETIVO 2015-2016**

**COMPARAÇÃO DA PERCEÇÃO DOS ALUNOS E DE OBSERVADORES EXTERNOS NA
IMPLEMENTAÇÃO DOS ESTILOS DE ENSINO INCLUSIVO E POR COMANDO, NA UNIDADE DIDÁTICA
DE GINÁSTICA.**

Relatório de Estágio Pedagógico em Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário
apresentado à Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física na Universidade de Coimbra

JUNHO 2016



UNIVERSIDADE DE COIMBRA

Márcia Filipa Leal Sábio

2011184294

**RELATÓRIO DE ESTÁGIO PEDAGÓGICO DESENVOLVIDO NA ESCOLA
SECUNDÁRIA INFANTA D.MARIA COM A TURMA 7ºC, NO ANO LETIVO 2015-
2016**

Comparação da perceção dos alunos e de observadores externos na implementação dos estilos de ensino inclusivo e por comando, na unidade didática de Ginástica.

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: Antero Abreu

COIMBRA

2016

Sábio, M. (2016). *Relatório de Estágio Pedagógico desenvolvido na Escola Secundária Infanta D. Maria com a Turma do 7.º C no ano letivo 2015/2016*. Relatório de Estágio, Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra, Coimbra, Portugal.

Márcia Filipa Leal Sábio, aluna nº 2011184294 o Mestrado de 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 definido na alínea do artigo 3º do Regulamento Pedagógico da Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra.

14 de Junho de 2016

Márcia Sábio

AGRADECIMENTOS

Agradeço aos meus pais, pelo esforço que fizeram para eu terminar esta etapa, pela força, apoio e confiança que sempre me depositaram em mim.

À minha irmã, pela disponibilidade, incentivo, conselhos, e força que sempre me transmitiu. Pela paciência e calma que sempre demonstrou para comigo.

Ao meu namorado pela paciência, confiança, ajuda e incentivo que me passou nos momentos mais complicados. Pelo apoio, carinho, força, persistência que me ajudaram a conseguir concluir esta fase.

Aos meus amigos, Filipa Henriques, Guilherme Monteiro, Débora Santos e que me ajudaram, incentivaram e acompanharam ao longo deste Estágio.

À Maria Rodrigues, que todos os dias esteve presente transmitindo-me a sua calma, descontração e espírito positivo e por me ter ajudado e acompanhado neste ano.

À Joana Matilde, pela pessoa que é, e por me ter apoiado, motivado e acompanhado ao longo deste percurso.

Ao meu núcleo de estágio, pelo acompanhamento, conselhos e ajuda que me deram.

Ao professor João Gandum pela disponibilidade, orientação e transmissão de conhecimentos ao longo deste ano letivo.

Ao professor Antero Abreu, pelos conhecimentos e orientações transmitidas.

Ao professor Miguel Fachada, pela ajuda, confiança e apoio que transmitiu.

À turma 7^oC, pois sem ela não poderia ter realizado a minha ação pedagógica e adquirido e experienciado todas as aprendizagens ao longo deste ano letivo.

RESUMO

O Estágio pedagógico é uma parte integrante do currículo da formação de um docente e, como tal, é fundamental para que o futuro docente possa aplicar num contexto escolar real todos os seus conhecimentos teóricos adquiridos ao longo da sua formação académica. No início deste percurso o professor estagiário irá sair da sua zona de conforto, deparando-se com diversas situações que durante a sua formação não ocorreram. É através destas que o docente terá de pensar e analisar crítica e reflexivamente toda a sua prática pedagógica, nunca esquecendo que o seu elemento principal é o aluno. Ao longo da sua prática pedagógica o docente tem de ter sempre em conta as competências dos seus alunos e a partir delas planejar todo o seu processo de ensino, alterando-o sempre que necessário, conseguindo, assim, transmitir aos alunos os objetivos pretendidos e simultaneamente controlar e resolver problemáticas que possam surgir. O presente relatório tem como intuito a descrição, análise e reflexão de todo o trabalho e aprendizagens desenvolvidas e adquiridas durante a prática pedagógica, realizada com a turma 7ºC, da Escola Secundária Infanta D. Maria de Coimbra, no ano letivo de 2015/2016. A parte inicial deste documento irá conter a contextualização da escola onde foi realizada a prática pedagógica, referindo as características da escola, do grupo disciplinar e da turma mencionada anteriormente. Posteriormente irá ser analisada e descrita a prática pedagógica desenvolvida junto da turma anteriormente referida. Por último, na parte final irá ser aprofundado o tema problema, que tem como objetivo comparar a perceção dos alunos com a de observadores externos na implementação dos estilos de ensino inclusivo e por comando, na unidade didática de Ginástica.

Palavras-Chave: Professor Estagiário. Prática Pedagógica. Dimensões de Intervenção. Planeamento. Realização. Avaliação. Estilos de Ensino.

ABSTRACT

In the beginning of this course the trainee teacher will get out of his comfort zone, encountering with various situations that during their training did not occur. It is through these that the teacher will have to think and analyze critically and reflectively all their practice, never forgetting that the main element, the student. Throughout his teaching practice the teacher must always take into account the skills of their students and from them to plan his entire teaching process, changing it whenever necessary thus achieving, to give students the intended objectives and simultaneously control and solve problems that may arise. This report is aimed to description, analysis and reflection of all the work and developed learning and acquired during teaching practice, performed with the 7c class, High School Infanta D. Maria, Coimbra in the academic year 2015/2016.

The initial part of this document will contain the school context where the teaching practice was held, referring to the school characteristics, the subject group and the class mentioned above. Later it will be analyzed and described pedagogical practice developed with the class mentioned above. Finally, in the end will be deepened the case study, which aims to compare the perception of students with the trainee teachers in the implementation of inclusive style and control style in the unit gymnastics.

Keywords: Teacher Intern. Teaching Practice. Intervention Dimensions. Planning. Realization. Evaluation. Teaching Styles.

SUMÁRIO

| | |
|--|------------|
| RESUMO..... | VII |
| ABSTRACT..... | IX |
| INTRODUÇÃO | 1 |
| CAPÍTULO I – CONTEXTUALIZAÇÃO DA PRÁTICA DOCENTE | 3 |
| 1. Expetativas Iniciais – Plano de Formação Individual (PFI)..... | 3 |
| 2. Contexto e Condições Escolares..... | 5 |
| 2.1. Caracterização da Escola | 5 |
| 2.2. Caraterização do Grupo Disciplinar de Educação Física | 6 |
| 2.3. Caraterização da Turma C do 7ºano..... | 6 |
| CAPITULO II – ANÁLISE DA PRÁTICA PEDAGÓGICA DESENVOLVIDA..... | 9 |
| 1. Planeamento de ensino | 9 |
| 1.1. Plano Anual..... | 10 |
| 1.2. Unidades Didáticas | 11 |
| 1.3. Planos de Aula | 14 |
| 2. Realização..... | 16 |
| 2.1. Dimensão Instrução | 16 |
| 2.2. Dimensão Gestão | 20 |
| 2.3. Dimensão Clima/ Disciplina | 21 |
| 2.4. Decisões de Ajustamento | 22 |
| 3. Avaliação | 23 |
| 3.1. Avaliação Diagnóstica..... | 24 |
| 3.2. Avaliação Formativa | 25 |
| 3.3. Avaliação Sumativa | 26 |
| 3.4. Autoavaliação | 27 |

| | |
|--|-----------|
| 4. Experiências e aprendizagens efetuadas enquanto estagiária (nível profissional e pessoal)..... | 28 |
| 5. Compromisso com as aprendizagens dos alunos | 31 |
| 6. Dificuldades e necessidades de formação..... | 31 |
| 6.1. Dificuldades sentidas e formas de resolução | 31 |
| 6.2. Importância da formação contínua | 34 |
| 7. Atitude Ético-Profissional..... | 34 |
| 8. Questões dilemáticas..... | 36 |
| 9. Conclusões referentes à formação inicial..... | 37 |
| 9.1. Prática Pedagógica Supervisionada..... | 37 |
| CAPITULO III – APROFUNDAMENTO DO TEMA/PROBLEMA..... | 39 |
| 1. Apresentação do Tema-Problema..... | 39 |
| 2. Introdução | 39 |
| 3. Pertinência do Estudo..... | 40 |
| 4. Enquadramento Teórico | 41 |
| 4.1. Prática Pedagógica – O papel do Docente..... | 41 |
| 4.2. Aula – Planeamento/Estrutura..... | 42 |
| 4.3. Estilos de Ensino – Espectro de Mosston e Ashworth (1994) | 42 |
| 4.4. Dimensões de Intervenção Pedagógica | 45 |
| 5. Metodologia | 46 |
| 5.1. Caracterização da amostra | 46 |
| 5.2. Instrumentos e recolha de dados | 46 |
| 5.3. Procedimentos | 47 |
| 6. Apresentação e discussão dos resultados obtidos | 48 |
| 6.1. Contextualização dos resultados..... | 48 |
| 6.2. Análise dos resultados | 50 |
| 7. Conclusão | 70 |

| | |
|---|-----------|
| Bibliografia..... | 73 |
| ANEXOS | 76 |
| ANEXO I: Mapa de ocupação de espaços | 76 |
| ANEXOS II: Plano de Aula | 77 |
| ANEXO III: Avaliação Diagnóstica | 78 |
| ANEXO IV: Avaliação Formativa do 1º Período | 79 |
| ANEXO V: Avaliação Formativa do 2º Período | 80 |
| ANEXO VI: Avaliação Intermédia do domínio sócioafetivo | 81 |
| ANEXO VII: Avaliação Sumativa | 83 |
| ANEXO VIII: Autoavaliação..... | 84 |
| ANEXO X: Inquérito aos alunos | 87 |
| ANEXO XI: Inquérito aos estagiários..... | 90 |

ÍNDICE DE GRÁFICOS

| | |
|---|----|
| Gráfico 1: Frequência absoluta da aplicação dos dois estilos de ensino na parte inicial, parte fundamental e parte final da aula..... | 48 |
| Gráfico 2: Tempo da aplicação dos dois estilos de ensino na parte inicial, parte fundamental e parte final da aula..... | 48 |
| Gráfico 3: Este gráfico apresenta o tempo total útil de aulas, o tempo total de aplicação dos estilos comando e inclusivo e o tempo total da aplicação dos outros estilos de ensino. | 49 |
| Gráfico 4: Frequência absoluta da aplicação dos dois estilos de ensino nas funções didáticas introdução, exercitação, consolidação e avaliação. | 50 |
| Gráfico 5: Tempo da aplicação dos dois estilos de ensino nas funções didáticas introdução, exercitação, consolidação e avaliação. | 50 |
| Gráfico 6: Valores percentuais que demonstram a percepção dos alunos relativamente à aprendizagem nos dois estilos de ensino..... | 50 |
| Gráfico 7: Valores percentuais que demonstram a percepção dos observadores externos/outros estagiários relativamente à aprendizagem nos dois estilos de ensino. | 51 |
| Gráfico 8: Valores percentuais que demonstram a percepção dos alunos relativamente à concentração nos dois estilos de ensino. | 53 |
| Gráfico 9: Valores percentuais que demonstram a percepção dos observadores externos/outros estagiários relativamente à concentração nos dois estilos de ensino. | 53 |
| Gráfico 10: Valores percentuais que demonstram a percepção dos alunos relativamente à aplicação nos dois estilos de ensino. | 55 |
| Gráfico 11: Valores percentuais que demonstram a percepção dos observadores externos/outros estagiários relativamente à aplicação nos dois estilos de ensino. .. | 55 |
| Gráfico 12: Valores percentuais que demonstram a percepção dos alunos relativamente ao comportamento nos dois estilos de ensino..... | 56 |
| Gráfico 13: Valores percentuais que demonstram a percepção dos observadores externos/outros estagiários relativamente ao comportamento nos dois estilos de ensino. | 57 |

| | |
|--|----|
| Gráfico 14: Valores percentuais que demonstram a percepção dos alunos relativamente à exigência física nos dois estilos de ensino | 59 |
| Gráfico 15: Valores percentuais que demonstram a percepção dos observadores externos/outros estagiários relativamente à exigência física nos dois estilos de ensino | 59 |
| Gráfico 16: Valores percentuais que demonstram a percepção dos alunos relativamente à utilização do pensamento nos dois estilos de ensino. | 61 |
| Gráfico 17: Valores percentuais que demonstram a percepção dos observadores externos/outros estagiários relativamente à utilização do pensamento nos dois estilos de ensino..... | 62 |
| Gráfico 18: Valores percentuais que demonstram a percepção dos alunos relativamente ao relacionamento social nos dois estilos de ensino. | 64 |
| Gráfico 19: Valores percentuais que demonstram a percepção dos observadores externos/outros estagiários relativamente ao relacionamento social nos dois estilos de ensino..... | 65 |
| Gráfico 20: Valores percentuais que demonstram a percepção dos alunos relativamente ao sentimento nos dois estilos de ensino. | 66 |
| Gráfico 21:Valores percentuais que demonstram a percepção dos observadores externos/outros estagiários relativamente ao sentimento nos dois estilos de ensino. | 67 |
| Gráfico 22: Valores percentuais que demonstram a percepção dos alunos relativamente à atitude ético-moral nos dois estilos de ensino..... | 68 |
| Gráfico 23: Valores percentuais que demonstram a percepção dos observadores externos/outros estagiários relativamente à atitude ético-moral nos dois estilos de ensino..... | 69 |

ÍNDICE DE TABELAS

| | |
|---|----|
| Tabela 1: Os valores registados na tabela respondem-nos à questão: Sentes que aprendeste bem a matéria nas tarefas/exercícios com os estilos de ensino por comando e inclusivo? | 50 |
| Tabela 2: Os valores registados na tabela respondem-nos à questão: Acha que os alunos aprenderam bem a matéria com os estilos de ensino por comando e inclusivo? | 51 |
| Tabela 3: Os valores registados na tabela respondem-nos à questão: Sentes que tiveste concentrado nas tarefas/exercícios com os estilos de ensino por comando e inclusivo? | 52 |
| Tabela 4: Os valores registados na tabela respondem-nos à questão: Acha que os alunos tiveram concentrados nas tarefas/exercícios com os estilos de ensino por comando e inclusivo? | 53 |
| Tabela 5: Os valores registados na tabela respondem-nos à questão: Sentes que te aplicaste nas tarefas/exercícios com os estilos de ensino por comando e inclusivo? | 54 |
| Tabela 6: Os valores registados na tabela respondem-nos à questão: Acha que os alunos tiveram aplicados nas tarefas/exercícios com os estilos de ensino por comando e inclusivo? | 55 |
| Tabela 7: Os valores registados na tabela respondem-nos à questão: Consideras que o comportamento da turma foi bom com os estilos de ensino por comando e inclusivo? | 56 |
| Tabela 8: Os valores registados na tabela respondem-nos à questão: Considera que o comportamento da turma foi bom com os estilos de ensino por comando e inclusivo? | 57 |
| Tabela 9: Os valores registados na tabela respondem-nos à questão: Sentes que as tarefas/exercícios com os estilos de ensino inclusivo e por comando foram exigentes fisicamente? | 58 |
| Tabela 10: Os valores registados na tabela respondem-nos à questão: Acha que as tarefas/exercícios com os estilos de ensino por comando e inclusivo foram exigentes fisicamente? | 59 |

Tabela 11: Os valores registados na tabela respondem-nos à questão: Sentes que as tarefas/exercícios com os estilos de ensino por comando e inclusivo obrigaram-te a pensar?61

Tabela 12: Os valores registados na tabela respondem-nos à questão: Acha que as tarefas/exercícios com os estilos de ensino por comando e inclusivo obrigaram os alunos a pensar?62

Tabela 13: Os valores registados na tabela respondem-nos à questão: Sentes que te relacionaste com o professor e os teus colegas nas tarefas /exercícios nos estilos de ensino por comando e inclusivo?64

Tabela 14: Os valores registados na tabela respondem-nos à questão: Acha que os alunos se relacionaram com o professor e os seus colegas nas tarefas /exercícios nos estilos de ensino por comando e inclusivo?64

Tabela 15: Os valores registados na tabela respondem-nos à questão: Sentes que te sentiste mais alegre ou triste nas tarefas/exercícios nos estilos de ensino por comando e inclusivo?66

Tabela 16: Os valores registados na tabela respondem-nos à questão: Acha que os alunos se sentiram mais alegres ou tristes nas tarefas/exercícios nos estilos de ensino por comando e inclusivo?67

Tabela 17: Os valores registados na tabela respondem-nos à questão: Sentes que foste honesto e respeitaste os outros nas tarefas/exercícios nos estilos de ensino por comando e inclusivo?68

Tabela 18: Os valores registados na tabela respondem-nos à questão: Acha que os alunos foram honestos e respeitaram os outros nas tarefas/exercícios nos estilos de ensino por comando e inclusivo?69

INTRODUÇÃO

O presente relatório foi realizado no âmbito da unidade curricular de Estágio Pedagógico, inserido no Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, da Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física, da Universidade de Coimbra.

O relatório apresenta como objetivos a descrição, análise e reflexão de todo o trabalho e aprendizagens desenvolvidas e adquiridas durante a prática pedagógica realizada com a turma C do 7º ano da Escola Secundária Infanta D. Maria de Coimbra, no ano letivo de 2015/2016.

O estágio pedagógico é uma oportunidade essencial para nós, futuros docentes, no qual temos a possibilidade de colocar em prática os conhecimentos adquiridos ao longo da nossa formação, confrontando-nos com uma realidade escolar contemporânea bastante diferente da que idealizamos antes de frequentar o estágio profissional. Durante a prática pedagógica realizada adquirimos imensas aprendizagens, pois presenciamos e atuamos em diversas situações problemáticas e desafiantes, para as quais não estamos adaptados. Os relacionamentos que estabelecemos com os alunos, professores experientes e restante comunidade educativa ajudaram-nos e fortaleceram-nos futuramente como docentes de Educação Física.

O relatório apresenta-se estruturado em três capítulos distintos. O primeiro aborda uma breve contextualização da escola e suas respectivas características. O segundo capítulo apresenta uma análise descritiva e reflexiva sobre a intervenção pedagógica realizada no contexto escolar real, referindo as aprendizagens adquiridas e dificuldades sentidas e ultrapassadas ao longo do estágio. No terceiro capítulo, concretiza-se o tema de aprofundamento, designado por “Comparação da perceção dos alunos e de observadores externos na implementação dos estilos de ensino inclusivo e por comando, na unidade didática de Ginástica.”. Com este estudo, pretendemos analisar as consequências de implementação dos dois estilos de ensino na unidade didática de Ginástica, refletindo sobre a dimensão disciplina e vetores de desenvolvimento privilegiados na aplicação dos referidos estilos de ensino.

CAPÍTULO I – CONTEXTUALIZAÇÃO DA PRÁTICA DOCENTE

Neste primeiro capítulo, será mencionada a razão pela qual foi feita a escolha de ingresso no Mestrado de Ensino de Educação Física nos Ensinos, Básico e Secundário e quais as expectativas iniciais subjacentes à realização do estágio pedagógico com uma turma do 7^o ano de escolaridade.

1. Expectativas Iniciais – Plano de Formação Individual (PFI)

A entrada na Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra teve como motivação o gosto pessoal pela prática desportiva e, conseqüentemente, a docência realizada na disciplina de Educação Física. Desde cedo, que a área do desporto faz parte do nosso percurso pessoal, bem como profissional, despertando assim o gosto e a motivação pela prática da mesma, direcionando-nos para uma formação especializada nesta área. Deste modo, a oportunidade surgiu, dando início à realização do estágio pedagógico na Escola Secundária Infanta D. Maria.

A última fase da formação como futuros docentes é o estágio pedagógico, no qual o estagiário é apresentado num contexto escolar real onde irá dar início a uma prática pedagógica, aplicando todos os conhecimentos teóricos apreendidos nos anos anteriores, desenvolvendo assim competências nas várias partes constituintes de uma pedagogia completa e correta, nomeadamente: o planeamento, a realização e a avaliação.

Considerando que esta foi a primeira experiência enquanto docentes, sentimo-nos um pouco ansiosos e de certa forma com algumas hesitações, independentemente de nos anos anteriores termos experienciado alguns momentos de lecionação para uma determinada população. Assumindo um contexto real, verificámos a existência de turmas com um número elevado de alunos, sendo que alguns nunca terão ouvido falar de determinados conteúdos pedagógicos, enquanto outros conhecem e sabem executá-los de forma correta. Com isto, observa-se uma

heterogeneidade face ao nível de competências dos alunos, dos saberes e culturas em que estão inseridos.

Relativamente ao estágio, são enumerados os seguintes objetivos: Aumentar e melhorar as aprendizagens realizadas anteriormente; Realizar uma prática pedagógica correta e completa chegando a todos os alunos de forma a inseri-los no processo de ensino e aprendizagem, conseguindo assim, um progresso visível da sua execução atingindo os objetivos previstos; Colocar em prática as opiniões e estratégias transmitidas por parte do orientador e elementos do núcleo de estágio, melhorando desta forma a nossa prática pedagógica, ultrapassando as nossas dificuldades; Realizar aulas dinâmicas e motivadoras, tendo presente a decisão de ajustamento sempre que necessário; Ter o controlo sobre a turma durante as aulas; Melhorar a capacidade de ajudar os alunos nas suas dificuldades e conseguir detetar com mais facilidade e rapidez os erros cometidos por estes, corrigindo-os de imediato.

Para a realização de uma ótima prática pedagógica é fundamental destacar os seguintes pontos fortes. Antes de mais a capacidade de trabalho em equipa e a colaboração com o núcleo de estágio e o pessoal docente, tendo estes a responsabilidade, empenho e organização pelos trabalhos a realizar no decorrer do estágio. É relevante saber aceitar as diferentes críticas e estratégias para assim melhorar a intervenção pedagógica e o gosto pelas modalidades a lecionar. No entanto, é importante salientar alguns pontos fracos tais como: a falta de conhecimento em alguns aspetos nas diversas matérias, o que dificulta o planeamento das aulas; a dificuldade em controlar a turma no que diz respeito aos comportamentos fora da tarefa, apresentar exatamente o que pretendemos em cada exercício, visualizar rapidamente os erros de execução dos alunos; a dificuldade na realização rápida das avaliações diagnósticas, formativas e sumativas e, por vezes, a existência de alguma insegurança.

Neste momento, encontramos-nos a finalizar o estágio pedagógico e de acordo com os objetivos que referimos anteriormente, conseguimos atingir a maioria, apesar de existirem sempre aspetos que podemos e deveremos melhorar.

2. Contexto e Condições Escolares

2.1. Caracterização da Escola

A Escola Secundária Infanta D. Maria encontra-se situada na cidade de Coimbra, mais propriamente na Rua Infanta D. Maria, junto do Complexo Olímpico de Piscinas, do Centro Comercial Dolce Vita e do Pavilhão Multiusos Dr. Mário Mexia. Tendo em conta os dados do ano letivo 2013/2014, a escola apresenta uma população escolar de 1125 indivíduos, tendo 87 professores, 1001 alunos, 2 técnicos superiores (psicóloga e assistente social), 9 assistentes técnicos e 26 assistentes operacionais. Dos 1001 alunos, 202 provêm de áreas de residência exteriores à cidade. Dos 87 professores, 51 pertencem ao quadro da escola. A escola contém um apoio especializado não só aos alunos com NEE, mas também aos restantes, um Gabinete de Mediação de Conflito e um Gabinete de Informação e Apoio ao Aluno. O número total de turmas existentes na escola, por anos de escolaridade é de trinta e sete turmas, sendo quatro do 7º ano, três do 8º ano, quatro do 9º ano, nove do 10º ano, nove do 11º ano e oito do 12º ano.

O Departamento no qual está inserida a disciplina de Educação Física designa-se por Departamento de Artes e Expressões que inclui também as respetivas disciplinas da área de artes. Este é constituído por oito professores de Educação Física, três estagiários e dois professores de Artes.

As instalações da escola apresentam boas condições, especialmente para lecionar as aulas de Educação Física. Nesta existe um ginásio, utilizado para as aulas de Ginástica e também para a leção de outras matérias, um campo exterior que inclui uma caixa da areia e um campo exterior coberto, denominado por polidesportivo. Como a escola tem um protocolo com a Câmara Municipal, pode ainda usufruir do Complexo Olímpico de Piscinas e do Pavilhão Multiusos Dr. Mário Mexia. A organização da rotação e utilização dos espaços é realizada por um docente de Educação Física. Neste sentido, considera-se que esta instituição relativamente aos recursos materiais, bem como espaciais, encontra-se bem equipada, abarcando uma enorme quantidade e diversidade de materiais para as várias modalidades,

possibilitando aos alunos uma agradável prática pedagógica. Esta possibilidade auxilia os docentes na organização das suas aulas e faz com que o número de alunos em prática possa aumentar, diminuindo o tempo de espera.

2.2. Caraterização do Grupo Disciplinar de Educação Física

Este grupo é responsável por lecionar as aulas de Educação Física a todas as turmas que fazem parte da escola. Neste sentido, este é composto por oito professores e três estagiários inseridos no Núcleo de Estágio. A cada estagiário é-lhe atribuído uma turma para realizar a sua prática pedagógica, tendo sempre presente um docente responsável pelas mesmas, designado por orientador da escola. Este tem, como papel fundamental, a orientação do núcleo de estágio ao longo de todo o ano letivo. No que respeita aos elementos integrantes do grupo disciplinar, só um é apresentado como responsável pelo Desporto Escolar. Este tem como função concretizar toda a organização, burocracia e outros assuntos que fazem parte deste cargo. O restante grupo de Educação Física, independentemente de não ter as funções referidas, complementa e mantém-se unido, verificando-se uma cooperação e entre ajuda não só nas atividades deste âmbito, mas também em todas as atividades físicas que fazem parte do contexto escolar.

Desde o início do estágio que o núcleo foi bem recebido pelo grupo de Educação Física, apresentando-nos todas as instalações da escola, materiais, docentes e pessoal não docente. No decorrer do estágio, foi visível por parte dos docentes, uma disponibilidade e apoio total em tudo o que precisássemos de forma a desempenharmos corretamente a nossa função.

2.3. Caraterização da Turma C do 7ºano

A turma C do 7º ano da Escola Secundária Infanta D. Maria é constituída por 28 alunos, sendo que 11 alunos (39,3%) pertencem ao sexo feminino e 17 alunos (60,7%) pertencem ao sexo masculino. Relativamente à faixa etária dos mesmos, esta encontra-se entre o 11 e os 12 anos de idade, sendo que duas raparigas têm 11

anos e os restantes alunos têm 12 anos. Assim, a média de idades da turma é de 12 anos.

As habilitações académicas dos pais/encarregados de educação dos alunos da turma, tendo em conta as respostas dadas nos questionários, revelam que a maioria tem curso de ensino superior.

No que diz respeito à distância do local onde residem até à escola, grande parte da turma (57,1%) encontra-se perto da escola, mais especificamente numa distância menor que 5km. Quanto ao transporte utilizado, verificou-se que 8 alunos deslocam-se a pé (28,6%), 12 alunos utilizam transporte familiar, carro (42,9%), 7 alunos vão de transporte familiar ou a pé (25%) e 1 aluno desloca-se de transporte familiar ou de transporte público (3,6%). Deste modo, observa-se que a maioria dos alunos usufrui do transporte familiar para se deslocar até à escola.

O tempo que obteve maior número de repostas no que toca à utilização de tecnologias, neste caso televisão, jogos e computadores, encontra-se entre 30 minutos e 1 hora. Estes dados revelam que a turma não apresenta uma ocupação do seu tempo muito elevada para a utilização de tecnologias.

Quanto à situação escolar, observamos que 14 alunos preferem a disciplina de Educação Física, 12 alunos preferem a disciplina de Matemática, e 11 alunos preferem a disciplina de Inglês. No contexto da Educação Física, sendo esta a disciplina preferida da turma, fomos aprofundar esta escolha e observámos que 8 rapazes e 6 raparigas escolheram esta disciplina, o que significa que a maioria de cada género optou por esta disciplina como preferida. As disciplinas que a turma enumerou como sendo as que apresentam mais dificuldade são as de Português, Educação Visual, Inglês e, ainda, Educação Física e Matemática.

Na disciplina de Educação Física, analisámos qual a classificação anterior da turma, e verificámos que com a classificação de nível 3 existem 4 alunos (14,2%) depois com a classificação de nível 4 encontram-se 13 alunos (46,4%) e com classificação de nível 5 existem 11 alunos (39,2%). Dos alunos da turma, 12 alunos já participaram no desporto escolar, mais propriamente na modalidade de Futsal, Corta-mato, Ténis de Mesa, Basquetebol, Badminton, Xadrez e Andebol. O tempo de prática varia entre um a dois anos.

Relativamente à prática da atividade física fora da escola, 22 alunos (78,5%) responderam afirmativamente. As modalidades praticadas são várias: Rugby, Ballet, Natação, Futsal, Basquetebol, Futebol, Judo, Ginástica Acrobática, Dança, Badminton, Atletismo e Tênis. Quanto ao tempo utilizado de prática encontra-se entre 1 hora por semana e 13 horas e meia por semana. Na turma ainda existem 16 alunos (27,14%) que realizam a prática de atividades extracurriculares.

Esta turma é nova na escola, o que significa que muitos dos alunos não se conhecem, vêm de escolas diferentes, logo é um ano de adaptação. Apesar disso, os alunos revelaram uma adaptação bastante positiva e logo no início do ano letivo, conseguiram criar relações de amizade, interagindo e relacionando-se uns com os outros.

Nas aulas de Educação Física, observou-se que a turma é agitada, conversadora e ansiosa, o que por vezes dificulta a realização de uma boa leção. De acordo com os dados recolhidos nas avaliações diagnósticas de cada unidade didática, os alunos de uma forma geral encontram-se entre o nível introdutório e o nível elementar, evidenciando algumas carências ao nível dos conhecimentos dos conteúdos das diversas modalidades lecionadas e algumas falhas e dificuldades nas suas capacidades de execução.

CAPITULO II – ANÁLISE DA PRÁTICA PEDAGÓGICA DESENVOLVIDA

“... os professores mais eficazes são diferentes dos outros porque actuam segundo o pressuposto de que o propósito da escola é promover a aprendizagem dos alunos: planejam cuidadosamente; utilizam materiais adequados; clarificam os objetivos para os alunos; mantêm um andamento vivo da aula; controlam trabalho dos alunos com regularidade; ensinam de novo se os alunos apresentam dificuldades; aproveitam bem o tempo de aula; utilizam estratégias de ensino coerentes”.

(Cohen *et al.*, 2003, citado por Tani, 2006, p.208)

A prática pedagógica consiste no processo de aplicação prática da teoria adquirida ao longo da formação profissional, através da relação estabelecida entre o aluno e o docente. Segundo Postic (1990, p.12) a relação existente entre os agentes de ensino é considerada como um conjunto de relações sociais entre o professor e os alunos de forma atingir os objetivos educativos num contexto escolar. Para que este processo de ensino e aprendizagem seja possível e produza resultados é necessário uma atitude de organização, análise e reflexão, indo sempre ao encontro das características da sua população alvo.

Neste capítulo iremos analisar e descrever os três domínios profissionais da prática docente. São estes o planeamento do ensino, a realização do processo de ensino e aprendizagem e a avaliação.

1. Planeamento de ensino

Segundo, Bossle (2002, p.31) o planeamento do processo de ensino é um guia que orienta o docente na sua prática pedagógica, auxiliando-o na organização e orientação da mesma, tendo em conta os objetivos pretendidos.

A prática pedagógica para ser executada de uma forma correta e eficaz necessita da passagem por um processo de planeamento, constituído por três dimensões, sendo estas a dimensão macro na qual faz parte o plano anual, a

dimensão meso, que inclui as unidades didáticas e, por último, a dimensão micro onde estão inseridos os planos de aula

O docente ao elaborar este planeamento tem de ter em conta os objetivos a atingir relativamente ao ano de escolaridade que se encontra a lecionar segundo o Programa Nacional de Educação Física, os conteúdos de cada unidade didática, os alunos e o meio onde será praticado o processo de ensino e aprendizagem. Deste modo, é imprescindível ter a capacidade de analisar e conciliar todos estes aspetos, refletindo sobre os mesmos, conseguindo desta forma criar um planeamento organizado, coerente e harmonioso.

1.1. Plano Anual

“A elaboração do plano anual constitui o primeiro passo do planeamento e preparação do ensino e traduz, sobretudo, uma compreensão e domínio aprofundado dos objetivos de desenvolvimento da personalidade, bem como reflexões e noções acerca da organização correspondente do ensino no decurso de um ano letivo”.

(Bento, 1998, p.67)

No início do ano letivo, o núcleo de estágio teve a oportunidade de escolher qual a turma que pretendia ficar para desenvolver a sua prática pedagógica ao longo do ano lectivo. Tendo em conta as três turmas de 7º ano que foram entregues ao orientador da escola, ficámos a realizar o nosso estágio com a turma C do 7º ano.

Seguidamente, para que pudéssemos realizar uma prática pedagógica organizada de forma sequencial e lógica, necessitámos de elaborar o plano anual, plano este que serviu como um guia, orientando o docente ao longo do ano letivo podendo ser consultado e alterado sempre que necessário. Primeiramente, conhecemos as unidades didáticas a lecionar ao longo do ano letivo e seus respetivos conteúdos. Neste sentido, conversámos com o professor orientador que nos transmitiu quais as unidades didáticas a lecionar, e o tempo total das aulas que cada uma iria usufruir, mediante as decisões realizadas pelo grupo disciplinar de Educação Física, pelos recursos espaciais e materiais existentes. Desta forma, as unidades

escolhidas foram as seguintes: Natação, Atletismo, Voleibol, Ginástica, Basquetebol e Futebol.

Posteriormente, foi consultado o mapa de ocupação de espaços (Anexo I) que tinha estabelecido um período de tempo em cada espaço, para cada turma, realizando uma rotação de oito em oito semanas ao longo do ano. Este foi realizado por alguns professores do grupo disciplinar de Educação Física. Com todas estas informações, começámos a elaborar o plano anual, verificando em primeiro lugar as datas correspondentes a cada período letivo e respetivas interrupções. Depois, distribuámos as matérias pelos dias de aulas, nos espaços que nos tinham sido destinados, por cada período letivo. Posto isto, realizámos a sequenciação e extensão dos conteúdos de cada unidade didática pelo número respetivo de aulas a lecionar, completando ainda com a função didática e os objetivos pretendidos para cada aula, considerando os recursos materiais existentes em cada espaço.

Como já foi referido, o plano anual é um documento que pode ser alterado e adaptado. Deste modo, ao longo do ano foram realizadas algumas decisões de ajustamento, efetuadas após a avaliação diagnóstica e ao longo da concretização das aulas, tais como: alteração nos conteúdos a lecionar em cada unidade; redução ou aumento do número de aulas determinado para cada unidade. Estas decisões foram tomadas devido às dificuldades de execução dos alunos - observadas não só na avaliação diagnóstica mas ao longo do processo de ensino aprendizagem - e às condições meteorológicas.

1.2. Unidades Didáticas

“ Constituem unidades fundamentais e integrais do processo pedagógico e apresentam aos professores e alunos etapas claras e bem distintas de ensino e aprendizagem.”

(Bento, 1998 p.75)

O planeamento das unidades didáticas refere-se à dimensão meso do processo de planeamento. Este tem como intuito a organização e estruturação de um documento de apoio para o docente onde está planificado todo o processo de ensino

aprendizagem tendo em conta as características dos alunos e os objetivos previamente estabelecidos.

As unidades didáticas a lecionar foram assinaladas previamente pelo professor orientador da escola. Assim sendo, as unidades didáticas a lecionar foram as seguintes: Natação, Atletismo, Voleibol, Ginástica, Basquetebol e Futebol. No 1º período foram abordadas as unidades de Natação, Atletismo e Voleibol, no 2º período terminámos a unidade de Voleibol e Atletismo e iniciámos a unidade de Ginástica. Por fim, no 3º período terminámos a unidade de Ginástica, lecionámos a unidade de Basquetebol e iniciámos ainda a unidade de Futebol. A distribuição das unidades pelos períodos letivos foi definida segundo o espaço que tínhamos destinado.

Todas as unidades seguiram uma estrutura lógica e coerente, sendo constituídas pela caracterização da modalidade (história, regras, regulamentos), caracterização dos recursos disponíveis na escola (temporais, espaciais, humanos e materiais), os três momentos de avaliação (diagnóstica, formativa e sumativa), objetivos a atingir, conteúdos abordar e respetivas progressões pedagógicas e estratégias de intervenção pedagógica.

A caracterização da modalidade foi realizada através de uma pesquisa aprofundada, sendo considerada como uma parte fundamental da unidade didática, pois com esta conseguimos aprofundar e aumentar o nosso conhecimento acerca da modalidade.

Seguidamente, ponderámos os recursos disponíveis. Os recursos humanos englobam o professor da turma, os estagiários, o orientador da escola e os alunos. Dos recursos materiais fazem parte os materiais disponíveis na escola, para cada modalidade. Os recursos temporais referem-se aos dias determinados para as aulas de Educação Física. Por último, os recursos espaciais são os espaços para a realização das aulas.

Cada unidade contém a avaliação diagnóstica que, na maioria das unidades foi realizada na segunda aula do ano letivo, apesar de que no início de cada unidade voltávamos a observar o que tínhamos avaliado anteriormente. Partindo dos dados recolhidos, verificámos qual o nível em que os alunos se encontravam, quais as suas dificuldades, erros e aptidões, tendo em conta aos objetivos definidos no Programa Nacional de Educação Física. Estes dados apresentam-se como o ponto inicial para

a planificação e estruturação do processo de ensino aprendizagem. Com eles e com os objetivos estabelecidos no PNEF definimos os conteúdos a abordar e construímos a extensão e sequenciação dos mesmos ao longo do número de aulas de cada unidade. Para conseguir transmitir esses conteúdos de forma eficaz e o mais corretamente possível e para que os alunos conseguissem atingir as metas estabelecidas para o 3º ciclo, procurámos realizar diversas progressões pedagógicas e pensámos em estratégias de acordo com as características da turma, considerando as suas dificuldades e necessidades.

Foquemos agora a avaliação formativa. Esta é realizada ao longo da lecionação de cada unidade didática. Apresenta como objetivo a observação e verificação da evolução dos alunos e do processo de ensino que o docente se predispôs a realizar.

A última avaliação, a sumativa, é realizada nas últimas aulas da unidade e permite ao docente não só valorizar o processo de ensino, mas determinar um valor para o resultado final a cada aluno.

Para terminar, foi feito um balanço final da unidade, onde a reflexão e análise acerca da prática pedagógica do docente foram decisivas, visto que só desta forma se identificaram aspetos positivos e negativos, pensando em eventuais alterações a aplicar futuramente. Neste sentido, analisou-se a evolução dos alunos ao longo da unidade, utilizando os dados recolhidos nos três momentos de avaliação.

Os alunos evoluíram significativamente em algumas modalidades e outras nem tanto, mas de forma geral conseguiram melhorar as suas competências em todas as modalidades. Porém, é importante salientar que em algumas unidades didáticas foram realizadas determinadas decisões de ajustamento devido às condições meteorológicas, e a evolução dos alunos ao longo do processo de ensino e aprendizagem das várias unidades distinguiu-se ainda por uma certa diversidade e ritmo tendo em conta as aptidões de cada um.

1.3. Planos de Aula

“O preparo das aulas é uma das atividades mais importantes do trabalho do profissional de educação escolar. Nada substitui a tarefa de preparação da aula em si. (...) faz parte da competência teórica do professor, e dos compromissos com a democratização do ensino, a tarefa cotidiana de preparar suas aulas (...).”

(FUSARI, 2008, p.47)

No início do ano letivo o núcleo de estágio em conjunto criou um modelo de plano de aula (Anexo II), mas após algumas trocas de ideias com o orientador da escola e mais tarde com o orientador da faculdade realizámos algumas alterações e definimos então a constituição do nosso plano de aula.

Este documento é constituído primeiramente por um cabeçalho onde se encontra a identificação do professor, a unidade que se vai lecionar, o número e data da aula, o espaço onde esta irá ser realizada, os objetivos da aula, funções didáticas e material necessário para a sua concretização.

Seguidamente, o plano é dividido pelas três partes da aula, especificamente a parte inicial, parte fundamental e parte final. Na parte inicial da aula realiza-se a verificação das presenças, apresentamos os objetivos e conteúdos da aula e realizamos o aquecimento específico, preparando o organismo para a seguinte parte da aula. No início realizávamos apenas aquecimento geral, mas seguindo as indicações dadas pelo professor orientador começámos a realizar na parte inicial aquecimento específico da modalidade de forma a preparar os alunos para os exercícios da mesma. Na parte fundamental apresentámos e aplicámos os exercícios/tarefas para a aprendizagem dos objetivos e conteúdos previstos para aula, explicando-os de forma clara e sucinta. Na parte final, os alunos arrumam o material e realizam o balanço final da aula, mencionando aspetos positivos e negativos sobre a mesma. Salienciamos as atitudes comportamentais por parte dos alunos, revemos por vezes componentes críticas e aspetos importantes dos gestos que ensinámos durante a aula e realizamos algum questionamento verificando assim se os alunos estiveram concentrados. Nesta parte também referimos quais os objetivos para a próxima aula. Em todas as partes da aula encontram-se

apresentadas a duração dos exercícios indicando o tempo total e tempo parcial, os objetivos específicos das tarefas, a descrição da tarefa e sua organização, as componentes críticas de cada gesto/elemento a ensinar, os critérios de êxito e ainda os estilos de ensino e estratégias.

No final do plano de aula, encontra-se presente a fundamentação da aula, onde justificamos as opções tomadas para cada parte da aula, sendo esta realizada após a planificação do plano de aula. Depois da aplicação do plano de aula, redigimos a reflexão crítica da mesma, onde é feita uma análise crítica da aplicação do plano de aula, registrando se este foi ou não totalmente concretizado e quais as suas causas. Após isto, refletimos sobre a nossa intervenção pedagógica referindo a dimensão gestão, em que falamos sobre o empenho motor dos alunos, a organização e disposição do material no espaço de aula, a nossa disposição na aula relativamente aos alunos e a transição das tarefas. Na dimensão instrução, falamos sobre a instrução dada ao longo das aulas, fazendo referência à quantidade e qualidade de informação. Referimos também a transmissão de feedbacks ao longo da aula, a utilização da demonstração para a explicação das tarefas e a aplicação de algum questionamento. No que toca à dimensão disciplina, comentamos o comportamento dos alunos, intervenções feitas durante a aula, e conseqüentemente fala-se do clima onde decorreu a aula. Quando nos são transmitidas algumas informações sobre a nossa intervenção na aula, aspetos positivos e negativos desta e melhorias a fazer, por parte dos orientadores ou dos colegas de estágio, estas também são mencionadas na reflexão crítica.

No decorrer do ano letivo, nem sempre conseguimos realizar o que se tinha planeado, devido ao aparecimento de diversos acontecimentos inesperados. Durante cada aula podem ocorrer as mais diversas situações, tais como: os alunos apresentarem comportamentos fora da tarefa, as transições dos exercícios serem muito demoradas, o professor não conseguir organizar e explicar de forma clara a tarefa, os alunos apresentarem bastantes dificuldades e o docente ter de intervir várias vezes na tarefa, fornecendo determinados feedbacks, entre outras. Todas estas situações aconteceram-nos durante nossa prática pedagógica e como consequência dessas, muitas das vezes não conseguimos concretizar totalmente o plano de aula, realizando alguns ajustamentos e alterações tendo sempre em atenção as necessidades dos alunos.

2. Realização

“ A aula é não somente a unidade organizativa essencial, mas sobretudo a unidade pedagógica do processo de ensino. E isto porque tanto o conteúdo e a direção do processo de educação e formação, como também os princípios básicos, métodos e meios deste processo, devem encontrar na aula e por meio dela a sua correta concretização”.

(Bento, 1998, p.101)

O domínio da realização do processo de ensino e aprendizagem refere-se à aplicação de tudo o que foi planeado anteriormente. É necessário aplicarmos o que planeamos, porque apesar de termos organizado de forma sequencial, lógica e coerente e de termos pensado em todos os aspetos inerente à planificação do ensino, foi apenas uma planificação que temos de realizar e aplicar no contexto real, de forma a compreendermos se esta é possível de realizar, se decorre como esperado, se obteve o produto final desejado. Para esta ser efetuada, o docente tem de ter em conta as diferentes dimensões pedagógicas, sendo estas a dimensão gestão, a dimensão instrução, a dimensão clima e a dimensão disciplina, pois elas estão inerentes na sua intervenção pedagógica.

Neste parâmetro, vamos analisar as diferentes dimensões pedagógicas e todo o processo de ensino desenvolvido, refletindo também sobre os três momentos de avaliação e as decisões e ajustamento realizadas.

2.1. Dimensão Instrução

A dimensão instrução é fundamental no processo de ensino e aprendizagem, pois é a partir desta que o docente consegue comunicar com o aluno e vice-versa. Segundo Siedentop (1991, citado por Santos, 2008, p.9) a instrução consiste nos comportamentos que o professor utiliza para transmitir a informação que pretende aos seus alunos. Dentro desta, encontra-se a preleção, o feedback, a demonstração e o questionamento, que são técnicas necessárias durante a intervenção pedagógica do docente. Na parte inicial da aula, a instrução inicial que transmitimos aos alunos

foi utilizada para a verificação das presenças, apresentação dos conteúdos e objetivos que iriam compor a parte fundamental da aula. Por vezes, também indicámos como iria ser organizada a aula. Esta instrução é importante, porque assim os alunos já têm conhecimento de como irá ser a dinâmica da aula, facilitando o desenvolvimento desta.

Ao longo da aula, a instrução encontra-se sempre presente, tanto na apresentação e explicação das tarefas, onde se utiliza a preleção, como no fornecimento de feedbacks, acompanhando os alunos na utilização da demonstração para facilitar a compreensão das tarefas e, ainda, na utilização do questionamento, tomando conhecimento se os alunos se encontram atentos na aula.

A preleção tem uma grande utilização para a apresentação e explicação das tarefas/exercícios no decorrer da aula. Quando executávamos algum exercício, esperávamos que a turma se organizasse de forma bem posicionada e que tivesse atenta ao que lhes estava a ser solicitado. Assim, conseguíamos observar a turma e esta tinha um bom campo de visão para poder observar o que estava a ser transmitido por parte do docente, e que toda informação fosse audível e perceptível. Na sua aplicação tínhamos em atenção mencionar os aspetos essenciais para uma realização correta da tarefa, indicando os critérios de êxito da mesma e suas componentes críticas.

A preleção aplicada na aula é caracterizada como clara, sucinta, essencial e rápida para que os alunos a conseguissem assimilar mais rapidamente, compreendendo-a. Ao realizarmos a preleção nas aulas, tentámos ir ao encontro das características anteriores, transmitindo, assim, uma informação clara, perceptível, simples e objetiva, fazendo com que os alunos não perdessem muito tempo de prática da aula, e não ficassem desinteressados pela tarefa.

Importa salientar que quando introduzíamos algum conteúdo, a instrução por vezes era maior e um pouco mais demorada, provocando nos alunos uma diminuição no tempo de atenção e alguma ansiedade devido ao tempo de espera. De acordo com o que o orientador da faculdade nos referiu diversas vezes, esta situação não é a mais correta, porque é uma mais-valia a transmissão da informação de forma progressiva, fazendo com que os alunos retenham e compreendam a informação rapidamente.

Na parte final da aula, deve ser realizado um balanço final, referindo os aspetos negativos e positivos da aula e os objetivos posteriores. Em todas as aulas, este balanço foi realizado, após a arrumação do material da aula, no qual para além de mencionarmos o que já foi apontado também realizávamos algumas revisões da matéria aprendida na aula.

Simultaneamente com a preleção, utilizamos a demonstração para facilitar a compreensão dos alunos. Esta refere-se ao momento no qual o docente para acompanhar a exposição das tarefas utiliza uma imagem motora. Para executar esta técnica de intervenção podemos utilizar como modelo o docente ou o aluno. O modelo deve ser escolhido, mediante a sua execução, pois se escolhermos um modelo que realize corretamente o pretendido, é benéfico, porque os alunos, ao observarem, estão a visualizar o padrão motor correto e o que desejamos como objetivo a atingir. Se por acaso, nem o docente, nem o aluno conseguirem executar o padrão corretamente, podemos utilizar o aluno, e os erros cometidos por este servirão de meio comparativo entre a transmissão da informação correta e os erros realizados.

Ao longo do estágio, utilizámos muitas vezes a informação verbal acompanhando-a através da demonstração. Verificámos que se não a aplicássemos em algumas tarefas os alunos, partindo apenas da informação verbal transmitida, não as conseguiam realizar. Deste modo, aplicámos esta técnica de intervenção através de modelos que apresentavam uma execução correta, mas também incorreta. Ao mesmo tempo, transmitimos verbalmente aspetos essenciais para a realização correta da tarefa, componentes críticas a terem atenção e se o modelo realizasse erros usávamo-los como meios de aprendizagem.

Posteriormente, à exposição das tarefas, o aluno executa-as e a forma que o docente tem para acompanhar a sua aprendizagem e auxiliar o aluno nas mesmas é através do fornecimento de feedbacks. Estes podem ser transmitidos de forma geral e individual, tendo como objetivo o fornecimento de informação pertinente, durante e após a execução prática dos alunos.

Nas primeiras aulas do estágio fornecíamos poucos feedbacks, e tínhamos bastantes dificuldades em observar a execução dos alunos e em conseguir compreender de imediato os erros que estavam a cometer. Desta forma, referimos que a experiência é um fator fundamental no processo de ensino e aprendizagem.

Esta nossa percepção verificou-se devido ao aumento da nossa experiência como docentes estagiários na observação de diversos alunos com uma execução muito distinta uns dos outros e a identificação pormenorizada de diversas componentes críticas compreendendo os erros que os alunos cometiam. Como consequência, aumentávamos a quantidade e qualidade dos feedbacks, utilizando em todas as unidades didáticas vários tipos de feedbacks, transmitindo ao aluno informação sobre a sua prestação, identificando e indicando os erros da sua execução, corrigindo-os para que o aluno pudesse melhorar a sua execução.

Os feedbacks mais utilizados durante as diversas unidades foram os de tipo prescritivo, utilizando-o para prescrever as tarefas/exercícios aos alunos, e os descritivos, com o intuito de descrever todos os aspetos essenciais e componentes críticas fundamentais para uma execução correta da tarefa/exercício, identificando e mencionando os erros e dificuldades aos alunos observados. Ainda assim, utilizámos também o feedback interrogativo, questionando o aluno sobre os erros cometidos e o porquê da sua realização e, por último, fornecemos feedbacks de reforço positivo e negativo, de forma a motivar e incentivar os alunos, mas em simultâneo compreenderem que estão a realizar mal a tarefa e terem consciência dos erros que estão a cometer, para poderem melhorar. Todos estes feedbacks são transmitidos de forma auditiva, visual, mista e ainda quinestésica. Ressalta-se que em algumas unidades é mais aplicado a forma quinestésica, tal como na unidade de Ginástica em que muitas dos alunos precisam da ajuda do docente para realizar os elementos gímnicos e para adquirirem uma percepção da noção da posição corporal.

No contexto do questionamento, é importante verificar os conteúdos apreendidos através da própria capacidade de reflexão do aluno, do seu desenvolvimento e ainda do seu envolvimento ativo no decorrer da aula. Este pode ser realizado interrogando a turma em geral ou cada aluno individualmente.

Durante a nossa leção o questionamento não teve muitas aplicações e as que foram realizadas incidiram mais na parte fundamental da aula. Nesta, o questionamento foi mais utilizado para a revisão de componentes críticas e aspetos importantes para aplicar durante a execução dos vários gestos e elementos aprendidos.

2.2. Dimensão Gestão

A dimensão gestão pressupõe a eficácia do docente na sua ação pedagógica, fazendo com que a aula tenha um aumento do tempo de empenho motor dos alunos, provocando assim um aumento na sua prática e uma diminuição nos comportamentos inapropriados. É necessário a existência e a realização da gestão da aula e para que esta aconteça temos de conseguir gerir determinados aspetos, tais como: o tempo de aula, a organização desta, as transições das tarefas e o tempo de prática dos alunos.

O tempo útil de aula pode ser condicionado por diversos acontecimentos, um deles é o atraso dos alunos no início da aula. Esta turma, na aula de noventa minutos, não apresenta grandes atrasos, o que já não posso dizer na aula de 45' na qual os alunos têm 5 minutos de tolerância, mas chegam sempre atrasados 10 minutos.

O tempo de aula também pode estar condicionado pela própria organização desta, pois se não houver uma boa organização e planeamento existe a possibilidade de não ser executada totalmente, ou de se perder ainda demasiado tempo na sua organização. Assim, nas nossas primeiras aulas, não conseguimos aplicar totalmente o plano como estabelecido, porque planeávamos um grande número de tarefas, demorávamos imenso tempo na transição destas, os alunos demoravam imenso em organizar-se para a realização das mesmas, a que acrescia a existência de diversos comportamentos fora da tarefa por parte dos alunos, que provocavam uma interrupção sucessiva da aula. Aproximando-nos do final do estágio verificámos, ainda a ocorrência de algumas falhas na realização das aulas devido às dificuldades de execução apresentadas pelos alunos, a ocorrência de comportamentos fora da tarefa por parte de alguns alunos e a má organização e gestão do tempo de tarefa. Porém, o tempo gasto nas transições das tarefas apresentou-se mais rápido e em algumas delas, os alunos já se conseguiam organizar com mais facilidade.

Um dos pormenores importantes que nos auxiliaram na organização e transição das tarefas foi a criação de uma contagem com o objetivo da junção dos alunos perto do docente. No início os alunos demoraram algum tempo na aquisição do sinal e nem sempre correspondiam ao pedido. Ao longo das aulas foram-se

adaptando e sempre que realizámos a contagem os alunos tentavam chegar rápido junto do docente.

Outro aspeto fundamental para uma boa gestão da aula é a disposição do docente na aula. O docente deve estar sempre posicionado de maneira a observar toda a turma. Nas nossas aulas, tivemos sempre em conta esse aspeto, colocando-nos de frente para os alunos e sempre que precisássemos de nos deslocar no espaço de aula, procurámos fazê-lo deslocando-nos por fora, para não ficarmos de costas para os discentes. Quando organizámos a aula por estações, o posicionamento foi realizado da mesma maneira, nunca ficando de costas para os alunos.

Um dos aspetos a ter em atenção na gestão da aula é o tempo de empenho motor dos alunos, e este só é positivo se existir uma coerência e uma ligação entre os restantes aspetos. Desta forma, se a aula tiver um boa organização, significa que vai existir uma diminuição no tempo perdido em organização, logo há um aumento no tempo de empenho dos alunos. O que acontece, também, nas transições das tarefas, pois se os alunos demorarem demasiado tempo nas transições das tarefas e na organização para as próximas, mais uma vez irão provocar uma diminuição do tempo útil de aula, logo uma diminuição do tempo de empenho motor.

Concluindo, para os alunos apresentarem um bom empenho motor nas aulas é essencial que esta esteja organizada, planeada, e que a aplicação tenha o máximo de tempo útil em prática e uma diminuição nos aspetos referidos anteriormente.

2.3. Dimensão Clima/ Disciplina

A dimensão clima, refere-se às relações existentes no processo de ensino e aprendizagem, mais propriamente a relação que existe entre o professor e o aluno e vice-versa e a relação que existe entre os alunos.

A dimensão disciplina faz referência aos comportamentos existentes nas aulas, os comportamentos apropriados e inapropriados. Os últimos são divididos em comportamentos não indisciplinados e de disciplina, sendo que estes podem ser fora da tarefa e de desvio. Estas duas dimensões estão interligadas, pois quando uma

não existe a outra fica condicionada. Assim, a dimensão clima complementa a dimensão disciplina e vice-versa.

Ao longo deste ano letivo, a nossa turma caracterizou-se como conversadora, irrequieta, ansiosa, apresentando diversos comportamentos de indisciplina, sendo estes considerados como comportamentos fora da tarefa.

As medidas que tomámos durante a prática pedagógica relativamente aos comportamentos fora da tarefa por parte dos alunos foram a repreensão e a punição. Inicialmente utilizámos maioritariamente a repreensão dos alunos, fazendo-os compreender que não podem apresentar determinados comportamentos. Como esta medida não estava a ser bem-sucedida decidimos alterá-la utilizando a punição através da realização de exercícios de condição física. Posteriormente, alguns alunos alteraram os seus comportamentos, melhorando a sua atitude na aula, enquanto outros não o chegaram a fazer.

Admitimos que as atitudes comportamentais de indisciplina que ocorreram nas aulas foram devido à confiança e talvez à ligação disponibilizada da nossa parte com os alunos.

2.4. Decisões de Ajustamento

As decisões de ajustamento representam as adaptações e alterações que se podem realizar nos três domínios do processo de intervenção pedagógica. Estas decisões têm como objetivo alterar algo que foi previamente planeado, adequando sempre de acordo com os objetivos a atingir.

Durante a nossa prática pedagógica nem todos os planos de aula foram completamente realizados, sendo necessária a realização de alguns ajustamentos. Estes ocorreram com maior frequência nas primeiras aulas lecionadas, por consequência de algumas situações imprevisíveis. Por vezes os alunos nem sempre chegavam à hora da aula. Quando eram realizadas as transições de tarefas, demoravam a organizar-se para o início destas. A existência de mais dificuldades em determinados conteúdos e a necessidade de interromper várias vezes a aula por

causa dos comportamentos inapropriados dos alunos também contribuíram para a necessidade de ajustar as aulas.

Um dos ajustes efetuados para colmatar as situações anteriores foi o aumento do tempo de execução de algumas tarefas, quando eram observadas grandes dificuldades na execução dos alunos em alguns conteúdos. Pelo motivo referido, não era correto progredir para tarefas mais complexas se os alunos ainda não conseguissem realizar as mais simples. Consequentemente, como ocupámos algum tempo útil de aula, na intervenção desta e na transição das tarefas, não concretizávamos o plano na íntegra, mas seguíamos a ordem predefinida das tarefas.

Há medida que fomos obtendo mais experiência conseguimos detetar com mais facilidade as dificuldades e necessidades dos alunos, o que provocou a decisão de outras adaptações na lecionação das aulas. Em algumas delas, quando já não tínhamos muito tempo útil de aula, seleccionávamos as tarefas mais apropriadas do plano de aula, de forma a corrigir os erros cometidos pelos alunos, auxiliando-os na melhoria das suas execuções.

3. Avaliação

“A avaliação do ensino define situações ou comportamentos indicadores de aprendizagem conseguida pelos alunos, resultando daí a evidência ou demonstração do que se aprendeu, verificando se há ou não correspondência entre os resultados esperados (no currículo) e os acontecidos”.

(Ribeiro e Ribeiro, 1990, p. 59)

Para além das aprendizagens dos alunos, a avaliação verifica se o processo de ensino e aprendizagem foi devidamente realizado, atendendo aos objetivos previstos. A avaliação tem como função informar o aluno sobre o seu desempenho de acordo com os objetivos pretendidos e informar o docente sobre a eficácia da sua prática pedagógica, transmitindo-lhe a noção de que os métodos e estratégias de ensino utilizados estão a surtir o efeito desejado. Desta forma, o docente consegue compreender qual a evolução dos alunos, identificando as suas dificuldades e necessidades, alterando assim a sua prática pedagógica sempre que necessário.

Este processo foi realizado em três momentos, designados como a avaliação diagnóstica, a avaliação formativa e a avaliação sumativa.

3.1. Avaliação Diagnóstica

Maria e Nunes (2007, p.14) afirmam que o professor realiza a avaliação diagnóstica, considerando as características da turma como um grupo e as características dos alunos de forma individual. Com os dados obtidos na avaliação, o professor define os objetivos a atingir, selecionando as atividades mais adequadas a realizar, planejando e organizando todo o processo de ensino-aprendizagem a desenvolver ao longo do ano letivo. Desta forma, esta consiste na averiguação do nível de competências dos alunos relativamente às aprendizagens adquiridas nos anos anteriores, que servem de base a novas aprendizagens. Também será avaliado o nível dos alunos nas futuras aprendizagens, inseridas nos objetivos pretendidos.

Esta avaliação tem como consequência o planeamento do processo de ensino tendo em conta o nível em que se encontram, orientando o aluno para a sua evolução, tendo em conta os objetivos estabelecidos no Programa Nacional de Educação Física.

A avaliação diagnóstica (Anexo III) foi realizada na segunda aula do ano letivo onde teve lugar a avaliação da unidade de basquetebol, de voleibol e de Atletismo. Como avaliámos três unidades didáticas em simultâneo e a nossa experiência era nula, executámos a avaliação com a ajuda do orientador, João Gandum, e do núcleo de estágio. Para além desta, também realizámos a avaliação diagnóstica na primeira aula de cada unidade didática, observando novamente as habilidades dos alunos na sua técnica individual a partir da execução de algumas tarefas.

A avaliação foi realizada através da observação direta e os instrumentos utilizados foram elaborados pelo Núcleo de estágio, sendo compostos por uma grelha de observação, na qual estava implícita uma escala qualitativa dividida em três itens (não executa, executa, executa bem). Após o registo das competências dos alunos nesta escala, estes eram enquadrados em três níveis de desempenho (Introdutório, Elementar, Avançado).

As dificuldades sentidas nesta avaliação verificaram-se na observação da ação motora executada pelos alunos e, simultaneamente, no seu registo e na identificação eficaz dos erros que os alunos cometiam durante a execução das tarefas.

3.2. Avaliação Formativa

“A avaliação formativa é um sistema de avaliação, que consiste em recolher, em ocasiões diferentes, no decorrer de um programa de estudos ou de um curso, informações uteis para verificar, periodicamente, a qualidade da aprendizagem. (...) A avaliação formativa tem por objetivo detetar as deficiências ou as eventuais dificuldades da aprendizagem.”

(Quebeque, 1982, p.35, citado por Abrecht,1994)

Neste contexto, ao longo da lecionação das várias unidades didáticas realizámos a avaliação formativa (Anexo IV). A informação registada faz referência aos pontos fortes e fracos de cada aluno revelando-nos a sua evolução, indo ao encontro dos objetivos pré-estabelecidos de aprendizagem. O acesso a toda esta informação permitiu-nos compreender toda a evolução ou involução da ação pedagógica, podendo alterar estratégias ou métodos pensados e aplicados.

No primeiro período letivo, nas unidades didáticas realizadas, foi feita uma avaliação formativa (Anexo V), estando apenas numa fase intermédia da lecionação. Foi então determinado um dia específico para o seu registo. Deste modo, podemos considerar esta avaliação como sendo uma avaliação formativa formal, em que foi registado o nível de aprendizagem de cada aluno numa grelha de observação elaborada pelo núcleo de estágio. Esta era composta pelas ações motoras a executar pelos alunos e o seu registo era efetuado através de uma escala de classificação quantitativa de 1 a 5 (1: Não realiza; 5: Realiza de acordo com os critérios).

Posteriormente, no segundo período, o nosso orientador da faculdade sugeriu-nos realizar, para além de uma avaliação formativa formal, uma avaliação mais informal (Anexo VI), no sentido de registar no final de todas aulas algumas informações sobre determinados alunos, auxiliando-nos mais tarde na avaliação sumativa. Desta forma, no segundo e terceiro período letivo guiámo-nos pelas

orientações transmitidas pelo docente e assim registámos no final das aulas algumas informações do tipo qualitativo, referindo aspetos importantes que nos revelassem a evolução dos alunos. Com este tipo de registo foi mais fácil verificar se os alunos tinham evoluído ou não e quais as suas dificuldades.

A avaliação informal serviu-nos de apoio aquando da avaliação sumativa, pois quando tínhamos dúvidas sobre a classificação final do aluno, poderíamos ir à avaliação anterior verificar qual o nível de desempenho e de evolução do mesmo, facilitando a nossa decisão.

Para completar a avaliação ao longo do ano letivo, também efetuámos uma avaliação intermédia no que diz respeito ao domínio sócio afetivo (Anexo VI) de cada aluno. Nesta registámos a relação existente entre o aluno, a sua aprendizagem e a sociedade escolar que o rodeia, incluindo os seus colegas de turma e o docente.

3.3. Avaliação Sumativa

“A avaliação sumativa, dadas as finalidades que serve, é utilizada, habitualmente, no final de um segmento de ensino já longo, isto é, com uma extensão que justifique o balanço global que se pretende realizar. É uma avaliação de malha larga que pretende uma visão geral e não uma análise em profundidade (de que a avaliação formativa se encarrega) e que portanto não se justificaria para um conjunto limitado de objetivos”.

(Ribeiro e Ribeiro, 1990, p. 359)

A avaliação sumativa (Anexo VII) tem como intuito observar os resultados dos alunos perante o processo de ensino e aprendizagem, de forma a valorizar o produto final, mais especificamente classificar o grau positivo ou negativo de cada aluno, verificando se este conseguiu adquirir ou não os objetivos solicitados.

Esta avaliação tem como função completar as avaliações realizadas anteriormente, verificando, assim, se ocorreu evolução no desempenho motor dos alunos. Nas últimas aulas de cada unidade didática, a avaliação sumativa foi realizada, permitindo-nos comparar os resultados finais com os objetivos propostos

previamente e compreender se era necessária a execução de alterações no processo de ensino a utilizar para as seguintes unidades a lecionar.

No que respeita aos instrumentos utilizados para a realização da avaliação, estes foram elaborados pelo núcleo de estágio, sendo constituídos por uma grelha de observação. Esta apresentava uma escala quantitativa de 1 a 5, tal como a da avaliação formativa. O seu preenchimento foi efetuado com a ajuda dos estagiários, devido ao número elevado de alunos na turma e também para conseguirmos fazer uma avaliação mais rigorosa e imparcial. No decorrer desta avaliação, um dos obstáculos sentidos foi, mais uma vez, a nossa falta de experiência porque, como sentimos que o tempo obtido para a realização da avaliação passa demasiado rápido, pelo facto de termos de estar a observar e a registar simultaneamente os dados, dificultou-nos a classificação dos alunos mediante as habilidades reveladas na sua execução, atendendo aos critérios de êxito estabelecidos. No entanto, considero que um dos obstáculos no decorrer desta avaliação sumativa foi o de não termos reunido as competências necessárias para que em simultâneo pudéssemos observar, registar e quantificar as habilidades dos alunos consoante os critérios de êxito pré-estabelecidos.

3.4. Autoavaliação

A autoavaliação (Anexo VIII) também é um elemento importante para a avaliação do aluno, pois partindo dela obtemos a perceção que o aluno tem do seu desempenho na aula.

Nesta avaliação o aluno tem de se autoavaliar não só no domínio físico mas também no domínio cognitivo, social, ético e moral. Para a realização desta, os alunos tiveram de preencher uma ficha, no último dia de aulas de cada período.

4. Experiências e aprendizagens efetuadas enquanto estagiária (nível profissional e pessoal)

Ao longo da prática pedagógica realizada no estágio, alcançámos experiências e aprendizagens que nos proporcionaram o aumento ao nível de conhecimentos, bem como a melhoria das nossas competências enquanto docentes. Neste sentido, a execução do processo ensino-aprendizagem num contexto escolar real deu-nos a conhecer uma outra perspetiva, pois o contexto real é completamente diferente do que estamos habituados e das aprendizagens obtidas ao longo da nossa formação profissional. No decorrer da lecionação das várias unidades didáticas tivemos de analisar reflexivamente e criticamente a nossa prática pedagógica nos três domínios: o planeamento do ensino, a realização do ensino, seguido da sua avaliação, retirando daí as nossas próprias conclusões e aprendizagens, que nos ajudarão eventualmente numa futura ação pedagógica.

Relativamente ao domínio do planeamento, as aprendizagens adquiridas são relativas à organização de todo o ano letivo mediante os diversos recursos (materiais, espaciais, humanos e temporais), a utilizar, a rotação de espaços já definida e ainda a adaptação dos objetivos estabelecidos no Programa Nacional de Educação Física atendendo às características da turma a lecionar.

Quanto às unidades didáticas, aumentámos o nosso conhecimento acerca das características de cada modalidade e adquirimos vários exercícios/tarefas importantes e eficazes para a correção de erros e auxílio da execução dos alunos.

Nos planos de aula, compreendemos que nem sempre é possível executar o plano de aula como pretendido, devido ao acontecimento de situações inesperadas tais como: demorar demasiado tempo na organização das tarefas, interromper diversas vezes a aula, devido aos comportamentos inapropriados, entre outros. Perante estas, temos de tomar decisões de ajustamento em tempo real, tendo sempre em conta os objetivos estabelecidos.

No que diz respeito à realização do planeado, adquirimos competências nas várias dimensões da intervenção pedagógica.

Na dimensão gestão, adquirimos experiências sobre o posicionamento a ter no espaço de aula. Neste sentido, no início da prática pedagógica, por vezes colocávamo-nos de costas para os alunos sem nos apercebermos disso, mas ao longo das aulas fomos ajustando esse posicionamento com naturalidade, dispondo-nos de forma observável para os alunos e vice-versa. Também aprendemos que a colocação do material da aula pode interferir na disposição do docente, pois o material tem de estar colocado de maneira a que o docente consiga circular pelo espaço de aula observando sempre a turma. Outra das aprendizagens obtidas foi a criação de uma contagem para os alunos se aproximarem mais rapidamente de nós, quando introduzíamos uma nova matéria, na transição das tarefas entre outros.

No que tange à instrução, experienciámos que é de enorme relevância a apresentação das tarefas, realizando uma instrução clara, sucinta e rápida, projetando bem a voz para que os alunos entendessem mais rapidamente o que lhes estava a ser transmitido e não aproveitassem o tempo para comportamentos inapropriados como começar a conversar ou a brincar. À medida que o estágio foi decorrendo, a experiência em lecionar foi melhorando ao longo dos tempos, sendo reajustados em todas as aulas alguns aspetos importantes tais como; a forma de transmitir as matérias, a apresentação dos exercícios para a turma, a identificação dos erros dos alunos e as suas correções/feedbacks que lhes foram transmitidos. Este foi e será sempre um processo de constante aprendizagem, pensado para ser melhorado em todas as aulas, cada vez mais, com o máximo de eficácia possível.

No que toca à disciplina e ao clima em aula, no início do ano letivo transmitimos demasiada confiança aos alunos, a que deu azo a comportamentos inapropriados da sua parte. Com esta situação, aprendemos que no início de cada ano letivo é necessário, desde logo, apresentar uma atitude mais autoritária, evidenciando que tem de existir respeito por ambas as partes, pois só desta forma é possível conceber um ótimo trabalho.

Além das experiências já redigidas, falamos agora da observação das aulas do orientador e dos colegas estagiários. Neste sentido, de acordo com Bretel, (2002 citado por Alves e Flores 2010, p. 237), observar o professor na sua ação pedagógica é a melhor forma de verificar a sua verdadeira prática pedagógica e, assim, compreender a sua eficácia.

No decorrer do ano letivo, o nosso orientador da escola, João Gandum indicou que devíamos observar todas as suas aulas e todas as aulas do núcleo de estágio. Para a observação destas criámos uma ficha de observação (Anexo IX), na qual tínhamos que preencher e realizar um relatório de observação com o objetivo de analisar e refletir sobre as cinco dimensões de intervenção pedagógica.

A realização destes relatórios teve uma grande importância para o desenvolvimento da nossa prática pedagógica, pois ao observar os outros docentes experientes e inexperientes, verificamos erros e competências que nos vão enriquecer e melhorar no nosso processo de ensino e aprendizagem.

Assim sendo, como referido pelo autor supracitado, as observações realizadas às aulas do orientador ajudaram-nos a observar não só as tarefas que o docente realiza para atingir determinados objetivos, mas também a forma como atua na sua intervenção pedagógica. As observações realizadas nas aulas dos colegas do núcleo de estágio ofereceram-nos uma visualização e maior perceção de erros e atuações que podem ou não ser realizadas, auxiliando-nos através de uma análise reflexiva sobre estas.

Sermos sujeitos a observações é de facto uma mais-valia para a melhoria do nosso desempenho. Ao ser observados, tentamos ter um maior cuidado em tudo o que fazemos, sendo feita também uma autoavaliação. Deste modo, é importante sabermos a opinião de quem “está de fora”, pois é daí que advêm críticas construtivas que devemos saber ouvir para melhorar daí em diante. Neste sentido, aprendemos através da ação pedagógica que estamos a executar com a turma, bem como com o “público” que nos está observar.

Isto porque, no final das aulas o núcleo de estágio refletia criticamente sobre as diferentes lecionações. Desta prática crítica, conseguimos melhorar e compreender inúmeras situações que podíamos e algumas foram melhoradas.

Neste horizonte de trabalho, como foi apresentado, adquirimos diversas experiências e aprendizagens que nos fazem analisar e refletir sobre a nossa prática pedagógica, alterando-a para lecionações futuras.

5. Compromisso com as aprendizagens dos alunos

A intervenção pedagógica realizada pelo docente no contexto escolar deve ser caracterizada como eficaz, correta e empenhada, de maneira a que o aluno consiga adquirir diversas aprendizagens, evoluindo as suas habilidades motoras. Como professores estagiários a nossa função é ensinar o aluno, estabelecendo com ele uma relação de ensino e aprendizagem.

A nossa ação pedagógica teve como intuito a aprendizagem de todos os alunos, intervindo de forma inclusiva, para que estes se desenvolvessem integralmente. Nos exercícios e tarefas realizados ao longo da lecionação nas diversas unidades didáticas, tivemos sempre em atenção o nível de desempenho dos alunos, planeando exercícios/tarefas de acordo com as competências dos alunos que lhes permitissem a possibilidade de progressão no seu processo de aprendizagem.

Nas diversas aulas realizámos exercícios com diferentes níveis de dificuldade, mas com o mesmo objetivo, o que levou à inclusão de todos os alunos nas mesmas tarefas, desenvolvendo em todos, os objetivos pré-estabelecidos. Contudo, independentemente de termos tido em atenção, o nível de desempenho de diversos alunos, a turma revelou por vezes alguma falta de empenho nas tarefas, o que levou à não verificação da evolução de todos os alunos.

Porém o nosso sentido é a promoção do sucesso dos alunos, e como tal iremos continuar a desenvolver uma ação pedagógica nesse sentido.

6. Dificuldades e necessidades de formação

6.1. Dificuldades sentidas e formas de resolução

Como referido nos capítulos anteriores, a maior dificuldade encontrou-se na falta de experiência da realização da prática pedagógica, o que levou ao aparecimento de muitas outras dificuldades. Neste sentido, Piéron (1996, p. 67) refere que existe uma influência na ação pedagógica do professor estagiário vinda do

professor orientador, do estilo de ensino que estamos a utilizar, do conhecimento que apresentamos sobre a matéria a ensinar, das dificuldades que esta pode apresentar, entre outros. A fim de melhorar estas dificuldades, obtivemos a presença do núcleo de estágio e dos orientadores com os quais analisámos, refletimos e criticámos positiva ou negativamente as nossas intervenções pedagógicas.

Relativamente ao planeamento, uma das dificuldades sentidas foi a criação e seleção de exercícios para os planos de aula, mais propriamente exercícios para conseguirmos corrigir determinados erros executados pelos alunos e por vezes motivá-los, tendo em conta os objetivos pré-estabelecidos.

No que diz respeito ao domínio da realização, apresentámos uma variedade de dificuldades, uma delas foi o tempo perdido na transição das tarefas. Sempre que transitávamos de tarefa, após a apresentação e explicação da mesma, os alunos demoravam imenso tempo a organizarem-se para o seu início. Esta situação revelou que nem sempre conseguimos transmitir uma informação clara aos alunos e uma boa organização da tarefa, tendo em consideração que estes, muitas das vezes, não estão concentrados durante a explicação da tarefa.

Seguidamente, e ainda na dimensão gestão, quando terminávamos uma tarefa, por vezes, pedíamos aos alunos para se aproximarem de nós e essa reunião por parte dos alunos demorava imenso tempo. Sempre que esta situação acontecia observávamos que perdíamos demasiado tempo útil de aula. Então, de maneira a colmatar esta dificuldade, uma das estratégias que utilizámos foi a realização de uma contagem na qual os alunos eram obrigados a cumprir, pois se não o fizessem realizavam exercícios de condição física.

Na realização da unidade didática de Ginástica, o nível de desempenho dos alunos apresentou-se um pouco heterógeno. Ao utilizar o estilo de ensino inclusivo, como as tarefas tinham vários níveis de dificuldade e os alunos apresentavam pouca autonomia, sentimos que não conseguimos controlar nem auxiliar todos os alunos. Como existiam alunos que precisavam de ajuda, ao estarmos com eles tínhamos de deixar os restantes sozinhos, e mesmo posicionando-nos corretamente no espaço de aula e transmitindo feedbacks à distância, o empenho motor dos alunos não se mostrou muito evidente.

No que toca à instrução, uma das dificuldades sentidas foi a transmissão de uma preleção completa, pois em alguns gestos não referimos na totalidade as componentes críticas e aspetos fundamentais para a correta execução dos alunos. No entanto, quando nos apercebíamos que não o tínhamos feito e quando o orientador nos chamava a atenção, interrompíamos a aula fornecendo essa informação e/ou aquando da execução dos alunos íamos transmitindo pequenas informações. Quanto ao feedbacks, no início tivemos dificuldades em observar e identificar de imediato os erros que alunos realizavam, não fornecendo muitos feedbacks. Ao longo do ano, como fomos observando variadíssimas execuções e erros, melhorámos a nossa eficiência na visualização, chegando ao final do estágio com um aumento na transmissão de feedbacks. Relativamente à demonstração, em algumas unidades didáticas apresentámos algum receio na realização de alguns gestos técnicos de forma correta. Como aprendido ao longo da nossa formação, quando isso acontecia, pedíamos a um aluno para servir de modelo demonstrando assim a tarefa.

No que se refere à dimensão clima/disciplina, uma das dificuldades foi o controlo da turma, mais especificamente de alguns alunos em especial. No início do ano, transmitimos alguma confiança e oferecemos alguma liberdade. Apesar de sermos da opinião que numa aula de Educação Física os alunos devem usufruir de uma maior liberdade, é imprescindível a não ultrapassagem dos limites da mesma. Assim, ao longo do ano interrompemos diversas vezes as aulas, castigámos alguns alunos, pedindo para estes se sentarem, e ainda realizámos alguns exercícios de condição física. No final do ano letivo, verificámos uma melhoria, existindo sempre quatro ou cinco alunos que têm de chamar a atenção, apresentando comportamentos fora da tarefa.

Para terminar no domínio da avaliação, umas das dificuldades sentidas foi fazer simultaneamente a observação e o seu registo. Outra dificuldade foi a determinação exata do valor da escala de classificação a atribuir ao aluno.

6.2. Importância da formação contínua

Podemos considerar que a formação contínua revela-se para lá do estágio pedagógico e de todas as anteriores aprendizagens e conhecimentos adquiridos ao longo da nossa formação académica.

Desde já, importa referir que, primeiramente, foi-nos atribuída uma variedade de conhecimentos e aprendizagens ao longo da formação académica realizada. A grande parte destas aquisições foi-nos transmitida teoricamente, o que não coincidiu com a realização do estágio pedagógico, pois este foi executado num contexto essencialmente prático. Deste modo, apesar das aprendizagens adquiridas serem necessárias durante toda a nossa intervenção pedagógica, era essencial que ao longo da formação académica existisse um aumento do tempo de prática em contexto real, pois só assim conseguiríamos ter a perceção das nossas dificuldades e da colocação da teoria aprendida em prática.

A importância da formação contínua é evidente, antes do estágio, durante e após este, porque durante o estágio deparamo-nos com uma variedade de situações, relativamente às quais não estamos suficientemente preparados para as resolver de imediato. Sendo que ao longo do estágio, vamos encontrar estratégias para as resolver de forma eficaz. Posteriormente, com as aquisições adquiridas na fase antecedente, encontramos-nos mais aptos para prever algumas situações, continuando sempre na presença de outras que caracterizando-se como novas, levarão a um aumento das nossas competências. Assim sendo, estamos sempre a aprender e isso é fundamental na função do docente para ir enriquecendo a sua prática pedagógica.

7. Atitude Ético-Profissional

Como professores estagiários e de acordo com Silva (1994, p.93), o professor tem como função educar e formar o aluno, colaborando no seu desenvolvimento pessoal e social. Salienta-se que o professor ao desempenhar a sua ação pedagógica

tem de assumir uma atitude e uma presença que possa ser seguida pelos alunos. Desta forma, para realizarmos corretamente a prática pedagógica é necessário aplicarmos as aprendizagens adquiridas ao longo da nossa formação profissional, cumprindo um conjunto de regras de conduta, isto é, realizando uma prática pedagógica seguindo um atitude ético-profissional. Esta é considerada segundo Silva, Fachada, Nobre, (2015, p.21) como uma dimensão que faz parte na intervenção pedagógica e é fundamental na ação pedagógica do docente.

No decorrer do nosso estágio profissional apresentámos sempre uma atitude de respeito para com a turma com a qual estivemos a estagiar, os professores orientadores, o núcleo de estágio e com a restante comunidade educativa.

No que diz respeito às tarefas propostas pelo guia de estágio, todas foram realizadas e entregues de forma cuidada e organizada, tendo em conta as orientações estabelecidas para a sua realização e respeitando os prazos de entrega previamente determinados. Para além das tarefas pertencentes ao estágio pedagógico, também colaborámos nas atividades realizadas na escola, inerentes ao grupo disciplinar de Educação Física, sendo estas o corta-mato escolar, o torneio de basquetebol 3x3, no qual também auxiliamos na organização, e os torneios de voleibol 4x4 para o ensino básico e secundário, de que fomos responsáveis pela sua organização.

Segundo Roldão (2007, p.27), o trabalho colaborativo é estruturado como um trabalho articulado e pensado em conjunto, com o intuito de alcançar melhor os resultados pretendidos.

Conforme a citação referida anteriormente, durante todo o ano letivo o núcleo de estágio apresentou-se como um grupo, desenvolvendo um trabalho colaborativo, criando diversos documentos, auxiliando-se na tomada de decisões e refletindo acerca das práticas pedagógicas desenvolvidas.

Os parâmetros de assiduidade e pontualidade estiveram sempre presentes nas aulas a lecionar e nas aulas a observar. Na lecionação decidimos chegar mais cedo, de forma a organizar o espaço e o material a ser utilizado, visualizando sempre se este estava nas devidas condições.

8. Questões dilemáticas

Ao longo do estágio pedagógico levantaram-se algumas questões dilemáticas, às quais tivemos de encontrar estratégias para as resolver de forma a realizar uma prática pedagógica coerente.

Uma das questões dilemáticas que surgiu foi saber qual seria a melhor altura para realizar a avaliação diagnóstica. No início do ano letivo ou no início de cada unidade didática? Após termos conversado com o professor João, realizámos a avaliação diagnóstica na segunda aula do ano letivo para a unidade de Atletismo, voleibol e basquetebol. Para a unidade Ginástica realizámo-la na primeira aula da unidade. No entanto, apesar de realizarmos a avaliação na segunda aula do ano letivo, no início de cada unidade didática foi realizada uma nova observação verificando melhor a avaliação diagnóstica já registada. É importante salientar que avaliação diagnóstica no início do ano letivo foi importante, porque revelou-nos como realmente se encontrava o nível de desempenho de cada aluno. A avaliação diagnóstica no início de cada unidade difere da realizada no início do ano letivo, pois os alunos nessa altura já se encontram com algum desenvolvimento a nível das suas competências e habilidades.

No que diz respeito ao domínio da realização do ensino, a questão que tivemos de solucionar foi a necessidade de adaptação dos objetivos estabelecidos do PNEF mediante as características dos alunos, pois estes não se encontravam com competências suficientes para conseguir realizar o pré-estabelecido.

Relativamente à parte inicial das aulas, uma das questões muitas vezes pensada foi a da realização do aquecimento geral ou específico. Ao questionarmos e refletirmos sobre este aspeto com o orientador da escola realizámos o aquecimento geral nas primeiras aulas da unidade, porque os alunos ainda não apresentavam competências suficientes para realizar a parte técnica específica da modalidade a lecionar. Após algumas aulas já lecionadas, realizámos aquecimento específico, visto que neste momento os alunos já tinham adquirido alguns ensinamentos, podendo executar logo a técnica específica da modalidade.

Para terminar, uma última questão dilemática foi como executar a avaliação formativa. Inicialmente realizámos a avaliação formativa formalmente, determinando um dia na fase intermédia de lecionação da unidade para a realizar. Depois, segundo algumas orientações do orientador da faculdade, decidimos realizar uma avaliação mais informal, registando informações no final de cada aula. Desta maneira, achámos mais relevante esta avaliação, porque determinou de forma mais específica a evolução do aluno.

9. Conclusões referentes à formação inicial

9.1. Prática Pedagógica Supervisionada

No decorrer da prática pedagógica realizada tivemos sempre presente uma supervisão por parte do orientador da escola. Segundo Vieira (1993, p. 28) a supervisão é a ação sistemática de um monitor através de comportamentos de análise, reflexão e de experimentação ao longo de todo o processo de ensino e aprendizagem.

Como tal, a supervisão efetuada pelo orientador da escola, professor João Gandum, consistia na observação das nossas aulas, intervindo nelas sempre que achasse necessário. No final destas, frequentemente foi realizada uma análise reflexiva acerca da nossa intervenção pedagógica, na qual nos eram transmitidas críticas construtivas e conselhos de forma a melhorarmos e evoluirmos na nossa prática.

O nosso orientador da faculdade, mestre Antero Abreu, também nos acompanhou e supervisionou em algumas aulas, fornecendo-nos sempre a sua opinião e transmitindo-nos ideias e sugestões para colmatar as nossas dificuldades com o intuito de progredirmos ao longo do estágio.

A supervisão por parte de um professor mais experiente é fundamental para alcançarmos a melhoria e evolução, sendo para isso essencial a relação existente entre o observado e o observador. Esta relação deve ser positiva e propícia à

cooperação de ambas as partes, pois os conhecimentos experientes do observador são importantes para a formação do estagiário.

CAPITULO III – APROFUNDAMENTO DO TEMA/PROBLEMA

O capítulo que se segue destina-se ao aprofundamento do tema-problema referente ao Estágio Pedagógico, que consideramos relevante para a formação da professora estagiária.

1. Apresentação do Tema-Problema

O estudo que optámos por desenvolver neste estágio foi a “Comparação da percepção dos alunos e de observadores externos na implementação dos estilos de ensino inclusivo e por comando, na unidade didática de Ginástica”.

2. Introdução

A presente proposta do estudo de caso encontra-se inserida na Unidade Curricular do Relatório de Estágio do Mestrado de Educação Física dos Ensinos Básico e Secundário. Neste sentido, pretendemos com este estudo analisar as consequências de implementação de um e outro estilo na turma de estágio do 7ºC da Escola Secundária Infanta D. Maria. Perante a aplicação dos dois estilos de ensino na unidade didática de Ginástica, é nosso objetivo refletir sobre a dimensão de intervenção pedagógica de disciplina e vetores de desenvolvimento, mais favorecidos na aplicação dos referidos estilos.

Inicialmente, aplicou-se os dois estilos de ensino durante a lecionação da unidade de Ginástica, e a partir da mesma recolheram-se os dados para o estudo. Na fase seguinte, analisou-se os dados obtidos, e posteriormente comparou-se a percepção dos alunos com a dos observadores externos, de modo a alcançar respostas às questões colocadas.

3. Pertinência do Estudo

No decurso do Estágio Pedagógico apercebemo-nos que os alunos, muitas vezes, não têm a perceção da sua execução, nas tarefas que lhes são pedidas. Tendo em conta a necessidade de compreender o seu desempenho para, desta forma, conseguir evoluir, decidimos comparar a implementação de dois estilos de ensino na unidade de Ginástica. Sendo estes o estilo de ensino por comando e o estilo de ensino inclusivo.

Optámos por estes dois estilos devido às suas distintas características. No estilo de ensino por comando o aluno realiza apenas o que lhe é pedido e ao comando do docente, não tendo que tomar nenhuma decisão. No estilo de ensino inclusivo o aluno tem de se autoavaliar, analisando a sua execução, compreendendo os seus erros, as suas competências e as suas dificuldades, para de seguida, escolher o exercício mais adequado ao seu nível de desempenho motor.

Perante a aplicação dos dois estilos de ensino na unidade didáctica de Ginástica, pretendemos analisar as suas consequências e refletir sobre a dimensão pedagógica de disciplina e os vetores de desenvolvimento, designados como: vetor físico, cognitivo, social, emocional e moral, privilegiados na aplicação dos referidos estilos de ensino.

A escolha da dimensão de disciplina teve em conta a nossa prática pedagógica efetuada no decorrer do ano letivo, demonstrando-se como uma das dimensões onde apresentámos mais dificuldades.

Em suma, o aprofundamento deste tema informar-nos-á qual destes estilos de ensino será o mais eficiente na leção da unidade de Ginástica.

4. Enquadramento Teórico

4.1. Prática Pedagógica – O papel do Docente

A prática pedagógica desenvolve-se através da presença de um professor que transmite os seus conhecimentos aos alunos através de uma relação de interação entre eles. Conforme refere Verdum (2013, p.95), o professor aprende com o aluno, ao pesquisar o contexto onde está inserido, desenvolvendo o domínio cognitivo e afetivo, enquanto o aluno aprende por meio de um processo de reconstrução e criação de conhecimentos daquilo que o professor sabe e transmite. Na Educação Física necessitamos de ver o professor como um especialista, com um conhecimento científico e pedagógico profundo, que realiza uma prática reflexiva e crítica respeitando princípios éticos e morais, e que se apresenta disposto para melhorar o seu trabalho (Costa *et. al*, 1996, citado por Silva, 2013).

Ao longo da carreira de professor/ estagiário, é fundamental apresentar uma atitude crítica e reflexiva sobre a ação pedagógica de forma a organizá-la de acordo com os objetivos pretendidos e ajustá-la sempre que necessário com o intuito de transmitir aos alunos as aprendizagens desejadas. Brito (2006, citado por Cordeiro, 2010, p. 66) “considera que a formação do professor deve fundamentar-se na concepção de um professor que repense constantemente sua prática docente”. Deste modo, para as aprendizagens serem transmitidas com sucesso é necessário que o professor/professor estagiário planeie e organize estrategicamente o seu processo de ensino, tendo em conta as partes da aula, as funções didáticas a serem aplicadas, as técnicas de intervenção pedagógica e a tomada de decisão considerando o estilo de ensino a utilizar. De acordo com a afirmação anterior, Roldão (2009, citado por Silva, 2013) refere que a organização estratégica e planeada do processo de ensino tem como objetivo ensinar alguém a aprender, numa ação coerente e orientada para o sucesso, tendo em conta a finalidade ou finalidades da situação.

4.2. Aula – Planeamento/Estrutura

O docente tem o dever de planear a sua ação pedagógica. Neste sentido, de acordo com Padilha (2001, citado por Bossle, 2002, p.37) o planeamento está inserido na educação. No que respeita ao planeamento de uma aula, é necessário que o professor organize a matéria tendo em conta as características dos alunos que leciona, conseguindo desta forma transmitir e concretizar o objetivos propostos. Deste modo, segundo Bossle (2002, p.33), é possível descortinar sucessivos planos: (1) “O planeamento de ensino propriamente dito, se expressa na organização intencional do professor para atender as necessidades do cotidiano escolar”; (2) “o plano de disciplina, ou de curso que é o plano que se faz para um ano”; (3) “o plano de unidade, que é o planeamento de um item ou tópico de um programa (unidade de trabalho); [(4)] e o plano de aula, que nada mais é do que um detalhamento do plano de ensino para a prática da sala de aula”.

4.3. Estilos de Ensino – Espectro de Mosston e Ashworth (1994)

A ação de ensino, independentemente da função didática que o docente estiver a desenvolver com os alunos, é sempre realizada partindo da relação de interação entre o professor e o aluno.

Para que esta ação seja eficaz para o aluno, o docente tem de tomar diversas decisões e analisá-las segundo uma teoria de relacionamento entre o professor e o aluno designada por Espectro dos Estilos de Ensino. Muska Mosston e Sara Ashworth, pioneiros desta teoria, verificaram que esta era viável, pois desenvolveram-na porque verificaram que a maioria dos docentes de Educação Física seguia a ideia de métodos antagónicos, reunindo métodos e processos na ideia de Versus, ou seja, atuando em sentidos opostos. Neste sentido, a teoria criada por Mosston e Ashworth revelou alguma confusão nas práticas docentes, designadamente no que toca aos programas, ao seu desequilíbrio notório e a uma fragmentação do estilo de ensino. Desta forma, como estes autores discordavam da ideia de métodos antagónicos, decidiram então criar uma teoria unificada de ensino tendo como princípio auxiliar os

docentes para decidir qual o estilo de ensino mais adequado para a aprendizagem dos alunos, de acordo com as suas características, refletindo assim sobre as escolhas que teriam de realizar, existindo uma coerência entre a intenção da ação de ensino e a ação do aluno. Neste sentido, os docentes têm o dever de pensar qual a melhor forma de transmitir os conteúdos aos alunos e como é que os mesmos correspondem ao que lhes é solicitado.

Assim sendo, a relação de professor e o aluno é caracterizada por uma relação recíproca e contínua entre o comportamento de ensino, o comportamento das aprendizagens e os objetivos pretendidos. Os autores anteriormente referidos criaram quatro conceitos partindo do comportamento de ensino para o desenvolvimento desta teoria unificadora.

Os autores afirmam que o ensino é uma cadeia de decisões. Esta afirmação foi considerada como o axioma dos Espectro dos Estilos de Ensino, sendo este o princípio que orienta todo o processo de ensino, pois todas as atitudes que o docente revela ao longo da ação de ensino e aprendizagem são resultado das reflexões e decisões que o docente teve de tomar considerando os alunos que lhe são presentes e os objetivos previstos.

No que tange ao segundo conceito - o axioma do Espectro - cada estilo apresenta uma anatomia, no qual é apresentada a organização das decisões tomadas: decisões de pré-impacto, decisões de impacto e decisões de pós-impacto. As decisões de pré-impacto são todas as decisões tomadas antes da aplicação do estilo de ensino, ou seja, antes da relação de interação entre o professor e aluno. As decisões de impacto são as decisões tomadas perante a observação durante a aplicação do estilo de ensino. As decisões pós-impacto ocorrem após a relação a ação de ensino.

Apesar de até ao momento referir apenas que é o docente que toma as diversas decisões, o aluno também tem essa possibilidade, dependendo do estilo de ensino que o docente vai utilizar e da anatomia do mesmo. É aqui que se encontra o terceiro conceito, que é o que identifica quem toma as decisões.

O último conceito refere que o Espectro é constituído por 11 estilos de ensino que estão ordenados da letra A à letra K. Estes encontram-se divididos em dois grupos. Os que se encontram ordenados da letra A, apresentando-se como o estilo

de ensino mais centrado no professor, à letra E são caracterizados pela reprodução do conhecimento. Os estilos de F a K, o estilo mais centrado no aluno, caracterizam-se pela descoberta e produção de um novo conhecimento. Todos os estilos de ensino são diferentes, e cada um difere no grau de desenvolvimento dos cinco domínios: físico ou motor, cognitivo, social, emocional e moral.

O docente para escolher o estilo de ensino a utilizar tem de ponderar os objetivos que pretende alcançar e ter a perceção que nenhum estilo faz o lugar do outro, ou é superior/inferior ao outro. Deste modo, o docente pode adicionar mais que um estilo de ensino na mesma tarefa, aula, entre outros, num jogo de complementaridades. Segundo Mosston (1990, citado por Gozzi e Ruete, 2006, p.118), “Essa teoria busca uma conceitualização do ensino que mostra e enfatiza o relacionamento e as conexões entre tais aspetos e não o isolamento e a disparidade entre eles”.

Como referido anteriormente, os estilos estão ordenados da letra A à letra K, sendo estes: A (Comando), B (Tarefa), C (Reciproco), D (Auto-Avaliação), E (Inclusivo), F (Descoberta Guiada), G (Produção Convergente), H (Produção Divergente), I (Programa Individual), J (Iniciado pelo o aluno) e K (Auto-Ensino). Estes dois últimos não são utilizados para a disciplina de Educação Física.

Para o presente estudo caso, irão ser aplicados o Estilo de Ensino por Comando e o Estilo de Ensino Inclusivo. Ambos fazem parte do grupo de estilos caracterizados para a reprodução do conhecimento.

O Estilo de Ensino por Comando é considerado como o estilo mais centrado no professor e no conteúdo. Todo o tipo de decisões são tomadas pelo docente, e o aluno é apenas um mero executante, que tem o dever de executar o que lhe é proposto, revelando pouca independência. A principal característica deste estilo é a eficácia do tempo e docente que o aplica tem como intuito a reprodução de um modelo, a precisão de respostas, tendo como objetivo final eliminar os desvios de cada aluno no modelo realizado. Segundo Mosston (1990, citado por Gozzi e Ruete, 2006, p.121) no estilo por comando o conteúdo é aprendido através da memória e de execuções sucessivas, podendo ser dividido em partes mais simples para que a memorização deste seja mais rápida e fácil.

O Estilo de Ensino Inclusivo tem como objetivo a inclusão de todos os alunos na mesma tarefa. O docente cria uma tarefa com vários níveis de dificuldade e o aluno através da autoavaliação às suas competências tem a possibilidade de escolher o nível que irá executar. Neste estilo, já é oferecida alguma independência ao aluno, revelando que o docente não tem o poder de tomar todas as decisões. Na fase de pré-impacto o professor toma decisões, porque é este que planeia a tarefa incluindo vários níveis de dificuldades. Na fase de impacto o docente explica o objetivo da tarefa, os vários níveis e critérios. Desta forma, o aluno avalia o seu desempenho refletindo sobre os níveis de execução oferecidos e inclui-se na tarefa. Na última fase, a de pós-impacto, o aluno deve autoavaliar a sua execução e perceber se continua, retrocede ou avança nos níveis de dificuldade da tarefa.

4.4. Dimensões de Intervenção Pedagógica

O Paradigma de Investigação Processo-Produto tem permitido associar a qualidade do ensino a capacidade do professor utilizar os princípios e procedimentos de intervenção pedagógica caracterizadores de um Ensino Eficaz, de forma adequada a complexidade e singularidade próprias de cada situação educativa”.

(Carreiro da Costa, 1991, Piéron, 1993, Siedentop, 1991 citado por Macedo e Brito, 2012, p.1)

O docente no processo de ensino-aprendizagem, quando estabelece um determinado exercício, tem de utilizar as dimensões de intervenção pedagógica, para que a sua intenção seja revelada na sua ação de ensino e surjam os resultados pretendidos. As dimensões pedagógicas inserem-se nas técnicas de intervenção pedagógica designadas por: Dimensão de Instrução, Dimensão de Gestão, Dimensão de Clima e Dimensão de Disciplina.

A dimensão analisada refere-se à dimensão de disciplina que corresponde aos comportamentos que os alunos apresentam durante a aula. Estes distinguem-se entre comportamentos apropriados ou inapropriados. Os últimos dividem-se entre comportamentos não indisciplinados e de disciplina, e estes distribuem-se entre comportamentos fora da tarefa e de desvio.

Esta dimensão encontra-se relacionada com a dimensão de Clima, pois se os alunos apresentarem comportamentos inapropriados no decorrer da aula irão afetar o clima da mesma. Também pode ser afetada pela dimensão gestão e qualidade da instrução, porque se os alunos não tiverem bastante tempo de empenhamento motor, e a instrução não for clara, sucinta e rápida, eles irão ter oportunidade e possibilidade para poderem apresentar mais comportamentos inadequados, provocando assim uma alteração negativa no clima da aula.

5. Metodologia

5.1. Caracterização da amostra

A amostra que utilizámos para a aplicação dos dois estilos de ensino durante a unidade didática de Ginástica foi a turma C do 7ºano de escolaridade, constituída por 28 alunos, da Escola Secundária Infanta D. Maria. Esta turma tem 11 alunos do sexo feminino (39,3%) e 17 alunos do sexo masculino (60,7%). Inclui-se também nesta amostra a professora Márcia, que foi a responsável pela aplicação dos dois estilos.

A aplicação dos estilos de ensino, como referimos anteriormente, realizou-se durante a unidade didática de Ginástica lecionada durante o 2º e 3º período, tendo sido lecionadas na totalidade dezassete aulas. Em todas elas fomos aplicando sempre, no mínimo, um dos estilos de ensino incluídos no estudo comparativo.

5.2. Instrumentos e recolha de dados

De modo a conseguirmos encontrar dados que nos permitissem analisar as consequências da implementação dos dois estilos de ensino aplicados, utilizámos como instrumento um questionário que aplicámos aos alunos (anexo X) e aos

observadores externos, colegas do núcleo de estágio, (anexo XII), conhecedores do espectro do estilo de ensino.

Os questionários foram elaborados com questões de resposta fechada correspondentes à dimensão pedagógica disciplina e vetores de desenvolvimento (cognitivo, físico, moral, social e emocional). Estes foram entregues na última aula da unidade aos respetivos inquiridos. Antes do seu preenchimento, para que os alunos não tivessem dúvidas sobre os dois estilos, realizámos uma revisão referindo a distinção entre o estilo de ensino inclusivo e estilo de ensino por comando, oferecendo como exemplos exercícios realizados nas aulas.

5.3. Procedimentos

O estudo comparativo realizado junto da turma C do 7º ano decorreu a partir da aplicação do estilo de ensino inclusivo e do estilo de ensino por comando, ao longo da leção da unidade didática de Ginástica, mais especificamente num total de dezassete aulas. Em todas as aulas tivemos como critério a aplicação de pelo menos um dos estilos a estudar. Salientamos que existem alguns planos de aula que não foram totalmente aplicados e nessa situação apenas foram contabilizados os exercícios que foram realizados.

Na parte final da última aula da unidade didática foram entregues os questionários aos alunos da turma e aos professores estagiários. Antes do seu preenchimento como referido anteriormente explicámos em que consistia cada estilo de ensino e oferecemos como exemplos exercícios realizados na aula. No tratamento das respostas entregues, dividimos as questões pelos aspetos que pretendíamos observar, construindo gráficos para a apresentação das respostas dadas, facilitando assim a análise reflexiva destas.

6. Apresentação e discussão dos resultados obtidos

6.1. Contextualização dos resultados

Os resultados apresentados surgiram através da aplicação do estilo de ensino por comando e inclusivo em dezassete aulas da unidade didática de Ginástica.

O estilo de ensino por comando apresentou 26 utilizações na parte inicial da aula, o que dá um total de 113 minutos (2 horas e 23 minutos) de aplicação. Na parte fundamental apresentou 8 utilizações, revelando um total de 76 minutos (1 hora e 26 minutos). Na parte final, este estilo revelou-se com 11 utilizações e com um total de 44 minutos de aplicação. Estes valores mostram-nos que o estilo de ensino por comando foi aplicado durante 233 minutos (4 horas e 23 minutos) do tempo total útil das aulas.

Relativamente ao estilo inclusivo, este apresentou 2 utilizações na parte inicial da aula, com um total de 10 minutos de aplicação. Na parte fundamental apresentou-se com 13 utilizações, o que levou a 178 minutos (3 horas e 36 minutos) de aplicação e na parte final não apresentou nenhuma utilização, o que significa que o estilo de ensino inclusivo obteve um total de aplicação de 188 minutos (3 horas e 13 minutos) do tempo total útil de aulas.

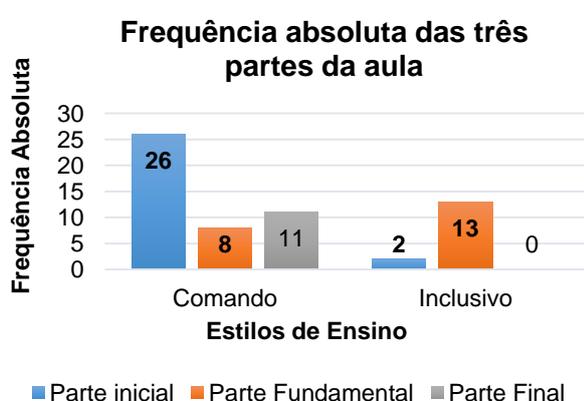


Gráfico 1: Frequência absoluta da aplicação dos dois estilos de ensino na parte inicial, parte fundamental e parte final da aula.

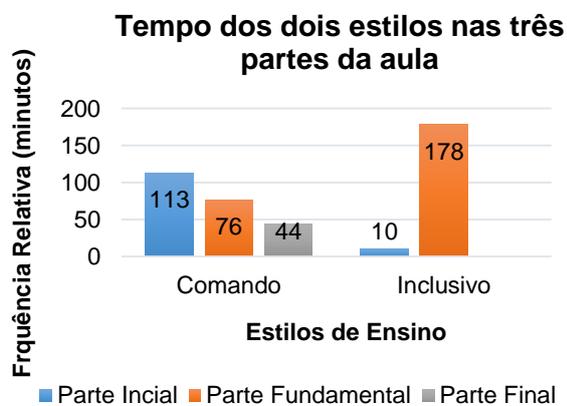


Gráfico 2: Tempo da aplicação dos dois estilos de ensino na parte inicial, parte fundamental e parte final da aula.

Atendendo que o total de tempo útil das aulas foi de 625 minutos (10 horas e 41 minutos), utilizámos 233 minutos (4 horas e 23 minutos) com o estilo de ensino por comando e 188 minutos (3 horas e 13 minutos) com o estilo de ensino inclusivo. Refira-se que 204 minutos (3 horas e 40 minutos) foram aplicados com outros estilos de ensino.

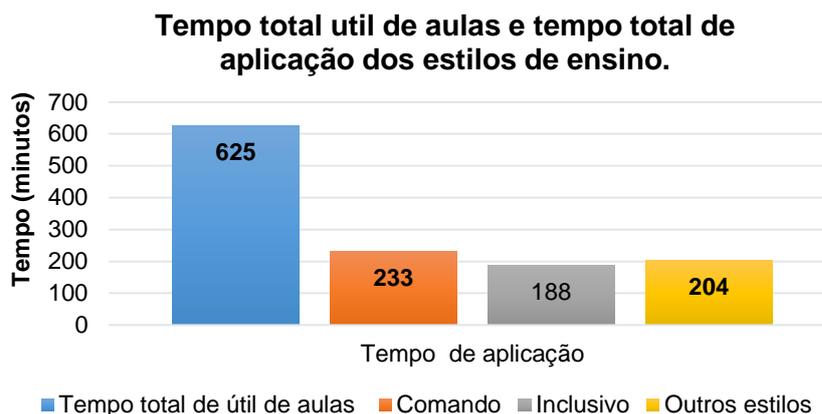


Gráfico 3: Este gráfico apresenta o tempo total útil de aulas, o tempo total de aplicação dos estilos comando e inclusivo e o tempo total da aplicação dos outros estilos de ensino.

Tendo em conta as funções didáticas utilizadas na ação pedagógica, contabilizamos o tempo total de aplicação dos dois estilos de ensino nas diferentes funções didáticas, considerando apenas os exercícios específicos da unidade de Ginástica, ou seja, não são incluídos os exercícios de aquecimento, exercícios de flexibilidade e a arrumação do material.

O estilo de ensino por comando apresentou 2 aplicações na função didática introdução com um total de 20 minutos de aplicação. Na função exercitação apresentou-se com 3 utilizações, o que deu um total de 20 minutos. Na função consolidação, existiram 3 utilizações, ocupando, assim, 18 minutos do tempo útil de aula e, por último, a função avaliação apresentou um total de 3 utilizações, o que levou a 18 minutos de aplicação. Estes valores mostram que o estilo de ensino por comando foi aplicado nas diversas funções didáticas com um total de 76 minutos (1 hora e 16 minutos). No que corresponde ao estilo inclusivo, a função introdução apresentou uma utilização, com um total de 20 minutos. Na função exercitação, foi utilizado 11 vezes, com um total de 145 minutos (2 horas e 41 minutos). Na função consolidação foi utilizado uma vez com um total de 6,5 minutos e a função avaliação

apresentou o mesmo tempo. Estes valores mostram que o estilo inclusivo apresentou um total de 178 minutos (2 horas e 36 minutos) de aplicação.

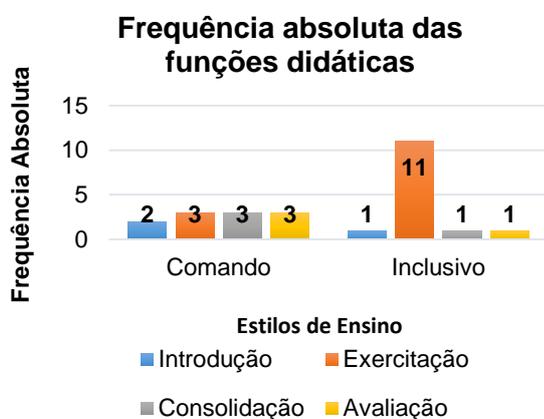


Gráfico 4: Frequência absoluta da aplicação dos dois estilos de ensino nas funções didáticas introdução, exercitação, consolidação e avaliação.

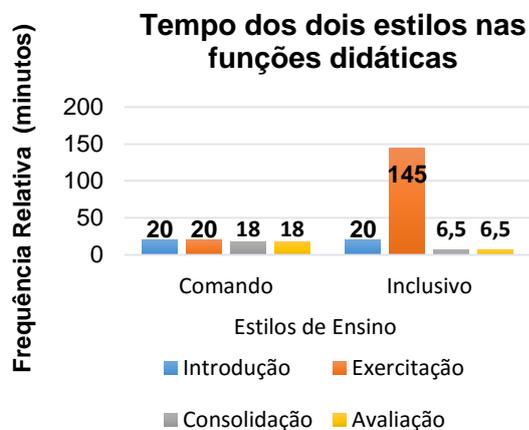


Gráfico 5: Tempo da aplicação dos dois estilos de ensino nas funções didáticas introdução, exercitação, consolidação e avaliação.

6.2. Análise dos resultados

Tabela 1: Os valores registados na tabela respondem-nos à questão: Sentes que aprendeste bem a matéria nas tarefas/exercícios com os estilos de ensino por comando e inclusivo?

| Alunos | | |
|------------------|-----|-----|
| Estilo de Ensino | Sim | Não |
| Comando | 19 | 9 |
| Inclusivo | 20 | 8 |

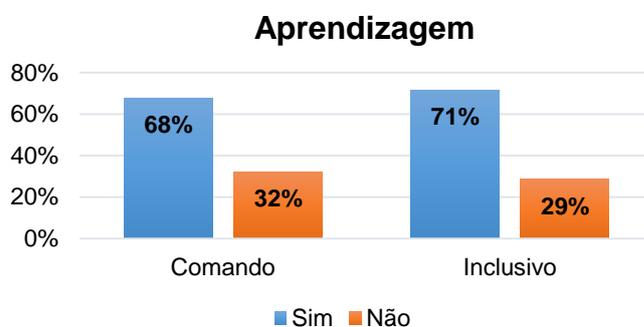


Gráfico 6: Valores percentuais que demonstram a perceção dos alunos relativamente à aprendizagem nos dois estilos de ensino.

Tabela 2: Os valores registados na tabela respondem-nos à questão: Acha que os alunos aprenderam bem a matéria com os estilos de ensino por comando e inclusivo?

| Estagiários (observadores externos/outros estagiários) | | |
|---|-----|-----|
| Estilo de Ensino | Sim | Não |
| Comando | 2 | |
| Inclusivo | | 2 |

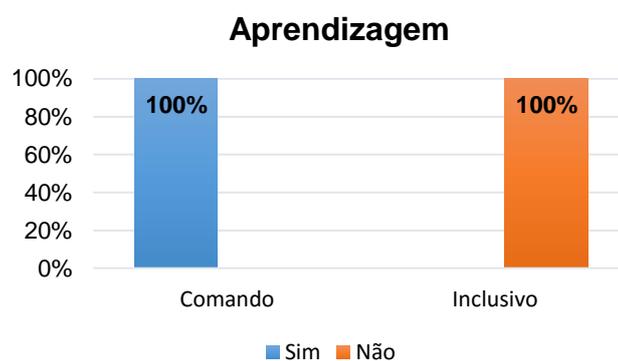


Gráfico 7: Valores percentuais que demonstram a percepção dos observadores externos/outros estagiários relativamente à aprendizagem nos dois estilos de ensino.

No que diz respeito à primeira questão do questionário, procurámos saber a percepção dos alunos relativamente à sua aprendizagem em cada um dos estilos analisados. Partindo das respostas dos inquiridos revelou-se que para os alunos o estilo de ensino inclusivo foi o mais seleccionado, entendido como o que produz melhores aprendizagens, ficando com um valor de 71%. Numa posição bem diferente, os estagiários votaram 100% no estilo de ensino por comando.

Relativamente, à nossa experiência aceitamos a opinião dos alunos, mas estamos de acordo com a opinião dos estagiários.

Atendendo à opinião mencionada pelos alunos, estamos de acordo, pois os alunos poderão aprender melhor através do estilo de ensino inclusivo, incluindo todos os alunos na mesma tarefa, não existindo assim a exclusão de nenhum aluno tendo este mais ou menos dificuldades. Com este estilo, como os alunos se autoavaliam, eles adquirem benefícios, no sentido em que ao fazê-lo vão compreender em que níveis de desempenho se encontram perante os objetivos estabelecidos pelo docente, identificando e compreendendo os erros que estão a cometer. Esta deteção

de erros é fundamental para o aluno conseguir melhorar, pois existem muitos alunos que como não conseguem identificar e perceber os seus erros é-lhes mais difícil a resolução destes e, conseqüentemente, o seu melhoramento. Para além disso, aumentam a sua autonomia e experiência, ao terem de se avaliar sistematicamente, facilitando assim a compreensão da sua execução e, partindo daí, escolher qual o nível de desempenho que têm de executar para melhorar a sua realização.

Quanto à resposta transmitida pelos estagiários e tendo em conta a nossa experiência concordamos que o estilo por comando é eficaz na aprendizagem dos alunos, mas esta depende do tipo de tarefas que são realizadas. Afirmamos isto, porque apenas sentimos que os alunos aprenderam mais nos exercícios realizados individualmente, ou seja, um aluno de cada vez, como por exemplo nos saltos realizados no boque. Como observávamos um aluno de cada vez, conseguíamos fornecer de imediato os *feedbacks* necessários para corrigir os erros que o aluno estava a cometer, de modo a que este os corrigisse na execução seguinte. No momento após a execução do exercício, se achássemos pertinente realizávamos progressões para o aluno compreender e conseguir realizar o salto corretamente. Com este tipo de exercícios verificámos que quando os alunos apresentavam mais conhecimentos sobre o conteúdo abordado, o tempo de espera era menor, pois não tínhamos tanta necessidade de fornecer *feedbacks* e de realizar progressões pedagógicas.

Dimensão Disciplina

Tabela 3: Os valores registados na tabela respondem-nos à questão: Sentes que tiveste concentrado nas tarefas/exercícios com os estilos de ensino por comando e inclusivo?

| Alunos | | |
|------------------|-----|-----|
| Estilo de Ensino | Sim | Não |
| Comando | 20 | 8 |
| Inclusivo | 15 | 13 |

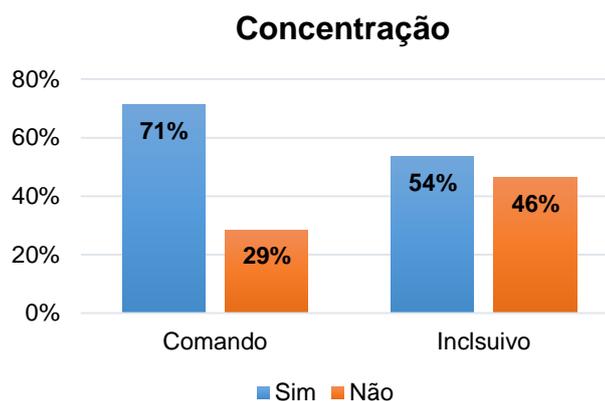


Gráfico 8: Valores percentuais que demonstram a percepção dos alunos relativamente à concentração nos dois estilos de ensino.

Tabela 4: Os valores registados na tabela respondem-nos à questão: Acha que os alunos tiveram concentrados nas tarefas/exercícios com os estilos de ensino por comando e inclusivo?

| Estagiários (observadores externos/outros estagiários) | | |
|---|-----|-----|
| Estilo de Ensino | Sim | Não |
| Comando | 2 | |
| Inclusivo | | 2 |

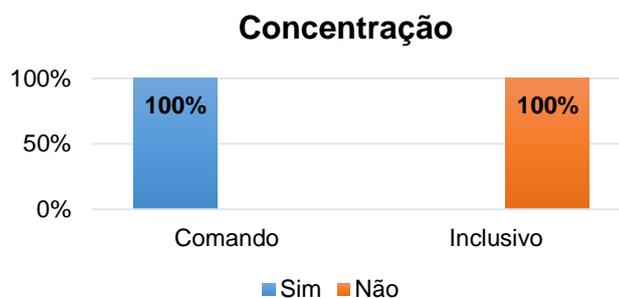


Gráfico 9: Valores percentuais que demonstram a percepção dos observadores externos/outros estagiários relativamente à concentração nos dois estilos de ensino.

Quanto à segunda questão do questionário, verificámos que existe um número elevado de alunos que se encontram mais concentrados quando aplicado o estilo de ensino por comando. Da mesma maneira os professores apresentam uma resposta igual, evidenciando o estilo por comando como aquele onde os alunos apresentam uma maior concentração.

Em concordância com as respostas transmitidas pelos inquiridos, referimos que no estilo de ensino por comando os alunos encontram-se mais concentrados.

Esta afirmação deve-se ao facto de que, no estilo de ensino por comando, os alunos realizam as tarefas ao comando do docente, e este toma todas as decisões no que diz respeito ao tempo de empenhamento na tarefa, ao tempo de repouso, entre outros. Assim sendo, o aluno, como tem de realizar as tarefas mediante a ordem do docente, tem de estar mais concentrado para as conseguir executar. Outra situação que nos mostra que os alunos se encontram mais concentrados verifica-se no controlo da turma. Com este estilo, o docente consegue aumentar o controlo desta. Tendo em conta que o contexto onde se realiza a tarefa se encontra mais calmo, controlado e sem a presença de comportamentos desviantes, o aluno consegue estar mais concentrado e num ambiente propício à aprendizagem. É evidente que muitas das vezes os alunos apresentam um bom comportamento e podem não se encontrar totalmente presentes na aula, ou seja, concentrados, mas é sempre melhor a existência de um ambiente que ajude o aluno a concentrar-se de forma a conseguir aprender.

No decorrer da leção, apesar de confirmarmos o que foi referido anteriormente, também pode acontecer o oposto. Por vezes, os alunos, ao realizarem as tarefas de forma individual e ao apresentarem mais dificuldades na execução, demoraram mais tempo na mesma, o que levou a um aumento do tempo de espera para os restantes alunos. Este tempo de espera levou a comportamentos inapropriados uma vez que os alunos se encontravam com mais liberdade, pois nós estávamos a auxiliar outro aluno e não conseguíamos supervisionar a turma de forma eficaz, devido também à nossa inexperiência.

Tabela 5: Os valores registados na tabela respondem-nos à questão: Sentes que te aplicaste nas tarefas/exercícios com os estilos de ensino por comando e inclusivo?

| Alunos | | |
|-------------------------|------------|------------|
| Estilo de Ensino | Sim | Não |
| Comando | 23 | 5 |
| Inclusivo | 19 | 9 |

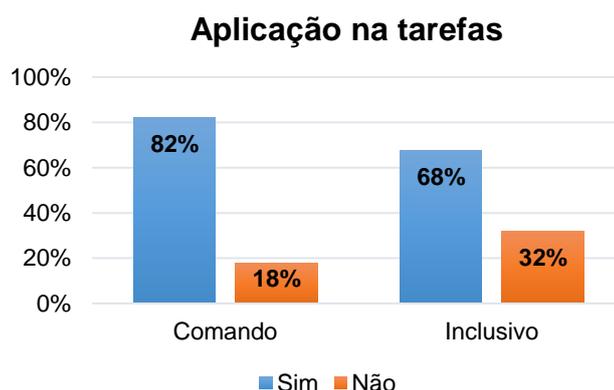


Gráfico 10: Valores percentuais que demonstram a percepção dos alunos relativamente à aplicação nos dois estilos de ensino.

Tabela 6: Os valores registados na tabela respondem-nos à questão: Acha que os alunos tiveram aplicados nas tarefas/exercícios com os estilos de ensino por comando e inclusivo?

| Estagiários (observadores externos (outros estagiários)) | | |
|--|-----|-----|
| Estilo de Ensino | Sim | Não |
| Comando | 1 | 1 |
| Inclusivo | | 2 |

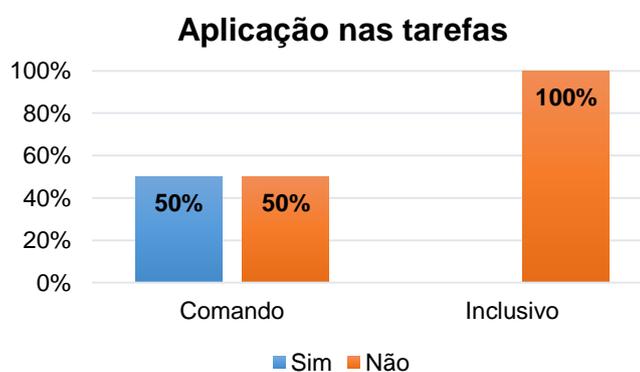


Gráfico 11: Valores percentuais que demonstram a percepção dos observadores externos/outros estagiários relativamente à aplicação nos dois estilos de ensino.

Relativamente à terceira questão do questionário, queremos saber em qual dos estilos os alunos se aplicaram mais. Com as respostas recolhidas nos questionários dos alunos concluímos que estes consideram que foi nas tarefas realizadas com o estilo de ensino por comando que se aplicaram mais, pois obtivemos uma percentagem de 82%.

A opinião dos estagiários é contrária à opinião dos alunos, no que diz respeito ao estilo de ensino inclusivo, mas relativamente ao estilo de ensino por comando um estagiário refere que neste os alunos apresentaram-se mais aplicados.

De acordo, com as respostas obtidas, a nossa opinião vai ao encontro da dos alunos. Esta deve-se ao facto de neste estilo termos estado mais atentos e sempre que identificávamos um comportamento de desvio repreendíamos o aluno de imediato. Devido a estas ocorrências, conseguimos obter um maior domínio dos alunos, sendo estes obrigados a aplicarem-se mais nas tarefas, pois sabiam que estávamos sempre a controlá-los.

Concluindo, o empenho dos alunos nas tarefas também está relacionado com os comportamentos que estes realizam. Se os alunos apresentarem comportamentos inapropriados como por exemplo, conversas e brincadeiras com os colegas, irão influenciar o seu empenho nas tarefas, bem como o dos seus colegas.

Tabela 7: Os valores registados na tabela respondem-nos à questão: Consideras que o comportamento da turma foi bom com os estilos de ensino por comando e inclusivo?

| Alunos | | |
|------------------|-----|-----|
| Estilo de Ensino | Sim | Não |
| Comando | 13 | 15 |
| Inclusivo | 3 | 25 |

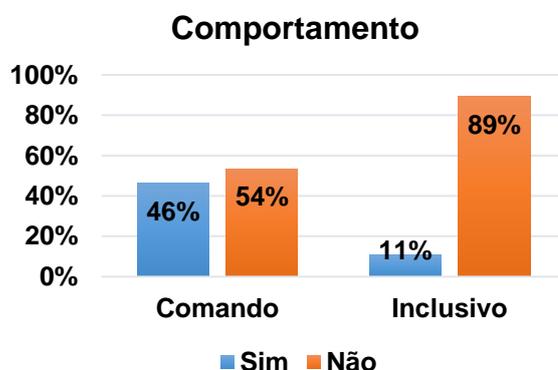


Gráfico 12: Valores percentuais que demonstram a percepção dos alunos relativamente ao comportamento nos dois estilos de ensino.

Tabela 8: Os valores registados na tabela respondem-nos à questão: Considera que o comportamento da turma foi bom com os estilos de ensino por comando e inclusivo?

| Estagiários (observadores externos/outros estagiários) | | |
|--|-----|-----|
| Estilo de Ensino | Sim | Não |
| Comando | 2 | |
| Inclusivo | | 2 |



Gráfico 13: Valores percentuais que demonstram a percepção dos observadores externos/outros estagiários relativamente ao comportamento nos dois estilos de ensino.

Em relação ao comportamento da turma nos dois estilos, podemos verificar que de acordo com os dados apresentados anteriormente os alunos consideram que a turma não apresentou um melhor comportamento em nenhum dos estilos, pois os valores da resposta “não” são superiores à resposta “sim”. Contudo, verificamos que existem mais alunos a considerar que a turma teve um melhor comportamento no estilo de ensino por comando do que no estilo de ensino inclusivo.

A resposta dos professores estagiários mostra que estes consideram totalmente que é no estilo de ensino por comando que os alunos apresentam um melhor comportamento.

Deste modo, existe uma diferença muito díspar nas respostas dadas pelos alunos relativamente aos estagiários. Mas tendo em conta a lecionação das aulas, encontramos-nos de acordo com as respostas dos professores estagiários, pois foi com o estilo por comando que conseguimos controlar melhor o comportamento da turma, o que levou à inexistência de comportamentos inapropriados. Este controlo deve-se ao facto do estilo de ensino ser caracterizado pela baixa autonomia dos alunos, pois é o professor que decide quantas repetições é que são realizadas e

quanto tempo de descanso é que existe entre cada uma, não havendo tempo para os alunos terem comportamentos desviantes.

Com a utilização do estilo inclusivo, como as tarefas tinham vários níveis de dificuldade - por exemplo, alguns realizavam o rolamento no plano inclinado com ajuda, outros realizavam no plano mas, sem ajuda, outros faziam colocando uma bola na barriga, entre outros - isso levava a que os alunos se encontrassem dispersos pelo espaço. Assim, tornava-se mais complicado controlar a turma, porque como não estávamos sempre próximos de todos os alunos, existia uma maior ocorrência de comportamentos de distração e conversa por parte destes. De acordo com Barcellos (2008, p.21) o controlo da turma é mais difícil devido à existência de várias tarefas ao mesmo tempo a serem realizadas e das diversas funções que o professor tem de exercer.

Vetor Físico

Tabela 9: Os valores registados na tabela respondem-nos à questão: Sentes que as tarefas/exercícios com os estilos de ensino inclusivo e por comando foram exigentes fisicamente?

| Alunos | | |
|------------------|-----|-----|
| Estilo de Ensino | Sim | Não |
| Comando | 18 | 10 |
| Inclusivo | 10 | 18 |

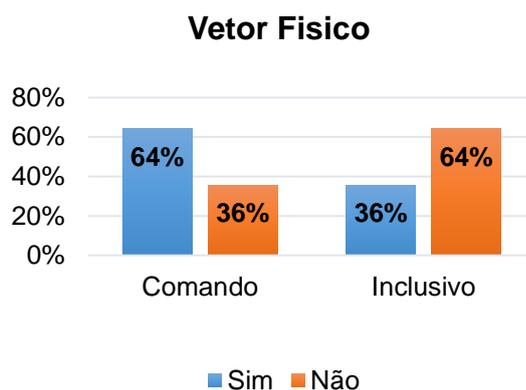


Gráfico 14: Valores percentuais que demonstram a percepção dos alunos relativamente à exigência física nos dois estilos de ensino

Tabela 10: Os valores registados na tabela respondem-nos à questão: Acha que as tarefas/exercícios com os estilos de ensino por comando e inclusivo foram exigentes fisicamente?

| Estagiários (observadores externos/outros estagiários) | | |
|---|-----|-----|
| Estilo de Ensino | Sim | Não |
| Comando | | 2 |
| Inclusivo | | 2 |

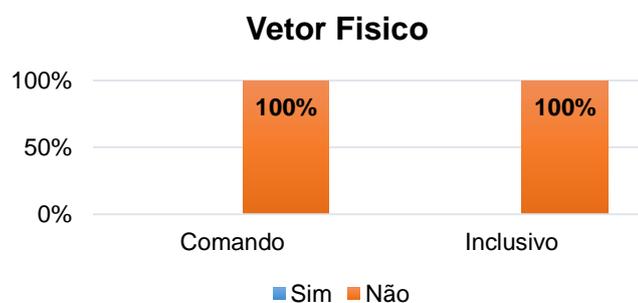


Gráfico 15: Valores percentuais que demonstram a percepção dos observadores externos/outros estagiários relativamente à exigência física nos dois estilos de ensino

Partindo para os vetores de desenvolvimento, a primeira questão realizada referenciou o vetor de desenvolvimento físico, no qual procurámos saber em qual dos estilos de ensino as tarefas foram mais exigentes fisicamente. As respostas obtidas a esta pergunta pelos alunos referem que com o estilo de ensino por comando as tarefas foram mais exigentes fisicamente em comparação com o estilo de ensino inclusivo.

Para os estagiários as tarefas realizadas ao longo da unidade didática não são consideradas como exigentes fisicamente.

De acordo com as tarefas lecionadas na aula e segundo os dois estilos de ensino, temos a noção que as tarefas mais exigentes foram lecionadas através do estilo de ensino por comando. Isto porque foi na aplicação do estilo de ensino por comando que decidimos sobre o tempo de prática do aluno, o tempo de espera deste, o tempo de preleção, o tempo de repouso entre as tarefas, ou seja, tomámos várias decisões necessárias a realização de determinada tarefa. Assim, conseguimos que alguns dos exercícios realizados nas aulas fossem um pouco mais exigentes fisicamente, aumentando o tempo de prática dos alunos e diminuindo o tempo de repouso dos mesmos. A exigência física destes exercícios também se revelou a partir da proximidade que tínhamos perante os alunos, ou seja, nos exercícios considerados como mais exigentes, estivemos sempre próximos dos alunos, fornecendo-lhes diversos feedbacks para corrigirem os erros que estavam a cometer, mas também para não os deixar repousar ao longo da execução do exercício.

Segundo, Gozzi e Ruete, (2006, p. 121) um dos objetivos do estilo de ensino por comando é a eficácia no uso do tempo. Esta afirmação não nos pode confirmar ao certo que neste estilo as tarefas são mais exigentes fisicamente, no entanto revelamos que existe uma boa utilização do tempo útil de aula, ou seja, menos perdas de tempo útil de aula, menos tempo de descanso, melhor utilização do tempo útil e do tempo de prática de aula.

No estilo de ensino inclusivo, a utilização do tempo útil de aula que referimos anteriormente não foi assim conseguida, pelo facto dos alunos não apresentarem grande autonomia. Em todas as tarefas que aplicámos o estilo de ensino inclusivo, tivemos em atenção as características deste, criando tarefas compostas por vários níveis de desempenho. Durante a realização destas por parte dos alunos, verificámos que é complicado o aumento da sua prática e a diminuição do seu tempo de repouso, porque como existiam alunos que apresentavam bastantes dificuldades em determinados gestos técnicos, tínhamos de acompanhá-los na sua realização. Assim, mesmo percorrendo o espaço de aula e fornecendo feedbacks gerais à turma, mostrando aos alunos que estes estavam a ser observados, como não estávamos próximos deles, estes não apresentavam um aumento do tempo de execução da tarefa e não conseguíamos controlar a turma da mesma forma como no estilo por

comando. Esta situação mostrou-nos que mesmo estando presentes na aula e fornecendo feedbacks à distância, como os alunos não apresentaram muita autonomia verificou-se o contrário comparativamente com o estilo de ensino por comando, pois houve um aumento do tempo de repouso e uma diminuição do tempo de prática.

Contudo, acreditamos que esta situação ocorreu, por causa da nossa falta de experiência, pois não estamos habituados a observar um número tão elevado de alunos, e ter a função de ajudar todos.

Vetor Cognitivo

Tabela 11: Os valores registados na tabela respondem-nos à questão: Sentes que as tarefas/exercícios com os estilos de ensino por comando e inclusivo obrigaram-te a pensar?

| Alunos | | |
|------------------|-----|-----|
| Estilo de Ensino | Sim | Não |
| Comando | 18 | 10 |
| Inclusivo | 20 | 8 |

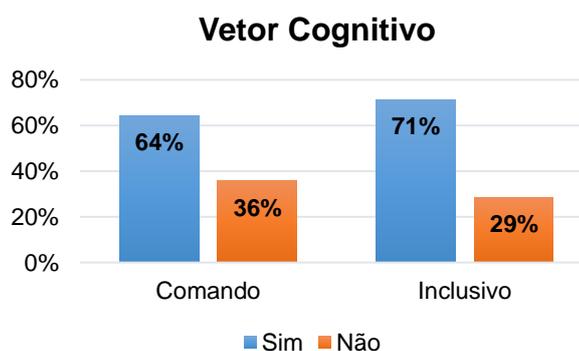


Gráfico 16: Valores percentuais que demonstram a percepção dos alunos relativamente à utilização do pensamento nos dois estilos de ensino.

Tabela 12: Os valores registados na tabela respondem-nos à questão: Acha que as tarefas/exercícios com os estilos de ensino por comando e inclusivo obrigaram os alunos a pensar?

| Estagiários (observadores externos/outros estagiários) | | |
|---|-----|-----|
| Estilo de Ensino | Sim | Não |
| Comando | | 2 |
| Inclusivo | 2 | |

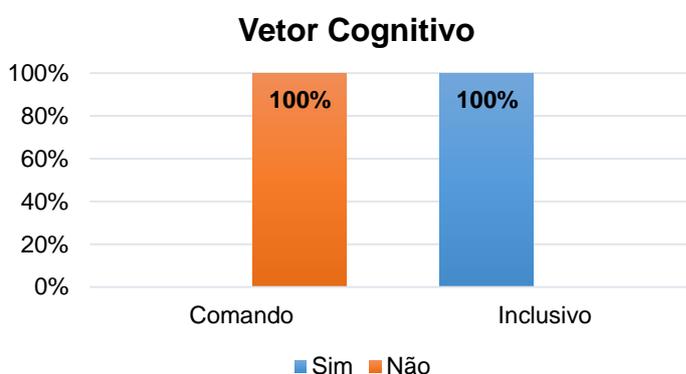


Gráfico 17: Valores percentuais que demonstram a percepção dos observadores externos/outros estagiários relativamente à utilização do pensamento nos dois estilos de ensino.

No que respeita à segunda questão sobre os vetores de desenvolvimento, pretendemos conhecer em qual dos estilos de ensino os alunos foram obrigados a pensar mais.

De acordo, com as respostas fornecidas verificámos que os alunos referem que o estilo que os obrigou a pensar mais foi o estilo de ensino inclusivo, o que nos revela que foi com este que os alunos apresentaram um maior desenvolvimento no que diz respeito ao domínio cognitivo.

Quanto à resposta dos professores estagiários, estes concordaram com a percepção dos alunos, referindo que foi o estilo de ensino inclusivo que mais desenvolveu o domínio cognitivo dos alunos.

Tal como os inquiridos, concordamos com a percepção dos alunos e dos estagiários, porque foi no estilo de ensino inclusivo que os alunos tiveram de analisar e refletir a sua execução, compreendendo o seu nível de desempenho, as suas

dificuldades, os seus erros, tendo em conta as componentes que tínhamos indicado, e assim tomar conhecimento do nível em que se encontravam. O aluno ao realizar esta análise está a desenvolver o seu domínio cognitivo, porque partindo desta tem de escolher qual o nível de execução necessário para melhorar a sua prestação, conseguindo assim corrigir os erros que está a cometer e melhorar o seu desempenho.

No estilo de ensino por comando esta situação já não visível, porque os alunos apenas se limitam à realização de exercícios pedidos pelo docente, não tendo de analisar nem de refletir a sua execução, ou seja, não têm de pensar, apenas agir. A bibliografia encontrada confirma isto mesmo, referindo que não existe um verdadeiro desenvolvimento cognitivo no estilo por comando, porque neste o aluno é reprodutor do que o professor pede e realiza utilizando apenas a memória. Consideram, então, que o aluno executa o movimento partindo da memória que possui acerca do pedido pelo docente e não necessita de utilizar o pensamento para a executar (Gozzi e Ruete, 2006, p.120). Segundo Mosston (1990, citado por Gozzi e Ruete, 2006, p. 121), “O conteúdo é aprendido pela memória imediata e através de execuções repetidas...”.

É importante salientar que nem sempre conseguimos que os alunos analisem e reflitam a sua execução de forma eficaz e compreendam qual o nível que deverão escolher para a sua execução. Deste modo, verificámos ao longo da leção da unidade de Ginástica que os alunos não apresentam muita autonomia para conseguirem escolher o nível mais adequado para a sua execução. Estas evidências refletiram-se nas aulas, porque diversas vezes os alunos questionavam-nos sobre qual o melhor nível que deveriam escolher, atendendo, ao seu desempenho.

Vetor Social

Tabela 13: Os valores registados na tabela respondem-nos à questão: Sentes que te relacionaste com o professor e os teus colegas nas tarefas /exercícios nos estilos de ensino por comando e inclusivo?

| Alunos | | |
|------------------|-----|-----|
| Estilo de Ensino | Sim | Não |
| Comando | 15 | 13 |
| Inclusivo | 18 | 10 |

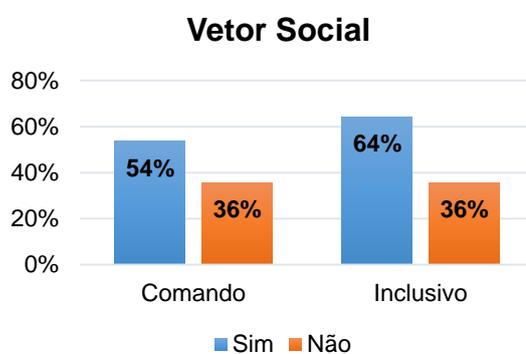


Gráfico 18: Valores percentuais que demonstram a percepção dos alunos relativamente ao relacionamento social nos dois estilos de ensino.

Tabela 14: Os valores registados na tabela respondem-nos à questão: Acha que os alunos se relacionaram com o professor e os seus colegas nas tarefas /exercícios nos estilos de ensino por comando e inclusivo?

| Estagiários (observadores externos/outros estagiários) | | |
|--|-----|-----|
| Estilo de Ensino | Sim | Não |
| Comando | 1 | |
| Inclusivo | | 1 |

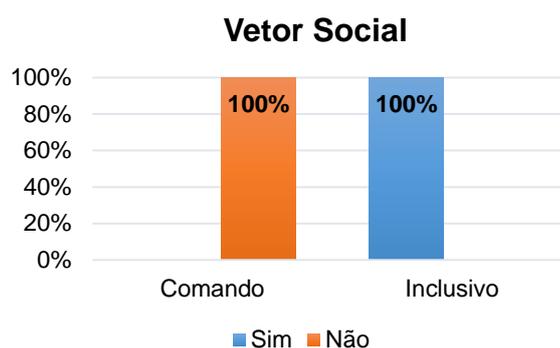


Gráfico 19: Valores percentuais que demonstram a percepção dos observadores externos/outros estagiários relativamente ao relacionamento social nos dois estilos de ensino.

A questão apresentada diz respeito ao vetor social. Considerando as respostas recolhidas, constatamos que o estilo de ensino inclusivo é o estilo onde existe uma maior relação entre o aluno e o professor e entre o aluno e os colegas. Esta relação estabelecida tanto com o docente como com os colegas da turma evidenciou-se, pois quando o estilo de ensino inclusivo foi aplicado na maioria das vezes os alunos encontravam-se a realizar uma tarefa, organizados em grupos de dois ou mais alunos. Desta forma, os alunos para além de realizarem as tarefas em grupos, tinham a possibilidade de se ajudarem mutuamente, trocando ideias entre si, e até mesmo quando tinham de analisar a sua execução, pois o colega podia observar e visualizar os erros cometidos. Deste modo, Barcellos (2008, p.52) diz que o envolvimento com a atividade da aula de Ginástica é cooperativo, fundamental para desenvolver uma aula saudável e contribuinte a todos. Assim, os alunos conseguem adquirir diversos valores sociais e em simultâneo desenvolvem o domínio motor.

No que diz respeito à relação entre o aluno e o professor, esta é importante, pois como referido anteriormente, para além de ao longo da realização da tarefa irmos sempre transmitindo feedbacks, auxiliando os alunos nas suas execuções, neste estilo os alunos questionaram-nos diversas vezes sobre quais as escolhas que deveriam realizar perante a sua execução. Esta situação revelou-se mais no início da aplicação do estilo de ensino inclusivo, porque os alunos não estavam habituados a autoavaliarem-se, mas após algumas aulas já conseguiam detetar os erros individualmente, escolhendo de seguida o nível de desempenho mais adequado à sua execução.

Contrariamente a este estilo de ensino, encontra-se o estilo de ensino por comando, no qual o aluno se apresenta dependente do professor. Neste estilo, o aluno não tem autonomia e executa apenas aquilo que lhe é pedido, não tendo assim grande possibilidade de se relacionar com os alunos e com o professor. De acordo com esta afirmação encontra-se Gozzi e Ruete (2006, p.120) que referem que perante a utilização do estilo de ensino por comando, o aluno não apresenta independência e, como consequência, não cria relações de interação social.

Vetor Emocional

Tabela 15: Os valores registados na tabela respondem-nos à questão: Sentes que te sentiste mais alegre ou triste nas tarefas/exercícios nos estilos de ensino por comando e inclusivo?

| Alunos | | |
|------------------|---------|---------|
| Estilo de Ensino | Tristes | Alegres |
| Comando | 13 | 15 |
| Inclusivo | 6 | 21 |

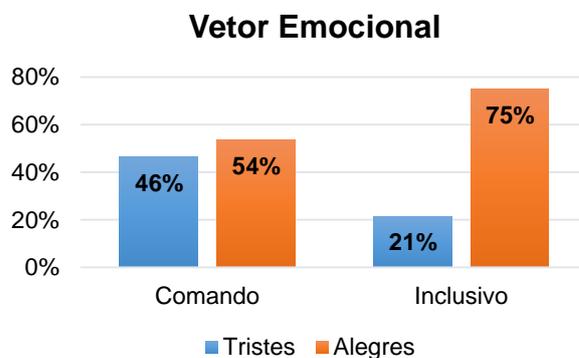


Gráfico 20: Valores percentuais que demonstram a percepção dos alunos relativamente ao sentimento nos dois estilos de ensino.

Tabela 16: Os valores registados na tabela respondem-nos à questão: Acha que os alunos se sentiram mais alegres ou tristes nas tarefas/exercícios nos estilos de ensino por comando e inclusivo?

| Estagiários (observadores externos/outros estagiários) | | |
|---|---------|---------|
| Estilo de Ensino | Tristes | Alegres |
| Comando | 1 | 1 |
| Inclusivo | | 2 |

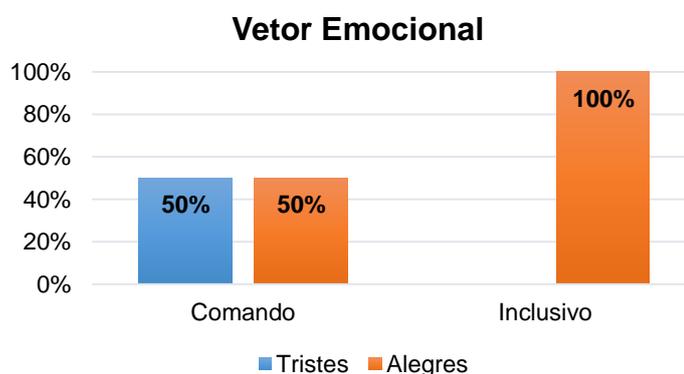


Gráfico 21: Valores percentuais que demonstram a percepção dos observadores externos/outros estagiários relativamente ao sentimento nos dois estilos de ensino.

No que diz respeito à questão relativa ao vetor emocional, observamos que a resposta dos alunos contém uma percentagem elevada afirmando que estes se encontram mais alegres no estilo de ensino inclusivo comparativamente ao estilo de ensino por comando. Quanto ao sentimento de tristeza por parte dos alunos na realização das tarefas, revelam que é com o estilo de ensino por comando que se sentem mais tristes. No que toca à resposta dada pelos estagiários, estes encontram-se de acordo com o afirmado por parte dos alunos, mas consideram que no estilo de ensino por comando os alunos também tiveram sentimentos de tristeza e alegria.

Partindo das respostas adquiridas, e pelo que observámos ao longo das aulas, verificámos que as tarefas realizadas aplicando o estilo de ensino inclusivo provocaram nos alunos um sentimento de alegria. Com este, os alunos apresentaram uma maior liberdade durante a prática das tarefas, e criaram um maior relacionamento com o professor e os seus colegas, o que facilitou na sua

aprendizagem. Como consequência, houve um aumento na socialização, pois criou-se um clima mais positivo e alegre.

No entanto, no estilo por comando, alguns alunos também se sentiram alegres ao realizar as tarefas correspondentes, mas este sentimento não se apresenta tão evidente. Neste caso podemos considerar, que os alunos podem sentir diferentes sentimentos perante o estilo por comando, pois quando executam um determinado exercício/tarefa, ao comando do docente, ao executarem-na podem-se sentir cómodos e confiantes, mediante a qualidade da sua execução, o que os levará a apresentarem uma atitude mais segura e positiva. No entanto, também poderão apresentar um sentimento mais negativo, tais como desconforto na realização da tarefa, desentusiasmo, falta de confiança e insegurança. Deste modo, os autores Gozzi e Ruete (2006, p.120) afirmam que o vetor emocional pode-se caracterizar de muito desenvolvido até pouco desenvolvido, dependendo de aluno para aluno.

Vetor Moral

Tabela 17: Os valores registados na tabela respondem-nos à questão: Sentes que foste honesto e respeitaste os outros nas tarefas/exercícios nos estilos de ensino por comando e inclusivo?

| Alunos | | |
|------------------|-----|-----|
| Estilo de Ensino | Sim | Não |
| Comando | 25 | 3 |
| Inclusivo | 26 | 2 |

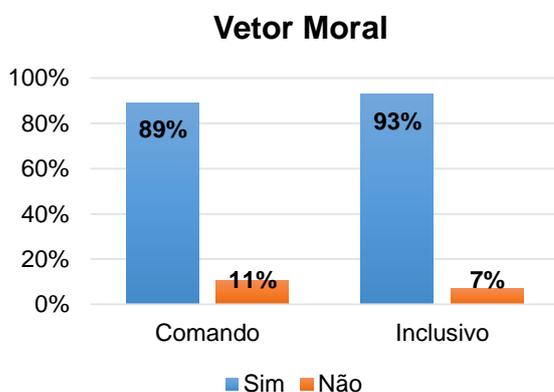


Gráfico 22: Valores percentuais que demonstram a percepção dos alunos relativamente à atitude ético-moral nos dois estilos de ensino.

Tabela 18: Os valores registados na tabela respondem-nos à questão: Acha que os alunos foram honestos e respeitaram os outros nas tarefas/exercícios nos estilos de ensino por comando e inclusivo?

| Estagiários (observadores externos/outros estagiários) | | |
|---|-----|-----|
| Estilo de Ensino | Sim | Não |
| Comando | 1 | 1 |
| Inclusivo | | 2 |

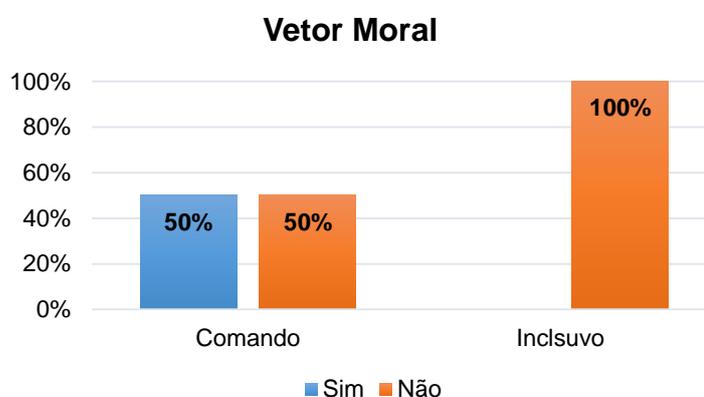


Gráfico 23: Valores percentuais que demonstram a percepção dos observadores externos/outros estagiários relativamente à atitude ético-moral nos dois estilos de ensino.

No que toca à última questão do questionário, mais especificamente referente ao vetor ético-moral, observámos que apesar dos dois estilos estarem com uma percentagem muito próxima, os alunos consideram que foram mais honestos e respeitaram os outros no estilo de ensino inclusivo.

Os professores estagiários mostram que os alunos não apresentam uma atitude de respeito e de honestidade. Mesmo assim, ainda mencionaram o estilo de ensino por comando como o estilo onde os alunos revelaram estes valores.

Neste vetor e segundo a nossa experiência encontramos-nos de acordo com a resposta dos alunos, pois não verificámos atitudes de desrespeito para com os colegas e para com o professor no estilo de ensino inclusivo. Segundo Gozzi e Ruete (2006, p.124), no estilo de ensino inclusivo o aluno aprende a aceitar as diferenças

individuais. Com a aplicação deste estilo, o que podemos verificar foi a cooperação dos alunos entre si, ajudando-se mutuamente na realização das várias tarefas, compreendendo assim, as dificuldades que cada um apresenta. Concordando com esta afirmação encontra-se Barcellos (2008, p. 48) que menciona que para o ensino da Ginástica ter qualidade deve ter em conta as relações pessoais, de forma a criar um clima de aula propício à aprendizagem, trabalhar com as diferenças e dificuldades de cada um, respeitando-se uns aos outros, despertando assim nos alunos valores éticos e morais.

Por outro lado, aceitamos a opinião dos estagiários, pois observámos que nem sempre os alunos foram muito honestos, aquando da realização de exercícios em vaga, aplicando o estilo por comando. Os alunos nem sempre realizavam a distância que era pedida, o que levava ao desrespeito pelos restantes colegas que realizavam corretamente a tarefa e pelo professor que a transmitiu. Também demonstraram falta de honestidade para consigo próprios, pois não realizavam a tarefa e no entanto eram capazes de afirmar contrário. Esta afirmação opõe-se um pouco à opinião das autoras Gozzi e Ruete (2006) que afirmam que no estilo por comando o aluno, como não é independente, não toma decisões acerca das regras determinadas para as tarefas, pois quem toma essas decisões é o professor. Assim sendo, os alunos por vezes não respeitam totalmente o que é pedido, desrespeitando não só o professor, mas os seus colegas e até os próprios.

7. Conclusão

Ao finalizarmos a análise dos resultados obtidos, verificamos que os alunos consideram o estilo de ensino inclusivo como o estilo no qual sentiram que obtiveram uma melhor aprendizagem, já os estagiários afirmam o contrário referindo o estilo de ensino por comando como o estilo onde acham que os alunos tiveram uma melhor aprendizagem.

Quanto à concentração da turma, tanto os alunos como os estagiários mencionam que é com o estilo de ensino por comando que esta se evidencia.

Na questão que se refere à aplicação dos alunos nas tarefas, estes consideraram que foi com o estilo de ensino por comando que estiveram mais aplicados. Para os estagiários, os alunos não se mostraram muito aplicados nas tarefas da aula, no entanto ainda concordam um pouco com a opinião dos alunos.

Relativamente ao estilo de ensino onde a turma apresentou um melhor comportamento, verificou-se que para os alunos este não existiu, mas mediante as aulas lecionadas o estilo que apresentou um valor mais alto foi o estilo de ensino por comando. Os estagiários responderam de igual forma, referindo que foi no estilo de ensino por comando que os alunos apresentaram um melhor comportamento.

Posteriormente, de acordo com os cinco vetores inseridos nos estilos de ensino, averiguámos que o estilo de ensino por comando foi estimado como o mais exigente fisicamente. No vetor cognitivo, social e emocional, o estilo que se evidenciou foi o estilo de ensino inclusivo. Com este os alunos tiveram de pensar mais, relacionar-se mais com o professor e os seus colegas e sentiram-se mais alegres na realização das tarefas lecionadas nas aulas. No vetor moral, os alunos consideraram que foi no estilo de ensino inclusivo que se apresentaram mais honestos e respeitadores. Para os estagiários, os alunos não se apresentaram com estas características no estilo de ensino inclusivo e apenas um estagiário referiu que no estilo de ensino por comando os alunos foram respeitadores e honestos.

Na nossa perspetiva, o estilo de ensino inclusivo foi importante para os alunos aprenderem a analisarem e autoavaliarem a sua execução autonomamente, pois ao fazê-lo irão compreender as suas dificuldades e os seus erros e a partir daí melhorar a sua execução, evoluindo de forma eficaz. Com a aplicação do estilo de ensino por comando, alcançamos um objetivo que achamos fundamental para o desenrolar de toda a ação pedagógica: o controlo da turma. Ao conseguirmos controlar a turma, aumentamos o tempo de prática, diminuimos o tempo de repouso e aumentamos a concentração e aplicação dos alunos na tarefa.

Com este estudo compreendemos que os dois estilos são importantes para o desenvolvimento das aprendizagens dos alunos, mas num estilo oferecemos uma aprendizagem mais autónoma, mais analisada e refletida, o que cria condições para escolher a opção mais adequada para a sua melhoria. No estilo de ensino por

comando, o aluno depende do docente, aprendendo através da execução repetida do movimento/gesto técnico.

Na realização deste estudo encontrámos algumas limitações, uma delas foi a amostra reduzida, pois se esta fosse mais elevada poderíamos talvez obter respostas mais concretas. Por último, outra limitação sentida foi a pouca bibliografia encontrada sobre a unidade didática de Ginástica, pois não nos permitiu relacionar os resultados obtidos com a literatura.

Para terminar, e tendo em conta as limitações referidas anteriormente recomendamos para um próximo estudo a utilização de uma amostra maior, levando à obtenção de uma recolha de resultados mais vasta. Também seria interessante que desta amostra fizesse parte um grupo de professores experientes, na medida em que poderíamos relacionar e comparar a perceção dos alunos e professores inexperientes, com professores que possuem alguns anos de serviço como docentes.

Bibliografia

Abrecht,R. (1994). *A Avaliação Formativa*. Rio Tinto: Edições ASA.

Alves,M e Folres,M, (2010). *Trabalho docente, formação e avaliação: Clarificar conceitos, fundamentar práticas*. Mangualde: EDIÇÕES PEDAGO,LDA

Barcellos, V. (2008). *Necessidades de formação dos professores de educação física do ensino fundamental, relacionadas à Ginástica como conteúdo escolar*. Lisboa: Universidade Técnica de Lisboa. Faculdade de Motricidade Humana.

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

Bossle, F. (2002). Planejamento de ensino na educação física - Uma contribuição ao coletivo docente. *Revista Movimento*, n.1, pp.33-37. Porto Alegre.

Brito, A; Macedo, A. (2012) O papel pedagógico dos professores de Educação Física: uma breve revisão. *Revista Digital*, nº169, pp 1. Buenos Aires.

Cordeiro, V. J. (2012). Prática pedagógica no processo ensino-aprendizagem: um estudo de caso na Escola Profissionalizante Senac/Concórdia, SC. *Visao Global*, 15(1), 117-128.

FUSARI, José Cerchi. O planejamento do trabalho pedagógico: algumas indagações e tentativas de respostas. Disponível em: http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_08_p044-053_c.pdf. Acesso em 27/11/2008.

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*, n. 1, pp. 117- 134. São Paulo.

Maria, A., Nunes, M. (2007). *Actividade Física Desportiva*. Lisboa: Ministério da Educação. Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular

Mesquita, I. (2015/2016). *Didática Geral do Desporto*. Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.

Mosston, M., Ashworth, S. (1985). Horizonte com: Musska Mosston e Sara Ashworth. *Revista Horizonte*, n.1, pp. 23-32.

Mosston, M., Ashworth, S. (1993) *La enseñanza de la educación física*. Barcelona: Editorial Hispano Europea, S.A.

Piéron, M (1996). *Formação de professores: aquisição de técnica de ensino e supervisão pedagógica*. Lisboa: Edições FMH

Postic, M. (1990). *A Relação Pedagógica*. (2ªed). Coimbra: Editora, Limitada.

Roldão, M. (2007). Colaborar é preciso: questões de qualidade e eficácia no trabalho dos professores, in Dossier: Trabalho colaborativo dos professores, *Revista Noesis*, n.º 71, 24-29.

Ribeiro, A. e Ribeiro, L. (1990). *Planificação e Avaliação do Ensino-Aprendizagem*. Universidade Aberta. Lisboa.

Santos, A. (2008). *A Intervenção Pedagógica sobre o Conteúdo do Treinador de Voleibol em Função do Género dos Atletas e do Escalão de Prática*. Faculdade de Desporto da Universidade do Porto

Silva, E. (2013). *Prática de Ensino – Material de Apoio da unidade curricular – FCDEF-UC*.

Silva, E., Fachada, M., Nobre, P. (2015). *Guia das Unidades Curriculares dos 3º e 4º Semestres 2015-2016*. FCDEF-UC.

Silva, M. L. (1994). *A profissão docente. Ética e deontologia profissional*. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação. Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa (policopiado).

Veira, F. (1993). *SUPERVISÃO: UMA PRÁTICA REFLEXIVA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES*. Rio Tinto: Edições Asa

Verdum, P. (2013). Prática Pedagógica: o que é? O que envolve? *Revista Educação por Escrito - PUCRS*, n.1, pp. 95.

ANEXOS

ANEXO I: Mapa de ocupação de espaços

MAPA DE OCUPAÇÃO DOS ESPAÇOS | 1º PERÍODO

| | 2º | | | 3º | | | 4º | | | 5º | | | 6º | | | |
|-------|-----|-----|-----|-----|-----|------|-----|-----|-----|-----|------|-----|-----|-----|-----|-----|
| | POU | GIN | PS | POU | GIN | MULT | PS | EXT | POU | GIN | MULT | PS | EXT | POU | GIN | PS |
| 08:30 | 12A | 8C | 9A | 12F | 10B | 10ª | 7B | | 12D | 10A | 7D | 8B | | 11A | 10ª | 12F |
| 09:15 | 12A | 8C | 9A | 12F | 10B | 10ª | 7B | | 12D | 10A | 7D | 8B | | 11A | 10ª | 12F |
| 10:15 | 12H | | 11D | 11I | 10E | 11F | 7A | | 12B | 11E | 12A | 10F | | 11C | 8A | 11D |
| 11:00 | 12H | | 11D | 11I | 10E | 11F | 7A | | 12B | 11E | 12A | 10F | | 11C | 8A | 11D |
| 12:00 | | 10F | 11E | | 9D | 10C | 11B | 8A | | 12E | 11G | 11H | 7C | | 10H | 12C |
| 12:45 | | 10F | 11E | | 9D | 10C | 11B | 8A | | 12E | 11G | 11H | 7C | | 10H | 12C |
| 13:45 | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 14:30 | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 15:15 | | 7C | | | | | | | | | | | | | | |
| 15:25 | | | 9C | | | | | | | | | | | | | |
| 16:10 | | 12G | | | 10G | | 12C | | | | | | | | | |
| 16:55 | | 12G | | | 10G | | 12C | | | | | | | | | |
| 17:05 | | 10D | | | 11C | 10H | | | | | | | | | | |
| 17:50 | | 10D | | | 11C | 10H | | | | | | | | | | |
| 18:35 | | | | | | | | | | | | | | | | |

OBS: A OCUPAÇÃO DE UM ESPAÇO LIBERTO FAZ-SE PRIORITARIAMENTE POR QUEM ESTÁ: 1º EXTERIOR/PISCINA, 2º MULTIDESPORTOS, 3º POLIVALENTE

Rotações 3 Profs

| | |
|----|--|
| 1º | 21 de Setembro a 04 de Dezembro (11 semanas) |
| 2º | 05 de Dezembro a 04 de Março (11 semanas) |
| 3º | 07 de Março a 30/09 de Junho (11 semanas) |

Rotações 2 Profs

| | |
|----|----------------------------------|
| 1º | A mesma rotação de 4 professores |
| 2º | A mesma rotação de 4 professores |

| | |
|-----------------|---|
| LICÍNIO |  |
| CARLOS ESCULCAS |  |
| AMADEU |  |
| LURDES |  |
| GANDUM |  |
| CARLOS GOMES |  |
| CLÁUDIA |  |
| GALAMBA |  |

Licínio - Turmas - 11ºD, 11ºE, 11ºF, 11ºB, 11ºG

Carlos Esculcas - Turmas - 10ºA, 10ºB, 10ºC, 11ºH

Amadeu - Turmas - 9ºB, 10ºE, 10ºG, 10ºH

Rotações 4 Profs

| | |
|----|------------------------------------|
| 1º | 21 de Setembro a 13 Novembro (8 S) |
| 2º | 16 de Novembro a 15 Janeiro (8 S) |
| 3º | 18 de Janeiro a 18 Março (8 S) |
| 4º | de 04 Abril a 3/9 Junho (8 S) |

Lurdes - Turmas - 12ºB, 12ºC, 12ºD, 12ºE, 12ºF

Gandum - Turmas - 7ºA, 7ºB, 7ºC, 9ºA, 9ºC

Cláudia - Turmas - 11ºA, 11ºC

Ivo Rêgo - Turmas - 7ºD, 11ºI, 12ºA, 12ºG, 12ºH, 9ºD

Carlos Galamba - turmas- 8ºA, 8ºB, 8ºC, 10ºD, 10ºFF, 10ºI

ANEXOS II: Plano de Aula

| Estagiária: | Espaço: | | Hora: | | Data: |
|--------------------------|---------|-----------------------|-------------------------------------|---|---|
| Nº de aula: | | Nº de aula UD: | | Duração: | Nº de alunos previstos |
| Unidade Didática | | | | | |
| Objetivos da Aula | | | | | |
| Função Didática | | | | | |
| Recursos Materiais | | | | | |
| Duração | | Objetivos Específicos | Descrição da tarefa/ Organização | Componentes Críticas/ Critérios de Êxito | Estilos de Ensino/ Modelos de Ensino/ Estratégias |
| T | P | | | | |
| Parte Inicial | | | | | |
| | | | | | |
| Parte Fundamental | | | | | |
| | | | | | |
| Parte Final | | | | | |
| | | | | | |

ANEXO IV: Avaliação Formativa do 1º Período

| Unidade Didática- Atletismo | | | | | | | |
|-----------------------------|----------------------------------|--|---------------------------------------|-----------------------|-----------------------------|-------------|--|
| Aluno | Técnica da corrida de Velocidade | | Técnica da corrida de barreiras | | | Observações | |
| | Elevação dos joelhos | Toca apenas com o terço anterior do pé no solo | Perna de ataque | Perna de impulsão | Estrutura rítmica a 1 tempo | | |
| | | | Toca com mão contrária na ponta do pé | Afastamento do joelho | | | |
| 1 | | | | | | | |
| 2 | | | | | | | |
| 3 | | | | | | | |
| 4 | | | | | | | |
| 5 | | | | | | | |
| 6 | | | | | | | |
| 7 | | | | | | | |
| 8 | | | | | | | |
| 9 | | | | | | | |
| 10 | | | | | | | |
| 11 | | | | | | | |
| 12 | | | | | | | |
| 13 | | | | | | | |
| 14 | | | | | | | |
| 15 | | | | | | | |
| 16 | | | | | | | |
| 17 | | | | | | | |
| 18 | | | | | | | |
| 19 | | | | | | | |
| 20 | | | | | | | |
| 21 | | | | | | | |
| 22 | | | | | | | |
| 23 | | | | | | | |
| 24 | | | | | | | |
| 25 | | | | | | | |
| 26 | | | | | | | |
| 27 | | | | | | | |
| 28 | | | | | | | |

ANEXO VI: Avaliação Intermédia do domínio sócioafetivo

| Nível | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|-----------------------------------|--|--|--|--|---|
| Relação com os outros | Está permanentemente e em conflito físico ou moral com os outros; Troça, insulta, engana os companheiros. | Passivo; Nenhuma relação com os companheiros; Reservado e neutro. | Participante de um grupo reduzido; Aconselha e discute com os seus amigos sem se preocupar com os outros colegas. | Participa na turma; Pertence a um grupo mas mantém boas relações com todos os colegas. | « líder da turma »; Ajuda, aconselha, colabora com todos os colegas da turma; Boa relação com todos os colegas. |
| Relação com a Aprendizagem | Mistificador; Não se empenha, procura esquivar-se, esconde-se; É pouco ou nada participativo, cingindo a sua participação de acordo com a legislação existente sobre faltas. | Afastado da situação, não atende às explicações do Professor; É pouco ou nada participativo, estando presente e fisicamente inativo para aprender. | Aplica simplesmente as propostas do Professor sem procurar compreender; Participa em grupo ou sozinho não numa forma sequencial. | Procura compreender a sequência dos exercícios propostos; Integra o exercício como um meio de progressão; É regularmente presente e fisicamente ativo para aprender. | Solicita ao Professor ajuda para melhorar; Faz apelo ao Professor para compreender, torna complexo o exercício para melhorar a sua prestação; Está (sempre) presente e fisicamente ativo para aprender. |
| Relação com o Professor | Desrespeitador, em conflito permanente com o Professor; Responde ao Professor, insulta. | Passivo; Pouca ou nenhuma comunicação com o Professor; Não cumprimenta o Professor. | Inconstante, age fluentemente em função do seu humor ou de acordo com a atividade proposta; É perturbador das aulas. | Respeitador, constante no seu comportamento social, mas reservado diante do Professor; Pouco comunicativo. | Respeitador e comunicativo. Correto, constante e aberto na sua relação com o Professor. Aborda com o Professor assuntos diversos. |
| Em relação às atividades | Mistificador Não participa na montagem ou transporte do material da aula. | Egoista. Transporta, monta ou arruma exclusivamente o seu material. | Colabora o mínimo no transporte, na montagem ou no arrumo do material da aula. | Simpático, arruma e transporta e monta o material para a aula sem objeções. | Entusiasta, antecipa a montagem do material, transporte e arrumo sem necessitar da indicação do Professor. |

| | | | | | |
|--|--|---|--|--|---|
| <p>Em relação às Regras e Cidadania</p> | <p>Nunca respeita os regulamentos; É portador de objectos impróprios para a aula de E.F; Deita os objectos que já não utiliza para o chão; Não aperta os atacadores dos Ténis.</p> | <p>Respeita os regulamentos de acordo com os seus interesses.</p> | <p>Respeita os regulamentos muito a contra gosto ou após prolongada discussão.</p> | <p>Respeita os regulamentos, mas ainda subsistem algumas resistências; Corrige sempre o seu comportamento à chamada de atenção do Professor.</p> | <p>Respeita sempre os regulamentos e as regras da Escola.</p> |
|--|--|---|--|--|---|

ANEXO VII: Avaliação Sumativa

| Unidade Didática- Ginástica de Solo e Ginástica de Aparelhos | | | | |
|--|---------------|-------------------------------|--|------------------------|
| N º | Nome do Aluno | Ginástica de Solo | | Ginástica de Aparelhos |
| | | Rolamento à frente engarupado | Rolamento à frente de pernas afastadas | Salto ao eixo |
| 1 | | | | |
| 2 | | | | |
| 3 | | | | |
| 4 | | | | |
| 5 | | | | |
| 6 | | | | |
| 7 | | | | |
| 8 | | | | |
| 9 | | | | |
| 10 | | | | |
| 11 | | | | |
| 12 | | | | |
| 13 | | | | |
| 14 | | | | |
| 15 | | | | |
| 16 | | | | |
| 17 | | | | |
| 18 | | | | |
| 19 | | | | |
| 20 | | | | |
| 21 | | | | |
| 22 | | | | |
| 23 | | | | |
| 24 | | | | |
| 25 | | | | |
| 26 | | | | |
| 27 | | | | |
| 28 | | | | |

ANEXO VIII: Autoavaliação

| | |
|--------------------------|--|
| Ano Letivo 2015/ 2016 |  GOVERNO DE PORTUGAL MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CIÊNCIA ESCOLA SECUNDÁRIA INFANTA DONA MARIA |
|--------------------------|--|

| |
|--|
| Autoavaliação/ Educação Física |
| Aluno: _____ Ano: __ Turma: __ Número: _____ |

| | 1º Período | | | | | 2º Período | | | | | 3º Período | | | | |
|---|------------|-----------|----------|--------------|--------|------------|-----------|----------|--------------|--------|------------|-----------|----------|--------------|--------|
| | Nunca | Raramente | Às Vezes | Muitas Vezes | Sempre | Nunca | Raramente | Às Vezes | Muitas Vezes | Sempre | Nunca | Raramente | Às Vezes | Muitas Vezes | Sempre |
| Sou assíduo | | | | | | | | | | | | | | | |
| Cumpro o regulamento da disciplina. | | | | | | | | | | | | | | | |
| Coopero nas atividades de grupo. | | | | | | | | | | | | | | | |
| Respeito os colegas e o professor. | | | | | | | | | | | | | | | |
| Conheço os regulamentos técnicos (regras de jogo) das modalidades abordadas (ficha de avaliação). | | | | | | | | | | | | | | | |
| Aplico os regulamentos técnicos em situação de jogo. | | | | | | | | | | | | | | | |
| Realizo, com correção, os gestos técnicos abordados nos desportos coletivos. | | | | | | | | | | | | | | | |
| Realizo, com correção, os gestos técnicos abordados nos desportos individuais. | | | | | | | | | | | | | | | |
| Em situação de jogo, realizo as ações adequadas a cada momento. | | | | | | | | | | | | | | | |

| | | | |
|--|---------------------|---------------------|---------------------|
| Depois de ter refletido na minha avaliação, considero que me deve ser atribuído o nível: | 1º Período _____ | 2º Período _____ | 3º Período _____ |
|--|---------------------|---------------------|---------------------|

Data: / / / / / /

Assinatura do Aluno: _____ _____ _____

Legenda: **F** - Fraco; **I** - Insuficiente; **S** - Suficiente; **B** - Bom; **MB** - Muito bom.

| Dimensão | | Comportamentos/ Critérios | F | I | S | B | MB | NA |
|-----------|------------------------------|---|---|---|---|---|----|----|
| Instrução | Informação Inicial | Aula inicia sem atrasos. | | | | | | |
| | | Verifica rápida e eficazmente as presenças. | | | | | | |
| | | Apresenta os objetivos da aula. | | | | | | |
| | | Realiza tarefas relacionadas com a matéria anterior e futura. | | | | | | |
| | Condução da Aula | Professor está bem posicionado. | | | | | | |
| | | Domina a matéria e explica-a de forma clara. | | | | | | |
| | | Inclui os alunos no processo de ensino. | | | | | | |
| | | Utiliza meios gráficos auxiliares. | | | | | | |
| | Qualidade do <i>Feedback</i> | Utiliza o <i>Feedback</i> de forma frequente. | | | | | | |
| | | Distribui o <i>Feedback</i> equitativamente. | | | | | | |
| | | Individualiza o <i>Feedback</i> . | | | | | | |
| | | Completa ciclos de <i>Feedback</i> . | | | | | | |
| | Conclusão da Aula | Realiza balanço final e recorre ao questionamento. | | | | | | |
| | | Conclui a aula dando a conhecer os objetivos posteriores. | | | | | | |
| Gestão | Tempo | Gere eficazmente a dinâmica da aula. | | | | | | |
| | | Ajusta os exercícios de forma correta. | | | | | | |
| | Organização | Elevado tempo de empenhamento motor nas várias tarefas. | | | | | | |
| | | Transições rápidas e eficazes. | | | | | | |
| | | Rotinas de segurança estruturadas. | | | | | | |
| Clima | Controlo | Controla ativamente os alunos. | | | | | | |
| | | Estimula a superação dos alunos. | | | | | | |
| | | Gere comportamentos desviantes de forma eficaz. | | | | | | |

| | | | | | | | | |
|--------------------------|-------------------------|---|--|--|--|--|--|--|
| | | Interação positiva entre aluno-professor. | | | | | | |
| Plano de aula | Cumpre o plano de aula. | | | | | | | |

Professor observado:

Data:

Unidade didática:

Aula nº:

Relatório nº

Ano/Turma:

Observações e Análise crítica

ANEXO X: Inquérito aos alunos

Questionário aos Alunos

O presente questionário encontra-se no âmbito do Tema-Problema inserido no Estágio Pedagógico 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.

Com este questionário pretende-se conhecer a opinião dos alunos relativamente à aplicação do estilo de ensino por comando e do estilo de ensino inclusivo, nas aulas da unidade didática de ginástica.

Todas as informações obtidas neste questionário são estritamente confidenciais, sendo os resultados codificados e utilizados para fins de investigação.

Agradecemos que responda às questões com a maior sinceridade.

Aplicação do estilo de ensino por Comando

1. Sentes que aprendeste bem a matéria com o estilo de ensino por comando?

Sim Não

2. Sentes que tiveste concentrado nas tarefas/exercícios com o estilo de ensino por comando?

Sim Não

3. Sentes que te aplicaste nas tarefas/exercícios com o estilo de ensino por comando?

Sim Não

4. Consideras que o comportamento da turma foi bom com o estilo de ensino por comando?

Sim Não

5. Sentes que as tarefas/exercícios com o estilo de ensino por comando foram exigentes fisicamente?

Sim Não

6. Sentes que as tarefas/exercícios com o estilo de ensino por comando obrigaram-te a pensar?

Sim Não

7. Sentes que nas tarefas/exercícios com o estilo de ensino por comando relacionaste-te com o professor e os teus colegas?

Sim Não

8. Sentes que as tarefas/exercícios com o estilo de ensino por comando fizeram-te sentir mais alegre ou triste?

Triste Alegre

9. Nas tarefas com o estilo de ensino por comando foste honesto e respeitaste os outros?

Sim Não

Aplicação do estilo de ensino Inclusivo

1. Sentes que aprendeste bem a matéria com o estilo de ensino inclusivo?

Sim Não

2. Sentes que tiveste mais concentrado nas tarefas/exercícios com o estilo de ensino inclusivo?

Sim Não

3. Sentes que te aplicaste mais nas tarefas/exercícios com o estilo de ensino inclusivo?

Sim Não

4. Consideras que o comportamento da turma foi bom com o estilo de ensino inclusivo?

Sim Não

5. Sentes que as tarefas/exercícios com o estilo de ensino inclusivo foram exigentes fisicamente?

Sim Não

6. Sentes que as tarefas/exercícios com o estilo de ensino inclusivo obrigaram-te a pensar?

Sim Não

7. Sentes que nas tarefas/exercícios com o estilo de ensino inclusivo relacionaste-te com o professor e os teus colegas?

Sim Não

8. Sentes que as tarefas/exercícios com o estilo de ensino inclusivo fizeram-te sentir mais alegre ou triste?

Triste Alegre

9. Nas tarefas com o estilo de ensino inclusivo foste honesto e respeitaste os outros?

Sim Não

Muito obrigada pela colaboração.

ANEXO XI: Inquérito aos estagiários

Questionário aos estagiários

O presente questionário encontra-se no âmbito do Tema-Problema inserido no Estágio Pedagógico do Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário da Faculdade de Ciência do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra.

Com este questionário pretende-se conhecer a opinião dos estagiários relativamente à aplicação do estilo de ensino por comando e do estilo de ensino inclusivo, nas aulas da unidade didática de ginástica.

Todas as informações obtidas neste questionário são estritamente confidenciais, sendo os resultados codificados e utilizados para fins de investigação.

Agradecemos que responda às questões com a maior sinceridade.

Parte I

Aplicação do estilo de ensino por Comando

1. Acha que os alunos aprenderam bem a matéria com o estilo de ensino por comando?
 Sim Não
2. Acha que os alunos estiveram concentrados nas tarefas/exercícios com o estilo de ensino por comando?
 Sim Não
3. Acha que os alunos aplicaram-se mais nas tarefas/exercícios com o estilo de ensino por comando?
 Sim Não
4. Considera que o comportamento da turma foi bom com o estilo de ensino por comando?
 Sim Não
5. Acha que as tarefas/exercícios com o estilo de ensino por comando foram exigentes fisicamente?
 Sim Não

6. Acha que as tarefas/exercícios com o estilo de ensino por comando obrigaram os alunos a pensar?

Sim Não

7. Acha que nas tarefas/exercícios com o estilo de ensino por comando os alunos relacionaram-se mais com o professor e os seus colegas?

Sim Não

8. Acha que as tarefas/exercícios com o estilo de ensino por comando fizeram os alunos sentir-se mais alegres ou tristes?

Tristes Alegres

9. Acha que nas tarefas/exercícios com o estilo de ensino por comando os alunos foram honestos e respeitaram os outros?

Sim Não

Aplicação do estilo de ensino Inclusivo

1. Acha que os alunos aprenderam bem a matéria com o estilo de ensino inclusivo?

Sim Não

2. Acha que os alunos estiveram mais concentrados nas tarefas/exercícios com o estilo de ensino inclusivo?

Sim Não

3. Acha que os alunos aplicaram-se mais nas tarefas/exercícios com o estilo de ensino inclusivo?

Sim Não

4. Considera que o comportamento da turma foi bom com o estilo de ensino inclusivo?

Sim Não

5. Acha que as tarefas/exercícios com o estilo de ensino inclusivo foram exigentes fisicamente?

Sim Não

6. Acha que as tarefas/exercícios com o estilo de ensino inclusivo obrigaram os alunos a pensar?

Sim Não

7. Acha que nas tarefas/exercícios com o estilo de ensino inclusivo os alunos relacionaram-se mais com o professor e os seus

8. colegas?

Sim Não

9. Acha que as tarefas/exercícios com o estilo de ensino inclusivo fizeram os alunos sentir-se mais alegres ou tristes?

Tristes Alegres

10. Acha que nas tarefas com o estilo de ensino inclusivo os alunos foram honestos e respeitaram os outros?

Sim Não

Muito obrigada pela colaboração.